



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική Διατριβή

**Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.
Μια κριτική ανάλυση λόγων και πολιτικών 2010-2023**

Χριστίνα Στράτου

Επιβλέπων

Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιούλιος 2023

στον Γιώργο
a posse ad esse...

Ευχαριστίες

Στο τέλος αυτής της μακράς πορείας εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω πρωτίστως, κυρίως και ξεχωριστά τον Καθηγητή και επιβλέποντά μου κ. Γεώργιο Πασιά.

Τον ευχαριστώ από καρδιάς για την πνευματική συμπόρευση, την επιστημονική καθοδήγηση και την αμέριστη υποστήριξη που μου πρόσφερε απλόχερα καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών και διδακτορικών μου σπουδών. Από τα οκτώ χρόνια της μαθητείας μου κοντά του κρατώ στην καρδιά μου ως φυλαχτό τις πάντα ουσιαστικές συζητήσεις μας, τις εποικοδομητικές διαφωνίες μας, τις προκλήσεις που έβαλε στον δρόμο μου, τον τρόπο με τον οποίο με έμαθε να ξεπερνώ τις δυσκολίες. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για την επιστημονική μας συνεργασία και τους νέους δρόμους που χάραξε στη σκέψη και τη δράση μου. Τον ευχαριστώ για τη δοτικότητα, την αυθεντικότητα, την αφοσίωση και την εμπιστοσύνη του και γιατί εξαιτίας του μπορώ να κοιτώ το μέλλον με τόλμη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στα μέλη της οικογένειάς μου και στους δικούς μου ανθρώπους που στάθηκαν έμπρακτα δίπλα μου με υπομονή και αγάπη όλα αυτά τα χρόνια.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την κόρη μου Κωνσταντίνα που περπάτησε μαζί μου αγόγγυστα τον δύσκολο αυτόν δρόμο και μοιράστηκε με το άλλο μου «παιδί» τον χρόνο, την ενέργεια και την αφοσίωσή μου.

Copyright © Στράτου Χριστίνα, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο. Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το ΕΚΠΑ δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων της συγγραφέως.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Όνοματεπώνυμο: Χριστίνα Στράτου
Α.Μ.: ΥΔΧ00639
Ηλεκτρονική διεύθυνση: xristra@eds.uoa.gr
Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής: «Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Μια κριτική ανάλυση λόγων και πολιτικών 2010-2023».

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Η Δηλούσα,



Στράτου Χριστίνα

Επιτροπή κρίσης Διδακτορικής Διατριβής	
Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ - Επιβλέπων	Φρυδάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
Φωτεινός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ	Μιχάλης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ
Ρουσσάκης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ	Παρθένης Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ
	Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη Άλμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

**«Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης.
Μια κριτική ανάλυση λόγων και πολιτικών 2010-2023».**

Περίληψη

Στη μελέτη επιχειρείται η κριτική ανάλυση των λόγων και των πολιτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, όπως εκφράστηκαν θεσμικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα κατά τη διάρκεια τριών διακριτών και διαδοχικών διακυβερνητικών περιόδων - "μεταρρυθμιστικών επεισοδίων" - (ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ (2010-2015), ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ (2015-2019), ΝΔ (2019-2023)).

Η μελέτη διερευνά τη γενεαλογία, με όρους Foucault, των θεσμικών λόγων και πολιτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μέσω της ιστορικο-συγκριτικής εξέτασης των νομοθετικών κειμένων (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι, οδηγίες εφαρμογής) που δημοσιεύθηκαν από την Πολιτεία κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Η μελέτη βασίζεται μεθοδολογικά στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (N. Fairclough/R. Wodak) και αξιοποιεί τη Θεωρία του Λόγου (E. Laclau & Ch. Mouffe). Δίνει έμφαση σε έννοιες όπως η ηγεμονία, η αποδόμηση, ο ενδεχομενικός χαρακτήρας των πολιτικών και οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό λόγο, τις

πολιτικές και τις πρακτικές σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε εθνικό επίπεδο κατά την περίοδο που μελετάται.

Κάθε προσπάθεια θέσμισης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στην εκφορά του θεσμικού λόγου και στον τρόπο εφαρμογής που προτείνεται, βασίζεται στην επιδίωξη/προώθηση συντονισμένης ομαδικής εργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων, στην ενεργή δέσμευση των μελών του σχολείου για συνεχή προσωπική βελτίωση που οδηγεί στη συλλογική βελτίωση και στη μάθηση όλων και στη συστηματοποιημένη διάδοση πληροφοριών/ γνώσης ως βέλτιστων πρακτικών προς αξιοποίηση σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μορφή σχολικής διακυβέρνησης εφόσον ενισχύει την αυτονομία του σχολείου και των εκπαιδευτικών και συντονίζει τη σχολική δράση με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε σχολική μονάδα να σχεδιάζει και να υλοποιεί τους στρατηγικούς της στόχους και να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα σε ένα ευρύτερο κεντρικά καθορισμένο πλαίσιο. Επιπλέον, έχει χαρακτηριστικά δυναμικής και αέναης μαθησιακής διαδικασίας τόσο για το σχολείο σε οργανωσιακό επίπεδο όσο και για τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο. Οι πρακτικές που προβλέπει (συνεργατικές πρακτικές, εργασία σε ομάδες, αξιολόγηση ομοτέχνων, δικτύωση, διάχυσης καλών πρακτικών) συντελούν στην οργανωσιακή μάθηση του σχολείου και δημιουργούν συνθήκες ενεργού μάθησης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διαδραματίζει, επίσης, κυρίαρχο ρόλο στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) καθώς έχει τη δυνατότητα να επενεργεί στις προδιαθέσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της εργασίας τους στο σχολείο και να κατασκευάζει/διαμορφώνει το διευρυμένο πλαίσιο ικανοτήτων που είναι απαραίτητο στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται να είναι ευέλικτοι, να πρωτοπορούν και να είναι διαθέσιμοι συνεχώς να μετασχηματίζονται και να αλλάζουν.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση του σχολείου, εκπαιδευτική πολιτική, διακυβέρνηση, ικανότητες εκπαιδευτικών, κριτική ανάλυση λόγου

PhD Dissertation Committee	
Pasias Georgios, Professor Emeritus NKUA, Supervisor	Frydaki Evaggelia, Professor NKUA
Foteinos Dimitrios, Associate Professor NKUA	Michalis Athanasios, Associate Professor NKUA
Roussakis Ioannis, Assistant Professor NKUA	Parthenis Christos, Associate Professor, NKUA
	Papakonstantinou Antigoni Alba, Assistant Professor NKUA

School self-evaluation as a mode of educational governance.

A critical discourse analysis of the 2010-2023 policies.

Abstract

The study attempts to critically analyze the discourses and policies of school self-evaluation as they were institutionally expressed in the Greek educational paradigm during three different and successive periods of government - "reform episodes" - (PASOK/ND-PASOK-DIMAR (2010-2015), SYRIZA-ANEL (2015-2019), NEW DEMOCRACY (2019-2023)).

The study examines the genealogy (in Foucault's terms) of institutional discourses and policies of school self-evaluation through a historical-comparative study of the legal texts (laws, ministerial decisions, circulars, implementation guidelines) published by the State during this period.

The study is methodologically based on critical discourse analysis (N. Fairclough/R. Wodak) and draws on discourse theory (E. Laclau & Ch. Mouffe). It emphasizes concepts such as hegemony, deconstruction, the contingent nature of policies and power-knowledge relations that characterize the discourse on educational reforms, policies and practices related to school self-evaluation at the national level during the period under study.

Every effort to institutionalize school self-evaluation in the Greek educational system, regardless of the variations in discourse and in the way of implementation proposed, is based on the pursuit/promotion of coordinated teamwork to achieve common goals, the active commitment of school members to continuous personal improvement leading to collective improvement and learning for all, and the systematic dissemination of information/knowledge as best practices to be utilized across the entire range of the educational system.

School self-evaluation is a mode of educational governance in that it enhances the autonomy of the school and educators and coordinates school action in such a way that each school plans and implements its strategic objectives and achieves desired outcomes within a broader centrally defined framework. Moreover, it has the characteristics of a dynamic and perpetual learning process both for the school at organisational level and for educators at individual level. The practices it envisages (collaborative practices, group work, peer evaluation, networking, dissemination of good practice) contribute to the organisational learning of the school and create conditions for active learning and enhancing teachers' professional development. It also plays a dominant role in the making of the educational subject (individual and collective) as it has the potential to influence teachers' dispositions, beliefs and perceptions about the nature of their work in school and to construct/shape the framework of competences necessary in the ever-changing conditions of the educational profession which require teachers to be adaptable, flexible, innovative and constantly available to change.

Key words: school self-evaluation, educational policy, governance, policy learning, teachers' competences, critical discourse analysis

Περιεχόμενα	
Εισαγωγή.....	13
Δομή και διάρθρωση της μελέτης	16
1.1. Αντικείμενο της μελέτης	23
1.2. Σκοπός της μελέτης	24
1.3. Στόχοι της μελέτης	25
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.....	25
Κεφάλαιο 2: Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και σύγχρονοι λόγοι στην εκπαίδευση ..	29
2.1. Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο λόγος των διεθνών οργανισμών.....	29
2.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση	33
2.3. Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.....	37
2.4. Αυτονομία του σχολείου και λογοδοσία.....	44
Κεφάλαιο 3: Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου.....	51
3.1. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως διεθνής πρακτική.....	51
3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	56
3.3. Μορφές αξιολόγησης του σχολείου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση	60
3.3.1. Η εξωτερική αξιολόγηση.....	61
3.3.2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	63
3.4. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή διακυβέρνησης και πολιτική εκμάθησης	67
Κεφάλαιο 4: Διακυβέρνηση, εκμάθηση και κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου ...	77
Εισαγωγή.....	77
4.1. Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση.....	78
4.2. Η εκμάθηση πολιτικής	84
4.3. Η οργανωσιακή μάθηση.....	90
4.4. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου	94
4.5. Η κυβερνησιμότητα.....	99
4.6. Η επιτελεσματικότητα.....	103
4.7. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών	106
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	113
5.1. Η έννοια του λόγου (discourse)	115
5.2. Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου.....	116
5.3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis).....	119

5.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ.....	121
5.5. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) του N. Fairclough	125
5.6. Γενεαλογία, γνώση και εξουσία του M. Foucault.....	134
5.7. Η Θεωρία του Λόγου των E. Laclau και Ch. Mouffe.....	138
5.8. Η ανάλυση περιεχομένου	145
5.9. Η βιβλιογραφική επισκόπηση.....	148
5.10. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης	150
Κεφάλαιο 6: Ο λόγος των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου.	
Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας	159
6.1. Απόπειρες θέσμησης: αποτύπωση νομοθετικών ρυθμίσεων για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου	159
6.2. Ο λόγος των εκπαιδευτικών: Επισκόπηση ερευνών σχετικά με στάσεις και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου	163
ΜΕΡΟΣ Γ': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	175
Κεφάλαιο 7: Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Περίοδος Ι: 2010-2015. Λόγοι και πρακτικές	177
7.1. Επεισόδιο Ι: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)». Ερευνητικό Υλικό	177
7.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)	178
7.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών).....	191
7.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)	208
7.4.1. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου.....	209
7.4.2. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο.....	215
7.4.3. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου	216
Κεφάλαιο 8: Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Περίοδος ΙΙ: 2015-2019. Λόγοι και πρακτικές	220
8.1. Επεισόδιο ΙΙ: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Ερευνητικό Υλικό.....	220
8.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)	220
8.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών).....	230
8.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)	245
8.4.1. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού έργου» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου.....	246

8.4.2. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού έργου» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο.....	249
8.4.3. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού Έργου» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου	254
Κεφάλαιο 9: Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος III: 2019-2023. Λόγοι και πρακτικές	257
9.1. Επεισόδιο III: «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Ερευνητικό Υλικό.....	257
9.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)	258
9.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών).....	272
9.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση).....	296
9.4.1. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως μορφή διακυβέρνησης στο σχολείο.....	297
9.4.2. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως πολιτικής εκμάθησης στο σχολείο.....	300
9.4.3. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου	302
Κεφάλαιο 10: Κριτική - Συμπεράσματα	307
10.1. Σύγκριση Περιόδων I, II, III της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.....	307
10.1.1. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο I: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ» (ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΔΗΜΑΡ)	308
10.1.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο II: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ).....	314
10.1.3. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο III: «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων	317
10.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου. Διακυβέρνηση, Εκμάθηση, Υποκείμενο	320
10.2.1. Η Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου ως μορφή σχολικής διακυβέρνησης.....	320
10.2.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου και σχολικές πολιτικές εκμάθησης	324
10.2.3. Αυτοαξιολόγηση του σχολείου και κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου	326
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	330

Εισαγωγή

Οι σύνθετες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της γνώσης, της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, του ψηφιακού κόσμου προκαλούν ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές σε διεθνές επίπεδο. Οι προκλήσεις αυτές επηρεάζουν καταλυτικά τον χώρο της εκπαίδευσης, αναδύουν εμφατικά ζητήματα ποιότητας και σχολικής αποτελεσματικότητας και επαναπροσδιορίζουν ριζικά τον διαμεσολαβητικό ρόλο και την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο σήμερα καλείται να μετασχηματιστεί σε έναν αυτόνομο, ζωντανό οργανισμό που μαθαίνει, εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς για να ανταποκριθεί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό του περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπροσαρμόζουν διαρκώς τη σχέση τους με την εργασία τους και το σχολικό εργασιακό περιβάλλον ανταποκρινόμενοι στην απαίτηση για συνεχή και δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και καλλιέργεια νέων ικανοτήτων.

Βασική διάσταση του λόγου για ποιότητα στην εκπαίδευση, σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση, αλλά και πεδίο αιχμής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο των επιδράσεων και των αλλαγών που παρατηρήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης μετά το τέλος της δεκαετίας του '90 (νεοφιλελευθερισμός, νέα δημόσια διοίκηση, αποκέντρωση), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτέλεσε μέρος της παγκόσμιας ατζέντας για την αποτίμηση και τον σχεδιασμό των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ότι οι κυβερνήσεις και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζουν όλο και περισσότερο στην ενδοσχολική αξιολόγηση (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολείων) για την κριτική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στον διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, διαπιστώνεται μια στροφή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (στόχοι, αρχές, φιλοσοφία, διαδικασίες), η οποία συνδέεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, απομείωσης του ρόλου της εξωτερικής αξιολόγησης και απομάκρυνσης από τον στείρο

«επιθεωρητισμό» προς νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στον σύγχρονο λόγο και στις πρακτικές των διεθνών οργανισμών αναδεικνύονται πολιτικές όπως η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, η ενδοσχολική επιμόρφωση, τα δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων αποτελεί το γεγονός ότι βασίζονται στο ίδιο το σχολείο (school based) και συνδέονται με νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες έρευνες και μελέτες δείχνουν ότι παράμετροι όπως η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου (school self-evaluation) αποτελεί σημαντική παράμετρο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς και παράγει μια ροή πληροφόρησης/αξιολογικών δεδομένων από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), καθώς διενεργείται στη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και αφορά σε ουσιώδεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Ως πρακτική αξιολόγησης υποστηρίζεται ότι επιδρά καταλυτικά σε ζητήματα διακυβέρνησης του σχολείου, βελτίωσης μαθησιακών αποτελεσμάτων, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως διαδικασία επιδιώκει να συνενώσει τα μέλη των σχολικών οργανισμών και να τα συντονίσει προς την επίτευξη κοινών στόχων στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας μέσω της συνεκτίμησης και της από κοινού αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο στοχεύοντας - μέσα από τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό- στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επηρεάζει την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία/ διοίκηση του σχολείου, έχει σαφή και ισχυρό μαθησιακό προσανατολισμό και σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές

πρακτικές. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για την εκπαίδευση για συνεχή βελτίωση του σχολείου και για διαρκή/ δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μια συνεργατική πρακτική η οποία λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Αφορά σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής δράσης, στοχεύει στη βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και έχει τα χαρακτηριστικά μιας υποστηρικτικής αξιολόγησης, ανοιχτής, ευέλικτης, μη γραφειοκρατικής που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση ικανοτήτων, στην ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης.

Δομή και διάρθρωση της μελέτης

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως μορφής εκπαιδευτικής (σχολικής) διακυβέρνησης, ως πολιτικής εκμάθησης και ως μέσου κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου μέσω της κριτικής ανάλυσης του θεσμικού λόγου και των πολιτικών για την αυτοαξιολόγηση κατά περίοδο 2010 – 2023 στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε τρία (3) κύρια μέρη:

- Α': Θεωρητικό Μέρος
- Β': Μεθοδολογία της Έρευνας
- Γ': Ερευνητικό Μέρος

Αναπτύσσεται σε δέκα (10) επιμέρους κεφάλαια με την ακόλουθη δομή:

Μέρος Α: Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1: Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και αναγκαιότητα της μελέτης

Στο 1ο κεφάλαιο περιγράφεται το αντικείμενο/υπό διερεύνηση θέμα της μελέτης και παρατίθενται εισαγωγικές επισημάνσεις, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για τη σαφή οριοθέτηση του θέματος και την κατανόηση των κυριότερων εννοιών που αναλύονται διεξοδικά στη συνέχεια. Αναπτύσσεται η προβληματική της έρευνας και γίνεται αναφορά στο εννοιολογικό και ερμηνευτικό της πλαίσιο. Παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της μελέτης.

Κεφάλαιο 2: Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και σύγχρονοι λόγοι στην εκπαίδευση

Στο 2ο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τέσσερις (4) ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται τα κύρια ρηματικά πεδία που πλαισιώνουν εννοιολογικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αναλύονται οι έννοιες: 1) ποιότητα στην εκπαίδευση, 2) σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση, 3) αυτονομία του σχολείου και 4) λογοδοσία, οι οποίες αναδεικνύονται ως κομβικές έννοιες-κλειδιά της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας και του λόγου των Διεθνών Οργανισμών. Διαπιστώνεται ότι, ως κυρίαρχα σημαίνοντα του σύγχρονου λόγου για την εκπαίδευση, καθορίζουν/επηρεάζουν καταλυτικά τις κατευθύνσεις και τις επιλογές

της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 3: Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Το 3^ο κεφάλαιο αποτελείται από 4 ενότητες και εστιάζει στην κεντρική προς διερεύνηση έννοια - την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Το κεφάλαιο εκκινεί με την παρουσίαση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως διεθνούς πρακτικής και προχωρά στις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του πεδίου. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται: 1) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και 2) οι βασικές μορφές αξιολόγησης του σχολείου: αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις απαραίτητες εννοιολογικές διασυνδέσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τις βασικές έννοιες που διατρέχουν το προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου που αναλύονται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 4: Διακυβέρνηση, εκμάθηση και κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Το 4^ο κεφάλαιο αποτελείται από επτά (7) ενότητες και πραγματεύεται τις κύριες ερμηνευτικές παραμέτρους στις οποίες βασίζεται η μελέτη. Οι έννοιες που παρουσιάζονται και αναλύονται στο κεφάλαιο αυτό είναι: 1) η εκπαιδευτική διακυβέρνηση, 2) η εκμάθηση πολιτικής, 3) η οργανωσιακή μάθηση, 4) η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου, 5) η κυβερνησιμότητα, 6) η επιτελεσματικότητα και 7) οι ικανότητες των εκπαιδευτικών. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στις βασικές έννοιες (διακυβέρνηση, εκμάθηση, κατασκευή υποκειμένου) που συνθέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και πραγματεύεται το περιεχόμενο και τη διασύνδεση των βασικών εννοιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τις έννοιες της 'σχολικής διακυβέρνησης', της 'σχολικής πολιτικής εκμάθησης' και της 'κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου'.

Μέρος Β: Μεθοδολογία έρευνας

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Λόγου, Ανάλυση Περιεχομένου, Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Το 5^ο κεφάλαιο αποτελείται από δέκα (10) ενότητες και είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας. Στις πρώτες εννέα (9) ενότητες παρουσιάζονται

διεξοδικά όλες οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται συνθετικά στη μελέτη. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις από τις οποίες αντλεί η έρευνα: 1) η Κριτική Ανάλυση Λόγου του N. Fairclough, 2) η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου της R. Wodak, 3) η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M. Halliday, 4) η θεωρητική γενεαλογική προσέγγιση του M. Foucault και 5) η Θεωρία του Λόγου των E. Laclau και Ch. Mouffe. Επίσης, παρουσιάζονται η Ανάλυση Περιεχομένου και η Βιβλιογραφική Επισκόπηση. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αυτού (ενότητα 10) παρουσιάζει και αναλύει διεξοδικά τη συνθετική μεθοδολογική προσέγγιση που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και παραθέτει σε πίνακες τα λογοαναλυτικά εργαλεία που κατασκευάστηκαν για τη διεξαγωγή της.

Κεφάλαιο 6: Ο λόγος των εκπαιδευτικών για την Αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας

Το 6ο κεφάλαιο περιλαμβάνει δύο (2) ενότητες και αφορά: α) στις απόπειρες θέσμησης της αυτοαξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, όπου παρουσιάζεται η ιστορική εξέλιξη της νομοθεσίας για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και β) στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών σχετικών με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Το κεφάλαιο 6 σκοπό έχει αφενός να παρακολουθήσει και να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε θεσμικά/νομοθετικά η αυτοαξιολόγηση του σχολείου στο ελληνικό παράδειγμα για σχεδόν 40 χρόνια και αφετέρου να αναδείξει τον λόγο των εκπαιδευτικών για τον θεσμό μέσα από σχετικές έρευνες στο πεδίο.

Μέρος Γ: Ερευνητικό

Το μέρος αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση του κυρίως τμήματος της έρευνας και αφορά στην ιστορικο-συγκριτική μελέτη των λόγων και των πρακτικών των τριών διακριτών, διαδοχικών περιόδων θέσμησης και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2010 έως το 2023. Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια που αντιστοιχούν στις τρεις διακυβερνητικές περιόδους που μελετώνται. Η διάρθρωση του ερευνητικού μέρους βασίζεται στο τρισδιάστατο μοντέλο Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του N. Fairclough: Περιγραφή – Ερμηνεία – Εξήγηση. Κάθε επεισόδιο αυτοαξιολόγησης ακολουθεί μεθοδολογικά την ίδια λογοαναλυτική πορεία και μελετάται α)

ως κείμενο, β) ως ρηματική πρακτική και γ) ως κοινωνική πρακτική και σε συνάρτηση με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

Κεφάλαιο 7: Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος Ι: 2010-2015. Λόγοι και Πρακτικές

Στο 7^ο κεφάλαιο αναλύεται κριτικά ο λόγος και οι πρακτικές της θέσμησης και της εφαρμογής του πρώτου μοντέλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση - «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου/ΑΕΕ», που νομοθετήθηκε από τις κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ και ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ την Περίοδο 2010-2015.

Κεφάλαιο 8: Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος ΙΙ: 2015-2019. Λόγοι και Πρακτικές

Στο 8^ο κεφάλαιο αναλύεται κριτικά ο λόγος και οι πρακτικές της θέσμησης του δεύτερου μοντέλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση - «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου», που νομοθετήθηκε από την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ την Περίοδο 2015-2019.

Κεφάλαιο 9: Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος ΙΙΙ: 2019-2023. Λόγοι και Πρακτικές

Στο 9^ο κεφάλαιο αναλύεται κριτικά ο λόγος και οι πρακτικές της θέσμησης και της εφαρμογής του τρίτου μοντέλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση- «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», που νομοθετήθηκε από την κυβέρνηση της ΝΔ την Περίοδο 2019-2023.

Κεφάλαιο 10: Κριτική Συμπεράσματα

Στο 10^ο και τελευταίο μέρος της μελέτης συνοψίζονται τα κύρια σημεία της έρευνας και επιχειρείται μια συνθετική κριτική προσέγγιση και ανάλυση των τριών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων αυτοαξιολόγησης. Καταγράφεται συγκριτικά η εξελικτική πορεία των τριών «γενεών λόγων» του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό παράδειγμα και συνοψίζονται οι ερμηνευτικές διασυνδέσεις του θεσμού με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του υποκειμένου ανεξαρτήτως των εμφάσεων και των

διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται ανά περίοδο. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1

Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και αναγκαιότητα της μελέτης

Περιεχόμενα

- 1.1. Αντικείμενο της μελέτης
- 1.2. Σκοπός της μελέτης
- 1.3. Στόχοι της μελέτης
- 1.4. Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης
- 1.5. Αναγκαιότητα της μελέτης

Κεφάλαιο 1: Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα και αναγκαιότητα της μελέτης

1.1. Αντικείμενο της μελέτης

Αντικείμενο της μελέτης είναι η κριτική διερεύνηση των λόγων, των πολιτικών και των πρακτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου (school self-evaluation) που αναπτύχθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο διάστημα 2010-2023, περίοδο κατά την οποία αναζωπυρώνεται ο λόγος σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα μετά από μια μακρά περίοδο πολιτικής αδράνειας στο πεδίο αυτό.

Η μελέτη διερευνά τη γενεαλογία των λόγων και των πολιτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου μέσω της κριτικής ανάγνωσης και της συγκριτικής ανάλυσης των σχετικών θεσμικών κειμένων (νόμων, υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και οδηγιών εφαρμογής) στο πλαίσιο τριών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων της περιόδου 2010-2023. Η μελέτη στηρίζεται μεθοδολογικά στη Θεωρία του Λόγου και δίδει έμφαση σε ζητήματα όπως η ηγεμονία, η εξάρθρωση, ο ενδεχομενικός χαρακτήρας των πολιτικών, οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό λόγο, τις πολιτικές και τις πρακτικές σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου σε εθνικό επίπεδο.

Βασική θεωρητική-ερμηνευτική παραδοχή της μελέτης είναι η ανάλυση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως μέσου διακυβέρνησης του σχολείου, ως σχολικής πολιτικής εκμάθησης και ως μηχανισμού κατασκευής και διαμόρφωσης αφενός ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου (εκπαιδευτικός) και αφετέρου ενός νέου συλλογικού υποκειμένου (σχολικού οργανισμού) με στόχο τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συνδέεται με όρους και έννοιες όπως ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση και σχολική βελτίωση, με τον λόγο περί νέων ικανοτήτων/ προσόντων των εκπαιδευτικών και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στη μελέτη, ο λόγος κι οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης συναρθρώνονται κριτικά τόσο με τον λόγο σχετικά με το 'Σχολείο ως Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης,' ο οποίος σήμερα

προκρίνεται ως ένα νέο εναλλακτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα, όσο και με τις πρακτικές του, οι οποίες συνδέονται άμεσα με κρίσιμες έννοιες που αποτελούν προϋποθέσεις, συστατικά στοιχεία, αλλά και στόχους της αυτοαξιολόγησης του σχολείου όπως: συνεργασία, δικτύωση, ηγεσία για τη μάθηση, κοινότητες μάθησης, σχέδια δράσης, καλές πρακτικές, σχολική βελτίωση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Στη μελέτη αξιοποιούνται, επίσης, οι έννοιες της κυβερνησιμότητας (governmentality), της επιτελεστικότητας (performativity) και της υποκειμενοποίησης (subjectification) για να ερμηνευτεί ο εκπαιδευτικός λόγος κατά τη διάρκεια των τριών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων τόσο ως πολιτικός/κυβερνητικός λόγος, όσο και ως δημόσιος λόγος (αντιδράσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων και εκπαιδευτικών) που αναπτύχθηκε κατά την περίοδο που μελετάται. Παράλληλα, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω έννοιες (κυβερνησιμότητα, επιτελεστικότητα, υποκειμενοποίηση) συνδέονται στο εφαρμοσμένο επίπεδο με τη θέσμιση της αυτοαξιολόγησης ως «αλλαγής παραδείγματος» στο ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, διερευνάται η αυτοαξιολόγηση ως ρηματική και κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει μια νέα ατομική και συλλογική οργανωσιακή συνείδηση, που μετασχηματίζει τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, που δημιουργεί νέα ανοιχτά περιβάλλοντα εκμάθησης, αξιολόγησης και κοινωνικής λογοδοσίας.

Η μελέτη εστιάζει σε θεσμικά κείμενα της περιόδου 2010-2023 κατά την οποία νομοθετούνται διαδοχικά και αδιάλειπτα τρία (3) διακριτά μοντέλα αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη συστηματική ενασχόληση όλων των κυβερνήσεων της περιόδου με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου και αναδεικνύει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε βασική παράμετρο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής/σχολικής πραγματικότητας στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.

1.2. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ιστορικο-συγκριτική διερεύνηση της κατασκευής και των επιδράσεων των λόγων και των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 2010-2023.

Ειδικότερα, η μελέτη καταγράφει το δίκτυο των θεσμικών λόγων και αναλύει συγκριτικά τις πολιτικές και τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο τριών (3) διακριτών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων κατά τη διάρκεια τριών διαδοχικών πολιτικών περιόδων διακυβέρνησης: α) ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΔΗΜΑΡ (2010-2015), β) ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ (2015-2019), γ) ΝΔ (2019-2023).

Η μελέτη επιχειρεί να καταδείξει τον τρόπο με τον οποίο η φιλοσοφία, οι αρχές, το πλαίσιο και οι διαδικασίες ανάπτυξης και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης αποτελούν όψεις εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, εκφράσεις πολιτικής εκμάθησης και διαδικασίες κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

1.3. Στόχοι της μελέτης

Οι στόχοι της μελέτης είναι:

1. Η γενεαλογική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως λόγου/ρηματικής και κοινωνικής πρακτικής των σύγχρονων κυβερνητικών πολιτικών
2. Η ανάλυση και η ερμηνεία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως λόγου και πρακτικής εκπαιδευτικής (σχολικής) διακυβέρνησης
3. Η ανάλυση και η ερμηνεία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ως λόγου και πρακτικής πολιτικής εκμάθησης
4. Η καταγραφή και η ερμηνεία των επιδράσεων των λόγων και των πρακτικών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού)

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, σε αντιστοιχία με τους στόχους, είναι τα εξής:

1. Πώς διαμορφώνεται και εξελίσσεται το θεσμικό πλαίσιο των λόγων και των πρακτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου την περίοδο 2010-2023;
2. Πώς επηρεάζει/αλλάζει η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης ως λόγος και πρακτική την (εκπαιδευτική) διακυβέρνηση των σχολείων;

3. Πώς επηρεάζει/ αλλάζει η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης ως λόγος και πρακτική τις πολιτικές εκμάθησης (ατομικές και συλλογικές) στο σχολείο;
4. Πώς επιδρούν οι λόγοι και οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού);

1.5. Αναγκαιότητα τη μελέτης

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί έννοια - κλειδί στη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία. Σε επίπεδο λόγου, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κομβικό σημείον στη διαμόρφωση πολιτικών που προωθούν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και συνδέεται άρρηκτα με σύγχρονα διακυβεύματα στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως η ποιότητα στην εκπαίδευση, η σχολική βελτίωση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στις περισσότερες χώρες διεθνώς. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα αυτοαξιολόγησης του σχολείου και έχουν ευρέως σχεδιαστεί εργαλεία αυτοαξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Ν. Ζηλανδία καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα της εφαρμογής της στο σχολείο και την ανάδειξή της σε μια οργανική, ζωτικής σημασίας λειτουργία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η σημασία της μελέτης αυτής έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι, ενώ σε διεθνές επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες, ο λόγος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποκτά ηγεμονικά χαρακτηριστικά και συνδέεται με την αλλαγή παραδείγματος στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση του σχολείου (αλλά κι η εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα) διανύει μια μακρά περίοδο «ηχηρής απουσίας». Ενώ, δηλαδή, σε διεθνές επίπεδο ο λόγος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου προωθείται, ενισχύεται και νομιμοποιείται (ΕΕ, ΟΟΣΑ) και οι πρακτικές της συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ίδια περίοδο στην Ελλάδα ηγεμονεύει η απαξίωση του θεσμού της αξιολόγησης, επικρατεί η αδυναμία της πολιτείας να προωθήσει/εφαρμόσει πολιτικές

αξιολόγησης και κυριαρχεί το έλλειμμα εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα διαπιστώνεται η ενεργητική βούληση της πολιτείας να θεσμοθετήσει την αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όμως παρατηρείται εμφατικά η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (απεργιακές κινητοποιήσεις, κλείσιμο σχολείων, άρνηση συμμετοχής στις διαδικασίες, κ.ά.).

Αντίθετα με την παραγωγή και το εύρος της έρευνας που διεξάγεται διεθνώς, η μελέτη της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατέχει περιορισμένη θέση στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της μελέτης αυτής.

Κεφάλαιο 2ο

Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και σύγχρονοι λόγοι στην εκπαίδευση

Περιεχόμενα

- 2.1. Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο λόγος των διεθνών οργανισμών
- 2.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση
- 2.3. Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση
- 2.4. Αυτονομία του σχολείου και λογοδοσία

Κεφάλαιο 2: Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και σύγχρονοι λόγοι στην εκπαίδευση

2.1. Η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο λόγος των διεθνών οργανισμών

Στη στροφή του 21^{ου} αιώνα οι σύγχρονες κοινωνίες κλυδωνίζονται και δοκιμάζονται από νέες προκλήσεις και υπόκεινται σε συνεχείς μετασχηματισμούς. Η είσοδος των κοινωνιών στην 4^η Βιομηχανική επανάσταση και μια σειρά «παγκόσμιων τελεστών/παραγόντων» (παγκοσμιοποίηση, απελευθέρωση των χρηματιστηριακών αγορών, υπερίσχυση του καπιταλισμού και της φιλελεύθερης δημοκρατίας, ψηφιακός κόσμος, έκρηξη της τεχνοεπιστήμης, οικονομίες της γνώσης, κοινωνίες της διακινδύνευσης) καλούν τον σύγχρονο κόσμο να αναπροσαρμοστεί ταχύτατα και να εναρμονιστεί στα νέα δεδομένα (Held et al.,1999; Beck, 2000; Castells, 2004).

Η γνώση θεωρείται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν τους μετασχηματισμούς σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι αλλαγές στην έρευνα, την παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης επηρεάζουν καθοριστικά τα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής, του πολιτισμού και επιδρούν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης σκέψης και της κοινωνικής δράσης, με έμφαση στους τομείς της εργασίας και της εκπαίδευσης (Burton-Jones, 1999). Η επένδυση στη γνώση αντιμετωπίζεται ως η μοναδική στρατηγική για τα άτομα, τις κοινωνίες και τα έθνη, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν μια προνομιακή θέση στις οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης (Reich, 1991; Stehr, 1994).

Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης στον χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο είναι καταλυτικές (Jessop, Fairclough & Wodak, 2009). Το μετανεωτερικό εκπαιδευτικό τοπίο αναλύεται ως εκπαιδευτικός ιδεότοπος (eduscape), δηλαδή ως ένα παγκόσμιο, πολύκεντρο, πολυεπίπεδο σύνολο δικτύων, κόμβων και ροών με οριζόντια διάρθρωση, το οποίο είναι ταυτόχρονα διεθνές, διεθνικό, υποεθνικό και εθνικό και χρησιμοποιεί/αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να διαμεσολαβήσει νέους λόγους και πολιτικές και να καθιερώσει την εφαρμογή τους (Forstrop & Mellstrom, 2013; Kotthoff & Klerides, 2015).

Το εύρος, η πολυπλοκότητα και τα 'κοσμοτοπικά' χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τόπου δημιουργούν παγκόσμια ψηφιακά δίκτυα εκπαιδευτικών και πολιτικών ροών που αποδομούν τις σχέσεις του χρόνου και του χώρου και δημιουργούν ένα ενωτικό, πορώδες τοπίο αλληλεξάρτησης, επιδράσεων και μετασχηματισμών, που δημιουργεί διαρκώς νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και αιτίες για μεταρρυθμίσεις, σκιαγραφώντας ένα σκηνικό ρευστότητας, αέναης κίνησης και αλλαγών με φόντο τον λόγο περί κρίσης, αβεβαιότητας και διακινδύνευσης (Πασιάς, 2015). Μέσα στα ψηφιακά αυτά δίκτυα διάδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών δραστηριοποιούνται διάφοροι τύποι δραστών επιδιώκοντας να αναδειχθούν σε ισχυρούς κόμβους των συστημάτων γνώσης στον διεθνή χώρο. Διεθνείς οργανισμοί, σύμβουλοι, πανεπιστήμια, εταιρείες, μη κυβερνητικές οργανώσεις, κράτη, υπουργεία, επιστημονικές κοινότητες, εκπαιδευτικοί οργανισμοί επικοινωνούν, ανταγωνίζονται συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν παράγοντας και αναπαράγοντας παγκόσμιους εκπαιδευτικούς λόγους και επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική στα διάφορα μέρη του πλανήτη (Beech, 2009; Carney, 2009; Moutsios, 2009). Μέσω των παγκόσμιων δικτύων αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένα πλήθος εκπαιδευτικών ροών με φαντασιακό συμβολικό περιεχόμενο, διακινείται ένας τεράστιος όγκος γνώσεων και πληροφοριών, εμποδώνονται νέες παραδοχές, παράγονται σημασίες και κατασκευάζονται νέα καθεστώτα αλήθειας σχετικά με την παραγωγή, την κατανομή και την κατανάλωση της γνώσης και τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Rizvi & Lingard, 2010; Forstrop & Mellstrom, 2013; Moutsios, 2010).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διεθνών οργανισμών και εθνικών κρατών συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας και ενός ευρύτερου πλαισίου παγκόσμιων προτύπων (world models) με σκοπό τον έλεγχο και τη σύγκλιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο (Dale, 2000; Robertson, 2005; Alexiadiou, 2007).

Πολλές μελέτες στον διεθνή χώρο συνδέουν τη διαμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας και την ανάπτυξη παγκόσμιων δικτύων πολιτικής με την ανακλιμάκωση των σχέσεων εξουσίας στον διεθνή χώρο, την αναβάθμιση του ρόλου των διεθνών οργανισμών και την προώθηση του λόγου και των πρακτικών του νεοφιλελευθερισμού στην εφαρμογή

των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Πασιάς, 2016; 2020). Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί ηγεμονικό λόγο, ο οποίος συνδέεται άμεσα με την επικυριαρχία της παγκοσμιοποίησης και του γνωστικού καπιταλισμού και την επικράτηση των τεχνοδιαχειριστικών αντιλήψεων των διεθνών οικονομικών οργανισμών (OECD, WB, IMF) στον χώρο της εκπαίδευσης (Rutkofski, 2007; Sellar & Lingard, 2013). Ο νεοφιλελεύθερος λόγος επηρεάζει το ρηματικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς προβάλλεται ως πολιτική λύση και ευνοεί πρακτικές δανεισμού και μεταφοράς πολιτικών στην προώθηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (Auld & Morris, 2014). Ως οικονομικό ρεύμα, ως ιδεολογία, αλλά και ως πολιτικό σχέδιο υποστηρίζει τον εκσυγχρονισμό/εξορθολογισμό του κράτους και τη μεταστροφή του ρόλου του και των αρμοδιοτήτων του με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια (Brown, 2015).

Στο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα, το κράτος αναλαμβάνει τον ρόλο του ρυθμιστή, του συντονιστή, του επόπτη, προωθεί κι εφαρμόζει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσω των οποίων επιδιώκεται η διακυβέρνηση των δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών στα πρότυπα των επιχειρήσεων. Ο τεχνοκρατικός λόγος και οι πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού συγκροτούνται από έννοιες που προωθούν την επιχειρησιακή λογική στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η ανταγωνιστικότητα, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η αποκέντρωση, η αυτονομία και συνδέονται με τα ζητήματα της κυβερνησιμότητας και της επιτελεσματικότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (Ball, 2000; Fimyar, 2008).

Το «οργανωτικό σκέλος του νεοφιλελευθερισμού» (Lynch, 2014:1), η Νέα Δημόσια Διοίκηση (ΝΔΔ) προωθείται μέσα από τον νεοφιλελεύθερο λόγο της εποχής ως η θεραπεία της κρατικής ανεπάρκειας και ως το διαλεκτικό της αντίθετο. Το ρηματικό πεδίο της ΝΔΔ συναρθρώνεται και νοηματοδοτείται σημασιολογικά από σημαίνοντα όπως ποιότητα, παραγωγικότητα, βελτίωση, αποδοτικότητα, καλές πρακτικές, κ.ά. (Tolofari, 2005; Kalimullah et al., 2012; Pal, 2012). Παράλληλα, δίνει έμφαση στις πολιτικές των αριθμών και στην εστίαση σε μια λογοδοσία με κύριο στοιχείο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω διαδικασιών πιστοποίησης/διασφάλισης ποιότητας και την εκτεταμένη χρήση δεικτών

(standards) αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας και μετρήσιμων κριτηρίων επιδόσεων (Grek, 2008; Au, 2011; Lingard et al., 2013).

Τα παγκόσμια εκπαιδευτικά δίκτυα συμβάλλουν σημαντικά στη διάχυση και εφαρμογή του λόγου του νεοφιλελευθερισμού και στην εφαρμογή των αρχών του, καθώς και στην προώθηση των πρακτικών της ΝΔΔ στην εκπαιδευτική πολιτική. Από τη δεκαετία του '90, η νεοφιλελεύθερη αλλαγή παραδείγματος αντλώντας από θεωρίες μεγιστοποίησης του οφέλους και ορθολογικής επιλογής, συνδέθηκε με εκτεταμένες και συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στα πρότυπα της ΝΔΔ με έμφαση σε πολιτικές μετάβασης από τη κυβέρνηση στην διακυβέρνηση (Rhodes, 1996; Groot & Budding, 2008; Simons, 2015). Ειδικότερα, η εφαρμογή της ΝΔΔ στην εκπαίδευση συνδέθηκε εμφατικά με την παραγωγή πολιτικής στο σχολικό επίπεδο (school based) και εστίασε στα ζητήματα της σχολικής αυτονομίας, της σχολικής διακυβέρνησης, της αυτοαξιολόγησης και στις ισχυρές μορφές ελέγχου και λογοδοσίας στη σχολική μονάδα (Keddie, 2014; Gobby, 2016; Altrichter, 2019). Η εφαρμογή του πλαισίου της ΝΔΔ έφερε καθοριστικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων σημαντικότερες από τις οποίες είναι:

- η σχολική αυτονομία και η μεταφορά της ευθύνης διαχείρισης των σχολικών μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση
- η εισαγωγή των αρχών του management στη διοίκηση, η 'επαγγελματοποίηση' των διευθυντών σχολείων κι η μετατροπή τους σε διαχειριστές και ηγέτες
- η έμφαση στην αξιολόγηση και τη λογοδοσία μέσω μετρήσιμων δεικτών και στατιστικοποίησης αποτελεσμάτων
- η ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικών φορέων κι η αγοραιοποίηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών -η γονεϊκή επιλογή κι η συμμετοχή τους στη διοίκηση
- η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την επιτελεσματικότητα και την κοινωνική λογοδοσία
- η σύνδεση των εκπαιδευτικών συστημάτων με διεθνείς πίνακες κατατάξεων και η συγκριτική τους αποτίμηση μέσω διεθνών ερευνών και μελετών (Codd, 2005; Lawn, 2011; Ozga et al., 2011; Crossley, 2014).

Η μεταφορά του λόγου και των πρακτικών του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και η εφαρμογή των αρχών της ΝΔ στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση προωθούν νέο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και νέο ρόλο και ικανότητες των εκπαιδευτικών, φυσικοποιούν νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες και προκαλούν σημαντικές εννοιολογικές μετατοπίσεις στη διαμόρφωση του λόγου και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων: «η εκπαίδευση μεταλλάσσεται σε 'μάθηση', η γνώση μετατρέπεται σε 'μετρήσιμες ικανότητες', η ισότητα των ευκαιριών σε 'προσβασιμότητα', η εργασία σε 'καταρτισιμότητα' και 'απασχολησιμότητα', η ενεργός συνείδηση σε 'ικανότητα επιτέλεσης' και προσαρμόζεται σε πρότυπα αντίστοιχα με αυτά της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της γνώσης: ανταγωνιστικότητα, ευέλικτη και ελαστική απασχόληση, ευελφάλεια, προσαρμοστικότητα, αποδοτικότητα, αναλωσιμότητα» (Πασιάς, 2020; Πασιάς & Φωτεινός, 2020).

2.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση

Η ποιότητα στην εκπαίδευση συνιστά τον εννοιολογικό κορμό στον σύγχρονο διάλογο περί εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη και το περιεχόμενό της προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά αντανακλώντας την ιστορική συγκυρία και τις επικρατούσες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η ίδια η έννοια της ποιότητας από μόνη της δεν αποκαλύπτει τίποτα σχετικά με το τι είναι επιθυμητό για την εκπαίδευση. Παρόλο που ως λέξη είναι θετικά φορτισμένη και ελκυστική, στην ουσία είναι κενή περιεχομένου και λειτουργεί ως μετέωρο σημαίνον που νοηματοδοτείται κατά περίπτωση όταν συμπληρώνεται από άλλες λέξεις/έννοιες όπως έλεγχος ποιότητας, διασφάλιση ποιότητας, αξιολόγηση ποιότητας, βελτίωση ποιότητας, διαχείριση ποιότητας, παρακολούθηση ποιότητας κ.ά. (Bergh, 2011).

Στη βιβλιογραφία δε φαίνεται να υπάρχει ένας ορισμός για την ποιότητα στον οποίο να συμφωνούν οι ερευνητές. Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι μια ασαφής και αμφιλεγόμενη έννοια στην έρευνα και στον πολιτικό λόγο (Vidovich, 2001). Η έννοια της ποιότητας μπορεί να τοποθετηθεί σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε επίπεδο λόγου, μπορεί να συνδεθεί με την απαίτηση για 'διασφάλιση της ποιότητας', ενώ σε επίπεδο πρακτικών με τις διαδικασίες 'αξιολόγησης της ποιότητας' (Van Damme, 2000:

1). Γενικά, ως ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικού ιδρύματος ή εκπαιδευτικού συστήματος, ορίζεται «*το επιθυμητό επίπεδο διαδικασιών και αποτελεσμάτων το οποίο έχει τεθεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και το οποίο μπορεί να μετρηθεί και να εκτιμηθεί αντικειμενικά*» (Παπαλόη, 2012: 175).

Οι διαφοροποιήσεις στους ορισμούς για τη ποιότητα στην εκπαίδευση έχουν ως αποτέλεσμα οι δείκτες και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της να είναι διαφορετικά. Πολλοί ερευνητές δίνουν έμφαση στην ποιότητα των εισροών στα εκπαιδευτικά συστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υποδομές, μέσα, χρηματοδότηση), ενώ άλλοι τονίζουν την ποιότητα των διαδικασιών, την επίτευξη των στόχων και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον (Harvey & Green, 1993; Cheng & Tam, 1997; Fredriksson, 2004; Harvey & Stensaker, 2008).

Ποιότητα και αξιολόγηση αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η ποιότητα χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη και την εφαρμογή σχετικά νέων μέσων, τεχνικών και διαδικασιών με στόχο τη βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη στόχων επίτευξης, τεχνικών αυτοαξιολόγησης (για σχολεία και εκπαιδευτικούς), κανόνων που επαναπροσδιορίζουν τη λειτουργία της επιθεώρησης από την άποψη του λογιστικού ελέγχου, διαδικασιών στρατηγικής διαχείρισης και ελέγχου ποιότητας (Simons, 2002; Cheng, 2010; Houston & Paewai, 2013). Επιπρόσθετα, η έννοια της ποιότητας συνδέεται με «*την εισαγωγή 'τεχνολογιών' και 'τεχνοδιαχειριστικών' όρων και εργαλείων στις διαδικασίες αξιολόγησης των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας που βασίζονται κυρίως σε διαδικασίες ποσοτικής συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) και στη χρήση κοινά αποδεκτών standards, δεικτών και κριτηρίων αξιολόγησης (benchmarks)*» (Πασιάς, κ.ά., 2016:444).

Η ενίσχυση και η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν πεδία αιχμής των σύγχρονων πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Οι συστηματικές μεταρρυθμιστικές απόπειρες των τελευταίων δεκαετιών στο χώρο της εκπαίδευσης αντανακλούν εμφατικά την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός επιδρά καταλυτικά στη ζωή και στο μέλλον των ατόμων και των κοινωνιών. Η ποιότητα του

εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπαίνουν στο μικροσκόπιο της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνή κλίμακα σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, με σκοπό την προσαρμογή και την εναρμόνισή τους στις αυξανόμενες απαιτήσεις της ρευστής εποχής που διανύουν οι σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες.

Στο πλαίσιο αυτό, ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση (θεσμικός, κοινωνικός, επιστημονικός, ιδεολογικός) κυριαρχείται σήμερα από το ζήτημα της ποιότητας. Κυβερνήσεις σε εθνικό επίπεδο αλλά και διεθνείς οργανισμοί τοποθετούν ψηλά στην ατζέντα των προθέσεων και των επιδιώξεών τους τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ και του ΟΟΣΑ βρίθουν από σχετικές αναφορές, διακηρύξεις και προτάσεις, ενώ στην πλειοψηφία των χωρών παγκοσμίως έχει αναπτυχθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών και φορέων που παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες (Ματθαίου, 2014:10-11). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασικό μέλημα του πολιτικού διαλόγου για την εκπαίδευση τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο Ε.Ε. και η ανάγκη για πολιτικές και συστήματα που αποσκοπούν στη διασφάλιση και την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ευρέως (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:7).

Η εισαγωγή της έννοιας της ποιότητας στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο συνδέεται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος, προήλθε από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και συνοδεύτηκε από μια πληθώρα άλλων εννοιών, αντιλήψεων και όρων που αποίκισαν τον εκπαιδευτικό χώρο, όπως ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, διαχείριση κινδύνου, επίτευξη στόχων, αποτελεσματικότητα, έλεγχος απόδοσης (Morley & Rassool, 2000; Van Damme, 2000; Vidovich, 2002; Gillies, 2010).

Ως έννοια έχει ένα σχετικά μικρό παρελθόν στην ιστορία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, περίπου από τη δεκαετία του 1970 (Grek et al., 2009:127), ενώ οι πρώτες αναφορές στη βιβλιογραφία ανιχνεύονται λίγο πριν το 1980 (Sallis, 2014:10). Στον ευρωπαϊκό χώρο η έννοια της ποιότητας απέκτησε ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο στις

αρχές της δεκαετίας του '90 (βλ. Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992, άρθρο 126). Προς τα τέλη της δεκαετίας του '90, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και περισσότερο από περιεχόμενο όταν ο τομέας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνδέεται με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή (Πασιάς κ.ά., 2016:445). Από το 2000 ξεκίνησε μια πορεία συνεργασίας και συνεχούς αναθεώρησης μεταξύ των κ-μ και των θεσμικών οργάνων της ΕΕ με τη συμμετοχή ειδικών, εμπειρογνομώνων, ενδιαφερόμενων φορέων και οργανισμών. Οι βασικοί άξονες των πολιτικών που υιοθετήθηκαν αφορούν σε θέματα, όπως η δημιουργία συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, η ανάπτυξη και υποστήριξη της διεθνούς συνεργασίας, ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών, κριτηρίων και δεικτών αποτίμησης της προόδου επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς και οι μέθοδοι αξιολόγησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (ό.π.:445). Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, το ιδεολόγημα της 'Ευρώπης των δεικτών' αναγορεύθηκε σε βασική στοχοθεσία του λόγου και των πολιτικών της Ε.Ε. (Πασιάς κ.ά., 2016:446). Στη δεκαετία του 2010-2020 η ποιότητα αποτέλεσε τον δεύτερο από τους τέσσερις στρατηγικούς στόχους (Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης) και πλαισιώθηκε ρηματικά από τις έννοιες της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας, της εξασφάλισης απόκτησης ικανοτήτων για όλους, της ανάπτυξης της αριστείας και της ελκυστικότητας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα παρείχαν στην Ευρώπη τη δυνατότητα να διατηρήσει ισχυρό παγκόσμιο ρόλο (Συμβούλιο της ΕΕ, 2009:3).

Σταδιακά, η έννοια της ποιότητας συνδέθηκε με την 'αλλαγή παραδείγματος' των πολιτικών της γνώσης στο πλαίσιο της συγκρότησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και προωθήθηκε μια ολιστική προσέγγιση στη διατύπωση και τη διαχείριση του περιεχομένου της που βασίζεται στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων, τις αυστηρές διαδικασίες πιστοποίησης και τη συγκριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αποτελεσμάτων (ό.π.:446; Ozga et al., 2011; Ozga, 2012). Η θέσπιση πολιτικών αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με εκτεταμένη χρήση δεικτών, προτύπων και κριτηρίων αναφοράς ως εργαλείων επικύρωσης και νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών

μεταρρυθμίσεων αποτελεί μια τεχνολογία διακυβέρνησης που βασίζεται στις 'πολιτικές των αριθμών' (Lawn, 2011; Pasiás & Roussakis, 2012; Πασιάς, 2012). Σύμφωνα με τους Grek et al. «στην καλύτερη περίπτωση, αυτές οι νέες τεχνολογίες διακυβέρνησης προσφέρουν ένα πιο συνεκτικό και οργανωμένο πλαίσιο για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη, στη χειρότερη, απλά μετατρέπουν τις εκπαιδευτικές κουλτούρες και τις παραδόσεις, κάθε πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης, σε πίνακες και γραφήματα, χωρίς νόημα, πολιτικό πλαίσιο ή οποιαδήποτε αίσθηση ιστορίας και τόπου» (Grek, et al., 2009:129) .

2.3. Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση

Από τη δεκαετία του '70, η επιδίωξη υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (quality education) και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτέλεσε βασικό στόχο των εθνικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η αναγκαιότητα για μελέτη και αξιοποίηση μεθόδων, μοντέλων και εργαλείων που να διασφαλίζουν την ποιότητα και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολείων έδωσε μεγάλη ώθηση στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης αποτέλεσαν τους κεντρικούς όρους που διαμόρφωσαν, σημασιολογικά και ερμηνευτικά, το πεδίο λόγου και των πολιτικών τις επόμενες δεκαετίες.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αναζητά απαντήσεις σχετικά με το «τι αποδίδει» στην εκπαίδευση και «γιατί», ενώ η σχολική βελτίωση αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στις διαδικασίες και στις πολιτικές (policy) και στοχεύει στην «αλλαγή» της εκπαίδευσης προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Creemers, 2002:343). Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι αρχές και οι αλληλεπιδράσεις που διέπουν τις δύο προσεγγίσεις με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας εισάγεται στον εκπαιδευτικό λόγο στα μέσα της δεκαετίας του '60 στις ΗΠΑ και στη Δυτική Ευρώπη με επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας σχετικά με τον σχεδιασμό, τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα εστίασε σε ζητήματα που

αφορούν τα σχολικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με τους πόρους που επενδύονται στην εκπαίδευση, ανθρώπινους και υλικούς. Οι μεταβλητές που εξετάζονται και αναλύονται συνδέουν κοινωνικά χαρακτηριστικά με εκπαιδευτικές εισροές και εκροές και αξιοποιούν ποσοτικοποιημένες μετρήσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Reynolds & Cuttance, 1992; Teddlie & Reynolds, 2000). Η ιστορική μελέτη του Coleman και των συνεργατών του το 1966 (Equality of Educational Opportunity) συνδέει σχεδόν ντετερμινιστικά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας με τις μαθητικές επιδόσεις και τονίζει ότι οι σχολικές μεταβλητές ασκούν σχεδόν μηδαμινή επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Παρόμοιες μελέτες της εποχής όπως του Jencks και συνεργατών του το 1972 (Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America) και του Moore το 1974 (Education and Production. A generative model) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα του Coleman (Beare, 2007; Sackney, 2007).

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα πυροδοτούν αντιδράσεις στη δεκαετία του '80 τόσο σε πολιτικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο και το καίριο ερώτημα είναι *«γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων τους;»* (Πασιάς, κ.ά., 2016:449). Η έρευνα στρέφεται στα χαρακτηριστικά των σχολείων που επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα και στην προσπάθεια δημιουργίας ενός επιστημονικού αντίβαρου στην πεποίθηση ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Αποτέλεσμα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι μια σειρά νεότερων μελετών, οι οποίες δίνουν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Στις μελέτες αυτές υποστηρίζεται ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα στο περιβάλλον του σχολείου, τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και παρέχουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία προσδιορίζει η μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση (Sammons et al., 1995).

Κατά τη δεκαετία του '80, οι συντηρητικές κυβερνήσεις της Thatcher στη Βρετανία και του Reagan στην Αμερική συνδέουν την εκπαίδευση με τη φιλοσοφία της ελεύθερης αγοράς. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα εξυπηρετεί τους στόχους του νεοφιλελευθερισμού και της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και ενισχύει τη λογική της

χρηματοδότησης των σχολείων σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, τη γονεϊκή επιλογή και την αξιολόγηση των σχολείων βάσει επιδόσεων (Beare, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί/ερευνητικοί προσανατολισμοί στις ΗΠΑ κατά την δεκαετία του '80 δίνουν προτεραιότητα στην ανάγκη δημιουργίας αποτελεσματικών σχολείων κυρίως στις φτωχές αστικές περιοχές. Το πιο γνωστό μοντέλο του Edmonds (1979) επιδιώκει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για τα παιδιά περιοχών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και περιλαμβάνει 5 δείκτες αποτελεσματικότητας: α) ισχυρή καθοδηγητική ηγεσία, β) υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, γ) εύρυθμο κλίμα εργασίας, δ) προτεραιότητες εστιασμένες στη διδασκαλία ε) τακτική παρακολούθηση/ αξιολόγηση (Sackney, 2007:168). Η πρώτη περίοδος των αποτελεσματικών σχολείων εστιάζει στην ισότητα των ευκαιριών και δίνει έναυσμα για μελέτες που αφορούν νέα πεδία, όπως η επίδραση του συγκείμενου στις σχολικές επιδόσεις και η αποτελεσματικότητα ως ελατήριο ανάπτυξης με σκοπό τη σχολική βελτίωση.

Διαφορετικά ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα χαρακτηρίζουν τη βρετανική πραγματικότητα, όπου η εκπαίδευση κατευθύνεται από παραδοσιακά ισχυρές αντιλήψεις αυτονομίας και ατομικών επιλογών. Η εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, καταλήγει σε 4 αρχές:

- α. Το σχολείο είναι υπεύθυνο σε σημαντικό βαθμό για τη σχολική επιτυχία των μαθητών.
- β. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να βελτιωθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.
- γ. Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ. Η διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όσο πιο οργανωμένη και συνεπής είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Reynolds & Cuttance, 1992; Townsend, 1994).

Κατά τη δεκαετία του '90, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που συνδέθηκαν με την σχολική αποτελεσματικότητα επικρίνονται ισχυρά για συντηρητισμό, χειραγώγηση, τεχνοκρατισμό

και εσκεμμένη μετατόπιση της ευθύνης για την σχολική αποτυχία στην αναποτελεσματικότητα του σχολείου – αντί της αναζήτησης των έμμεσων επιδράσεων των κοινωνικοοικονομικών δομών σε μαθητές και σχολεία. Στο πλαίσιο της επικράτησης του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάστηκε από επιχειρηματικές και τεχνοδιαχειριστικές λογικές και συνδέθηκε με πολιτικές προώθησης τεχνοκρατικών αντιλήψεων σχετικά με τη διεύθυνση, την οργάνωση, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία του σχολείου (Πασιάς, κ.ά., 2016:449).

Η κριτική που δέχθηκε η προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας αφορούσε κυρίως στη χρήση ποσοτικών ερευνών και στην έμφαση στα μετρήσιμα χαρακτηριστικά και συνοψίζουν τα κεντρικά σημεία της κριτικής αυτής στα εξής: α) η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύπλευρη και πολυσχιδής και η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιορίζεται και να αποτιμάται μόνο με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, β) το σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια και άλλων ικανοτήτων των μαθητών (δημιουργικότητα, καινοτομία, κριτική σκέψη, κοινωνική συνείδηση, ενεργός συμμετοχή, κ.ά.) οι οποίες είναι δύσκολο να μετρηθούν, γ) η έρευνα είναι προσανατολισμένη προς τα αποτελέσματα και δεν λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο συγκείμενο του σχολείου (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό) και τις ιδιαίτερες συνθήκες που λειτουργεί (αναλυτικό πρόγραμμα, ανθρώπινο δυναμικό, μέσα, σχέσεις, κ.ά.), δ) τα αποτελέσματα των ερευνών συνδέονται άμεσα με την πολιτική διαχείριση της εκπαίδευσης με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους στον σχεδιασμό, τις κατευθύνσεις και τη νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (έλεγχος της χρηματοδότησης με βάση την αποδοτικότητα) των σχολείων, μείωση της εκπαιδευτικής δαπάνης και μεταφορά της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς, κ.ά.) (Πασιάς κ.ά., 2016:451).

Η έννοια της σχολικής βελτίωσης αναδύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές τις δεκαετίας του '80 με σκοπό να συμπληρώσει και να βελτιώσει την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, μεταφέροντας την έρευνα από το περιορισμένο πλαίσιο των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων σε μια πιο ολιστική προσέγγιση των διαδικασιών της μάθησης στο σχολείο (Stoll & Fink, 1996; Hopkins & Reynolds, 2001). Η θεώρηση της

βελτίωσης υποστηρίζει ότι η επίτευξη αλλαγών στο επίπεδο του σχολείου είναι μια σύνθετη και μακροπρόθεσμη διαδικασία θεσμικών, ενδοσχολικών και ατομικών προσαρμογών που εμπεριέχουν στρατηγικές μάθησης με σκοπό την αλλαγή και απαιτούν τη δέσμευση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (MacBeath & Mortimore, 2001).

Η σχολική βελτίωση έχει διαφορετικό προσανατολισμό και φιλοσοφία από τη σχολική αποτελεσματικότητα. Εστιάζει στην εκπαιδευτική αλλαγή που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα, στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας των σχολείων να διαχειριστούν την αλλαγή και στηρίζεται στην εξελικτική πορεία του σχολείου μέσω της οποίας βελτιώνονται οι ικανότητες εκπαιδευτικών και μαθητών και συνεπώς η παρεχόμενη εκπαίδευση (Hopkins, 2001:13).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ευρέως αποδεκτό ορισμό στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Σχολικής Βελτίωσης (ISIP) (1982-1986), για 14 χώρες του ΟΟΣΑ, το οποίο αποτέλεσε και το θεμέλιο του κινήματος για τη βελτίωση του σχολείου, η σχολική βελτίωση αποτελεί μία συστηματοποιημένη και διαρκή προσπάθεια που έχει σκοπό την αλλαγή των συνθηκών μάθησης στο σχολείο και άλλων συναφών εσωτερικών παραγόντων που την επηρεάζουν, με απώτερο στόχο να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί πιο αποτελεσματικά (Velzen et al., 1985:48; Mac Gilchrist et al., 1997:32). Ο Hopkins υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια στρατηγική εκπαιδευτικής αλλαγής που αφορά στις συνθήκες μάθησης και στις εσωτερικές σχολικές συνθήκες, στρατηγική που αυξάνει την απόδοση των μαθητών, αλλά και την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή αυτή όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά (Hopkins, 1990; 1995). Σύμφωνα με τους MacBeath και Mortimore, η βελτίωση του σχολείου είναι μια αργή διαδικασία, επειδή αφορά την «ωρίμαση» (MacBeath & Mortimore, 2001:17), ενώ ο Fullan περιγράφει την εφαρμογή αλλαγών για τη βελτίωση ως ένα «ταξίδι», μια διαδικασία, μέσω της οποίας κάποιος μαθαίνει να κάνει και μαθαίνει να κατανοεί κάτι καινούργιο (Fullan, 1992:22).

Η σχολική βελτίωση αφορά διαδικασίες που στοχεύουν, μέσω της ανάληψης δράσης και πρωτοβουλιών, στην επίτευξη αλλαγών και μετασχηματισμών σε όλα τα επίπεδα του σχολείου ως οργανισμού και όχι μόνο στα αποτελέσματα αυτά καθαυτά. Κάποια από τα

βασικά συστατικά της διαδικασίας της σχολικής βελτίωσης όπως συνοψίζονται από τους Reynolds, Hopkins και Stoll (1993), είναι τα εξής:

- κάθε σχολείο έχει υποχρέωση να προχωρά σε προσεκτικό και υπεύθυνο σχεδιασμό της διαδικασίας βελτίωσής του συνδυάζοντας την εξωτερική υποστήριξη και τις άνωθεν απαιτήσεις με εσωτερικές εκτιμήσεις, προτεραιότητες και προσαρμοσμένες δράσεις,
- κάθε σχολείο οφείλει να διασφαλίζει την αρμονική συνεργασία των μελών του και να τα δεσμεύει έναντι κοινών στόχων με σκοπό την καθιέρωση της αλλαγής στη σχολική καθημερινότητα και τη φυσικοποίηση των διαδικασιών της που οδηγούν σε αυτή,
- κάθε σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται συνεχώς μέσω των αντίστοιχων προσαρμογών σε στόχους, πρακτικές και ρόλους: α) στις πολλαπλές και σύνθετες αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, εκτός των γνωστικών που αποτιμώνται ακαδημαϊκά, β) στις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γ) στις ανάγκες της κοινότητας συνολικά (Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993:42).

Η σχολική βελτίωση εστιάζει στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και επιδιώκει την ενίσχυση των μαθητικών επιδόσεων μέσω της συνεχούς αξιοποίησης από το ίδιο το σχολείο των ευκαιριών για αλλαγή και μετασχηματισμό των πρακτικών του. Η βελτίωση επιτυγχάνεται όταν το σχολείο επιδιώκει συστηματικά να χτίσει την ικανότητα των μελών του για εσωτερική διαχείριση της αλλαγής, όταν μπορεί να οριοθετήσει το ίδιο τον προσανατολισμό του και να σχεδιάσει στρατηγικές επίτευξης των στόχων του (Stoll & Fink, 1996).

Η κριτική που δέχθηκε αρχικά η σχολική βελτίωση αφορά κυρίως στο γεγονός ότι τα περισσότερα σχετικά προγράμματα δεν δίνουν αρκετή έμφαση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα προγράμματα σχολικής βελτίωσης δεν αποτιμούν/μετρούν τα αποτελέσματα των καινοτομιών που εφαρμόζουν και δεν αξιολογούν επαρκώς τον αντίκτυπο των πρακτικών που υιοθετούν με σταθερούς και συστηματικούς τρόπους ανάγοντας την αλλαγή συχνά σε αυτοσκοπό. Αυτό αλλάζει μετά τη δεκαετία του '90 στο διεθνή χώρο με την έμφαση που δίνεται στην αυτοαξιολόγηση, την εξωστρέφεια και τη λογοδοσία, τόσο ως πρόταση διαμόρφωσης πολιτικής μέσα στα ίδια τα σχολεία, όσο και ως

πρόταση ανάπτυξης και βελτίωσης των ικανοτήτων όλων των εμπλεκόμενων την εκπαιδευτική διαδικασία (Harris & Chrispeels, 2006; Reynolds et al., 2014), Hopkins et al., 2014).

Στη σχολική βελτίωση, τα πρότυπα για την απόδοση των μαθητών και η καθιέρωση εσωτερικών συστημάτων λογοδοσίας θεωρούνται βασικό συστατικό για τη μεταρρύθμιση σε σχολικό επίπεδο, καθώς βοηθούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε τοπικό επίπεδο και στην ανάληψη δράσης σχετικά με τα δεδομένα της ενδοσχολικής αξιολόγησης. Σημαντικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι το σχολείο να μπορεί να ερμηνεύσει το περιβάλλον/πλαίσιο (context) και να δεσμεύσει το ανθρώπινο δυναμικό του απέναντι στην υποχρέωσή του για λογοδοσία επιδιώκοντας την ανάπτυξη/ενδυνάμωση της κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών του, της δημιουργίας συστήματος εσωτερικής παρακολούθησης της πορείας του, τη δικτύωση για τη μάθηση και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του (Sun, Creemers & de Jong, 2007:95-96).

Στη βιβλιογραφία, η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται συνήθως με τη θεωρία και την έρευνα, ενώ η σχολική βελτίωση με την εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο, παρά τις αντιθέσεις, είναι διαπιστωμένη η πρόθεση για την εποικοδομητική σύνδεση των δύο προσεγγίσεων. Ο συνδυασμός των ερευνητικών πορισμάτων των δύο παραδόσεων συνδέει αποτελεσματικά τον προσανατολισμό προς τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις με και τις στρατηγικές/πρακτικές ανάπτυξης που επιφέρουν βελτιωτικές αλλαγές στα σχολεία (Stoll & Fink, 1996; Creemers & Reezigt, 1997; Reynolds, 2014). Η σχολική βελτίωση θεωρείται ότι αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για τη δοκιμή και πρακτική εφαρμογή των θεωριών της σχολικής αποτελεσματικότητας και υποστηρίζεται ότι μόνον όταν η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας συγχωνεύεται με όσα είναι γνωστά για τη σχολική βελτίωση, τη σχεδιασμένη αλλαγή και την ανάπτυξη του προσωπικού, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρυνθούν και αναπτυχθούν και να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους (Stoll & Fink, 1996).

2.4. Αυτονομία του σχολείου και λογοδοσία

Στον σύγχρονο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο, η αυτονομία του σχολείου αποτελεί κομβική έννοια και βασική παράμετρο της αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος (Eurydice, 2007; OECD, 2013; Christ & Dobbins, 2016). Ως έννοια αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ κεντρικής, περιφερειακής και τοπικής εκπαιδευτικής διοίκησης σε θέματα κατανομής και εκχώρησης αρμοδιοτήτων, απόδοσης ευθυνών και λήψης αποφάσεων, καθώς και σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτονομία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Ευρυδική, 2008:12-16; Παπακωνσταντίνου, 2012; Wilkins, 2015).

Ως σχολική αυτονομία ορίζεται η αποκέντρωση εξουσίας και ευθύνης από το κράτος προς τα δημόσια σχολεία εντός ενός κεντρικά προσδιορισμένου πλαισίου όσον αφορά τις πολιτικές, τα πρότυπα απόδοσης (standards), τα προγράμματα σπουδών και τη λογοδοσία (Caldwell, 2016:1172). Η φιλοσοφία της σχετίζεται με τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοτέλειας του σχολείου σε επιμέρους ζητήματα, όπως για παράδειγμα το προσωπικό (προσλήψεις, απολύσεις και αξιολόγηση εκπαιδευτικών), οι εγγραφές μαθητών, το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, η χρηματοδότηση, τα μαθησιακά αποτελέσματα, κ.ά. (Agasisti, et al., 2013; Nicolaidou-Solomou & Pashiardis, 2016).

Στον διεθνή χώρο, η έννοια της αυτονομίας του σχολείου αναφέρεται κυρίως στις μορφές της σχολικής διακυβέρνησης, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη λογοδοσία (Eurydice, 2007; Hanushek et al., 2011, Altrichter, 2019). Συνήθως κατηγοριοποιείται σε τρία πεδία: διοικητική, οικονομική και παιδαγωγική αυτονομία. Στα πρώτα δύο πεδία αυτονομίας ενισχύονται οι αρμοδιότητες και η ευθύνη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ζητήματα λήψης αποφάσεων, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και διαχείρισης πόρων. Στο τρίτο πεδίο επηρεάζεται κυρίως η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν μεγαλύτερες πρωτοβουλίες και ευθύνη για ζητήματα παιδαγωγικής φύσεως, όπως οργάνωση, σχεδιασμός και διαχείριση διδακτικών

μεθόδων, αναλυτικών προγραμμάτων, αξιολογικών διαδικασιών, εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. (Ευρυδίκη. 2008:17-38).

Η θεωρητική προσέγγιση της αυτονομίας του σχολείου επηρεάστηκε από τις αρχές και το πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ) και συνδέθηκε σταδιακά με τις έννοιες της ορθολογικής διαχείρισης, της αποτελεσματικής διακυβέρνησης, της βελτίωσης της ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής λογοδοσίας (Glatter et al., 2003). Η θεώρηση της αυτονομίας διαμορφώθηκε σε αντίθεση προς τον συγκεντρωτισμό και τον έλεγχο της κεντρικής γραφειοκρατίας και υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να μπορεί να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί τις σχολικές πολιτικές σύμφωνα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες που το χαρακτηρίζουν (τοπική κοινωνία, σύνθεση μαθητικού πληθυσμού, κ.ά.). Σε συνθήκες αυτονομίας, η σχολική μονάδα αναλαμβάνει την άσκηση εξουσιών και αρμοδιοτήτων που της εκχωρούνται, οι αποφάσεις λαμβάνονται πιο κοντά στη σχολική πραγματικότητα διασφαλίζοντας τον ουσιαστικό έλεγχο στη διαχείριση των πόρων και διαμορφώνονται διαδικασίες και σχέσεις επικοινωνίας, συμμετοχής, συνεργασίας, και λογοδοσίας σε ενδοσχολικό και σε τοπικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στον ευρωπαϊκό χώρο η αυτονομία ως εκπαιδευτική δομή λαμβάνει διάφορες μορφές στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

- α. πλήρης αυτονομία, όπου τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός νομοθετικού πλαισίου χωρίς την παρέμβαση κάποιου εξωτερικού φορέα,
- β. περιορισμένη αυτονομία, όπου τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός ενός πλαισίου προκαθορισμένων επιλογών, οι οποίες έχουν ρυθμιστεί από ανώτερη αρχή,
- γ. έλλειψη αυτονομίας όπου τα σχολεία δεν λαμβάνουν αποφάσεις σε συγκεκριμένους τομείς και καθοδηγούνται από την κεντρική αρχή/ διοίκηση,
- δ. σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα οι τοπικές αρχές επιλέγουν αν θα μεταβιβάσουν στα σχολεία αρμοδιότητας τους την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να υπάρχουν διαφορές μεταξύ

σχολείων στην ίδια χώρα ή περιοχή στους τομείς ευθυνών που τους ανατίθενται (Ευρυδίκη, 2008:17).

Το επίπεδο της αυτονομίας του σχολείου επηρεάζει τις μορφές διακυβέρνησης αναφορικά με το περιεχόμενο, τις δομές και τις διαδικασίες που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα. Σε σχολεία με αυξημένο επίπεδο αυτονομίας διακρίνονται τρεις κατηγορίες διακυβέρνησης: της βέλτιστης αξιοποίησης (optimization), του ανταγωνισμού (competition) και της συμμετοχής (participation). Ειδικότερα :

- η κατηγορία της ‘βελτιστοποίησης’ αφορά στην μεταφορά της ευθύνης για τη λήψη των αποφάσεων από ένα γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης προς στα σχολεία με σκοπό να βελτιωθούν οι διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα,
- η κατηγορία του ‘ανταγωνισμού’ περιλαμβάνει μέτρα που αποσκοπούν στην ενίσχυση της επιρροής των μη κρατικών φορέων στη σχολική εκπαίδευση με την αύξηση των επιλογών και το άνοιγμα ευκαιριών για εναλλακτικές παροχές στην εκπαιδευτική αγορά,
- η κατηγορία ‘συμμετοχή’ περιλαμβάνει επίσης μέτρα για την αύξηση της επιρροής των μη κρατικών φορέων στα σχολεία με ενίσχυση του εκδημοκρατισμού και της συμμετοχής τοπικών και κοινωνικών φορέων στη λήψη των αποφάσεων (Altrichter, 2010:152-153).

Τα ζητήματα της διοίκησης και ηγεσίας και οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές στο σχολείο αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της αυτονομίας του σχολείου. Η αυτονομία και η λογοδοσία αποτελούν τους συνδεδειμένους κρίκους μεταξύ ποιότητας και αποτελεσμάτων και λειτουργούν ως εργαλεία της κεντρικής εξουσίας με στόχο τον έλεγχο του βαθμού ανταπόκρισης των σχολείων σε προκαθορισμένους κοινούς στόχους και προτεραιότητες.

Μετά το 2000, η γενικευμένη διαπίστωση στον διεθνή χώρο ότι το κράτος δεν μπορούσε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ζητήματα όπως οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και η επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος επηρέασαν καθοριστικά τον λόγο και τις πολιτικές για τη σχολική αυτονομία (Gribb & Gewirtz, 2007; Honig & Rainley, 2012). Ο λόγος και ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ) συνέβαλε καθοριστικά στην προώθηση των τεχνο-διαχειριστικών αντιλήψεων στο χώρο του σχολείου και στην ανάπτυξη σχολικών πολιτικών με έμφαση στην επιχειρηματική λογική και στην οικονομική

αποτελεσματικότητα (Keddie et al., 2017). Χαρακτηριστικές έννοιες όπως η αποκέντρωση, η Νέα Δημόσια Διοίκηση, η ιδιωτικοποίηση, η επιχειρηματική και τεχνοδιαχειριστική λογική και η διακυβέρνηση των αριθμών συνδέθηκαν άμεσα με την ενίσχυση της αυτονομίας στο χώρο της εκπαίδευσης (Skerritt, 2019). Η αυτονομία ως φιλοσοφία, ως πλαίσιο, ως διαδικασία θεωρήθηκε απάντηση στις ιστορικά διαμορφωμένες αδυναμίες της δημόσιας εκπαίδευσης με σκοπό τον εξορθολογισμό της διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών (Wobmann et al., 2007; OECD, 2011; Benton, 2014).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προώθηση της αυτονομίας στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε εμφατικά με την εισαγωγή νεοφιλελεύθερων πολιτικών (αγοραιοποίηση, ιδιωτικοποίηση, εμπορευματοποίηση), τη δημιουργία μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής βιομηχανίας και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του κράτους στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ball & Youdell, 2008; Spring, 2015; Verger et al., 2014, Parreira do Amaral et al., 2019). Σε διάφορες χώρες του κόσμου (ΗΠΑ, Αγγλία, Σουηδία, Αυστραλία, κα.) θεσπίστηκαν πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας με τη δημιουργία καθορισμένων συνεκτικών πλαισίων οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων (charter schools, academies, free schools) (Greany & Higham, 2018; Gobby, 2016; Salokangas & Ainscow, 2018). Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας συνδέθηκε με την απομείωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης με κύρια, μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικά:

- την αποδυνάμωση της κεντρικής εξουσίας, την απομείωση της γραφειοκρατίας και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και ευθυνών στην τοπική κοινωνία και στα σχολεία,
- τη συμμετοχή μη κυβερνητικών φορέων και χορηγών στη διοίκηση του σχολείου και την προώθηση διαδικασιών ιδιωτικοποίησης και επιχειρηματικής λογικής,
- τον καθορισμό εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων (standards) και τη σύνδεση της κρατικής χρηματοδότησης με την επίτευξη των στόχων,
- την ελευθερία επιλογής σχολείου από τους γονείς (Ball, 2007; OECD, 2013; Greany & Higham, 2018).

Η προσέγγιση της αυτονομίας στο πλαίσιο της σχολικής διακυβέρνησης έχει διττή ανάγνωση. Από τη μια πλευρά, η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων με τη μεταφορά εξουσίας και αρμοδιοτήτων στο ενδοσχολικό επίπεδο, συνδέεται με διαδικασίες αυτοοργάνωσης και αυτοβελτίωσης και την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Hargreaves, 2012; Ainscow, 2015). Παράλληλα, επιφέρει σαφείς αλλαγές στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου με προώθηση νέων μορφών ηγεσίας (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, ηγεσία για τη μάθηση). Κεντρικές έννοιες σε αυτή την ανάγνωση είναι η συνεργασία, η συμμετοχική ευθύνη, ο διαμοιρασμός ικανοτήτων και εμπειρογνωμοσύνης, η αμοιβαιότητα, η σύμπραξη, η διάχυση καλών πρακτικών (Barzano, 2011; Brauckmann & Schwarz, 2014; Keddie, 2016; Heffernan, 2018).

Από την άλλη πλευρά, η αποδυνάμωση της κρατικής εξουσίας δεν σημαίνει απομείωση του κεντρικού ελέγχου της σχολικής διακυβέρνησης. Παρόλη τη σαφή στροφή προς την ενδυνάμωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της τάσης για αποκέντρωση των εξουσιών, τα κράτη διατηρούν τον έλεγχο των σχολείων μέσω τεχνολογιών (εσωτερικής και εξωτερικής) λογοδοσίας που στηρίζονται στις πολιτικές των αριθμών. Η εσωτερική λογοδοσία αναπτύσσεται, κυρίως, με ενδοσχολικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου, ενώ η εξωτερική με ελέγχους αποδοτικότητας και μετρήσεις των επιδόσεων των μαθητών (Taubman, 2009; Thompson & Cook, 2014; Keddie, 2014).

Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας από την κεντρική εξουσία συνοδεύεται από την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας ελέγχου και ο κρατικός έλεγχος διαφοροποιείται, αυξάνεται, μετατρέπεται σε έλεγχο/διακυβέρνηση εξ αποστάσεως (Hudson, 2007) με κύρια χαρακτηριστικά: μορφές επιτήρησης που βασίζονται στη στοχοθεσία και την αξιολόγηση της επίτευξης στόχων, αυστηρά πλαίσια λειτουργίας, εξωτερικοί έλεγχοι (επιθεωρήσεις), συμβόλαια σχολείων, κεντρική διαχείριση της επίτευξης στόχων, ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων και εκτεταμένη χρήση κριτηρίων, δεικτών και μεθόδων συγκριτικής αξιολόγησης, αξιοποίηση της επιλογής ως μηχανισμού αύξησης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, ανάπτυξη τεχνολογιών επιτήρησης και

επιτελεστικότητας των εκπαιδευτικών (Strathern, 2000; Grek, 2009; Lewis & Lingard, 2015; Kauko & Salokangas, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο αυτονομίας, τα σχολεία έχουν την ελευθερία επιλογών και δράσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την ευθύνη της λογοδοσίας για την επίτευξη αποτελεσμάτων με βάση προκαθορισμένους εθνικούς στόχους. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτή η μορφή αυτονομίας είναι κεντρικά ελεγχόμενη, καθώς αυξάνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων, ενισχύεται η εμπορευματοποίηση στην εκπαίδευση και δημιουργείται μια αγορά υπηρεσιών για τη βελτίωση των σχολείων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια επίφαση αυτονομίας και αυτοδιοίκησης, η οποία όμως στην πράξη βιώνεται συχνά ως απώλεια υποστήριξης σε συνδυασμό με αυξημένη πίεση για επιδόσεις έναντι μετρημένων στόχων, καθώς τα δεδομένα σε επίπεδο μαθητών χρησιμοποιούνται σε εθνικό επίπεδο για τη δημόσια λογοδοσία των σχολείων (Burch, 2009; Ravitch, 2010; Ball 2017; Greany & Higham, 2018; Brooks, 2020).

Σημειώνεται ότι τόσο η αυτονομία, ως μορφή σχολικής διακυβέρνησης, όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται από τις ιδιαιτερότητες των σχολείων. Επιπρόσθετα, οι μορφές λογοδοσίας (εξωτερικής/εσωτερικής) συνδέονται με τις αντίστοιχες μορφές αξιολόγησης (εξωτερικής/εσωτερικής) που εφαρμόζονται στα σχολεία και αντανακλούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης λειτουργούν, κυρίως, διαπιστωτικά και δεν μπορούν να παρέμβουν και να επηρεάσουν άμεσα στη λειτουργία των σχολείων και την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, οι μορφές διακυβέρνησης, αξιολόγησης και λογοδοσίας που βασίζονται στο σχολείο θεωρείται ότι έχουν περισσότερα περιθώρια για κριτική αναθεώρηση, ευελιξία, αναπροσαρμογή και βελτιωτικές παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά δεδομένα των σχολείων.

Κεφάλαιο 3ο

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Περιεχόμενα

3.1. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως διεθνής πρακτική

3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

3.3. Μορφές αξιολόγησης του σχολείου: Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση

3.3.1. Η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου

3.3.2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

3.4. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή διακυβέρνησης και πολιτική εκμάθησης

Κεφάλαιο 3: Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου

3.1. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως διεθνής πρακτική

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πεδίο αιχμής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πλαίσιο των επιδράσεων και των αλλαγών που παρατηρήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης (απομείωση κεντρικής εξουσίας, νεοφιλελευθερισμός, Νέα Δημόσια Διοίκηση, αποκέντρωση) και αποτέλεσε μέρος της παγκόσμιας ατζέντας για την αποτίμηση και τον σχεδιασμό των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι πολιτικές που βασίζονται στο σχολείο (school-based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) αποτελούν ουσιαστική διάσταση στον λόγο και τις πρακτικές των διεθνών οργανισμών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και συνδέθηκαν με τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2020). Τις τελευταίες δεκαετίες, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων συνδέθηκε άρρηκτα με τις έννοιες της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης (Kyriakides & Campbell, 2004; Charman & Sammons, 2013). Η αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίστηκε ως μία σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς αφορά σε ουσιώδεις παραμέτρους και συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και επιδρά καταλυτικά σε ζητήματα όπως της σχολικής διακυβέρνησης, της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας (Eurydice, 2004; 2007, OECD, 2013; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015; EC).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ότι οι κυβερνήσεις και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζουν όλο και περισσότερο στην ενδοσχολική αξιολόγηση (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολείων) για την κριτική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως βασικοί

παράγοντες που οδήγησαν στην αυξημένη χρήση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, μεταξύ άλλων, αναφέρονται:

- Η αυξημένη ζήτηση για αποτελεσματικότητα, ισότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών προκλήσεων.
- Η τάση στην εκπαίδευση προς μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων, η οποία τροφοδοτεί την ανάγκη παρακολούθησης των επιδόσεων των σχολείων.
- Βελτιώσεις στην τεχνολογία της πληροφορικής, οι οποίες επιτρέπουν την ανάπτυξη τόσο μεγάλης κλίμακας, όσο και εξατομικευμένης αξιολόγησης των μαθητών και διευκολύνουν την ανταλλαγή και τη διαχείριση των δεδομένων.
- Μεγαλύτερη εξάρτηση από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη λήψη αποφάσεων που στηρίζονται σε δεδομένα (OECD, 2013:13).

Ο σύγχρονος λόγος και οι πρακτικές των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ) έχουν επηρεάσει τα πεδία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης του σχολείου. Ειδικότερα, μετά το 2000, έγινε εμφανής η επικράτηση της τεχνοκρατικής λογικής στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συνδέθηκε με έννοιες όπως τεχνοκρατία, πολιτικές των αριθμών, διεθνείς συγκριτικές αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας, διακυβέρνηση εξ αποστάσεως, κ.ά.). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών χαρακτηρίζονται από αυξημένη σημασία στους δείκτες και τα μετρήσιμα αποτελέσματα, τη δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων (standards) και βάσεων δεδομένων και την αυξανόμενη εξάρτηση του σχεδιασμού από τα εκπαιδευτικά ποσοτικά δεδομένα (ό.π.:14-15).

Παρά τις υφιστάμενες διαφορές μεταξύ των κρατών, διαπιστώνονται ορισμένες κύριες τάσεις που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολείων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στα σχολικά συστήματα επεκτείνεται. Η εκπαιδευτική μέτρηση και η ανάπτυξη δεικτών αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία. Οι περισσότερες χώρες διαθέτουν πλέον εθνικές βάσεις δεδομένων για την εκπαίδευση και εκδίδουν εκπαιδευτικές στατιστικές και δείκτες. Η διεθνής συγκριτική αξιολόγηση γίνεται, επίσης, όλο και πιο συχνή και επηρεάζει τον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό και με μεγαλύτερη

ποικιλία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών και σε συγκρίσεις σε τοπικό και εθνικό επίπεδο μεταξύ σχολείων και περιφερειών (ό.π.:18-20). Η λογοδοσία ως σκοπός της αξιολόγησης των σχολείων αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία. Η σχολική αξιολόγηση επικεντρώνεται σε βασικές διαδικασίες όπως η διδασκαλία και η μάθηση, η σχολική ηγεσία, η εκπαιδευτική διοίκηση, το σχολικό περιβάλλον και η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Αυτό γίνεται σε συνδυασμό με την ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών, τόσο των επιτευγμάτων/προόδου των μαθητών όσο και στα ζητήματα της ισότητας των ευκαιριών των μαθητών. Λαμβάνονται, επίσης, υπόψη οι εισροές, οι υποδομές, η χρηματοδότηση και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού (ό.π.:374-375).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η σύνδεση της αξιολόγησης με την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασικό μέλημα των πολιτικών για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2015:7). Η ανάγκη για ανάπτυξη πολιτικών και συστημάτων που αποσκοπούν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει αναγνωρισθεί ευρέως σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Συμβούλιο της ΕΕ, 2014).

Η καθιέρωση της αξιολόγησης των σχολείων ως διαδεδομένη πρακτική για την αποτίμηση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρώπης συνδέθηκε με τις πολιτικές αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων (Eurydice, 2007). Η βαρύτητα που δίδεται στην αξιολόγηση των σχολείων διαφέρει από χώρα σε χώρα. Κάθε χώρα, μάλιστα, αναπτύσσει το δικό της πλαίσιο αξιολόγησης, με διαφορετικά σημεία εστίασης. Η αύξηση της αυτονομίας των σχολείων είχε ως αποτέλεσμα οι τοπικές αρχές και τα σχολεία να καταστούν βασικοί παράγοντες της πολιτικής για την αξιολόγηση και να αναλαμβάνουν την ευθύνη κατάρτισης στρατηγικών σχεδίων για τη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:14).

Η αξιολόγηση των σχολείων αποτελεί διαδεδομένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλη την Ευρώπη. Σε 26 χώρες διενεργείται τόσο εξωτερική

όσο και εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Η αξιολόγηση των σχολείων έχει ως στόχο την παρακολούθηση ή τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ως σύνολο, αφορά σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης, ή/και σε όλες τις πτυχές της διοίκησης του σχολείου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:7). Η αξιολόγηση των σχολείων αποτελεί μία εκ των διαφόρων μεθόδων διασφάλισης της ποιότητας, που συχνά συνυπάρχει με άλλες προσεγγίσεις, όπως η αξιολόγηση δομών και υπηρεσιών, οι επιδόσεις των μαθητών, η παρακολούθηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος ή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ό.π.:7).

Ορισμένα από τα βασικά σημεία που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση των σχολείων στον ευρωπαϊκό χώρο είναι τα ακόλουθα:

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, αποτελεί την ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας και διεξάγεται με κεντρικού επιπέδου επιθεώρηση. Σε 27 από τα 31 εκπαιδευτικά συστήματα όπου διενεργείται εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, η υλοποίηση αυτής υπάγεται σε έναν κεντρικό/ανώτατο φορέα (ό.π.:8). Συχνά παρατηρείται υψηλός βαθμός τυποποίησης των κριτηρίων εξωτερικής αξιολόγησης. Οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολείων παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη ομοιογένεια και τα πορίσματα της αξιολόγησης αποκαλύπτουν τις διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά στην υποχρέωση λογοδοσίας των σχολείων (ό.π.:8-9).

Κατά τα δέκα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι προσδοκίες για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη. Οι ισχύοντες κεντρικοί/ανώτατοι κανονισμοί προβλέπουν την υποχρεωτική εσωτερική αξιολόγηση σε 27 εκπαιδευτικά συστήματα. Οι κεντρικοί/ανώτατοι κανονισμοί όλων των χωρών προβλέπουν, σε διαφορετικό βαθμό, τη διενέργεια εσωτερικών αξιολογήσεων. Όλες σχεδόν οι χώρες διαθέτουν υποστηρικτικά μέτρα και εργαλεία για την εσωτερική αξιολόγηση (ό.π.:10).

Η σχέση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης είναι συμπληρωματική. Σε 31 εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία διενεργούν εσωτερικές αξιολογήσεις και παράλληλα εξετάζονται από εξωτερικούς αξιολογητές. Συνήθης μορφή αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο διαδικασιών είναι η χρήση των πορισμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης κατά την

εξωτερική αξιολόγηση. Στα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση συνυπάρχουν, τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελούν μέρος των πληροφοριών που αναλύονται κατά τη διάρκεια του προκαταρκτικού σταδίου της εξωτερικής αξιολόγησης (ό.π.:11-12).

Το 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μια έκθεση της Ομάδας Εργασίας «Σχολεία» η οποία διερεύνησε, στην περίοδο 2018-20, τη διακυβέρνηση των σχολικών εκπαιδευτικών συστημάτων για τη στήριξη της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στις χώρες της ΕΕ. Η έκθεση περιλαμβάνει πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα και παραδείγματα ανάπτυξης πολιτικής σε διάφορες χώρες με σκοπό να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για να υποστηρίξουν την αυτοαξιολόγηση των σχολείων ως βασικό μηχανισμό για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας στα σχολεία (European Commission, 2020).

Η έκθεση αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολείων έχει αναδειχθεί σε βασικό μηχανισμό υποστήριξης της ανάπτυξης των σχολείων και οι βελτιώσεις που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου εντοπίζονται συνήθως στους ακόλουθους τομείς:

- Αναστοχασμός σχετικά με την ποιότητα του σχολείου και τις προθέσεις βελτίωσης
- Επίδραση στη βελτίωση του σχολείου όταν τα σχολεία εφαρμόζουν μια σειρά στρατηγικών βελτίωσης με βάση τις προτεραιότητες που καθορίζουν τα ίδια.
- Επίδραση στις διδακτικές πρακτικές
- Επίδραση στην επίδοση των μαθητών
- Επίδραση στα μη ακαδημαϊκά αποτελέσματα (ό.π.:6).

Η έκθεση αποτελείται από διάφορα κεφάλαια που αναφέρονται στη σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση, τις εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις των μαθητών. Στο κεφάλαιο που αφορά στις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για να εφαρμοστεί μια ουσιαστική αυτοαξιολόγηση του σχολείου, αναφέρονται οι ακόλουθες:

1. Καθορισμός, από κοινού με όλους τους βασικούς ενδιαφερόμενους, ενός μακροπρόθεσμου μελλοντικού οράματος για την εκπαίδευση

2. Διασφάλιση της συνοχής των πολιτικών διασφάλισης της ποιότητας, καθώς και της συνοχής των πολιτικών διασφάλισης της ποιότητας με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές
3. Ευαισθητοποίηση και παρακίνηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με το ρόλο της σχολικής αυτοαξιολόγησης και τη σημασία της χρήσης στοιχείων για τη βελτίωση
4. Επένδυση στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την αξιολόγηση όλων των βασικών παραγόντων σε κάθε επίπεδο του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος
5. Υποστήριξη της ευρείας συμμετοχής των ενδιαφερομένων στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και διασφάλιση της σαφήνειας των προσδοκιών, των ρόλων και των αρμοδιοτήτων
6. Προώθηση της συνεργασίας στα σχολεία, των σχολικών δικτύων και της συνεργασίας με ευρύτερες κοινότητες, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητών
7. Παροχή εργαλείων, κατευθυντήριων γραμμών και προσεγγίσεων για τη σχολική αυτοαξιολόγηση
8. Διάθεση επαρκών πόρων για την υποστήριξη της σχολικής αυτοαξιολόγησης (ό.π.:10).

3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ο όρος εκπαιδευτικό έργο εμφανίζεται για πρώτη φορά στον ελληνικό εκπαιδευτικό λόγο στα μέσα της δεκαετίας του 1980 *«για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού»* (Μαντάς κ.ά., 2009:195-196). Στον επίσημο θεσμικό λόγο, ο όρος εμφανίζεται με τον Νόμο 1566/85 για την αναδιαμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μετά τη νομοθετική κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αφενός για να αμβλυνθεί η αρνητικά φορτισμένη έννοια της ατομικής αξιολόγησης και αφετέρου για να προσδιοριστούν εκ νέου το πλαίσιο, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *εκπαιδευτικό έργο* παρουσιάζει δυσκολίες καθώς εξαρτάται από το περιεχόμενο, το αντικείμενο και το επίπεδο αναφοράς. Ο Μπαλάσκας ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *«το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι*

τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η σχολική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992:32). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, το εκπαιδευτικό έργο είναι «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992:52). Ο Παπακωνσταντίνου (1992) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι «το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης» και πραγματοποιείται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: σε επίπεδο σχολικής τάξης (το προϊόν της διδακτικής πράξης ως αποτέλεσμα της διάδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών), σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ως αποτέλεσμα οργανωμένης και προσχεδιασμένης δράσης σε ευρύτερο χώρο) και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (ως παραγόμενο προϊόν και συνολική διαδικασία) (Παπακωνσταντίνου, 1992:128).

Οι παραπάνω ορισμοί παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσδιορίζουν την έννοια ως συνέπεια συντονισμού ποικίλων παραγόντων μέσα στο εκάστοτε θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σημειώνεται ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέδεσε το εκπαιδευτικό έργο με το γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης, σημειώνοντας ότι «*πρόκειται για σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης, από τη εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών/σχολικά εγχειρίδια μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να θεωρηθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο)*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3). Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) ως εκπαιδευτικό έργο νοείται «*το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου αλλά και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή*

οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:224).

Το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, με την ευρεία του έννοια, αφορά τόσο τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, όσο και την διοικητική/οργανωσιακή λειτουργία του σχολείου. Αποτελεί όρο σημασιολογικά ευρύτερο από τον όρο *διδακτικό έργο*, καθώς υπερβαίνει τα ζητήματα που άπτονται της διδασκαλίας και της μετάδοσης γνώσεων, περιλαμβάνοντας ποικίλες διεργασίες, αλληλεπιδράσεις και ενέργειες που καθορίζουν τα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης και της διαμόρφωσης της ταυτότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Ο όρος εκπαιδευτικό έργο (*educational work*) διαφοροποιείται από τον όρο *έργο του εκπαιδευτικού* (*teacher's work*), ο οποίος αναφέρεται στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για να προκύψει η μάθηση, καθώς και από τον όρο *έργο του σχολείου* (*school work*), ο οποίος αφορά μια εξειδικευμένη οργανωσιακή μορφή και λειτουργία της σχολικής μονάδας (Newman et al., 2014:323). Γενικά, η έννοια του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αναφέρεται στις ποικίλες δραστηριότητες/δράσεις που λαμβάνουν χώρα συστηματικά και οργανωμένα στο σχολείο, με στόχο τόσο την υλοποίηση της αποστολής του, όσο και στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ενέργειες αυτές.

Ο όρος *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* αναδύθηκε στο ρηματικό πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην προσπάθεια μετατόπισης του βάρους από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και άλλων εκπαιδευτικών παραγόντων, που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2019). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στον συστηματικό έλεγχο και εντοπισμό όλων των στοιχείων που επηρεάζουν μια παιδαγωγική ή διδακτική διαδικασία και λειτουργούν ανασχετικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, και, ταυτόχρονα, εντοπίζει και αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν βελτιωτικά και να ενδυναμώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3). Παρόμοια, ο Κασσωτάκης καθόρισε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως *«τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και εντοπισμού των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική*

επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1992:49).

Υπό αυτή την έννοια, η αξιολογική διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο δεν θεωρείται ελεγκτική, αλλά λαμβάνει χαρακτήρα ανατροφοδοτικό: ο έλεγχος της ευστοχίας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, της αποδοτικότητας των προγραμμάτων σπουδών, της καταλληλότητας και του βαθμού αξιοποίησης των μέσων, η υλοποίηση σχεδίων δράσης και σχετικών παρεμβάσεων αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καταδεικνύουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με σκοπό τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και διαγιγνώσκουν τα θεσμικά, οργανωτικά, και διοικητικά ελλείμματα που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν για να υποστηριχτεί το εκπαιδευτικό έργο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει μια σφαιρική προσέγγιση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, συνυφαίνεται οργανικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση και αναθεώρησή της, τόσο στο μικροεπίπεδο (σχολείο και σχολική τάξη) όσο και στο μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) (Charman & Sammons, 2013:3).

Η διευρυμένη αντίληψη της διάστασης του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί και μια διευρυμένη αντίληψη για την έννοια της αξιολόγησης και κατ' επέκταση τη χρήση της όχι ως μιας απλής απολογιστικής ενέργειας, αλλά ως μιας συνεχούς και δυναμικής διαδικασίας που βελτιώνει την εκπαίδευση και συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας συγκεντρώνονται χρήσιμες πληροφορίες για τη διδασκαλία, τους εκπαιδευτικούς και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού, με σκοπό τη μετατροπή τους σε γνώση και την ανάληψη δράσης που θα βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, τόσο σε τοπικό, όσο και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (Ζουγανέλη, κ.ά, 2007; Κατσαρού & Δεδούλη 2008; Κασσωτάκης, 2018).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών και μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολικού οργανισμού και του παιδαγωγικού έργου. Ταυτόχρονα, εκτείνεται στους συσχετισμούς εξουσίας μέσα στο σχολείο, αλλά και στη γενικότερη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, στον βαθμό που

η αξιολόγηση αποτελεί κοινωνική πρακτική και δεν νοείται ως μια αυτοδύναμη διαδικασία τελούμενη έξω από το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Πασιά, κ.ά., η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου *«αποτελεί μια ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών»* (Πασιάς, κ.ά., 2012:5).

3.3. Μορφές αξιολόγησης του σχολείου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια συστηματική διαδικασία προσδιορισμού, ελέγχου, αποτίμησης και ανατροφοδότησης στη σχολική μονάδα που συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση της εφαρμογής των δράσεων και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, και, παράλληλα, διερευνά τη συμβολή κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων του σχολείου (Μαραμπέα, 2014: 30).

Ο σκοπός, ο χρόνος, τα μέσα αλλά και οι φορείς/παράγοντες της αξιολόγησης, αποτελούν βασικές παραμέτρους για τον χαρακτηρισμό του είδους και των μορφών της αξιολογικής διαδικασίας. Τα είδη και οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διακρίνονται, μεταξύ άλλων, ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: α) τον σκοπό (αποτίμησης, διαπιστωτική, διαμορφωτική, τελική ή απολογιστική, κρίσης για κατάληψη θέσης), β) τον χρόνο (προκαταρκτική, ενδιάμεση, τελική, περιοδική, μόνιμη/συνεχής), γ) τις μεθόδους (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή), δ) τα μέσα/ εργαλεία (κριτήρια, δείκτες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ατομικός φάκελος/portfolio), ε) τη θέση των φορέων της αξιολόγησης στην αξιολογική διαδικασία (εξωτερική, εσωτερική) (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999:23-24; Πασιάς, 2012:3-4). Αντίστοιχα, οι στόχοι και οι κατευθύνσεις της αξιολόγησης επηρεάζουν τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό της ο οποίος είναι: α) ελεγκτικός, όταν εστιάζει στο αποτέλεσμα και τις εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετρά το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων β) διαμορφωτικός-ανατροφοδοτικός, όταν εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς, 2012: 4).

Μια από τις βασικές διακρίσεις της αξιολόγησης αφορά στις μορφές της αξιολογικής διαδικασίας. Στον διεθνή χώρο έχουν ιστορικά αναπτυχθεί δύο βασικές μορφές αξιολόγησης του σχολείου, οι οποίες καθορίζονται από τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο, αλλά, ταυτόχρονα, συνδέεται άμεσα αφενός με τους σκοπούς και τα μέσα της αξιολόγησης και αφετέρου με την εκπαιδευτική λογοδοσία: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Eurydice, 2004; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με το μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και πραγματοποιείται από φορείς (αξιολογητές) που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα, αλλά στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή είναι ειδικοί εμπειρογνώμονες στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με το μοντέλο του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη & βελτίωση του σχολείου και πραγματοποιείται από παράγοντες που ανήκουν στον φορέα/οργανισμό, ο οποίος αξιολογείται (Μαραμπέα, 2014:31).

3.3.1. Η εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι η επικρατέστερη μορφή αξιολόγησης στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Για πολλές δεκαετίες, μέχρι τις αρχές του '90, η αξιολόγηση του σχολείου ισοδυναμούσε με την εξωτερική αξιολόγηση. Ως διαδικασία υλοποιείται από φορείς που δεν συμμετέχουν άμεσα στις σχολικές διαδικασίες και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση τον ρόλο της αξιολόγησης, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση (Nevo, 2001; Πασιάς, κ.ά., 2012:7). Αρμόδιοι για την άσκηση της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να συμβεί ανά πάσα στιγμή στον ετήσιο κύκλο του σχολείου, να είναι τυχαία, περιοδική και απροειδοποίητη, είναι επαγγελματίες αξιολογητές, επιθεωρητές, εμπειρογνώμονες, ανεξάρτητοι σύμβουλοι αξιολόγησης και θεσμικοί φορείς ή εταιρείες αξιολόγησης (Nevo, 2001:95; MacBeath & McGlynn, 2005:9).

Η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με τον έλεγχο των σχολείων από την κεντρική εξουσία, αποτελεί την πλέον παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, έχει συνδεθεί με τον θεσμό του επιθεωρητισμού, στηρίζεται στη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας και αποσκοπεί στην

παρακολούθηση και αξιολόγηση των λειτουργιών και αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (Μαραμπέα, 2014:31). Παραδοσιακά, ο βασικός σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αφορούσε στον έλεγχο των σχολείων για την τήρηση των νομικών διατάξεων, των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών κανονισμών και των επιδόσεων των μαθητών, στη συνέχεια ο σκοπός της διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας την υποστήριξη της ποιοτικής βελτίωσης των σχολείων, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και τη διερεύνηση ειδικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας, με σκοπό την εύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους (Κασσωτάκης, 2019).

Η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με τη διαμόρφωση προτύπων ποιότητας στα σχολεία και έχει στόχο την παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας (Hofman et al., 2005). Οι εξωτερικές αξιολογήσεις παρέχουν πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, την αποτελεσματική αξιοποίηση πόρων και μέσων και τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των σχολείων και επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία, ιδιαίτερα, στα αποκεντρωμένα συστήματα (Janssens & Amelsvoort, 2008). Η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια γενική διαδικασία συστηματικής ανάλυσης που οδηγεί σε κρίσεις ή/και συστάσεις προς τα αξιολογούμενα μέρη με σκοπό τη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων και την ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών παροχών (Faubert, 2009; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Ορισμένες από τις βασικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Συνήθως, οι διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν τέσσερα στάδια: τη συλλογή σχετικών πληροφοριών, την αξιολόγηση, τη σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης και την εφαρμογή αλλαγών (Faubert, 2009). Στα βασικά πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, μεταξύ άλλων, αναφέρεται ότι *«εντοπίζονται ευκολότερα θετικές όψεις και αδυναμίες σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών και διευκολύνεται η διαμόρφωση βελτιωτικών προτάσεων ευρύτερης εμβέλειας μέσα από τη συγκρισιμότητα των δεδομένων που παρέχει»*. Ως αδυναμίες καταγράφονται ότι *«συχνά οι κρίσεις είναι αστήρικτες και*

υποκειμενικές, ενισχύεται ο ατομισμός και όχι το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας και διαμορφώνεται μια τυπική, ψευδής και άδικη εικόνα για σχολεία και εκπαιδευτικούς» (Πασιάς, κ.ά., 2012:7-8). Μια σημαντική, επίσης, αδυναμία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επικεντρώνονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην ευρύτερη αποτίμηση του. Σημειώνεται δε ότι η μειωμένη αποδοχή από τα σχολεία της ανατροφοδότησης από την εξωτερική σχολική αξιολόγηση δεν παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν (Ehren, 2016). Επιπρόσθετα, η αυξημένη πίεση που απορρέει από την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων μπορεί να δημιουργήσει κίνητρα για απλή συμμόρφωση προς τις διοικητικές απαιτήσεις εις βάρος της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της βελτίωσης της ποιότητας (Faubert, 2009).

3.3.2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εσωτερική διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται σε δύο τύπους: α) την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στην διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας κρίνουν τους υφιστάμενους τους και β) στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία προγραμματίζεται, σχεδιάζεται και υλοποιείται οριζόντια από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της σχολικής μονάδας (Πασιάς, κ.ά., 2012:8).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική, αναστοχαστική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται και συμμετέχει ενεργά το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας. Βασικός σκοπός της είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μέσα από την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου (Πασιάς, κ.ά., 2012:13).

Η συλλογική αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς- οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες

των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Σολομών, 1999:18-19). Βασική προϋπόθεση της αυτοαξιολόγησης θεωρείται η διασφάλιση διαφανών διαδικασιών και η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στον προγραμματισμό των ανατροφοδοτικών δράσεων, με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της προς όφελος της σχολικής μονάδας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (McBeath, 2001).

Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη/μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης είναι σημαντικές και συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (school self-inspection)	Αυτοαξιολόγηση (school self-evaluation)
διενεργείται από τη κορυφή προς τη βάση	διενεργείται από την βάση προς την κορυφή
αποτελεί μεμονωμένο και χρονοβόρο γεγονός που παρέχει μονοδιάστατες αποτυπώσεις της πραγματικότητας	αποτελεί συνεχές γεγονός για το οποίο δεν σπαταλάται πολύτιμος χρόνος και παρέχει ολοκληρωμένες και εξελισσόμενες αποτυπώσεις της πραγματικότητας
εστιάζει στη λογοδοσία και βασίζεται σε ένα άκαμπτο πλαίσιο	εστιάζει στη βελτίωση και βασίζεται στην ευελιξία και τον αυθορμητισμό
αξιοποιεί αποκλειστικά υφιστάμενα προκαθορισμένα κριτήρια αποτίμησης	διαμορφώνει και προσαρμόζει τα σχετικά και απαραίτητα κριτήρια αποτίμησης
μπορεί να αποπροσανατολίσει το σχολείο από τη διαδικασία της μάθησης	εστιάζει στις διαδικασίες της μάθησης
αποθαρρύνει την ανάληψη καινοτόμων ενεργειών	ενθαρρύνει την καινοτομία και την πρωτοπορία
δημιουργεί αντιστάσεις στην υλοποίηση δράσεων	δημιουργεί συνθήκες συμμετοχής και συμπερίληψης στην υλοποίηση δράσεων

Πηγή: *Chapman & Sammons, 2013:10*

Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του πίνακα, η αυτοαξιολόγηση, εμπεριέχει τα στοιχεία που ενεργοποιούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη δράσεων για τη βελτίωση του σχολείου (Chapman & Sammons, 2013). Σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση συνδέεται με τη μεταφορά της ευθύνης και της λήψης των αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη διαδικασιών αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης του σχολείου (Μαραμπέα, 2014:31). Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, καλείται να προβληματιστεί αναφορικά

με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα αποτελέσματα και να εντοπίσει τους τομείς εκείνους στους οποίους χρειάζεται να αναληφθούν δράσεις βελτίωσης. Τα ίδια τα σχολεία καθορίζουν, εγγυώνται και διασφαλίζουν την ποιότητά τους και να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις διαδικασίες της μάθησης και τα σχολικά επιτεύγματα (Σολομών, 1999:19; Hofman et al., 2009). Συνήθως, ως βασικά πεδία της αυτοαξιολόγησης αναφέρονται τα ακόλουθα: υποδομές, μέσα και πόροι, ηγεσία, διοίκηση και αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, κλίμα και σχέσεις στο σχολείο, εφαρμογή προγραμμάτων και καινοτομιών, εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. (Πασιάς, κ.ά., 2012:19). Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης καθορίζεται με βάση τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Τη φιλοσοφία, δηλαδή ένα σύνολο από πεποιθήσεις που αντλούν από τη συνολική γνώση που προσφέρουν οι επιστήμες και λειτουργούν ως βάση στήριξης της όλης διαδικασίας.
- Τους άξονες διαδικασιών, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζονται οι αξιολογικές διαδικασίες προκειμένου να οδηγήσουν σε εποικοδομητικά αποτελέσματα.
- Τον ορισμό των κριτηρίων ποιότητας, δηλαδή το «τι θα αξιολογηθεί», με άλλα λόγια τους δείκτες αναφοράς πάνω στους οποίους θα γίνει η κρίση.
- Την οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης, τις μεθόδους και τα εργαλεία, δηλαδή το «πώς θα γίνει η αξιολόγηση» (McBeath, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση αφορά σε όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου και σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής και διενεργείται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε συνεργασία, συνήθως, με άλλους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονείς, μαθητές και μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Πασιάς, κ.ά., 2012:18-23). Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία αναστοχαστικής έρευνας κατά την οποία αξιοποιούνται συγκεκριμένα εργαλεία, μέθοδοι και τεχνικές με κύριο στόχο αφενός τη δημιουργία ενός μοναδικού για κάθε σχολική μονάδα συστήματος διασφάλισης ποιότητας και εσωτερικής λογοδοσίας, και αφετέρου τη διαμόρφωση ενός σχολικού αναπτυξιακού πλάνου βελτιωτικού χαρακτήρα με βάση τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μια συστηματική

διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων κυκλικών δραστηριοτήτων όπως ο καθορισμός στόχων, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη δράσεων βελτίωσης, η αποτίμηση/αξιολόγηση, η ενσωμάτωση των καλών πρακτικών και ο καθορισμός νέων προτεραιοτήτων/μέτρων βελτίωσης (Hofman et al., 2009; Πασιάς, κ.ά., 2012:25-29). Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ενισχύουν την αυτογνωσία της σχολικής μονάδας και τη βοηθούν να διαμορφώνει μια σφαιρική, πολυδιάστατη και αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητάς της.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική, διερευνητική, συνεργατική διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών και προωθεί τον συλλογικό αναστοχασμό και την αναθεώρηση των καθημερινών πρακτικών και πολιτικών του σχολείου, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στη συνεχιζόμενη εξέλιξη και βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στη «βιώσιμη ανάπτυξη» του σχολικού οργανισμού συνολικά (Nelson et al., 2015:10).

Στα πλεονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνονται η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, η ανάληψη καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών, η καλλιέργεια συνευθύνης και αυτοδέσμευσης, ο εντοπισμός των αδυναμιών και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη βελτίωσή τους, η διάχυση καλών πρακτικών και η αλλαγή κουλτούρας του σχολείου. Στα μειονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγονται ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας, η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων, η έμφαση σε ανώδυνα ζητήματα και η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες (Πασιάς, κ.ά., 2012:8). Ενδιαφέρον έχει και η σύγκριση ορισμένων πλεονεκτημάτων σε αντιδιαστολή με την εξωτερική αξιολόγηση, όπως: α) της οικονομίας, ως ανέξοδη εναλλακτική λύση σε σύγκριση με την επιθεώρηση του σχολείου, β) της υποχρεωτικής λογοδοσίας που βασίζεται σε συστηματικές, έγκυρες και αξιόπιστες μορφές τεκμηρίωσης και γ) της βελτίωσης της ποιότητας μέσα από την ανάληψη δράσεων και τη διαμόρφωση αυτογνωσίας από τα ίδια τα υποκείμενα της δράσης (MacBeath et al., 2006).

Σημειώνεται ότι η αυτοαξιολόγηση υπηρετεί ως διαδικασία την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες της σε ένα πλαίσιο που προϋποθέτει το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και θέσεων, ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία και προάγει τον κριτικό αναστοχασμό. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναδεικνύει παραμέτρους όπως *«η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης»*, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών (Πασιάς, κ.ά., 2015:26).

3.4. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή διακυβέρνησης και πολιτική εκμάθησης

Σύμφωνα με τον Mac Beath (1999), *«τα σχολεία πρέπει να μιλούν για τον εαυτό τους»*. Η αυτοαξιολόγηση, εξ ορισμού, αναφέρεται σε κάτι που κάνουν τα σχολεία στον εαυτό τους, από τον εαυτό τους και για τον εαυτό τους (Swaffield & MacBeath, 2005: 239).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μια ουσιαστική και συστηματική διαδικασία ενδοσχολικής διακυβέρνησης και εκμάθησης, η οποία υποστηρίζει την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Έχει συστημικό και ολιστικό χαρακτήρα και συνδέεται με πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως είναι τα μέσα και οι πόροι (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), οι οργανωτικές και διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), οι ενισχυτικές πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις), η εκπαιδευτική και κοινωνική λογοδοσία (Σολομών, 1999:18; Πασιάς, κ.ά., 2012:11).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κριτικού προβληματισμού, διαρκούς μάθησης, ανατροφοδότησης και αλλαγής ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου (MacBeath, 2005; Chapman & Sammons,

2013). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο (συλλογή, καταγραφή, αξιολόγηση δεδομένων) και συνδέεται άμεσα με τον γενικότερο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων (συλλογικός προγραμματισμός, καθορισμός στόχων, ανάπτυξη δράσεων) της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Πασιάς, κ.ά., 2012:11). Μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης εντοπίζονται αδυναμίες της σχολικής μονάδας και αποσαφηνίζονται τα υπάρχοντα προβλήματα, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, ενισχύονται συνεργατικές συμπεριφορές και αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές, αναδεικνύονται πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, ενώ καλλιεργείται η αίσθηση της ευθύνης και της αυτοδέσμευσης, μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δράσεις που έχουν αποφασιστεί συλλογικά, δεσμεύοντάς τους ως προς τους σχεδιασμούς αυτούς (Πασιάς, κ.ά., 2012:6; Κασσωτάκης, 2018:88).

Η αυτοαξιολόγηση ως λόγος και ως πρακτική δεν είναι αυτοαναφορική και δεν εξαντλείται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, έχει και άλλες διαστάσεις που αφορούν σε σημαντικές αλληλεπιδράσεις με την πολιτεία και την κοινωνία και επηρεάζουν τόσο τις μορφές διακυβέρνησης, όσο και τις πολιτικές εκμάθησης στο σχολείο. Οι Kyriakides & Campbell αναφέρονται σε τρεις βασικές διαστάσεις: α) την πολιτική, που συνδέεται με την υποστήριξη της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, β) τη λογοδοσία, που αναφέρεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και γ) την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες συνδέονται άμεσα με τη σχολική διακυβέρνηση ενώ η τρίτη με τις διαδικασίες εκμάθησης στο σχολείο (Kyriakides & Campbell, 2004:24).

Αντίστοιχα, οι Πασιάς & Παπαχρήστος (2017) επισημαίνουν την επιστημονική, εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Ειδικότερα σημειώνουν ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης¹ διατυπώθηκαν: α) ένας πλήρης επιστημονικός λόγος που αφορά στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και μέσων καταγραφής της αξιολόγησης του

¹ Αναφέρονται στην εφαρμογή της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) στην Ελλάδα την περίοδο 2010 - 2015.

εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Η εφαρμογή στα σχολεία συνοδεύτηκε από ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των σχολείων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, β) ένας ολιστικός, καινοτόμος εκπαιδευτικός λόγος (αυτονομία, βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών, συνεργατικές πρακτικές, ηγεσία για τη μάθηση, έρευνα δράσης, σχέδια δράσης, ενδοσχολική επιμόρφωση, αξιολόγηση ομοτέχνων, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω, δίκτυα σχολείων, διάχυση καλών πρακτικών, κοινωνική λογοδοσία, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία) που αφορούσε στον μετασχηματισμό του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης», γ) ένας σαφής και εστιασμένος πολιτικός λόγος με έμφαση στα ζητήματα της σχετικής αυτονομίας, της εκπαιδευτικής συνεργασίας και της κοινωνικής λογοδοσίας που επιδίωκε τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης της εκπαιδευτικής κοινότητας με την πολιτεία και την κοινωνία (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017).

Ως γενικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ορίζεται *«η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μέσα από την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου»* (ό.π.:14). Ως ειδικότεροι στόχοι της αυτοαξιολόγησης, με τους οποίους αναδεικνύεται η ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας προσδιορίζονται, μεταξύ άλλων, *«η ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας, της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης αλλά και κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων με σκοπό την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η βελτίωση της διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών δράσεων, η ανάδειξη και διάχυση καλών πρακτικών, αλλά και αδυναμιών της σχολικής μονάδας, καθώς και η διαρκής ανατροφοδότηση για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών παρεμβάσεων* (ό.π.:14).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται στην ανάλυση SWOT, διαμορφώνεται και υλοποιείται στη βάση ενός ολοκληρωμένου αναπτυξιακού σχεδίου εφαρμογής σύμφωνα με το εννοιολογικό σχήμα (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Ανατροφοδότηση, Αξιολόγηση, Αξιοποίηση) και απαντά σε αντίστοιχα ερωτήματα:

- α. Εκτίμηση της τρέχουσας κατάστασης (ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα ;)
- β. Καθορισμός στόχων (που θέλουμε να φτάσουμε;)
- γ. Καθορισμός προτεραιοτήτων (σε τι χρειάζεται να επικεντρωθούμε;)
- δ. Σχεδιασμός δράσεων (έργων, ρόλων, αρμοδιοτήτων) (τι πρέπει να κάνουμε και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;)
- ε. Κριτική ανατροφοδότηση και διαμορφωτική αξιολόγηση της πορείας (τι πρόοδο κάναμε;)
- στ. Τελική αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (πού φτάσαμε, τι επιτύχαμε, πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο ;) (ό.π.:14).

Η αυτοαξιολόγηση αναπτύσσεται με σταθερές επαναλαμβανόμενες διαδικασίες καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με την ευθύνη των συλλογικών οργάνων της σχολικής κοινότητας (σχεδιασμός και προγραμματισμός στην αρχή του έτους, καθορισμός σχεδίων δράσης/projects, διαρκής ανατροφοδότηση εφαρμογής, τελική αξιολόγηση, αξιοποίηση καλών πρακτικών). Σύμφωνα με μελέτες και έρευνες, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο εξαρτάται από μια σειρά προϋποθέσεων, οι οποίες εγγυώνται την αποτελεσματική υλοποίηση της διαδικασίας. Μεταξύ άλλων αναφέρονται οι ακόλουθες:

- διατύπωση φιλοσοφίας και οράματος για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και σύνδεση με τους στόχους της αυτοαξιολόγησης,
- καθορισμός των τομέων αξιολόγησης, των μεθόδων και διαδικασιών, των δεικτών και κριτηρίων ποιότητας,
- παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας,

- δέσμευση όλων των εμπλεκομένων για ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και συλλογικό πνεύμα σε κλίμα ανοιχτότητας και εμπιστοσύνης,
- ανάπτυξη σταθερών σχέσεων ενημέρωσης, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης του σχολείου με όλους τους φορείς (διοικητικούς, εποπτικούς, επιμορφωτικούς κ.ά.) και διασφάλιση της συνεχούς υποστήριξης με σεβασμό της σχετικής αυτονομίας των σχολείων στην υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών (Σολομών, 1999:27; MacBeath, 1999; Kyriakides & Campbell, 2004:27; Vanhoof et al., 2009:21; Πασιάς, κ.ά., 2012:18-27; Κασσωτάκης, 2018: 92).

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στοχεύει στη διαμόρφωση μιας «*κουλτούρας αυτοαξιολόγησης*» στα σχολεία, η οποία υποστηρίζει και προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «*οργανισμό και κοινότητα μάθησης*» και ενισχύει την εδραίωση ενός «*πολιτισμού εμπιστοσύνης*», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς, κ.ά., 2012:11; Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017). Ειδικότερα, η κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης καθώς στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία: α) μετασχηματιστικής και κατανεμητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, γ) αξιολόγησης ομοτέχνων (peer evaluation) με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, δ) από κάτω προς τα πάνω (bottom – up) αξιολόγησης, ε) εφαρμογής της έρευνας δράσης (action research) με σκοπό την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και της σχολικής τάξης, στ) θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, κ.ά., 2012; Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Η αποτελεσματική υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης

βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αυτοαξιολόγηση συνενώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου που συντελείται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας και αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι σύνθετες απαιτήσεις που διαμορφώνονται κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως του σχεδιασμού και της οργάνωσης, του συντονισμού και της εποπτείας, της αποτελεσματικής αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, της ανοιχτότητας, της διαφάνειας και της λογοδοσίας επηρεάζουν το σύστημα διακυβέρνησης του σχολείου και επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στον ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου με έμφαση στην ανάδειξη νέων μορφών ηγεσίας (καταναμητική, μετασχηματιστική, ηγεσία για τη μάθηση) (Macbeath & Cheng, 2008).

Πίνακας: Η συνάρθρωση λόγων και πρακτικών μεταξύ της «Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) και του σχολείου ως Οργανισμού και Κοινότητας Μάθησης (ΟΚΜ)

Στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ως ΟΚΜ	Στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ΑΕΕ
Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον	Σχεδιασμός και ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, σχέδια δράσης για βελτίωση αδυναμιών του σχολείου, ετήσια αξιολόγηση & διάχυση των αποτελεσμάτων του σχολείου
Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την κοινή λήψη των αποφάσεων	Συνδιαμόρφωση του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου, δημοκρατική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, αξιοποίηση και διάχυση καλών πρακτικών
Διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη	Ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, mentoring εκπαιδευτικών, αξιοποίηση εμπειρίας και ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση των σχέσεων με τη μαθητική κοινότητα, με τον σύλλογο γονέων και την τοπική κοινωνία
Συνεργατική εργασία και συλλογική μάθηση του οργανισμού	Ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών, πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών, ανάπτυξη διεπιστημονικών δραστηριοτήτων, ανταλλαγή εμπειρίας και υλικού

Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση	Πρωώθηση/καθιέρωση συνεργατικών πρακτικών, ενίσχυση ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω project, λειτουργία ομίλων μαθητών, αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων
Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση : το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του	Σχεδιασμός και εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, ανάπτυξη και εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο, διαμόρφωση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με βάση τις ιδιαιτερότητες του σχολείου
Ηγεσία για τη μάθηση	Νέος ρόλος διεύθυνσης/διοίκησης του σχολείου, ανάπτυξη μοντέλου συμμετοχικής, δημοκρατικής, κατανεμητικής ηγεσίας, αξιοποίηση ομάδων εκπαιδευτικών, ενίσχυση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και μαθητών
Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Πρωώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενδοσχολικές δράσεις και πρωτοβουλίες: όμιλοι μαθητών, διεπιστημονικές δράσεις, επιστημονικές ημερίδες, συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, σε προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, διάχυση καλών πρακτικών
Ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας	Ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές & διδακτικές πρωτοβουλίες, ανάπτυξη καινοτομιών, ανάπτυξη σχεδίων δράσης με βάση τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας
Επαγγελματική και ηθική λογοδοσία	Διάχυση των αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από γονείς και μαθητές, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία

Πηγή: Πασιάς, 2018

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται βασικές έννοιες που συναρθρώνουν τους λόγους και τις πρακτικές της ΑΕΕ και του ΟΚΜ και διαπιστώνεται η αμοιβαία σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η αυτοαξιολόγηση προκαλεί σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο και συνδέεται άμεσα με το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Προωθεί συγκεκριμένες αλλαγές στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη

συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές πρακτικές (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017; Πασιάς, 2018). Η εφαρμογή του συνολικού πλαισίου και των επιμέρους διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση της κοινότητας μάθησης και ενισχύουν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, διαχέει καλές συνεργατικές πρακτικές, καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, προωθεί τον συνεργατικό επαγγελματισμό, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Πασιάς, 2018).

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η αυτοαξιολόγηση συνιστά «αλλαγή παραδείγματος» στις μορφές διακυβέρνησης και στις πολιτικές εκμάθησης στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα:

α. Η έννοια της διακυβέρνησης συνδέεται άμεσα με τις μορφές/διαδικασίες οργάνωσης/διοίκησης/αξιολόγησης/λογοδοσίας του σχολείου. Η σχολική διακυβέρνηση δίνει έμφαση στην (σχετική) αυτονομία αποτελεί μια μορφή οργάνωσης και διοίκησης κατά την οποία παραχωρείται στα σχολεία η αρμοδιότητα για τις δραστηριότητές τους. Αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον νέο ρόλο της ηγεσίας και στις αποφάσεις των συλλογικών οργάνων και συνδέεται με την ικανότητα των σχολείων να αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τους στόχους τους. Αφορά τομείς όπως το όραμα, το στυλ ηγεσίας, τη σχολική κουλτούρα, τον σχεδιασμό και προγραμματισμό, τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, τους βαθμούς ελευθερίας των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση των πόρων, τις δράσεις βελτίωσης της ποιότητας, τη διαφάνεια, τη λογοδοσία, τη δικτύωση και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

β. Η έννοια της εκμάθησης συνδέεται με την ανάπτυξη νέων μορφών μάθησης (ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, project), τη συνεργασία και τον διαμοιρασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών (διδακτικών, παιδαγωγικών, διοικητικών), τη διάχυση καλών πρακτικών και την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή

σε ομάδες εργασίας, η εκπόνηση σχεδίων δράσης, η έμφαση σε διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση ομοτέχνων, τα δίκτυα με άλλα σχολεία, η προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στηρίζει και θεμελιώνει ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαιότητας στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία, ενισχύει τον κριτικό αναστοχασμό και βελτιώνει ουσιαστικά το πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Από την προηγούμενη ανάγνωση προκύπτει ότι ο λόγος και οι πρακτικές της αυτοαξιολόγησης συνδέονται με μορφές διακυβέρνησης και εκμάθησης που επηρεάζουν καθοριστικά τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) στον χώρο του σχολείου και το συνολικό πλαίσιο της προσωπικής θεωρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, δεσμεύσεις). Στο επόμενο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Σημειώνεται, ότι το περιεχόμενο και η ιστορική μετεξέλιξη του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

Κεφάλαιο 4ο

Διακυβέρνηση, εκμάθηση και κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

4.1. Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση

4.2. Η εκμάθηση πολιτικής

4.3. Η οργανωσιακή μάθηση

4.4. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

4.5. Η κυβερνησιμότητα

4.6. Η επιτελεσματικότητα

4.7. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών

Κεφάλαιο 4: Διακυβέρνηση, εκμάθηση και κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως θεσμικός λόγος και ως ρηματική πρακτική, επιδρά καθοριστικά στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, στην αλλαγή σχέσεων και αντιλήψεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως εκπαιδευτική θέσμιση, ως επιστημονικό παράδειγμα, ως ιδεολογία, ως εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζεται από τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας και τα πλαίσια κυβερνησιμότητας και επιτελεστικότητας που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης και συνδέεται με την εγκαθίδρυση νέων εκπαιδευτικών/κοινωνικών πρακτικών διακυβέρνησης και εκμάθησης στο χώρο του σχολείου.

Οι έννοιες της διακυβέρνησης (governance) και της εκμάθησης πολιτικής (policy learning) έχουν αποκτήσει ιδιαίτερο πολιτικό βάρος τις τελευταίες δεκαετίες. Σε συνάρθρωση με τον ιδεότυπο της μάθησης για τη βελτίωση (learning for improvement), ο οποίος αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς των σύγχρονων μεταρρυθμιστικών λόγων και πρακτικών, οι έννοιες αυτές κατέχουν κεντρικό ρόλο στην κατανόηση και στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Διακυβέρνηση και εκμάθηση αποτελούν τα βασικά θεματικά πεδία/πλαίσια/διαδικασίες μέσω των οποίων προωθούνται αλλαγές στις ικανότητες τις αντιλήψεις τις στάσεις των εκπαιδευτικών και συγκροτείται/κατασκευάζεται η ταυτότητα του υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) στον χώρο του σχολείου. Η επιστημονική και παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού υποκειμένου συγκροτείται μέσω ενός πλαισίου ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και προδιαθέσεων) που αφορούν σε κρίσιμους ρόλους, αρμοδιότητες, σχέσεις, στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στις βασικές έννοιες (διακυβέρνηση, εκμάθηση, κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου, πλαίσιο ικανοτήτων εκπαιδευτικών) που αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και διερευνά το περιεχόμενο και την διασύνδεση των βασικών εννοιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τις έννοιες της διακυβέρνησης και της εκμάθησης και τις επιδράσεις που παρατηρούνται στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Ειδικότερα, οι βασικές παραδοχές στη θεωρητική/ερμηνευτική προσέγγιση του κεφαλαίου είναι οι ακόλουθες:

- α. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως εκπαιδευτικός θεσμικός λόγος εμπεριέχει έννοιες που προωθούν ένα διαφορετικό σύστημα διακυβέρνησης του σχολείου
- β. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως επιστημονικό παράδειγμα εμπεριέχει έννοιες οι οποίες συνδέονται με μια νέα διαδικασία εκμάθησης στη σχολική κοινότητα
- γ. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως ρηματική πρακτική, συμβάλλει καθοριστικά στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου με έμφαση στις έννοιες της κυβερνησιμότητας (governmentality) και της επιτελεστικότητας (performativity), επιφέρει αλλαγές στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζει το πλαίσιο ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και προδιαθέσεων) και ενισχύει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4.1. Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση

Η έννοια της διακυβέρνησης (governance) έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τις τελευταίες δεκαετίες και κατέχει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση και στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η διακυβέρνηση αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως στον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των οργανισμών, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στις σχέσεις εξουσίας και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φορέων συμμετοχής, στην παραγωγή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση της διακυβέρνησης επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας (ρόλοι, αρμοδιότητες, αλληλεπιδράσεις) εντός και μεταξύ των οργανισμών και εφαρμόζεται σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης όπως α) κλίμακας (παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό/τοπικό, σχολική κοινότητα) ή β) συστήματος εξουσίας (συγκεντρωτισμός, αποκέντρωση, αυτονομία, δημόσιο/ιδιωτικό, κ.ά.). Η έννοια της διακυβέρνησης συνδέεται και αλληλεπιδρά

με τις έννοιες της εκμάθησης πολιτικής (policy learning), της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας γύρω από τις οποίες συσπειρώνονται ιδεολογικά όλες οι σύγχρονες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η διακυβέρνηση ως έννοια αντλεί και επηρεάζεται από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα και τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Βασική εννοιολογική διάσταση αποτελεί η διάκριση μεταξύ των εννοιών της κυβέρνησης (government) και της διακυβέρνησης (governance). Η επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στα τέλη του 20^{ου} αιώνα προκάλεσε σημαντικές αλλαγές στις μορφές διακυβέρνησης (governance turn) που συνδέθηκαν με τη μετάβαση από την έννοια της κυβέρνησης (government) σε αυτήν της διακυβέρνησης (governance) με έμφαση στην προώθηση μορφών «ήπιας» διακυβέρνησης (soft governance) (Alexiadiou, 2007; Lawn & Grek, 2012).

Ο νεοφιλελευθερισμός δεν είναι απλώς ένα σύστημα οικονομικής διακυβέρνησης που θεμελιώνεται στην ελεύθερη αγορά και την επιχειρηματική λογική, αλλά και μια πολιτική ορθολογικότητα διακυβέρνησης (Dardot & Laval, 2013; Brown, 2015) η οποία:

- συνοδεύεται από ερμηνευτικές θεωρήσεις, όπως ο νέος διευθυντισμός, η Νέα Δημόσια Διοίκηση, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, το μικρότερο κράτος, το κράτος «επόπτης-αξιολογητής» (Tolofari, 2005; Ball, 2009).
- στηρίζεται σε σχηματισμούς λόγου που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων όπως ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, (Deem & Brehony, 2005; Olsen, 2006).
- προωθεί διαδικασίες «επιτέλεσης και λογοδοσίας» που βασίζονται στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην εκτεταμένη χρήση δεικτών και κριτηρίων και την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης (Πασιάς, 2020).

Στον διεθνή χώρο, η έννοια της διακυβέρνησης συνήθως συναντάται με τον όρο παγκόσμια διακυβέρνηση (global governance) (Dingwerth & Pattberg, 2006) και σημαίνει τη διάδραση, τον συντονισμό και τη συνεργασία ανάμεσα σε ποικίλους μηχανισμούς που λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα, χωρίς εξάρτηση από μια κεντρική πολιτική εξουσία. Πρόκειται για ένα μοντέλο «πολυεπίπεδης διακυβέρνησης» (multi-level governance), ένα μοντέλο

«διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση» (Rosenau & Czempiel, 1992) που συνδέεται με την άσκηση εξουσίας από διεθνείς οργανισμούς και διακρατικά κυβερνητικά μορφώματα (U.N., UNESCO, OECD, EU, World Bank, G7, ILO. κ.ά.), τα οποία αυτο-οργανώνονται και αναπτύσσουν δίκτυα με σκοπό την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και πόρων και τη θέσπιση ανεξάρτητων κανόνων λειτουργίας διατηρώντας σημαντική αυτονομία έναντι των κρατών (Moutsios, 2009).

Σύμφωνα με μελετητές, οι σύγχρονες οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης χαρακτηρίζονται από αστάθεια, ασυνέχεια και ρευστότητα. Η μετακίνηση, η κινητικότητα, η αλλαγή και οι ροές συνθέτουν το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, συνιστώντας νέες κανονικότητες, έναντι της σταθερότητας και της ακινησίας (Lingard et al., 2013). Σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο, ασυνεχές, παγκόσμιο πολιτισμικό περιβάλλον, ο νεοφιλελευθερισμός προωθεί ένα μοντέλο αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης με άξονες τη διεθνοποίηση, την οικονομική ορθολογικότητα και την απομείωση της ισχύος της κεντρικής εξουσίας (Hill & Kumar, 2008). Σε αυτό το μοντέλο πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance) η κυβέρνηση παύει να είναι ο αποκλειστικός ρυθμιστής της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών του κράτους και μετατρέπεται σε ελεγκτή/ διαχειριστή μιας ευρείας οριζόντιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με σκοπό επιθυμητά αποτελέσματα που παράγονται από ποικιλία δημόσιων και ιδιωτικών, κρατικών και μη κρατικών, εθνικών και διεθνών φορέων και δικτύων (Jessop, 2009).

Οι διακρατικοί οργανισμοί και τα δίκτυα στον διεθνή χώρο συγκροτούνται βάσει κοινών επιδιώξεων και συμφερόντων και αποτελούν κομβικά σημεία στην παραπάνω ανάγνωση. Σημαντική θέση στους διεθνείς οργανισμούς κατέχουν τεχνοκράτες, εμπειρογνώμονες και επιστημονικές κοινότητες (Haas, 1992), των οποίων ο λόγος είναι κυρίαρχος στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση αμφιλεγόμενων ζητημάτων και στην επίλυση προβλημάτων των εθνικών κρατών (Normand, 2011). Ουσιαστικά, με τη δράση τους, η οποία συστηματοποιείται μέσα από πολιτικές συγκριτικής αξιολόγησης, σύγκλισης και εκμάθησης, ασκείται ένα είδος «επιστημονικής διακυβέρνησης» (Normand, 2016), νομιμοποιείται η εξουσία των ειδικών εμπειρογνομόνων (experts) και εισάγονται νέες τεχνικές διακυβέρνησης, ελέγχου και επιτήρησης μέσω «τεχνο-επιστημονικών»

διευθετήσεων και ρυθμίσεων (Grek, 2008) με τις οποίες τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να προσανατολιστούν σε συγκεκριμένους στόχους και να τους εκπληρώσουν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και με συγκεκριμένους τρόπους (Ζμας, 2007).

Στο πλαίσιο της ρητορικής του διεθνούς ανταγωνισμού, της οικονομικής ανάπτυξης και της αποτελεσματικής αντιμετώπισης από τα κράτη των διεθνών προκλήσεων, η «*στροφή στη διακυβέρνηση*» (governance turn) (Ball, 2009) αποτελεί μονόδρομο και σηματοδοτεί την ανάδυση νέων διακυβερνητικών τρόπων και τακτικών (transnational policy-making) μέσω των οποίων τα κράτη μαθαίνουν να μετασχηματίζονται, να προσαρμόζονται και επινοούν εκ νέου τον εαυτό τους (Moutsios, 2010). Αυτό το «*νέο είδος διακυβέρνησης*» (new mode of governance) στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις «*πολιτικές των αριθμών*» (policy by numbers), οι οποίες μετατρέπουν τη σύνθετη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα σε συγκρίσιμα δεδομένα και αριθμούς (Grek, 2008; Lingard, 2011). Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «*αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης*» (Ozga et al., 2011) τα standards «*συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης*» (Lawn, 2011).

Η αποτελεσματική διακυβέρνηση στην εκπαίδευση συνδέεται με την επικράτηση ενός νέου διαχειριστικού, τεχνοκρατικού και αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης, που βασίζεται σε στατιστικές, μετρήσεις, αξιολογήσεις και συγκρίσεις. Ως απάντηση στη ρητορική περί διαρκούς και σταθερής βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται εργαλεία και μηχανισμοί αξιολόγησης που ρυθμίζουν τη λειτουργία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, των κρατικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών δομών και θεσπίζονται αξιολογικές διαδικασίες που υπηρετούν την ανάγκη για διασφάλιση ποιότητας, διαφάνεια και λογοδοσία (Lingard et al, 2013).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της διακυβέρνησης συνδέεται άμεσα με την απομείωση του κράτους, τις διαδικασίες αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης της κεντρικής πολιτικής εξουσίας και την ενίσχυση της σχετικής αυτονομίας στο επίπεδο του σχολείου. Η διακυβέρνηση αφορά στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, στη διαδικασία

λήψης των αποφάσεων, στον συντονισμό, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ φορέων που λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα συμπληρωματικότητας: κεντρικό/τοπικό/ενδοσχολικό (βλ. κυβέρνηση, τοπική αυτοδιοίκηση, σύλλογος γονέων, σχολικό συμβούλιο, διεύθυνση, σύλλογος διδασκόντων). Σε αυτό το σχήμα, ο ρόλος του κράτους περιορίζεται, η έμφαση δίδεται στον επιτελικό και συντονιστικό ρόλο της κεντρικής εξουσίας και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών και τοπικών φορέων ενισχύονται και αναβαθμίζονται (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Η συγκρότηση του εννοιολογικού πλαισίου της διακυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης αντλεί από τις αρχές, τη φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και συνδέεται με έννοιες/ζητήματα όπως η αξιολόγηση, η ποιότητα, η λογοδοσία, η διαφάνεια, η αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, η διακυβέρνηση συνδέεται, επίσης, με την ενίσχυση της έννοιας της αυτονομίας στο σχολικό επίπεδο και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων προς το τοπικό επίπεδο. Είναι εμφανής, επίσης η διασύνδεση με τις έννοιες του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της αξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Lynch, 2014).

Η έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ/new public management) και του νέου διευθυντισμού (new managerialism) εμφανίστηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και συνδέονται με την υιοθέτηση των αρχών της ελεύθερης αγοράς και την εφαρμογή κριτηρίων του ιδιωτικού τομέα στη διοίκηση, την οργάνωση και τη λειτουργία του δημόσιου τομέα (Gruening, 2001; Kalimullah et al., 2012). Η Νέα Δημόσια Διοίκηση (ΝΔΔ) αντιπροσωπεύει τον οργανωτικό βραχίονα του νεοφιλελευθερισμού και αποτελεί μία στρατηγική η οποία επιχειρεί να αλλάξει την μορφή της διακυβέρνησης του δημόσιου τομέα σε ένα περιβάλλον παγκόσμιας οικονομικής ελευθερίας και ανταγωνιστικότητας (Verger & Curran, 2014).

Το θεωρητικό πλαίσιο της ΝΔΔ διέπεται από την τεχνοκρατική ιδεολογία, στηρίζεται στις αρχές της επιχειρηματικότητας, προωθεί το σύστημα της Διοίκησης Επιχειρήσεων στην διακυβέρνηση και την επίλυση των προβλημάτων και ενισχύει τις «εταιρικές σχέσεις» και συμπράξεις μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (Groot & Budding, 2008; Lynch,

2013). Η εισαγωγή της οργανωτικής λογικής της ΝΔΔ στον χώρο της εκπαίδευσης ενισχύει την αυτονομία, προωθεί την αποκέντρωση, στηρίζεται στον έλεγχο εξ αποστάσεως και στην ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, επιβάλλει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η επίτευξη των στόχων αποτελούν προτεραιότητα. Ο έλεγχος της απόδοσης και των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται μέσω ολικών ελέγχων της ποιότητας με έμφαση στις διαδικασίες αξιολόγησης μέσω κριτηρίων και τεκμηρίων (evidence based) (Deem & Brehony, 2005; Houston, 2007; Lapsey, 2008).

Η εισαγωγή της ΝΔΔ στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε ιδιαίτερα με τις έννοιες της κυβερνησιμότητας και της επιτελεσματικότητας (Gleeson & Husbands, 2001; Simons, 2002). Στους βασικούς σκοπούς της ΝΔΔ περιλαμβάνονται η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού, η μεταβολή των ρόλων και ο μετασχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Codd, 2005; Connell, 2009). Η εισαγωγή και η εφαρμογή των αρχών και η φιλοσοφία της ΝΔΔ και οι νέες μορφές της διακυβέρνησης στο σχολείο συνδέονται άμεσα με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, επηρεάζουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενισχύουν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες, καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές και συμβάλλουν καθοριστικά την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ΝΔΔ προωθεί έναν τύπο εκμάθησης που βασίζει τη συμμόρφωση των εργαζομένων στην εσωτερίκευση των αξιών, τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και εσωτερικοποιούν τις αρχές της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και, ταυτόχρονα, έννοιες όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η αυτοενδυνάμωση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοπράγματοψη ενσωματώνονται στα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Deem, 2004; Cooper, 2015).

Σημειώνεται ότι τα περισσότερα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το πλαίσιο της διακυβέρνησης, τον λόγο και τις πρακτικές της ΝΔΔ στην εκπαίδευση (σχεδιασμός, προγραμματισμός, αυτονομία, αυτοαξιολόγηση, διαφάνεια, λογοδοσία, έλεγχος επιδόσεων, αξιολόγηση αποτελεσμάτων) έχουν σταδιακά θεσπιστεί και αποτελούν σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διάρκεια των

μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η σύνδεση της διακυβέρνησης με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

4.2. Η εκμάθηση πολιτικής

Η έννοια της εκμάθησης πολιτικής (policy learning) έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τις τελευταίες δεκαετίες και κατέχει διακριτό ρόλο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Αποτελεί έννοια – κλειδί για την κατανόηση και την ανάλυση των διακυβερνητικών στρατηγικών για την εκπαίδευση καθώς και των διαδικασιών, των μηχανισμών και των εργαλείων που σχεδιάζονται στο πλαίσιο της εφαρμογής μεταρρυθμιστικών πολιτικών και υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Alexiadou, 2014).

Η εκμάθηση πολιτικής αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη συνεργασιών, η ορθολογική διαχείριση πόρων και σχέσεων, η ανάπτυξη δράσεων βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, η αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, η διάχυση καλών πρακτικών. Η έννοια της εκμάθησης (learning) συνδέεται στενά και αλληλεπιδρά με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, οι οποίες αποτελούν κομβικά σημεία των σύγχρονων μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η έννοια της εκμάθησης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέθηκε με τις αλλαγές του εκπαιδευτικού παραδείγματος (paradigm shift) που παρατηρούνται στον διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες προκάλεσαν την εμφάνιση νέων ερμηνευτικών όρων όπως «τόποι» (scapes), «κλίμακες» (scales), «δίκτυα» (networks), «ροές» (flows).

Οι έννοιες των εκπαιδευτικών και πολιτικών «ιδεοτόπων» (eduscapes/policyscapes) χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις σχέσεις και τις ροές αλληλεπίδρασης στον διεθνή χώρο και τη διαμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας με σκοπό τον έλεγχο του σχεδιασμού και των κατευθύνσεων των εθνικών/τοπικών εκπαιδευτικών πολιτικών και

των σχολικών πρακτικών (Carney, 2009; Forstorp & Mellstrom, 2013). Παράλληλα, συνδέονται με την ανάπτυξη παγκόσμιων δικτύων διάδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών (Castells, 2004) με σκοπό την «*ανακλιμάκωση των σχέσεων εξουσίας στο διεθνή χώρο*» και την προώθηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών και μεταρρυθμίσεων (Beech, 2009; Lingard & Rawolle, 2009; Ball, 2012) με έμφαση στην ανάπτυξη μορφών «ήπιας» διακυβέρνησης (soft governance) (Lawn, 2006; Alexiadiou, 2007).

Η εκμάθηση ως έννοια αναφέρεται στην αμοιβαία μάθηση μεταξύ κρατών, εκπαιδευτικών φορέων, οργανισμών και ατόμων και αντλεί από έναν πλουραλισμό θεωρήσεων που αφορούν σε νέα παραδείγματα εκπαιδευτικού δανεισμού και δίνουν έμφαση στην διερεύνηση των πολιτικών «*μεταβίβασης*» (policy transfer), «*ανταλλαγής*» (policy exchange), «*μετα-μόρφωσης*» (policy shape-shifting) και «*εκμάθησης*» (policy learning) (Rapplee, 2012; Auld & Morris, 2014; Nordin & Sundberg, 2014, Klerides & Kotthoff, 2015).

Η εκμάθηση πολιτικής αποτελεί θεμελιώδη λειτουργία ενός σημαντικού αριθμού δικτύων, προγραμμάτων δράσης, διαδικασιών και εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί στον χώρο της εκπαίδευσης από διεθνείς οργανισμούς (E.E., ΟΟΣΑ, UNESCO, WB). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν: ως διαδικασία η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού στην ΕΕ, το Δίκτυο Ευρυδίκη, τα Προγράμματα Erasmus+, PISA, TIMMS, κ.ά. (Jallade, 2011; Grek, 2012; Lawn & Grek, 2012).

Τα δίκτυα, τα προγράμματα δράσης και οι συνεργατικές διαδικασίες αποτελούν τα βασικά μέσα του λόγου και των πρακτικών των διεθνών οργανισμών για να προωθούν και να υποστηρίζουν μηχανισμούς εναρμόνισης, σύγκλισης, διάδοσης των πολιτικών για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε εθνικό επίπεδο και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο εσωτερικό των κρατών παγκοσμίως (Dale, 1999; Dale & Robertson, 2009; Ball & Exley, 2010).

Ο πυρήνας της εκμάθησης πολιτικής ως διακυβερνητικής τεχνικής είναι η πεποίθηση ότι μέσω της «*μαθησιακής διαδικασίας*» (learning process) τα κράτη, οι φορείς, οι οργανισμοί και τα άτομα βρίσκονται υπό πίεση να αντλήσουν καλές πρακτικές από το εξωτερικό τους περιβάλλον, να αναστοχαστούν σε σχέση με τις δικές τους πρακτικές και να

κινητροδοτηθούν, ώστε να σχεδιάσουν, να διαμορφώσουν και να προωθήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές βελτίωσης και επίλυσης προβλημάτων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο (Alexiadiou, 2007; Carvalho, 2012).

Η εκμάθηση πολιτικής αναπτύσσεται μέσω δικτύων συνεργασίας και βασίζεται σε μια πιο ποιοτική προσέγγιση της χρήσης ποσοτικών αξιολογικών δεδομένων και μετρήσεων και διευκολύνει τη διακυβέρνηση από απόσταση (governance at a distance) (Simons, 2015) μέσω άσκησης ήπιας εξουσίας (soft power) (Lawn, 2006). Ως τεχνική διακυβέρνησης εστιάζει στις κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης όπως η διαβούλευση, η διάδραση, η διαπραγμάτευση και η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στα δίκτυα και αξιοποιεί την εμπειρία με σκοπό να επιτύχει βαθύτερες αλλαγές σε επίπεδο λόγου, ιδεών και συμπεριφοράς καθώς βασίζεται περισσότερο στη λογική της πειθούς παρά της επιβολής (Lange & Alexiadiou, 2010; Mulderrig, 2011).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια της εκμάθησης πολιτικής συναντάται ως στρατηγική διακυβέρνησης, ως μέθοδος, ως διαδικασία και ως μέσο ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών. Συνδέεται με τις έννοιες του σχεδιασμού και του προγραμματισμού, την ανάπτυξη σχεδίων δράσης (projectization), την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών. Δίνει έμφαση στις συνεργατικές πρακτικές, την αμοιβαία μάθηση, τη συγκριτική αξιολόγηση, την αξιολόγηση ομοτέχνων, τη διάχυση καλών πρακτικών.

Η εκμάθηση πολιτικής ως στρατηγική διακυβέρνησης τοποθετεί τις διαδικασίες (εκ)μάθησης (learning processes) στο κέντρο συγκεκριμένων πρακτικών (σχεδιασμός, αυτοαξιολόγηση, δράσεις βελτίωσης, κοινωνική λογοδοσία, κ.ά) και τις χρησιμοποιεί ως μετασχηματιστικό μοχλό που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε παιδαγωγικό (educational) όσο και σε διοικητικό (administrative) επίπεδο. Αυτού του είδους η διακυβέρνηση δίνει ιδιαίτερη σημασία στα αποτελέσματα των διαδικασιών μάθησης και διαμορφώνει ένα πλαίσιο μηχανισμών καθοδήγησης, ελέγχου, αυτορρύθμισης και επαγγελματικής αυτονομίας μέσα στο οποίο μετασχηματίζονται οι σχολικές πρακτικές και η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Ure, 2015).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εκμάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης που αναπτύσσονται τόσο σε ενδοσχολικό, όσο και σε διασχολικό επίπεδο αποτελούν η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» και τα «σχέδια δράσης» (projects).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο πολιτικής και μια μέθοδο συνεργασίας, συντονισμού και εκμάθησης πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Η ΑΜΣ αντιπροσωπεύει έναν νέο τρόπο διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση, μια διαδικασία πολιτικής εκμάθησης, η οποία παράγει λόγο και εφαρμόζει πρακτικές που βασίζονται στη διεθνή εμπειρία και υποδεικνύουν, αξιολογούν και νομιμοποιούν τις πολιτικές μεταρρύθμισης στο εθνικό επίπεδο. Το αντικείμενο και το περιεχόμενο της ΑΜΣ αναφέρονται στην επιδίωξη κοινών στόχων μέσα από τη διατύπωση οδηγιών που μεταφράζονται σε εθνικές πολιτικές, συνδυάζονται με παρακολούθηση, περιοδικό έλεγχο και εξωτερική αξιολόγηση, οργανώνονται ως αμοιβαίες διαδικασίες εκμάθησης και συνοδεύονται από κριτήρια, δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων με βάση τις καλύτερες πρακτικές μεταξύ των κρατών μελών (Πασιάς, 2005).

Στον χώρο του σχολείου, η εφαρμογή της ΑΜΣ αποτελεί μια διακριτή πολιτική της γνώσης. Συνδέεται τόσο με την ανάπτυξη διασχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και με ενδοσχολικές δράσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, αποτελεί και ένα μεθοδολογικό εργαλείο διαμόρφωσης και υλοποίησης της σχολικής πολιτικής, με έμφαση στην ανάπτυξη συνεργασιών, τη δικτύωση μεταξύ των σχολείων, τη συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση ομοτέχνων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Τα Προγράμματα Δράσης και τα Σχέδια Δράσης (projects) αποτελούν βασικές ρηματικές και κοινωνικές πρακτικές εκμάθησης που μετασχηματίζουν την εκπαιδευτική πρακτική των σχολείων και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων δράσης στο χώρο του σχολείου συνδέθηκαν άρρηκτα με την ενσωμάτωση των αρχών και του πλαισίου εφαρμογής της ΑΜΣ στις σχολικές πρακτικές.

Η «προγραμματοποίηση» (programmification) και η «σχεδιοποίηση» (projectisation) αποτέλεσαν -ιστορικά- τη βασική στρατηγική συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και, παράλληλα, βασικές διαστάσεις της υλοποίησης

εκπαιδευτικών πολιτικών στο χώρο του σχολείου (Maylor et al., 2006; Pellegrinelli 2010; Brunila, 2011).

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης (ΕΠΔ) (Socrates, Comenius, Lingua, Erasmus+, κ.ά.) ως πολιτική επιλογή της ΕΕ αντιπροσωπεύουν διαχρονικά έναν από τους πιο πετυχημένους τρόπους ανάληψης δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα ΕΠΔ λειτούργησαν, ρηματικά και πρακτικά, σε διττό επίπεδο, τόσο ρεαλιστικά, ως αυτούσιες εκπαιδευτικές πολιτικές – πρακτικές, όσο και συμβολικά, ως φορείς νοήματος και κατασκευής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής συνείδησης (Στράτου, 2018). Έννοιες όπως συνεργασία, συντονισμός, δίκτυα, μέτρα και κατευθυντήριες γραμμές, σύγκριση, αξιολόγηση, ανταλλαγή πληροφοριών και δεδομένων, καταγραφή, αναφορές, πιστοποίηση κάνουν για πρώτη φορά την εμφάνισή τους στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πολιτικού λόγου και ανοίγουν τον δρόμο για την ακριβή οριοθέτηση των εννοιών αυτών και την καθιέρωσή τους ως συγκεκριμένων όρων και διαδικασιών στην εκπαίδευση (ό.π.).

Τα ΕΠΔ πλαισιώνουν ρηματικά, διαχειρίζονται κανονιστικά και συντονίζουν διακυβερνητικά έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό σχεδίων δράσης/εργασίας (ΣΔ), τα οποία χρησιμοποιούνται ως μέσο καθοδήγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την επίτευξη κοινών ευρωπαϊκών στόχων και προτεραιοτήτων για την εκπαίδευση, αλλά και ως μεθοδολογία εργασίας από χιλιάδες οργανισμούς και άτομα σε όλη την Ευρώπη. Τα ΣΔ αποτελούν σύνολα συντονισμένων δραστηριοτήτων με καθορισμένα χρονοδιαγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από άτομα και οργανισμούς, επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους, χρησιμοποιούν συγκεκριμένους πόρους, έχουν ορισμένο κόστος και ο κύκλος ζωής τους υπόκειται σε προκαθορισμένες ποιοτικές παραμέτρους. Το πλαίσιο τους είναι οριοθετημένο εξ αρχής κι έχουν χαρακτήρα προσωρινό, μοναδικό και καινοτόμο. Τα ΣΔ στέκονται απέναντι στην παραδοσιακή γραφειοκρατική οργάνωση, λειτουργούν με λογικές, τεχνικές και διαδικασίες που συνδυάζουν στοιχεία όπως η δικτύωση, η ομαδοσυνεργασία, η διαπραγμάτευση και η επικοινωνία με τον έλεγχο, τη διασφάλιση ποιότητας, τη λογοδοσία και την επιτελεσματικότητα (ό.π.).

Η γνώση μέσα στα ΣΔ δεν παράγεται θεωρητικά στα πλαίσια ενός ή περισσότερων επιστημονικών πεδίων για να υπηρετηθεί η ίδια, αλλά στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ανάγκης που απαιτεί την πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης γνώσης που θα παραχθεί (Grabher, 2004). Διεπιστημονικότητα, ετερογένεια, ποικιλομορφία, αναστοχαστικότητα, έλεγχος και λογοδοσία είναι βασικά χαρακτηριστικά της παραγωγής γνώσης μέσα στα ΣΔ (Στράτου, 2018). Ταυτόχρονα, η παραγωγή της γνώσης αναπτύσσεται μέσα από ένα καθορισμένο πλαίσιο τεχνοκρατικής λογικής και επιτελεσματικότητας, μέσα από ένα «καθεστώς τελετουργιών» όπως ο προγραμματισμός βάσει χρονοδιαγράμματος, οι ενδιάμεσοι κι οι απολογιστικοί έλεγχοι, η επιθεώρηση, η αξιολόγηση βάσει δεικτών και κριτηρίων, η ενημέρωση βάσεων δεδομένων, η ηλεκτρονική διάχυση αποτελεσμάτων, η σύνταξη αναφορών, η τήρηση ηλεκτρονικών αρχείων, η καταγραφή δράσεων και δραστηριοτήτων, το οποίο έχει καθιερωθεί ως ένα σύστημα μέτρησης παραγωγικότητας και εντατικοποίησης της εργασίας και υπηρετεί μια κουλτούρα εκροών με στόχο τη διαφάνεια στον δημόσιο έλεγχο (Ball, 2003; Στράτου, 2018).

Οι πολιτικές της γνώσης και εκμάθησης που εκφράζονται με την εισαγωγή και την εφαρμογή των αρχών και της φιλοσοφίας της ΑΜΣ, των προγραμμάτων και των σχεδίων δράσης στο σχολείο συνδέονται άμεσα με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, επηρεάζουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενισχύουν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες, καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές και συμβάλλουν καθοριστικά την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σημειώνεται ότι τα περισσότερα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το πλαίσιο της εκμάθησης, ειδικά στην περίπτωση της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογής σχεδίων δράσης (σχεδιασμός, στοχοθεσία, διαχείριση πόρων και μέσων, προγραμματισμός, συνεργατικές πρακτικές, δικτύωση, ανταλλαγή εμπειριών, συγκριτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων, αξιολόγηση ομοτέχνων, διάχυση καλών πρακτικών) έχουν σταδιακά θεσπιστεί και αποτελούν σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διάρκεια των μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η

σύνδεση των πολιτικών εκμάθησης με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

4.3. Η οργανωσιακή μάθηση

Θεμελιώδης πτυχή της εκμάθησης πολιτικής είναι η οργανωσιακή μάθηση, η οποία αφορά στους τρόπους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να μαθαίνουν διαρκώς, να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται με βιώσιμο τρόπο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον που απαιτεί υψηλές επιδόσεις, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, καινοτομία, αριστεία. Οι θεωρήσεις για τον οργανισμό μάθησης εστιάζουν στην οργάνωση της μάθησης και την ανάπτυξη συλλογικών ικανοτήτων, σε ζητήματα στρατηγικής, μετασχηματισμού και εξέλιξης στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Yang, Watkins & Marsick, 2004).

Οι όροι οργανωσιακή μάθηση (organizational learning) και οργανισμός μάθησης (learning organization) προέρχονται από τον χώρο της διοίκησης και των επιχειρήσεων. Στον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας και τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας. Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας διοίκησης από τους Argyris και Schon (1978) σύμφωνα με τους οποίους τα συστήματα, ανάλογα με την αλληλεπίδραση με τον περιβάλλον, διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά». Τα κλειστά ή λιγότερο ανοιχτά συστήματα θεωρούνται ως συστήματα *μάθησης ενός βρόγχου* (single-loop learning), τα οποία επηρεάζονται λιγότερο και έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών συστημάτων *διπλού ή τριπλού βρόγχου* (double/triple-loop learning) εντοπίζονται στην ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον (Argyris & Schon, 1978). Η έννοια του «οργανισμού που μαθαίνει» όπως αναπτύχθηκε από τον Senge (1990) αναφέρεται σε «*συνεργατικά περιβάλλοντα εργασίας*» που επιδεικνύουν «*την ετοιμότητα και την ευελιξία να ανταποκρίνονται γρηγορότερα στις προκλήσεις και να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στη σύγχρονη κοινωνία από ό,τι οι παραδοσιακοί οργανισμοί*». Ο Senge υποστήριξε ότι ο οργανισμός που μαθαίνει πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής

στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (generative learning), την οποία αξιοποιεί «για να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του» (Senge, 1990).

Ο οργανισμός μάθησης αντιπροσωπεύει μια οντότητα, ενώ η οργανωσιακή μάθηση αφορά σε μια διαδικασία, σε μια συμπεριφορά του οργανισμού. Ουσιαστικά, ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός «κάνει», ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός «είναι» (Denton, 1998).

Ο Senge προσδιόρισε τον πυρήνα της οργανωσιακής μάθησης και των οργανισμών που μαθαίνουν προβλέποντας πως οι οργανισμοί που θα διαπρέπουν στο μέλλον είναι αυτοί που θα μπορούν να υποδαυλίσουν τη δέσμευση των ανθρώπων για μάθηση και την ικανότητά τους να μαθαίνουν σε όλα τα επίπεδα. Οι οργανισμοί που μαθαίνουν δημιουργούν την υποδομή και προχωρούν στις συστηματοποιημένες ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να μπορούν να μετατρέπουν γνώση, καλές πρακτικές και πληροφορίες που συλλέγουν από το εξωτερικό περιβάλλον και το εσωτερικό του οργανισμού σε εμπειρία, δηλαδή σε εποικοδομητικές και αποτελεσματικές πρακτικές μέσα στον κύκλο εργασιών τους (Senge, 1990).

Οι οργανισμοί αποτελούνται από γνωστικά συστήματα που τους δίνουν τη δυνατότητα να αποκτούν, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες με έναν παραπλήσιο με την ατομική μάθηση τρόπο, μέσα από οργανωσιακές ρουτίνες και τη δημιουργία μηχανισμών οργανωσιακής μάθησης. Πρόκειται για θεσμοθετημένες, δομικές και συστηματοποιημένες ρυθμίσεις/διαδικασίες για τη συλλογή, ανάλυση, αποθήκευση, διάχυση, ανάκτηση και χρήση πληροφοριών εντός των οργανισμών, οι οποίες αποτελούν «κοινωνικές αρένες», όπου η γνώση αναλύεται και διαμοιράζεται ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού, ώστε να καταστεί κτήμα του σε συλλογικό επίπεδο μέσα από συνεργατικές πρακτικές, αμοιβαία μάθηση, αυτο-μάθηση και συστημικές αλλαγές σε εκπαιδευτικές ρουτίνες και διαδικασίες (Popper & Lipshitz, 2000).

Τα τελευταία χρόνια οι έννοιες του *οργανισμού μάθησης* και της *κοινότητας μάθησης* αποτελούν ουσιαστικές παραμέτρους ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος στον διεθνή χώρο που εστιάζει στις διαδικασίες εκμάθησης που αναπτύσσονται στο σχολείο (school-based). Το νέο παράδειγμα οργανώνεται με βάση το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης και επιχειρεί να απαντήσει στις σύγχρονες προκλήσεις και αλλαγές που διαπιστώνονται στους χώρους της γνώσης, της οικονομίας, της εργασίας και του ψηφιακού μετασχηματισμού της κοινωνίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο διεθνής λόγος και οι πρακτικές διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Επιτροπή) και μελετητών προτείνουν την «*αναθεώρηση*» και «*αναδιαμόρφωση*» του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης (ΟΚΜ) (OECD, 2016; European Commission, 2018; Kools & Stoll, 2017).

Πρόκειται για ένα εναλλακτικό παράδειγμα εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας/διοίκησης του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές πρακτικές. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για την εκπαίδευση, όπως τις παρουσιάζει η σχετική έρευνα, για συνεχή βελτίωση του σχολείου ως οργανισμού και για διαρκή/δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και συνδέεται άρρηκτα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της κοινωνικής λογοδοσίας (Kyriakides & Campbell, 2004; Voulalas & Fenton, 2005). Σύμφωνα με τους Stoll et al. «*Η μάθηση δεν μπορεί πλέον να αφεθεί σε μεμονωμένα άτομα. Για να είναι κανείς επιτυχημένος σε έναν κόσμο που αλλάζει και γίνεται διαρκώς όλο και πιο σύνθετος, προτείνεται συνολικά οι σχολικές κοινότητες να δουλέψουν και να μάθουν από κοινού ώστε να αναλάβουν τον έλεγχο της αλλαγής, βρίσκοντας τους καλύτερους τρόπους για να βελτιώσουν τη μάθηση των νέων ανθρώπων*» (Stoll et al., 2006).

Ο μετασχηματισμός και η λειτουργία του σχολείου σε ΟΚΜ συνδέεται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη *διδασκαλία στη μάθηση*, νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κ.ά.) (Vescio et al., 2008, Hargreaves

& Fullan, 2012). Ορισμένα από τα βασικά σημεία, μεταξύ άλλων, που θεμελιώνονται στην έννοια της εκμάθησης και συνδέονται με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ΟΚΜ είναι, τα ακόλουθα:

- Η επίγνωση της ανάγκης για μάθηση και η δέσμευση για σημαντικές και διαρκείς αλλαγές.
- Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, και τη συλλογική μάθηση του οργανισμού.
- Διαμοιρασμός των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών.
- Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο).
- Ηγεσία για τη μάθηση (ηγεσία κατανομητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου) (Macbeath & Cheng, 2008; Vangrieken et al., 2015, Πασιάς, κ.ά., 2015).

Στα σχολεία που μετασχηματίζονται σε «οργανισμούς που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Stoll et al., 2006; Marsick et al., 2013, Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα εκμάθησης και αλλαγής, η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείου (Harris & Jones, 2010; Owen, 2016; Τηλιγάδα, 2021, Papazoglou & Koutouzis, 2022).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ εκφράζει μια διακριτή κατεύθυνση των σύγχρονων πολιτικών της γνώσης και συνδέεται με ριζικές αλλαγές (σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο) στα πεδία της διακυβέρνησης και της εκμάθησης στον χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, η έννοια του *οργανισμού μάθησης* συνδέεται με αλλαγές στο πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, σχολική αυτονομία, ηγεσία για τη μάθηση, σχεδιασμός, αυτοαξιολόγηση, βελτίωση ποιότητας, αποτελεσματικότητα). Αντίστοιχα, η έννοια της *κοινότητας μάθησης* συνδέεται με την

κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αρθρώνεται μέσα από έννοιες όπως συνεργατικές πρακτικές, βελτίωση πλαισίου ικανοτήτων εκπαιδευτικών, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2018).

4.4. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου το υποκείμενο συγκροτείται/«κατασκευάζεται» διαμέσου του λόγου, των θεσμών και «των σχέσεων εξουσίας-γνώσης» (Foucault, 1982; Laclau & Mouffe, 1990; Howarth, 2000).

Οι κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων, ατομικές και συλλογικές, αποτελούν προϊόντα κατασκευής, προϊόντα ρηματικών διαδικασιών και διαμορφώνονται εντός των πεδίων του λόγου. Ο λόγος ως ρηματική και κοινωνική πρακτική διαμορφώνεται εντός του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου που ισχύει σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και αποτελεί προϊόν των σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» (των διαδικασιών και των συγκρούσεων που τις διέπουν και τις συγκροτούν), οι οποίες σπονδυλώνονται μέσα στον λόγο και τον διαμορφώνουν (Foucault, 1982). Ο λόγος είναι μια ενδεχομενική γνώση, είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης που συντελεί στην παραγωγή του κοινωνικού κόσμου – της γνώσης, των ταυτοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων – και συμβάλλει στην εδραίωση και αναπαραγωγή ιδιαίτερων κοινωνικών μορφών και προτύπων (Laclau & Mouffe, 1990).

Με τον όρο εξουσία εννοούμε το πλέγμα των σχέσεων δύναμης που ενυπάρχουν και ασκούνται στον κοινωνικό χώρο, είναι συστατικές της οργάνωσής του, διασχίζουν ολόκληρο το κοινωνικό σώμα και παράγουν πράγματα, μορφές γνώσης, λόγους (Foucault, 1987). Η εξουσία δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο θεσμών και μηχανισμών του κράτους, αλλά εμποτίζει όλο το σώμα της κοινωνίας μέσω μιας πολλαπλότητας μηχανισμών, σχέσεων, τεχνικών και ρηματικών πρακτικών με σκοπό την παραγωγή της αλήθειας των κοινωνικών σημασιών (Foucault, 1976β) Η αλήθεια συνδέεται με μια κυκλική σχέση με συστήματα εξουσίας που την παράγουν και την υποστηρίζουν, και με αποτελέσματα εξουσίας τα οποία παράγει και επεκτείνει. Κάθε κοινωνία, σύμφωνα με τον Foucault, έχει το καθεστώς αλήθειας της, δηλαδή τους σχηματισμούς/τύπους του λόγου τους οποίους

αποδέχεται και τις πρακτικές/κανόνες που τους κάνουν να λειτουργούν ως αληθείς (Foucault, 1987).

Στις σχέσεις εξουσίας-γνώσης, η γνώση είναι αδιαχώριστη από την εξουσία, δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς τη συνακόλουθη συγκρότηση γνώσης, ούτε γνώση που δεν προϋποθέτει και συγκροτεί συγχρόνως σχέσεις εξουσίας (Foucault, 1976α). Η εξουσία δεν είναι μια αφηρημένη έννοια αλλά προσδιορίζεται με βάση τον τρόπο που λειτουργεί και ασκείται. Η εξουσία δεν έχει μόνο μια αρνητική, νομική, απαγορευτική και καταπιεστική πλευρά, αλλά είναι παραγωγική του ανθρώπινου υποκειμένου. Το άτομο είναι ταυτόχρονα αντικείμενο αλλά και υποκείμενο των σχέσεων εξουσίας-γνώσης, είναι, προϊόν πειθαρχικών μηχανισμών, τεχνικών επιτήρησης και στρατηγικών εξουσίας / γνώσης αλλά και δρων υποκείμενο το οποίο το ίδιο φέρει εξουσία, μπορεί και συγκρούεται συνεχώς με άλλους φορείς εξουσίας και τείνει προς την κατάκτηση της ελευθερίας. Τα άτομα δεν είναι μόνο σημεία εφαρμογής της εξουσίας, αλλά και φορείς της και στοιχεία συνάρθρωσης και συγκρότησής της σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο (Foucault, 1982).

Βασική διάσταση στην άσκηση της εξουσίας έχει η έννοια της ελευθερίας. Η εξουσία ασκείται μόνο επί ελεύθερων υποκειμένων και μόνο στο βαθμό που αυτά είναι ελεύθερα, καθώς δεν έχει νόημα η εκούσια υποτέλεια. Η ελευθερία εμφανίζεται ως προϋπόθεση για τη την άσκηση της (ατομικής) εξουσίας και, ταυτόχρονα, αποτελεί συνθήκη αυτοκαθορισμού της υποκειμενικότητας και «πεδίο αγωνισμού» του ατόμου, μέσω της αναζήτησης της αλήθειας, της έκφρασης της «παρρησίας» και της αντίστασης στην υποταγή (Besley & Peters, 2007; Ball, 2016; Gallo, 2017). Αυτή η θετική εννοιολόγηση των ατόμων ως δυναμικών δραστών που έχουν την ικανότητα να διαπλάθουν τους εαυτούς τους και να αυτοκαθορίζονται συνιστά βασικό στοιχείο στην κατασκευή του υποκειμένου καθώς αποτελεί τον ουσιαστικό δεσμό, το σημείο επαφής μεταξύ εαυτού και εξουσίας, λειτουργώντας παράλληλα μέσω πρακτικών ελευθερίας (practice of freedom), μέσω τεχνολογιών κυριαρχίας (technologies of domination) θεσμικού και νομικού χαρακτήρα και τεχνολογιών του εαυτού (technologies of the self) (Foucault, 1988).

Οι τεχνολογίες του εαυτού αντιπροσωπεύουν μια μετάβαση στη συγκρότηση του υποκειμένου από τις πειθαρχικές μορφές εξουσίας στις μορφές διακυβέρνησης του εαυτού, και συνδέονται με δημιουργία μιας «*κουλτούρας του εαυτού*» (culture of the self) που βασίζεται στην αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο, τον αυτοκαθορισμό και συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της «*επιμέλειας εαυτού*» (care of the self) ως μιας εσωτερικής διαδικασίας «*καθοδήγησης*» του υποκειμένου αναφορικά με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον κόσμο (Foucault, 2005; Kelly, 2013).

Αυτή η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου είναι ατελεύτητη και εξαρτάται από τους λόγους και το είδος των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των θεσμικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διακρίνεται σε μορφές, όπως:

- α. το υποκείμενο υπάγεται/υπόκειται στον έλεγχο και την εξουσία εξωτερικών φορέων
- β. το υποκείμενο ορίζεται με βάση την ατομική του ταυτότητα και αυτοσυνειδησία
- γ. το υποκείμενο λειτουργεί ως παράγοντας υποκειμενοποίησης (subjectification) των άλλων (Foucault, 1982:781).

Η έννοια της *επιμέλειας εαυτού* ως τεχνολογίας εξουσίας και ως πρακτικής υποκειμενοποίησης του εαυτού και των άλλων αποτελεί μια διαδικασία διακυβέρνησης διαμέσου της οποίας το άτομο αφενός αυτοελέγχεται, αυτοϋποτάσσεται, αυτοκαθορίζεται, αυτοδιαμορφώνεται, δηλαδή ελέγχει/φροντίζει τον εαυτό του (care of the self), και αφετέρου, συγχρόνως, στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, δημιουργεί υποκείμενα (υποκειμενοποιεί), επιδρά, καθορίζει, διαμορφώνει, ελέγχει, φροντίζει, επιμελείται τους εαυτούς των άλλων (care of the others) (Ball & Olmedo, 2013; Jiménez & Valle, 2017; Gallo, 2017).

Η μεταφορά της παραπάνω ανάγνωσης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο προσεγγίζεται (αναλυτικά και ερμηνευτικά) ως προς τρεις βασικές διαστάσεις/υποστάσεις: α) του «*υποκειμένου*», β) του «*υπο-κειμένου*», γ) του «*παράγοντα υποκειμενοποίησης*» των άλλων (Foucault, 1982:781).

α. Το εκπαιδευτικό «υποκείμενο» ως διακριτή αυτόνομη οντότητα/εαυτός αναφέρεται στην κατασκευή και τη θεώρηση του εαυτού, στους τρόπους αυτογνωσίας και αυτοκαθορισμού του ατόμου, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα (οι εκπαιδευτικοί) στα πλαίσια της σχετικής τους αυτονομίας, αυτοπροσδιορίζονται και αυτοελέγχονται (αυτοκυβερνώνται) σύμφωνα με αυτό που θεωρούν ορθό και αληθές. Η έννοια του εκπαιδευτικού «υποκειμένου» εφαρμόζεται σε δύο επίπεδα: στο ατομικό και το συλλογικό.

Στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού το «υποκείμενο» αναφέρεται μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως η θεώρηση του εαυτού, οι τρόποι αυτογνωσίας και αυτοκαθορισμού του ατόμου, οι προσωπικές θεωρίες, οι γνώσεις και ικανότητες που διαθέτει, καθώς και στην προσωπική βελτίωση, την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη.

Αντίστοιχα, το «υποκείμενο» στο συλλογικό επίπεδο της σχολικής μονάδας αφορά στο σχολικό συμβούλιο, στη συλλογική διοίκηση-ηγεσία, στον σύλλογο διδασκόντων και αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως το όραμα του σχολείου, ο συλλογικός προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το κλίμα και οι σχέσεις, οι διαδικασίες της μάθησης στο σχολείο, οι δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

β. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως «υπο-κείμενο», αναφέρεται στους τρόπους και στις διαδικασίες διαμέσου των οποίων τα άτομα κυβερνώνται και υπό-κείνται σε συστήματα εξωτερικού ελέγχου στο πλαίσιο των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας-γνώσης, των συστημάτων συμβολικού και κανονιστικού ελέγχου και των καθεστώτων πειθαρχίας και υποτέλειας που τα συνοδεύουν. Η έννοια του εκπαιδευτικού «υπο-κειμένου» εφαρμόζεται επίσης σε δύο επίπεδα: στο ατομικό και το συλλογικό:

Σε ατομικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός ως «υπο-κείμενο», ελέγχεται από τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας, τις θεσμικές πρακτικές, τις τεχνολογίες του εαυτού, με όρους κυβερνησιμότητας και επιτελεσματικότητας. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ελέγχονται από ένα πλαίσιο εξωτερικών θεσμίσεων/ρυθμίσεων στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποχρεούται και πρέπει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, στο συλλογικό επίπεδο η σχολική μονάδα (σύλλογος διδασκόντων, κ.ά.) «υπό-κείται» στις απαιτήσεις των θεσμικών ρυθμίσεων και πρακτικών που επιβάλλονται από την πολιτεία και αφορούν, μεταξύ άλλων,

σε ζητήματα διοίκησης και λειτουργίας όπως η σχετική αυτονομία του σχολείου, η διακυβέρνηση του σχολείου, η διαφάνεια και η λογοδοσία, η αξιολόγηση του σχολείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα.

γ. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως «παράγοντας υποκειμενοποίησης» του εαυτού και των άλλων επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας στο πλαίσιο των οποίων συγκροτείται ως μια μορφή εξουσίας που υποτάσσει και συγχρόνως δημιουργεί υποκείμενα. Ο εκπαιδευτικός (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) συμμετέχει ενεργά στις τεχνολογίες διακυβέρνησης με σκοπό να λειτουργήσει ως «παράγοντας υποκειμενικοποίησης» των άλλων. Ειδικότερα, συμμετέχει στη διαμόρφωση υποκειμένων στο χώρο του σχολείου:

α) των συναδέλφων εκπαιδευτικών (σχολικός προγραμματισμός, ανάπτυξη συνεργασιών, σχέδια δράσης, ανταλλαγές υλικού, επικοινωνία, δικτύωση, αξιολόγηση ομοτέχνων, mentoring, επιμόρφωση, επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, κ.ά.)

β) των μαθητών/τριών του (μετάδοση γνώσεων και αξιών, διαμόρφωση πολιτών, έλεγχος, φροντίδα μέσω πλαισίων αναπαραγωγής της πολιτείας/των θεσμών: διαδικασίες μάθησης, διδασκαλία, παιδαγωγικές πρακτικές, έλεγχος, εξετάσεις, αξιολόγηση, συμπεριφορές, μαθησιακά αποτελέσματα, κ.ά.).

γ) στο επίπεδο του σχολείου, τα συλλογικά όργανα (Διεύθυνση, σύλλογος διδασκόντων, κ.ά.), στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του σχολείου, λειτουργούν/επηρεάζουν τη διαμόρφωση υποκειμένων μέσω της άσκησης εξουσίας (διοικητικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα) και βιοπολιτικού ελέγχου των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι λόγοι και οι πρακτικές που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου και επηρεάζουν την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου συναρθρώνονται με βάση τις τεχνολογίες κυριαρχίας, τις τεχνολογίες του εαυτού, τους βαθμούς και τις πρακτικές ελευθερίας που ισχύουν (θεσμικά και κοινωνικά) στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σημειώνεται ότι στο ατομικό επίπεδο η έννοια του εκπαιδευτικού υποκειμένου συνδέεται/επηρεάζεται περισσότερο από τις τεχνολογίες του εαυτού, την επιμέλεια του

εαυτού και τις πρακτικές ελευθερίας που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, το συλλογικό υποκείμενο συνδέεται περισσότερο με τη διακυβέρνηση και την λήψη αποφάσεων που αφορούν στην επιμέλεια των άλλων (μαθητών και εκπαιδευτικών) στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Η διακυβέρνηση του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί ως «υποκείμενα», ως «υπο-κείμενα» και ως «παράγοντες υποκειμενοποίησης»/διαμόρφωσης ταυτοτήτων των άλλων συναρθρώνονται εμφατικά και αποκτούν σαφή υπόσταση μέσα από τις έννοιες της κυβερνησιμότητας, της επιτελεστικότητας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες προσεγγίζονται στις επόμενες ενότητες.

Σημειώνεται, επίσης, ότι οι βασικές τεχνολογίες που διέπουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου (τεχνολογίες κυριαρχίας, τεχνολογίες του εαυτού, πρακτικές ελευθερίας) και συνδέονται άρρηκτα με τις έννοιες της κυβερνησιμότητας, της επιτελεστικότητας και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διάρκεια των μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η σύνδεση της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

4.5. Η κυβερνησιμότητα

Η έννοια της κυβερνησιμότητας (governmentality) προέρχεται συνδυαστικά από τους όρους κυβέρνηση (government), ορθολογικότητα (rationality) και νοοτροπία (mentality) και αναφέρεται σε μια τεχνολογία της εξουσίας που ασκείται μέσω ποικίλων μηχανισμών και διαδικασιών σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο και στοχεύει στον έλεγχο των μορφών γνώσης, των πολιτικών και οικονομικών σχέσεων, της κοινωνικής ασφάλειας και του βιοπολιτικού ελέγχου του πληθυσμού (Gordon, 1991; Kelly, 2014). Η κυβερνησιμότητα θεωρείται, επίσης, μια τεχνολογία διακυβέρνησης που αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας που επιδρούν τόσο στην κατασκευή όσο και στην (πολιτική) διαχείριση του υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και απόκτησε ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της επικράτησης του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος (Burchell et al., 1991; Dean, 1999).

Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί πολιτική ορθολογικότητα διακυβέρνησης η οποία μετασχηματίζει τη φύση του κράτους, παράγει νέες κοινωνικές σημασίες (ήθη, συμπεριφορές) και διαμορφώνει νέες υποκειμενικότητες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με σκοπό τον βιοπολιτικό έλεγχο του πληθυσμού (Foucault, 2000; Flew, 2012). Ο νεοφιλελευθερισμός χαρακτηρίζεται από την αποίκιση της κοινωνικής σφαίρας με το επιχειρηματικό πρότυπο και την επικυριαρχία των νομικών και δικαστικών θεσμών για να προστατευθεί η λειτουργία της αγοράς (Hursh, 2005; Brown, 2015). Το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα συναρθρώνεται από λόγους και πρακτικές που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων (ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, λογοδοσία) και επιδρούν στους τρόπους διακυβέρνησης με σκοπό τη ορθολογική δράση των ατόμων στα πλαίσια της «τεχνητής ελευθερίας» που παρέχεται και ελέγχεται υπό τους όρους του κράτους (Barry et al., 1996; Olssen, 2006).

Η έννοια της κυβερνησιμότητας συνδέεται με την εγκαθίδρυση νέων μορφών διακυβέρνησης (βλ. μετάβαση από την έννοια της κυβέρνησης σε αυτή της διακυβέρνησης, οι οποίες αναφέρονται σε νέες σχέσεις εξουσίας/γνώσης, στις τεχνολογίες και τους μηχανισμούς διαμέσου των οποίων οι λόγοι και οι λογικές που τους διέπουν μετασχηματίζονται σε οργανωμένες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές (Foucault, 1991; Dean, 1999; Peters et al., 2009).

Η κυβερνησιμότητα θεωρείται ως μια τεχνολογία/μηχανισμός της διακυβέρνησης του εαυτού που αποτελείται από έναν σύνθετο σύνολο γνώσεων, διαδικασιών και πρακτικών βάσει των οποίων η συλλογική δύναμη ασκείται πάνω στα άτομα. Το αντικείμενο της διακυβέρνησης είναι υποκειμενικότητες (ατομικές και συλλογικές) που καθοδηγούνται να κυβερνούν τον εαυτό τους μέσω αυτορρύθμισης, της ηθικής κανονικοποίησης και του ελέγχου της διαγωγής (Kelly, 2013; Lorenzini, 2018). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης ορθολογικότητας, η κυβερνησιμότητα κατασκευάζει μια νέα υποκειμενικότητα, το «*επιχειρηματικό υποκείμενο*», τον «*επιχειρηματία του εαυτού*» (entrepreneurial self), ο οποίος λειτουργεί υπεύθυνα, με βάση προσωπικά κίνητρα και ατομικό συμφέρον σε ένα πλαίσιο που ελέγχεται καθορίζεται από διαδικασίες

διακυβέρνησης, αποτελεσματικότητας και λογοδοσίας που επιβάλλει η αγορά (Peters, 2001; Brockling, 2016).

Η κυβερνησιμότητα μεταφέρει την έμφαση από την κατασκευή «υπο-κειμένων» στη συγκρότηση του υποκειμένου ως «παραγωγού υποκειμενοποίησης» τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων. Η κυβερνησιμότητα εστιάζει στον έλεγχο της «διαγωγής της διαγωγής» (the conduct of conduct) που αφορά στις πολλαπλές πρακτικές (στρατηγικές, τακτικές, τεχνικές, προγράμματα δράσης, κ.ά.) διαμέσου των οποίων μια συνάρθρωση θεσμικών φορέων, δημόσιων αρχών και κοινωνικών εταίρων σχεδιάζουν/εφαρμόζουν πολιτικές που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις, ελέγχουν και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των (κοινωνικών και πολιτικών) υποκειμένων (Gillies, 2008; Lemke, 2011). Η έννοια διαγωγή της διαγωγής έχει διπλή σημασία. Σημαίνει οδηγώ/ καθοδηγώ τους άλλους, αλλά και συμπεριφέρομαι μέσα σε ένα περισσότερο ή λιγότερο ανοιχτό πεδίο δυνατοτήτων. Η καθοδήγηση της συμπεριφοράς (του εαυτού και των άλλων) αποκτά ξεχωριστή σημασία όχι μόνο ως πρακτική της εξουσίας, αλλά και ως ήθος του υποκειμένου (Olssen, 2006; 2009).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η κυβερνησιμότητα έχει πολλαπλές αναγνώσεις. Οι έννοιες της αυτονομίας και της λογοδοσίας, της υποκειμενοποίησης, της διαγωγής και του επιχειρηματικού εαυτού, επιδρούν στη σχολική διακυβέρνηση, επηρεάζουν τις σχέσεις στη σχολική κοινότητα, αναπλασιάζουν τα παιδαγωγικά πλαίσια και προωθούν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2017; Αναγνώστου, 2019; Μάρη, 2020).

Οι έννοιες της αυτονομίας και της λογοδοσίας βρίσκουν έκφραση στη θεσμική συγκρότηση του σχολείου και συνδέονται με τη διαμόρφωση ενός (σχετικά) αυτόνομου υποκειμένου (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) και με τη μεταφορά της ευθύνης από την κεντρική εξουσία προς τα άτομα και τη σχολική κοινότητα ως προς τη λειτουργία, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη λογοδοσία της σχολικής μονάδας (Wobmann et al., 2007; Suspitsyna, 2010).

Μέσω του ελέγχου της διαγωγής, η κυβερνησιμότητα συνδέεται με την υποκειμενοποίηση (διαμόρφωση εαυτού και άλλων) και μέσω του επιχειρηματικού υποκειμένου συνδέεται με την «κυβερνοποίηση της εκ-μάθησης» (governmentalization of learning). Ο όρος

κυβερνοποίηση της εκμάθησης αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να κεφαλαιοποιεί τη μάθησή του. Πρόκειται για μια αντίληψη που βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως κεφαλαίου και ως επένδυσης, της μάθησης ως κεφαλαίου που μπορεί και πρέπει να είναι διαχειρίσιμο και που, ταυτόχρονα, πρέπει να είναι απασχολήσιμο (Simons & Masechelein 2008). Ουσιαστικά, προωθείται μια νέα κανονικοποίηση που επιβάλλει στα υποκείμενα (μαθητές και εκπαιδευτικούς) να μετατραπούν σε επιχειρηματίες του εαυτού τους, σε αυτορρυθμιζόμενα και αυτοελεγχόμενα επιχειρηματικά υποκείμενα, τα οποία βασίζονται στις δικές τους επιλογές και δράσεις σε μια προοπτική «συνεχούς ατομικής βελτιστοποίησης». Με αυτόν τον τρόπο, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η απόκτηση ικανοτήτων και η πιστοποίηση προσόντων καθίσταται ενδογενής μεταβλητή στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαρκής αναπλαισίωση ικανοτήτων και συνεχής επιδίωξη βελτίωσης μέσω της απόκτησης νέων προσόντων) (Edwards. 2002; Brancalone & O'Brien, 2011; Taylor Webb et al., 2014).

Η κυβερνησιμότητα ως τεχνολογία διακυβέρνησης του εαυτού συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Ο εκπαιδευτικός υποχρεώνεται να υποκειμενοποιεί τον εαυτό του μέσω διαδικασιών αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης, αυτοκαθορισμού και αυτοβελτίωσης. Ταυτόχρονα λειτουργεί και ως παράγοντας υποκειμενοποίησης των άλλων: α) των μαθητών (ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών) και β) των εκπαιδευτικών μέσω της υποχρεωτικής συμμετοχής, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας και ευθύνης στην παραγωγή των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα πεδία των 'κοινοτήτων μάθησης' και της 'αξιολόγησης ομοτέχνων' στο πλαίσιο των οποίων, μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών (σχολικός προγραμματισμός, εκπαιδευτικά προγράμματα, διαμοιρασμός, ανταλλαγές, επιμόρφωση, αναστοχαστικές πρακτικές, σχέδια δράσης, εκπαιδευτικά προγράμματα, κ.ά.) ο εκπαιδευτικός αποτελεί σαφές μέρος της υποκειμενοποίησης του άλλου συναδέλφου και αντιστρόφως. Σημειώνεται ότι η ανάπτυξη της κυβερνολογικής στον χώρο του σχολείου προκαλεί αλλαγές στις προσωπικές θεωρίες και στο πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με έμφαση σε ζητήματα επικοινωνίας και ανάπτυξης συνεργασιών.

Σημειώνεται, επίσης, ότι οι βασικές «κυβερνο-τεχνολογίες» (αυτονομία, λογοδοσία, έλεγχος διαγωγής, επιχειρείν) που διέπουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου επηρεάζουν/προκαλούν αλλαγές τόσο στις προσωπικές θεωρίες, όσο και στο πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αποτελούν σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διάρκεια των μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η σύνδεση της κυβερνησιμότητας ως βασικής παραμέτρου κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

4.6. Η επιτελεστικότητα

Η έννοια της επιτελεστικότητας (performativity) αναφέρεται σε μια τεχνολογία κατασκευής του υποκειμένου (στομικού και συλλογικού) με βάση τις σχέσεις εξουσίας-γνώσης όπως διαμορφώνονται στις σύγχρονες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης. Οι λόγοι και οι πρακτικές της επιτελεστικότητας συνδέονται με τις σύγχρονες πολιτικές της γνώσης, αντλούν από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα, τη Νέα Δημόσια Διοίκηση, την επιχειρηματική λογική και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις αλλαγές που παρατηρούνται στην έρευνα, την παραγωγή, τη διάχυση και τα αποτελέσματα της γνώσης στην οικονομία, την εργασία και την κοινωνία (Lyotard, 1984; Ball, 2004).

Η έννοια της γνώσης συνιστά κεντρική ερμηνευτική έννοια-κλειδί του μετασχηματισμού των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης οι οποίες στηρίζονται στην αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου μέσα από την παραγωγή της γνώσης, την επεξεργασία των πληροφοριών και τη διαχείριση των συμβολικών πόρων (Stehr, 1994; Castells, 1998; OECD, 2000). Οι αλλαγές στο χώρο της γνώσης συνδέονται με τις καταλυτικές επιδράσεις του 'γνωστικού καπιταλισμού', της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης και των ψηφιακών τεχνολογιών που χαρακτηρίζονται, μεταξύ άλλων, από ριζικές αλλαγές στη διαδικασία συσσώρευσης του κεφαλαίου, σημαντικές μεταλλαγές στο χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας και στη δημιουργία νέων περιοχών έρευνας και καινοτομικών εφαρμογών (Burton-Jones, 1999; Peters et al., 2013; Avis, 2018).

Οι σύγχρονοι λόγοι και πολιτικές της γνώσης επηρεάζονται από τις νεοφιλελεύθερες 'αγοραίες' θεωρήσεις για το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο που προωθούνται και επιβάλλονται από τους διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (ΕΕ-ΟΟΣΑ-Παγκόσμια Τράπεζα) και συναρθρώνονται γύρω από τις έννοιες: μείωση του κράτους και του δημόσιου τομέα, ήπια διακυβέρνηση, απελευθέρωση αγορών, ιδιωτικοποίηση, επιχειρησιακή λογική, οικονομική αποτελεσματικότητα, τεχνοκρατία, ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα. Οι πολιτικές δίνουν έμφαση στον εργαλειακό χαρακτήρα της γνώσης, στην εμπορευματοποίηση της γνώσης και την αποτίμησή της με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας (Deem, 2001; Bonal, 2003; Ranson, 2003; Lynch, 2006). Προωθείται η 'επιστημονική διακυβέρνηση' και η τεχνοδιαχειριστική ιδεολογία σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Επιβάλλονται νέες τεχνολογίες διακυβέρνησης, επιτήρησης και λογοδοσίας, νέα πλαίσια κανόνων και κριτηρίων αξιολόγησης, που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας, τον έλεγχο της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης (Deem & Brehony, 2005; Normand, 2010; Grek, 2013). Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια λογοδοσία με βάση τα αποτελέσματα και τις εκροές και πραγματοποιείται σύμφωνα με τις 'πολιτικές των αριθμών' με τη χρήση διαδικασιών πιστοποίησης και κριτηρίων αξιολόγησης, όπως οι δείκτες παραγωγικότητας, απόδοσης και οι επιδόσεις (Hellstrom & Raman, 2001; Room, 2005; Grek 2008; Lynch, 2013).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επιτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές της γνώσης και έχει πολλαπλές αναγνώσεις. Οι έννοιες της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας, της αξιολόγησης, της λογοδοσίας, του αυτοελέγχου επιδρούν στις διαδικασίες εκμάθησης και διακυβέρνησης, επηρεάζουν τις σχέσεις στη σχολική κοινότητα, αναπλασιάζουν τα παιδαγωγικά πλαίσια και προωθούν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2017; Αναγνώστου, 2019).

Η επιτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει μια τεχνολογία διακυβέρνησης, μια κουλτούρα, μια ρυθμιστική λειτουργία που αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο με έμφαση στην τεχνοδιαχειριστική λογική και την οικονομική αποτελεσματικότητα. Ορίζεται ως ένα σύνολο σχέσεων, διαδικασιών και μέσων με τα οποία αποτιμάται η παραγωγικότητα και το έργο ατόμων, ομάδων και οργανισμών, αξιολογείται η ποιότητα και συγκρίνονται τα

αποτελέσματα με βάση προκαθορισμένους στόχους, κριτήρια και δείκτες επιδόσεων (Ball, 2012; Pasiás & Roussakis, 2013). Έννοιες όπως η παραγωγικότητα, η αποδοτικότητα, η αξιολόγηση και η λογοδοσία αποτελούν κεντρικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και βασικές παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Οι επαγγελματικές απαιτήσεις συνδέονται με την αύξηση της παραγωγικότητας και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται όλο και περισσότερο ατομικά υπόλογοι και συλλογικά συνυπεύθυνοι για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Connell, 2009; Perryman, 2009).

Η επιτελεστικότητα δεν αποτελεί μόνο μια δομή θεσμικής επιτήρησης, αλλά ως τεχνολογία διακυβέρνησης αναπτύσσεται μέσω μιας συνεχούς ροής επιτελεστικών λειτουργιών που εκτελούνται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Το εκπαιδευτικό έργο καθορίζεται θεσμικά σε υλικό και συμβολικό επίπεδο και αναπτύσσεται μέσω πρακτικών αυτοελέγχου και συμμετοχικής ευθύνης (συνεδριάσεις, τήρηση αρχείων, ενημέρωση βάσεων δεδομένων, επιθεώρηση, απολογιστικές εκθέσεις, πίνακες κατάταξης, κ.ά.) (Ball, 2003).

Μέσω της επιτελεστικότητας επιδιώκεται η ηθική και η επαγγελματική κανονικοποίηση των εκπαιδευτικών με τρόπους που φυσικοποιούν τον έλεγχο, τον ανταγωνισμό, την αποδοτικότητα. Η επιτελεστικότητα επανασηματίζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους όρους/κανόνες μιας κεντρικά ελεγχόμενης, μετρήσιμης παραγωγικότητας και «πειθαρχιών της αγοράς». Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμορφωθούν και να διαμορφώσουν αυτο-ρυθμιστικά πλαίσια διδασκαλίας και συμπεριφοράς που περιορίζουν την ατομική έκφραση, τη δημιουργικότητα και την επαγγελματική ελευθερία τους (Arthur, 2009).

Η εμφατική διασύνδεση των πολιτικών της γνώσης με την ποσοτική αξιολόγηση και τις 'πολιτικές των αριθμών', με την εστίαση στην αποδοτικότητα και στα μετρήσιμα αποτελέσματα, με τη θέσπιση διαδικασιών, επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας επηρεάζουν αρνητικά τις προδιαθέσεις, το ρόλο, την ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2017). Η επιτελεστικότητα αποτελεί βασική τεχνολογία εξουσίας που συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες εκμάθησης και διακυβέρνησης στο χώρο του σχολείου και

επηρεάζει καθοριστικά τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού). Ως διαδικασία εκμάθησης συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου της «επιμέλειας του εαυτού» (αυτοέλεγχος, αυτορρύθμιση), ενώ ως διαδικασία διακυβέρνησης συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός πλαισίου «ελέγχου της διαγωγής» των εκπαιδευτικών (παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία) (Ambrosio, 2013; Taylor Webb, Gulson & Pitton, 2014).

Σημειώνεται ότι οι βασικές παράμετροι που καθορίζουν το πλαίσιο ανάπτυξης και εφαρμογής της επιτελεστικότητας στον χώρο του σχολείου (παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, αξιολόγηση, λογοδοσία, αυτοέλεγχος) και επηρεάζουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου αποτελούν σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη διάρκεια των μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η σύνδεση της επιτελεστικότητας ως βασικής παραμέτρου κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

4.7. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών

Η έννοια των ικανοτήτων συνδέεται άμεσα με το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης και αποτελεί θεμελιώδη διάσταση στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

Οι ικανότητες αποτελούν βασική διάσταση των σύγχρονων πολιτικών της γνώσης σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο και σε μια σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης με τις έννοιες της γνώσης και της διά βίου μάθησης. Ο χαρακτηρισμός «κοινωνία των ικανοτήτων» συμπυκνώνει την σημασία των επιδράσεων που ασκούν όχι μόνο στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά και στα πεδία της οικονομίας, της εργασίας και της κοινωνίας (Παπαδάκης, 2006). Οι ικανότητες αφορούν στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, στις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες τις οποίες το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει, να καλλιεργεί και να προωθεί με

στόχο την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών για την ένταξη στην εργασία και στην κοινωνία (Πασιάς & Φωτεινός, 2022).

Η συγκρότηση των λόγων και των πολιτικών σχετικά με τις ικανότητες διατυπώθηκε εμφατικά στο πλαίσιο των 'κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης' και συνδέθηκε, μεταξύ άλλων, με θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούσαν:

- α. τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο των 'οικονομιών της γνώσης'
- β. την ενίσχυση της έννοιας, του περιεχομένου και των δομών της 'διά βίου μάθησης'
- γ. τη διαμόρφωση ενός 'ικανοκεντρικού' συστήματος εκμάθησης που υποστηρίζει νέες μορφές διακυβέρνησης, αξιολόγησης και λογοδοσίας με έμφαση στις εκροές και τα αποτελέσματα (Baron, Field & Schuller, 2000; Field, 2000; Gleeson & Husbands, 2001).

Από τις αρχές του 2000 και στις επόμενες δεκαετίες, οι διεθνείς οργανισμοί (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Unesco) ανέπτυξαν πολιτικές της γνώσης με έμφαση στον καθορισμό ενός συνολικού πλαισίου ικανοτήτων, το οποίο περιλαμβάνει ένα νέο πλαίσιο των ικανοτήτων των μαθητών, ένα νέο πλαίσιο προσόντων των εκπαιδευτικών καθώς και ένα υποστηρικτικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (OECD, 2012). Το 2001 ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε το πρόγραμμα DeSeCo για τον καθορισμό των βασικών ικανοτήτων (key competencies) και ένα χρόνο αργότερα η UNESCO εισήγαγε την έννοια των «δεξιότητων της ζωής» (life competences) (OECD, 2001; Unesco, 2002). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η «Στρατηγική Ικανοτήτων του ΟΟΣΑ» (OECD Skills Strategy) που αναπτύχθηκε τα επόμενα χρόνια μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα (PISA, PIAAC, AHELO) με σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τον έλεγχο του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και συνέβαλε στην ενίσχυση της πολιτικής επιρροής του οργανισμού στο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης (OECD, 2012; Sellar & Lingard, 2013; Valiente, 2014).

Το 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε αντί του όρου «δεξιότητες» (skills) τον όρο «ικανότητες» (competences) και «βασικές ικανότητες» (key competences), ο οποίος θεωρείται ότι εκφράζει με ένα πιο ευρύ και συνολικό τρόπο την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την καταλληλότητα για απασχόληση (European Commission,

2003). Η Επιτροπή σημειώνει ότι οι βασικές ικανότητες αντιπροσωπεύουν ένα μεταβιβάσιμο, πολυσύνθετο πακέτο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που όλα τα άτομα χρειάζονται για την προσωπική ολοκλήρωση, ανάπτυξη και απασχόληση και θα πρέπει να ενεργήσει ως θεμελίωση για την περαιτέρω εκμάθηση ως τμήμα της δια βίου μάθησης (ό.π.). Το 2006 το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της ΕΕ ενέκρινε τις βασικές ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης και τη δια βίου μάθηση και κατέγραψε ένα πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνεται η αναλυτική παρουσίαση των οκτώ δεξιοτήτων (ορισμοί, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και των σχέσεων με την απασχόληση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την επιχειρηματικότητα (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006). Τον Μάιο του 2018, το Συμβούλιο της ΕΕ εξέδωσε νέα σύσταση με την οποία αντικατέστησε τη σύσταση του 2006 σχετικά με τις «8 βασικές ικανότητες» με σκοπό την βελτίωση και επικαιροποίηση του πλαισίου των βασικών ικανοτήτων της δια βίου μάθησης (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018). Στο κείμενο επισημαίνεται ότι όλες οι βασικές ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, αλληλοσυνδέονται και μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Ειδικότερα, δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, οι αναλυτικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι ενσωματωμένες σε όλο το φάσμα των βασικών δεξιοτήτων (ό.π.).

Από μια συγκριτική ανάγνωση του πλαισίου των οκτώ βασικών ικανοτήτων της ΕΕ, διαπιστώνεται ότι οι τέσσερις πρώτες (γραμματισμός, ξένες γλώσσες, θετικές επιστήμες και ψηφιακή ικανότητα) διδάσκονται στο σχολείο ως ανεξάρτητα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα/μαθήματα. Οι άλλες τέσσερις ικανότητες (μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές-πολιτικές ικανότητες, ικανότητα του επιχειρείν, πολυπολιτισμικότητα, αλλά και η ψηφιακή ικανότητα ως διαμεσολάβηση των υπολοίπων) δεν διδάσκονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων στο σχολείο, δεν μεταβιβάζονται δηλαδή ως γνώσεις, αλλά καλλιεργούνται συστηματικά και αναπτύσσονται μόνο μέσα από την εφαρμογή σχεδίων δράσης (projects) και εκπαιδευτικών προγραμμάτων (programs). Ουσιαστικά, ένα σημαντικό μέρος του πλαισίου των ικανοτήτων των μαθητών συνδέεται και προωθεί διαδικασίες εκμάθησης σε συνεργατικά περιβάλλοντα στο σχολείο. Σημειώνεται, επίσης, ότι

στη συγκριτική ανάλυση των διεθνών πλαισίων ικανοτήτων (εργασιακών και κοινωνικών) του 21ου αιώνα, ως βασικές ικανότητες ξεχωρίζουν η εκμάθηση της μάθησης (learning to learn), η συνεργασία, η επικοινωνία, ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, η αυτορρύθμιση, ο σχεδιασμός, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση συγκρούσεων, η επιχειρηματικότητα, η ικανότητα του πολίτη, αλλά και οι κοινωνικές-πολιτισμικές ικανότητες, οι οποίες παραπέμπουν άμεσα σε αλλαγές στις παραδοσιακές διαδικασίες εκμάθησης στο σχολείο (Halasz & Michel, 2011; Voogt & Roblin, 2012).

Η παραπάνω ανάγνωση επηρεάζει άμεσα τη θέση, και τον μεταβαλλόμενο ρόλο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων εξουσίας-γνώσης, ως 'κάτοχοι' της νέας γνώσης, ως 'φορείς' μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως 'αξιολογητές' της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, αλλά και ως 'εκπαιδευτές' των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως 'συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή' σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως 'ενεργοί πολίτες' και 'κριτικοί διανοούμενοι' της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Η αναβάθμιση των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης αποτελούν πεδίο αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέεται άρρηκτα με τη σχολική αποτελεσματικότητα, την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Caena, 2011):

Στον σύγχρονο λόγο των διεθνών οργανισμών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα επάγγελμα αυξημένων προσόντων και εργασιακών απαιτήσεων. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός 'πλαισίου προσόντων' των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι τελευταίες αφορούν στην ανάπτυξη των 'εργασιακών' ικανοτήτων στις οποίες περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι προδιαθέσεις, οι στάσεις, η κριτική αναλυτική σκέψη, η αυτονομία, η αυτο-καθοδήγηση, η

πρωτοβουλία, η επικοινωνία, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, η δέσμευση, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και τις αλλαγές. καινοτομίες εκλαμβάνονται ως «*παράγοντες κλειδιά*» για την επίλυση των ατομικών, κοινωνικών και εργασιακών κρίσεων (OECD, 2011).

Το 2013, η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «*Υποστηρίζοντας την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα*» (European Commission, 2013). Στο κείμενο παρουσιάζεται αναλυτικά μια πρόταση για ένα σύγχρονο πλαίσιο σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (teacher competences/capacities), οι οποίες ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: γνώσεις, επαγγελματικές δεξιότητες και προδιαθέσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν ορισμένες επιμέρους ικανότητες στις διάφορες κατηγορίες που συνδέονται με τεχνολογίες διακυβέρνησης και εκμάθησης και επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

Στις 'γνώσεις' περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, οι θεσμικές και οργανωτικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών, ζητήματα συμπερίληψης και ποικιλομορφίας, ομαδικές διαδικασίες και δυναμική των ομάδων, θεωρίες μάθησης και θέματα κινήτρων, διαδικασίες και μέθοδοι αξιολόγησης και αποτίμησης.

Στις 'δεξιότητες' περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η διαχείριση μαθητών και ομάδων, η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες, οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης, οι συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες, ικανότητες να προσαρμόζει τις δυναμικές πολλαπλών επιπέδων στο συγκείμενο του σχολείου (εφαρμογή κυβερνητικών και τοπικών πολιτικών στις δυναμικές της τάξης, των μαθητών και του σχολείου).

Στις 'προδιαθέσεις' (που εμπεριέχονται οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών) περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, μεταβιβάσιμες δεξιότητες, προδιάθεση/ετοιμότητα για αλλαγή, ευελιξία και συνεχή μάθηση, δέσμευση του εκπαιδευτικού σχετικά με την προώθηση της μάθησης για όλους τους μαθητές,

προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών, προδιάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβανόμενης της μελέτης και της έρευνας, προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του, προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα, αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (European Commission, 2013).

Σύμφωνα με το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ο μεταβαλλόμενος ρόλος και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται τόσο από θεωρητικές έννοιες (διαβίου μάθηση, διαχείριση της ετερότητας, πολυπολιτισμικότητα, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων, συνεργατικές πρακτικές, κοινότητες μάθησης) όσο και με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο και στην σχολική τάξη (διεπιστημονικότητα, σχέδια δράσης, ψηφιακές δεξιότητες, πολλαπλές διδακτικές πηγές, εναλλακτικές μορφές μάθησης, συνεργατική επίλυση προβλημάτων, σχέσεις και διαδικασίες αυτοδέσμευσης και αυτοαξιολόγησης).

Από την προηγούμενη ανάγνωση προκύπτει ότι οι ικανότητες συνδέονται άμεσα με την συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου. Το πλαίσιο των ικανοτήτων λειτουργεί ως παράγοντας υποκειμενοποίησης τόσο του εαυτού όσο και των άλλων (μαθητών και συναδέλφων εκπαιδευτικών).

Σημειώνεται ότι ο μετασχηματισμός του λόγου των ικανοτήτων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ελέγχεται από τις σχέσεις εξουσίας που ισχύουν στο χώρο του σχολείου. Οι βασικές 'τεχνολογίες' που διέπουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου (τεχνολογίες κυριαρχίας, τεχνολογίες του εαυτού, πρακτικές ελευθερίας) συνδέονται άρρηκτα με την ανάπτυξη και την εφαρμογή του συνολικού πλαισίου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ειδικά οι δεξιότητες και οι προδιαθέσεις (έξις, στάσεις, αντιλήψεις, δεσμεύσεις) επηρεάζονται από τους όρους κυβερνησιμότητας και επιτελεσματικότητας που επικρατούν στο θεσμικό επίπεδο, αλλά και στο χώρο του σχολείου.

Σημειώνεται, επίσης, ότι το πλαίσιο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό μέρος του επίσημου θεσμικού λόγου και των εκπαιδευτικών πρακτικών στη

διάρκεια των μεταρρυθμιστικών πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Σημειώνεται, επίσης, ότι η σύνδεση του πλαισίου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί αντικείμενο του ερευνητικού μέρους της παρούσας μελέτης.

ΜΕΡΟΣ Β' : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 5^ο

Ανάλυση λόγου, ανάλυση περιεχομένου και βιβλιογραφική επισκόπηση

Περιεχόμενα

- 5.1. Η έννοια του λόγου
- 5.2. Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου
- 5.3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis)
- 5.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ
- 5.5. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) του N. Fairclough
- 5.6. Γενεαλογία, γνώση και εξουσία του M. Foucault
- 5.7. Η Θεωρία του Λόγου των E. Laclau και Ch. Mouffe
- 5.8. Η ανάλυση περιεχομένου
- 5.9. Η βιβλιογραφική επισκόπηση
- 5.10. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Λόγου, Ανάλυση Περιεχομένου και Βιβλιογραφική Επισκόπηση

5.1. Η έννοια του λόγου (discourse)

Ο «λόγος περί λόγου» (Howarth, 2008:13) από τη δεκαετία του '90 και μετά πολλαπλασιάζεται και δίνει ισχυρό παρών στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών. Το γεγονός αυτό αποδίδεται σε διάφορες αιτίες ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται η αποδυνάμωση της ηγεμονίας των θετικιστικών προσεγγίσεων σε κλάδους όπως η πολιτική επιστήμη και η κοινωνιολογία, η επίδραση της 'γλωσσολογικής στροφής' στις κοινωνικές επιστήμες και η εμφάνιση νέων προσεγγίσεων όπως η ερμηνευτική, η κριτική θεωρία και ο μεταδομισμός (Howarth, 2008:11). Ο λόγος (discourse) είναι μια έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια και η ανάλυση λόγου ως ερευνητική μέθοδος αποκτά διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πλαίσια και συμφραζόμενα και προσεγγίζεται διαφορετικά από διάφορους κλάδους σπουδών σε μια προσπάθεια οικειοποίησης/αξιοποίησης των όρων της για να εξυπηρετηθούν διαφορετικοί ερευνητικοί στόχοι (Phillips & Jorgensen, 2009:18).

Οι L. Phillips και M. Jorgensen σε μια προσπάθεια να ορίσουν την έννοια του λόγου θα πουν ότι πρόκειται για *«έναν ιδιαίτερο τρόπο να μιλάει κάποιος για τον κόσμο (ή για μια διάσταση του κόσμου) και να κατανοεί τον κόσμο (ή μια διάστασή του)»* (ό.π.) Καθώς μέσω των εκάστοτε λόγων συγκροτούνται οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους εννοιολογούμε και κατασκευάζουμε την πραγματικότητα, η ανάλυση λόγου αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση και την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων (Κιουπκιολής, Κοσμά, Πεχτελίδης, 20015:12). *«Η λέξη λόγος εμπερικλείει τη γενική ιδέα ότι η γλώσσα δομείται με βάση διαφορετικά σχήματα που οργανώνουν την ομιλία των ανθρώπων καθώς αυτοί συμμετέχουν σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής»* και έτσι έχουμε διάφορα είδη λόγων (πολιτικός, εκπαιδευτικός, ιατρικός κλπ.) μέσα στο πλαίσιο της μελέτης των οποίων αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες και μέθοδοι ανάλυσης λόγου (Phillips & Jorgensen, 2009:17):

Ο J. P. Gee (2005) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα στον **λόγο (discourse)** και στους **Λόγους (Discourses)**. Το ενδιαφέρον της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της

κοινωνιογλωσσολογίας εστιάζει στην «επιτόπια» (on site) χρήση της γλώσσας και στον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται για να πραγματώσει δράσεις και να ενσαρκώσει ταυτότητες. Αυτή ακριβώς τη «γλώσσα εν χρήσει» (language in use) ο Gee την ονομάζει λόγο. Ωστόσο, οι δράσεις και οι ταυτότητες σχεδόν ποτέ δεν πραγματώνονται αποκλειστικά μέσω της γλώσσας. «Όταν ο λόγος, για να πραγματώσει συγκεκριμένες δράσεις και ταυτότητες ενώνεται αναπόσπαστα με μη γλωσσική ύλη, τότε εμπλέκονται οι Λόγοι». Μάλιστα, επισημαίνει ότι «όλοι είμαστε μέλη πάρα πολλών και διαφορετικών Λόγων, οι οποίοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον με θετικό και αρνητικό τρόπο και οι οποίοι συχνά μπολιάζονται (breed with each other) μεταξύ τους, δημιουργώντας νέα υβρίδια» (Gee, 2005:7).

Οι Λόγοι, σύμφωνα με τον Gee (2005) είναι ενιαία σύνολα από γλωσσικά και μη γλωσσικά συστατικά, που αποτυπώνουν/εκφράζουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης, δράσης, διάδρασης, σχηματοποίησης αξιών, συναισθημάτων και πεποιθήσεων. Χρησιμοποιούν σύμβολα, εργαλεία και τεχνολογίες για να νοηματοδοτήσουν και να νοηματοδοτηθούν, να παράγουν, να αναπαράγουν και να μετασχηματίσουν συγκεκριμένες εκφάνσεις της πραγματικότητας. Συνεπώς, η ζωή για όλους μας είναι ένα κράμα, μια ένωση σκέψεων, λέξεων, αντικειμένων, γεγονότων, δράσεων και διαδράσεων μέσα σε Λόγους.

Αποτέλεσμα αυτής της ενοποιητικής διάστασης της γλώσσας είναι η κατασκευή της πραγματικότητας μέσω της διαμόρφωσης και αναγνώρισης διαφορετικών ταυτοτήτων και δράσεων, της ανάδυσης βεβαιοτήτων και νοηματοδοτήσεων του υλικού κόσμου, της ταξινόμησης των σημαινόντων σχέσεων και της προνομιακής επιβολής συμβολικών συστημάτων και συστημάτων γνώσης πάνω σε άλλα (Gee, 2005:10-13). Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης του Gee η έρευνα πρέπει να εξετάζει και να μελετά τον λόγο μέσα στους Λόγους (Gee, 2005:8).

5.2. Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου

Ο μεταδομισμός αποτελεί αφετηρία όλων των λογο-αναλυτικών θεωριών. Είτε αντιμετωπιστεί ως αναθεώρηση είτε ως εξέλιξη των θέσεων του δομισμού, μοιράζεται με τον δεύτερο έναν κοινό τόπο και για τα δύο αυτά ρεύματα σκέψης, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένας δίαυλος επικοινωνίας που μεταφέρει πληροφορίες για τον κόσμο, αλλά μια

«μηχανή»² που δημιουργεί και παράγει τις παραστάσεις της πραγματικότητας και διαμεσολαβεί την πρόσβαση σε αυτή. «*Η νοηματοδότηση του γεγονότος δια μέσου συγκεκριμένων λόγων συμβάλλει στη συγκρότηση του κόσμου*» και διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνικές σχέσεις» (Phillips & Jorgensen, 2009:31-33). Δεν προβάλλει, δηλαδή, απλώς το πραγματικό, αλλά συμβάλλει και στη συγκρότησή του. Η πραγματικότητα, τα φυσικά αντικείμενα και οι παραστάσεις είναι υπαρκτά, αλλά προσλαμβάνουν το νόημά τους αποκλειστικά μέσα από τον λόγο. Σύμφωνα με τον Laclau «*δεν υπάρχει καμία αλήθεια ούτε αξία που να είναι ανεξάρτητη από το πλαίσιο (context) και η εγκυρότητα κάθε δήλωσης καθορίζεται μόνο μέσα στο πλαίσιο*» (Laclau, 2007:51-52).

Οι μεταδομιστές αναλυτές λόγου αμφισβήτησαν τη θέση των δομιστών ότι η ακριβής παρατήρηση και η συλλογή δεδομένων μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή σε αντικειμενικά συμπεράσματα για την γλώσσα και την πραγματικότητα που αυτή κατασκευάζει. Με αφετηρία τους τη φιλοσοφία - αντί για τη γλωσσολογία και τη σωσσυριανή λογική³ που αποτέλεσε την αφετηρία του δομισμού - οι μεταδομιστές στοχαστές⁴ δείχνουν σκεπτικισμό απέναντι στην αντικειμενική γνώση και αντιπροτείνουν την «*εγγενή απροσδιοριστία της γλώσσας*» και την αδυναμία να προσδιοριστεί το νόημα σε σχέση με ένα σταθερό εξωτερικό σύστημα αναφοράς. Για αυτούς, η γλώσσα είναι ένα ρευστό και ανοιχτό σύστημα και ο μόνος τρόπος παγίωσης του νοήματος είναι να εξεταστεί σε σχέση με το ιστορικό της συγκεκριμένο, τις κοινωνικές πρακτικές που την περιβάλλουν και με ζητήματα γνώσης και εξουσίας. Η παραγωγή γνώσης είναι αυτή που προκρίνεται έναντι της παραγωγής νοήματος μέσα από τη διαδικασία που ονομάζεται λόγος (Κιουπκιολής κ.ά., 2015:12).

Ο μεταδομισμός λύνει ένα από τα ουσιαστικά προβλήματα του δομισμού, αυτό της αλλαγής. Αφενός δέχεται την ιδέα ότι η νοηματοδότηση των σημείων⁵ δεν καθορίζεται από τις

² 'dispositif' κατά Foucault

³ βλ. σχετικά Howarth, D., (2008), σελ. 34-40.

⁴ Βασικοί εκπρόσωποι του μετα-δομισμού υπήρξαν ο Jacques Lacan στην ψυχανάλυση, ο Michel Foucault στην ιστορία των ιδεών και ο Jacques Derrida στη φιλοσοφία.

⁵ «*Η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα που δεν καθορίζεται από την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται, προέρχεται από τη δομιστική γλωσσολογία του Ferdinand de Saussure περί τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Saussure υποστήριξε ότι τα σημεία αποτελούνται από δύο διαστάσεις, τη μορφή [significant (σημαινόν)] και το περιεχόμενο [signifié (σημαινόμενο)] και ότι η σχέση μεταξύ των δύο σημείων είναι αυθαίρετη*» (Saussure 1960 στο Phillips, & Jorgensen 2009:33).

σχέσεις των σημείων με την πραγματικότητα, αλλά από τις εσωτερικές τους σχέσεις μέσα στα δίκτυα όπου αυτά υφίστανται, αλλά αφετέρου διαφωνούν με την άποψη ότι οι θέσεις των σημείων είναι σταθερές και σαφείς και διατείνονται ότι αυτές αλλάζουν ανάλογα με το περιβάλλον, δημιουργούν συγκρούσεις σε επίπεδο λόγων και αποτελούν μέσο μετασχηματισμού του κοινωνικού κόσμου (Phillips & Jorgensen, 2009:33).

Ο μεταδομισμός αποτελεί ένα πολύ ευρύ πεδίο, έναν όρο – ομπρέλα, και δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα συμπαγές και ενιαίο σώμα σκέψης. Ο Laclau τον χαρακτηρίζει ως μια *«ευρύχωρη εκκλησία»* που καλύπτει μια *«ποικιλία από πνευματικές τάσεις»* - *«από τη φουκωική ανάλυση των ρηματικών σχηματισμών μέχρι τη λακανική ψυχανάλυση, την αποδόμηση του Derrida και τη σημειολογία του Barthes»* (Laclau, 2000:x). Σύμφωνα με το σκεπτικό του μεταδομισμού είναι άστοχο να επιδιωχθεί να οριστεί με ακρίβεια ο όρος, καθώς αυτό αντιβαίνει στις ίδιες τις αρχές της ποικιλομορφίας και της ενδεχομενικότητας που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της παραγωγικής του φύσης (Finlayson & Valentine, 2002:1-2). Όλες, ωστόσο, οι τάσεις, οι μέθοδοι και οι εφαρμογές του μεταδομισμού συγκλίνουν στο ενδιαφέρον για τον λόγο στην ενασχόληση με την εξουσία και την ηγεμονία, στην ενδεχομενικότητα των ταυτοτήτων και στην αποκέντρωση του υποκειμένου. Ο μεταδομισμός (σε αντίθεση με τον δομισμό) διατείνεται ότι η γλώσσα δεν έχει κλειστή δομή και την εξετάζει στην πολιτική της διάσταση μέσω της μελέτης του υποκειμένου και των σύγχρονων μορφών εξουσίας.

Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις έδωσαν έμφαση στο ζήτημα της κατασκευής/συγκρότησης των κοινωνικών και πολιτικών υποκειμενικοτήτων, καθώς και στη σχέση γνώσης - εξουσίας. Μέσω αυτής της εστίασης αμφισβητήθηκε ριζικά η ιδέα *«ενός πλήρως συγκροτημένου, εγγενώς ορθολογικού, ενιαίου και συνεκτικού, μη αντιφατικού ατόμου, φορέα μιας οικουμενικής ανθρώπινης ουσίας»*. Διαμορφώθηκε δηλαδή μια αντι-ουσιοκρατική θεωρία του υποκειμένου και της εξουσίας, σύμφωνα με την οποία *«ούτε το άτομο, ούτε η αλήθεια, ούτε ο ορθός λόγος είναι η αφετηρία της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής ανάλυσης εφόσον συγκροτούνται από στρατηγικές σχέσεις εξουσίας στο πεδίο του λόγου και μέσω αυτών»*. Στο πλαίσιο του μεταδομισμού αμφισβητείται η έννοια του ενιαίου και

συνεκτικού υποκειμένου και υποστηρίζεται ότι «τα ίδια τα υποκείμενα αποτελούν κατασκευάσματα του λόγου» (Κιουπκιολής κ.ά., 2015:11-13)

Σύμφωνα με τις Phillips και Jorgensen (2009:37), οι διάφορες μεταδομιστικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου συμφωνούν κυρίως στα παρακάτω:

- Η γλώσσα δεν είναι ο αντικατοπτρισμός μιας αντικειμενικής πραγματικότητας.
- Η γλώσσα αποτελείται από σχήματα ή λόγους (δεν υπάρχει ένα μόνο γενικό σύστημα νοήματος αλλά ένα δίκτυο/σύμπαν συστημάτων ή λόγων) και τα νοήματα διαφοροποιούνται από λόγο σε λόγο
- Τα σχήματα του λόγου αναπαράγονται και αλλάζουν μέσα από τις πρακτικές του λόγου
- Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των λόγων πρέπει να μελετώνται μέσω της ανάλυσης των καταστάσεων, όπου η γλώσσα βρίσκεται εν δράσει.

Στην έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η θεώρηση της πολιτικής ως λόγου ή/και ως ρηματικής πρακτικής. Στο επίπεδο αυτό, ο λόγος αποτελεί μια θεσμικά ολοποιητική αντίληψη της γλώσσας που καθορίζει και ενοποιεί τη δράση και ως εκ τούτου γίνεται κατανοητός ως υλική πραγματικότητα και ως κοινωνική πρακτική που ασκεί εξουσία. «Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η πολιτική είναι ένα σύνθετο πλέγμα από λόγους και πρακτικές που ασκείται/εφαρμόζεται διαμέσου ποικίλων κειμένων και διαδικασιών μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικο-κοινωνικά συγκείμενα» (Πασιάς, 2015:29). Ο λόγος ως κοινωνική πρακτική αλληλεπιδρά με την κοινωνική πραγματικότητα, επηρεάζει και επηρεάζεται από το πλαίσιο, κατασκευάζει και κατασκευάζεται από σχέσεις εξουσίας. Σε μία τέτοια προσέγγιση, ο λόγος δεν ενδιαφέρει ως απλή έκφραση κοινωνικής πρακτικής, αλλά υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους άσκησης πολιτικής εξουσίας.

5.3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis)

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) γεννήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90, στο πλαίσιο ενός συνεδρίου στο Άμστερνταμ, από τη συνάντηση ενός κύκλου θεωρητικών ερευνητών, μεταξύ των οποίων οι Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen και Ruth Wodak. Αποτελεί μια πολυσυλλεκτική, διεπιστημονική προσέγγιση που αντλεί από τη ρητορική, την κειμενογλωσσολογία, την ανθρωπολογία, τη φιλοσοφία, την κοινωνική

ψυχολογία, την κοινωνιογλωσσολογία, την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, την πραγματολογία, τις γνωσιακές επιστήμες και τις λογοτεχνικές σπουδές.

Πυρήνας της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η μελέτη της γλώσσας όχι ως σύστημα, αλλά ως κοινωνικό φαινόμενο, δηλαδή αφορά στη μελέτη του λόγου μέσα στο κοινωνικό του περικείμενο. Τοποθετημένος ανάμεσα στο γλωσσικό και στο κοινωνικό, ο λόγος είναι ταυτόχρονα κοινωνική πρακτική, διαδικασία και προϊόν, είναι την ίδια στιγμή το αντικείμενο μελέτης και το θεωρητικό μέσο (theoretical device) για την κατασκευή νοήματος (Rogers, 2011:6). Ο λόγος για την ΚΑΛ είναι «μορφή κοινωνικής πρακτικής», η οποία προσδιορίζει και προσδιορίζεται βάσει των κοινωνικών συνιστωσών που τον περιβάλλουν (Fairclough, 2003:25).

Βασική θεωρητική αρχή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου είναι η κριτική της διάσταση (critical). Η ΚΑΛ δεν αναλύει τη γλώσσα για να περιγράψει απλώς τα γεγονότα και τα φαινόμενα, αλλά έχει σκοπό να αφυπνίσει, να χειραφετήσει και να αποκαλύψει τις κρυφές εξουσιαστικές σχέσεις που υποφώσκουν και τις άνισες κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται επηρεάζοντας σταδιακά την κοινωνία και το status quo (Rogers, 2011:3-5). Ως κριτική, η ΚΑΛ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, είναι στρατευμένη στην κοινωνική αλλαγή και θεωρεί τις ρηματικές πρακτικές διαρκώς μεταβαλλόμενες. Προσεγγίζει συνεπώς τον κοινωνικό κόσμο και τις κοινωνιογλωσσικές δομές που τον διέπουν ως πεδία διαπραγμάτευσης και όχι ως στατικές, δεδομένες πραγματικότητες. (Phillips & Jorgensen, 2009:121-122).

Από την ΚΑΛ προκύπτει μια από τις πιο σύγχρονες και πολυσυνθετικές προσεγγίσεις της ιδεολογίας. Στόχος της είναι η μελέτη, η ανάλυση και η κατανόηση της ιδεολογίας και των σχέσεων εξουσίας που υφίστανται και ενυπάρχουν στις επικοινωνιακές εκφορές - γραπτές ή προφορικές. Εστιάζοντας στη γλώσσα υιοθετεί και επιδιώκει να αποκωδικοποιήσει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις θεσμικές, καταστασιακές και κοινωνικές πρακτικές και σε συγκεκριμένες λεκτικές πράξεις και επικοινωνιακές επιλογές με τις οποίες ενδύεται η ιδεολογία (Wodak & Meyer, 2001:6-7).

Η ΚΑΛ επιδιώκει να καταδείξει/υπογραμμίσει την κοινωνική υπόσταση του λόγου που νομιμοποιείται και φυσικοποιείται μέσω της χρήσης εκφράσεων τόσο αυτονόητων για τους περισσότερους, σε βαθμό που δεν μπορούν να εντοπιστούν τα ιδεολογικά σχήματα που κρύβονται πίσω από αυτές. Με άλλα λόγια, *«επιχειρεί να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται η γλώσσα, η κοινωνία και η ιδεολογία και με αυτή την έννοια συνδυάζει τη μικρο-ανάλυση των κειμένων με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα»* (Στάμου, 2014:147). Μέσα από την ανάλυση του λόγου στο μικροεπίπεδο και στο μακροεπίπεδο, η ΚΑΛ *«τοποθετεί την κοινωνική επιστήμη στο ίδιο θεωρητικό-αναλυτικό πλαίσιο με τη γλωσσολογία»* (Chouliaraki & Fairclough, 1999: 6) τονίζοντας τη διαλογική, τη διαλεκτική και την καταστατική τους σχέση (Rogers, 2011:6).

Για την ΚΑΛ ο λόγος είναι κοινωνικά κατασκευασμένος και κοινωνικά συστατικός, πράγμα που σημαίνει ότι κατασκευάζει/ δομεί κοινωνικές πρακτικές και ότι, αντιστρόφως, κατασκευάζεται/ δομείται από αυτές.

5.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου - ΚΑΛ (Critical Discourse Analysis - CDA) αποτελεί ένα ευρύ και πολυεπίπεδο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρίες και μέθοδοι για την εμπειρική διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στον λόγο και τις κοινωνικές διεργασίες.⁶ Δεν αποτελεί ένα ενιαίο, συνεκτικό θεωρητικό μοντέλο, ούτε μια ομοιογενή μέθοδο ανάλυσης λόγου, συνεπώς, μπορούν να παρουσιαστούν οι γενικές της αρχές, το βασικό της υπόβαθρο και η στοχοθεσία της, όμως η μεθοδολογία της μπορεί μόνο να παρουσιαστεί σε σχέση με τις ιδιαίτερες προσεγγίσεις κάθε θεωρητικού ρεύματος και κάθε μελέτης που την αξιοποιεί. Αυτό, ακριβώς, θεωρείται και το πλεονέκτημά της ΚΑΛ, ότι, δηλαδή, δεν αποτελεί μια *«έτοιμη μέθοδο»* που θα ήταν *«ασύμβατη με τη κριτική της στάση»* (van Dijk, 2001:95). Ο

⁶ Οι προσεγγίσεις της ΚΑΛ αρδεύουν και βασίζονται, αφενός στη γλωσσολογική θεωρία του M. Halliday και στην ανάπτυξη της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής του, και αφετέρου σε κοινωνικο-πολιτικά κείμενα στοχαστών του 20^{ου} αιώνα: στο έργο του J. Habermas για την επίδραση της επικοινωνίας στη διαμόρφωση κυρίαρχων ιδεολογιών, στην ηγεμονία του A. Gramsci, στην ιδεολογία του L. Althusser, στη σχέση εξουσίας – γνώσης του M. Foucault κ.ά.

όρος Κριτική Ανάλυση Λόγου δημιουργεί μερικές φορές σύγχυση καθώς χρησιμοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο N. Fairclough τον χρησιμοποιεί αφενός για να αναφερθεί σε ένα ευρύτερο κίνημα ανάλυσης λόγου στο οποίο ανήκουν ποικίλες προσεγγίσεις⁷, αλλά και για να περιγράψει την κοινωνιο-πολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση ανάλυσης λόγου που ανέπτυξε ο ίδιος.

Οι Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart (2009:9)⁸ διακρίνουν τρεις βασικές σχολές της ΚΑΛ:

- α. τη Βρετανική σχολή με κύριο εκπρόσωπο τον N. Fairclough που εισήγαγε την κοινωνιο-πολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή αντλεί από τη γλωσσολογική διάσταση του M. Foucault και συνδέεται με την κοινωνική σημειωτική (social semiotics) του M. Halliday.
- β. τη Γερμανική σχολή με κύριο εκπρόσωπο τον Ολλανδό T. van Dijk που εισήγαγε την κοινωνιο-γνωστική (socio-cognitive) προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή αναλύει πώς η προσωπική και κοινωνική γνώση διαμεσολαβεί τις κοινωνικές και ρηματικές δομές.
- γ. τη σχολή της Βιέννης, με κύρια εκπρόσωπο τη R. Wodak που εισήγαγε τη λογοιστορική (discourse-historical) προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή έχει καταβολές στην κοινωνιο-γλωσσική προσέγγιση του Bernstein και τοποθετείται τόσο εντός του πεδίου της ΚΑΛ, όσο και εντός της φιλοσοφικής, κοινωνιολογικής παράδοσης της Κριτικής Θεωρίας. Εστιάζει στην ιστορική διάσταση των ρηματικών πρακτικών και ως ανάλυση δίνει έμφαση στην αμοιβαία σχέση των ρηματικών δράσεων (discursive acts) και των πολιτικών και θεσμικών δομών (Wodak, et al., 2009:7).

Εκτός, λοιπόν, από την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough (βλ. αναλυτικά, κεφάλαιο 5.5) μία ακόμα από τις βασικές προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου είναι η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου της Ruth Wodak.

⁷ σύμφωνα με την επισκόπηση του θεωρητικού πεδίου της ΚΑΛ από τους Fairclough και Wodak (1997), ανάμεσα σε άλλες: η γαλλική δομιστική ανάλυση του λόγου (Pêcheux, 1982), η κριτική γλωσσολογία (Fowler, et al., 1979), η κοινωνική σημειωτική (Hodge, Kress, 1988), η Κοινωνιο-γνωστική Προσέγγιση του Λόγου (van Dijk, 1991), η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου (Wodak, 1991) κ.ά.

⁸ Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: University Press.

Η Λογο – Ιστορική Προσέγγιση της R. Wodak (2001) συνδέεται με την κοινωνιο-γνωστική θεωρία του van Dijk και την επεκτείνει εστιάζοντας στην αναγκαιότητα της ιστορικής οπτικής του λόγου. Η Wodak θεωρεί τον λόγο «μορφή γνώσης και μνήμης» (ό.π.:6) και αναπτύσσει μια προσέγγιση ιστορικού προοπτικισμού στην ανάλυση λόγου που μελετά τα κείμενα μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό τους πλαίσιο/περικείμενο. Βασίζεται στη συγκριτική ανάλυση σύγχρονων και παλαιότερων κειμένων με τα οποία συνδέονται τα επικοινωνιακά συμβάντα, με σκοπό να χαρτογραφήσει την εξελικτική πορεία των λόγων και των επιχειρημάτων μεταξύ διαφορετικών τύπων κειμένων και μέσα στον χρόνο αξιοποιώντας εθνογραφικά στοιχεία – ιστορικές πηγές, συνεντεύξεις, αναφορές εμπλεκόμενων ανθρώπων στα γεγονότα για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος. Με άλλα λόγια, η λογο-ιστορική προσέγγιση παράγει μια πολύπλευρα ιστορικά τεκμηριωμένη ανάλυση λόγου μελετώντας τις συγχρονικές αλλά και τις διαχρονικές διακειμενικές και διαρρηματικές σχέσεις των 'λόγων' και τους τρόπους με τους οποίους αναπλαισιώνονται από κείμενο σε κείμενο και από περίοδο σε περίοδο (Στάμου, 2014:158).

Η Wodak κάνει μια διαφοροποίηση μεταξύ λόγου και κειμένου, καθώς το κείμενο αποτελεί για αυτήν συστατικό μέρος των λόγων, γεγονός που καθιστά τις ρηματικές πρακτικές αντικείμενα ανάλυσης (Wodak & Meyer, 2001:3). Τα κείμενα, ως βάση για την ιστορική κριτική προσέγγιση του λόγου, θεωρούνται προϊόντα των γλωσσικών δράσεων και ανήκουν σε ειδικούς σημειωτικούς τύπους – τα είδη του λόγου (genres). Τα είδη του λόγου είναι η τυπική και όσο το δυνατόν σταθερή σχηματικά γλωσσική χρήση που αφορά μια δραστηριότητα/γεγονός και χαρακτηρίζονται ως «ο επικυρωμένος τρόπος χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικής δραστηριότητας». Τα πεδία δράσης (fields of action) αναφέρονται στο κοινωνικό, θεσμικό και πολιτικό, αποτελούν τμήματα της κοινωνικής πραγματικότητας και συντελούν στη διαμόρφωση του πλαισίου του λόγου (context of discourse).

Σε αυτή τη διαδικασία ιστορικής τοποθέτησης και παρακολούθησης των ρηματικών δράσεων (discursive acts) δίδεται έμφαση σε δύο παραμέτρους: α) στην ενσωμάτωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων από το ιστορικό υπόβαθρο και από τις αυθεντικές ιστορικές πηγές των ρηματικών γεγονότων (discursive events) και β) στον εντοπισμό και

στην καταγραφή των αλλαγών που υφίστανται συγκεκριμένοι ρηματικοί τύποι κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Wodak, et al., 2009:8).

Όπως το τοποθετεί η ίδια, η προσέγγισή της είναι «προσανατολισμένη στο πρόβλημα», συνεπώς η κατανόηση της γλωσσολογικής διάστασης ενός κειμένου αποτελεί μόνο ένα μέρος της έρευνας και δεν πρέπει να περιορίζεται σε αυτήν. Η γλωσσολογική ανάπτυξη των κειμένων πρέπει να αντιπαραβάλλεται με το πλαίσιο τους, το οποίο περιλαμβάνει το προς ανάλυση κείμενο, τις σχέσεις του με άλλα κείμενα και λόγους (διακειμενικότητα και διαρρηματικότητα), το καταστασιακό συγκείμενο και τις ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στις οποίες είναι ενταγμένο το κείμενο. Με την ανάλυση του κειμένου και της πλαισίωσής του, η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου στοχεύει στην ανάλυση, την κατανόηση και την εξήγηση της πολυπλοκότητας των υπό εξέταση λόγων. Μια ολοκληρωμένη ιστορική κριτική θεώρηση του λόγου απαιτεί τη διατύπωση μιας ιστορικο-κοινωνικής θεωρίας σχετικά με τον τρόπο επίδρασης και λειτουργίας των κοινωνικών διαδικασιών και δομών στην παραγωγή ενός κειμένου, καθώς και των μηχανισμών μέσω των οποίων τα υποκείμενα και οι ομάδες, ως κοινωνικο-ιστορικά όντα, κατασκεύασαν νοήματα και αναπαραστάσεις κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα κείμενα. (όπ.π.:11-12).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας, η Λογο-Ιστορική Προσέγγιση επικεντρώνεται στην αυθεντική γραπτή και προφορική επικοινωνία και εξετάζει τις διασυνδέσεις/σχέσεις ανάμεσα στις ρηματικές πρακτικές (discursive acts), στις κοινωνικές συνθήκες/περιστάσεις (social situations) και στις κοινωνικές δομές (social structures). Σε αυτό το πλαίσιο μελετά τα γλωσσικά μέσα (linguistic means), τις συντακτικές δομές (forms) και τη σταθερή/τυπική γλωσσική πρακτική (concrete linguistic practice) των κειμένων με κύριο στόχο να φωτίσει τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ρηματικές πρακτικές και στις πολιτικές και θεσμικές δομές (political and institutional structures). Η ιστορική προσέγγιση του λόγου δεν ενδιαφέρεται τόσο να μελετήσει αμιγώς το γλωσσικό σύστημα, αλλά να το αξιοποιήσει, ώστε να καταγράψει τις γλωσσικές σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γλωσσικά υποσυστήματα και σε κοινωνικές δομές και να ανακαλύψει τη λειτουργία μιας συγκεκριμένης λεκτικής ή γραμματικής μορφής (Wodak, et al., 2009:9).

Συνοψίζοντας, όλες οι προσεγγίσεις που ανήκουν στο ευρύτερο κίνημα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου μοιράζονται τα εξής κοινά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη θεωρητική επισκόπηση του πεδίου από τους N. Fairclough και R. Wodak (1997):

1. Οι πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες και δομές έχουν εν μέρει γλωσσικά – ρηματικά χαρακτηριστικά. Οι ρηματικές πρακτικές μέσω των οποίων παράγονται και ερμηνεύονται τα κείμενα συνιστούν μορφές κοινωνικών πρακτικών. Αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα κοινωνικά φαινόμενα έχουν ρηματικό χαρακτήρα.
2. Ο λόγος ως κοινωνική πρακτική, τη ίδια στιγμή που συγκροτεί τον κοινωνικό κόσμο, τις κοινωνικές ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις, ταυτόχρονα συγκροτείται αμοιβαία από αυτές, βρίσκεται δηλαδή σε έναν συνεχή διάλογο, σε μια συμβιωτική σχέση με άλλες διαστάσεις της κοινωνίας.
3. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ασχολείται με την εμπειρική ανάλυση της κειμενικής χρήσης της γλώσσας μέσα στο κοινωνικό της συγκείμενο.
4. Ο λόγος έχει ιδεολογικές λειτουργίες και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες.
5. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, αλλά αυτοπροσδιορίζεται ως κριτική προσέγγιση που υπηρετεί το πρόταγμα της κοινωνικής αλλαγής.

5.5. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) του N. Fairclough

Το έργο του N. Fairclough (1989; 1992; 1995; 2003), ο οποίος θεμελίωσε μία από τις πιο διαδεδομένες και γόνιμες εκδοχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αντλεί επιρροές από την μαρξιστική θεωρία στην οποία όμως αντιπροτάσσει τη βαθμιαία κοινωνική αλλαγή. Η μεταδομιστική συνιστώσα στο έργο του τοποθετεί τον λόγο στη θέση «του δημιουργού και του δημιουργήματος», ο οποίος συμβάλλει στην κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων, κοινωνικών σχέσεων και συστημάτων γνώσης και νοήματος (Fairclough, 1992:64). Οι νοηματοδοτήσεις και τα συστήματα γνώσης είναι για τον Fairclough και αυτά κοινωνικά κατασκευασμένα και εκπορεύονται από την χρήση της γλώσσας. Οι πρακτικές του λόγου δεν αναπαράγουν απλώς τις κατεστημένες δομές του λόγου, αλλά νέοι λόγοι μπορούν να ανατρέψουν μία θεωρητικά παγιωμένη γλωσσική δομή (Fairclough, 1992:64-66).

Ο λόγος αποτελεί για τον Fairclough μέσο συγκρότησης κοινωνικών ταυτοτήτων και κατασκευής συστημάτων γνώσης και αντιλήψεων/πεποιθήσεων. Η πρακτική του λόγου (practice of discourse) ή ρηματική πρακτική (discursive practice) συγκροτεί και κατασκευάζει το κοινωνικό είτε με αναπαραγωγικό - συντηρητικό τρόπο, είτε με παραγωγικό -μεταρρυθμιστικό τρόπο. Είτε, δηλαδή, συμβάλλει στη διατήρηση και τη διαιώνιση μιας υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, είτε λειτουργεί μετασχηματιστικά και συνεισφέρει στη μεταμόρφωση της (όπ.π.). Η συγκρότηση του κοινωνικού για τον Fairclough δεν προέρχεται από ένα ελεύθερο και ανορίωτο φιλοσοφικό/ιδεολογικό/διανοητικό στοχασμό, αλλά από την κοινωνική πρακτική, η οποία καθορίζεται από πραγματικές/υλικές κοινωνικές δομές. (Fairclough, 1992:64-7; Chouliaraki & Fairclough, 1999:28).

Ο Fairclough υποστηρίζει ότι η ΚΑΛ αποτελεί τη δυναμική σύνθεση της κριτικής του λόγου και της εξήγησής του και μελετά τον τρόπο με τον οποίο αναδύεται στην κοινωνική πραγματικότητα και αποτελεί βάση για ανάληψη δράσης και κοινωνική αλλαγή. Η ΚΑΛ δεν περιορίζεται στην κριτική του εκάστοτε λόγου, αλλά προχωρά στην εξήγησή του και στους συσχετισμούς που διαμορφώνονται με άλλες όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας (σχέσεις εξουσίας, ιδεολογία, κοινωνικούς θεσμούς) καθιστώντας τον μετασχηματιστική κριτική (Fairclough, 2015:6-7). Ο λόγος είναι για την ΚΑΛ είναι μια κατηγορία ανάλυσης των διαθέσιμων πόρων κατασκευής νοήματος και η γλώσσα αποτελεί μέρος της κοινωνικής διαδικασίας, συνεπώς μορφή κοινωνικής πρακτικής (όπ.π., 2015:3-4-).

Η έννοια της *κοινωνικής πρακτικής* είναι εξαιρετικά χρήσιμη καθώς ο λόγος μπορεί να κατανοηθεί ως κοινωνική πράξη που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωρόχρονο, και έχει χαρακτηριστικά σχετικής μονιμότητας αποτελώντας έναν συνηθισμένο/εγκατεστημένο τρόπο σκέψης και δράσης (Chouliaraki & Fairclough, 1999:21-22). Ο Fairclough αρδεύει από τον Foucault την αντίληψη ότι ο λόγος αντανακλά τον τρόπο σκέψης και την οπτική για τον κόσμο και του προσδίδει έναν ισχυρότερο κειμενικό προσανατολισμό. Ο λόγος αποτελεί κοινωνική αναπαράσταση και τρόπο αλληλεπίδρασης με τον κόσμο μέσω της διαλεκτικής του σχέσης με την κοινωνική δομή: συγκροτείται και οριοθετείται από την κοινωνική δομή αλλά ταυτόχρονα την συγκροτεί(Fairclough, 1992:63-64). Όπως το διατυπώνει ο Fairclough

(1992: 64): «Ο λόγος συντελεί στη συγκρότηση όλων εκείνων των διαστάσεων της κοινωνικής δομής, οι οποίες άμεσα ή έμμεσα τον διαμορφώνουν και τον περιορίζουν: τις νόρμες του και τις συμβάσεις του, όπως και τις σχέσεις, τις ταυτότητες και τους θεσμούς που βρίσκονται πίσω από αυτές. Ο λόγος είναι μια πρακτική όχι μόνο παρουσίασης του κόσμου, αλλά νοηματοδότησης του κόσμου, συγκροτεί και κατασκευάζει τον κόσμο μέσα στο νόημα».

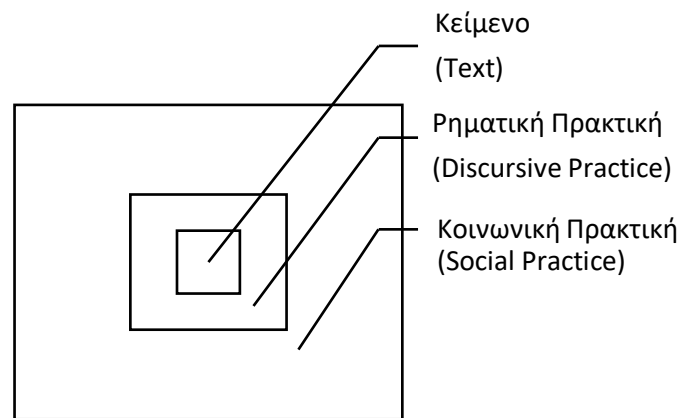
Η ΚΑΛ είναι μια ερευνητική μέθοδος που αξιοποιείται κατεξοχήν για την ανίχνευση της ιδεολογίας, δηλαδή «του νοήματος στην υπηρεσία της εξουσίας» (Fairclough, 1995:14) και πιο συγκεκριμένα της κατασκευής νοήματος που συμβάλλει στην παραγωγή, αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό των σχέσεων κυριαρχίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος εντάσσει την ιδεολογία στις πρακτικές του λόγου, δηλαδή αντιλαμβάνεται την ιδεολογία ως διαδικασία παραγωγής νοήματος στην καθημερινή ζωή, όπου οι σημασίες αξιοποιούνται για την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας. Υπό αυτή την έννοια, στόχος της είναι να αποκαλύψει τα ιδεολογικά ερείσματα του λόγου, τα οποία έχουν φυσικοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό με το πέρασμα του χρόνου, ώστε αρχίζουν να θεωρούνται κοινά, αποδεκτά και φυσικά χαρακτηριστικά του λόγου με την έννοια της «κοινής λογικής» (Teo, 2000:11). Συνακόλουθα, «η ηγεμονία δεν είναι μόνο κυριαρχία αλλά και διαδικασία διαπραγμάτευσης μέσα από την οποία αναδύεται μία κοινή αντίληψη για το νόημα» (Fairclough, 1992:93). Η ΚΑΛ διερευνά τις ρηματικές πρακτικές ως μέρος μιας ευρύτερης ηγεμονικής πάλης που μετασχηματίζει τις τάξεις του λόγου και συνεπώς τις κατεστημένες σχέσεις εξουσίας.

Η ΚΑΛ, όπως την προσέγγισε ο N. Fairclough, αποτελεί μια κειμενοκεντρική μορφή ανάλυσης λόγου που συνδυάζει: α) τη λεπτομερή και εις βάθος κειμενική ανάλυση που άπτεται του τομέα της γλωσσολογίας⁹, β) τη μακρο-κοινωνιολογική ανάλυση της κοινωνικής πρακτική και γ) τη μικροκοινωνιολογική ερμηνευτική παράδοση, που ερμηνεύει την καθημερινή ζωή ως προϊόν ατομικών ενεργειών, που ακολουθούν ένα ενιαίο σύνολο κανόνων και διαδικασιών «κοινής λογικής». Για τον Fairclough, μόνο η κειμενική ανάλυση δεν αρκεί ώστε να αναδειχθούν οι συνάφειες που υπάρχουν ανάμεσα στα κείμενα και τις

⁹ Ο Fairclough αντλεί σε αυτό το στάδιο της κειμενικής ανάλυσης από τη 'Συστημική Λειτουργική Γραμματική' του M.A.K. Halliday.

κοινωνικές πολιτισμικές δομές, γι' αυτό και προτείνει μια διεπιστημονική θεώρηση που να συνδυάζει την κειμενική με την κοινωνική ανάλυση (Fairclough, 1992:72).

Ο N. Fairclough διαμορφώνει ένα «τρισδιάστατο πρότυπο» Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, με βάση το οποίο, κάθε χρήση της γλώσσας συνιστά «επικοινωνιακό συμβάν» που εμπεριέχει τρεις διαστάσεις: αποτελεί ταυτόχρονα α) κείμενο, β) ρηματική πρακτική και γ) κοινωνική πρακτική (όπ.π.:73). Κάθε Κριτική Ανάλυση Λόγου ενός επικοινωνιακού συμβάντος, σύμφωνα με το κοινωνιο-πολιτισμικό μοντέλο του Fairclough, οφείλει να διερευνά και τις τρεις παραπάνω διαστάσεις. Η ανάλυση ως 'κείμενο' επικεντρώνεται στα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, ως 'ρηματική πρακτική' επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα αντλούν από και συνδέονται με προϋπάρχοντες λόγους και ως 'κοινωνική πρακτική' επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η ρηματική πρακτική αναπαράγει ή αναδιαρθρώνει μία τάξη του λόγου και στην ανάλυση των συνεπειών για την ευρύτερη κοινωνική πρακτική. Με άλλα λόγια, κανένα κείμενο δεν αναλύεται ως αυτόνομη οντότητα, αντιθέτως πρέπει απαραίτητως να συνδέεται με το κοινωνικό του περιβάλλον και με δίκτυα άλλων κειμένων (όπ.π.).



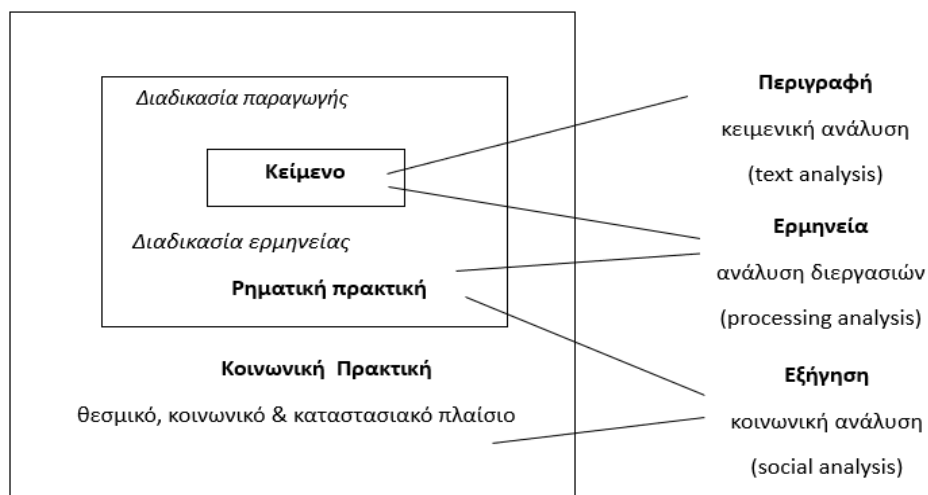
Σχήμα 1. Το τρισδιάστατο πρότυπο Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του N. Fairclough (1992:73)

Στο πλαίσιο της ΚΑΛ το κείμενο λειτουργεί ταυτόχρονα σε τρία επίπεδα: α. στο επίπεδο της δράσης (action), β. στο επίπεδο της αναπαράστασης (representation) και στο επίπεδο της ταυτότητας (identification) (Fairclough, 2003:27). Οι άνθρωποι δρουν, αναπαριστούν γλωσσικά και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσω των κειμένων που παράγουν και

καταναλώνουν¹⁰. Ο λόγος που παράγεται και καταναλώνεται μέσω των κειμένων αναπαριστά ιδεολογικοπολιτικά τον κόσμο γύρω μας, διαλέγεται με το κοινωνικό και ενεργοποιεί τις κοινωνικές σχέσεις και συσχετισμούς και λειτουργεί ως συγκροτησιακό μέσο της ταυτότητας του υποκειμένου.

Το μοντέλο Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough δεν αποτελείται από τρία διαφορετικά και αυτοδύναμα επίπεδα ανάλυσης, αλλά από τρία συγκοινωνούντα λογοαναλυτικά δοχεία που αλληλεπιδρούν και αλληλοδιαμορφώνονται. Το κείμενο, αποτελεί τη βασική μονάδα ανάλυσης της ΚΑΛ. Η προσέγγιση των κειμένων γίνεται μέσω τριών αλληλένδετων σταδίων: α) της Περιγραφής, β) της Εξήγησης και γ) της Ερμηνείας. Η Περιγραφή αφορά στην ανάλυση των τυπικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου. Η Ερμηνεία αφορά στην ανάλυση του τρόπου και των διεργασιών μέσω των οποίων η παραγωγή και η πρόσληψη του κειμένου αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές δομές. Τέλος, η Εξήγηση επιδιώκει να αναλύσει την αλληλεπίδραση του κειμένου με το κοινωνικό περιεχόμενο, άρα προχωρά ουσιαστικά σε κοινωνική ανάλυση (Fairclough, 1995:98).

Σχηματικά το λογοαναλυτικό αυτό μοντέλο μπορεί να αποδοθεί ως εξής:



Σχήμα 2: Επίπεδα Ανάλυσης της ΚΑΛ (Fairclough, 1995:98)

¹⁰ Η διάκριση αυτή αρδεύει από την αντίστοιχη διάκριση των ιδιοτήτων της γλώσσας του Halliday (αναπαραστατική, διαπροσωπική, κειμενική).

1α. Περιγραφή (Description):

Στο μικροεπίπεδο της περιγραφικής ανάλυσης, η εστίαση βρίσκεται στο κείμενο, στην «γλωσσολογική περιγραφή» (Fairclough, 1995:97) των τυπικών χαρακτηριστικών του και στην αναζήτηση των δομολειτουργικών μέσων με τα οποία πραγματώνεται η γλώσσα στα διάφορα κειμενικά είδη. Στη φάση αυτή της ανάλυσης εξετάζονται οι συγκεκριμένες λεξιλογικές, γραμματικές και δομικές επιλογές του παραγωγού του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, δίδεται έμφαση στη μελέτη τεσσάρων στοιχείων του κειμένου: α) στο λεξιλόγιο (vocabulary), β) στη γραμματική (grammar), γ) στη συνοχή (cohesion), και δ) στην κειμενική δομή (text structure) (Τσάμη, 2018:67). Σκοπός αυτού του σταδίου ανάλυσης είναι να διαφανεί ο σημειωτικός τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα. Η περιγραφή δεν περιορίζεται μόνο στο να καταγράψει τα γλωσσικά στοιχεία που περιλαμβάνει το κείμενο, αλλά εξετάζει όλα τα σημειωτικά στοιχεία που συμμετέχουν στη δόμηση του επικοινωνιακού γεγονότος σε συνάρτηση με *«ιδεολογικές και αξιακές συνυποδηλώσεις που συνδέονται με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του συγγραφέα για την κοινωνική δομή και τις κοινωνικές σχέσεις και συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος και την παραγωγή ή υπονόμηση κυρίαρχων απόψεων και δράσεων»* (Μιχάλης, 2014: 8). Για την ανάλυση σε αυτό το επίπεδο ο Fairclough αξιοποιεί τη ΣΛΓ του Halliday.

1.β. Η 'Συστημική Λειτουργική Γραμματική' του M. Halliday

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του M. Halliday (1994) είναι μια γλωσσολογική προσέγγιση που αξιοποιείται ως βασικό εργαλείο από την ΚΑΛ, στο πρώτο επίπεδο κειμενικής ανάλυσης. Μέσω της χρήσης της ΣΛΓ είναι δυνατή η μικροσκοπική εξέταση των γλωσσικών επιλογών των παραγωγών των κειμένων και η ανάδειξη των γλωσσικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται, ώστε να κατανοηθούν τα κείμενα και να αξιολογηθεί αν οι πληροφορίες μεταδίδονται αποτελεσματικά και αν επιτυγχάνονται οι στόχους τους (Halliday, 1994:41).

Η διαφορά της θεωρίας του Halliday από άλλες γλωσσολογικές προσεγγίσεις έγκειται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κάτι περισσότερο από ένα σημειωτικό σύστημα.

Δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη «σημασιογενετική» (semogenic) διάστασή της, δηλαδή στη δυνατότητα της να κατασκευάζει/γεννά νόημα (meaning-making) (Halliday, 2013:63). Το βασικό μέσο με το οποίο το επιτυγχάνει αυτό είναι «η γραμματική», η οποία οργανώνεται γύρω από τη σημασία και όχι γύρω από τη δομή της γλώσσας (Halliday, 1994:43).

Ο Halliday ορίζει το κείμενο ως «σημασιολογική μονάδα» (semantic unit) ανάλυσης, όπου το νόημα πραγματώνεται μέσω «λεξιλογικών διατυπώσεων» (wordings). Προτείνει ένα μοντέλο γλωσσικής μελέτης, μια «θεωρία διατυπώσεων» (theory of wordings), μια «ρηματική γραμματική» (discourse grammar), η οποία εστιάζει στη σημασιολογία και στη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου με σκοπό να κάνει ρητή την ερμηνεία του νοήματος.

Η «γραμματική» του Halliday αντανακλά μια «κοινωνική θεώρηση της γλώσσας» (και για αυτό κατάλληλη για αξιοποίηση από την ΚΑΛ) σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί πηγή/πόρο κατασκευής και ανταλλαγής νοήματος. Σύμφωνα με τον ίδιο, «η ανάλυση λόγου, όταν δεν στηρίζεται στη μελέτη της 'γραμματικής' του κειμένου, αποτελεί απλώς μια προσπάθεια τρέχοντος σχολιασμού», που δεν μπορεί να αξιοποιηθεί περεταίρω και να θεωρηθεί αντικειμενική (Halliday, 1994:42). Σε μια τέτοια περίπτωση, η ανάλυση λόγου «είναι εσωστρεφής και το κείμενο περιγράφεται μεν με ξεκάθαρα τυπικούς (formal) όρους, αλλά δεν παρέχει καμία βάση για να συσχετιστεί με το μη γλωσσικό σύμπαν του καταστασιακού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος» (Halliday, 1994:43).

Η ΣΛΓ αποτελεί μια μεθοδική προσέγγιση του πρώτου σταδίου/επιπέδου ανάλυσης λόγου, μια καταγραφή συγκεκριμένων γραμματικών, λεξιλογικών και σημασιολογικών στοιχείων του κειμένου, η οποία παρέχει βάσιμες και εμπεριστατωμένες πληροφορίες για την παραγωγή του δίνοντας τη δυνατότητα για ασφαλή μετάβαση στα επόμενα στάδια/επίπεδα ανάλυσης (Ερμηνεία και Εξήγηση κατά Fairclough). Ως κειμενικός αναλυτικός πόρος και ως πόρος κατασκευής νοήματος (Στάμου, 2014:23), προσφέρει στην ΚΑΛ μια βάση πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομήσει τον τρόπο με τον οποίο θα αποκαλύψει τα υπόρρητα νοήματα που διαπερνούν τον λόγο, τις άνωθεν εξουσιαστικές

πιέσεις που ασκούνται μέσω των κειμένων και τις επιδράσεις που αυτά ασκούν στους αποδέκτες (Μιχάλης, 2018).

Με αφετηρία το νόημα αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα σημασιών, οι οποίες πραγματώνονται μέσα από λεξικογραμματικούς τύπους. Για τη ΣΛΓ, η επιλογή συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων/λεξιλογίου/διατύπωσης συνιστά σημειωτική διαδικασία μέσω της οποίας δημιουργείται «ένα δίκτυο αλληλεξαρτώμενων επιλογών», οι οποίες εγγράφουν διακριτές και διαφορετικές σημασίες για να κατασκευάσουν νοήματα/σημασίες σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (καταστασιακό και πολιτισμικό) (Halliday, 1994:40).

Πιο συγκεκριμένα, στη γραμματική του Halliday το πλαίσιο, τα λεξικογραμματικά στοιχεία και οι σημασίες διαπλέκονται. Κατά τη γλωσσική χρήση επιτελούνται ταυτόχρονα τρεις λειτουργίες:

- α. Αναπαραστατική λειτουργία (ideational function): Η ομιλία για τον κόσμο που μας περιβάλλει κατασκευάζει μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας.
- β. Διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function): Μέσω της αλληλεπίδρασης και της διάδρασης με τους άλλους, οι συνομιλητές/τριές υιοθετούν ρόλους και διαμορφώνουν διαπροσωπικές σχέσεις.
- γ. Κειμενική λειτουργία (textual function): Η γλωσσική επικοινωνία πραγματώνεται μέσω κάποιου υλικού μέσου (π.χ. προφορικό ή γραπτό κείμενο) που οργανώνει την πληροφορία με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Οι τρεις αυτές λειτουργίες της γλώσσας αποτελούν δεξαμενές σημασιών από τις οποίες αντλούν οι ομιλητές/τριες, πραγματώνονται μέσω συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις τρεις διαστάσεις των ρηματικών πρακτικών: την ιδεοποιητική λειτουργία που οικοδομεί τις αναπαραστάσεις, τη διαπροσωπική λειτουργία που κατασκευάζει τα ύφη και την κειμενική λειτουργία που συγκροτεί τα κειμενικά είδη (Στάμου, 2014:23).

2. Ερμηνεία (Interpretation):

Στο μεσοεπίπεδο της ερμηνευτικής ανάλυσης γίνεται μετάβαση στη μελέτη και ανάλυση των ρηματικών πρακτικών. Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης εξετάζεται «η σχέση ανάμεσα στις παραγωγικές – ερμηνευτικές διεργασίες και το κείμενο» (Fairclough, 1995:97) και διερευνάται το πλαίσιο παραγωγής (production), διανομής (distribution) και κατανάλωσης (consumption) των κειμένων εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού τους περικείμενου (context) (Fairclough, 1992:72-73).

Σε αυτό το επίπεδο είναι εξαιρετικά χρήσιμη η έννοια της *διακειμενικότητας* (intertextuality), δηλαδή ο τρόπος που συνδιαλέγονται τα κείμενα μεταξύ τους (Fairclough, 1992:84-85). Η διακειμενικότητα έχει να κάνει με την εξάρτηση των επικοινωνιακών συμβάντων από προγενέστερα συμβάντα και «αναφέρεται στις επιδράσεις της ιστορίας πάνω σε ένα δεδομένο κείμενο, αλλά και στην επίδραση του κειμένου στη διαμόρφωση της ιστορίας, καθώς το κείμενο επεξεργάζεται υλικό από παλιότερα κείμενα και συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στην ιστορική εξέλιξη και αλλαγή» (Kristeva, 1986 στο Fairclough, 1992:102). Το κείμενο μπορεί να θεωρηθεί κομμάτι μιας μεγαλύτερης κειμενικής αλυσίδας, μιας σειράς κειμένων στην οποία κάθε κείμενο αφομοιώνει στοιχεία άλλων κειμένων.

Στο στάδιο της Ερμηνείας εξετάζονται τα κειμενικά είδη (genres), οι λόγοι (discourses) και τα ύφη (styles) των τάξεων λόγου των κειμένων, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους εμφανίζονται στα κείμενα οι γλωσσικές συμβάσεις των κοινωνικών πρακτικών. Τα κειμενικά είδη είναι οι τυποποιημένες μορφές κειμένων που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πρακτικής, οι λόγοι αποτελούν αξιακές αναπαραστάσεις του κοινωνικού κόσμου, ενώ τα ύφη αφορούν στις συμβατικές χρήσεις του λόγου που αποκαλύπτουν τις κοινωνικές σχέσεις και τους ρόλους των υποκειμένων εντός των κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 2003:26).

3. Εξήγηση (Explanation)

Στο μακροεπίπεδο της επεξηγηματικής ανάλυσης δίδεται έμφαση στη σχέση μεταξύ των ρηματικών και των κοινωνικών διαδικασιών (discourse and social processes). Διερευνάται

η σύνδεση του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και ο τρόπος που οι κοινωνικές πρακτικές διαμεσολαβούν τη σύνδεση αυτή (Fairclough, 1995:97). Μια χρήσιμη έννοια σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης είναι η *διαρρηματικότητα* (interdiscursivity). Η διαρρηματικότητα είναι «η συνάρθρωση διαφορετικών λόγων και ειδών σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό συμβάν. Μέσω των νέων συναρθρώσεων αλλάζουν τα εσωτερικά σύνορα των τάξεων του λόγου, αλλά και τα σύνορα ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις του λόγου και «οι διαρρηματικές αναμείξεις αντανακλούν ρηματικές και κοινωνικο-πολιτισμικές μεταβολές (Fairclough, 1992:117). Με την ανάλυση της διαρρηματικότητας γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του λόγου στις διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής.

Στο στάδιο της Εξήγησης εξετάζονται, επίσης, οι ιδεολογικές προεκτάσεις του κειμένου και οι σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν υπόρρητα το κείμενο και εκβάλλουν στις κοινωνικές πρακτικές σε συνάρτηση με το θεσμικό, κοινωνικό και καταστασιακό πλαίσιο. Αυτό το επίπεδο ανάλυσης προβαίνει ουσιαστικά σε κοινωνική ανάλυση μέσω της οποίας αποκαλύπτεται η ιδεολογική λειτουργία του λόγου και διακρίνεται ο βαθμός συμμόρφωσης ή αντίστασης των ατόμων στις κοινωνικές πρακτικές που προτάσσονται ως κυρίαρχες. Έτσι, αποκαλύπτεται η ιδεολογική λειτουργία του λόγου και ο βαθμός στον οποίο αυτός συμβάλλει στην αναπαραγωγή ή στον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας (Fairclough, 2003:21-28).

5.6. Γενεαλογία, γνώση και εξουσία του M. Foucault

Ο λόγος απασχόλησε ιδιαίτερα το θεωρητικό έργο του Foucault και αποτέλεσε το βασικό μοτίβο της φιλοσοφικής του σκέψης. Ο ίδιος τον ορίζει ως εξής: *«Θα ονομάσουμε λόγο ένα σύνολο αποφάνσεων, καθόσον προκύπτουν από τον ίδιο σχηματισμό λόγου. [Ο λόγος] έχει συγκροτηθεί από έναν περιορισμένο αριθμό αποφάνσεων για τις οποίες μπορούμε να καθορίσουμε ένα σύνολο συνθηκών ύπαρξης. Έτσι ιδωμένος, ο λόγος δεν είναι μια ιδεώδης άχρονη μορφή [...] είναι πέρα για πέρα ιστορικός – απόσπασμα ιστορίας [...] και θέτει μάλλον το πρόβλημα των ίδιων των ορίων του, των τομών του, των μετασχηματισμών του, των ειδικών τρόπων της χρονικότητάς του»* (Foucault, 1987β:179-180). Στο φιλοσοφικό του έργο του ο M. Foucault εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ανάλυση των συστημάτων, των θεσμών

και των ρηματικών πρακτικών, καθώς και στις σχέσεις εξουσίας – γνώσης και στους τρόπους με τους οποίους διαμορφώθηκαν και παγιώθηκαν κατά την εξέλιξη της ιστορίας (Dreyfus & Rabinow, 1982:xx).

Ο λόγος για τον Foucault μπορεί να θεωρηθεί ως «ένας τρόπος περιγραφής, ορισμού, ταξινόμησης και μελέτης των ανθρώπων, των πραγμάτων, της γνώσης και των αφηρημένων συστημάτων σκέψης» (Smith, 2006:196). Η φουκωική ανάλυση λόγου εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συστηματική και μεθοδική μελέτη και επεξεργασία της εσωτερικής δομής του εκάστοτε λόγου, στην ανάδυση συγκεκριμένων συστημάτων σκέψης, στην οργάνωση, στην κατανομή και στη διαβάθμιση των στοιχείων του λόγου και στη χαρτογράφηση των μεταξύ τους σχέσεων. Ασχολείται με το πώς η εκφορά και η οργάνωση του λόγου οδηγεί συγκεκριμένα αντικείμενα της κοινωνικής πραγματικότητας να υπερισχύσουν αποκλείοντας άλλα, καθώς και στην στρατηγική επιλογή των σημείων αιχμής του λόγου (Κιουπκιολής, κ.ά., 2013). Αυτή η διαδικασία εσωτερικής ανάλυσης, αναζήτησης και περιγραφής των κανόνων συγκρότησης που δομούν τους λόγους αποτελεί μέρος της *αρχαιολογίας* του Foucault, τα εργαλεία της οποίας δεν εγκαταλείπει ποτέ και προχωρώντας στη *γενεαλογική* του φάση τα συναρθρώνει σε μια μέθοδο που ονομάζει *προβληματοποίηση*, δηλαδή στην ανάπτυξη ενός πεδίου πράξεων, πρακτικών και σκέψεων που σχετίζονται με το πεδίο της πολιτικής και της κοινωνίας (Howarth, 2008:77).

Σύμφωνα με τον Howarth η γενεαλογία «εξετάζει τα απρόβλεπτα συμβάντα που σχηματίζουν οντότητες, και υπογραμμίζει την έκρηξη συγκρουόμενων πολιτικών δυνάμεων σε κρίσιμες ιστορικές συγκυρίες ως το στοιχείο που κινεί την ιστορία. [...] Η γενεαλογία δεσμεύεται να φέρει εις πέρας έναν πλήρη 'προοπτικισμό', σύμφωνα με τον οποίο τα συμβάντα γίνονται αντιληπτά από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία ενός ερευνητή, ο οποίος κατέχει συγκεκριμένη θέση» (όπ.π.,:105).

Σκοπός της γενεαλογίας είναι να εντοπίσει την εμφάνιση ρηματικών σχηματισμών στο ιστορικό τους πλαίσιο και να εξετάσει τις δυνατότητες που αποκλείονται από την άσκηση εξουσίας και από τα συστήματα κυριαρχίας. Ο Foucault επικεντρώνει το ενδιαφέρον του, όχι μόνο στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο αναδύεται ένα σύστημα σκέψης, αλλά και

στον τρόπο με τον οποίο μετασηματίζεται. Πρόκειται για μια «ριζική ιστορικοποίηση των λόγων, των θεσμών και των πρακτικών», η οποία καθορίζει τη θέση του υποκειμένου τόσο σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και με την υπόλοιπη κοινωνία.

Στη γενεαλογία του ο Foucault διατύπωσε μια θεωρία εξουσίας-γνώσης, όπου οι λόγοι δεν αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα συστήματα επιστημονικών αποφάνσεων τους οποίους φέρουν τα δρώντα υποκείμενα, το κράτος, οι δομές και οι κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα συμφέροντα, αλλά ως προϊόντα των σχέσεων εξουσίας και των δυνάμεων που τα διαμορφώνουν, μιας εξουσίας που απλώνεται σε ένα πλήθος διαφορετικών κοινωνικών πρακτικών και συγκροτεί τον λόγο, τη γνώση, τα σώματα και τις υποκειμενικότητες (Foucault, 1987α:21).

Ο Foucault δεν πραγματεύεται μία ολοκληρωτική εξουσία που ασκείται μονομερώς από μία κατεύθυνση προς μία άλλη, για παράδειγμα αποκλειστικά από τους θεσμούς/κράτος προς τα άτομα ή από μια κυρίαρχη ομάδα σε μια άλλη. Η εξουσία στον Foucault είναι συνυφασμένη με τις ανθρώπινες σχέσεις και πρέπει να αναλύεται ως δίκτυο που λειτουργεί ως ένα οργανωμένο και συντονισμένο σύνολο σχέσεων, μια *μηχανή*, όπου τα άτομα που αλληλεπιδρούν στο εσωτερικό του υφίστανται εξουσία την ίδια στιγμή που την ασκούν. Οι σχέσεις εξουσίας μέσα σε αυτό το πλέγμα είναι ασταθείς, ευμετάβλητες, ρευστές και ενδεχομενικές και τα άτομα/υποκείμενα δεν είναι σημεία πάνω στα οποία ασκείται η εξουσία, αλλά φορείς εξουσίας και στοιχεία συγκρότησής της. Τα υποκείμενα δεν αποτελούν αδρανή παθητικά υλικά εναντίον των οποίων στρέφεται η εξουσία και δεν στέκονται απέναντί της, αλλά συνιστούν αποτελέσματά της και στοιχεία της ρηματικής της άρθρωσης (Foucault, 1987γ:107).

Ο Foucault διακρίνει στην εξουσία δύο διαστάσεις. Αφενός, αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας νομικής/θεσμικής, κανονιστικής εξουσίας με αρνητικά χαρακτηριστικά απαγόρευσης, καταπίεσης και επιβολής που γίνεται κατανοητή μόνο με όρους δικαίου ή νόμου. Αφετέρου, συμπληρώνει την έννοια αυτής της απόλυτης εξουσίας με την ύπαρξη μιας θετικής πειθαρχικής παραγωγικής εξουσίας που «*διαπερνά τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή και παράγει λόγο*» (Foucault, 1987α:21). Αυτό το είδος εξουσίας

παρουσιάζεται ως τεχνική, στρατηγική ή τακτική και ασκείται ανεπαίσθητα πάνω στα υποκείμενα με σκοπό τη διακυβέρνησή τους και την παραγωγή υποκειμενικοτήτων με καθορισμένες δεξιότητες, ικανότητες, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές.

Ο γενεαλόγος Foucault κάνει λόγο για μικρο-εξουσίες, για πρακτικές δηλαδή εξουσίας που πρέπει να αναλύονται στο μικροεπίπεδο, όχι σε συνάρτηση με καθολικές μορφές κυριαρχίας και τους κρατικούς μηχανισμούς. αλλά με την καθημερινή ζωή. Μιλά για υπόρρητες, άδηλες και λεπτές πολιτικές τεχνικές διακυβέρνησης, για πειθαρχικές διαδικασίες και επιτελεστικές τεχνικές ρύθμισης που δίνουν τη δυνατότητα στη σύγχρονη εξουσία να εφαρμόσει στρατηγικά τον κοινωνικό έλεγχο πάνω στα υποκείμενα και μέσω της *υποκειμενοποίησης* (subjectification) να τα οδηγήσει σε συγκεκριμένους ηθικοπολιτικούς και οικονομικούς στόχους (Κιουπκιολής, 2015:15).

Η σχέση εξουσίας αποτελεί τρόπο δράσης των υποκειμένων και όχι υφιστάμενη κατάσταση. Πρόκειται για έναν τρόπο δράσης, όχι άμεσο και ορατό, που ενεργεί μέσω της δράσης των άλλων. Ο Foucault εισάγει με αυτόν τον τρόπο την έννοια της *κυβερνησιμότητας* (governmentality). Πρόκειται για μια διαδικασία ανακατασκευής του εαυτού και καθοδήγησης της συμπεριφοράς μέσω ελέγχου με σκοπό την εσωτερίκευση της εξουσίας και τη δημιουργία του πειθήνιου σώματος (docile body) που υπακούει ευκολότερα σε κοινωνικό έλεγχο (Smith, 2006:198-202). Η εξουσία αυτή συνδέεται με τεχνολογίες ρύθμισης, επιτήρησης και επίβλεψης, που εξελίσσονται σε μηχανισμούς αυτορρύθμισης, αυτοεπιτήρησης και αυτοεπίβλεψης, με αποτέλεσμα την *κανονικοποίηση* (normalization) και την εσωτερίκευση από τα υποκείμενα του πειθαρχικού καθεστώτος στο οποίο υπόκεινται και την αντίστοιχη διαγωγή της διαγωγής τους (conduct of conduct). Σε αυτό το πλαίσιο, *διαγωγή* είναι η δράση του να 'άγεις', να οδηγείς τους άλλους και ταυτόχρονα ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεσαι σε ένα ανοιχτό πεδίο δυνατοτήτων (Foucault, 1987:92), όπου τη στιγμή που διακυβερνάς τους άλλους, την ίδια στιγμή καθίστασαι κυβερνήσιμος.

Η έννοια της *κυβερνησιμότητας* χρησιμοποιείται επίσης με την πιο στενή της έννοια «στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι διοικητικοί οργανισμοί ελέγχουν και ρυθμίζουν

τους πληθυσμούς [...και] εστιάζει την προσοχή της στον ρόλο των λόγων, των τεχνολογιών και της επιτήρησης ως εξουσιαστικών εργαλείων στο σύγχρονο γραφειοκρατικό πλαίσιο» (Smith, 2006:202). Σε αυτή τη λογική, τα υποκείμενα καθίστανται κυβερνήσιμα από σχέσεις εξουσίας που έχουν συγκεντρωθεί και ενσωματωθεί στους κρατικούς μηχανισμούς ή λειτουργούν με την εγγύησή τους και για αυτό παραδοσιακά όλοι οι τύποι εξουσίας αναφέρονται και αποδίδονται στο κράτος.

Συμπερασματικά, ο Foucault υποστηρίζει πως εξουσία και γνώση είναι έννοιες αλληλεξαρτώμενες. Δεν υφίσταται εξουσία χωρίς διαμόρφωση πεδίων γνώσης και καθεστώτων λόγου/αλήθειας και δεν υπάρχει γνώση που δεν συγκροτεί σχέσεις εξουσίας. Επίσης, συλλαμβάνει την έννοια του λόγου από μια σχεσιακή και ιστορική σκοπιά και αναδεικνύει ως εξαιρετικά σημαντικές τις αδιάκοπα μεταβαλλόμενες συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών λόγων, καθώς και τις ενδεχομενικές θέσεις μεταξύ ρηματικών και μη ρηματικών πρακτικών. Η φουκωική προσέγγιση επιχειρεί να ενσωματώσει μη ρηματικά στοιχεία όπως οι θεσμοί και οι πολιτικές σε μια δόκιμη ρηματική προσέγγιση των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων χωρίς ωστόσο να προτείνει συγκεκριμένα εργαλεία κειμενικής ανάλυσης.

5.7. Η Θεωρία του Λόγου των E. Laclau και Ch. Mouffe

Οι Ernesto Laclau και Chantal Mouffe αντλούν κριτικά από τη δομιστική, μεταδομιστική και μεταμαρξιστική σκέψη και με το έργο τους – σταθμό «*Hegemony and Socialist Strategy*» το 1985 επεξεργάζονται μια διευρυμένη θεωρία του λόγου, μια νέα κοινωνική και πολιτική οντολογία, η οποία συμπεριλαμβάνει όλες τις κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις.

Για τη Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe δεν υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε ρηματικές και μη ρηματικές πρακτικές, τα συστήματα κοινωνικών σχέσεων είναι συνώνυμα με τους λόγους και τις ρηματικές δομές και η ανάλυση λόγου βασίζεται στην ιδέα ότι «*όλα τα αντικείμενα και οι δράσεις έχουν νόημα, και ότι το νόημά τους αποδίδεται από συγκεκριμένα συστήματα σημαντικών διαφορών*» (Howarth, 2008:146), δηλαδή από τους διαφορετικούς λόγους που συγκροτούν την ταυτότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο η Θεωρία του Λόγου δίνει έμφαση στον ανοιχτό και μη τελειωμένο χαρακτήρα κάθε κοινωνικού όλου,

στην ενδεχομενικότητα του κοινωνικού, στον πρωταρχικό ρόλο της πολιτικής στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και στον καταστατικό της ρόλο (Torfing, 1999:vii).

Οι δυο στοχαστές επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τον κοινωνικό και πολιτικό τόπο ως ρηματική κατασκευή και αντιλαμβάνονται το υποκείμενο μέσα σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων όπου παράγονται υποκειμενικές *θέσεις* με τις οποίες αυτό μπορεί να ταυτιστεί. Με άλλα λόγια, ο λόγος κατασκευάζει το κοινωνικό-πολιτικό και την ταυτότητα των δρώντων δια του νοήματος. Οι Laclau και Mouffe ορίζουν την *ταυτότητα* ως προϊόν ρηματικών και πολιτικών διαδικασιών μέσα στις οποίες η ταυτότητα βρίσκεται σε καθεστώς διαπραγμάτευσης και αποδίδεται στο υποκείμενο έξωθεν. Οι ταυτότητες στη θεωρία του Λόγου, όπως και τα νοήματα, είναι δομές του λόγου που δεν είναι ποτέ εντελώς σταθερές και έχουν χαρακτήρα ενδεχομενικό, μεταβλητό και κατακερματισμένο. Ένα άτομο υιοθετεί διαφορετικές ταυτότητες, καθώς κινείται μέσα σε διαφορετικούς λόγους. Παρόλο που ένας και μοναδικός λόγος μπορεί να αποκτήσει μερική σταθερότητα/καθήλωση, η ταυτότητα του υποκειμένου είναι πάντα ασταθής (Laclau & Mouffe, 1985:115).

Η συλλογική ταυτότητα, δηλαδή η διαμόρφωση της ταυτότητας μιας ομάδας – ενός συλλογικού υποκειμένου - γίνεται κατανοητή και πρέπει να μελετάται με τον ίδιο τρόπο όπως και η ατομική ταυτότητα. Ο σχηματισμός της συλλογικής ταυτότητας ενέχει, ωστόσο, μια μείωση των πιθανών ατομικών ταυτοτήτων που τη συνθέτουν. Ορισμένες ατομικές ταυτότητες και οι διαφορές μεταξύ τους αγνοούνται κατά την κατασκευή μιας συλλογικής ταυτότητας. Μια συλλογική ταυτότητα συγκροτείται, όταν κάποιος μιλάει γι' αυτήν ή εξονομάτώς της - δηλαδή όταν η ομάδα αντιπροσωπεύεται. Η αντιπροσώπευση είναι κύριο στοιχείο στις διαδικασίες σχηματισμού της ταυτότητας μιας ομάδας. (Laclau, 1993:289).

Μια ακόμη βασική έννοια στη θεωρία του Λόγου είναι η *πολιτική*. Η κατανόηση της έννοιας αυτής συνδέεται στενά με την υπόθεση ότι οι ρηματικές δομές είναι ένα πεδίο που δεν μπορεί να οριστικοποιηθεί. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe, πολιτική είναι ο τρόπος που επιλέγεται να οργανωθεί η κοινωνία αποκλείοντας ταυτόχρονα άλλους τρόπους οργάνωσης. Η πολιτική νοείται έτσι ως η πρακτική, μέσω της οποίας λαμβάνονται αποφάσεις για το πώς θα διευθετηθούν οι ενδεχομενικές δομές του λόγου. Αν οι δομές του

λόγου ήταν μόνιμες και σταθερές, δεν θα υπήρχε χώρος για πολιτική. Ο επιλεγμένος τρόπος οργάνωσης είναι αποτέλεσμα συνεχών διαδικασιών πολιτικών πράξεων και στην εννοιολόγηση των Laclau και Mouffe οι πράξεις αυτές είναι ενδεχομενικές αρθρώσεις που είτε αλλάζουν είτε αναπαράγουν τους ηγεμονικούς λόγους και κατ' επέκταση την οργάνωση της κοινωνίας (Laclau, 1993:289).

Ως *ενδεχομενικότητα* ορίζεται η αδυναμία της απόλυτης καθήλωσης των σχέσεων και των ταυτοτήτων και η αδυναμία σύστασης μιας αντικειμενικότητας σε μία και μοναδική απόλυτη αρχή. «*Ενδεχομενικό είναι κάτι του οποίου η ουσία δεν συνεπάγεται την ύπαρξη*» (Laclau & Mouffe, 1985:112) που σημαίνει ότι οι συνθήκες ύπαρξής του είναι εξωτερικές ως προς αυτό. Η έλλειψη οριστικής καθήλωσης του νοήματος δεν συνεπάγεται, ωστόσο, την απόλυτη ανυπαρξία του νοήματος. Αφενός, το νόημα είναι και αυτό ενδεχομενικά κατασκευασμένο και δεν μπορεί να ορισθεί απόλυτα. Αφετέρου, κάθε αντικείμενο λόγου που συγκροτείται δεν έχει κανένα νόημα εκτός του πεδίου του λόγου. Αυτό, δε σημαίνει ότι αυτά τα αντικείμενα ή οι πράξεις ή οι λόγοι δεν υπάρχουν, αλλά ότι η αλήθεια για την υπόστασή τους συγκροτείται μέσα σε νοηματικά πλαίσια, ενώ δεν υφίσταται αλήθεια έξω από αυτά τα πλαίσια. Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζεται και ο ρηματικός, ενδεχομενικός και ιστορικός χαρακτήρας της αλήθειας (Laclau & Mouffe, 1985:107-108, Clegg, 1990:179).

Σε αυτό το κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο αναδύονται ηγεμονικές τάσεις που επιδιώκουν να συνδυάσουν διαφορετικά είδη λόγου, ώστε να κυριαρχήσουν και να οργανώσουν ένα πεδίο νοήματος που να είναι τελικά ικανό να καθηλώσει τις ταυτότητες των υποκειμένων και των πρακτικών με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Η ηγεμονία κατέχει κυρίαρχη θέση στη θεωρία αυτή, η οποία εξετάζει προσεκτικά την πορεία ανασύστασης της ιστορικής αναγκαιότητας σε βάρος της ενδεχομενικότητας και κάνει λόγο για τον ανταγωνισμό, τις λογικές της ισοδυναμίας και της διαφοράς (Laclau & Mouffe, 1990:3). Η έννοια της ηγεμονίας συνδέεται συνήθως με την ηγεσία, την εξουσία και την επιρροή, Σε αυτό το πλαίσιο οι Laclau και Mouffe προσθέτουν ότι: «*Η πολιτική καθώς και η ηθική-διανοητική ηγεσία μιας ηγεμονικής δύναμης (κράτος, τάξη, κίνημα, δεξαμενή σκέψης ή άλλο) εξαρτάται από την κατασκευή ενός ρηματικού σχηματισμού που παρέχει μια επιφάνεια εγγραφής για ένα ευρύ φάσμα αιτημάτων, απόψεων και στάσεων*» (Torfing, 1999:101).

Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe οι πολιτικές διαδικασίες είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο, διότι οι πολιτικές αρθρώσεις είναι αυτές που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργούμε και σκεφτόμαστε και συνεπώς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε την κοινωνία (Laclau, 1990:33-34). Στις πολιτικές διεργασίες υπάρχουν συχνά αγώνες μεταξύ των διαφόρων λόγων για το πώς θα διευθετηθούν οι δομές της κοινωνίας, όταν οι λόγοι αντιπροσωπεύουν αντικρουόμενες αξιώσεις για το πώς πρέπει να ενεργούμε σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Οι Laclau και Mouffe χρησιμοποιούν τον όρο ανταγωνισμός για να περιγράψουν μια σύγκρουση μεταξύ διαφορετικών λόγων, η οποία πραγματώνεται όταν διαφορετικές ταυτότητες συγκρούονται και γίνονται εμπόδια η μία για την άλλη.

Ωστόσο, οι λόγοι δεν είναι πάντα σε σύγκρουση μεταξύ τους. Ορισμένοι λόγοι ή κοινωνικές πρακτικές είναι σε ορισμένες ιστορικές περιόδους τόσο φυσικές και αδιαμφισβήτητες που είναι δύσκολο να εντοπιστούν εναλλακτικές λύσεις. Οι Laclau και Mouffe αποκαλούν αυτούς τους λόγους αντικειμενικούς με την έννοια ότι φαίνονται δεδομένοι ή μόνιμα σταθεροί, επειδή είναι τόσο καθιερωμένοι που η ενδεχομενικότητά τους "ξεχνιέται". Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe, οι αντικειμενικοί λόγοι είναι ιδεολογικοί, επειδή δεν υπάρχουν προφανείς εναλλακτικές λύσεις ή επειδή είναι τόσο κυρίαρχοι που οι εναλλακτικές λύσεις αποκρύπτονται. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι ανταγωνισμοί εμφανίζονται συχνά στις πολιτικές διαδικασίες και η αντικειμενικότητα, δηλαδή η συναίνεση μεταξύ αυτών των ανταγωνισμών, είναι αποτέλεσμα των πολιτικών διαδικασιών (Laclau & Mouffe 1985:124-127). Οι Laclau και Mouffe χαρακτηρίζουν έναν λόγο αντικειμενικό όταν φαίνεται δεδομένος ή φυσικός και για τον οποίο αγωνίζονται οι ανταγωνιστικοί λόγοι. Έναν τέτοιο λόγο τον εξισώνουν με την ιδεολογία (Laclau, 1990:34).

Οι ανταγωνισμοί διαλύονται μέσω αυτού που ονομάζεται ηγεμονική παρέμβαση. Η φυσικοποίηση ενός νοήματος αποτελεί επιτυχημένη ηγεμονική παρέμβαση, όπου αποκλείονται άλλα ενδεχομενικά νοήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει αφανισμό κάθε ανταγωνιστικού λόγου. Η φυσικοποίηση του νοήματος εδραιώνεται ρηματικά, εφόσον ο λόγος έχει τη δύναμη να διαμορφώσει και να καθηλώσει, έστω προσωρινά, το νόημα. Μια ηγεμονική παρέμβαση είναι μια άρθρωση που με τη χρήση εξουσίας αποκαθιστά την

αδιαμφισβήτητη κατάσταση των στιγμών. Η λέξη *εξουσία* παραπέμπει στην καταστολή των υπαρχουσών εναλλακτικών λύσεων που λαμβάνει χώρα σε μια τέτοια ηγεμονική παρέμβαση. Θα μπορούσε επίσης να συμβεί ότι ο ηγεμονικός λόγος ανταλλάσσεται από έναν άλλο σε αυτή τη διαδικασία, αν αυτός ο άλλος λόγος καταφέρει να επαναδιατυπώσει τα στοιχεία του παλαιού λόγου. Μια ηγεμονική παρέμβαση έχει πετύχει, όταν έχει απομείνει μόνο ένας λόγος σε ένα πεδίο, όπου κυριαρχούσαν οι ανταγωνισμοί. Ο ηγεμονικός λόγος που επιβιώνει γίνεται έτσι αντικειμενικός. (Laclau, 1993:281-282).

Η Θεωρία του Λόγου ως λογοαναλυτικό πλαίσιο περιστρέφεται γύρω από τον πολιτικό αγώνα. Η ανάλυση επιχειρεί να αποκαλύψει πώς ένας ηγεμονικός λόγος κατασκευάζεται ως αντικειμενικός ή πώς αποδομείται ή διαλύεται ως αποτέλεσμα πολιτικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe η αποδόμηση είναι, ως εκ τούτου, μια ακόμη βασική πτυχή της ανάλυσης λόγου. Για παράδειγμα, σε μια ρηματική συνθήκη, όπου γίνονται προσπάθειες διάλυσης ενός ηγεμονικού λόγου, ενώ οι ανταγωνισμοί εξακολουθούν να είναι κυρίαρχοι, η αποδόμηση θα μπορούσε να αποτελέσει το επίκεντρο της ανάλυσης (Torfing, 1999:102-103).

Για τους Laclau και Mouffe ένας λόγος δεν είναι παρά μια προσωρινή αποτύπωση του νοήματος σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο. Τα νοήματα δεν είναι μόνιμα και σταθερά και, ως εκ τούτου, αποτελούν ευμετάβλητες συγκροτήσεις διαφορετικών λόγων που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης του κοινωνικού κόσμου σε μια αέναη ρηματική πάλη (discursive struggle) (Laclau & Mouffe, 1985:108).

Όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, συμπεριλαμβανομένου του υλικού κόσμου, όπως οι θεσμοί, η οικονομία, η πολιτική κ.λπ. είναι ρηματικές δομές που μπορούν να εξεταστούν μέσω της Θεωρίας του Λόγου. Βασικός σκοπός της είναι η διερεύνηση του αγώνα που διεξάγεται προς επικράτηση ενός νοήματος έναντι άλλων ενδεχομενικών νοημάτων αφού *«τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι ποτέ τελειωμένα, ολοκληρωμένα ή απόλυτα, το νόημα δεν μπορεί ποτέ να παγιωθεί οριστικά, και το γεγονός αυτό ανοίγει τον δρόμο για διαρκείς κοινωνικούς αγώνες γύρω από τη διαμόρφωση της κοινωνίας και της ταυτότητας, αγώνες οι οποίοι έχουν*

συγκεκριμένες συνέπειες για τη μορφή που λαμβάνει η κοινωνική συγκρότηση» (Phillips & Jorgensen, 2009:56).

Ο αναλυτής του λόγου μελετά αυτή ακριβώς την εξέλιξη των αγώνων για καθήλωση του νοήματος στο κοινωνικό επίπεδο και σκοπός του είναι να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις διαδικασίες με τις οποίες διεξάγεται ο αγώνας επικαθορισμού της σημασίας των σημαινόντων, καθώς και τις διαδικασίες με τις οποίες ορισμένοι καθορισμοί φυσικοποιούνται. Με σκοπό τη διερεύνηση της πορείας και των διαδικασιών αυτού του αγώνα, οι Laclau και Mouffe δημιουργούν ένα εννοιολογικό οπλοστάσιο λογοαναλυτικών εργαλείων σύμφωνα με το οποίο:

- *Λόγος είναι «η δομημένη ολότητα που προκύπτει από τη συναρθρωτική πρακτική», και «ο καθορισμός/καθήλωση του νοήματος σε ένα ιδιαίτερο πεδίο». Ο λόγος θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα σύστημα στιγμών δηλαδή ένα σύνολο σημαινόντων ή «διαφορετικών θέσεων» που συναρθρώνονται σε έναν λόγο. Οι διαφορές εκείνες που δεν έχουν αρθρωθεί ακόμη σε συγκεκριμένους σχηματισμούς λόγου ονομάζονται *στοιχεία*. Τα στοιχεία είναι, επομένως, τα σημεία των οποίων οι έννοιες δεν έχουν ακόμη καθοριστεί. Τα νοήματά τους δεν έχουν ακόμη καθοριστεί από τις διαφορές τους με τα άλλα στοιχεία και επομένως είναι ασαφή. Οι στιγμές, αντίθετα, είναι σημεία των οποίων οι σημασίες ορίζονται από τις διαφορικές τους θέσεις. Τα νοήματά τους είναι εν μέρει καθορισμένα, διότι ορίζονται από τη διαφορά τους από τα άλλα και επομένως τα νοήματα των στιγμών είναι μονοσήμαντα (Laclau & Mouffe, 1985:105)*

- *Συνάρθρωση* αποκαλείται «κάθε πρακτική που καθιερώνει μια τέτοια σχέση ανάμεσα σε ορισμένα στοιχεία, ώστε να μεταβάλλεται η ταυτότητά τους ως αποτέλεσμα της συναρθρωτικής πρακτικής». Με τον όρο αυτό περιγράφεται «η δημιουργία κάτι νέου μέσα από μια διασπορά στοιχείων» (Laclau, 1997:265).

- *Εξάρθρωση* (dislocation) είναι η εγγενής στιγμή της αρνητικότητας ή της έλλειψης και της διάλυσης κάθε συνάρθρωσης. Εκπορεύεται από ανταγωνιστικές δυνάμεις και προϋποθέτει τη συγκρότηση κέντρων εξουσίας. Όλοι οι λόγοι υπόκεινται σε αυτήν τη διεργασία, γεγονός που δημιουργεί την αναγκαιότητα για την εμφάνιση νέων λόγων, νέων συναρθρώσεων και

νέων εξαρθρώσεων και ούτω καθεξής. Οι εξαρθρώσεις είναι συμβάντα που δεν μπορούν να συμβολοποιηθούν από μια υπάρχουσα ρηματική τάξη και έτσι λειτουργούν ως διαταράξεις. (Howarth, 2008:158).

- *Πεδίο ρηματικότητας* ονομάζεται ο σχηματισμός που προκύπτει από το σύνολο των στοιχείων που αποκλείονται τελικά από τον λόγο και παράγεται από τη συναρθρωτική πρακτική στην προσπάθειά της να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο νόημα. Το πεδίο ρηματικότητας αναφέρεται σε όλες τις πιθανές σημασίες που θα μπορούσε να έχει ένα σημείο σε άλλους λόγους. Ο λόγος είναι μια αναγωγή όλων των πιθανών σημασιών εντός ενός συγκεκριμένου θέματος και το πεδίο της ρηματικότητας αναφέρεται σε όλες τις σημασίες, τις οποίες αποκλείει ένας συγκεκριμένος λόγος. Τα πιθανά εναλλακτικά νοήματα που αποκλείονται από τον συγκεκριμένο λόγο είναι άπειρα (Laclau & Mouffe, 1985:113).

- *Κομβικά σημεία ή σημαίνοντα κλειδιά* είναι τα «*προνομιακά σημαίνοντα*» ή σημεία αναφοράς σε έναν λόγο, γύρω από τα οποία καθλώνεται μερικώς το νόημα και διαρθρώνονται τα υπόλοιπα σημαίνοντα του λόγου, τα οποία νοηματοδοτούνται μέσα από τη σχέση τους με το κομβικό σημείο (Laclau & Mouffe, 1985:96).

- Τα *κομβικά σημεία* είναι ταυτόχρονα *κενά σημαίνοντα* δηλαδή «*όροι οι οποίοι αδειάζουν εν μέρει από ειδικά περιεχόμενα για να γίνουν γενικοί όροι ενότητας*» και κοινός τόπος κοινωνικών ομάδων και συνασπισμών, οι οποίοι συνδέουν διαφορετικά νοήματα με αυτούς τους όρους (Κιουπκιολής, 2015:19). Επίσης, μπορούν να είναι και *μετέωρα σημαίνοντα*, δηλαδή «*στοιχεία που επιδέχονται διαφορετικές σημασιοδοτήσεις*» και τα οποία «*διαφορετικοί λόγοι αγωνίζονται να επενδύσουν με διαφορετικά νοήματα*» (Phillips & Jorgensen, 2009:64).

- Η έννοια των *αλυσίδων ισοδυναμίας* αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία τα κομβικά σημεία επενδύονται με νόημα. Τα κομβικά σημεία ως κενά ή μετέωρα σημαίνοντα συνδέονται με άλλα κομβικά σημεία σε αλυσίδες ισοδυναμίας νοηματοδοτούνται και παράγουν επιμέρους λόγους (Laclau & Mouffe, 1985:113)

Οι παραπάνω θεωρητικές έννοιες αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για εμπειρική ανάλυση. Ωστόσο, επειδή η Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe δεν προσφέρει πολλά πρακτικά εργαλεία για κειμενική ανάλυση, θεωρείται χρήσιμη η συμπλήρωση της προσέγγισής τους με τις μεθόδους άλλων λογο-αναλυτικών προσεγγίσεων.

5.8. Η ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια αντικειμενική, ερευνητική προσέγγιση συστηματικής κωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης και ανάλυσης δεδομένων, η οποία εξετάζει κειμενικές πληροφορίες του γραπτού ή προφορικού λόγου και διερευνά τάσεις, μοτίβα, σχέσεις και δομές διάφορων περιστάσεων επικοινωνίας με σκοπό να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με το ρητό/ έκδηλο αλλά και το λανθάνον (Weber, 1990:72-76)¹¹ περιεχόμενό της (Prasad, 2008). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

Όπως παραθέτει η Τζάνη (2005:4), με την ανάλυση περιεχομένου τονίζεται *«η τυποποίηση των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και στα θέματα, που επιτρέπει την αποκάλυψη της δομής του υπό έρευνα κειμένου»* (Grawitz, 1979). *«Κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό»* (Λαμπίρη – Δημάκη Ι., 1990). Η Κυριαζή (1999:284) παραθέτει τον ορισμό του Weber (1990) σύμφωνα με τον οποίο η ανάλυση περιεχομένου είναι *«μια ερευνητική μέθοδος η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων [...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα, είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα»*.

Η πορεία της έρευνας με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

¹¹ Ο Weber επισημαίνει ότι η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στην αρχή ότι είναι εφικτό να προχωρήσουμε πέραν του κειμένου, όπως παρουσιάζεται, και να εντοπίσουμε με έγκυρο τρόπο λανθάνοντα νοήματα Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi, 1990, p. 72-76.

- α. διατύπωση του θέματος και του ερευνητικού αντικειμένου
- β. ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων / υποθέσεων
- γ. καθορισμός πηγών και προσδιορισμός του υλικού που θα διερευνηθεί
- δ. προσδιορισμών μονάδων ανάλυσης
- ε. προσδιορισμός κατηγοριών ανάλυσης
- στ. κωδικοποίηση και ανάλυση των στοιχείων (Prasad, 2008:9; Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 271 - 276; Κυριαζή, 1999:288-289).

Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων ορίζονται οι *ενότητες ανάλυσης*. Σύμφωνα με τη Τζάνη (2005:5) διακρίνονται τρία είδη ενότητων:

1. η *ενότητα καταγραφής*, δηλαδή το τμήμα της επικοινωνίας που χαρακτηρίζει την ένταξη του σε μία κατηγορία (μπορεί να είναι λέξη, πρόσωπο, θέμα κλπ.)
2. η *ενότητα συγκεκριμένου*, η οποία βρίσκεται στην περιφέρεια μία λέξης – κλειδί, που είναι απαραίτητη για τη διατήρηση του νοήματος και είναι μεγαλύτερη από την ενότητα καταγραφής,
3. η *ενότητα μέτρησης*, η οποία αναφέρεται στο υποκείμενο του οποίου ο λόγος αναλύεται.

Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι μονάδες καταγραφής, τις οποίες μπορούν να αποτελούν:

1. Η *λέξη* (η μικρότερη μονάδα ανάλυσης). Πρόκειται για βασικές «λέξεις- κλειδιά», που μεταφέρουν βασικές έννοιες και μηνύματα, η ταξινόμηση των οποίων καθορίζεται από το σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας.
2. Η *φράση ή η πρόταση* στην περίπτωση που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να χαρακτηρίσει το νόημα που αποκτούν λέξεις ή φράσεις όταν παρουσιάζονται μαζί (Κυριαζή, 1999:289-290).
3. Το *συνολικό κείμενο*, όταν ο σκοπός της έρευνας είναι να προσδιορίσει τα βασικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν.
4. Το *πρόσωπο*, όταν το υπό έρευνα υλικό αναφέρεται σε συγκεκριμένα πρόσωπα, π.χ. από μυθιστορήματα, κινηματογραφικά έργα, συνεντεύξεις.
5. Το *γενικό θέμα* που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Κυριαζή, 1999:289-291)

Οι μονάδες δειγματοληψίας είναι οι μονάδες από τις οποίες θα συγκροτηθεί το δείγμα της έρευνας. Συχνά ο όγκος των δεδομένων που αφορά το υπό έρευνα θέμα είναι τόσο μεγάλος, ώστε επιβάλλεται η εφαρμογή δειγματοληπτικής μεθόδου. Τα κριτήρια επιλογής των δεδομένων διαφέρουν, ανάλογα με το θέμα έρευνας. Παρόλα αυτά η γενική διαδικασία είναι κοινή και περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια:

1. προσδιορισμός των πηγών του υπό έρευνα υλικού και τυχαία δειγματοληψία εφόσον χρειάζεται,
2. τυχαία δειγματοληψία των κειμένων από τις επιλεγμένες πηγές και
3. Τυχαία δειγματοληψία του υλικού από τα επιλεγμένα κείμενα (ό.π.:297-298)

Έπειτα από τον καθορισμό και την επιλογή της ενότητας και των μονάδων ανάλυσης, ακολουθεί ο ορισμός των κατηγοριών ανάλυσης, ενέργεια κρίσιμη για την περαιτέρω έκβαση της έρευνας, αφού είναι απαραίτητη για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου και του υλικού της επικοινωνίας. *«Με τον όρο κατηγορία δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπτούσια της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του αναλυτέου υλικού»* (Τζάνη, 2005:7) και εξαρτάται από τους στόχους της έρευνας και ιδιαίτερα από τις υποθέσεις που την κατευθύνουν.

Η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζονται μέσω της εφαρμογής των κανόνων της 1) αντικειμενικότητας, 2) εξαντλητικότητας, 3) καταλληλότητας, 4) του αμοιβαίου αποκλεισμού (Νόβα – Καλτσούνη, 2006:274; Τζάνη, 2005:). Η διατύπωση των κατηγοριών προχωρά διαδοχικά σε τρία στάδια: 1) προσδιορισμός των υποθέσεων της έρευνας, 2) διατύπωση προσωρινού συστήματος κατηγοριών, 3) διατύπωση οριστικού συστήματος κατηγοριών (ό.π.,:10-11).

Έπειτα από τη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου, ακολουθεί η κωδικοποίηση του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ

διαφορετικών κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2008:148-149). Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση ενός περιεχομένου, μπορεί να είναι ποσοτικά ή ποιοτικά ή και τα δύο, επομένως αντίστοιχη θα είναι και η επεξεργασία. Για τα ποσοτικά δεδομένα δημιουργούνται πίνακες κατανομής συχνοτήτων και να γίνουν διάφορες παραμετρικές επεξεργασίες, όπως στις εμπειρικές έρευνες. Για τα ποιοτικά δεδομένα πραγματοποιείται λεκτική επεξεργασία (Αθανασίου, 2007:340).

5.9. Η βιβλιογραφική επισκόπηση

Η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης ανήκει στις ποιοτικές προσεγγίσεις έρευνας. Ως μεθοδολογική προσέγγιση έχει πολλαπλές εφαρμογές, μπορεί να έχει διάφορες μορφές ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο διεξάγεται και θεωρείται από την ακαδημαϊκή κοινότητα «*το πρώτο ιδανικό βήμα στον κόσμο των επιστημονικών δημοσιεύσεων*» (Schryen, Wagner & Benlian, 2015:2).

Κύριο χαρακτηριστικό της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η συστηματική εξέταση της υπάρχουσας και σχετικής με το υπό διερεύνηση θέμα επιστημονικής βιβλιογραφίας από τον ερευνητή. Σκοπό έχει την κριτική ανάλυση, αξιολόγηση και σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων, θεωριών και πρακτικών προηγούμενων μελετητών και ερευνητών αναφορικά με έναν τομέα εστίασης (Efron & Ravid, 2019:2). Η παράθεση των πηγών ενισχύει την αξιοπιστία του ερευνητή, προάγει την έρευνα και διευρύνει το γνωστικό πεδίο (Schryen et al., 2015:2).

Κατά τη διάρκεια της μελέτης αντιπροσωπευτικών πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, η βιβλιογραφική επισκόπηση μπορεί να οδηγήσει στην κριτική σύνθεση των επιμέρους εννοιών ενός θέματος, να προσδιορίσει τι είναι γνωστό (και τι άγνωστο) σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, να εντοπίσει σημεία αντιπαράθεσης, να αποκαλύψει κενά στην τρέχουσα βιβλιογραφία και να βοηθήσει στη διατύπωση ερωτημάτων που χρειάζονται περεταίρω έρευνα (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014:258). Επίσης, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να χαρτογραφήσει το πεδίο της έρευνας, να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη, κριτική και ακριβή αποτύπωση της τρέχουσας κατάστασης της γνώσης, να συγκρίνει διαφορετικές ερευνητικές μελέτες και θεωρίες, να αξιολογήσει τα ευρήματα άλλων ερευνών

και να συνθέσει ένα νέο πλαίσιο διερεύνησης του θέματος και ανάλυσης/παρουσίασης των αποτελεσμάτων της δικής του έρευνας (Bolderston, 2008:86; Efron & Ravid, 2019:2). Μπορεί επίσης να βοηθήσει στην παροχή μιας επισκόπησης των τομέων στους οποίους η έρευνα είναι ανομοιογενής και διεπιστημονική, να παρουσιάσει στοιχεία σε μετα-επίπεδο και να αποκαλύψει τομείς στους οποίους απαιτείται διερεύνηση, γεγονός το οποίο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων και οικοδόμησης εννοιολογικών μοντέλων (Snyder, 2019:333).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση μπορεί να αποτελέσει ένα αυτοδύναμο έργο («αυτόνομη βιβλιογραφική επισκόπηση» - stand-alone literature review), δηλαδή μια εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρέχει μια ευρεία θεώρηση της γνώσης για ένα συγκεκριμένο θέμα ή να συνιστά μέρος μιας ευρύτερης μελέτης («ενσωματωμένη βιβλιογραφική επισκόπηση» - embedded literature review). Η ενσωματωμένη επισκόπηση, είναι πιο συνηθισμένη, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας μελέτης και χρησιμεύει ως πλαίσιο για το θέμα που διερευνάται. Αυτό το είδος βιβλιογραφικής επισκόπησης εξυπηρετεί ως θεμέλιο για μελέτες όπως διατριβές, διπλωματικές εργασίες και ερευνητικά έργα και ως εισαγωγή σε άρθρα επιστημονικών περιοδικών ή έγγραφα πολιτικής και θέσεων (Efron & Ravid, 2019:2). Και τα δύο είδη βιβλιογραφικής επισκόπησης, βασίζονται στην ανάδειξη της σωρευτικής και εξελικτικής φύσης της δημιουργίας νέας γνώσης και στη λογική ότι η οικοδόμησή της εξαρτάται από την αξιόπιστη ερμηνεία των προηγούμενων μελετών και ευρημάτων με σκοπό τη διεύρυνση της συλλογικής γνώσης και της συλλογικής κατανόησης (Boote & Beile, 2005:3).

Μια καλή βιβλιογραφική επισκόπηση πρέπει να έχεις τα εξής χαρακτηριστικά:

- να είναι περιεκτική και τα στοιχεία να συλλέγονται από όλες τις σχετικές πηγές.
- να αποτελεί μια πλήρη αναφορά, δηλαδή να επιτρέπει σε άλλους να ακολουθήσουν την πορεία του συγγραφέα από την αρχή έως το συμπέρασμα της έρευνας.
- να είναι επιλεκτική, δηλαδή να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές αναζήτησης για να εντοπιστούν τα βασικά στοιχεία.
- να είναι σχετική και να εστιάζει σε σχετικά δεδομένα.
- να αποτελεί σύνθεση βασικών θεμάτων και ιδεών.

- να διασφαλίζει ισορροπία μεταξύ διαφορετικών ιδεών και απόψεων
- να είναι κριτική στον τρόπο αξιολόγησης της βιβλιογραφίας
- να είναι αναλυτική και να αναπτύσσει νέες ιδέες και αντιλήψεις από τα δεδομένα (Steward, 2004 στο Bolderston, 2008:87).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ως μέθοδος έχει «επαναστατικό χαρακτήρα» και την ιδιότητα να «καταστρέφει, να αλλάζει και να μεταβάλλει», καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προχωρήσει από την εμβάθυνση στην έρευνα, στην εξαγωγή νέων συμπερασμάτων που μπορούν να λειτουργούν όχι μόνο συμπληρωματικά σε σχέση με όσα έχουν προηγηθεί, αλλά ενίοτε ανατρεπτικά για την επιστήμη και την έρευνα (Popper, 1962 όπ. αναφ. στο Schryen, et al. 2015:2). Συνεπώς, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως θεμέλιο για όλους τους τύπους έρευνας και μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για την ανάπτυξη της γνώσης, να δημιουργήσουν κατευθυντήριες γραμμές πολιτικών και πρακτικών, να παρέχουν αποδείξεις για ένα αποτέλεσμα, και, εάν διεξάγονται σωστά, έχουν την ικανότητα να δημιουργούν νέες κατευθύνσεις για έναν συγκεκριμένο τομέα και να συμβάλλουν στην επιστημονική έρευνα (Snyder, 2019:339).

5.10. Η μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης

Η μελέτη αντλεί και συνθέτει με επιλεκτικό τρόπο, στοιχεία, λογο-αναλυτικά εργαλεία και ερμηνευτικές έννοιες από μεταδομιστικές προσεγγίσεις της Ανάλυσης Λόγου. Πιο συγκεκριμένα, για την Ανάλυση Λόγου των θεσμικών κειμένων της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου της περιόδου 2010-2023 αξιοποιούνται: α) η γενεαλογική θεωρητική προσέγγιση του M. Foucault, β) η Κριτική Ανάλυση Λόγου του Norman Fairclough, γ) η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου της R. Wodak, και δ) η Θεωρία του Λόγου των E. Laclau και C. Mouffe. Συμπληρωματικά στην Ανάλυση Λόγου αξιοποιείται η Ανάλυση Περιεχομένου για την οργάνωση και συστηματοποίηση του υπό μελέτη υλικού. Τέλος, αξιοποιείται η Βιβλιογραφική Επισκόπηση τόσο για την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της παρούσης, όσο και για την παρουσίαση σχετικών με το θέμα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία κυρίως χρόνια.

Οι πρωτογενείς πηγές που εξετάζει η μελέτη είναι τα βασικά θεσμικά κείμενα - Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι, Ανακοινώσεις και εκπαιδευτικό υλικό/οδηγίες εφαρμογής - που δημοσιεύθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ την περίοδο 2010-2023 σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου. Αναλυτικότερα:

i) Ως προς το 1^ο ερευνητικό ερώτημα:

- «Πώς διαμορφώνεται και εξελίσσεται το θεσμικό πλαίσιο των λόγων και των πρακτικών για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου την περίοδο 2010-2023;»

Για τη διερεύνηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος στη μελέτη αξιοποιείται η γενεαλογική προσέγγιση του M. Foucault και η Ιστορική Προσέγγιση του Λόγου της R. Wodak με σκοπό να αναλυθούν ιστορικο - συγκριτικά η συγκρότηση και οι επιδράσεις τριών (3) διακριτών «γενεών λόγων» του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση: Περίοδος I: ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΔΗΜΑΡ (2010-2015), Περίοδος II: ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ (2015-2019) Περίοδος III: ΝΔ (2019-2023). Καταγράφεται/αναλύεται συγκριτικά η ρηματική αποτύπωση της θέσμησης και της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου κατά τη διαδοχική συγκρότηση των τριών διακριτών Περιόδων/«γενεών λόγων» και μελετώνται συγκριτικά τα δίκτυα των θεσμικών λόγων που διαμορφώθηκαν και οι σχέσεις εξουσίας - γνώσης που αναπτύχθηκαν εντός τους.

Εξετάζεται, επίσης, ο ενδεχομενικός χαρακτήρας των λόγων της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου από Περίοδο σε Περίοδο και ο τρόπος με τον οποίο οι λόγοι αυτοί εκβάλλουν στις αντίστοιχες θεσμικές εκφορές και εκπαιδευτικές πρακτικές των Περιόδων. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των τριών Περιόδων/«γενεών λόγων» και τη χαρτογράφηση της εξελικτικής πορείας και της αναπλαισίωσης των λόγων από κείμενο σε κείμενο και από Περίοδο σε Περίοδο (διακειμενικότητα, διαρρηματικότητα), η Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου διερευνάται ως μορφή σχολικής διακυβέρνησης, ως έκφραση σχολικής πολιτικής εκμάθησης και ως διαδικασία κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Από το φιλοσοφικό θεωρητικό έργο του M. Foucault, αντλούνται, επίσης, οι έννοιες της κυβερνησιμότητας (governmentality), της επιτελεστικότητας (performativity) και της υποκειμενοποίησης (subjectification) ως

ερμηνευτικό πλαίσιο και σε αντιστοιχία με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του υποκειμένου. Σχηματικά το 1^ο ερευνητικό ερώτημα προσεγγίζεται ως εξής:

1 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς διαμορφώνεται και εξελίσσεται το θεσμικό πλαίσιο των λόγων και των πρακτικών για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου την περίοδο 2010-2023;		
Michel Foucault - ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΑ Ruth Wodak - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ E. Laclau, Ch. Mouffe - ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ		
ΠΕΡΙΟΔΟΣ (2010-2015) ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ Ι	ΠΕΡΙΟΔΟΣ (2015-2019) ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ ΙΙ	ΠΕΡΙΟΔΟΣ (2019-2023) ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ ΙΙΙ
ΠΑΣΟΚ ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ	ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ	ΝΔ
«Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ»	«Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου»	«Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»
διακυβέρνηση - εκμάθηση – κατασκευή υποκειμένου/πλαίσιο ικανοτήτων κυβερνησιμότητα, επιτελεστικότητα, υποκειμενοποίηση		
ιστορικο-συγκριτική ανάλυση τριών (3) Περιόδων/«γενεών λόγων» της ΑτΣ, σχέσεις γνώσης – εξουσίας, ενδεχομενικότητα, διακεμενικότητα, διαρρηματικότητα συνάρθρωση – εξάρθρωση – νέα συνάρθρωση - ηγεμονία		

ii) Ως προς τα 2^ο, 3^ο και 4^ο ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζει/αλλάζει η εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης ως λόγος και πρακτική τη σχολική διακυβέρνηση;
- Πώς επηρεάζει/αλλάζει η εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης ως λόγος και πρακτική τις πολιτικές εκμάθησης στο σχολείο;»
- Πώς επιδρούν οι λόγοι και οι πρακτικές του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού);

Για τη διερεύνηση των τριών παραπάνω ερωτημάτων αξιοποιείται η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) με σκοπό να αναλυθεί κριτικά ο λόγος και οι πρακτικές του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου και οι επιδράσεις τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (σχολείο/ εκπαιδευτικοί). Η ΚΑΛ εξυπηρετεί, επίσης, την αναγκαία εστίαση και τη σε βάθος ανάλυση των θεσμικών κειμένων που παρήχθησαν για τον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου στη διάρκεια των διακυβερνητικών Περιόδων Ι, ΙΙ, και ΙΙΙ. Για την κριτική ανάλυση ανά Περίοδο χρησιμοποιείται το τρισδιάστατο μοντέλο του N. Fairclough: Περιγραφή - Ερμηνεία - Εξήγηση.

A. Περιγραφή

Στο στάδιο της Περιγραφής μελετάται η τυπική γλωσσική χρήση που εμφανίζουν τα θεσμικά κείμενα μέσω της λεξικογραμματικής ανάλυσης των γλωσσολογικών τους στοιχείων. Η γλωσσική ανάλυση του συγκεκριμένου υλικού βασίζεται σε τέσσερις άξονες: 1) το λεξιλόγιο, 2) τη γραμματική, 3) τη συνοχή και 4) την κειμενική δομή. Η κειμενική ανάλυση (textual analysis) των πρωτογενών πηγών αντλεί σε αυτό το στάδιο από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του M.Halliday.

B. Ερμηνεία

B.1. Στο στάδιο της Ερμηνείας αξιοποιείται αρχικά η Ανάλυση Περιεχομένου για την οργάνωση του προς μελέτη υλικού. Διαμορφώνονται συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης και μονάδες καταγραφής για τη μελέτη των θεσμικών κειμένων των τριών (3) Περιόδων, οι οποίες συνιστούν βασικές εννοιολογικές διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης του σχολείου σε κάθε Περίοδο. Οι Κατηγορίες Ανάλυσης (Κ.Α.) είναι οι εξής τέσσερις (4):

α) Κ.Α.1. Αρχές: η κατηγορία αυτή αφορά στις αρχές, τη φιλοσοφία και το γενικότερο πλαίσιο κάθε θεσμικής εκφοράς της αυτοαξιολόγησης του σχολείου,

β) Κ.Α.2. Ρόλοι: η κατηγορία αυτή αφορά στους ρόλους που αποδόθηκαν θεσμικά στα εκπαιδευτικά υποκείμενα κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ανά Περίοδο,

γ) Κ.Α.3. Διαδικασίες: η κατηγορία αυτή αφορά στις διαδικασίες υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι οποίες περιγράφονται τόσο στα νομοθετικά κείμενα που δημοσιεύθηκαν από το ΥΠΑΙΘ, όσο και στο Εκπαιδευτικό Υλικό/ Οδηγούς Εφαρμογής του ΙΕΠ σε κάθε Περίοδο,

δ) Κ.Α.4. Αποτελέσματα: η κατηγορία αυτή αφορά στις επιδράσεις και στα αναμενόμενα/ παραγόμενα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ανά Περίοδο. Για τη σχηματική αποτύπωση της ανάλυσης περιεχομένου και αναλυτικότερα για τις μονάδες καταγραφής βλ. στον Πίνακα 2.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ				
Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερευνητικοί άξονες Πεδία	Κατηγορίες Ανάλυσης	Μονάδες Καταγραφής (Λέξη - Φράση - Πρόταση)	Ερμηνευτικό πλαίσιο
2 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επηρεάζει/ αλλάζει η εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης ως λόγος και πρακτική την <i>διακυβέρνηση</i> του σχολείου	Επεισόδιο I Περίοδος 2010-2015	1. Αρχές 2. Ρόλοι 3. Διαδικασίες 4. Αποτελέσματα	Όραμα, Προγραμματισμός Λειτουργία Συλλόγου Διδασκόντων Λήψη αποφάσεων Διοίκηση/ Ηγεσία Ομάδες εκπαιδευτικών Εκθέσεις αποτίμησης Αξιολόγηση (λογοδοσία)	Διακυβέρνηση
3 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επηρεάζει/ αλλάζει η εισαγωγή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου ως λόγος και πρακτική τις <i>πολιτικές εκμάθησης</i> στο σχολείο;	Επεισόδιο II Περίοδος 2015-2019		Οργανωσιακή μάθηση Εκτίμηση δυνάμεων-αδυναμιών Μάθηση σε ομάδες Έρευνα δράσης Συνεργατικές πρακτικές Σχέδια Δράσης Καλές πρακτικές	Εκμάθηση
4 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επιδρούν οι λόγοι και οι πρακτικές του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου στην <i>κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου</i> (ατομικού και συλλογικού;)	Επεισόδιο III Περίοδος 2019-2023		Σχεδιασμός Επικοινωνία Συνεργατική εργασία Διαμοιρασμός Πρωτοβουλία, Δημιουργικότητα Καινοτομία, Αλλαγή Αξιοποίηση δεδομένων Μεταφορά πολιτικής	Υποκείμενο

Πίνακας 2: Σχηματική αποτύπωση της αξιοποίησης της Ανάλυσης Περιεχομένου

B2) Η θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe αξιοποιείται συνθετικά στο κατά Fairclough στάδιο της Ερμηνείας των κειμένων, για να καθοριστούν οι βασικές έννοιες-κλειδιά των ρηματικών πρακτικών ως κομβικά σημεία και οι αλυσίδες ισοδυναμίας με τα κεντρικά σημαίνοντα και να εντοπιστούν μετέωρα σημαίνοντα και πεδία ρηματικότητας.

B3) Κατά Fairclough, τα θεσμικά κείμενα μελετώνται στο ερμηνευτικό στάδιο ως ρηματικές πρακτικές (discursive practices) και γίνεται η ανάλυσή τους σε σχέση με τις διαδικασίες/διεργασίες (ανάλυση διεργασιών/processing analysis) μέσα από τις οποίες παρήχθησαν ανά Περίοδο.

Γ) Εξήγηση

Γ1) Στο στάδιο της Εξήγησης τα θεσμικά κείμενα για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου μελετώνται ως κοινωνικές- εκπαιδευτικές πρακτικές (social practices). Διερευνάται το ευρύτερο κοινωνικό περιεχόμενο (social context) που πλαισίωσε τη θέσμιση κάθε Περιόδου, η επιρροή που άσκησαν στους αποδέκτες – εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα και ο τρόπος που επέδρασαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (κοινωνική ανάλυση/social analysis). Εξετάζονται οι διαρρηματικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα θεσμικά κείμενα για τον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι ρηματικές πρακτικές συνδέονται με τη σχολική διακυβέρνηση, παράγουν πολιτικές εκμάθησης στο σχολείο και κατασκευάζουν εκπαιδευτικά υποκείμενα που αναπτύσσουν συγκεκριμένες ικανότητες.

Γ2) Η θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe αξιοποιείται, επίσης, στο κατά Fairclough στάδιο της Εξήγησης κατά τη συγκριτική αποτίμηση των κυβερνητικών περιόδων, και αναδεικνύει/δίνει έμφαση σε ζητήματα όπως η ηγεμονία, η εξάρθρωση, η αποδόμηση, ο ανταγωνισμός, ο ενδεχομενικός χαρακτήρας των πολιτικών, οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό λόγο και τις θεσμικές εκφορές του, τις πολιτικές και τις πρακτικές σχετικά με τη θέσμιση των πολιτικών των κυβερνήσεων κατά τη διάρκεια των τριών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων/συμβάντων της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου.

Γ3) Τέλος, από το φιλοσοφικό θεωρητικό έργο του M. Foucault, αντλούνται για το στάδιο της Εξήγησης οι έννοιες της κυβερνησιμότητας (governmentality), της επιτελεστικότητας (performativity) και της υποκειμενοποίησης (subjectification) ως ερμηνευτικό πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών (εκπαιδευτικές πρακτικές) και σε αντιστοιχία με τις έννοιες της διακυβέρνησης, της εκμάθησης και της κατασκευής του υποκειμένου.

Η συνολική μεθοδολογική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων 2, 3 και 4 αποδίδεται σχηματικά ως εξής (Πίνακας 3):

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ Fairclough			ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Laclau & Mouffe	ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ
<p>Ερευνητικό υλικό Περιοδών/Επεισοδίων I, II, & III:</p> <p>-Νόμοι -Υ.Α. -Εγκύκλιοι, Ανακοινώσεις -Οδηγοί εφαρμογής/ εκπαιδευτικό υλικό για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου</p>	Περιγραφή	Κείμενο	<p>Κειμενική Ανάλυση: (ΣΛΓ Halliday) -Λεξιλόγιο -Γραμματική -Συνοχή -Κειμενική δομή</p>			<p>Περιγραφή, Εξήγηση και Ερμηνεία των 'λόγων' των τριών περιόδων σχετικά με τη σύνδεση της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου με :</p> <p>α) τη διακυβέρνηση του σχολείου</p> <p>β) τις πολιτικές εκμάθησης</p> <p>γ) την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου</p>
	Ερμηνεία	Κείμενο & Ρηματικές πρακτικές	<p>Ανάλυση Διεργασιών: -Κειμενικό είδος -Συνεκτικότητα - Ύφος Διακειμενικότητα</p>	<p>- συνάρθρωση - εξάρθρωση - πεδία ρηματικότητας - αλυσίδες ισοδυναμίας - έννοιες-κλειδιά - κομβικά/μετέωρα/ κενά σημαίνοντα</p>	<p>Κατηγορίες Ανάλυσης: -Αρχές, -Ρόλοι, -Διαδικασίες -Αποτελέσματα</p> <p>Μονάδες καταγραφής: - Λέξη - Φράση - Πρόταση</p>	
	Εξήγηση	Ρηματικές πρακτικές & Κοινωνικές πρακτικές	<p>Κοινωνική Ανάλυση: Διαρρηματικότητα</p> <p>M. Foucault: κυβερνησιμότητα επιτελεστικότητα υποκείμενο</p>	<p>- ιδεολογία, - ανταγωνισμός, - αποδόμηση, - ηγεμονία</p>		

Πίνακας 3: Σχηματική παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης των ερωτημάτων 2,3 και 4

Η ιστορική-συγκριτική μελέτη του λόγου και των πρακτικών του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου κατά τη διάρκεια των διακυβερνητικών Περιόδων/Επεισοδίων I, II, III καθιστά σαφή μια αλλαγή παραδείγματος που αποκτά ηγεμονικά χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας τον καταλυτικό τρόπο με τον οποίο, ως ρηματική και κοινωνική πρακτική, επιδρά στη σχολική διακυβέρνηση, στις πολιτικές εκμάθησης στο σχολείο και στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου κατά την δεκατριετή (2010-2023) πορεία του θεσμού.

Κεφάλαιο 6ο

Ο λόγος των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας

Περιεχόμενα

6.1. Απόπειρες θέσμησης: αποτύπωση νομοθετικών ρυθμίσεων για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου

6.2. Ο λόγος των εκπαιδευτικών: Επισκόπηση ερευνών σχετικά με στάσεις και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Κεφάλαιο 6: Ο λόγος των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας

6.1. Απόπειρες θέσμησης: αποτύπωση νομοθετικών ρυθμίσεων για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν πεδία αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών και πεδία διαρκούς αντιπαράθεσης της πολιτείας με τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Οι απόπειρες θέσμησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων υπήρξαν συνεχείς από όλες σχεδόν τις κυβερνήσεις της μεταπολίτευσης. Παρέμειναν, όμως, στο συμβολικό επίπεδο των πολιτικών προθέσεων, καθώς οι νομοθετικές πρωτοβουλίες δεν συνοδεύτηκαν από αντίστοιχα πλαίσια εφαρμογής, εξαιτίας του πολιτικού κόστους από την πάγια αρνητική στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Κολυμπάρη, 2020). Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η αποτύπωση της ιστορικής μετεξέλιξης βασικών νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη δεκαετία του '80 μέχρι το 2010, καθώς ο θεσμικό λόγος και οι πρακτικές της περιόδου 2010-2023 αποτελούν το βασικό ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Με τον Νόμο 1304/1982 καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή που ίσχυε μέχρι τότε και εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με αντικείμενο την καθοδήγηση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η νομοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιήθηκε σε συμβολικό επίπεδο με την εισαγωγή των όρων «εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού» και «εκπαιδευτική πράξη» από την πολιτεία στα μέσα της δεκαετίας του '80 με το Νόμο 1566/85 για τον «εκσυγχρονισμό της Δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Ο σκοπός του νομοθέτη ήταν η μετατόπιση της εστίασης της αξιολογικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο υποκείμενο στον πιο ουδέτερο συμβολικά όρο του έργου του εκπαιδευτικού (άρθ.11, Δ1). Στο Άρθρο 24, παρ. 2α του νόμου ορίζεται ότι: «Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μελετά και αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης» ενώ στην παρ. 2.4α του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι: «ο πρόεδρος

του Π.Ι. υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έκθεση αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης με συγκεκριμένες προτάσεις αντιμετώπιση αναγκών και ελλείψεων». Στον νόμο προβλέπονταν εκδόσεις σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων, τα οποία όμως δεν εκδόθηκαν ποτέ και η διαδικασία παρέμεινε ανενεργή.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 εκδόθηκε ο Ν. 2043/92 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στον οποίο ορίζεται ότι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολείων.

Το 1993 εκδόθηκε σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 320/1993 με θέμα «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο κείμενο ορίζεται η έννοια, ο σκοπός και η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γίνεται από τον Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο, οι οποίοι γνωστοποιούν τα αποτελέσματα συντάσσοντας έκθεση αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη και την ατομική έκθεση του εκπαιδευτικού που αξιολογείται. Η εφαρμογή του Π.Δ δεν πραγματοποιήθηκε λόγω αντιδράσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

Το 1997 εκδόθηκε ο Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 8, ορίζεται η έννοια, ο σκοπός και οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση ορίζεται ως διαδικασία κατά την οποία αποτιμάται το επιτελούμενο έργο και ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και των στόχων που έχουν τεθεί από την ισχύουσα νομοθεσία και προβλέπεται η σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών. Στο πλαίσιο του άρθρου 8, το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. την περίοδο 1998-99 υλοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία (Σολομών, 1999).

Ένα χρόνο αργότερα εκδόθηκε η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Στην Υ.Α. ορίζεται η έννοια και ο σκοπός

της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, καθώς και οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων. Το πλαίσιο αξιολόγησης του Ν.2525 και της Υ.Α. Δ2/1938 δεν εφαρμόστηκε λόγω έντονων αντιδράσεων από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών τη συγκεκριμένη περίοδο.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 εκδόθηκε ο Νόμος 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*. Στα άρθρα 4 και 5 ορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και οι φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και αναλύονται οι αρμοδιότητές τους. Οι σχετικές Υπουργικές αποφάσεις με τις οποίες προβλεπόταν να καθοριστούν τα επιμέρους θέματα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας δεν εκδόθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας.

Τον Μάρτιο του 2010 δημοσιεύτηκε η Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 *«Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»*. Στο κείμενο αναφέρεται η πρόθεση του Υπ. Παιδείας για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης σε σχολικές μονάδες, από το σχολικό έτος 2010-2011, και εστιάζει σε ζητήματα προετοιμασίας και επιλογής των σχολείων για συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα.

Μερικούς μήνες αργότερα, τον Μάιο του 2010 εκδόθηκε ο Νόμος 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*. Στο άρθρο 32 περιγράφεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, και ορίζονται και τα αρμόδια σχολικά όργανα και οι υπηρεσιακοί φορείς που έχουν την ευθύνη υλοποίησης των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Το άρθρο 32 αποτέλεσε το νομικό πλαίσιο με το οποίο υλοποιήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου» (ΑΕΕ) την περίοδο 2010-2012.

Την περίοδο 2010-2012 εφαρμόστηκε πιλοτικά η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) σύμφωνα με τον Ν. 3848/2010. Στο πιλοτικό έργο αυτό συμμετείχαν περίπου 500 σχολικές μονάδες της χώρας όλων των βαθμίδων, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 σχολικοί σύμβουλοι ΠΕ & ΔΕ. Στα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής καταγράφονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

Στα σχολεία συγκροτήθηκαν ομάδες εργασίας στις οποίες συμμετείχαν εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, εκπρόσωποι της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου. Τα σχολεία οργάνωσαν ομάδες εργασίας, αξιοποίησαν σχετική βιβλιογραφία, συγκέντρωσαν δεδομένα από τα αρχεία του σχολείου, πληροφορίες από μαθητές και γονείς και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν και αξιοποίησαν ποικιλία μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, όπως: ερωτηματολόγια, παρατήρηση και συνέντευξη. Τα Σχέδια δράσης αφορούσαν σε διάφορα ζητήματα και σε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολείων, η ΑΕΕ συνέβαλε θετικά σε ζητήματα όπως η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς), η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, η ενίσχυση των διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Με το Νόμο 3966/2011, καταργήθηκαν οι παραδοσιακοί συμβουλευτικοί/εποπτικοί φορείς του ΥΠΑΙΘ, το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε και στη θέση τους ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) που ανέλαβε και την αρμοδιότητα του πεδίου της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το σχολικό έτος 2013-2014, ο θεσμός της ΑΕΕ (Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013) γενικεύτηκε και εφαρμόστηκε από όλα τα σχολεία της χώρας.

Τον Αύγουστο του 2018, η ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσίευσε την ετήσια έκθεση, στο α' μέρος της οποίας περιλαμβάνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πρώτης εφαρμογής της ΑΕΕ (2013-14). Σύμφωνα με την έκθεση αξιοποιήθηκαν δεδομένα από 14.227 εκθέσεις αξιολόγησης που υπέβαλαν πέντε τύποι σχολικών μονάδων/δομών τον Ιούνιο του 2014 στην

ηλεκτρονική φόρμα του ΙΕΠ. Ορισμένα ενδεικτικά στοιχεία από τις εκθέσεις των σχολείων σχετικά με την εφαρμογή της ΑΕΕ, τα οποία επιβεβαιώνουν αντίστοιχα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ (2010-2012) είναι τα ακόλουθα:

Έξι στις δέκα σχολικές μονάδες δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια της ΑΕΕ αναπτύχθηκε «πολύ ικανοποιητική» συνεργασία – επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Περίπου μία στις δύο σχολικές μονάδες εκτίμησε ως «πολύ ικανοποιητική» την επικοινωνία – συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Μία στις τρεις σχολικές μονάδες αποτίμησε ως «πολύ ικανοποιητική» την επικοινωνία – συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Ως θετικότερο στοιχείο της ΑΕΕ της σχολικής μονάδας αποτιμήθηκε η βελτίωση των σχέσεων και του κλίματος εντός της σχολικής μονάδας και ακολούθησε η συμβολή της ΑΕΕ της σχολικής μονάδας στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου στην κοινωνία. Οι σχολικές μονάδες θεώρησαν ότι η διαδικασία της ΑΕΕ συνέβαλε στην απόκτηση τεχνογνωσίας από τους εκπαιδευτικούς ως προς το πώς μπορούν να εφαρμοστούν οι διαδικασίες ΑΕΕ στο σχολείο. Οι θετικές διαπιστώσεις, βάσει των δηλώσεων των σχολικών μονάδων, αφορούν στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ιεράρχησης προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας, καθώς και σε διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, υλοποίησης και αποτίμησης σχεδίων δράσης για τη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων της σχολικής μονάδας. Επίσης, τις εν λόγω διαδικασίες χαρακτηρίζουν η συλλογικότητα, η συνεργασία, η συναπόφαση, η συνεκτίμηση και ο κριτικός αναστοχασμός.

6.2. Ο λόγος των εκπαιδευτικών: Επισκόπηση ερευνών σχετικά με στάσεις και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αποτελεί πεδίο των πολιτικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο από τη δεκαετία του '90 ειδικά στις χώρες που χαρακτηρίζονται από αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Μελέτες και έρευνες σχετικά με τις εθνικές πολιτικές συνδέουν την αυτοαξιολόγηση του σχολείου κυρίως με ζητήματα όπως η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η αυτονομία του

σχολείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2004; 2007; Faubert, 2009; OECD, 2013; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων αποτέλεσε μέρος του εκπαιδευτικού λόγου από τη δεκαετία του '90 και συνοδεύτηκε από περιορισμένες και αποσπασματικές πρωτοβουλίες νομοθετικού και ερευνητικού χαρακτήρα (Σολομών, 1999). Η εκπαιδευτική κοινότητα και οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών από τη δεκαετία του '80 ανέπτυξαν σταθερά αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση των σχολείων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης των σχολείων να παραμείνει ανενεργός για 40 χρόνια. Καθ' όλη την περίοδο των 40 χρόνων, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα υπήρξε εξαιρετικά περιορισμένη. Η *αυτοαξιολόγηση* είτε ως *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* είτε ως *αυτοαξιολόγηση του σχολείου* απόκτησε ερευνητικό ενδιαφέρον πολύ πρόσφατα, μετά το 2010, εξαιτίας σχετικών πρωτοβουλιών της πολιτείας σε θεσμικό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες ερευνητικές μελέτες που εκπονήθηκαν κατά τη τελευταία δεκαετία σε διάφορες θεματικές ενότητες σχετικές με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η ερευνητική δραστηριότητα αφορά κυρίως σε διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές. Η επιλογή των ερευνητικών μελετών έγινε επιλεκτικά με βάση το θεματικό ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών. Οι επιλεγείσες μελέτες αναφέρονται στην ανάλυση λόγου θεσμικών κειμένων για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και σε ζητήματα όπως η σύνδεσή της με τη διοίκηση και την ηγεσία του σχολείου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση ομοτέχνων και γενικά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό. Περιλαμβάνονται, επίσης, ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στην εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία. Σημειώνεται ότι επειδή ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης εφαρμόστηκε περιστασιακά και αποσπασματικά μέχρι το 2020, τα ερευνητικά δεδομένα αφορούν, στις περισσότερες περιπτώσεις, προθέσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και όχι αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία.

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου & Ανάλυση λόγου θεσμικών κειμένων

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται δύο έρευνες. Η έρευνα της Π. Αθανασιάδη (2016) είναι η πιο σχετική με την παρούσα μελέτη. Αντικείμενο της έρευνας είναι «*Η γλώσσα ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής: Κριτική ανάλυση λόγου της νομοθεσίας και του υλικού της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση*». Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα ή λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο επιβολής εξουσίας και αναπαραγωγής της ιδεολογίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει την προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2012-2014. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τέσσερα κείμενα, τρία νομικά και ένα συνοδευτικό, που συντάχθηκαν και δημοσιεύτηκαν με σκοπό την εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συνεισφορά της συγκεκριμένης προσέγγισης στην ανάλυση νομικών κειμένων είναι σημαντική, καθώς προσφέρει τα εργαλεία που φέρνουν στο φως την ιδεολογική λειτουργία συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών που παρατηρούνται στα θεσμικά κείμενα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα της Χ. Παρασκευοπούλου (2022) έχει θέμα την «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα νομοθετικά κείμενα. Αποτύπωση και σύγκριση των δύο τελευταίων επεισοδίων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο*». Η μελέτη επιχειρεί την ανάλυση και σύγκριση των δύο τελευταίων επεισοδίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας στον ελλαδικό χώρο, όπως αυτά αποτυπώνονται στα σχετικά νομοθετικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται η ανάλυση και σύγκριση του περιεχομένου της αξιολόγησης, των σχετικών δεικτών αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και φορέων της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και η αναζήτηση συσχετίσεων με τις διεθνείς τάσεις βάσει του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού συγκείμενου. Η μεθοδολογία που θα εφαρμόζεται είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση (thematic analysis approach), η οποία χρησιμοποιείται στην ανάλυση ποιοτικού υλικού. Η ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων καταδεικνύει σημαντικές διαφορές, αλλά και ταυτίσεις αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής

μονάδας, όπως αποτυπώνεται στα νομοθετικά κείμενα που συνθέτουν τα δύο τελευταία επεισόδια αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται επιρροή από τις διεθνείς τάσεις, ενώ τα εν λόγω επεισόδια αποτυπώνουν και την ιδεολογική κατεύθυνση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η έρευνα των Ε. Σοφού και Ε. Διερωνίτου (2015) αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της *«αυτοαξιολόγησης και της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς ΔΕ του νομού Πέλλας. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνώρισε τη συμβολή της διαδικασίας συμμετοχής σε ομάδες εκπαιδευτικών, ως *«αρκετά σημαντική»* για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ θεωρεί ότι η εμπλοκή στη διαμόρφωση και υλοποίηση Σχεδίων Δράσης θα τους βοηθήσει στη βελτίωση των οργανωτικών τους δεξιοτήτων και στην αυτογνωσία τους. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί σε μικρό βαθμό να συντελέσει στην οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού δυναμικού από τους σχολικούς συμβούλους. Γενικότερα, η έρευνα ανέδειξε την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν την ωφέλεια που μπορεί αυτές να έχουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, αναδείχθηκε η δυσπιστία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη του εγχειρήματος της αυτοαξιολόγησης από την Πολιτεία, καθώς επίσης η έλλειψη προσδοκιών όσον αφορά την παρουσία και τη βοήθεια των *«κριτικών φίλων»* σε όλη τη διάρκεια των διαδικασιών.

Η έρευνα της Μ. Σκαρπέλου (2018) αναφέρεται στη σχέση μεταξύ της *«αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, προωθεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Παράλληλα, επισημαίνουν και την ανησυχία και τον προβληματισμό τους αναφορικά με τα οφέλη και τις αδυναμίες της, την επαγγελματική τους εξέλιξη, τη βελτίωση των σύγχρονων σχολείων και

των επαγγελματιών που τα στελεχώνουν. Ταυτόχρονα προβάλλουν έντονα το ενδιαφέρον τους για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, το ενδιαφέρον τους για τον αντίκτυπο που έχουν οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην καθημερινότητά τους, στο εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και στους ίδιους ως άτομα και ως επαγγελματίες.

Η έρευνα της Μ. Γρέντζιου (2021) με θέμα *«Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»* μελετά τις επιδράσεις από τις διαδικασίες της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα από την ποσοτική έρευνα δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του συγκεκριμένου δείγματος χαρακτηρίζεται από συμμετοχικότητα στη δημοκρατική λήψη απόφασης και στα σχέδια δράσης, συνεργασία βάσει αξιών, μερική εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και περιορισμένη συμβολή στην εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων. Ως βασικές προδιαθέσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ηθική δέσμευση προς τους μαθητές, τον αναστοχασμό στις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη διεπιστημονική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, ενώ από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αναδείχθηκαν η ηθική δέσμευση, η συνεργατικότητα και η θετική τους στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, θετική συσχέτιση της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη συμβολή μιας μορφής ηγεσίας που κλίνει προς τη συμμετοχική.

Η έρευνα του Ζαχαρόπουλου (2021) έχει ως θέμα την *«Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»*. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της ΠΕ Β' Αθήνας. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει η θετική αντίληψη και τάση των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξής τους μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Επίσης, θεωρούν ότι η πλέον βέλτιστη πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συνεργατική και ο κριτικός αναστοχασμός με τους συναδέλφους τους. Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την αυτοαξιολόγηση ως την αποτελεσματικότερη μέθοδο βελτίωσης και ανάπτυξής τους. Επίσης θεωρούν ότι συνάδελφοί τους χαρακτηρίζονται από προσόντα και ικανότητες όπως

ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνιακές ικανότητες, υψηλά επίπεδα αυτοκριτικής, αυτοδιαχείρισης, αυτοβελτίωσης, τα οποία είναι απαραίτητα στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η έρευνα της Ε. Σέττα (2021) αναφέρεται στη σχέση μεταξύ «αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία σε δείγμα εκπαιδευτικών ΠΕ του Νομού Αττικής. Γενικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν αρνητική στάση ως προς την εισαγωγή της. Κύρια αιτία για την αρνητική τους στάση φάνηκε να αποτελεί η συμμετοχή εξωτερικού φορέα στις διαδικασίες της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, καθώς και η ανησυχία για πιθανή κατηγοριοποίηση των σχολείων ως συνέπεια της αξιολόγησης. Η ανάπτυξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και ο εντοπισμός των θετικών και αδύναμων σημείων της σχολικής μονάδας κρίνονται ως οι βασικότεροι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Παρά τη αρνητική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην εφαρμογή του καινούργιου συστήματος αξιολόγησης, θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς αποτελεί ευκαιρία για την ανάδειξη των επαγγελματικών τους αναγκών και για αντίστοιχη επιμόρφωση, ενώ συνιστά αφορμή για αναστοχασμό και συνεργασία με τους συναδέλφους.

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου & Ηγεσία

Η έρευνα της Λ. Μπινιάρη (2012) αναφέρεται στην «Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση». Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική (ερωτηματολόγιο) και ποιοτική μέθοδο (συνεντεύξεις). Στη μελέτη γίνονται αναφορές για αξιολόγηση ή σύνδεση παραγωγικότητας και αμοιβής από τους διευθυντές και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν την αξιολόγηση με τον διοικητικό έλεγχο, προκειμένου να είναι συνεπείς και ευσυνείδητοι, αλλά όχι με την ανάπτυξη του σχολείου και τη δυνατότητα να λαμβάνονται αποφάσεις από τη βάση. Η αξιολόγηση και η λογοδοσία είναι έννοιες που συνδέονται στην νοοτροπία των εκπαιδευτικών με τον έλεγχο. Η αυτοαξιολόγηση, ως μορφή αξιολόγησης, θα μπορούσε να γίνει ευκολότερα αποδεκτή, γιατί σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να συνεισφέρει άμεσα στην ανάπτυξη

του σχολείου, επειδή σε αυτήν εξετάζονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους που δε θα μπορούσαν να μετρηθούν με τις επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη του οργανισμού, τη διδακτική πράξη και την εύρεση πόρων, γιατί η εστίαση μόνο στη λογοδοσία που αγνοεί τη διδασκαλία και τη μάθηση ως διαδικασίες δεν ευνοούν τη βελτίωση. Ακόμη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα αναγνωρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως αναπόσπαστη διαδικασία, που σχετίζεται με τη φύση της δουλειάς τους.

Η έρευνα της Α. Μαραμπέα (2014) αναφέρεται στο *«ρόλο του Διευθυντή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποιοτική μέθοδο (ημιδομημένες συνεντεύξεις). Στη μελέτη καταγράφηκαν οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τον τρόπο που οργάνωσαν τη διαδικασία, συντόνισαν το ανθρώπινο δυναμικό και χειρίστηκαν θέματα επικοινωνίας στην πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Διερευνήθηκαν πιθανές αλλαγές στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο του Διευθυντή και τις πρακτικές που υιοθετεί ευρύτερα. Καταγράφηκαν, επίσης, οι απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου τροποποίησε τις πρακτικές των διευθυντών και συνέβαλε στην υιοθέτηση ενός πιο συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας. Η ουσιαστική υποστήριξη των Διευθυντών των σχολείων, ο περιορισμός του διαχειριστικού μοντέλου διοίκησης που το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει και η αυτονομία των σχολικών μονάδων υπό όρους υπήρξαν οι βασικές προτάσεις των ερωτηθέντων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, όπως η αυτοαξιολόγηση.

Η έρευνα της Π. Τζαφέρη (2016) αναφέρεται στην *«εμπειρία από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποιοτική μέθοδο σε Διευθυντές Π.Ε. Οι Διευθυντές συνέβαλαν αρκετά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές

τους, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, επιμορφωτικά ή/και ερευνητικά προγράμματα, ωστόσο η πλειοψηφία δεν προώθησε ενδοσχολική επιμόρφωση σχετική με την αυτοαξιολόγηση. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελεί αφορμή για διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, ούτε συμβάλλει σε ένα πιο ευνοϊκό και θετικό σχολικό κλίμα, αν και οι μισοί από αυτούς παρατήρησαν τη βελτίωση του αισθήματος της αλληλεγγύης ανάμεσα στο προσωπικό και τους Διευθυντές. Βασική, όμως, αντίληψη στο δείγμα της έρευνας είναι ότι η εφαρμογή της συνδυάζεται με την προώθηση ενός ενιαίου και κοινά αποδεκτού συστήματος αξιών μέσα στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα της Τεγοπούλου (2021) αναφέρεται στις *«απόψεις Δ/ντών και Δ/ντριών Π/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*. Η έρευνα είναι ποιοτική και διεξήχθη με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η μελέτη διερευνά τον ιδιαίτερο ρόλο τους στην υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Οι Δ/ντες αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, παρόλο που θεωρούν ελλιπή την επιμόρφωση που έχουν λάβει. Πιστεύουν, ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι άρρηκτα δεμένη με τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος τους ως συντονιστών στην κινητοποίηση για ανάπτυξη σχεδίων δράσεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός μέσα σε πλαίσια δημοκρατίας, ελευθερίας και ειλικρίνειας. Εκφράζεται ένας δισταγμός αναφορικά με την εξασφάλιση υλικών πόρων στο σχολείο στο πλαίσιο αυτόνομης διοικητικής αυτονομίας και μια επιφύλαξη στην τετράβαθμη κλίμακα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παρατηρείται, γενικώς μια θετική στάση στην εσωτερική αξιολόγηση και μια επιφυλακτικότητα στην εξωτερική αξιολόγηση.

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου & στάσεις εκπαιδευτικών

Η έρευνα του Ι. Αυγέρη (2011) αναφέρεται στις *«απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Γ' Αθήνας. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους ικανότητας, όταν έχει σκοπό την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση, τον εντοπισμό καλών πρακτικών και αδυναμιών μέσω επιμόρφωσης. Προέκριναν

την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με κύριο φορέα υλοποίησης τον Σύλλογο των Διδασκόντων και εξέφρασαν την επιθυμία να έχει συμβουλευτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, να συνδέεται με προσπάθειες αυτοπροσδιορισμού και αυτοβελτίωσης, να συνοδεύεται από επιμορφωτικά προγράμματα και να είναι αποσυνδεδεμένη από οικονομικά κίνητρα και κυρώσεις.

Η έρευνα του Σ. Πίου (2012) αναφέρεται στις *«απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών ΠΕ του νομού Μαγνησίας και διερεύνησε την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να υπάρξει αξιολόγηση και επιθυμούν ο σκοπός της αξιολόγησης να είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν όσον αφορά τη συμμετοχή εξωτερικού αξιολογητή στη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωσή τους, εφόσον διαπιστώνει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, έκριναν ότι απαραίτητο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η διαπίστωση των υλικών αναγκών της σχολικής τους μονάδας, ενώ βασικό στοιχείο θα πρέπει να αποτελεί ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας και η ενίσχυση της ανάληψης ευθυνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της Α. Αραμπατζή (2013) αναφέρεται στις *«επιπτώσεις από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποιοτική έρευνα (συνέντευξη) σε εκπαιδευτικούς Δ.Ε. που μετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή της περιόδου 2010-2012. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης αποτέλεσε μία εμπειρία που συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, παρά τις όποιες επιφυλάξεις-παρατηρήσεις τους. Εισήλθαν σε μία διαδικασία αναστοχασμού, συνειδητοποίησαν και οργάνωσαν τις διαδικασίες στο σχολείο και βελτίωσαν τις σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους. Μικρότερη ήταν η επίδραση στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, αφού μόνο οι μισοί από τους συμμετέχοντες παρατήρησαν κάποια αλλαγή, είτε με την εφαρμογή

νέων μεθόδων και μέσων, είτε από γνώσεις που προήλθαν από επιμορφωτικές δράσεις και έχουν προσδοκίες για μια καλύτερη επιμόρφωση, όσον αφορά σε επίπεδο περιεχομένου, μεθόδων και επαφής και επικοινωνίας στην τάξη.

Η έρευνα του Μ. Χατζηνικόλα (2017) αναφέρεται στις *«απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*. Η μελέτη διεξήχθη με ποσοτική έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών της ΔΕ Δωδεκανήσου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση δεν είναι ξεκάθαρες. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης να εφαρμόζεται προαιρετικά κάθε φορά που το θεωρεί σκόπιμο ο σύλλογος διδασκόντων και να λαμβάνει υπόψη του, τις γεωγραφικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις για τους στόχους που αυτή επιδιώκει. Μια τόσο σημαντική αλλαγή, για να εφαρμοστεί ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει πρωτίστως να αποσκοπεί στην αλλαγή κουλτούρας των εμπλεκόμενων σε αυτήν και παράλληλα στη στήριξη του θεσμού με την συνεχή κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε η εφαρμογή της να μην καταλήξει να αποτελεί μια διεκπεραιωτική διαδικασία με τυπική θεσμική γραφειοκρατική υποχρέωση αλλά να μετεξελίξει τη σχολική μονάδα σε μανθάνοντα οργανισμό.

Η έρευνα της Π. Καρκαλέτση (2019) έχει ως θέμα την *«αλληλεπίδραση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας & της συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες»*. Η μελέτη βασίστηκε σε ποσοτική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι και υπέρ της εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο. Οι συνεργατικές πρακτικές με έμφαση στον αναστοχασμό, την ετεροπαρατήρηση, τον κριτικό φίλο και τη συνεργατική έρευνα δράσης επιδρούν θετικά στις σχέσεις και στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και συνεργατικών πρακτικών και θεωρούν πως συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Α. Βλασίδου (2020) έχει ως θέμα τις *«αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας»*. Η μελέτη χρησιμοποίησε

ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Π/θμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής για την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν γενικά τη θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. Ενώ, όμως, αναγνωρίζουν τα οφέλη της για τη λειτουργία του σχολείου και την επαγγελματική τους εξέλιξη, εμφανίζονται επιφυλακτικοί και αρνητικοί απέναντι σε καινοτόμες πρακτικές, όπως η αξιολόγηση ομοτέχνων και η δικτύωση των σχολείων.

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου & αξιολόγηση ομοτέχνων

Οι Γ. Πασιάς, Κ. Αποστολόπουλος και Ε. Στυλιάρης (2015) διεξήγαγαν εμπειρική έρευνα με θέμα «Αυτοαξιολόγηση και Αξιολόγηση Ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Η έρευνα αφορούσε στην ετεροπαρατήρηση της διδασκαλίας, διεξήχθη το σχολικό έτος 2013-14 και εφαρμόστηκε πιλοτικά στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ). Στη μελέτη διερευνήθηκε η σύνδεση της αξιολόγησης της διδασκαλίας με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μελετήθηκε, επίσης, η επίδραση της αξιολόγησης ομοτέχνων ως μίας πρακτικής που καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν τα οφέλη της συνεργασίας και της διάδοσης των καλών πρακτικών μέσω της αξιολόγησης ομοτέχνων, αν και εμφανίζονται αρνητικοί ως προς τη σύνδεσή της με τη συνολική τους αξιολόγηση σε σταθερή βάση.

Από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών ως γενικά συμπεράσματα διαπιστώνονται τα ακόλουθα: οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις ευθύνες της πολιτείας και τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή του θεσμού, αλλά διάκινται θετικά απέναντι στο θεσμό της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Παρατηρείται, γενικώς μια θετική στάση στην εσωτερική αξιολόγηση και μια επιφυλακτικότητα στην εξωτερική αξιολόγηση. Θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνδέουν την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης με τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, καθώς θεωρούν ότι

ενισχύει την επαγγελματική τους μάθηση και ανάπτυξη και βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Υποστηρίζουν και προκρίνουν ένα πιο συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας ως πιο αποτελεσματικό στην υλοποίηση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Εμφανίζονται επιφυλακτικοί και αρνητικοί απέναντι στις προθέσεις της πολιτείας και ζητούν επαρκή υποστήριξη (διοικητική, επιστημονική, επαγγελματική) από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία.

ΜΕΡΟΣ Γ': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 7

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος Ι: 2010-2015. Λόγοι και πρακτικές

Περιεχόμενα

- 7.1. Επεισόδιο Ι: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)». Ερευνητικό Υλικό
- 7.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)
- 7.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)
- 7.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)
 - 7.4.1. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου
 - 7.4.2. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο
 - 7.4.3. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Κεφάλαιο 7: Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Περίοδος I: 2010-2015.

Λόγοι και πρακτικές

Το κεφάλαιο 7 εξετάζει τη θέσμιση και την εφαρμογή της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ» από τις διαδοχικές κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ και ΝΔ-ΔΗΜΑΡ. Αποτελεί το 1^ο Επεισόδιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εκτυλίχθηκε ρηματικά την Περίοδο 2010-2015.

7.1. Επεισόδιο I: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)». Ερευνητικό Υλικό

Τα τέσσερα (4) κείμενα, στα οποία εστιάζει η έρευνα στο μέρος αυτό, αποτελούν ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς για την εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)» στο σχολείο κατά την περίοδο 2010 - 2015. Πρόκειται για ένα σύνολο κειμένων, τα οποία λειτουργούν μεταξύ τους συμπληρωματικά και αποτυπώνουν την πορεία της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης από τη θέσμιση έως την υλοποίησή της.

Τα προς μελέτη κείμενα, τα οποία για τις ανάγκες της έρευνας μελετώνται/αναλύονται ως ενιαίο σύνολο και με ενιαίο τρόπο, είναι τα εξής:

1. Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» και πιο συγκεκριμένα το Άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών»
2. Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) ΦΕΚ Β'614/15.03.2013 (Αρ. πρωτ. 30972/Γ1) «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
3. Εγκύκλιος Αρ. Πρωτ.: 190089/Γ1/10.12.2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»
4. Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο, Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης, Τόμος IV: Σχέδια Δράσης, Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

7.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)

Στο στάδιο της Περιγραφής (Description) η βασική εστίαση είναι στο κείμενο (text) αυτό καθ' αυτό. Η έμφαση δίδεται στο μικροεπίπεδο της γλωσσικής χρήσης μέσω της μελέτης και ανάλυσης των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου. Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, βασιζόμαστε επιλεκτικά σε τέσσερις άξονες: α. το λεξιλόγιο (vocabulary), β. τη γραμματική (grammar), γ. τη συνοχή (cohesion), δ. την κειμενική δομή (structure).

α. Λεξιλόγιο

Καταρχάς, έχει αξία να αναφερθεί ότι, παρόλο που τα τέσσερα κείμενα περιγράφουν αποκλειστικά και μόνο μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία στη δεδομένη χρονική στιγμή δεν συνδέεται με καμία άλλη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης (εξωτερική ή ατομική) επιλέγεται θεσμικά η χρήση της λέξης «Αξιολόγηση» για τον τίτλο της εισαγόμενης μεταρρύθμισης.

Η έννοια της αξιολόγησης, παραδοσιακά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο δημιουργεί αρνητικούς συνειρμούς και αρκεί και μόνο ως λεξιλογική επιλογή για να προκληθούν αντιδράσεις. Η συγκεκριμένη επιλογή, πιθανόν, επεδίωξε να αναδείξει κατά την Περίοδο αυτή την αποφασιστικότητα της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να εισάγει και να εφαρμόσει τον θεσμό αποφεύγοντας ρηματικές περιστροφές και ενδεχομένως προσιωνίζοντας επόμενες θεσμικές ενέργειες. Σύμφωνα με το Υλικό της ΑΕΕ, μέρος της βασικής φιλοσοφίας της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα:

«Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Υλικό της ΑΕΕ - Τόμος Ι:11)».

Γενικότερα, οι λεξιλογικές επιλογές που πραγματοποιήθηκαν για τη σύνταξη και των τεσσάρων κειμένων της Περιόδου Ι υπηρετούν μια ενιαία λογική υποστήριξης του όλου

εγχειρήματος. Κυρίως στα κείμενα της Υ.Α., της Εγκυκλίου και του Υλικού της ΑΕΕ, ο λόγος της αυτοαξιολόγησης κατασκευάζεται μέσω της επιλογής λεξιλογίου με θετικά φορτισμένο περιεχόμενο, ώστε τα κείμενα στο σύνολό τους να αποκτούν θετική εκφραστική αξία (positive expressive value). Στα κείμενα διαφαίνεται μια σημασιολογική δυναμική, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα θετικά σημεία της εισαγόμενης μεταρρύθμισης μέσω της χρήσης:

α) Ονοματικών συνόλων που προσδίδουν βελτιωτικά χαρακτηριστικά σε αρχές και διαδικασίες. Ενδεικτικά:

«αναβάθμιση της ποιότητας», «ενίσχυση της συνεργασίας», «ενίσχυση της αυτογνωσίας και της συμμετοχής», «ενίσχυση σχέσεων και συνεργασιών», «αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού», «αναβάθμιση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών», «προώθηση καινοτομίας» (Υ.Α. Άρθρο 1), «βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», «αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων», «ενίσχυση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών», «προώθηση και εδραίωση πολιτισμού εμπιστοσύνης», «ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης» (Υλικό της ΑΕΕ - Τόμος Ι), «ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα», «συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής της λειτουργίας» (Εγκύκλιος).

β) Ονομάτων και ονοματικών συνόλων που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες έννοιες ή εισάγουν νέες διαδικασίες. Ενδεικτικά:

«αξιοκρατία», «προγραμματισμός», «επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων», «προτάσεις βελτίωσης» (Νόμος 3848/2010 - Τίτλος), «διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης», «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», «εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού», «ανάδειξη επιτευγμάτων του σχολείου», «διάχυση καλών πρακτικών», «ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής», «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» (Υ.Α. Άρθρο 1), «αμοιβαιότητα», «συνευθύνη», «αυτοδέσμευση», «συνεργασία», «συμμετοχή», «ανάληψη πρωτοβουλιών», (Υλικό της ΑΕΕ - Τόμος Ι) «εισαγωγή του πνεύματος της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο» (Εγκύκλιος).

γ) Ρημάτων με θετικό νοηματικό πρόσημο για την περιγραφή του σκοπού και των πλεονεκτημάτων της αυτοαξιολόγησης. Ενδεικτικά:

«συμβάλλει» (Υ.Α. Άρθρο 1, Υλικό της ΑΕΕ - Τόμος Ι), «ενεργοποιεί», «παρέχει», «δημιουργεί», «καλλιεργεί», «αναδεικνύει», «εντοπίζει», «προωθεί» (Υλικό της ΑΕΕ - Τόμος Ι).

δ) επιθετικών προσδιορισμών που ακολουθούν την ίδια λογική θετικής νοηματοδότησης της διαδικασίας. Ενδεικτικά:

«καινοτόμο εγχείρημα», «αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία», «αποτελεσματική αξιοποίηση», «ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι) «συλλογικών διαδικασιών», «συνεχής ανατροφοδότηση», «ουσιαστικές αλλαγές», «υποστηρικτική δομή» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι), «συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών», «εξελικτική διαδικασία μάθησης», «ζωντανή και δυναμική διαδικασία» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ), «συνεργατικές πρακτικές» (Εγκύκλιος).

Είναι χαρακτηριστικό, ότι στο μόνο σημείο που χρησιμοποιείται λεξιλόγιο με αρνητική εκφραστική αξία είναι όταν το κείμενο ενημερώνει/ δηλώνει στην εκπαιδευτική κοινότητα τι ΔΕΝ είναι η ΑΕΕ. Συγκεκριμένα:

«τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη των διαφορετικών σχολείων της χώρας» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

β. Γραμματική

Μέσω της χρήσης της ονοματικοποίησης (nominalization) το νόημα των κειμένων συμπυκνώνεται σε ονόματα (ουσιαστικά) με σκοπό τη διαμόρφωση ενός περιεκτικού λόγου που να παρουσιάζει λεπτομερώς, αλλά συνοπτικά, τις κυρίαρχες έννοιες και τις ποικίλες συναρθρώσεις του ευρέος ρηματικού πεδίου της ΑΕΕ. Στο μεγαλύτερο μέρος των κειμένων επιλέγεται η απόδοση του νοήματος μέσω ουσιαστικών, έτσι ώστε οι σημαντικές πληροφορίες να λαμβάνουν αρχική θέση στην πρόταση και να αποδίδεται η ανάλογη έμφαση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ονοματικοποίησης στα υπό μελέτη κείμενα αποτελεί η αναφορά στον σκοπό της ΑΕΕ στο Άρθρο 1 της Υ.Α., όπου σε σύνολο τεσσάρων παραγράφων χρησιμοποιούνται μόνο επτά ρήματα: «αποτελεί» (2 φορές), «είναι», «επιδιώκεται» και «συμβάλλει» (2 φορές) και περίπου 27 ονόματα ή ονοματικά σύνολα. Συγκεκριμένα:

«Η σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.» (Υ.Α. Άρθρο 1).

Όσον αφορά τη λειτουργία της τροπικότητας, ο λόγος για την αξιολόγηση στα υπό μελέτη κείμενα παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική κοινότητα ως αντικειμενικός, ουδέτερος και συνεπώς αληθής. Χρησιμοποιείται κυρίως η οριστική έγκλιση για να εκφραστεί το

πραγματικό μέσω αποφαντικών φράσεων/προτάσεων. Το κείμενα παρουσιάζουν επιστημική τροπικότητα δηλώνοντας βεβαιότητα για την αξία της διαδικασίας. Ενδεικτικά:

«Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) [...], συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι)

«Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΑΕΕ επηρεάζονται από τις ουσιώδεις διαφορές και ανισότητες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές) που υφίστανται μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας, με συνέπεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αφορά και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, ενώ τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη των διαφορετικών σχολείων της χώρας» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

«Η ΑΕΕ συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι)

«Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα». (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

«Αντικείμενο της διαδικασίας είναι η αποτίμηση των 15 δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.[...] Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής αναδεικνύονται τα αξιόλογα επιτεύγματα του σχολείου και επισημαίνονται οι αδυναμίες, με σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για τη βελτίωσή τους» (Εγκύκλιος).

«Οι διαδικασίες της ΑΕΕ εμπλουτίζουν χωρίς να ανατρέπουν το σχολικό πρόγραμμα και τη λειτουργία του σχολείου. Συστηματοποιούν την εργασία του συλλόγου διδασκόντων,

τις δράσεις και τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας με στόχο τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής της λειτουργίας» (Εγκύκλιος)

Λιγότερο συχνή, αλλά υπαρκτή στα κείμενα της περιόδου, η δεοντική τροπικότητα μέσω της οποίας υποδεικνύεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης και οι δυνατότητες που θα προκύψουν μέσω της υλοποίησης των διαδικασιών της ΑΕΕ για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά:

«Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, εκτιμούμε ότι στη χώρα αρχικά πρέπει να εφαρμοστεί ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης, προκειμένου, εκτός των άλλων, να συμβάλει και στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

«Η συγκεκριμένη μορφή αυτοαξιολόγησης που προτείνεται μπορεί στην πράξη να [...] ενεργοποιήσει το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, να αξιοποιήσει τη φαντασία τους, να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, να αναδείξει σχεδιασμούς που θα ανοίγουν νέα πεδία και θα κινητοποιούν δυνάμεις, καθώς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα και στην κοινωνία» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

«Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής των δράσεων για βελτίωση είναι απαραίτητες διαδικασίες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η όλη πορεία είναι ικανοποιητική και ότι επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό, επίσης, οι διαδικασίες να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, να βασίζονται δηλαδή στη συστηματική συλλογή δεδομένων και την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεκμηρίων και όχι σε επιφανειακές εκτιμήσεις ή απλές εντυπώσεις». (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

Μια άλλη σημαντική λειτουργία της γραμματικής του κειμένου είναι η μεταβιβαστικότητα, δηλαδή το σύστημα που ερμηνεύει την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας. Για την απόδοση των αιτιωδών σχέσεων που συνθέτουν τα κείμενα αυτής της περιόδου εξετάζονται οι έννοιες των διαδικασιών και των συμμετεχόντων.

Τα κείμενα αποδίδουν μέγιστο βαθμό αιτιότητας στη σχολική μονάδα (συλλογικό υποκείμενο) και συνεπώς στα ατομικά υποκείμενα που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτήν. Οι συμμετέχοντες στην ΑΕΕ είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής/ντρια τις

σχολικής μονάδας, οι οποίοι συνεπικουρούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς και τα συλλογικά όργανα του σχολείου. Οι διαδικασίες της ΑΕΕ, όπως περιγράφονται στα κείμενα της περιόδου, θέτουν τους συμμετέχοντες στη θέση των αποδεκτών σε επίπεδο θέσμησης της ΑΕΕ, αλλά σε επίπεδο υλοποίησης τους αποδίδουν τον ρόλο των κύριων δρώντων. Ενδεικτικά:

«Οι διαδικασίες που αναπτύσσει η σχολική μονάδα κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ [...] περιλαμβάνουν όλες τις βασικές διαδικασίες της ΑΕΕ (προγραμματισμού, αποτίμησης, διερεύνησης, ιεράρχησης προτεραιοτήτων, επιλογής σχεδίων δράσης, αξιολόγησης)» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων προγραμματίζουν τις επιμέρους δραστηριότητες και καθορίζουν διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης. Παράλληλα, εστιάζουν στην επίλυση των προβλημάτων και των αδυναμιών για τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ιεραρχούν τις προτεραιότητες με σκοπό την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II)

«Ανάλογα με τον αριθμό των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, η διαδικασία της γενικής εκτίμησης αναπτύσσεται με την εργασία των συμμετεχόντων στην ολομέλεια ή και σε επιμέρους ομάδες εργασίας. Στη διαδικασία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας και εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι επιλέγονται από τα αντίστοιχα συλλογικά τους όργανα με κριτήριο το ενδιαφέρον, την ικανότητα και τη δέσμευσή τους για ουσιαστική συμμετοχή στην υλοποίηση μιας σειράς θεμάτων». (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Οι Διευθυντές των σχολείων, εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών». (Εγκύκλιος).

«Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενημερώνουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν παιδαγωγικά την ανάπτυξη των διαδικασιών της «αυτοαξιολόγησης» και την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο (Εγκύκλιος).

Όσον αφορά στη διάθεση των ρημάτων, όπως είναι φανερό από τα παραπάνω παραθέματα, κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη μέσω της οποίας δηλώνεται ρητά ο δράστης της πράξης (συμμετέχων στη διαδικασία). Όπου επιλέγεται η παθητική σύνταξη, αυτό δεν γίνεται για να αποσιωπηθεί ο δράστης αλλά γιατί:

α) το δρών υποκείμενο είναι ένα σύνολο ατομικών υποκειμένων που δρα σε μέσα υποσύνολα (σχολική μονάδα, ομάδες εργασίας, σύλλογος διδασκόντων) – πολλές φορές με όλες τις ιδιότητές του ταυτόχρονα. Ενδεικτικά:

«Στη διαδικασία αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο» (Υ.Α. Άρθρο 3).

«Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με δείκτες ποιότητας [...]» (Υ.Α. Άρθρο 3).

«Η διαβούλευση βασίζεται στην οργανωμένη συζήτηση σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Τα αποτελέσματα της συζήτησης για την εικόνα του σχολείου αποτυπώνονται περιγραφικά με τη μορφή αιτιολογημένης αξιολογικής κρίσης και ποσοτικά με τη χρήση τετραβάθμιας αριθμητικής κλίμακας (1-4) για κάθε περιοχή του εκπαιδευτικού έργου» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

β) η πράξη είναι σημαντικότερη από το ποιος την εισάγει/ επιβάλλει/ προτείνει, ή είναι εύκολο να εννοηθεί. Ενδεικτικά:

«Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση [...]» (Υ.Α. Άρθρο 4).

«Δημιουργείται Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο». (Υ.Α. Άρθρο 6).

«Δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο [...]» (Υ.Α. Άρθρο 7).

γ. Συνοχή

Τα κείμενα της περιόδου παρουσιάζουν *λεξική και γραμματική συνοχή*. Ο τρόπος με τον οποίο υφαίνονται και διαπλέκονται τα νοήματα δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μεταβαίνει φυσικά και λογικά μεταξύ λέξεων – φράσεων – προτάσεων – περιόδων – παραγράφων και να καταλήγει στην αποτελεσματική ανάγνωση και ερμηνεία/ κατανόηση

των συνολικών κειμένων χωρίς νοηματικά κενά ή χάσματα. Τα γλωσσικά και γραμματικά στοιχεία των κειμένων συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα κείμενα να αποτελούν συνεκτικά και ολοκληρωμένα σύνολα και να γίνονται κατανοητά και εύληπτα από τον αναγνώστη.

Ο κυρίαρχος τρόπος εξασφάλισης της συνέχειας των νοημάτων στα υπό μελέτη κείμενα είναι η λεξική συνοχή. Αυτή επιτυγχάνεται με της επιλογής χρήσης όρων από το ίδιο σημασιολογικό πεδίο, μέσω της επανάληψης, της σύμφρασης και της σύνδεσης λέξεων σε νοηματικές σχέσεις. Η χρήση συνώνυμων λέξεων ή φράσεων με νοηματική συγγένεια (π.χ. «*συνεργασία*» – «*εργασία σε ομάδες*»), η χρήση λεξικών συνάψεων (π.χ. «*ποιοτική αναβάθμιση*», «*αποτελεσματική αξιοποίηση*»), η χρήση γενικότερων ή ειδικότερων όρων για να αποτυπωθεί το μέρος ή το όλον («*η σχολική μονάδα*» – «*ο Σύλλογος Διδασκόντων*» – «*οι εκπαιδευτικοί*» είναι επιλογές που διευκολύνουν την μετάδοση του εκπεμπόμενου μηνύματος στον αναγνώστη, διασφαλίζουν την ενότητα του κειμένου και επιτυγχάνουν τον σκοπό του.

Για παράδειγμα, σε όλα τα κείμενα κυριαρχούν λέξεις που αναφέρονται στο πεδίο νοήματος της συνεργασίας, της διάδρασης και της αλληλοϋποστήριξης με σκοπό τη βελτίωση. Λέξεις όπως «*συνεργασία*», «*επικοινωνία*», «*διαβούλευση*», «*αμοιβαιότητα*», «*συνευθύνη*», «*συναπόφαση*», «*ανταλλαγή*», «*διαμοιρασμός*» κ.λπ. μπορούν να εναλλάσσονται χωρίς να διαταράσσεται το νόημα του κειμένου. Με το ίδιο τρόπο λειτουργεί και η ομάδα λέξεων που δείχνει βελτίωση: «*ενίσχυση*», «*ανάπτυξη*», «*προώθηση*», «*αναβάθμιση*», «*ανάδειξη*» κ.λπ. Η εκτεταμένη χρήση λέξεων που ανήκουν στο ίδιο πεδίο νοήματος (overlexicalization/overwording) δεν είναι συμπτωματική και φανερώνει ιδιαίτερη φροντίδα από πλευράς του συντάκτη να φωτίσει συγκεκριμένες διαστάσεις που εξυπηρετούν την ιδεολογία του κειμένου.¹²

Στο επίπεδο της γραμματικής συνοχής γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που σηματοδοτούν καθαρά τις σχέσεις συνοχής μέσω εισαγωγής:

α) επεξήγησης. Ενδεικτικά:

¹² Όλες οι λέξεις που αναφέρονται απαντώνται διάσπαρτες σε όλα τα κείμενα της περιόδου.

«Δεν θεωρείται αποτελεσματικό, αλλά ούτε και εφικτό να εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες του σχεδιασμού. Γι' αυτό και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στον σχεδιασμό και οι ειδικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας μπορεί να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο.» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ)

β) δήλωσης σχέσης αιτίου – αποτελέσματος. Ενδεικτικά:

«Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής των δράσεων για βελτίωση είναι απαραίτητες διαδικασίες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η όλη πορεία είναι ικανοποιητική και ότι επιτυγχάνονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ)

γ) έμφασης. Ενδεικτικά:

«Είναι σημαντικό, επίσης, οι διαδικασίες να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, να βασίζονται δηλαδή στη συστηματική συλλογή δεδομένων και την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεκμηρίων και όχι σε επιφανειακές εκτιμήσεις ή απλές εντυπώσεις» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ).

«**Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων**»¹³ (Εγκύκλιος)

δ) δήλωσης χρονικών σχέσεων. Ενδεικτικά:

«Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας ξεκινά με τον Ετήσιο Προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους. Οι κύκλοι των Σχεδίων

¹³ Στο συγκεκριμένο παράθεμα, η έμφαση αποδίδεται από τον συντάκτη με τη χρήση έντονης γραμματοσειράς και υπογράμμισης και μπορεί να αποτελέσει και παράδειγμα κειμενικής δομής, η οποία αναλύεται στην επόμενη ενότητα

Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Στις ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης περιλαμβάνεται η αποτύπωση της προόδου των Σχεδίων Δράσης και ο σχεδιασμός των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι)

Επίσης, παρατηρείται κυρίως η χρήση ασύνδετου σχήματος και παρατακτικής σύνδεσης για την περιγραφή διαδικασιών. Ενδεικτικά:

«Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου [...]» (Υ.Α. Άρθρο 4).

«Η Ομάδα Αξιολόγησης υποστηρίζει το έργο της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες, μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα..» (Υ.Α. Άρθρο 4).

«Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές, διερευνούν τα δεδομένα του σχολείου, αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ [...] καθώς και υλικό από τις καλές πρακτικές των σχολείων που είναι αναρτημένα στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.» (Εγκύκλιος)

Γίνεται χρήση της υποτακτικής σύνδεσης με ανάπτυξη δευτερευουσών προτάσεων σε σημεία που υπάρχει ανάγκη περαιτέρω αποσαφήνισης το νοήματος. Ενδεικτικά:

«Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης» (Υ.Α. Άρθρο 3).

«Η ενδιάμεση αυτή αξιολόγηση αφορά όλες τις επιμέρους δραστηριότητες που υλοποιούνται από τη σχολική μονάδα στους διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού έργου (οργάνωση και διοίκηση, διδασκαλία, σχέσεις κ.λπ.), ώστε να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ).

δ. Κειμενική Δομή

Τα κείμενα της περιόδου έχουν διαφορετική δομή αναλόγως του σκοπού που εξυπηρετούν. Το καθένα λειτουργεί ως ένα σημαντικό σύστημα που επικοινωνεί λογικές συνδέσεις και μεταφέρει ιδέες. Με την ιδιαίτερη δομή του, κάθε κείμενο, μέσω συγκεκριμένων οργανωτικών σχημάτων, βοηθά τους αποδέκτες να αναγνωρίσουν και να απομονώσουν τα πιο σημαντικά σημεία ή τα σημεία που τους ενδιαφέρουν, να κατηγοριοποιήσουν τις βασικές και κυρίαρχες έννοιες και να ακολουθήσουν νοηματικές αλληλουχίες.

Ο Νόμος, η Υ.Α. και η Εγκύκλιος είναι κείμενα με νομικό περιεχόμενο και έχουν συγκεκριμένη διάρθρωση και κειμενική δομή. Και τα τρία κείμενα ξεκινούν κάνοντας ρητές αναφορές σε προηγούμενα κείμενα νόμων/υπουργικών αποφάσεων στα οποία βασίζεται το περιεχόμενό τους. Ο Νόμος και η Υ.Α. διαρθρώνονται σε Άρθρα, κάθε Άρθρο είναι αριθμημένο και έχει τίτλο και αποτελεί μια νοηματική ενότητα που περιέχει αντίστοιχες πληροφορίες. Στο κείμενο της Εγκυκλίου, η ίδια λειτουργία επιτυγχάνεται μέσω της αρίθμησης των νοηματικών ενοτήτων, των τίτλων και της έντονης γραμματοσειράς.

Το κείμενο του Υλικού της ΑΕΕ είναι κείμενο αναφοράς και αποτελεί συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό που εξειδικεύει τον τρόπο εφαρμογής της ΑΕΕ στα σχολεία όλης της χώρας. Βρίσκεται αναρτημένο στον ιστότοπο του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αποτελείται από πέντε τόμους: *«Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο, Τόμος II: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης, Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης, Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα, Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων»*. Κάθε ένας από τους Τόμους αποτελεί μια ολοκληρωμένη νοηματική ενότητα που αντιστοιχεί σε διαφορετική διάσταση/ όψη της διαδικασίας της ΑΕΕ.

Το Υλικό της ΑΕΕ αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας που έχει η δομή ενός κειμένου για την κατανόηση του περιεχομένου του. Σε όλο το Υλικό υπάρχει πληθώρα στοιχείων κειμενικής οργάνωσης με σκοπό την εύληπτη παρουσίαση και άρα την εύκολη αξιοποίησή του από τους χρήστες. Ενδεικτικά παρατηρούμε: χρήση πινάκων, χρήση λιστών με αρίθμηση ή κουκίδες, έντονη ή πλαγιασμένη γραμματοσειρά, χρήση σχημάτων, γραφημάτων και εικόνων, διάρθρωση εννοιών σε ενότητες και υποενότητες, εισαγωγικές

ενότητες, κατηγοριοποίηση εννοιών, χρήση παραδειγμάτων και ενδεικτικών ερωτημάτων, έτοιμα ερευνητικά εργαλεία και εργαλεία καταγραφής προς χρήση κλπ. Ενδεικτικά, σχετικά με τη μεθοδολογία διερεύνησης και αποτίμησης των Δεικτών:

«Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: Τομέας, Δείκτης, Κριτήριο» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

«Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν σε τρεις βασικές αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου: Δεδομένα του Σχολείου – Εκπαιδευτικές Διαδικασίες – Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

Οι 7 Τομείς, οι 13 Δείκτες και τα αντίστοιχα Κριτήρια παρουσιάζονται σε μορφή ενιαίου πίνακα στην αρχή του Τόμου ΙΙΙ και στη συνέχεια γίνεται αναλυτική παρουσίαση του κάθε Δείκτη σε ξεχωριστό πίνακα όπου παρουσιάζονται τα ακόλουθα σε ξεχωριστές ενότητες:

- Συνοπτική περιγραφή του δείκτη
- Σκοπός και αντικείμενο διερεύνησης του δείκτη
- Ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας
- Μέθοδος εργασίας - Πηγές και εργαλεία άντλησης δεδομένων
- Διαθέσιμα στο σχολείο ποσοτικά στοιχεία για τη διερεύνηση του δείκτη
- Ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείκτη» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

Το Υλικό παρέχει επίσης έτοιμα εργαλεία προς αξιοποίηση και προσαρμογή από τους εκπαιδευτικούς σε μορφή έτοιμης επεξεργάσιμης φόρμας προς χρήση όπως: «ερωτηματολόγια μαθητών/ εκπαιδευτικών/ γονέων», «σχέδια εκθέσεων και έντυπα για την καταγραφή και την παρουσίαση των πληροφοριών που συνδέονται με την υλοποίηση των επιμέρους σταδίων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» όπως:

1. Ετήσιος Προγραμματισμός του Σχολείου
2. Γενική Εκτίμηση της Εικόνας του Σχολείου
3. Συστηματική Διερεύνηση Επιλεγμένων Δεικτών του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας

4. *Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων, Επιλογή και Διαμόρφωση Σχεδίων Δράσης*
5. *Έντυπο Παρακολούθησης/ Ενδιάμεσης Αξιολόγησης του Σχεδίου Δράσης*
6. *Υλοποίηση, Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης*
7. *Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης»* (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

Συνολικά, η εξωτερική αρχιτεκτονική του κειμένου λειτουργεί αποτελεσματικά. Το κείμενο διέπεται από σφιχτή δομή και διάρθρωση που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συνοχής. Το περιβάλλον του Παρατηρητηρίου ενισχύει την κειμενική συνοχή καθώς κάνει εύκολη και αποτελεσματική την αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών και Υλικού σχετικά με την ΑΕΕ.

7.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)

Για τις ανάγκες της έρευνας στο μέρος αυτό, τα τέσσερα (4) κείμενα που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα (Νόμος, Υ.Α., Εγκύκλιος, Υλικό της ΑΕΕ), μελετώνται ως μια διακειμενική αλυσίδα ισοδυναμίας, δηλαδή ως μια ενιαία σειρά κειμένων που παρήχθησαν από τη Πολιτεία με σκοπό την εισαγωγή και την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στο σχολείο κατά την περίοδο 2010 - 2015. Τα κείμενα αυτά αποτυπώνουν συνολικά τον θεσμικό Λόγο που παράγεται για την ΑΕΕ τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και διαμορφώνουν με καθοριστικό τρόπο το ρηματικό πεδίο της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα μέχρι και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, το *καταστασιακό συγκείμενο* (situational context) το κειμένων έχει ως εξής:

1. Το Άρθρο 32 του Ν. 3848/2010 του Υπουργείου Παιδείας έχει τίτλο «*Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*» και προβλέπει τη σταδιακή υλοποίηση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων κατά την περίοδο 2010 -12. Η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση δίνει εξ αρχής το στίγμα της πολιτικής βούλησης της τότε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (ΠΑΣΟΚ) να προχωρήσει στην εισαγωγή της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης στο σχολείο.¹⁴ Το εγχείρημα αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες του Υπουργείου και εντάσσεται στο πλαίσιο της δημιουργίας του «Νέου Σχολείου»¹⁵.

¹⁴ Το πιλοτικό πρόγραμμα της ΑΕΕ, που ξεκινά άμεσα (08-06-10), έχει ήδη γνωστοποιηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα με την Εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-10 «*Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*».

¹⁵ Νέο Σχολείο, Β2.8, <https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti?showall=1>

2. Η Υ.Α. ΦΕΚ Β'614/15.03.2013 (Αρ. πρωτ. 30972/Γ1) με τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» δημοσιεύεται από την επόμενη εκλεγμένη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ). Με την Υ.Α. αυτή το Υπουργείο Παιδείας ουσιαστικά προχωρά στη γενίκευση του προγράμματος της ΑΕΕ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας. Στα «Έχοντας Υπόψη» της Απόφασης μνημονεύεται στο ν. 6 «Το πιλοτικό - ερευνητικό έργο 'Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης'(ΑΕΕ)» και στο Άρθρο 3 αναφέρεται ρητά ότι «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται με βάση το πλαίσιο της ΑΕΕ». Η έκδοση της συγκεκριμένης Υπουργικής Απόφασης αποτελεί μια ρητή δήλωση συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ουσιαστικά εξειδικεύει τον Νόμο 3848/2010 της προηγούμενης Κυβέρνησης, όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, η οποία είχε ρυθμιστεί με το Άρθρο 32.

4. Η Εγκύκλιος με Αρ. Πρωτ.: 190089/Γ1/10.12.2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες» δημοσιεύεται εννέα (9) μήνες μετά την Υ.Α με αποδέκτες τις σχολικές μονάδες όλης της χώρας με σκοπό να εξασφαλίσει την εφαρμογή της διαδικασίας.

5. Το Υλικό της ΑΕΕ δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής της ΑΕΕ στο πλαίσιο προγράμματος ΕΣΠΑ και η δημοσίευσή του προηγήθηκε χρονικά της Υ.Α. και της Εγκυκλίου. Αναρτήθηκε στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ για αξιοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η χρήση του Υλικού της ΑΕΕ αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της υλοποίησης της ΑΕΕ και αναφέρεται τόσο στο Άρθρο 5 της Υ.Α. όσο και στην Εγκύκλιο.

Το στάδιο της Ερμηνείας (Interpretation) εστιάζει στη μελέτη του κειμένου ως ρηματικής πρακτικής (discourse of practice). Η έμφαση δίνεται στο μεσοεπίπεδο, όπου επιχειρείται η διασύνδεση του κειμένου (text) με τις διαδικασίες μέσα στις οποίες παράγεται και καταναλώνεται και αφορά στη γλωσσική χρήση του κειμένου, δηλαδή στη λειτουργία του ως λόγου.

Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, από την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough εστιάζουμε επιλεκτικά στα κειμενικά είδη (genres), στο ύφος των κειμένων (styles), και τη συνεκτικότητα (coherence) και αξιοποιούμε την έννοια της

διακειμενικότητας (intertextuality). Από τη Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe δίνεται έμφαση στη διάρθρωση και τη συνάρθρωση των σχηματισμών του λόγου, καθορίζονται οι βασικές έννοιες-κλειδιά των ρηματικών πρακτικών ως κομβικά σημεία και οι αλυσίδες ισοδυναμίας με τα κεντρικά σημαίνοντα και εντοπίζονται μετέωρα και κενά σημαίνοντα και πεδία ρηματικότητας. Η ερμηνευτική ανάλυση βασίζεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου.

α. Κειμενικό Είδος (genre) και Ύφος (style)

Τα τρία (3) πρώτα κείμενα (Νόμος, Υπουργική Απόφαση και Εγκύκλιος) είναι θεσμικά νομοτεχνικά κείμενα από τα οποία τα δύο (1 & 2) δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και το τρίτο (3) εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός τους είναι να ενημερώσουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για το πλαίσιο και τις διαδικασίες της εισαγόμενης μεταρρύθμισης και να διατυπώσουν με σαφήνεια τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων και καταναλωτών των κειμένων.

Και τα τρία έχουν την τυπική λεκτική διατύπωση των νομοθετημάτων και το ύφος τους είναι λιτό, καθώς αποφεύγεται η χρήση περίτεχνων εκφραστικών σχημάτων και συντακτικής περιπλοκής. Επίσης, το ύφος τους είναι επίσημο με κυρίαρχη την επίκληση στη λογική και ιδιαίτερα φροντισμένο, καθώς διέπεται από αυστηρή οργάνωση των εννοιών κατά ενότητες, προσεκτική χρήση διαρθρωτικών εκφράσεων και αποφυγή πλατειασμών και παρεκβάσεων. Και τα τρία κείμενα εξυπηρετούν την επιτελεστική λειτουργία της διαταγής με άμεσο και σαφή τρόπο. Ενδεικτικά:

«Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας (πεδίο εφαρμογής: άρθρο 4 παρ. 1 και 2 του ν. 2986/2002 και άρθρο 32, παρ. 2 του ν. 3848/2010) αξιολογούν κάθε έτος το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων». (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους και καταρτίζει ειδικά προγράμματα δράσης με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου» (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Τον Ιούνιο κάθε έτους οι σχολικές μονάδες Π.Ε., Δ.Ε. και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) υποβάλλουν την ετήσια έκθεση αξιολόγησης στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης». (Υ.Α. Άρθρο 8).

«Σύμφωνα με την Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β'/15-3-2013 & την Εγκύκλιο με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013 με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας» (Εγκύκλιος).

«Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων. Η εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-14, περιλαμβάνει τα ακόλουθα: 1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, 2. Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-15, 3. Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου». (Εγκύκλιος).

«Καλούνται οι Περιφερειακοί Δ/ντές ΠΕ & ΔΕ, οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. & Δ.Ε., οι Διευθυντές Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Χώρας να συνεργαστούν με το Ι.Ε.Π., την Επιστημονική Ομάδα του Έργου της ΑΕΕ καθώς και με τα στελέχη του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Δ/ντές Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.) και να συμβάλουν ενεργά στην αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στα σχολεία όλης της χώρας». (Εγκύκλιος).

Το 4ο κείμενο (Υλικό της ΑΕΕ) αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου περικείμενου με τίτλο «Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ». Πρόκειται για τον ιστότοπο που δημιουργήθηκε με σκοπό την επιστημονική υποστήριξη της υλοποίησης και τη βιωσιμότητα της ΑΕΕ και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, εκτός από το Υλικό της ΑΕΕ, τη Διεθνή Εμπειρία σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, τη Νομοθεσία σχετικά με τον θεσμό και τις καλές πρακτικές των Σχολείων που την υλοποίησαν. Προβλέπει επίσης τη σύνδεση με το Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ.

Το Υλικό της ΑΕΕ αποτελεί συνοδευτικό κείμενο αναφοράς του Νόμου, της Υ.Α. και της Εγκυκλίου. Πρόκειται για τον οδηγό υλοποίησης της ΑΕΕ και έχει εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Σκοπός του είναι να επικοινωνήσει στην εκπαιδευτική κοινότητα το πλαίσιο, τις αρχές και τη φιλοσοφία της ΑΕΕ, να καθοδηγήσει/υποστηρίξει επιστημονικά τους εκπαιδευτικούς της πράξης κατά τη διαδικασία υλοποίησης της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες και να τους εφοδιάσει με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και εργαλεία για την επίτευξη των στόχων της.

Το ύφος του κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί οικείο, καθώς χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό λεξιλόγιο από το πεδίο της εκπαίδευσης και εναργές, αφού διέπεται από ακρίβεια και σαφήνεια. Κυριαρχεί επίσης το διδακτικό ύφος λόγω της βασικής επιδίωξης του κειμένου να παρέχει πληροφορίες. Τέλος, το ύφος του κειμένου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προτρεπτικό, καθώς έχει έντονα στοιχεία παρότρυνσης και προσπάθειας παραίνεσης του δέκτη.

Η επιτελεστική λειτουργία του κειμένου του Υλικού της ΑΕΕ είναι διπλή: αφενός να παρουσιάσει αναλυτικά ό,τι εισήγαγαν τα νομοθετικά κείμενα της περιόδου και αφετέρου να προσπαθήσει να προσελκύσει τους καταναλωτές του κειμένου να προβούν στην υλοποίηση της διαδικασίας.

Ειδικά ο Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο του Υλικού της ΑΕΕ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εισαγωγή του νέου πλαισίου και στην εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τη φιλοσοφία της νέας μεταρρύθμισης. Κάποιοι από τους χαρακτηριστικούς τίτλους κεφαλαίων ή ενοτήτων που περιλαμβάνει είναι οι εξής:

- α) *«Το διεθνές πλαίσιο και η προηγούμενη εμπειρία»*, β) *«Μορφές αξιολόγησης και τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης»*, γ) *«Φιλοσοφία της ΑΕΕ»*, δ) *«Γιατί δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας;»* ε) *«Σκοπός και στόχοι»*, στ) *«Δομή και διάρθρωση των θεματικών πεδίων της ΑΕΕ»*, ζ) *«Διαδικασίες εφαρμογής της ΑΕΕ στο σχολείο»*.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του προτρεπτικού ύφους του κειμένου αποτελεί το παρακάτω χωρίο:

«Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΑΕΕ επηρεάζονται από τις ουσιώδεις διαφορές και ανισότητες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές) που υφίστανται μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας, με συνέπεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αφορά και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, ενώ τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη των διαφορετικών σχολείων της χώρας.¹⁶ Αντίθετα, η ΑΕΕ συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο. Εκτιμούμε ότι, αν το θελήσουν οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της εκπαίδευσης και όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζοντας ότι αυτό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του έργου τους, μπορούν να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, να κινητοποιήσουν το σύστημα συνολικά και, τελικά, να δημιουργήσουν ένα ποιοτικό και δημοκρατικό σχολείο».

β. Συνεκτικότητα

Σε όλα τα κείμενα της περιόδου υπάρχει εμφανής διακειμενική συνήχηση. Όλα μαζί συγκροτούν ένα ενιαίο συνεκτικό σύνολο λόγων που περιστρέφεται γύρω από τον κοινό νοηματικό άξονα της εισαγωγής και υλοποίησης της ΑΕΕ. Τα κείμενα διέπονται από λογικές νοηματικές σχέσεις, οι ιδέες που διαπραγματεύονται και τα επιχειρήματα που εισάγουν διαρθρώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται ομαλά η μετάβαση από το ένα στο άλλο διατηρώντας το ίδιο θεματικό κέντρο. Τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου βρίσκονται σε νοηματική σύνδεση με το κειμενικό είδος στο οποίο τυπικά ανήκει το καθένα.

γ. Κατηγορίες Ανάλυσης

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, αναζητούνται, μέσω της συναρθρωτικής πρακτικής των λόγων των τεσσάρων κειμένων της έρευνας, τα βασικά ρηματικά πεδία που συγκρότησαν τον Λόγο της ΑΕΕ κατά την Περίοδο 2010-2015. Θα αναδειχθούν στοιχεία διακειμενικότητας μέσω της καταγραφής του τρόπου με τον οποίο συναρθρώνονται οι βασικές έννοιες- κλειδιά και μέσω της κατασκευής αλυσίδων ισοδυναμίας και εντοπισμού κομβικών σημείων που βασίζονται σε επιμέρους λόγους/ κατηγορίες ανάλυσης.

¹⁶ Η έντονη γραμματοσειρά είναι επιλογή του συντάκτη του κειμένου.

Κατηγορία Ανάλυσης 1 (Κ.Α. 1): Αρχές

Στην 1^η Κατηγορία Ανάλυσης καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ρηματικά το πλαίσιο, οι αρχές και εν γένει η φιλοσοφία της εισαγόμενης μεταρρύθμισης. Ορισμένα από τα κεντρικά σημαίνοντα του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από τα σχετικά παραθέματα:

Κ.Α. 1		ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ		
λ: Αρχές	α.	σχετική αυτονομία του σχολείου	από κάτω προς τα πάνω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	σχεδιασμός, συμμετοχή, συλλογικότητα
	β.	βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	ανάπτυξη δράσεων βελτίωσης	συνευθύνη, δέσμευση, συνεργασία
	γ.	επαγγελματική ανάπτυξη	ενδοσχολική επιμόρφωση,, αξιολόγηση ομοτέχνων, σχέδια δράσης	αυτοβελτίωση, ανατροφοδότηση
	δ.	άνοιγμα σχολείου στην κοινωνία	διάχυση καλών πρακτικών, ανταλλαγή εμπειριών	διαμοιρασμός,, αμοιβαιότητα
	ε.	ανατροφοδότηση για σχεδιασμό (σχολικής) εκπαιδευτικής πολιτικής	επισήμανση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος	πολιτισμός εμπιστοσύνης

Τα κείμενα της περιόδου αυτής, απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα μετά από μια μακρά περίοδο αδράνειας στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το γνωσιακό αυτό συγκείμενο, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη νέων σημαίνοντων που συναρθρώνονται για πρώτη φορά ρητά με την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως: «σχετική αυτονομία», «βελτίωση ποιότητας», «επαγγελματική ανάπτυξη», «άνοιγμα του σχολείου» και «ανατροφοδότηση για σχεδιασμό».

Οι νέες αυτές έννοιες - κλειδιά συναρθρώνουν γύρω από τον Λόγο της ΑΕΕ όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικής δράσης: το «σχολείο» – το «εκπαιδευτικό έργο» – τον «εκπαιδευτικό» - την «κοινωνία» – την «εκπαιδευτική πολιτική» και δημιουργούν νέες αλυσίδες ισοδυναμίας. Διαμορφώνεται έτσι ένα πυκνό εννοιολογικό πλέγμα που νοηματοδοτεί αντίστοιχα νέα σημαίνοντα και αναδεικνύει σε κομβικό σημείο την έννοια της βελτίωσης: «από κάτω προς τα πάνω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «ανάπτυξη δράσεων βελτίωσης»,

«ενδοσχολική επιμόρφωση» και «αξιολόγηση ομοτέχνων», «σχέδια δράσης», «διάχυση καλών πρακτικών», «επισήμανση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος».

Τέλος, η αλυσίδα ισοδυναμίας «συμμετοχή», «συλλογικότητα», «συνευθύνη», «συνεργασία», «αυτοβελτίωση», «ανατροφοδότηση», «διαμοιρασμός», «αμοιβαιότητα», «πολιτισμός εμπιστοσύνης» που αναδύεται εμφατικά, αποτυπώνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των δυνάμεων και των σχέσεων που οικοδομούνται εντός και εκτός του σχολείου μέσω της αυτοαξιολόγησης.

Είναι εμφανές, ότι η λογική που διέπει τη ρηματική αυτή πρακτική αντανακλά διακριτές όψεις διακυβέρνησης, έννοια στην οποία εστιάζουμε σε επόμενη ενότητα. Ενδεικτικά:

«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.» (Υ.Α. Άρθρο 1).

«Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) [...] συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

«Η σχολική μονάδα αποτελεί τον βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου» (Υ.Α. Άρθρο 1)..

«Η 'κουλτούρα αξιολόγησης' στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία: [...], β. αξιολόγησης ομοτέχνων (peer evaluation) που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική

δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

γ. από κάτω προς τα πάνω (bottom – up) αξιολόγησης, καθώς: - οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα και διαδικασίες, καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της άσκησης των καθηκόντων τους, - τα αποτελέσματα των σχολείων κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να προτείνουν, να προωθήσουν και να υποστηρίξουν πρωτοβουλίες και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

[...], ε. θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι).

[Η ΑΕΕ] «Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισημάνση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων» (Υ.Α. Άρθρο 1).

«Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» (Υ.Α. Άρθρο 1)..

«Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός συνιστά βασικό εργαλείο για την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, που αναπτύσσονται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας με σκοπό την ενδυνάμωσή της και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου της. Αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία μάθησης.

συνεργασίας, συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης όλων των παραγόντων του σχολείου [...] (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

«η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας». (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙΙ).

Κατηγορία Ανάλυσης 2 (Κ.Α. 2): Ρόλοι

Στη 2^η Κατηγορία Ανάλυσης γίνεται καταγραφή των καταναλωτών/αποδεκτών των κειμένων, καθώς και των ρόλων που τους αποδίδονται μέσα στις διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτά. Διερευνάται, ουσιαστικά, ο τρόπος συνάρθρωσης του Λόγου της ΑΕΕ με τον λόγο των ρόλων που αναλαμβάνουν τα υποκείμενα κατά την εφαρμογή και υλοποίησή της. Τα υποκείμενα έχουν τον διττό ρόλο των αποδεκτών του προς εφαρμογή πλαισίου, αλλά και των κύριων δρώντων των διαδικασιών υλοποίησης. Οι κεντρικές έννοιες-κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 2	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ		
λ: Ρόλοι	α.	Διευθυντής	συντονισμός, οργάνωση, υποστήριξη
	β.	σχολική μονάδα, Σύλλογος Διδ/ντων, εκπαιδευτικοί, ομάδες εργασίας	προγραμματισμός, σχεδιασμός, εφαρμογή, υλοποίηση, παρακολούθηση, αποτίμηση
	γ.	Σχολικός Σύμβουλος, κριτικός φίλος	επιστημονική/ παιδαγωγική καθοδήγηση, αξιολόγηση
	δ.	γονείς, Δ/ντές Εκπαίδευσης, Περιφ. Δ/ντές Εκπαίδευσης, τα όργανα της πολιτείας (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ, ΑΔΙΠΠΔΕ)	ενημέρωση, πληροφόρηση εκπαιδευτικών αρχών

Στον λόγο αυτό αναδεικνύονται ως κυρίαρχα σημαίνοντα οι συλλογικές μορφές υποκειμένων: «η σχολική μονάδα», «ο Σύλλογος Διδασκόντων», «οι εκπαιδευτικοί», «οι ομάδες εργασίας». Το συλλογικό υποκείμενο συναρθρώνεται κυρίως με τις διαδικασίες υλοποίησης της ΑΕΕ, παράγει αλυσίδες ισοδυναμίας δράσεων/ενεργειών όπως: «προγραμματισμός»,

«σχεδιασμός», «εφαρμογή», «ανάπτυξη», «παρακολούθηση», «αποτίμηση» και ο ρόλος του αναδεικνύεται σε κομβικό σημείο του Λόγου.

Παράλληλα, τα ατομικά υποκείμενα - «ο Διευθυντής», «ο Σχολικός Σύμβουλος», «ο κριτικός φίλος» - είναι επιφορτισμένα με αρμοδιότητες που πλαισιώνουν διοικητικά και ενισχυτικά τις κύριες δράσεις της ΑΕΕ, αφού αναλαμβάνουν κυρίως την «ευθύνη», τον «συντονισμό», την «οργάνωση», την «υποστήριξη» και την «επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση» των ενεργειών των συλλογικών υποκειμένων.

Σε ένα τρίτο επίπεδο αναφοράς, ο ρόλος των υποκειμένων που συνδέονται μεν αλλά λειτουργούν εκτός του σχολικού πλαισίου - «οι γονείς», «τα όργανα της Πολιτείας» «οι Διευθυντές Εκπαίδευσης», «οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης», «οι Σχολικοί Σύμβουλοι», «το Υπουργείο Παιδείας», «το ΙΕΠ», [η ΑΔΙΠΠΔΕ] συναρθρώνεται με έννοιες όπως η «ενημέρωση», η «πληροφόρηση» και η «αξιολόγηση» αναδεικνύοντας υπόρρητα, αλλά εμφανικά, το κομβικό σημαίνον της λογοδοσίας.

Η συγκεκριμένη ρηματική πρακτική συνδέεται σε επόμενη ενότητα με την έννοια της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου και την ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και με την έννοια της εκμάθησης. Ενδεικτικά:

«Η σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου» (Υ.Α. Άρθρο 1).

«Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αξιολογούν κάθε έτος το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων» (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους και καταρτίζει ειδικά προγράμματα δράσης με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου»

«Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και

υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ» (Υ.Α. 'Άρθρο 4).

«Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π.» (Υ.Α. 'Άρθρο 6).

«Δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, το οποίο έχει ως σκοπό: την επεξεργασία των δεδομένων των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αρχών σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο [...] (Υ.Α. 'Άρθρο 7).

«Ανάλογα με τον αριθμό των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, η διαδικασία της γενικής εκτίμησης αναπτύσσεται με την εργασία των συμμετεχόντων στην ολομέλεια ή και σε επιμέρους ομάδες εργασίας» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Στη διαδικασία [της γενικής εκτίμησης] συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας και εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων, οι οποίοι επιλέγονται από τα αντίστοιχα συλλογικά τους όργανα με κριτήριο το ενδιαφέρον, την ικανότητα και τη δέσμευσή τους για ουσιαστική συμμετοχή στην υλοποίηση μιας σειράς θεμάτων» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα ενημερώσουν/επιμορφώσουν τους Διευθυντές και τους Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της παιδαγωγικής τους ευθύνης, σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού της ΑΕΕ» (Εγκύκλιος).

«Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων». (Εγκύκλιος).

«Οι Διευθυντές των σχολείων, εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενημερώνουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν παιδαγωγικά την ανάπτυξη των διαδικασιών της «αυτοαξιολόγησης» και την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο. Οι Διευθυντές Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης στηρίζουν με κάθε τρόπο την εφαρμογή της ΑΕΕ σ' όλες τις σχολικές μονάδες της Χώρας» (Εγκύκλιος).

Κατηγορία Ανάλυσης 3 (Κ.Α. 3): Διαδικασίες

Η 3η Κατηγορία Ανάλυσης αφορά στις διαδικασίες υλοποίησης της ΑΕΕ, οι οποίες αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα του συγκεκριμένου εγχειρήματος. Στο σημείο αυτό, θα καταγραφούν οι ρηματικές πρακτικές που αναδύονται μέσα από την παρουσίαση του πλαισίου εφαρμογής της ΑΕΕ στα διάφορα στάδια υλοποίησης, από το επίπεδο της σχολικής μονάδας ως το επίπεδο των εποπτικών φορέων. Οι κεντρικές έννοιες - κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 3	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ			
λ: Διαδικασίες	α.	γενική εκτίμηση, ανάδειξη δυνάμεων και αδυναμιών	συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση δεικτών, έρευνα δράσης	Τομείς – Δείκτες – Κριτήρια, εργαλεία διερεύνησης και αποτίμησης, σχέδια εκθέσεων γενικής εκτίμησης
	β.	όραμα, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, στόχοι, προγραμματισμός σχ. έτους, σχεδιασμός δράσεων	Εκθέσεις προγραμματισμού, ανάπτυξη σχεδίων δράσης	σχέδια εκθέσεων προγραμματισμού, πλαίσιο ανάπτυξης σχεδίων δράσης, παραδείγματα σχεδίων δράσης
	γ.	υλοποίηση, παρακολούθηση, αποτίμηση	υλοποίηση σχεδίων δράσης, παραγωγή τεκμηρίων	μεθοδολογία υλοποίησης, πόροι & μέσα, χρονοδιάγραμμα υλοποίησης, έκθεση αποτελεσμάτων
	δ.	ετήσια έκθεση αξιολόγησης ανάδειξη αποτελεσμάτων, διάχυση καλών πρακτικών	δημοσιοποίηση, ανάρτηση, υποβολή εκθέσεων ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ, [ΑΔΙΠΠΔΕ]	ιστοσελίδα σχολείου, Παρατηρητήριο, παραγωγή τεκμηρίων, διαμοιρασμός, Δίκτυο πληροφόρησης της ΑΕΕ

Τα κείμενα της Υ.Α. και της Εγκυκλίου και κυρίως το κείμενο του Υλικού της ΑΕΕ αναπτύσσουν ένα ισχυρό και διακριτό ρηματικό πεδίο που εισάγει μια νέα αντίληψη για τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Μέσα στα κείμενα αυτά, είναι εμφανής η ενσωμάτωση κεντρικών σημαινόντων του λόγου του πλαισίου και της φιλοσοφίας των σχεδίων δράσης (projectisation) στους ρηματικούς κόλπους του Λόγου της ΑΕΕ: «γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου», «ανάδειξη δυνάμεων και αδυναμιών», «διατύπωση οράματος», «ιεράρχηση προτεραιοτήτων», «προγραμματισμός σχολικού έτους», «σχεδιασμός

δράσεων», «υλοποίηση - παρακολούθηση - αποτίμηση δράσεων», «αξιοποίηση αποτελεσμάτων», «διάχυση καλών πρακτικών». Ο λόγος των διαδικασιών της ΑΕΕ περιγράφει και προωθεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος που τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της σχολικής μονάδας και τον εντάσσει σε νέους ρόλους που τον μετατοπίζουν ρηματικά από τη μονοδιάστατη ενασχόληση με το διδακτικό του αντικείμενο.

Η παρουσίαση του πλαισίου υλοποίησης της ΑΕΕ κατασκευάζει νέες αλυσίδες ισοδυναμίας και αναδεικνύει νέες έννοιες που ενσωματώνονται στον λόγο του σχολείου. Όροι, έννοιες και πρακτικές που ανήκουν μεθοδολογικά στη συστηματοποίηση της εργασίας στο σχολείο μέσω σχεδίων δράσης ενσωματώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και μετατρέπονται σε καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική: «*συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση δεικτών*», «*έρευνα δράσης*», «*σύνταξη εκθέσεων προγραμματισμού*», «*υλοποίηση σχεδίων δράσης*», «*παραγωγή τεκμηρίων*», «*δημοσιοποίηση και ανάρτηση εκθέσεων στη σχολική ιστοσελίδα*», «*υποβολή εκθέσεων στα ΠΕΚΕΣ*».

Το Υλικό της ΑΕΕ κατασκευάζει ένα ισχυρό μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας μέσω σχεδίων (projects) και παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εργαλεία προς χρήση και αξιοποίηση: «*Τομείς – Δείκτες – Κριτήρια*», «*εργαλεία διερεύνησης δεικτών*», «*σχέδια εκθέσεων γενικής εκτίμησης και προγραμματισμού*», «*πλαίσιο ανάπτυξης σχεδίων δράσης και παραδείγματα*», «*μεθοδολογία υλοποίησης σχεδίων δράσης*», «*χρονοδιάγραμμα υλοποίησης*». Δημιουργεί επίσης τις προϋποθέσεις κατασκευής μέσω διάχυσης καλών πρακτικών και απόθεσης αποτελεσμάτων (π.χ σχολικό αποθετήριο, portfolio εκπαιδευτικών) και απαιτεί τον διαμοιρασμό τους εντός και εκτός σχολικής κοινότητας: «*ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου*», «*παραγωγή τεκμηρίων*», «*Παρατηρητήριο*», «*καλές πρακτικές*», «*Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ*».

Το ρηματικό πεδίο των διαδικασιών της ΑΕΕ εξετάζεται σε επόμενη ενότητα σε συνάρθρωση με την έννοια της εκμάθησης και αναλύεται ο καταλυτικός του ρόλος στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και ο τρόπος που επηρεάζει το *πλαίσιο ικανοτήτων* των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά:

«Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται [...]η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου» (Υ.Α. Άρθρο 1).

«[Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου] συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών [...]. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης [...]» (Υ.Α. Άρθρο 1).

«Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου: Αποτελεί βασική διαδικασία της ΑΕΕ και αποσκοπεί στην εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Εγκύκλιος).

«Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που καθορίζουν τους στόχους του σχολείου, καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή τους και συνδέονται, μεταξύ άλλων, με τα ζητήματα του οράματος του σχολείου, της ηγεσίας και της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος II).

«Οι διαδικασίες που αναπτύσσει η σχολική μονάδα κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ αποσκοπούν στην σταδιακή εισαγωγή της «κουλτούρας αξιολόγησης» στο σχολείο, και περιλαμβάνουν όλες τις βασικές διαδικασίες της ΑΕΕ (προγραμματισμού, αποτίμησης, διερεύνησης, ιεράρχησης προτεραιοτήτων, επιλογής σχεδίων δράσης, αξιολόγησης). Στο α' τετράμηνο οι διαδικασίες περιλαμβάνουν: α) τον ετήσιο προγραμματισμό, β) τη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου και γ) τη συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων δεικτών. Οι διαδικασίες του β' τετραμήνου αφορούν: α) την ιεράρχηση προτεραιοτήτων και τη διαμόρφωση σχεδίων δράσης και β) την υποβολή της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης. [...] Οι διαδικασίες που περιγράφονται στον παρόντα τόμο συνοδεύονται από εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνεται αντίστοιχα στους Τόμους III: Εργαλεία Διερεύνησης, IV: Σχέδια Δράσης; Πλαίσιο ανάπτυξης και παραδείγματα και V: Εκθέσεις Αξιολόγησης, και καλύπτουν το σύνολο

των πεδίων και των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ).

«Η ολομέλεια επιλέγει κατά προτεραιότητα τους δείκτες που κρίνει ότι χρήζουν συστηματικής διερεύνησης και για κάθε δείκτη ποιότητας που θα διερευνήσει διαμορφώνει συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης του. Ειδικότερα:

- Επισημαίνει τις πτυχές του δείκτη που θα διερευνηθούν θέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Ορίζει τα κριτήρια που θεωρεί ότι προσδιορίζουν την ποιότητα του δείκτη.[...]
- Αποφασίζει ποιες είναι οι καταλληλότερες πηγές για την άντληση των πληροφοριών (π.χ. θα είναι οι γονείς ή/και οι μαθητές;).
- Ορίζει τις τεχνικές που προσφέρονται περισσότερο για τη συλλογή των πληροφοριών (π.χ. συζητήσεις στην ολομέλεια, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, εξέταση εργασιών των μαθητών, ανάλυση εγγράφων κτλ.).
- Αξιοποιεί, όπου είναι δυνατόν, πληροφορίες που είναι ήδη διαθέσιμες στο σχολείο.
- Κατανέμει συγκεκριμένες δραστηριότητες σε ομάδες και μέλη.
- Ορίζει το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της διερεύνησης του δείκτη.» (Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος ΙΙ).

Κατηγορία Ανάλυσης 4 (Κ.Α. 4): Αποτελέσματα

Η Κατηγορία Ανάλυσης 4 αποτυπώνει το ρηματικό πεδίο των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφορούν τόσο στα απαιτητά από το πλαίσιο παραδοτέα της διαδικασίας, όσο και στα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα μέσω της συμμετοχής σε αυτή. Οι βασικές έννοιες-κλειδιά του λόγου καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 4	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ				
λ: Αποτελέσματα	[γνώση της πραγματικής κατάστασης του σχολείου] «πού είμαι σήμερα;»	ετήσιος προγραμματισμός σχολικού έτους μέσα από συλλογικές διαδικασίες, όραμα, στοχοθεσία «πού θέλω να φτάσω;»	αποτελέσματα σχεδίων δράσης, επιδόσεις και επιτεύγματα μαθητών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργατικές πρακτικές, δίκτυα, υλικό για σχεδιασμό του επόμενου σχ. έτους	αναρτήσεις αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών στις σχολικές ιστοσελίδες, καλές πρακτικές - Παρατηρητήριο, ενίσχυση βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών – μαθητών - γονέων από το σχολείο	εκθέσεις γενικής εκτίμησης, προγραμματισμού και σχεδίων δράσης των σχολείων, παρατηρήσεις σχολικών συμβούλων, εκθέσεις ΠΕΚΕΣ, εισηγητική έκθεση ΙΕΠ προς ΥΠΑΙΘ, [ετήσια έκθεση ΑΔΙΠΠΔΕ]

Τα κείμενα της περιόδου, και ειδικά το Υλικό της ΑΕΕ, διατρέχεται από έναν υπόρρητο, αλλά ταυτόχρονα σαφή και εμφατικό λόγο σχετικά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της. Ο λόγος των διαδικασιών που αναπτύσσεται στο Υλικό επιμελώς και συστηματικά κατασκευάζει έναν νέο λόγο, που παρόλο που δεν διατυπώνεται πάντα ρητά, αναδεικνύει τα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα από την συμμετοχή στη διαδικασία της ΑΕΕ, επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα κλείσιμο στον λόγο γύρω από το σημαίνον της σκοπιμότητας ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Σύμφωνα με τα υπό μελέτη κείμενα, το σχολείο που αυτοαξιολογείται αποκτά γνώση για την πραγματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, μπορεί να απαντήσει στην ερώτηση «που είμαι σήμερα;» και να διατυπώσει το «όραμα» και τους «στόχους» του για την επόμενη μέρα απαντώντας στο ερώτημα «πού θέλω να φτάσω;» και να καταρτίσει «ετήσιο προγραμματισμό σχολικού έτους» μέσω συλλογικών διαδικασιών.

Η συμμετοχή στην αξιολογική διαδικασία και η υλοποίηση των σχεδίων δράσης παράγει αποτελέσματα, βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών δικτύων και της ένταξης συνεργατικών πρακτικών στη σχολική καθημερινότητα.

Ο λόγος των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ υποστηρίζει ότι η υλοποίησή της ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου καθώς απαιτεί από αυτό να διαμοιράζεται την εμπειρία του, να

δημιουργεί μέσα απόθεση εκπαιδευτικού υλικού, να ενισχύει το portfolio των εκπαιδευτικών του και να αναρτά τις καλές πρακτικές του στη σχολική ιστοσελίδα και στο Παρατηρητήριο.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς βιώνουν υψηλότερο αίσθημα ικανοποίησης για το έργο που παράγεται στο σχολείο. Τα στοιχεία που συλλέγονται από τους εποπτικούς φορείς μέσω της ΑΕΕ αποτελούν ένα πλήθος συστηματικά συγκεντρωμένου υλικού προς αξιοποίηση για την Πολιτεία για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

7.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)

Τα τέσσερα υπό μελέτη κείμενα της Περιόδου 2010-2015 αποτελούν συνάρθρωση μέρους του μεταρρυθμιστικού κανονιστικού λόγου του Υπουργείου Παιδείας που επανεκκίνησε ρηματικά τον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Η νομοθέτηση της ΑΕΕ αποτέλεσε μια βαρύνουσα σημασίας 'θεσμική χειρονομία', είχε ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο και διεύρυνε τα όρια της τάξης του λόγου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ενσωματώνοντας τη νέα και ιδιαίτερα επιδραστική για το ελληνικό σχολείο ρηματική πρακτική της αυτοαξιολόγησης.

Το ρηματικό εκτόπισμα των επιδράσεων της ΑΕΕ στον θεσμικό λόγο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι τέτοιο, που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα καθοριστικό εναρκτήριο σημείο για την καθήλωση του νοήματος γύρω από νέα σημαίνοντα για τη σχολική εκπαίδευση. Έννοιες όπως η ποιότητα, η βελτίωση και η επαγγελματική ανάπτυξη εισάγονται στον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των κειμένων της Περιόδου αυτής, κυριαρχούν έως σήμερα και χαρακτηρίζουν τις πολιτικές προσπάθειες για διαμόρφωση, μέσω της αξιολόγησης, νέων αξιών, νέων σχέσεων και νέων υποκειμενικοτήτων στον χώρο του σχολείου.

Το στάδιο της Εξήγησης (Explanation) εστιάζει στη μελέτη του λόγου της ΑΕΕ ως κοινωνικής πρακτικής (social practice). Η έμφαση δίνεται στο μακροεπίπεδο, όπου διερευνάται το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των κειμένων, η ιδεολογική επιρροή που ασκούν στους αποδέκτες τους και ο τρόπος που επιδρούν στην κατασκευή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο επίπεδο αυτό, εξετάζονται οι διαρρηματικές σχέσεις

που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα και στο εξωτερικό τους περιβάλλον, δηλαδή αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι ρηματικές πρακτικές συνδέονται με κοινωνικές δομές, αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας και συμβάλλουν στην κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων, κοινωνικών σχέσεων και συστημάτων γνώσης και νοήματος.

Για την επεξηγηματική ανάλυση του συγκεκριμένου υλικού επιδιώκουμε, αντλώντας από το ευρύτερο πεδίο ρηματικότητας και το θεωρητικό τμήμα της παρούσης, να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Λόγος της ΑΕΕ συνδέεται με τις έννοιες της διακυβέρνησης του σχολείου, της σχολικής πολιτικής εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με έμφαση στις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

7.4.1. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου

Η θεσμοθέτηση της ΑΕΕ αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια με εξαιρετικά ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο μέσω της οποίας εισάγονται νέες πολιτικές/τεχνικές διακυβέρνησης στον χώρο του σχολείου. Σε μια εποχή που ο γραφειοκρατικός και ιεραρχικός έλεγχος αποδεικνύεται δυσλειτουργικός, καθώς δεν απαντά αποτελεσματικά και γρήγορα στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε οργανισμού, η ΑΕΕ χρησιμοποιείται ως μια στρατηγική αποκέντρωσης, ως μια “custom made” προσέγγιση, που έχει σκοπό να κινητοποιήσει τις εσωτερικές δυνάμεις των σχολείων και των κοινοτήτων τους, ώστε να αναλάβουν κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντός τους. Επιδιώκει, με άλλα λόγια, να μετατρέψει τα σχολεία σε τοπικούς διακυβερνητικούς κόμβους, οι οποίοι θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τις αλλαγές και να προσαρμόζονται γρήγορα και ευέλικτα στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Αρθρώνοντας τον λόγο ενός κανονιστικού ιδανικού που λειτουργεί ως ‘καθεστώς αλήθειας’, η ΑΕΕ καλεί τα σχολεία να διαμορφώσουν σχολική πολιτική/σχολική εκπαιδευτική ατζέντα και να αναπτύξουν στρατηγικό σχεδιασμό αναζητώντας λύσεις σε τοπικό επίπεδο χωρίς τη διαμεσολάβηση της Πολιτείας. Σε ένα πλαίσιο ευρύτερων στόχων που έχει καθοριστεί κεντρικά από το κράτος, προτείνει ένα κοινό σχολικό μοντέλο εργασίας και τη χρήση ενός πλήθους πρακτικών εργαλείων, ώστε κάθε σχολείο να μπορέσει να διαμορφώσει τη δική

του στοχοθεσία, να οργανώσει τη δράση του και να αναζητήσει τους τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει καλύτερα τις επιδιώξεις του και θα ξεπεράσει τις αδυναμίες του.

Ήδη από την περιγραφή του σκοπού της ΑΕΕ γίνεται εμφανής η διασύνδεση της ΑΕΕ με την έννοια της κυβερνησιμότητας μέσω της θετικής φόρτισης του ρηματικού πεδίου με έννοιες που η Πολιτεία επιθυμεί να ταυτιστούν εξ αρχής και προσαρτηθούν ιδεολογικά στις αξιολογικές διαδικασίες στο σχολείο: «βελτίωση», «ποιοτική αναβάθμιση», «ενίσχυση της αποτελεσματικότητας» είναι έννοιες που αναδεικνύονται σε κομβικά σημεία του Λόγου, προσδίδουν στις προθέσεις και στις απαιτήσεις του Υπουργείου συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνηχούν με τα αντίστοιχα προτάγματα στον διεθνή χώρο και επιδιώκουν να μετασχηματίσουν τις εγκατεστημένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που διάκεινται αρνητικά στην αξιολόγηση ενδύοντας τη φιλοσοφία της ΑΕΕ με υψηλά και ευγενή κίνητρα και ισχυροποιώντας τον λόγο περί αναγκαιότητας της μεταρρύθμισης.

Το πλαίσιο της ΑΕΕ αποτελεί ένα πρότυπο/μοντέλο αυτοαξιολόγησης της οργάνωσης, της διοίκησης και της λειτουργίας του σχολείου, που απηχεί τις προθέσεις και τις επιδιώξεις της Πολιτείας και επιδιώκει τη ρύθμιση από απόσταση των ατόμων, των φορέων και των συλλογικοτήτων που δραστηριοποιούνται στο σχολείο ή συνδέονται με το εκπαιδευτικό του έργο. Η Υ.Α. που συντάχθηκε για την εισαγωγή της μεταρρύθμισης και το Υλικό που δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει την υλοποίησή της αφιερώνουν μεγάλο μέρος τους στην περιγραφή του ιδεολογικού πλαισίου της ΑΕΕ υποδεικνύοντας την πρόθεση του Υπουργείου να αποκτήσει τον κανονιστικό έλεγχο του ρηματικού πεδίου και να επικοινωνήσει με συγκεκριμένο τρόπο προς τη βάση της εκπαιδευτικής κοινότητας την αξία και τη σκοπιμότητα της εισαγόμενης μεταρρύθμισης επιδιώκοντας τη διαμόρφωση θετικά διακείμενων συνειδήσεων απέναντι στον θεσμό και την καλλιέργεια «*κουλτούρας αξιολόγησης*» στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την Υ.Α., σκοπός της ΑΕΕ είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση «*όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» δήλωση που κάνει σαφές ότι η προσοχή της ΑΕΕ στρέφεται σε ένα σύνολο παραγόντων και παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και ότι ως πρακτική αξιολόγησης μετατοπίζεται από την αποκλειστική ενασχόληση με την παρακολούθηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του αντικείμενο εντός της

σχολικής τάξης. Με αυτή τη διευρυμένη θεώρηση του τι υπόκειται σε αξιολόγηση και με ποιο σκοπό, η ΑΕΕ παίρνει ιδεολογικές αποστάσεις από τις πρακτικές του επιθεωρητισμού, της ατομικής και της εξωτερικής αξιολόγησης και τοποθετεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο κέντρο της διακυβέρνησης του σχολείου δημιουργώντας ένα οριζόντιο πλέγμα σχέσεων εξουσίας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, που ενισχύει τη συμμετοχική και συλλογική δράση και δεν αφήνει ανεπηρέαστη καμία πτυχή εκπαιδευτικής πρακτικής.

Θεμελιώδης για την κατανόηση των αλλαγών στις σχέσεις εξουσίας που εισάγει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο είναι η βασική θέση της ΑΕΕ ότι η σχολική μονάδα αποτελεί *«βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου»* και η ρητή δήλωση ότι λειτουργεί στην κατεύθυνση της αναγνώρισης *«της σχετικής αυτονομίας των σχολείων»* και της ενίσχυσης *«των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους»*. Η ΑΕΕ παρουσιάζει ένα πλαίσιο *«από κάτω προς τα πάνω (bottom – up) αξιολόγησης»* του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, μέσα στο οποίο η ίδια η σχολική μονάδα οφείλει να αξιοποιεί τα περιθώρια της παιδαγωγικής και διοικητικής της αυτονομίας και να αναλαμβάνει την ευθύνη της ανάπτυξης του στρατηγικού της σχεδιασμού. Κάθε μέλος της απαιτείται να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για τον σχεδιασμό του μέλλοντος του σχολείου αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων βελτίωσης που έχουν τεθεί και τη δέσμευση να πράξει τα δέοντα προς αυτή την κατεύθυνση.

Μέσω της ΑΕΕ διαμορφώνεται μια σχέση εξουσίας-γνώσης που κατασκευάζει κυβερνήσιμα εκπαιδευτικά υποκείμενα και συλλογικότητες και τα τοποθετεί ενεργά απέναντι στην ανάγκη να αναπτύξουν αυτόνομη δράση με στόχο τη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας. Με άλλα λόγια, διαμορφώνει το τοπίο μέσα στο οποίο μια ποικιλία δρώντων αναμένεται και ενθαρρύνεται να αναλάβει την ευθύνη της αξιοποίησης της δυνατότητας να μαθαίνει πώς να λειτουργεί βελτιωτικά συνεχώς και πώς να διαχειρίζεται τη γνώση αυτή.

Η ΑΕΕ ενισχύει τον υποστηρικτικό και συντονιστικό ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου. Εκτός από τις οργανωτικές ευθύνες όπως *«τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη, και τον συντονισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας»* και αρμοδιότητες όπως να *«ορίζει τις ημερομηνίες για τις συνεδρίες της ολομέλειας,*

να συντονίζει τη συζήτηση σ' αυτές» και να «παρέχει διευκολύνσεις», ο Διευθυντής/-ύντρια επιφορτίζεται και με άλλες ευθύνες που αναδεικνύουν περισσότερο χαρακτηριστικά ηγεσίας, όπως την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την επιρροή/καθοδήγηση, καθώς πρέπει να «συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και πλαισίου εργασίας που διευκολύνει την εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία των συμμετεχόντων». Επίσης, ο Διευθυντής «εισηγείται σχέδια δράσης» βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, «συντονίζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση τους» και «συνεργάζεται με τις ομάδες εργασίας για την υλοποίηση και την παρακολούθησή τους», γεγονός που τον τοποθετεί στην καρδιά των εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου περισσότερο ως συνεργάτη για τους εκπαιδευτικούς παρά ως διοικητικό ανώτερο. Με άλλα λόγια, αποκτά πρόσβαση σε μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών διαδικασιών και έχει τη δυνατότητα άσκησης διακυβερνητικού ελέγχου σε ζητήματα που παραδοσιακά αφορούσαν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, καθίσταται κυβερνήσιμοι από το νέο πλαίσιο, την ίδια στιγμή που καλούνται να διακυβερνήσουν το σχολείο τους συμμετέχοντας ουσιαστικά στη λήψη κεντρικών αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της και να αναλάβουν δεσμεύσεις απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους μέσω συλλογικών διαδικασιών. Το γεγονός αυτό τους συνδέει με ένα μεγάλο φάσμα ευθυνών απέναντι σε ποικίλες διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου: «προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου», «σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίων δράσης», «οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων», «εισαγωγή καινοτομιών», «αποτίμηση δεικτών και κριτηρίων ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», «σύνταξη εκθέσεων», «αξιοποίηση αποτελεσμάτων», «ενδοσχολική επιμόρφωση», «αξιολόγηση ομοτέχνων», «διάχυση καλών πρακτικών», «επικοινωνία και διασύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου» κ.ά. είναι μόνο κάποιες από τις ενέργειες στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να εμπλακούν εκτός από το διδακτικό τους έργο αυτό καθαυτό. Η συνθήκη αυτή ισχυροποιεί τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον τοποθετεί με καίριο τρόπο σε οριζόντια σχέση εξουσίας με την εκπαιδευτική διοίκηση και τον καλεί να αναπτύξει ισχυρά δίκτυα συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, αφού είναι η δική του δυναμική και πρωτοβουλία από την οποία εξαρτώνται σημαντικές παράμετροι ανάπτυξης, βελτίωσης και προόδου του σχολείου συνολικά.

Η ΑΕΕ αναπλαισιώνει, επίσης, τη σχέση του Σχολικού Συμβούλου με τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να τον εμπλέξει ενεργά στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και να αξιοποιήσει την επιστημονική και παιδαγωγική του καθοδήγηση ως «κριτικού φίλου» για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν προκύψει από το εσωτερικό του σχολείου και για την υλοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωση που δεν είναι σχεδιασμένη κεντρικά αλλά ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού.

Η ΑΕΕ προωθεί, επίσης, την ενεργοποίηση των υπόλοιπων συλλογικών οργάνων του σχολείου, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τις μαθητικές κοινότητες αξιοποιώντας τα σε ρόλο γνωμοδοτικό, αλλά και σε ρόλο προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου δημιουργώντας συνθήκες συμμετοχής που μετατρέπονται σε δεσμεύσεις και συνευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον, δημιουργείται ένα ακόμα δίκτυο υποστήριξης του έργου του σχολείου και το σχολείο αποκτά αντικειμενική εικόνα για τον εαυτό του αφού λαμβάνει ανατροφοδότηση από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται: μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία.

Η ΑΕΕ είναι μια επιλογή πολιτικής, η οποία χρησιμοποιείται για την αναδιάρθρωση των σχολικών οργανισμών, την αναδιαμόρφωση των σχέσεων, των ρόλων και των διαδικασιών μέσα στους κόλπους τους και την ανάπτυξη δικτύων για τη δημιουργία ενός μόνιμου και αξιόπιστου καναλιού διάχυσης καλών πρακτικών σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος και πληροφόρησης των οργάνων της Πολιτείας για τις ανάγκες του σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής ικανοποιώντας μια ακόμα πτυχή της ‘καλής διακυβέρνησης’, την ανοιχτότητα και την κοινωνική λογοδοσία.

Η ΑΕΕ φιλοδοξεί να μετασηματίσει το σχολείο σε ένα αντανακλαστικό, αποτελεσματικό φορέα δράσης που αναλαμβάνει την ευθύνη να αναγνωρίσει και να επιδιώξει να επιλύσει τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει άμεσα και χωρίς εξωτερική παρέμβαση και να διεκδικήσει για τον εαυτό του ακριβώς την υποστήριξη που χρειάζεται από την Πολιτεία αποδυναμώνοντας την αξία της συνήθους προσέγγισης των “one size fits all”, οριζόντιων πολιτικών και την ανάγκη για κεντρικά σχεδιασμένη υποστήριξη.

Μέσω της ΑΕΕ, το σχολείο μετατρέπεται σε ένα εξωστρεφές περιβάλλον που επιδιώκει «το άνοιγμα [...] στην κοινωνία», γίνεται μέλος ενός δικτύου διαμοιρασμού και «διάχυσης καλών πρακτικών» προς την εκπαιδευτική κοινότητα και λειτουργεί ως «ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων». Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα με όρους που ορίζει το ίδιο το σχολείο δίνοντας τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της πράξης να αρθρώσουν πολιτικό λόγο στην κατεύθυνση της αναβάθμισης του εργασιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος και της ενίσχυσης του επιστημονικού και επαγγελματικού τους προφίλ.

Η ΑΕΕ είναι ένας μηχανισμός με επιδραστικό ρόλο, ο οποίος καθιστά τα ίδια του τα μέλη ορατά και υπεύθυνα για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και εξοπλίζει το σχολείο με τη γνώση που χρειάζεται για να ανταποκριθεί σε κάθε άλλου είδους αξιολόγηση (ατομική ή εξωτερική). Η ποιοτική υλοποίηση της ΑΕΕ θα μπορούσε να εξαρθρώσει με ουσιαστικό τρόπο την εξωτερική ή ατομική αξιολόγηση από τον θεσμικό ελεγκτικό και πειθαρχικό της ρόλο αφήνοντάς της ένα καθαρά διαπιστωτικό ρόλο που απλώς να επιβεβαιώνει και να πιστοποιεί την υψηλού επιπέδου εργασία που παράγεται στο σχολείο με επιστημονικό, συστηματικό και έγκυρο τρόπο. Σε αυτή την ανάγνωση, η ΑΕΕ ανάγεται σε ύψιστη μορφή διακυβερνητικής τεχνικής, αφού το σχολείο επιδιώκει για τον εαυτό του τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα πολύ πριν η Πολιτεία τα απαιτήσει και ζητήσει να τα ελέγξει θεσμικά.

Η υλοποίηση της ΑΕΕ βασίζεται στην «ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης» ανάμεσα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και «ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της σχολικής μονάδας». Η ΑΕΕ μπορεί να θεωρηθεί μια προηγμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου, αφού, αφενός παροτρύνει τα υποκείμενα να δράσουν και να ενεργήσουν αυτόνομα και αφετέρου τα περιορίζει καθώς τα θέτει εντός ενός καθορισμένου καθεστώτος πρακτικής αναγκάζοντάς να λειτουργούν σε συνθήκες ελεγχόμενης αυτονομίας.

7.4.2. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο

Η ΑΕΕ αξιοποιεί την αμοιβαία μάθηση ως κινητήριο μοχλό για την αναπτυξιακή δράση του σχολείου, και τον διαμοιρασμό της γνώσης και πρακτικής μεταξύ εκπαιδευτικών ως μια πλατφόρμα διάχυσης ενός νέου τρόπου εργασίας σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή της ΑΕΕ επιδιώκει να κατασκευάσει ένα εσωτερικό σύστημα αξιοποίησης της γνώσης μέσω συντεταγμένης δράσης για επίτευξη κοινών και συναποφασισμένων στόχων. Μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών και της εκμάθησης μέσω ομοτέχνων αποσκοπεί στην ανταλλαγή επαγγελματικής συμπεριφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των σχολείων προκαλώντας αλλαγές που διαπερνούν ολόκληρο το σύστημα και φυσικοποιούν νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μάθουν να συνδέουν διαδικασίες όπως *«η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου»* και η *«καταγραφή δυνάμεων και αδυναμιών της σχολικής μονάδας»* με τον *«προγραμματισμό»* του επόμενου σχολικού έτους και να επιδιώξουν μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων σχεδίων δράσης να επιτύχουν τους στόχους που τέθηκαν και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ΑΕΕ αποτελεί μια μέθοδο συστηματοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, κωδικοποίησης της γνώσης και αξιοποίησης της μάθησης που παράγεται στο σχολείο μέσω της εφαρμογής ενός μοντέλου συνεργατικού τρόπου εργασίας που δίνει έμφαση όχι μόνο στα αποτελέσματα και στις επιδόσεις, αλλά στις διαδικασίες μάθησης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της. Μέσω διαδικασιών όπως η καταγραφή στόχων, δράσεων και αποτελεσμάτων, η ανάπτυξη χρονοδιαγραμμάτων, η παραγωγή τεκμηρίων, η σύνταξη εκθέσεων αποτίμησης, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να παρακολουθούν, να αποτιμούν, να αναπροσαρμόζουν τη δράση τους και να προσανατολίζονται συνεχώς σε νέα μάθηση

Η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας που προτείνει η ΑΕΕ είναι μορφή παραγωγικής και συλλογιστικής εξουσίας. Η υλοποίηση των δράσεών της απαιτεί την ενσωμάτωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ομάδες εργασίας και συνεργατικά δίκτυα και επιφέρει αλλαγή νοοτροπίας σε σχέση με τη φύση της εργασίας του

εκπαιδευτικού στο σχολείο μέσω τεχνολογιών και μηχανισμών επιτελεστικότητας που χρησιμοποιούνται για πετύχουν τη ρύθμιση αυτή.

Η επιτελεστικότητα συνδέεται άμεσα με το καθεστώς αυτό-λογοδοσίας και αυτο-επιτήρησης μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία τους καλούνται να δράσουν υλοποιώντας το πλαίσιο της ΑΕΕ και να αυτοαξιολογηθούν με βάση τα αποτελέσματα και την απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μία μόνιμη πίεση για μάθηση και βελτίωση, η οποία έχει ενσωματωθεί και φυσικοποιηθεί μέσα στον Λόγο της ΑΕΕ και παρουσιάζεται ως κάτι επιθυμητό λογικό και αυτονόητο.

Κατά την υλοποίηση της ΑΕΕ απαιτείται να τηρηθεί ένα καθεστώς τελετουργιών, όπως ο προγραμματισμός βάσει χρονοδιαγράμματος, οι ενδιάμεσες και οι απολογιστικές εκθέσεις, η αποτίμηση βάσει δεικτών και κριτηρίων, η ενημέρωση βάσεων δεδομένων, η ηλεκτρονική διάχυση αποτελεσμάτων, η τήρηση ηλεκτρονικών αρχείων, η καταγραφή δράσεων και δραστηριοτήτων, η παραγωγή τεκμηρίων, το οποίο καθιερώνει και εγκαθιστά ένα σύστημα αυτομέτρησης και αυτοελέγχου της σχολικής μονάδας που εντατικοποιεί εκούσια και εκ των έσω την εργασία του εκπαιδευτικού θέτοντας τον στην υπηρεσία μια νέας κουλτούρα εκρών με στόχο αφενός τη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία, αλλά αφετέρου τον διαμοιρασμό και τη διάχυση εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης του σχολείου.

Η ΑΕΕ δεν αποτελεί έναν αξιολογικό μηχανισμό που ευνοεί τη στείρα διεκπεραίωση. Αν δεν αντιμετωπιστεί γραφειοκρατικά και επιφανειακά γίνεται μια μαθησιακή διαδικασία κυρίως αναστοχαστική που αντιμετωπίζει το σχολείο με αναπτυξιακό πρόσημο δίνοντας ώθηση στη δημιουργικότητα, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αποτελώντας σημείο εκκίνησης για ενδοσχολικό επιστημονικό και επαγγελματικό διάλογο με προσανατολισμό στο μέλλον.

7.4.3. Η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-ΑΕΕ» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Μέσω της ΑΕΕ διαμορφώνεται/κατασκευάζεται ένα σχολικό εργασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα υποχρεώνονται να συνεργαστούν για να παράγουν νέα γνώση από το σχολείο για το σχολείο. Με όρους υποκειμενοποίησης, η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια διαδικαστική κανονικότητα που εμπεδώνεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και έχει τη

δύναμη να μετασχηματίσει κατάλληλα τη διαγωγή των εκπαιδευτικών υποκειμένων. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μορφή πειθαρχικής παραγωγικής εξουσίας που χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές, στρατηγικές και τακτικές και ασκείται ανεπαίσθητα πάνω στα άτομα με σκοπό την παραγωγή υποκειμενικοτήτων με καθορισμένες δεξιότητες, ικανότητες, αντιλήψεις, προδιαθέσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Η εξουσία αυτή συνδέεται με τεχνολογίες ρύθμισης, επιτήρησης κι επίβλεψης, που εξελίσσονται σε μηχανισμούς αυτορρύθμισης, αυτοεπιτήρησης και αυτοεπίβλεψης, με αποτέλεσμα την κανονικοποίηση και την εσωτερίκευση από τα άτομα του 'πειθαρχικού καθεστώτος' στο οποίο υπόκεινται και την αντίστοιχη μεταβολή στη συμπεριφορά/διαγωγή τους.

Η μεθοδολογία εργασίας που προτείνει η ΑΕΕ διατρέχεται υπόρρητα από παραμέτρους κανονικοποίησης ενός νέου τρόπου άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που φυσικοποιείται και εγκαθίσταται στη σχολική κουλτούρα μέσω της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία της εργασίας μέσω σχεδίων – projects που επιδρούν στην νοοτροπία, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η απαίτηση της ΑΕΕ για συμμετοχή όλων στη διαδικασία υλοποίησης σχεδίων δράσης δίνει στους εκπαιδευτικούς πρωταγωνιστικό ρόλο σε σχέση με μια συνεχή διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής, παρακολούθησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Η διαδικασία αυτή κατασκευάζει σταδιακά τα εκπαιδευτικά υποκείμενα και δημιουργεί ένα πλαίσιο νέων ικανοτήτων που δεν επιβάλλεται κυριαρχικά, αλλά ενσωματώνει όσους εμπλέκονται με απώτερο στόχο την εδραίωση μιας νέας συμπεριφοράς.

Η ΑΕΕ ως βασικό σχέδιο βελτίωσης του σχολείου κατασκευάζει ένα νέο πιο ευέλικτο, δεκτικό και συνεχώς μανθάνον υποκείμενο, μέσω της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και της αμοιβαίας εκμάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, προωθείται η ανάπτυξη ενός συνόλου ικανοτήτων για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό όπως η ικανότητα εργασίας σε ομάδες, ικανότητες σχεδιασμού και αξιολόγησης, ικανότητες συμμετοχής στη σχολική διοίκηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας, ανάπτυξη διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, πρόθεση για καινοτομία και αλλαγή, ικανότητες αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού, δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και αξιοποίησης υλικών και ανθρώπινων πόρων, ηθική δέσμευση, ακεραιότητα κ.ά.

Μέσω της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός κατασκευάζεται μέσω των άλλων την ίδια στιγμή που κατασκευάζει ένα νέο συνεργατικό περιβάλλον εργασίας, που παράγει νέα γνώση για τον ίδιο και τον οργανισμό συνολικά και χτίζει νέες ισορροπίες και σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η συνθήκη αυτή εκκινεί από τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής πειθαρχίας, με την οποία συναρθρώνεται η κουλτούρα μάθησης και το έθος της διαμοιρασμένης - συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση. Συνδέεται, δηλαδή, με μια σειρά προδιαθέσεων που συνέχουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, που προϋποθέτει και συνεπάγεται την αρμονική σύζευξη αυτονομίας και συνεργασίας, απαιτεί συστηματική οργάνωση και σχεδιασμό για την υλοποίηση ενός οράματος που αφορά όχι μια ομάδα ενθουσιωδών εκπαιδευτικών, αλλά όλους στο σχολείο.

Εδώ ακριβώς έγκειται και ο πλέον ρηξικέλευθος χαρακτήρας της αυτοαξιολόγησης, ως προς τη δραστική αλλαγή που επιφέρει αναφορικά με τον μετασχηματισμό των υποκειμενικοτήτων. Μια αλλαγή που ξεκινά από τον ίδιο τον εαυτό ως ελεύθερη - αυτόνομη επιλογή: την επιλογή να έρχεται το άτομο διαρκώς σε εποικοδομητική 'σύγκρουση' και συνάντηση με τον εαυτό του και με τους άλλους, με απώτερο στόχο τη μάθηση.

Κεφάλαιο 8

Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Περίοδος II: 2015-2019. Λόγοι και πρακτικές

Περιεχόμενα

8.1. Επεισόδιο I: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου». Ερευνητικό Υλικό

8.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)

8.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)

8.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)

8.4.1. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου

8.4.2. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο

8.4.3. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Κεφάλαιο 8: Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Περίοδος II: 2015-2019.

Λόγοι και πρακτικές

Το κεφάλαιο 8 εξετάζει τη θέσμιση και την εφαρμογή του «*Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» από κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ. Αποτελεί το 2^ο Επεισόδιο Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εκτυλίχθηκε ρηματικά την Περίοδο 2015-2019.

8.1. Επεισόδιο II: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Ερευνητικό Υλικό

Στο μέρος αυτό η έρευνα θα εστιάσει στα δύο (2) κείμενα που αποτέλεσαν την εκφορά του θεσμικού λόγου σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου κατά την Περίοδο 2015-2019. Πρόκειται για κείμενα που λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους και αποτυπώνουν τη ρηματική μετάβαση από την «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου- (ΑΕΕ)*» της Περιόδου 2010-2015 στον «*Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» της Περιόδου 2015-2019 και ταυτόχρονα τη μετάβαση από την 1^η στη 2^η διακυβερνητική περίοδο που εξετάζει η συγκεκριμένη μελέτη.

Τα προς μελέτη κείμενα, τα οποία για τις ανάγκες της έρευνας θα μελετηθούν/αναλυθούν ως ενιαίο σύνολο και με ενιαίο τρόπο, είναι τα εξής:

1. Νόμος 4547/2018 «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» και πιο συγκεκριμένα το Άρθρο 47 «*Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων*» και το Άρθρο 48 «*Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων*»
2. Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) ΦΕΚ Β'16/11.01.2019 (Αρ.: 1816 /ΓΔ4), «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*»

8.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)

Στο στάδιο της Περιγραφής (Description) η βασική εστίαση είναι στο κείμενο (text) αυτό καθ' αυτό. Η έμφαση δίνεται στο μικροεπίπεδο της της γλωσσικής χρήσης μέσω της μελέτης και ανάλυσης των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου. Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, θα βασιστούμε επιλεκτικά σε τέσσερις άξονες: α. το λεξιλόγιο

(vocabulary), β. τη γραμματική (grammar), γ. τη συνοχή (cohesion), δ. την κειμενική δομή (structure).

α. Λεξιλόγιο

Στον τίτλο του Άρθρου 47 του Ν. 4547/2018 επιλέγονται οι λέξεις «προγραμματισμός» και «αποτίμηση» του εκπαιδευτικού έργου για να περιγραφεί η διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου που θεσμοθετείται την Περίοδο αυτή, αντί για τη λέξη «αξιολόγηση» της Περιόδου Ι. Η επιλογή της λέξης «αποτίμηση» παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αποτυπώνει την πρόθεση της νέας ηγεσίας να αποφορτίσει ρηματικά τη διαδικασία επιλέγοντας μια περιστροφή του Λόγου.

Οι λεξιλογικές επιλογές που πραγματοποιήθηκαν για τη σύνταξη των δύο κειμένων της Περιόδου ΙΙ υπηρετούν τη λογική απλής περιγραφής μιας διαδικασίας. Ο Λόγος της αυτοαξιολόγησης στην Περίοδο αυτή ηχεί διεκπεραιωτικός, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της επιλογής λεξιλογίου που δεν αποδίδει ούτε θετική, αλλά ούτε αρνητική εκφραστική αξία και επιδιώκει να μεταδώσει με τυπικό τρόπο τις σχετικές πληροφορίες στους αποδέκτες.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέγονται ονόματα και ονοματικά σύνολα που περιγράφουν με ουδέτερη διάθεση τη διαδικασία, βασικές έννοιες της οποίας έχουν εισαχθεί στον λόγο από την προηγούμενη Περίοδο και θεωρούνται δεδομένες χωρίς να επεξηγούνται: Ενδεικτικά:

«προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου», «απόψεις σχολικού συμβουλίου», «πορεία προγραμματισμού», «ανασχεδιασμό», «αποτίμηση υλοποίησης», «επίτευξη στόχων», «προτάσεις βελτίωσης», «εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης», «άξονες αναφοράς», «σχεδιασμό της διδασκαλίας», «ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47), «μέτρα, πρωτοβουλίες και δράσεις», «οργάνωση, υποστήριξη, παρακολούθηση της προόδου του δράσεων» (Υ.Α. Άρθρο 2).

Στην ίδια λογική κινούνται και τα ρήματα που επιλέγονται για να περιγράψουν τυπικά τη διαδικασία, τα οποία είναι ουδέτερα και δεν φορτίζουν τα κείμενα θετικά ή αρνητικά. Ενδεικτικά:

Ο σύλλογος διδασκόντων «συνέρχεται και προγραμματίζει», «συζητά», «προβαίνει σε ανασχεδιασμό», «συντάσσει έκθεση» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47) «ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών» (Υ.Α. Άρθρο 2).

Οι ομάδες εργασίας «συνεδριάζουν», «συνεργάζονται», «πραγματοποιούν συσκέψεις», «ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς».

Οι Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου «μελετούν τις εκθέσεις», «διατυπώνουν παρατηρήσεις».

Το ΠΕΚΕΣ «συντάσσει» έκθεση και την «υποβάλλει» στο ΙΕΠ.

Το ΙΕΠ «μελετά» εκθέσεις, «εισηγείται» στο Υπουργείο, «διατυπώνει παρατηρήσεις» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47 και Υ.Α., Άρθρο 2).

Είναι χαρακτηριστική η σχεδόν παντελής απουσία επιθετικών προσδιορισμών που θα μπορούσαν να αποδώσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη διαδικασία ή σε διάφορες ενέργειες και όταν χρησιμοποιούνται δεν προσδίδουν κάποια ιδιαίτερη εκφραστική αξία με ελάχιστες εξαιρέσεις. Σε όλο το εύρος των κειμένων που μελετώνται όλα συνολικά τα επίθετα είναι τα εξής: «τακτικές συνεδριάσεις», «διορθωτικές κινήσεις», «σχετική έκθεση», «πιθανές βελτιώσεις», «συνολική συμπερασματική έκθεση», «συνεχή ενημέρωση», «κοινή εμπλοκή», «γόνιμος διάλογος» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47-48), «συνοπτική αναφορά», «επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις, του συλλογικού προγραμματισμού» (Υ.Α., Άρθρα 1-3).

β. Γραμματική

Τα κείμενα της Περιόδου II δεν επιδιώκουν να παρουσιάσουν έννοιες με ιδεολογικό βάρος, για να περιγράψουν/χαρακτηρίσουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου όπως παρατηρήθηκε στην προηγούμενη Περίοδο.

Η χρήση της ονοματικοποίησης (nominalization), δηλαδή της συμπίκνωσης του νοήματος σε ουσιαστικά, έτσι ώστε οι σημαντικές πληροφορίες να λαμβάνουν αρχική θέση στην πρόταση και να αποδίδεται η ανάλογη έμφαση επιλέγεται μόνο σε δύο περιπτώσεις: 1) στην περίπτωση της παρουσίασης των θεματικών αξόνων και 2) στη λίστα με τα όσα πρέπει να περιέχει η Έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού Έργου. Συγκεκριμένα:

- 1) «Οι θεματικοί άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το άρθρο 47 του ν. 4547/2018, είναι οι εξής:
 - α) Σχολείο και Σχολική Ζωή: αα) Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία, ββ) Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας [...] γγ) Υλικοτεχνική υποδομή

(εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, σίτισης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.), β) Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες: αα) Οργανωτικός σχεδιασμός [...], ββ) Διδασκαλία και μάθηση [...] γγ) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, δδ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, γ) Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα: αα) Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι, ββ) ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών, γγ) φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών/τριών» (Υ.Α. Άρθρο 1).

2) Στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος II, περιγράφονται: α) Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα του άρθρου 1, β) Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων, γ) Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους, δ) Οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου» (Υ.Α. Άρθρο 1).

Τα κείμενα παρουσιάζουν επιστημική τροπικότητα και κυριαρχεί η οριστική έγκλιση για να παρουσιαστούν τα βήματα της εφαρμογής της διαδικασίας, καθώς και οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις των Συλλόγων Διδασκόντων και των φορέων. Ο συντάκτης του κειμένου τοποθετείται με τρόπο αποστασιοποιημένο και όσο το δυνατόν αντικειμενικό και ουδέτερο απέναντι στις πληροφορίες που παραθέτει. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, [...] συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος» (Ν. 4547/2018, Άρ. 47).

«Ο σύλλογος διδασκόντων, [...] συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει [...] σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου»» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 48).

«Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους [...]» (Υ.Α. Άρθρο 2).

Η δεοντική τροπικότητα, η οποία σχετίζεται με την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος, απουσιάζει σχεδόν εντελώς από τα κείμενα της Περιόδου II, καθώς εμφανίζεται μόνο μία φορά στο Άρθρο 47 του Νόμου:

«Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση» .

Χαρακτηριστική για την Περίοδο II είναι η επιλογή να χρησιμοποιηθούν αρκετές φορές στα κείμενα συντακτικές επιλογές (πχ. χρήση υποθετικών προτάσεων) και φράσεις που προσδίδουν χαρακτηριστικά προαιρετικότητας και αφήνουν στον αναγνώστη περιθώρια υποκειμενικής ερμηνείας ή δυνητικής εφαρμογής αυτού που περιγράφεται ενισχύοντας την ενδεχομενικότητα του λόγου. Συγκεκριμένα:

«Στη συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να καλεί στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κ.Ε.Α., καθώς και μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων». (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Για την υλοποίηση του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων, δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων» (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Για την επίτευξη των στόχων του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων δύναται να εντάσσει στις προγραμματισμένες δράσεις και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και άλλα εγκεκριμένα προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων» (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη τόσο για την υλοποίηση των δράσεων του τρέχοντος σχολικού έτους όσο και κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες». (Υ.Α. Άρθρο 2).

Όσον αφορά τη μεταβιβαστικότητα, δηλαδή το σύστημα που ερμηνεύει την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας, παρατηρείται ότι τα κείμενα αποδίδουν μέγιστο βαθμό αιτιότητας στον Σύλλογο Διδασκόντων ως το συλλογικό όργανο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Είναι χαρακτηριστική η επιλογή των συντακτών των κειμένων να χρησιμοποιήσουν αποκλειστικά και μόνο τον «Σύλλογο Διδασκόντων» ως υποκείμενο των προτάσεων που αναφέρονται στον τρόπο υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης και συνεπώς ως τον μόνο συμμετέχοντα στις διαδικασίες, έναντι άλλων επιλογών της Περιόδου Ι όπως: «οι εκπαιδευτικοί», «η σχολική μονάδα», «το σχολείο», «η ολομέλεια», «οι ομάδες εργασίες». Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι δεν αναφέρονται

πουθενά οι λέξεις «Διευθυντής»¹⁷, «γονείς» και «μαθητές», όσον αφορά τις εσωτερικές διεργασίες του σχολείου. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος [...]» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, [...] προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση [...]». (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Για την υλοποίηση του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων, δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων. Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, προκειμένου να ληφθούν από τον σύλλογο διδασκόντων σχετικές αποφάσεις.» (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Για την επίτευξη των στόχων του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων δύναται να εντάσσει στις προγραμματισμένες δράσεις και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και άλλα εγκεκριμένα προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων». (Υ.Α. Άρθρο 2).

«Στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, [...] περιγράφονται: α) Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, [...] και δ) Οι επιμορφωτικές και οι

¹⁷ Ο Διευθυντής αναφέρεται μόνο στο Άρθρο 48 όπου ορίζεται ότι εκπροσωπεί το σχολείο του στις ομάδες σχολείων – δεν έχει σχέση με τις εσωτερικές διαδικασίες του σχολείου ως διακριτός ρόλος.

υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». (Υ.Α. Άρθρο 2).

Μικρότερος βαθμός αιτιότητας αποδίδεται στις ομάδες εκπαιδευτικών και στη συνεργασία τους με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Σχετικά με τις ομάδες εκπαιδευτικών, η σύστασή τους αναφέρεται στο Άρθρο 48 του Νόμου 4547/2018, αλλά απουσιάζει σχεδόν οποιαδήποτε αναφορά σε αυτές στην Υ.Α. που ακολουθεί και συνεπώς δεν εξειδικεύεται ο τρόπος λειτουργίας τους. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου αναλαμβάνει δράση μετά το πέρας των ενεργειών του Συλλόγου Διδασκόντων σύμφωνα με την Υ.Α. και συνεπικουρεί τις ομάδες εργασίας σύμφωνα με το Άρθρο 48 του Νόμου. Συγκεκριμένα:

«Συνιστώνται στις σχολικές μονάδες ομάδες εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάζονται συστηματικά με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου των αντίστοιχων κλάδων» [...)]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Για την υλοποίηση του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων, δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων»¹⁸

«Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες». [...)]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

¹⁸ Η μόνη αναφορά στις ομάδες εκπαιδευτικών στην Υ.Α., Άρθρο 2, η οποία εκφέρεται μέσω δυνητικότητας.

Όσον αφορά τη διάθεση των ρημάτων κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη μέσω της οποίας δηλώνεται ρητά ο Σύλλογος Διδασκόντων ως ο δράστης της πράξης (συμμετέχων στη διαδικασία). Σε κάποια σημεία επιλέγεται η παθητική σύνταξη και αποσιωπάται ο δράστης χωρίς να ξεκαθαρίζεται ποιος έχει την ευθύνη ή την αρμοδιότητα της πράξης αυτής και μέσω ποιας διαδικασίας; Ενδεικτικά:

«Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.» [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Συνιστώνται στις σχολικές μονάδες ομάδες εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους» [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρ. 4).

γ. Συνοχή

Ο κυρίαρχος τρόπος εξασφάλισης της συνέχειας των νοημάτων στα υπό μελέτη κείμενα είναι η γραμματική συνοχή. Γίνεται χρήση διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που σηματοδοτούν τις σχέσεις συνοχής μέσω εισαγωγής:

α) επεξήγησης. Ενδεικτικά:

«Για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου, για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του και συγκεκριμένα επί των πεδίων του πρώτου θεματικού άξονα» (Υ.Α. Άρθρο 2).

β) δήλωσης χρονικών σχέσεων. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους [...]» [...]

«Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις». [...]» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση [...]» [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

Επίσης, παρατηρείται κυρίως η χρήση ασύνδετου σχήματος και παρατακτικής σύνδεσης για την περιγραφή διαδικασιών. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, [...], καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου [...]» [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου». [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 48).

«Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους [...]. (Υ.Α. Άρθρο 2)

Γίνεται χρήση της υποτακτικής σύνδεσης με ανάπτυξη δευτερευουσών προτάσεων σε σημεία που υπάρχει ανάγκη περαιτέρω αποσαφήνισης το νοήματος. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων [...] συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο». [...]. (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στην Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος Ι, γίνεται συνοπτική αναφορά της παρούσας κατάστασης ανά θεματικό άξονα του άρθρου 1 και καταγράφονται μέτρα,

πρωτοβουλίες και δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα να υλοποιήσει, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στους θεματικούς άξονες και στις παραμέτρους που αποφασίζονται από το σύλλογο διδασκόντων» (Υ.Α. Άρθρο 2).

δ. Κειμενική Δομή

Ο Νόμος, και η Υ.Α. είναι κείμενα με νομικό περιεχόμενο και έχουν συγκεκριμένη διάρθρωση και κειμενική δομή. Η Υ.Α ξεκινά κάνοντας ρητή αναφορά στο Άρθρο 47 του Νόμου 4547/2018 στο οποία βασίζει το περιεχόμενό της. Ο Νόμος και η Υ.Α. διαρθρώνονται σε Άρθρα, κάθε Άρθρο είναι αριθμημένο, έχει τίτλο και αριθμημένες παραγράφους και αποτελεί μια νοηματική ενότητα που περιέχει αντίστοιχες πληροφορίες. Με τη δομή αυτή και μέσω των συγκεκριμένων οργανωτικών σχημάτων βοηθά τους αποδέκτες να αναγνωρίσουν και να απομονώσουν τα πιο σημαντικά σημεία ή τα σημεία που τους ενδιαφέρουν, να κατηγοριοποιήσουν τις βασικές και κυρίαρχες έννοιες και να ακολουθήσουν τις νοηματικές αλληλουχίες του κειμένου.

Στην Υ.Α. προσαρτώνται τρία (3) παραρτήματα σε μορφή εντύπων προς συμπλήρωση: *Παράρτημα I: Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, Παράρτημα II: Έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, Παράρτημα III: Συμπερασματική Έκθεση για τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (Υ.Α. Παραρτήματα).*

8.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)

Για τις ανάγκες της έρευνας στο μέρος αυτό, τα δύο (2) κείμενα που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα (Νόμος, Υ.Α.) θα μελετηθούν ως μια διακειμενική αλυσίδα ισοδυναμίας, δηλαδή ως ένα ενιαίο σύνολο κειμένων που παρήχθησαν από τη Πολιτεία την Περίοδο 2015 -2019 και σηματοδοτούν μια 2η θέσμιση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Τα κείμενα αυτά αποτυπώνουν ένα διαφορετικό της Περιόδου I θεσμικό Λόγο και αντανakλούν μια νέα οπτική για την εφαρμογή του θεσμού. Πιο συγκεκριμένα, το καταστασιακό συγκείμενο (situational context) το κειμένων έχει ως εξής::

1. Το Άρθρο 47 του Ν. 4547/2018 του Υπουργείου Παιδείας έχει τίτλο «*Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων*» και προβλέπει την

επαναφορά διαδικασιών αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων μετά από την περίοδο αναστολής της ΑΕΕ, η οποία είχε ανακοινωθεί με Δελτίο Τύπου¹⁹ στις 31-1-2015 από την τότε ηγεσία²⁰ του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση δημοσιεύεται από τη νέα ηγεσία²¹ του Υπουργείου και «ξεπαγώνει» τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μετά την υπογραφή του 3^{ου} Μνημονίου, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μνημονιακή υποχρέωση²² και είναι δεσμευτική για την ελληνική πολιτεία.

2. Η Υ.Α. ΦΕΚ Β'16/11.01.2019 (Αρ. πρωτ. 30972/Γ1) με τίτλο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων» δημοσιεύεται επτά (7) μήνες μετά τη δημοσίευση του Νόμου 4547/2018 εξειδικεύοντας το άρθρο 47. Ακολουθεί αμέσως η έκδοση Εγκυκλίου που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας, η οποία γνωστοποιεί τη δημοσίευση της Υ.Α. και ενημερώνει ότι η εφαρμογή των διατάξεων αυτής ισχύει από την έναρξη του σχολικού έτους 2019-20.

Το στάδιο της Ερμηνείας (Interpretation) εστιάζει στη μελέτη του κειμένου ως ρηματικής πρακτικής (discourse of practice). Η έμφαση δίνεται στο μεσοεπίπεδο, όπου επιχειρείται η διασύνδεση του κειμένου (text) με τις διαδικασίες μέσα στις οποίες παράγεται και

¹⁹ Στις 31-1-2015 σε δελτίο τύπου του ΥΠΕΠΘ ανακοινώθηκε ότι «η αποτίμηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου είναι απαραίτητη και οφείλει να διεξάγεται με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού και σκοπό την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Με δεδομένο ότι οι τρέχουσες διαδικασίες 'αξιολόγησης' δεν υπηρετούν τον εν λόγω σκοπό, αυτές αναστέλλονται προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος όλοι οι συναφείς παράγοντες».

²⁰ Υπουργός Παιδείας: Αριστείδης Μπαλτάς

²¹ Υπουργός Παιδείας: Κώστας Γαβρόγλου

²² Στο 3^ο Μνημόνιο που υπέγραψε η Ελλάδα σύμφωνα με το 4.1 Αγορά εργασίας και ανθρώπινο κεφάλαιο – Εκπαίδευση: «Οι αρχές θα διασφαλίσουν τον περαιτέρω εκσυγχρονισμό του τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ και αυτό θα τροφοδοτήσει την προγραμματισμένη ευρύτερη στρατηγική ανάπτυξης. Οι αρχές, σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες, θα επικαιροποιήσουν, έως τον Απρίλιο του 2016, την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εκπόνησε ο ΟΟΣΑ το 2011. Η εν λόγω επανεξέταση θα καλύπτει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, [...]. Μεταξύ άλλων, η επανεξέταση θα αξιολογήσει την υλοποίηση της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου», [...], την αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων και την αξιολόγηση και διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα [...]. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων θα συνάδει με το γενικό σύστημα αξιολόγησης της δημόσιας διοίκησης. Οι αρχές θα διασφαλίσουν τη δίκαιη μεταχείριση όλων των φορέων παροχής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών ιδρυμάτων, καθορίζοντας ελάχιστα πρότυπα», Μνημόνιο (2015), Ν. 4336/2015, ΦΕΚ Ά/94/14.08.2015, σ. 1026-1027

καταναλώνεται, και αφορά στη γλωσσική χρήση του κειμένου, δηλαδή στη λειτουργία του ως Λόγου.

Μια εξαιρετικά σημαντική συνιστώσα, η οποία καθορίζει τον τρόπο που η μελέτη αυτή θα επιδιώξει να ερμηνεύσει τον Λόγο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου της Περιόδου ΙΙ και ταυτόχρονα περιορίζει τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν συγκριτικά με τις άλλες δύο Περιόδους που εξετάζονται, είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο αυτοαξιολόγησης θεσμοθετήθηκε μεν, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη λόγω της αλλαγής της Κυβέρνησης το καλοκαίρι του 2019. Αυτό αφενός σημαίνει ότι δεν παρήχθη ποτέ υλικό εφαρμογής για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, όπως έγινε στις άλλες δύο περιόδους, και αφετέρου δεν υλοποιήθηκαν ποτέ οι σχετικές διαδικασίες μέσα στις σχολικές μονάδες. Είναι γεγονός πως μπορούν να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα σχετικά με αυτή την Περίοδο από όσα αποσιώπησε ο Λόγος της Περιόδου παρά από τα όσα διατυπώνονται εν τέλει στον Νόμο και την Υ.Α. που μελετώνται.

Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, από την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough θα εστιάσουμε επιλεκτικά στα κειμενικά είδη (*genres*), στο ύφος των κειμένων (*styles*), και τη συνεκτικότητα (*coherence*) και θα αξιοποιήσουμε τη έννοια της διακειμενικότητας (*intertextuality*). Από τη Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe θα δοθεί έμφαση στη συνάρθρωση των σχηματισμών του Λόγου, θα καθοριστούν *οι βασικές έννοιες-κλειδιά* των ρηματικών πρακτικών ως κομβικά σημεία και οι αλυσίδες ισοδυναμίας με τα κεντρικά σημαίνοντα και θα εντοπιστούν μετέωρα και κενά σημαίνοντα και πεδία ρηματικότητας. Η ερμηνευτική ανάλυση θα βασιστεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου.

α. Κειμενικό Είδος (*genre*) και Ύφος (*Style*)

Τα δύο (2) κείμενα της Περιόδου (Νόμος και Υπουργική Απόφαση) είναι θεσμικά νομοτεχνικά κείμενα, τα οποία δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Σκοπός τους είναι να ενημερώσουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για το πλαίσιο και τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και να διατυπώσουν με σαφήνεια τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων και καταναλωτών των κειμένων.

Και τα δύο έχουν την τυπική λεκτική διατύπωση των νομοθετημάτων και το ύφος τους είναι λιτό, καθώς αποφεύγεται η χρήση περίτεχνων εκφραστικών σχημάτων και συντακτικής περιπλοκής. Επίσης, το ύφος τους είναι επίσημο και διέπεται από αυστηρή οργάνωση των εννοιών κατά ενότητες, προσεκτική χρήση διαρθρωτικών εκφράσεων και αποφυγή πλατειασμών και παρεκβάσεων. Και τα δύο κείμενα εξυπηρετούν την επιτελεστική λειτουργία της διαταγής. Ενδεικτικά:

«Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π.

Το Ι.Ε.Π. μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, σύμφωνα με την περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 και: α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά». [...]». (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

«Στην Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος Ι, γίνεται συνοπτική αναφορά της παρούσας κατάστασης ανά θεματικό άξονα του άρθρου 1 και καταγράφονται μέτρα, πρωτοβουλίες και δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα να υλοποιήσει, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στους άξονες και στις παραμέτρους που αποφασίζονται από τον σύλλογο διδασκόντων». (Υ.Α. Άρθρο 2).

β. Συνεκτικότητα

Στα δύο (2) κείμενα της περιόδου υπάρχει διακειμενική συνήχηση. Διατρέχονται από έναν ενιαίο συνεκτικό λόγο που περιστρέφεται γύρω από κοινό νοηματικό άξονα και τα κείμενα διέπονται από λογικές νοηματικές σχέσεις. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιες ρυθμίσεις στον Νόμο που αποσιωπώνται στην Υ.Α. και δεν εξειδικεύεται ο τρόπος υλοποίησής τους, οπότε μένουν κενά νοήματος και συνιστούν κενά ή μετέωρα σημαίνοντα, όπως για παράδειγμα ο τρόπος λειτουργίας των ομάδων εκπαιδευτικών και των ομάδων σχολείων και ο ρόλος των ΣΕΕ στον προγραμματισμό και την υλοποίηση των σχεδίων δράσεων. Σε περίπτωση που το μοντέλο αυτοαξιολόγησης της 2^{ης} αυτής διακυβερνητικής Περιόδου προχωρούσε προς εφαρμογή, πιθανόν να είχε παραχθεί κάποιο επιπλέον κείμενο – οδηγός υλοποίησης, το οποίο θα ρύθμιζε τις διαδικαστικές λεπτομέρειες της υλοποίησης και θα αποτελούσε μαζί με τον Νόμο και την Υ.Α ένα πιο συνεκτικό σώμα κειμένων χωρίς νοηματικά κενά.

γ. Κατηγορίες Ανάλυσης

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, θα αναζητηθούν, μέσω της συναρθρωτικής πρακτικής των λόγων των δύο κειμένων, τα βασικά ρηματικά πεδία που συγκρότησαν τον Λόγο της αυτοαξιολόγησης κατά την Περίοδο 2015-2019. Θα αναδειχθούν στοιχεία διακειμενικότητας μέσω της καταγραφής του τρόπου με τον οποίο συναρθρώνονται οι βασικές έννοιες - κλειδιά και μέσω της κατασκευής αλυσίδων ισοδυναμίας και εντοπισμού κομβικών σημείων που βασίζονται σε επιμέρους λόγους/κατηγορίες ανάλυσης.

1^η Κατηγορία Ανάλυσης (Κ.Α. 1): Αρχές

Στην 1^η Κατηγορία Ανάλυσης καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ρηματικά το πλαίσιο, οι αρχές και εν γένει η φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης της Περιόδου ΙΙ. Ορισμένα από τα κεντρικά σημαίνοντα του Λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από τα σχετικά παραθέματα:

Κ.Α. 1	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ			
λ: Αρχές	προγραμματισμός, αποτίμηση	μέτρα, πρωτοβουλίες, δράσεις	επίτευξη στόχων	προτάσεις βελτίωσης

Τα κείμενα της Περιόδου II απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα μετά από μια παραχώδη περίοδο συνδικαλιστικών αντιδράσεων και απεργιακών κινητοποιήσεων εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την κατάργηση της ΑΕΕ, (Περίοδος Ι), την αναστολή της εφαρμογής της με επίσημη ανακοίνωση μέσω δελτίου τύπου, που εξέδωσε η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας μετά την εκλογή της νέας Κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 2015, και μια μεγάλη περίοδο «παγώματος» κάθε διαδικασίας αξιολόγησης στα σχολεία της χώρας. Τα δύο αυτά κείμενα που δημοσιεύονται σχεδόν τρία χρόνια μετά την εκλογή της νέας Κυβέρνησης έχουν χαρακτήρα συμμόρφωσης στις μνημονιακές υποχρεώσεις της χώρας, το περιεχόμενό τους περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα και ο λόγος τους έχει συμβολικό περιεχόμενο και σκιαγραφεί τις προθέσεις της κυβέρνησης και την ιδεολογική τοποθέτησή της απέναντι στη διαδικασία.

Στον Νόμο 4547/2018 και στην Υ.Α. που τον ακολουθεί δεν διατυπώνεται με σαφήνεια και διακριτό τρόπο ο σκοπός, η φιλοσοφία και οι αρχές του νέου πλαισίου αυτοαξιολόγησης και δεν διαφαίνεται ρηματικά η πρόθεση των συντακτών να παρουσιάσουν το ιδεολογικό πλαίσιο της διαδικασίας ή να επικοινωνήσουν σε θεσμικό επίπεδο τις διαφοροποιήσεις του από το πλαίσιο της ΑΕΕ ή την προστιθέμενη αξία του έναντι του προηγούμενου πλαισίου. Ο νέος Νόμος και η Υ.Α. ονομάζουν το νέο μοντέλο αυτοαξιολόγησης που παρουσιάζουν «*αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου*» [...]» (Νόμος 4547/2018, Τίτλος) παίρνοντας σαφή ιδεολογική απόσταση από την «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» της προηγούμενης Περιόδου και επιλέγοντας μια συμβολική περιστροφή του Λόγου για να το επικοινωνήσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Το νέο μοντέλο αυτοαξιολόγησης κάνει λόγο για «*προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου*» [...] (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47) ως διακριτή διαδικασία, ενώ στην ΑΕΕ της προηγούμενης Περιόδου ο προγραμματισμός είναι ενσωματωμένος στις διαδικασίες της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτιμά την «*επίτευξη στόχων*» που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό, καταγράφει «*δυσκολίες και προβλήματα*» κατά την υλοποίηση του προγραμματισμού και διατυπώνει «*προτάσεις βελτίωσης*» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47 και Υ.Α., Άρθρο 2) για το επόμενο σχολικό έτος. Ως φιλοσοφία, η αυτοαξιολόγηση της Περιόδου II αποτιμά περιγραφικά συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, χρησιμοποιεί τις βασικές έννοιες κλειδιά κάθε μοντέλου

αυτοαξιολόγησης του σχολείου και δημιουργεί μια αλυσίδα ισοδυναμίας που περιορίζεται στα εξής: καταγραφή της παρούσας κατάστασης - προγραμματισμός δράσεων - υλοποίηση δράσεων - εκτίμηση επίτευξης στόχων - προτάσεις βελτίωσης. Συγκεκριμένα:

«Στην Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, [...], γίνεται συνοπτική αναφορά της παρούσας κατάστασης ανά θεματικό άξονα του άρθρου 1 και καταγράφονται μέτρα, πρωτοβουλίες και δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα να υλοποιήσει, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στους θεματικούς άξονες και στις παραμέτρους που αποφασίζονται από το σύλλογο διδασκόντων.» (Υ.Α. Άρ. 2).

«Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης,

β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος.» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

2^η Κατηγορία Ανάλυσης (Κ.Α. 2): Ρόλοι

Στη 2^η Κατηγορία Ανάλυσης γίνεται καταγραφή των καταναλωτών/αποδεκτών των κειμένων, καθώς και των ρόλων που τους αποδίδονται μέσα στις διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτά. Διερευνάται, ουσιαστικά, ο τρόπος συνάρθρωσης του Λόγου της αυτοαξιολόγησης της Περιόδου ΙΙ με τον λόγο των ρόλων που αναλαμβάνουν τα υποκείμενα κατά την εφαρμογή και υλοποίησή του. Τα υποκείμενα έχουν τον διττό ρόλο των αποδεκτών του προς εφαρμογή πλαισίου, αλλά και των κύριων δρώντων των διαδικασιών υλοποίησης. Οι κεντρικές έννοιες-κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 2	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ				
λ: Ρόλοι	α.	Σύλλογος Διδασκόντων	προγραμματίζει μέτρα, πρωτοβουλίες, δράσεις, συντάσσει έκθεση προγραμματισμού	(δύναται να) ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών	εκτιμά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο προτείνει επιμορφωτικές/υποστηρικτικές δράσεις για υλοποίηση από δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, συντάσσει έκθεση αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου
	β.	Ομάδες εκπαιδευτικών	οργανώνουν, υλοποιούν, υποστηρίζουν, παρακολουθούν δράσεις	ενημερώνουν τον Σ. Δ. για αποτελέσματα	
	γ.	Σχολικό Συμβούλιο	καταθέτει απόψεις		
	δ.	Ομάδες σχολείων	συνεχής ενημέρωση	τρεις (3) συσκέψεις	γόνιμος διάλογος, ανταλλαγή απόψεων
	ε.	ΣΕΕ	μελετούν εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης	διατυπώνουν παρατηρήσεις, εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις	μελετούν τις προτάσεις των ΣΔ για επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις - τις λαμβάνουν υπόψη τους στον προγραμματισμό τους
	στ.	ΠΕΚΕΣ	συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση,	υποβάλλει συμπερασματική έκθεση στο Ι.Ε.Π.	
	ζ.	ΙΕΠ	μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

Στον λόγο της Περιόδου αυτής η ανάδειξη του ρόλου του «Συλλόγου Διδασκόντων» σε κυρίαρχο σημαίνον έχει ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο. Τόσο στον Νόμο, όσο και στην Υ.Α. «ο Σύλλογος Διδασκόντων», ως το συλλογικό όργανο των εκπαιδευτικών, είναι αυτός που έχει την ευθύνη όλων των αποφάσεων που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και τη βασική αρμοδιότητα της υλοποίησης των διαδικασιών του. Όλοι οι άλλοι τύποι υποκειμένων που ενεργοποιούνται εντός των διαδικασιών (ομάδες εκπαιδευτικών,

σχολικό συμβούλιο, ομάδες σχολείων) είτε εξαρτώνται από τον Σύλλογο Διδασκόντων για τη σύστασή τους, είτε αναφέρονται στον Σύλλογο Διδασκόντων, ο οποίος λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις.

Η συνάρθρωση του συγκεκριμένου συλλογικού υποκειμένου με όλες ανεξαιρέτως τις εκφάνσεις, αποφάσεις, δράσεις και ενέργειες της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια συγκεκριμένη ιδεολογική ρηματική επιλογή αυτής της Περιόδου. Σκοπός της είναι η ρητή διαφοροποίηση της από την Περίοδο I, όπου εμφανίζονται και άλλοι δρώντες ως συμμετέχοντες στις διαδικασίες, όπως οι γονείς και οι μαθητές, αλλά κυρίως ο Διευθυντής, ο οποίος έχει σημαντικές αρμοδιότητες και διακρίνεται σαφώς ο ρόλος του από τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία. Μια προσεκτική ανάγνωση των δύο κειμένων της Περιόδου II οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στο νέο πλαίσιο η Διεύθυνση εντάσσεται ρηματικά στην έννοια του Συλλόγου Διδασκόντων και δεν έχει καμία διακριτή αρμοδιότητα παρά μόνο στη διαδικασία εκπροσώπησης της μονάδας στις ομάδες σχολείων, όπου ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής ή ο Προϊστάμενος εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα. Για την Περίοδο αυτή είναι υψίστης σημασίας να αναχθεί ο Σύλλογος Διδασκόντων σε κομβικό σημείο του λόγου, να επικοινωνηθεί η θεώρησή του ως η ύψιστη μορφή εξουσίας στο σχολείο, να τοποθετηθεί σε θέση υπεροχής έναντι της εξουσίας που θεσμικά κατέχει η Διεύθυνση μέσα στη σχολική μονάδα και να τονιστεί η απουσία εμπλοκής/παρέμβασης άλλων ατόμων στη διαδικασία.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων συναρθρώνεται με τις διαδικασίες του προγραμματισμού και τις αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και παράγει αλυσίδες ισοδυναμίας ενεργειών/δράσεων όπως: «προγραμματισμός δράσεων», «ορισμός ομάδων εκπαιδευτικών», «αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου», «προτάσεις επιμορφωτικών δράσεων». Ό ίδιος «δύναται», επίσης, «να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών» που θα υλοποιήσουν τις δράσεις του προγραμματισμού και σε αυτόν αποδίδουν λόγο σχετικά με τα αποτελέσματα οι ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε στη συνέχεια να πάρει σχετικές αποφάσεις. Στον Σύλλογο Διδασκόντων, επίσης, κατατίθενται οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για να ληφθούν υπόψη στις αποφάσεις του. Ενδεικτικά:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος,

λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του,[...]».

«Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις».

«Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης,

β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος»

«Για την υλοποίηση του προγραμματισμού, ο σύλλογος διδασκόντων, δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων. Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, προκειμένου να ληφθούν από τον σύλλογο διδασκόντων σχετικές αποφάσεις» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47).

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου δεν εμπλέκεται στις εσωτερικές σχολικές διεργασίες της αυτοαξιολόγησης, αλλά αναλαμβάνει δράση μετά τη σύνταξη των εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης διατυπώνοντας προτάσεις για «πιθανές βελτιώσεις» (Υ.Α. Άρθρο 2) και πρέπει να λάβει υπόψη του στον δικό του προγραμματισμό τις προτάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων για τις επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις που πρέπει να οργανώσουν οι φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα:

«Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την

παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη τόσο για την υλοποίηση των δράσεων του τρέχοντος σχολικού έτους όσο και κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις προτάσεις των συλλόγων διδασκόντων [...] και τις λαμβάνουν υπόψη τους στο δικό τους προγραμματισμό» (Υ.Α. Άρθρο 2).

Στον Νόμο προβλέπεται η δημιουργία ομάδων σχολείων, ο τρόπος σύστασης, λειτουργίας και οι αρμοδιότητες των οποίων δεν εξειδικεύονται με την Υ.Α. που ακολουθεί και δεν αναφέρονται σε αυτήν πουθενά. Ο ρόλος τους στο κείμενο του Νόμου συναρθρώνεται κυρίως γύρω από τη γενικότερη επικοινωνία, τη συζήτηση και τον διάλογο για θέματα που αφορούν γενικώς τον προγραμματισμό των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων, την αποτίμηση των δράσεων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία. Οι ομάδες σχολείων πραγματοποιούν τρεις συσκέψεις ετησίως. Σύμφωνα με τον Νόμο:

«Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τρεις (3) τουλάχιστον συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου ως εξής:

α) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθορισμού και περιγραφής των επιδιωκόμενων στόχων του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, τους οποίους θέτει κάθε σύλλογος διδασκόντων για το σχολικό έτος, ώστε να δημιουργηθεί γόνιμος διάλογος για τις προτεραιότητες, τις ιεραρχήσεις, τα κοινά πεδία επιδιώξεων και τους εντοπισμούς συμπτώσεων ή διαφοροποιήσεων, β) στο μέσο της σχολικής χρονιάς, με σκοπό την αποτίμηση της πορείας υλοποίησης των στόχων του προγραμματισμού και την ανταλλαγή σχετικών απόψεων,

γ) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ύστερα από την ολοκλήρωση της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και την αποστολή της σχετικής έκθεσης στο Π.Ε.Κ.Ε.Σ» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 48).

Σε ένα τρίτο επίπεδο αναφοράς και μόνο στον Νόμο αναφέρεται ο ρόλος των υποκειμένων που λειτουργούν έξω από το πλαίσιο της σχολικής μονάδας και συνδέονται με την μεταξιολόγηση του συστήματος. Τα ΠΕΚΕΣ συντάσσουν έκθεση που υποβάλλουν στο ΙΕΠ και εκείνο με τη σειρά του εισηγείται στο Υπουργείο τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης και διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕΚΕΣ. Η Υ.Α. δεν κάνει καμία αναφορά στους φορείς εκτός της σχολικής μονάδας πέρα από τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου αποδυναμώνοντας ρηματικά το εξωτερικό πλαίσιο λογοδοσίας.

Κατηγορία Ανάλυσης 3 (Κ.Α. 3): Διαδικασίες

Η 3η Κατηγορία Ανάλυσης αφορά στις διαδικασίες υλοποίησης του 2^{ου} Επεισοδίου αυτοαξιολόγησης του σχολείου, όπως διατυπώνονται στον Νόμο και την Υ.Α. Λόγω της μη εφαρμογής της διαδικασίας από τα σχολεία μετά την αλλαγή της Κυβέρνησης το καλοκαίρι του 2015 δεν ακολουθεί κάποιο πιο εξειδικευμένο υλικό που να απευθύνεται στους συλλόγους διδασκόντων και να τους παρέχει κάποιο μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας, οπότε είναι περιορισμένη η ερμηνεία που μπορεί να επιδιωχθεί από την πλευρά της μελέτης αυτής. Στο σημείο αυτό, θα καταγραφούν οι ρηματικές πρακτικές που αναδύονται μέσα από την παρουσίαση του πλαισίου στον Νόμο και την Υ.Α. Οι κεντρικές έννοιες - κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 3	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ				
λ: Διαδικασίες	α.	συνοπτική καταγραφή παρούσας κατάστασης, δυνατά και αδύναμα σημεία	προγραμματισμός ενεργειών, πρωτοβουλιών, δράσεων, σύνταξη έκθεσης προγραμματισμού	οργάνωση υποστήριξη παρακολούθηση δράσεων ενημέρωση ΣΔ για αποτελέσματα δράσεων	αποτίμηση υλοποίησης προγραμματισμού σύνταξη έκθεσης αποτίμησης
	β.	μελέτη εκθέσεων από ΣΕΕ, διατύπωση παρατηρήσεων, πιθανών προτάσεων βελτίωσης προς ΣΔ	προγραμματισμός ΣΕΕ με βάση τις προτάσεις επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δράσεων των ΣΔ	συμπερασματική έκθεση ΠΕΚΕΣ	εισήγηση ΙΕΠ προς ΥΠΑΙΘ, διατύπωση προτάσεων προς ΠΕΚΕΣ

	γ.	Θεματικοί άξονες και παράμετροι	παράρτημα έκθεσης προγραμματισμού	παράρτημα έκθεσης αποτίμησης	παράρτημα συμπερασματικής έκθεσης ΠΕΚΕΣ
--	----	---------------------------------	-----------------------------------	------------------------------	---

Τα κείμενα του Νόμου και της Υ.Α. παρουσιάζουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης του σχολείου που ξεκινά με τον προγραμματισμό του σχολικού έτους με βάση την καταγραφή της παρούσας κατάστασης του σχολείου και τον εντοπισμό δυνάμεων και αδυναμιών ανά θεματικό άξονα όπως προκύπτει από το Παράρτημα Ι της Υ.Α. Με βάση αυτή την αρχική διερεύνηση ο Σύλλογος Διδασκόντων προχωρά σε σύνταξη έκθεσης προγραμματισμού ενεργειών και ορισμό δράσεων στους θεματικούς άξονες που αποφασίζει. Η οργάνωση, η υποστήριξη και η παρακολούθηση των δράσεων είναι αρμοδιότητα ομάδων εκπαιδευτικών που ορίζονται από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Μετά την υλοποίηση των δράσεων ο Σύλλογος Διδασκόντων ενημερώνεται για τα αποτελέσματα από τις ομάδες εκπαιδευτικών και συντάσσεται έκθεση αποτίμησης, όπου καταγράφεται περιγραφικά ανά θεματικό άξονα και παραμέτρους η επίτευξη των στόχων του προγραμματισμού, οι δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση και προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος. Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης μελετώνται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος διατυπώνει προτάσεις βελτίωσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά τη φάση υλοποίησης των δράσεων. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι Σύλλογοι Διδασκόντων καταλήγουν σε προτάσεις επιμορφωτικών και υποστηρικτικών δράσεων που πρέπει να υλοποιηθούν από τους φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Και σε αυτό το μοντέλο αυτοαξιολόγησης φαίνεται να δημιουργείται μια αλυσίδα ισοδυναμίας διαδικασιών που ακολουθεί το μοτίβο *διάγνωση αναγκών - προγραμματισμός δράσεων - υλοποίηση δράσεων - αποτίμηση δράσεων - αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου*, χωρίς όμως να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας που να κατευθύνει τους Συλλόγους Διδασκόντων με συγκεκριμένο τρόπο και να παρέχει τα εργαλεία που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αυτή.

Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου που θεσμίζεται αυτή την Περίοδο δεν συμπληρώνεται (ή δεν πρόλαβε να συμπληρωθεί) από ένα υλικό αναφοράς σχετικά με τον

τρόπο υλοποίησης των διαδικασιών του, οπότε είναι δύσκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά κυρίως με τον τρόπο δράσης των ομάδων εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα με τις αρμοδιότητες οργάνωσης, υποστήριξης και παρακολούθησης των σχεδίων δράσης που αποφασίζουν οι Σύλλογοι Διδασκόντων. Είναι αδύνατο να γνωρίζουμε, αν σε περίπτωση που υπήρχε χρόνος να εφαρμοστεί, θα επρόκειτο για μια οργανωμένη και μεθοδική εργασία με βάση τη φιλοσοφία των σχεδίων δράσης – projects που προβλέπει συστηματικό σχεδιασμό, παρακολούθηση, παραγωγή τεκμηρίων, διάχυση καλών πρακτικών στη λογική μιας συγκεκριμένης και συναποφασισμένης στοχοθεσίας βελτίωσης συγκεκριμένων διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.

Σύμφωνα, πάντως, με όσα παρουσιάζονται στην Υ.Α. οι Σύλλογοι Διδασκόντων έχουν στη διάθεσή τους μόνο τους θεματικούς άξονες και τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και τα δύο Παραρτήματα προς συμπλήρωση σχετικά με τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Άρθρο 48 του Νόμου διαφαίνεται μια κάποια εμπλοκή του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στη διαδικασία, αλλά δεν προκύπτει από πουθενά αλλού ότι οι Σύλλογοι Διδασκόντων θα έχουν κάποια υποστήριξη ή καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας: Συγκεκριμένα:

«Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάζονται συστηματικά με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου των αντίστοιχων κλάδων» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 48)

Κατηγορία Ανάλυσης 4 (Κ.Α. 4): Αποτελέσματα

Η Κατηγορία Ανάλυσης 4 αποτυπώνει το ρηματικό πεδίο των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης της Περιόδου ΙΙ. Τα αποτελέσματα αφορούν τόσο στα απαιτητά από το πλαίσιο παραδοτέα της διαδικασίας, όσο και στα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα μέσω της συμμετοχής σε αυτή. Οι βασικές έννοιες-κλειδιά του λόγου καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 4	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ				
λ: Αποτελέσματα	ετήσιος προγραμματισμός σχολικού έτους έκθεση προγραμματισμού	έκθεση αποτίμησης	συμμετοχή σε σχέδια δράσης	αριθμητικά συγκεντρωτικά στοιχεία για το πλήθος των δράσεων	ενδεικτικές καλές πρακτικές προς το ΙΕΠ

Τα κείμενα της Περιόδου ΙΙ παράγουν περιορισμένο λόγο σχετικά με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και δεν αποτυπώνονται ρηματικά σε κανένα σημείο τα πιθανά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Είναι χαρακτηριστική η απουσία εννοιών που κυριαρχούσαν κατά την προηγούμενη περίοδο όπως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, επιδόσεις και επιτεύγματα μαθητών, βαθμός ικανοποίησης γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών από το σχολείο.

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης αυτής της Περιόδου δεν προβλέπει άλλα παραδοτέα από τις σχολικές μονάδες εκτός από τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Κατά τις διαδικασίες υλοποίησης, οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται σε παραγωγή τεκμηρίων²³ για τις δράσεις που σχεδιάζουν και δεν προβλέπεται επίσης ο διαμοιρασμός και η ανταλλαγή υλικού και εκπαιδευτικών πρακτικών με συστηματικό τρόπο (π.χ. αποθετήριο, σχολικός ιστότοπος). Η μόνη αναφορά που γίνεται σε «καλές πρακτικές» είναι στις συγκεντρωτικές εκθέσεις των ΠΕΚΕΣ, όπου πρέπει να καταγραφούν οι τίτλοι «*δύο χαρακτηριστικών σχεδίων δράσης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης*» και να επισυναφθεί το σχετικό υλικό. Οι συγκεντρωτικές εκθέσεις των ΠΕΚΕΣ υποβάλλονται στο ΙΕΠ, οπότε οι καλές πρακτικές δεν απευθύνονται στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Τα στοιχεία που συγκεντρώνουν οι εποπτικοί φορείς είναι κυρίως ποσοτικά και όχι ποιοτικά και αφορούν το πλήθος των σχεδίων δράσης ανά θεματικό άξονα και παράμετρο για το σύνολο των σχολείων γεγονός που ίσως μπορεί να βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις προτιμήσεις των σχολείων σε συγκεκριμένες θεματικές σχεδίων δράσης.

Ωστόσο, η συμμετοχή σε μια διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης σχεδίων δράσης έχει οφέλη για τους εμπλεκόμενους, οπότε, παρόλο που τα οφέλη δεν αναφέρονται ρητά στα

²³ Η επισύναψη υλικού σχετικού με τα σχέδια δράσης είναι προαιρετική και γίνεται μόνο «εφόσον κρίνεται αναγκαίο», Υ.Α., Παράρτημα ΙΙ

θεσμικά κείμενα, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των ομάδων στα σχέδια δράσης αναπτύσσεται πρόσφορο έδαφος για δράση που έχει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στο σχολείο συνολικά, αναλόγως της ποιότητας που θα επιδιωχθεί από τους συμμετέχοντες.

8.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)

Τα δύο υπό μελέτη κείμενα αποτελούν συνάρθρωση μέρους του θεσμικού λόγου που παρήχθη από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου κατά την Περίοδο 2015-2019. Τα κείμενα αυτά δημοσιεύονται σχεδόν τρία και πλέον χρόνια μετά τον σχηματισμό της Κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ τον Ιανουάριο του 2015 και υπογράφονται από τον Υπουργό Παιδείας Κωνσταντίνο Γαβρόγλου, ο οποίος υπό το βάρος των μνημονιακών υποχρεώσεων της χώρας προχωρά αναγκαστικά στην επαναφορά διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση.²⁴ Κατά την 1^η διακυβερνητική περίοδο των ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ (Ιανουάριος 2015 – Σεπτέμβριος 2015), αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων του ο Υπουργός Παιδείας κ. Αριστείδης Μπαλτάς ανακοινώνει με Δελτίο Τύπου το «πάγωμα» των διαδικασιών αξιολόγησης και την αναστολή της εφαρμογής της ΑΕΕ (Περίοδος Ι) δημιουργώντας κενό Νόμου, καθώς δεν προχωρά στη θεσμοθέτηση ή εφαρμογή κάποιας άλλης διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.

Η Περίοδος ΙΙ της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, τόσο σε επίπεδο λόγων, όσο και σε επίπεδο πρακτικών, αποτελεί 'παύση' για τον θεσμό και δεν δημιουργεί τις προϋποθέσεις για άλλες θεσμικές ενέργειες που συνήθως συνδέονται με αυτόν, όπως την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων.

Ο Νόμος και η Υ.Α. Γαβρόγλου, τρία χρόνια μετά το «πάγωμα» της ΑΕΕ αποτυπώνουν έναν διαφορετικό κανονιστικό Λόγο που αποσιωπά και απομειώνει ρηματικά έννοιες - κλειδιά που κυριάρχησαν και αναδείχτηκαν σε κεντρικά σημεία του λόγου της προηγούμενης

²⁴ Τον Φεβρουάριο του 2017 μετά από πρόταση του ΥΠΕΘ (υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου) συγκροτήθηκαν δύο ομάδες, μία του ΙΕΠ και μία της ΑΔΙΠΠΔΕ, με σκοπό να υποβάλουν ένα σχέδιο πρότασης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία όλης της χώρας από τον Σεπτέμβριο του 2017.

Την άνοιξη του 2017 δημοσιεύθηκε η ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (2016). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι στο κείμενο της ΑΔΙΠΠΔΕ αναπαράγεται αυτούσιος ο «λόγος» της ΑΕΕ με έμφαση σε ό,τι αφορά τη «*διαμορφωτική λειτουργία της αυτοαξιολόγησης*» (σ.2). Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ότι «*η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερη της εξωτερικής αξιολόγησης*» (σ.4), προτείνεται «*η αποσύνδεσή της από μαθησιακά αποτελέσματα (επιδόσεις των μαθητών)*» (σ.2) και προβάλλονται οι έννοιες «*επαγγελματικές κοινότητες μάθησης*» των εκπαιδευτικών και «*κριτικός φίλος*» που συνδέεται με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, Πασιάς, 2017, σελ. 252

Περίοδου, όπως «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «βελτίωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη». Ως Λόγος αδρανοποιεί στα σχολεία εκπαιδευτικές πρακτικές που σχετίζονται με αξιολογικές διαδικασίες, γεγονός που αντανακλά μια υποτιμητική οπτική για την αξία του θεσμού. Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ παρόλο που νομοθετεί τελικά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου προς το τέλος της θητείας της, δεν προχωρά στη δημιουργία του συνοδευτικού εφαρμοστικού πλαισίου και την αποδυναμώνει στην πράξη κατορθώνοντας, εκ του αποτελέσματος, να τηρήσει τις προεκλογικές της δεσμεύσεις για κατάργηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να διατηρήσει τη ιδεολογική συνέπεια του λόγου της ενάντια στην αξιολόγηση του σχολείου.

Στο στάδιο της Εξήγησης (Explanation) θα εστιάσουμε στη μελέτη του λόγου της αυτοαξιολόγησης του σχολείου της Περιόδου II ως κοινωνικής πρακτικής. Με έμφαση στο μακροεπίπεδο, θα διερευνηθεί το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του Νόμου και της Υ.Α. και οι επιδράσεις που ασκούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο επίπεδο αυτό, θα εξεταστούν οι διαρρηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα και στο εξωτερικό τους περιβάλλον.

Για την επεξηγηματική ανάλυση του συγκεκριμένου υλικού θα επιδιώξουμε, αντλώντας από το ευρύτερο πεδίο ρηματικότητας και το θεωρητικό τμήμα της παρούσης, να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Λόγος της αυτοαξιολόγησης αυτής της Περιόδου συνδέεται με τις έννοιες της διακυβέρνησης του σχολείου, της σχολικής πολιτικής εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με έμφαση στις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

8.4.1. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού έργου» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου

Το 2^ο Επεισόδιο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ξεκινά με την ηχηρή κατάργηση της ΑΕΕ (2015) με την επίσημη αιτιολογία ότι «*ΔΕΝ διεξάγεται με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο*²⁵ ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με σκοπό την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου».²⁶ Η νέα Κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ χρειάστηκε περίπου τρία (3) χρόνια (2018) για να νομοθετήσει ένα νέο

²⁵ η έμφαση δική μου

²⁶ Δελτίο Τύπου ΥΠΕΠΘ 31-1-2015

μοντέλο αυτοαξιολόγησης και να κλείσει το θεσμικό κενό που δημιούργησε στις αξιολογικές διαδικασίες.

Ο Λόγος του νέου πλαισίου αυτοαξιολόγησης, ο οποίος εισάγεται με τον Νόμο του 2018 και την Υ.Α. του 2019 διαμορφώνει ένα ασαφές και χαλαρό πλαίσιο εφαρμογής των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στο σχολείο, που έρχεται σε αντίθεση με τη λεπτομερή και οργανωμένη προσέγγιση της ΑΕΕ της προηγούμενης Περιόδου. Στον Νόμο και στην Υ.Α. δεν οριοθετούνται με ακρίβεια ρόλοι και υποχρεώσεις και δεν προκύπτουν αντίστοιχα ευθύνες και δεσμεύσεις αποτυπώνοντας ρηματικά τον τρόπο με οποίο η κυβέρνηση αυτής της Περιόδου αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί τον *«δημοκρατικό τρόπο εφαρμογής»* της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Το ρηματικό πεδίο του νέου πλαισίου διαμορφώνεται με ενδεχομενικό τρόπο και ευνοεί την υποκειμενική ερμηνεία, καθώς προτείνει ένα γενικό περίγραμμα δράσης χωρίς παραμέτρους υποχρεωτικότητας και λογοδοσίας.

Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού Έργου» κάνει λόγο για προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους και όχι για μια πιο μακροπρόθεσμη στοχοθεσία, που αποτελεί μία από τις βασικές αρχές κάθε μοντέλου αυτοαξιολόγησης. Χάνει, επίσης, τα συλλογικά χαρακτηριστικά του και τη στόχευση στρατηγικού σχεδιασμού που είχε στο προηγούμενο μοντέλο. Μετατρέπεται σε μια πιο τυπική διεργασία, που αφορά περισσότερο διαχειριστικά ζητήματα σχολικής καθημερινότητας (εκπαιδευτικές επισκέψεις, εφημερίες, χωρισμό τμημάτων κ.λπ.)²⁷ παρά τον προγραμματισμό μιας συντεταγμένης συλλογικής δραστηριοποίησης/δράσης του οργανισμού με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, που θα απαιτούσε κάποιου είδους εκτεταμένη συνεργασία. Η διακυβέρνηση που προωθείται σε αυτή την Περίοδο μέσω της αυτοαξιολόγησης έχει πιο βραχυπρόθεσμα τυπικά και διεκπεραιωτικά χαρακτηριστικά που δε φαίνεται να έχουν τη δυναμική να διαμορφώσουν ένα οργανωμένο και συστηματοποιημένο τρόπο εργασίας/δράσης που μπορεί να οδηγήσει μεθοδικά και συντεταγμένα στη συνολική βελτίωση του σχολείου σε βάθος χρόνου.

²⁷ Η φιλοσοφία των ενεργειών που εντάσσονται στην έννοια του προγραμματισμού της Περιόδου ΙΙ αποτυπώνονται στο ΠΔ 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, Άρθρο 10 «Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου». <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/292297/p.d.-79-2017>

Οι ενέργειες που απαιτούνται από το θεσμικό πλαίσιο, καθώς δεν εξειδικεύεται ο τρόπος υλοποίησής τους, δύνανται να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά που έχουν ήδη στη σχολική καθημερινότητα χωρίς να προωθηθούν αλλαγές ή βελτιώσεις. Ο ετήσιος προγραμματισμός, δύνανται να εξαντληθεί σε διαχειριστικά ζητήματα της τρέχουσας καθημερινότητας, τα σχέδια δράσης να αφορούν μικρής κλίμακας παρεμβάσεις στο πρότυπο των δράσεων της ευέλικτης ζώνης και για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή των σχεδίων δράσης «δύνανται» να ορίζονται ομάδες εκπαιδευτικών (ή και όχι;), συνεπώς ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δύνανται να παραμείνει ο ίδιος. Οι διακυβερνητικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ως πλαίσιο είναι χαμηλής επιδραστικότητας και επιτρέπουν την παραμονή σε κατοχυρωμένες θέσεις και πρακτικές, καθώς δεν προωθούν την ανακατασκευή πεποιθήσεων και υποκειμενικοτήτων και τη μεταστροφή της δράσης μέσω δραστικών αλλαγών σε διαδικασίες, τρόπους εργασίας και ρουτίνες.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο του σχολείου μετατρέπεται σε κυρίαρχο σημείο του Λόγου της Περιόδου στην προσπάθεια αναπλαισίωσης του θεσμού και νομιμοποίησης της επαναφοράς των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στο σχολείο. Η ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων σε μοναδική και ανώτατη μορφή εξουσίας στο σχολείο, από τον οποίο περνούν αποκλειστικά όλες οι αποφάσεις, πρωτοβουλίες και δράσεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, αποτελεί βασικό ιδεολογικό όχημα και αποτυπώνει ρηματικά και πρακτικά τον τρόπο με οποίο η κυβέρνηση αυτής της Περιόδου αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί τον «συλλογικό τρόπο εφαρμογής» της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Στην προηγούμενη Περίοδο, ο Λόγος της ΑΕΕ αναδείκνυε τη *«σχολική μονάδα»* σε ανώτερο και περιεκτικότερο όρο από αυτόν του Συλλόγου Διδασκόντων, περιλαμβάνοντας σε αυτόν ένα πλήθος φωνών και φορέων δράσης και εμπλέκοντας στην αξιολογική διαδικασία μια ποικιλία απόψεων, αποφάσεων και δράσεων από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία, κριτικούς φίλους, διοίκηση κ.λπ.). Ο *«Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου»* αντιστρέφει αυτήν την επιδίωξη για εξωστρέφεια και ανοιχτότητα της προηγούμενης Περιόδου (η οποία, μάλιστα, απαιτούσε ιδιαίτερη προσπάθεια εκ μέρους των σχολικών μονάδων για να επιτευχθεί, λόγω παγιωμένων φοβικών αντιλήψεων περί εξωτερικής παρέμβασης και

ελέγχου) και ενισχύει την εσωστρέφεια και την αυτοαναφορικότητα. Δημιουργεί, δηλαδή, μια διακυβερνητική μηχανή 'εσωτερικής κατανάλωσης', που αντίκειται σε οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής λογοδοσίας και ανάγει τον Σύλλογο Διδασκόντων στον μόνο αρμόδιο να εκφέρει γνώμη για το σχολείο. Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της Περιόδου λειτουργεί αποκομμένος από το εξωτερικό περιβάλλον του, καθώς δεν προβλέπεται η εμπλοκή των μαθητών, των γονέων, ή των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στις αξιολογικές διαδικασίες.

Τέλος, χαρακτηριστική είναι η απομείωση της εμπλοκής των εποπτικών φορέων του ΙΕΠ και της ΑΔΙΠΠΔΕ στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Κατά την Περίοδο αυτή καταργείται με την παράγραφο (ιστ) του άρθρου 110 του Ν.4547, η αρμοδιότητα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων από την ΑΔΙΠΠΔΕ και στην Υ.Α. δεν γίνεται καμία αναφορά στους φορείς εκτός της σχολικής μονάδας πέρα από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αποδυναμώνοντας ρηματικά το εξωτερικό πλαίσιο λογοδοσίας. Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια ρηματική αποσιώπηση του ρόλου του μετα-αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση, ο οποίος δεν επικοινωνείται μέσω της Υ.Α στις σχολικές μονάδες δημιουργώντας την εντύπωση ότι δεν αφορά τις ενέργειες της σχολικής μονάδας και ότι είναι αποκομμένος από τη σχολική δράση. Την Περίοδο αυτή κατασκευάζεται ένα πλαίσιο διερεύνησης αναγκών και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που ξεκινά μέσα στο σχολείο και παραμένει στο σχολείο παραβλέποντας το γεγονός ότι η συστηματική και εμπειριστατωμένη αποτύπωση και ανάδειξη ελλείψεων και αδυναμιών μέσω τις αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να απαιτήσει συγκεκριμένες παρεμβάσεις από την Πολιτεία.

8.4.2. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού έργου» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο

Η ρηματική πρακτική των διαδικασιών ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης είναι απόλυτα συνυφασμένη με τις πολιτικές εκμάθησης που αναπτύσσονται στο σχολείο κατά την υλοποίησή του. Στην προηγούμενη Περίοδο, το μεθοδολογικό πλαίσιο εργασίας που πρότεινε η ΑΕΕ κατασκεύαζε ένα υποχρεωτικό για όλους κοινό πλαίσιο εργασίας με σκοπό αφενός τον συντονισμό των δυνάμεων του οργανισμού προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά αφετέρου τη διαχείριση της ετερότητας και της εργασίας/δράσης πολλών ταχυτήτων που παρατηρείται συνήθως στις σχολικές μονάδες. Στόχευε, δηλαδή, στην εκμάθηση ενός

κοινού τρόπου εργασίας και στην ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών που σε βάθος χρόνου μέσω της συνεργασίας και της πρακτικής του «μαθαίνουμε όλοι μαζί - μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλο» θα οδηγούσε σε επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε συνεχή βελτίωση των παραγόμενων από την εργασία τους αποτελεσμάτων.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, ο «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» είναι ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης του σχολείου, το οποίο δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη, οπότε και δεν εξειδικεύτηκε μέσω ενός επιπλέον υλικού/οδηγού ο τρόπος εφαρμογής του και οι λεπτομέρειες των διαδικασιών που θα εισήγαγε στις σχολικές μονάδες. Όσον αφορά, λοιπόν, στην ανάλυσή του ως πολιτικής εκμάθησης είναι δύσκολο να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα μόνο μέσω της μελέτης του Λόγου του Νόμου και της Υ.Α.. Παρόλα αυτά, θα επιδιώξουμε να ανιχνεύσουμε τάσεις και προθέσεις ερμηνεύοντας ταυτόχρονα το γενικότερο συγκεκριμένο και έχοντας υπόψη την ευρύτερη φιλοσοφία της 2^{ης} αυτής διακυβερνητικής Περιόδου πάνω στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου της Περιόδου II, η υλοποίηση διαδικασιών όπως, η διερεύνηση της κατάστασης του οργανισμού για τη λήψη μέτρων και τον σχεδιασμό δράσεων, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ανά θεματικό άξονα και η αποτίμηση δράσεων, δε βασίζεται στη χρήση συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα για τις ανάγκες του σχολείου, την ποιότητα του έργου που παράγεται και την καταλληλότητα των δράσεων που επιλέγονται. Δεν προκύπτει πουθενά από το πλαίσιο, όπως διατυπώνεται στον Νόμο και την Υ.Α., η αξιοποίηση της έρευνας δράσης, η χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, εστιασμένης παρατήρησης ή οποιουδήποτε άλλου επιστημονικού και έγκυρου τρόπου ανίχνευσης αναγκών, δυνάμεων, αδυναμιών και συστηματικής διερεύνησης αξόνων που θα λειτουργούσαν ως νέοι τρόποι εκμάθησης για τους εκπαιδευτικούς, θα τους έδιναν μια νέα οπτική για τον αντίκτυπο που έχει η εργασία τους και θα τους εξόπλιζαν με νέα εργαλεία παρακολούθησης και αποτίμησης του έργου που παράγεται στο σχολείο. Το συγκεκριμένο πλαίσιο συντηρεί τον υποκειμενισμό στις αντιλήψεις και τις απόψεις, εγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς σε μια προσωπική θέαση του είναι καλό και αποτελεσματικό για το σχολείο, που δεν ελέγχεται με αντικειμενικούς

τρόπους, δεν παράγει αξιόπιστα αποτελέσματα και δεν τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς σε μια θέση συνεχούς αμφισβήτησης και αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους πρακτικής με συστηματικό τρόπο.

Χαρακτηριστική του συνολικού τρόπου προσέγγισης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι η ιδεολογική επιλογή που γίνεται την Περίοδο αυτή για περιγραφική και μόνο αποτίμηση των θεματικών αξόνων, έναντι της αριθμητικής αποτύπωσης με κλίμακα 1 έως 4 που πρότεινε η ΑΕΕ. Η συγκεκριμένη επιλογή είναι κατανοητό ότι εξυπηρετεί ρηματικά την πολιτική ανάγκη διαφοροποίησης του νέου πλαισίου από την ΑΕΕ και την τήρηση αποστάσεων από την κατηγορία που έχει αποδοθεί στην δεύτερη περί «κατηγοριοποίησης» των σχολικών μονάδων μέσω αριθμητικής κατάταξης, αλλά δεν λαμβάνει υπόψη τον παράγοντα των επιπτώσεων αυτής της επιλογής στην αποτελεσματικότητά της.

Η αποκλειστικά περιγραφική προσέγγιση της διαδικασίας δεν λειτουργεί μαθησιακά για τη σχολική μονάδα, καθώς αποτελεί μια μη πρακτική και αξιοποιήσιμη αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο. Αποτελεί μία ακόμα έκφραση μη συστηματοποίησης της εργασίας στο σχολείο, η οποία καθιστά δύσκολη τη συγκέντρωση και συλλογή των απαραίτητων δεδομένων και πληροφοριών για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου και αντιπαραγωγική την αποδελτίωση των απόψεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών και των σχολείων για τη δράση που πρέπει να αναληφθεί.

Στο ίδιο μήκος κύματος λειτουργεί και μία ακόμη ιδεολογική ρηματική σημαία της Περιόδου, αυτή της μη υποχρεωτικής παραγωγής και υποβολής τεκμηρίων για την υλοποίηση των δράσεων. Η υποκειμενική ερμηνεία που επιτρέπει το πλαίσιο ενέχει τον κίνδυνο του υποβιβασμού της αξίας της διαδικασίας, της εξίσωσης της προαιρετικότητάς της με κατάργηση παραγωγής τεκμηρίων/υλικού/καλών πρακτικών και της θυσίας μιας εξαιρετικά επιδραστικής μαθησιακής πρακτικής (της διάχυσης καλών πρακτικών) στον βωμό της ιδεολογικής αποστροφής της Περιόδου απέναντι σε κάθε μορφή ελέγχου.

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων των δράσεων που υλοποιούνται στο σχολείο και η παραγωγή τεκμηρίων στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης δεν λειτουργούν μόνο αποδεικτικά σε επίπεδο ελέγχου, αλλά επιδρούν σε πολλαπλά επίπεδα και αποτελούν μια υψηλών απαιτήσεων διαδικασία εκμάθησης που εμπλέκει με επιτελεστικό τρόπο τους

εκπαιδευτικούς σε μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης και επίτευξης νέων στόχων. Μέσω αυτής τις διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με υψηλά standards και αναγκάζονται να στοχεύσουν ψηλότερα, να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους, να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, να συνεργαστούν και να ενώσουν τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους για παραδώσουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα υψηλής ποιότητας και να παράξουν γνώση που είναι άξια να διαμοιραστεί και να διαχυθεί ως καλή πρακτική στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στο ίδιο κλίμα, κατά την Περίοδο αυτή, θεωρείται μεμπτή η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών με οποιοδήποτε τρόπο. Δεν γίνεται πουθενά λόγος για ανάρτηση καλών πρακτικών στην ιστοσελίδα του σχολείου και δεν προβλέπεται κάποιος κεντρικά σχεδιασμένος χώρος απόθεσης υλικού για διαμοιρασμό. Τα αποτελέσματα παράγονται από το σχολείο, αποτιμώνται από το σχολείο και αποτελούν προϊόντα για εσωτερική χρήση αποδυναμώνοντας την αξία της ανταλλαγής καλών πρακτικών, της εκμάθησης μέσω ομοτέχνων και της επαγγελματικής ανάπτυξης που επιτυγχάνεται μέσω διαμοιρασμού της παραγόμενης γνώσης.

Κατ' επέκταση, οι επιμορφωτικές δράσεις, οι θεματικές των οποίων προτείνονται από τις σχολικές μονάδες στους ΣΕΕ, θεωρούνται αποκλειστική αρμοδιότητα των φορέων υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Το πλαίσιο δεν κάνει λόγο για ενδοσχολική επιμόρφωση που θα μπορούσε να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου ή το περιβάλλον του και αναφέρεται μόνο στην επιμόρφωση που διεξάγεται θεσμικά. Η αυτοαξιολόγηση αυτής της Περιόδου διατηρεί αμυντική στάση απέναντι στην ανάδειξη της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών του σχολείου και προτιμά των εξισωτισμό από τη δημιουργία ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα στους κόλπους του σχολείου.

Τέλος, ο Νόμος 4547/2018 θεσμοθετεί τις ομάδες εκπαιδευτικών, των οποίων ο τρόπος δράσης δεν εξειδικεύεται στην Υ.Α. Η διατύπωση που χρησιμοποιείται στην Υ.Α. ότι «ο Σύλλογος δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών» για την υλοποίηση του προγραμματισμού δημιουργεί το ερώτημα περί υποχρεωτικότητας της υλοποίησης των σχεδίων δράσης από ομάδες, γεγονός που επιδρά καταλυτικά σε μια ακόμα εξαιρετικά σημαντική πρακτική εκμάθησης που εισήγαγε η ΑΕΕ – την υποχρεωτική συνεργασία για υλοποίηση σχεδίων δράσης από ομάδες εκπαιδευτικών. Η ρηματική αυτή αμφισημία είναι

ένα ακόμα σημείο που επιτρέπει υποκειμενική ερμηνεία του πλαισίου σχετικά με το αν τα σχέδια δράσης υλοποιούνται υποχρεωτικά ή όχι, αν υλοποιούνται από ομάδες, ή και από μεμονωμένα άτομα ή δεν υλοποιούνται καθόλου αν για κάποιο λόγο ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν αποφασίσει ανάλογα.

Στην περίπτωση αυτή, μειώνεται η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών για ένα ευρύ φάσμα δράσεων και η ομαδοσυνεργασία, η επικοινωνία και η δικτύωση δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά και να διδάξουν ένα νέο πρότυπο συνεργατικής εργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Χωρίς αυτή την υποχρεωτική ώθηση, ευνοείται η εργασία πολλών ταχυτήτων και συνεπώς η επαγγελματική μάθηση πολλών ταχυτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, που χρειάζονται αυτή την ώθηση περισσότερο είναι πιθανότερο να επιλέξουν να παραμείνουν μέσα σε ένα πεδίο δράσης που τους κάνει να νιώθουν ασφαλείς, όπου δεν χρειάζεται να εκθέσουν τον εαυτό τους, κάνοντας πολύ δύσκολη την επίδιωξη από μέρους τους μιας οργανωμένης συνεργασίας, συνδιδασκαλίας, ετεροπαρατήρησης και άλλων υψηλών απαιτήσεων μεθόδων εργασίας.

Το επιτελεστικό πλαίσιο λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, που βασίζεται στη φιλοσοφία της εργασίας μέσω σχεδίων projects και έχει ισχυρά χαρακτηριστικά σχεδιασμού, ελέγχου, παρακολούθησης και μέτρησης διαδικασιών και αποτελεσμάτων, φαίνεται να ερμηνεύεται ιδεολογικά κατά την Περίοδο αυτή, ως ένα πλαίσιο που περιορίζει την ελευθερία των εκπαιδευτικών και του σχολείου, καλουπώνει τη δημιουργικότητα και διαρρηγνύει την εμπιστοσύνη που οφείλει η Πολιτεία να δείχνει στον εκπαιδευτικό και το σχολείο και για αυτό τον λόγο επιλέγεται η θεσμική αποδυνάμωσή του. Μια διαφορετική ανάγνωση, μπορεί αντιθέτως να θεωρήσει την αυτοαξιολόγηση ως ένα ασφαλές, έγκυρο και επιστημονικό πλαίσιο για ελεύθερη δράση, που προστατεύει τη σχολική μονάδα από προσωπικές αυθαιρεσίες, υποεκτέλεση καθηκόντων, και χαμηλού επιπέδου εργασία και λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα ποιότητας που αποκαθιστά την εμπιστοσύνη της κοινωνίας και της πολιτείας στο σχολείο δημιουργώντας τις συνθήκες για τους εκπαιδευτικούς να δράσουν συλλογικά και δημιουργικά, να επεκτείνουν τα όρια της δράσης τους με ασφαλή τρόπο και την απαραίτητη υποστήριξη και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές του ικανότητες με ισχυρό και στέρεο τρόπο.

8.4.3. Ο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του εκπαιδευτικού Έργου» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Η Περίοδος 2015-2019 χαρακτηρίζεται ρηματικά από μια συγκεκριμένη πολιτική επιλογή, που επηρέασε με συγκεκριμένο τρόπο την κοινωνική πρακτική του σχολείου. Κατά τα τρία πρώτα χρόνια διακυβέρνησης (2015-2019) κυριαρχεί μια ηχηρή απουσία Λόγου σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, την οποία διαδέχεται μια υποχρεωτική λόγω Μνημονίου θέσμιση με διεκπεραιωτικά χαρακτηριστικά.

Ο λόγος του 2^{ου} επεισοδίου αυτοαξιολόγησης που μελετάμε σε αυτή την ενότητα, έχει περιορισμένη επίδραση στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο ως μια περίοδος συντήρησης, διατήρησης κερκτημένων και αναστολής δράσης, παρά ως μια περίοδος που πυροδότησε μετασχηματισμούς, επέφερε σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και συνέβαλε στην αναβάθμιση του επαγγελματικού προφίλ.

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω, προωθήθηκε με μεγάλη καθυστέρηση στα σχολεία προς εφαρμογή ένα (εσκεμμένα;) μη επιδραστικό πλαίσιο, το οποίο, εκτός του ότι δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί, δεν φαίνεται να κατορθώνει να διαμορφώσει ένα σταθερό και οργανωμένο πλαίσιο σχολικής πολιτικής εκμάθησης μέσω του οποίου, τόσο οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο, όσο και το σχολείο σε συστημικό/οργανωσιακό επίπεδο, θα είχαν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν ως επαγγελματίες διευρύνοντας και βελτιώνοντας συνεχώς τις ικανότητές τους.

Το συγκεκριμένο πλαίσιο είναι διαμορφωμένο σε όλο του το φάσμα – από την έκθεση προγραμματισμού έως την έκθεση αποτίμησης, με ένα αυτοαναφορικό τρόπο που δεν δημιουργεί ένα ισχυρό δεσμευτικό πλαίσιο για τους συμμετέχοντες και επιτρέπει διάφορους βαθμούς εμπλοκής στις διαδικασίες. Όλα τα στοιχεία που συλλέγονται (αν συλλέγονται), όλα τα αποτελέσματα που παράγονται (αν παράγονται), όλες οι νέες εκπαιδευτικές που δοκιμάζονται (αν δοκιμάζονται) δεν καταγράφονται, δεν αναρτώνται, δεν διαμοιράζονται, άρα πολύ σύντομα η επίδρασή τους στα άτομα και τις συλλογικότητες εντός του σχολείου χάνεται και είναι αδύνατο να ανακτηθεί.

Η ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η θετική προδιάθεση απέναντι στην αλλαγή, ο πειραματισμός, η καινοτομία, η διαπραγματεύση, η συνεργασία, η επικοινωνία, ο αναστοχασμός ο διαμοιρασμός, δεν μπορούν να επιδιωχθούν συστηματικά και για όλους χωρίς να διαμορφωθεί και να φυσικοποιηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης μέσα στο σχολείο και χωρίς να διαδικασιοποιηθούν και να συστηματοποιηθούν πρακτικές συνεργασίας που να εφοδιάζουν ασταμάτητα τους εκπαιδευτικούς με νέα εργαλεία και μεθόδους για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Η προαιρετικότητα του πλαισίου και η έλλειψη κάθε είδους ελέγχου και λογοδοσίας της οποίας υπεραμύνεται εμποδίζει την κατασκευή ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, ενός αυτοπειθαρχούμενου, αυτορρυθμιζόμενου, εύελικτου και συνεχώς αναπτυσσόμενου επαγγελματία που μέσω υψηλού επιπέδου επιτελεσματικότητας θα υπηρετούσε αποτελεσματικά κοινά αποφασισμένες από το σχολείο δεσμεύσεις, στόχους και διαδικασίες.

Ο «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» εν κατακλείδι, δεν φαίνεται να έχει τη δυναμική να μετασχηματίσει το σχολείο σε μια μαθησιακά οργανωμένη δομή που εμπλέκει υποχρεωτικά όλους και συνεχώς σε διαδικασίες που προωθούν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων και προδιαθέσεων απέναντι σε πολύ ουσιαστικά θέματα όπως η ποιοτική μάθηση, η αξιολόγηση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η κοινωνική λογοδοσία και να ανακατασκευάσει ανάλογα τις εκπαιδευτικές συνειδήσεις.

Κεφάλαιο 9

Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος ΙΙΙ: 2019-2023. Λόγοι και πρακτικές

Περιεχόμενα

9.1. Επεισόδιο ΙΙΙ: «Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Ερευνητικό Υλικό

9.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)

9.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)

9.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)

9.4.1. Ο «Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως μορφή διακυβέρνησης του σχολείου

9.4.2. Ο «Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως πολιτική εκμάθησης στο σχολείο

9.4.3. Ο «Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Κεφάλαιο 9: Αυτοαξιολόγηση του σχολείου - Περίοδος ΙΙΙ: 2019-2023.

Λόγοι και πρακτικές

9.1. Επεισόδιο ΙΙΙ: «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Ερευνητικό Υλικό

Τα κείμενα, στα οποία θα εστιάσει η έρευνα στο μέρος αυτό, αποτελούν ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς με το οποίο παρουσιάζεται και εισάγεται στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 3^ο κατά σειρά μοντέλο αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Το νέο αξιολογικό μοντέλο έχει τίτλο *«Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»*, βρίσκεται σήμερα σε ισχύ και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του έχει παραχθεί από την Πολιτεία ένα ευρύ σύνολο κειμένων, τα οποία λειτουργούν μεταξύ τους συμπληρωματικά και αποτυπώνουν την πορεία της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης από τη θέσμιση έως την υλοποίησή της.

Τα προς μελέτη κείμενα, τα οποία για τις ανάγκες της έρευνας θα μελετηθούν/αναλυθούν ως ενιαίο σύνολο και με ενιαίο τρόπο, είναι τα εξής:

1. Ο Νόμος 4692/2020 *«Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»* και συγκεκριμένα τα: α) Άρθρο 33: Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 *«Άρθρο 47 - Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης»*, β) Άρθρο 34: Προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018 *«Άρθρο 47Α - Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους»*, γ) Άρθρο 35: Προσθήκη του άρθρου 47Β στον ν. 4547/2018 *«Άρθρο 47Β - Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους»*, δ) Άρθρο 36: Αντικατάσταση του άρθρου 48 του ν. 4547/2018 *«Άρθρο 48 Ομάδες σχολείων»*
2. Η Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) ΦΕΚ Β'4189/10.09.2021 (Αρ. 108906/ΓΔ4) *«Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»* η οποία τροποποίησε την Υ.Α. ΦΕΚ Β'140/20.01.2021 (Αρ. 6603/ΓΔ4) *«Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»*
3. Μια σειρά εγκυκλίων προς τις σχολικές μονάδες.

- Εγκύκλιος 1 με Αρ. Πρωτ.: 115853/ΓΔ5/16.09.2021 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών»

- Εγκύκλιος 2 με Αρ. Πρωτ. 4120/21.10.2021 «Απόφαση του Μονομελούς Εφετείου Αθηνών περί παράνομης απεργίας-αποχής»

- Εγκύκλιος 3 με Αρ. Πρωτ. 4133/26.10.2021 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας» και Συνοδευτικό κείμενο της Εγκυκλίου 3: «Αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Ερωτήσεις-Απαντήσεις»

- Εγκύκλιος 4 με Αρ. Πρωτ. 142777/ΓΔ4/08.11.2021 «Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του Συλλογικού Προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»

4. Η Απόφαση Γενικού Γραμματέα ΥΠΑΙΘ «Αναστολή εξέλιξης στελέχους κατ'άρ. 56, παρ. 5 & 6 του Νόμου 4823/2018»

Συλλογικός Προγραμματισμός – Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας - Οδηγοί και Εργαλεία ΙΕΠ: I) Οδηγός Εφαρμογής, II) Τεκμηρίωση Αποτίμησης Αξόνων, III) Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, IV) Ο ρόλος των Σ.Ε.Ε., V) Σχέδια Δράσης - Προτάσεις Σχεδιασμού

9.2. Περιγραφή (κειμενική ανάλυση)

Στο στάδιο της Περιγραφής (Description) η βασική εστίαση είναι στο κείμενο (text) αυτό καθ' αυτό. Η έμφαση δίνεται στο μικροεπίπεδο της της γλωσσικής χρήσης μέσω της μελέτης και ανάλυσης των γλωσσικών στοιχείων του κειμένου. Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, θα βασιστούμε επιλεκτικά σε τέσσερις άξονες: α. το λεξιλόγιο (vocabulary), β. τη γραμματική (grammar), γ. τη συνοχή (cohesion), δ. την κειμενική δομή (structure).

α. Λεξιλόγιο

Την Περίοδο III εισάγεται ως μοντέλο αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων ως προς το Εκπαιδευτικό τους Έργο». Είναι χαρακτηριστική η επαναφορά της λέξης «αξιολόγηση» στον τίτλο της νέας μεταρρύθμισης, μια λέξη που είχε εισαχθεί emphatically στον λόγο της Περιόδου I, ενώ στην Περίοδο II εγκαταλείφθηκε ως

ρηματική επιλογή και μετατράπηκε σε «αποτίμηση». Η τρίτη διακυβερνητική περίοδος επιλέγει να διευρύνει το μοντέλο εντάσσοντας σε αυτό την έννοια «εξωτερική αξιολόγηση» και συνδέοντάς την αναπόσπαστα με τις διαδικασίες του «προγραμματισμού» και της «εσωτερικής αξιολόγησης» του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Οι παραπάνω επιλογές προοιωνίζουν επακόλουθες θεσμικές ενέργειες και αποδίδουν διαφορετική χαρακτηριστικά στον θεσμό, ο οποίος σε αυτή την Περίοδο δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα συμμόρφωσης και λογοδοσίας.

Ο νέος Νόμος (4692/2020) τροποποιεί/αντικαθιστά τα Άρθρα 47 και 48 του 4547/2018 και προσθέτει δύο νέα Άρθρα, το 47Α και το 47Β. Ο λόγος αποτυπώνεται πολύ πιο αναλυτικά και αποσαφηνίζει αρκετά σημεία του προηγούμενου Νόμου δίνοντας λεπτομέρειες για την υλοποίηση και προσθέτοντας νέες διαδικασίες. Η λεκτική διατύπωση του κειμένου είναι εμφανώς εμπλουτισμένη και περισσότερο επεξηγηματική. Μια σύγκριση, για παράδειγμα, της πρώτης παραγράφου των δύο Νόμων (4547/2018 και 4692/2020) είναι ενδεικτική των λεκτικών διαφοροποιήσεων και εμφάσεων. Συγκεκριμένα, ο Νόμος 4547/2018 ξεκινά ως εξής:

«Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο. Στη συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να καλεί στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ. και του Κ.Ε.Α., καθώς και μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων» (Νόμος 4547/2018, Άρθρο 47, παρ.1)

και αντικαθίσταται από τον 4692/2020 ως εξής:

«Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου

υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Για τον σκοπό αυτόν λαμβάνονται υπόψη από τον σύλλογο διδασκόντων ιδίως η απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό έργο της του προηγούμενου σχολικού έτους και οι παρατηρήσεις, προτάσεις και εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες συντάσσονται σύμφωνα με το άρθρο 47B, καθώς και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν. Στην ειδική συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων δύναται να καλεί στελέχη του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς και μέλη Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και στελέχη εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 33: Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018).

Μια ακόμα διαφοροποίηση αυτής τη Περιόδου είναι η προσθήκη της λέξης «συλλογικός» στην έννοια του προγραμματισμού. Κατά την Περίοδο Ι, ο προγραμματισμός αποτελεί, ουσιαστικά, την πρώτη φάση υλοποίησης της ΑΕΕ και είναι κατ' ουσία συλλογικός αφού διενεργείται υποχρεωτικά από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας μέσω συλλογικών διαδικασιών, συνεργασίας και διαβούλευσης. Κατά τη Περίοδο ΙΙ, η λέξη «προγραμματισμός» εμφανίζεται στον τίτλο της διαδικασίας και διαχωρίζεται από τη φάση της αποτίμησης, αλλά χάνει τα συλλογικά χαρακτηριστικά του και τη στόχευση στρατηγικού σχεδιασμού που είχε στο προηγούμενο μοντέλο. Ενδεχομένως, η επιλογή του επιθέτου «συλλογικός» για τον προσδιορισμό του προγραμματισμού στην Περίοδο ΙΙΙ να μην είναι τυχαία, αλλά να επιχειρείται η επαναπλαισίωση της έννοιας στη λογική της συλλογικότητας διαφοροποιώντας την από την προηγούμενη Περίοδο και σηματοδοτώντας την υποχρεωτική καθολική συμμετοχή και ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες για τον προγραμματισμό της σχολικής δράσης. Συγκεκριμένα:

«Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των

αδυναμιών αλλά και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Υ.Α., Άρθρο 1).

Γενικά, οι λεξιλογικές επιλογές που πραγματοποιήθηκαν για τη σύνταξη των κειμένων που εισήγαγαν και παρουσίασαν τη μεταρρύθμιση της Περιόδου ΙΙΙ έχουν επηρεαστεί σαφώς από τα κείμενα της ΑΕΕ και είναι εμφανής η εννοιολογική και σημασιολογική τους συσχέτιση με το μοντέλο της πρώτης Περιόδου. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στα εξής αποσπάσματα των Υ.Α.:

«Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου [...].»

«Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα»

«Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα» (Υ.Α. Β'/4189/2021, Άρθρο 1).

«Επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μεταξύ άλλων: η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα». (Υ.Α. Β'/140/2021, Άρθρο 1)

Την Περίοδο αυτή, η αυτοαξιολόγηση επανατοποθετείται μέσα σε ένα θετικό συμφραστικό περιβάλλον που υποστηρίζει ρηματικά τη μεταρρύθμιση και συνηχεί με τα κείμενα της

Περίοδου Ι. Παρόλα αυτά, στα κείμενα αυτής της περιόδου είναι λιγότερο έντονη η χρήση λεξιλογίου με θετικά φορτισμένο περιεχόμενο με σκοπό να πειστεί ο αποδέκτης για την αξία της αξιολόγησης και ο λόγος κατασκευάζεται κυρίως μέσω μιας θετικής σημασιολογικής δυναμικής που αποδίδεται στις αξιολογικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα:

«πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Νόμος 4692/2019, Άρθρο 47)

«αναβάθμιση εκπαιδευτικών παραμέτρων της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της μαθησιακής και της αξιολογικής λειτουργίας» (Νόμος 4692/2019, Άρθρο 47)

«Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας [...]» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 1)

«Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 1)

«Η αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων, με όρους εσωτερικών, συλλογικών διαδικασιών, είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία ανίχνευσης, καταγραφής και αναστοχασμού» (Υλικό ΙΕΠ, Σχέδια Δράσης, σ. 4).

β. Γραμματική

Όσον αφορά τη λειτουργία της τροπικότητας, ο λόγος για την αξιολόγηση στα κείμενα της Περιόδου ΙΙΙ παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική κοινότητα ως αντικειμενικός, ουδέτερος και αληθής. Χρησιμοποιείται κυρίως η οριστική έγκλιση για να εκφραστεί το πραγματικό μέσω αποφαντικών φράσεων/προτάσεων. Το κείμενα παρουσιάζουν επιστημική τροπικότητα και δηλώνουν τη βεβαιότητα του γράφοντος. Ενδεικτικά:

«Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως

προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2)

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων, με ευθύνη του Διευθυντή/-ύντριας, συζητά για την ταυτότητα του σχολείου, προβαίνει σε γενική εκτίμηση - με χρήση της 4βαθμης κλίμακας - του έργου της σχολικής μονάδας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2020-21), τεκμηριώνοντας συνοπτικά την αποτίμηση των 9 αξόνων, εντοπίζει θετικά σημεία και σημεία προς βελτίωση για καθεμία από τις τρεις λειτουργίες, καταγράφει στο Πρακτικό τις σχετικές αποφάσεις» (Υλικό ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 8)

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών» (Υλικό ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 4).

«Οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, [...]» (Υλικό ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 4).

Ο/Η Διευθυντής/-ύντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, [...]» (Υλικό ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 4)

«Μετά τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, και μέχρι τις 25 Ιουνίου, ο/η Διευθυντής/-ύντρια: καταχωρίζει τα δεδομένα στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π, ελέγχει και οριστικοποιεί την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου τη συνοπτική μορφή της Έκθεσης (χωρίς την 4βαθμη αποτίμηση)» (Υλικό ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 15).

Η δεοντική τροπικότητα, η οποία αναφέρεται σε ενέργειες ή καταστάσεις που ο συντάκτης του κειμένου παρουσιάζει ως αναγκαίο να πραγματοποιηθούν, πράγμα που σημαίνει είτε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη, είτε ότι υπάρχει λόγος να πεισθεί ο αποδέκτης για την αναγκαιότητά τους, παρατηρείται κυρίως σε ό,τι αφορά στη διαμόρφωση και υλοποίηση των σχεδίων δράσης και στη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων για τη διερεύνηση των αξόνων και την αποτίμηση των δράσεων, όπου δηλαδή υπάρχει περιθώριο να ενεργήσουν πιο αυτόνομα και δημιουργικά οι εκπαιδευτικοί και πρέπει να καθοδηγηθούν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση. Στην περιγραφή των υπόλοιπων

διεργασιών, η δεοντική τροπικότητα απουσιάζει, γεγονός που ενισχύει την αντικειμενικότητα και τη βεβαιότητα του λόγου που αναφέρθηκε παραπάνω. Ενδεικτικά:

«Τα Σχέδια Δράσης που αποσκοπούν στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να είναι κεντρικά προκαθορισμένα. Το θεωρητικό πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και οι ιδιαίτερες συνθήκες (γεωγραφικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές) των επιμέρους σχολικών μονάδων της χώρας καθιστούν ασύμβατη την επιβολή Σχεδίων Δράσης από πάνω προς τα κάτω, αντίθετα, καθιστούν απαραίτητη την συλλογική-συμμετοχική δράση των μελών της σχολικής κοινότητας βάσει των δυνατοτήτων, των αναγκών, αλλά κυρίως των ιδιαιτεροτήτων της κάθε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, είναι αναγκαίο και σκόπιμο οι Δράσεις βελτίωσης να πληρούν τις ακόλουθες προϋποθέσεις: να αφορούν – να έχουν αντίκτυπο - σε ευρύτερα σύνολα: ολόκληρες τάξεις- ομάδες εκπαιδευτικών/μαθητών-τριών - σύνολο της σχολικής κοινότητας, να έχουν ευρύτερη στόχευση στην αποτελεσματική λειτουργία των επιμέρους δομών, στην υιοθέτηση καλών πρακτικών, δημιουργικών σχέσεων, κ.λπ» (Υλικό του ΙΕΠ, Σχέδια Δράσης, σελ. 4).

«Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση ενός άξονα ή την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας δράσης, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις καλύπτουν κατά το δυνατόν όλο το εύρος, όλες τις πτυχές του» (Υλικό του ΙΕΠ, Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, σελ.3).

«Για τη διερεύνηση των αξόνων και των δράσεων βελτίωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνιστάται η ημιδομημένη συνέντευξη» (Υλικό του ΙΕΠ, Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, σελ.9).

«Αφού καθοριστούν οι στόχοι της διερευνητικής διαδικασίας, χρειάζεται να επιλεγούν τα γραπτά τεκμήρια τα οποία θα αναλυθούν. Όπως και στην περίπτωση της αξιοποίησης ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων, αν δεν είναι εφικτό να αναλυθούν όλα τα γραπτά τεκμήρια, επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. (Υλικό

του ΙΕΠ, Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, σελ.24).

Μια άλλη σημαντική λειτουργία της γραμματικής του κειμένου είναι η μεταβιβαστικότητα, δηλαδή το σύστημα που ερμηνεύει την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια αιτιότητας. Για την απόδοση των αιτιωδών σχέσεων που συνθέτουν τα κείμενα αυτής της περιόδου εξετάζονται οι έννοιες των διαδικασιών και των συμμετεχόντων.

Τα κείμενα αποδίδουν μέγιστο βαθμό αιτιότητας στον Σύλλογο Διδασκόντων. Οι συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής/ντρια τις σχολικής μονάδας, οι οποίοι συνεπικουρούνται στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και το Σχολικό Συμβούλιο. Οι «ομάδες εκπαιδευτικών», οι οποίες θεσμοθετήθηκαν με τον προηγούμενο Νόμο 4547/2018, διατηρούνται και σε αυτή την Περίοδο, μετονομάζονται σε «ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης» και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση των σχεδίων δράσης.²⁸ Στην Περίοδο αυτή, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου επιφορτίζονται, επίσης, με την αρμοδιότητα της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι διαδικασίες, όπως περιγράφονται στα κείμενα της περιόδου, θέτουν τους συμμετέχοντες στη θέση των αποδεκτών σε επίπεδο θέσμησης, αλλά σε επίπεδο υλοποίησης τους αποδίδουν τον ρόλο των κύριων δρώντων. Ενδεικτικά:

«Κατά την έναρξη του σχολικού έτους [...] ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Για τον σκοπό αυτόν λαμβάνονται υπόψη από τον σύλλογο διδασκόντων [...] και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν» (Νόμος 4692/2021, Άρθρο 33 - Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018).

²⁸ «Σκοπός των ομάδων αυτών είναι η πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εστιάζουν, κυρίως, στην αναβάθμιση εκπαιδευτικών παραμέτρων της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της μαθησιακής και της αξιολογικής λειτουργίας [...]», Νόμος 4692/2021, Άρθρο 33 - Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018

«Όσον αφορά στον σχεδιασμό των συλλογικών δράσεων, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, επιλέγει τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής, στους οποίους θα εστιάσουν οι προγραμματιζόμενες δράσεις» (Νόμος 4692/2021, Άρθρο 33 - Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018)

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2).

«Οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζουν τις παραμέτρους της παρ. 4 στις οποίες εστιάζουν, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και προγραμματίζοντας αντίστοιχες δράσεις, τις οποίες υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις τάξεις τους, σε πλαίσιο αμοιβαίας υποστήριξης, αλληλοπαρατήρησης και συνδιδασκαλίας» (Νόμος 4692/2021, Άρθρο 33 - Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018).

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 3).

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π.»

Όσον αφορά στη διάθεση των ρημάτων, όπως είναι φανερό από τα παραπάνω παραθέματα, κυριαρχεί η ενεργητική σύνταξη μέσω της οποίας δηλώνεται ρητά ο δράστης της πράξης (συμμετέχων στη διαδικασία). Χαρακτηριστική είναι η χρήση ρημάτων στο α' πρόσωπο για την περιγραφή των σταδίων της αξιολόγησης με σκοπό την προσωπική ταύτιση του αποδέκτη με το μήνυμα του κειμένου. Συγκεκριμένα:

«εντοπίζω», «θέτω στόχους», «ιεραρχώ προτεραιότητες», «συγκροτώ ομάδες δράσης», «διαμορφώνω σχέδια δράσης», «ορίζω κριτήρια αξιολόγησης», «αξιολογώ τεκμηριωμένα», «εντοπίζω αδυναμίες», «προτείνω λύσεις», «υιοθετώ πρακτικές»,

«λαμβάνω αποφάσεις», «παρακολουθώ», «ελέγχω», «τροποποιώ», «προσαρμόζω», «συλλέγω στοιχεία», «ανατροφοδοτώ» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2 και Υλικό του ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 3).

γ. Συνοχή

Τα κείμενα της περιόδου παρουσιάζουν γραμματική συνοχή. Ο τρόπος με τον οποίο υφαινόνται και διαπλέκονται τα νοήματα δίνουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να μεταβαίνει φυσικά και λογικά μεταξύ λέξεων – φράσεων – προτάσεων – περιόδων – παραγράφων και να καταλήγει στην αποτελεσματική ανάγνωση και ερμηνεία/ κατανόηση των συνολικών κειμένων χωρίς νοηματικά κενά ή χάσματα. Γίνεται χρήση *διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων*, που σηματοδοτούν καθαρά τις σχέσεις συνοχής μέσω εισαγωγής:

α) επεξήγησης. Ενδεικτικά:

«Α. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Αφορά στον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ο οποίος περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου» (Υλικό του ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 4).

«Ο αριθμός των Ομάδων Δράσεων, άρα και των Σχεδίων Δράσης, εξαρτάται από τον αριθμό των εκπ/κών του σχολείου. Είναι αυτονόητο ότι τα ολιγοθέσια σχολεία (έως 5 εκπ/κοί) μπορούν να υλοποιήσουν ένα μόνο Σχέδιο Δράσης κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Δεν απαιτείται επομένως να καλυφθούν όλοι οι άξονες» (Υλικό του ΙΕΠ, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 12).

β) δήλωσης χρονικών σχέσεων. Ενδεικτικά:

«Στην αρχή του σχολικού έτους και, σε κάθε περίπτωση έως την 10η Οκτωβρίου, συγκαλείται, με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας, ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τον ετήσιο Συλλογικό Προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας [...]».

«Στο πλαίσιο της συνεδρίασης αυτής, ο Σύλλογος Διδασκόντων [...]».

«Ο ετήσιος Συλλογικός Προγραμματισμός, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, μετά από έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Οι επιλεγμένες Ομάδες Δράσης, στη συνέχεια, προβαίνουν στον αναλυτικό σχεδιασμό των Δράσεων, τον οποίο επίσης αποτυπώνουν στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, αναφέροντας τους στόχους, το περιεχόμενο, τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ.»

«Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, κατά την ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, πραγματοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συμπληρώνεται και καταχωρίζεται μέχρι τις 25 Ιουνίου κάθε έτους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ.»

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ.»

«Οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης, συντάσσουν, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους»

«Οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω Εκθέσεων, υποβάλλουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Αξιολόγησης, με συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της Περιφέρειάς τους, έως τις 10 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους.»

«Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ψηφιακής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εστιάζοντας κυρίως στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης συντάσσει ετήσια Έκθεση [...]» (Υ.Α. 4189/2021)

Επίσης, παρατηρείται κυρίως η χρήση ασύνδετου σχήματος και παρατακτικής σύνδεσης για την περιγραφή διαδικασιών. Ενδεικτικά:

«Κατά τη συνεδρίαση της παρ. 1 συντάσσεται ετήσια απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο της. Στην έκθεση αυτή αναφέρονται ιδίως οι τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο εστίασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς και τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια παρακολούθησης και αξιολόγησής τους, περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που σχεδιάστηκαν, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και οι τρόποι με τους οποίους αυτές αντιμετωπίστηκαν» (Νόμος 4692/2021, Άρθρο 34 Προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018).

«Η ετήσια απολογιστική έκθεση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, γνωστοποιείται σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε ηλεκτρονική μορφή και αναρτάται αμελλητί και πάντως πριν την έναρξη των θερινών διακοπών, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47» (Νόμος 4692/2021, Άρθρο 34 Προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018).

Γίνεται χρήση της υποτακτικής σύνδεσης με ανάπτυξη δευτερευουσών προτάσεων σε σημεία που υπάρχει ανάγκη περαιτέρω αποσαφήνισης το νοήματος. Ενδεικτικά:

«Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ. Αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης. Οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Ο Σύλλογος προβαίνει σε ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, εάν το κρίνει απαραίτητο, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2).

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. Αφορά στην αποτίμηση: (α) της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, και (β) των επιμέρους Δράσεων, με βάση τα κριτήρια

που έχουν οριστεί από τις Ομάδες Δράσης και τα δεδομένα (τεκμήρια) που έχουν προκύψει σε σχέση με την επίδρασή τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Το στάδιο αυτό συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, οπότε ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση, προκειμένου να συντάξουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 5 της παρούσης (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2).

δ. Κειμενική Δομή

Τα κείμενα της περιόδου έχουν διαφορετική δομή μεταξύ τους αναλόγως του σκοπού που καλούνται να εξυπηρετήσουν. Το κάθε κείμενο, με την ιδιαίτερη δομή του, λειτουργεί ως ένα σημαντικό σύστημα που μέσω συγκεκριμένων οργανωτικών σχημάτων, βοηθά τους αποδέκτες να αναγνωρίσουν και να απομονώσουν τα πιο σημαντικά σημεία ή τα σημεία που τους ενδιαφέρουν, να κατηγοριοποιήσουν τις βασικές και κυρίαρχες έννοιες και να ακολουθήσουν νοηματικές αλληλουχίες.

Ο Νόμος, οι Υ.Α., οι Εγκύκλιοι και η Απόφαση του Γ.Γ. είναι κείμενα με νομοτεχνικό περιεχόμενο και έχουν συγκεκριμένη δομή και διάρθρωση. Όλα ξεκινούν κάνοντας ρητές αναφορές σε προηγούμενα κείμενα νόμων/ υπουργικών αποφάσεων στα οποία βασίζεται το περιεχόμενό τους. Ο Νόμος και οι Υ.Α. διαρθρώνονται σε Άρθρα, κάθε Άρθρο είναι αριθμημένο και έχει τίτλο και αποτελεί μια νοηματική ενότητα που περιέχει αντίστοιχες πληροφορίες. Στα κείμενα των εγκυκλίων, η ίδια λειτουργία επιτυγχάνεται μέσω της αρίθμησης νοηματικών ενοτήτων, χρήσης τίτλων και έντονης γραμματοσειράς ή πινάκων.

Το κείμενο του Υλικού του είναι συνοδευτικό κείμενο αναφοράς και εξειδικεύει τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία όλης της χώρας. Βρίσκεται αναρτημένο στον ιστότοπο του ΙΕΠ και στη διάθεση των εκπαιδευτικών και των ΣΕΕ. Αποτελείται από πέντε εγχειρίδια: *I) Οδηγός Εφαρμογής, II) Τεκμηρίωση Αποτίμησης Αξόνων, III) Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, IV) Ο ρόλος των Σ.Ε.Ε. και V) Σχέδια Δράσης - Προτάσεις Σχεδιασμού.*

Το Υλικό του ΙΕΠ αποτελεί ένα υλικό που κατασκευάστηκε με στόχο να είναι φιλικό στον χρήστη και να βοηθήσει στην ευκολότερη παρακολούθηση και κατανόηση των

πολύαριθμων βημάτων της διαδικασίας. Κάθε εγχειρίδιο αντιστοιχεί σε μια διαφορετική φάση/ανάγκη υλοποίησης της αξιολόγησης και ο τρόπος που είναι δομημένο σκοπό έχει να παρουσιάσει με εύληπτο τρόπο τις διαδικασίες και τον τρόπο που απαιτείται να υλοποιηθούν, να παρουσιάσει και να επεξηγήσει τον τρόπο που θα συμπληρωθούν διάφορες ψηφιακές φόρμες ανά φάση, να δώσει έμφαση στις προθεσμίες των ενεργειών που απαιτούνται και να αποσαφηνίσει στις αρμοδιότητες των συμμετεχόντων. Επίσης, παρουσιάζει παραδείγματα σχεδίων δράσης, αναλύει το τρόπο και την αξία της τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων των δράσεων και προτείνει μεθοδολογικά εργαλεία διερεύνησης και αποτίμησης των αξόνων.

Σε όλο το Υλικό υπάρχει πληθώρα στοιχείων κειμενικής οργάνωσης όπως: χρήση πινάκων, χρήση λιστών με αρίθμηση ή κουκίδες, έντονη ή πλαγιασμένη γραμματοσειρά, χρήση σχημάτων, γραφημάτων και εικόνων, διάρθρωση εννοιών σε ενότητες και υποενότητες, εισαγωγικές ενότητες, κατηγοριοποίηση εννοιών, χρήση παραδειγμάτων και ενδεικτικών ερωτημάτων, έτοιμα ερευνητικά εργαλεία προς χρήση, παραδείγματα, υπερσύνδεσμοι προς άλλο υποστηρικτικό υλικό (πχ. στο υλικό της ΑΕΕ), κ.λπ. Για παράδειγμα, σχετικά με τη μεθοδολογία διερεύνησης και αποτίμησης των Δεικτών:

«Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε 9 επιμέρους άξονες. Κάθε άξονας περιγράφεται μέσω μιας σειράς δεικτών, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου κάθε άξονα και δεν αποτιμώνται χωριστά. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται σε επίπεδο άξονα, σε 4βαθμη κλίμακα,[...] (Οδηγός Εφαρμογής ΙΕΠ, σελ. 3).

Οι 3 Λειτουργίες, οι 9 Άξονες και οι αντίστοιχοι δείκτες παρουσιάζονται σε μορφή ενιαίου πίνακα στο εγχειρίδιο «Οδηγός Εφαρμογής». Δεν γίνεται αναλυτική παρουσίαση του κάθε Άξονα και η επεξήγηση των αξόνων περιορίζεται στο ενδεικτικό πλαίσιο που διαμορφώνουν οι δείκτες ανά άξονα. Ο Οδηγός Εφαρμογής επίσης παρουσιάζει το χρονοδιάγραμμα των ενεργειών και παρουσιάζει τις ψηφιακές φόρμες που πρέπει να συμπληρωθούν από τις σχολικές μονάδες σε κάθε φάση της διαδικασίας. Ως υλικό, ο οδηγός εφαρμογής περιέχει κυρίως διαχειριστικές λεπτομέρειες.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το υλικό που αφορά στον ρόλο των ΣΕΕ, το οποίο έχει μορφή διαφανειών παρουσίασης. Η παρουσίαση οπτικοποιεί μέσω γραφημάτων το πλαίσιο, παρουσιάζει τα χρονοδιαγράμματα, παραθέτει τις ψηφιακές φόρμες προς συμπλήρωση και απαντά σε συχνές ερωτήσεις που αποσαφηνίζουν διαχειριστικά ζητήματα. Στο τέλος της παρουσίασης υπάρχουν προτάσεις ενδεικτικών σχεδίων δράσης.

Το Υλικό στο εγχειρίδιο «*Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων*» έχει περισσότερο επιστημονικό/ εκπαιδευτικό περιεχόμενο και παρέχει εργαλεία προς αξιοποίηση και προσαρμογή από τους εκπαιδευτικούς όπως: ερωτηματολόγια, παραδείγματα συνεντεύξεων, εργαλεία παρατήρησης μαθήματος κλπ. Στο Υλικό αυτό γίνεται χρήση υπερσυνδέσμων που οδηγούν σε αντίστοιχο υλικό της ΑΕΕ.

Το Υλικό του ΙΕΠ ολοκληρώνεται με το εγχειρίδιο «*Τεκμηρίωση αποτίμησης αξόνων*» το οποίο αναφέρεται στη σημασία της τεκμηρίωσης των δράσεων και των αποτελεσμάτων τους και στην αξία συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μέσα στη σχολική μονάδα. Στο τέλος του εγχειριδίου παρατίθενται παραδείγματα τεκμηρίωσης της αποτίμησης των αξόνων.

Όλο το Υλικό είναι αναρτημένο στο πεδίο «*Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων*» του ΙΕΠ και είναι πολύ εύκολη η ανάκτησή του από κάθε ενδιαφερόμενο και την εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά.

9.3. Ερμηνεία (ανάλυση διεργασιών)

Τα κείμενα που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα (Νόμος, Υ.Α., Εγκύκλιοι, Απόφαση Γ.Γ., Υλικό του ΙΕΠ) θα μελετηθούν σε αυτό το μέρος ως μια διακειμενική αλυσίδα ισοδυναμίας που αποτυπώνει τον θεσμικό λόγο του τρίτου κατά σειρά μοντέλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου από τη νομοθέτηση έως και την εφαρμογή του. Πρόκειται για μια σειρά κειμένων που προσδίδει νέα ρηματικά χαρακτηριστικά σε αυτή την τρίτη διακυβερνητική Περίοδο (2019-2023) και αποτυπώνει ρηματικά θεσμικές ενέργειες που είναι νέες για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, όσον αφορά στην εφαρμογή του θεσμού. Η Περίοδος αυτή βασίζεται στο νομοθετικό πλαίσιο της Περιόδου II, το οποίο τροποποιεί διατηρώντας κάποια από τα νέα στοιχεία που εισήγαγε, και ο λόγος της αντλεί σαφέστατα από την Περίοδο I, ειδικά όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό που παράγεται για την

υποστήριξη του εγχειρήματος. Πιο συγκεκριμένα, το καταστασιακό συγκείμενο (situational context) το κειμένων έχει ως εξής:

1. Ο Νόμος 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» αντικαθιστά τα Άρθρα 47 και 48 του Νόμου 45747/2018 και προσθέτει τα άρθρα 47Α και 47Β²⁹ σχεδόν 11 μήνες από την εκλογή της νέας Κυβέρνησης, η οποία φαίνεται αποφασισμένη να τηρήσει τις προεκλογικές δεσμεύσεις του προγράμματος της για την παιδεία που έκαναν λόγο για «Ποιοτική και Αποτελεσματική Εκπαίδευση - Αξιολόγηση όλων των συντελεστών του Εκπαιδευτικού Συστήματος».³⁰

Τον Ιανουάριο 2021 δημοσιεύεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ Β'140/20.01.2021 (Αρ. 6603/ΓΔ4) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», η οποία προβλέπει 14 άξονες αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Στο Άρθρο 10 περιλαμβάνονται «Διατάξεις για το πρώτο έτος εφαρμογής του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων», που αφορούν στο τρέχον σχολικό έτος 2020-2021, με καταληκτική ημερομηνία το τέλος Φεβρουαρίου 2021 για να συγκληθεί με ευθύνη των Διευθυντών των σχολικών μονάδων «ειδική συνεδρίαση για την ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με το νέο σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων». Οι σχολικές μονάδες, μέσα στις συνθήκες της πανδημίας, δηλώνουν απρόθυμες να συμμορφωθούν με τις διατάξεις της Υ.Α και καθώς δεν παρατηρείται κινητικότητα προς αυτή την κατεύθυνση το Υπουργείο δημοσιεύει νέα Υ.Α ΦΕΚ Β' 758/25.02.2021, η οποία λειτουργεί υπενθυμιστικά και παρατείνει την παραπάνω προθεσμία έως τις 19 Μαρτίου 2021. Τελικά, οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν λόγω Covid19 και ένα κύμα αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκτός των άλλων, και λόγω του ότι οι σχολικές μονάδες λειτουργούν σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, «παγώνουν» την εφαρμογή της αξιολόγησης για το εξάμηνο Ιανουαρίου - Ιουνίου 2021.

²⁹α) Άρθρο 33: Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 «Άρθρο 47 - Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης», β) Άρθρο 34: Προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018 «Άρθρο 47Α - Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους», γ) Άρθρο 35: Προσθήκη του άρθρου 47Β στον ν. 4547/2018 «Άρθρο 47Β - Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους» και δ) Άρθρο 36: Αντικατάσταση του άρθρου 48 του ν. 4547/2018 «Άρθρο 48 Ομάδες σχολείων»

³⁰Παρουσίαση Προγράμματος Παιδείας Νέας Δημοκρατίας, 2019, σελ. 14-16, https://nd.gr/sites/ndmain/files/u48/pds/parousiash_paideia.pdf

Τον Σεπτέμβριο του 2021, με την έναρξη του νέου σχολικού έτους, το Υπουργείο επανέρχεται δημοσιεύοντας την Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ Β'4189/10.09.2021 (Αρ. 108906/ΓΔ4) «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*», η οποία τροποποιεί την πρώτη Υ.Α και, στην ανανεωμένη εκδοχή της, μειώνει τους άξονες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου από δεκατέσσερις (14) σε εννέα (9). Το Άρθρο 10 κάνει τώρα λόγο για «*Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης*» και τονίζει ότι η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2021-2022, «*είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας*», αναφερόμενο και στο άρθρο 56 του ν. 4823/2021 «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» που έχει ψηφιστεί εντωμεταξύ τον Αύγουστο του ίδιου έτους.

2. Σε συνέχεια της τελευταίας Υ.Α. δημοσιεύεται μια σειρά Εγκυκλίων που απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό να εξασφαλίσουν την εφαρμογή της διαδικασίας:

- Εγκύκλιος 1 με Αρ. Πρωτ.: 115853/ΓΔ5/16.09.2021 «*Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών*». Με τη συγκεκριμένη Εγκύκλιο επισημαίνεται «*ότι η συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης αποτελεί εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση, η οποία απορρέει από τους με αριθμό 4692/2020 (Α' 111) και 4823/2021 (Α' 136) νόμους*».

- Εγκύκλιος 2 με Αρ. Πρωτ. 4120/21.10.2021 «*Απόφαση του Μονομελούς Εφετείου Αθηνών περί παράνομης απεργίας-αποχής*». Η συγκεκριμένη Εγκύκλιος αποστέλλεται στα σχολεία μετά την προσφυγή του Υπουργείου στη δικαιοσύνη, ώστε να κηρυχθεί παράνομη η απεργία – αποχή των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτή, οι σχολικές μονάδες ενημερώνονται ότι «*με την με αρ. 4242/2021 απόφαση του Μονομελούς Εφετείου Αθηνών κρίνεται τελεσίδικα ως παράνομη η απεργία - αποχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων από τις διαδικασίες «Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγηση των σχολικών μονάδων»(Β'4189)*» και ορίζεται η προθεσμία υποβολής της έκθεσης προγραμματισμού των σχολικών μονάδων στην πλατφόρμα του ΙΕΠ.

- Εγκύκλιος 3 με Αρ. Πρωτ. 4133/26.10.2021 «*Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας*». Η Εγκύκλιος αυτή απευθύνεται στα σχολεία που υπέβαλαν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ, έως την προβλεπόμενη ημερομηνία, τις έτοιμες και πανομοιότυπες εκθέσεις

προγραμματισμού που έλαβαν από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις, ως μέσο συνέχισης της αντίστασης στην αξιολόγηση μετά την απόφαση του εφετείου. Η συγκεκριμένη Εγκύκλιος ενημερώνει τους Διευθυντές των σχολείων, που επέλεξαν να συνταχθούν με την τακτική των συνδικαλιστικών οργανώσεων, ότι «η ανάρτησή σας στην πλατφόρμα του ΙΕΠ του προδιαμορφωμένου κειμένου αξιολόγησης, το οποίο δεν περιέχει εξατομικευμένα στοιχεία ανά κατηγορία κατά τα προβλεπόμενα στις ισχύουσες διατάξεις και δεν έχει λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής σας μονάδας, δεν πληροί τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις που θέτει το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο εν συνόλω, συνεπώς δεν είναι σύννομη και θεωρείται μη γενόμενη». Το κείμενο της Εγκυκλίου 3 συνοδεύει ένα ξεχωριστό κείμενο με τίτλο «Αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Ερωτήσεις-Απαντήσεις», το οποίο απαντά από την πλευρά του Υπουργείου στις θέσεις του συνδικαλιστικού κινήματος και στα επιχειρήματα που θέτει η πλευρά αυτή όταν καλεί τους εκπαιδευτικούς σε απεργία – αποχή από τις διαδικασίες.

- Εγκύκλιος 4 με Αρ. Πρωτ. 142777/ΓΔ4/08.11.2021 «Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Η συγκεκριμένη Εγκύκλιος υπενθυμίζει το χρονοδιάγραμμα των απαιτούμενων ενεργειών (υποβολή έκθεσης αξιολόγησης του προηγούμενου έτους, υποβολή έκθεσης προγραμματισμού και υποβολή σχεδίων δράσης) και παρατείνει την προθεσμία υποβολής του συλλογικού προγραμματισμού «κατόπιν αιτημάτων σχολικών μονάδων», προκειμένου να δοθεί χρόνος στους Διευθυντές που παρέλαβαν την Εγκύκλιο 3 να συμμορφωθούν με τη διαδικασία.

4. Απόφαση Γενικού Γραμματέα ΥΠΠΑΙΘ «Αναστολή εξέλιξης στελέχους κατ' άρθρο 56, παρ. 5 & 6 του Νόμου 4823/2018». Η Απόφαση αυτή αφορά τις κυρώσεις που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίοι δεν συμμορφώθηκαν και ακολούθησαν τις υποδείξεις των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων και υπέβαλαν έτοιμα πανομοιότυπα κείμενα στην πλατφόρμα του ΙΕΠ αντιδρώντας στις διαδικασίες της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με αυτή την απόφαση που απεστάλη προσωπικά στους εν λόγω Διευθυντές/-τριες αναστέλλεται «οιαδήποτε διαδικασία εξέλιξης, συμπεριλαμβανομένης της μισθολογικής εξέλιξης [...]».

5. Οι οδηγοί και τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης αναρτώνται από το ΙΕΠ σταδιακά και ανά φάση στην ιστοσελίδα του σε ειδικό πεδίο που ονομάζεται «Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων». Πολλά από αυτά επικαιροποιήθηκαν ακολουθώντας τις νομοθετικές αλλαγές και άλλα εμπλουτίστηκαν ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν μέσω της διάδρασης με την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Συνολικά, και μέχρι αυτή τη στιγμή, βρίσκονται αναρτημένα τα εξής 5 εγχειρίδια το περιεχόμενο των οποίων υποδηλώνουν οι τίτλοι τους: *I) Οδηγός Εφαρμογής, II) Τεκμηρίωση Αποτίμησης Αξόνων, III) Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, IV) Ο ρόλος των Σ.Ε.Ε., V) Σχέδια Δράσης - Προτάσεις Σχεδιασμού.*

Το στάδιο της Ερμηνείας (Interpretation) εστιάζει στη μελέτη του κειμένου ως ρηματικής πρακτικής (discourse of practice). Η έμφαση δίνεται στο μεσοεπίπεδο, όπου επιχειρείται η διασύνδεση του κειμένου (text) με τις διαδικασίες μέσα στις οποίες παράγεται και καταναλώνεται, και αφορά στη γλωσσική χρήση του κειμένου, δηλαδή στη λειτουργία του ως Λόγου.

Για τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού, στο στάδιο αυτό, από την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough θα εστιάσουμε επιλεκτικά στα *κειμενικά είδη* (genres), στο ύφος των κειμένων (styles) και τη συνεκτικότητα (coherence) και θα αξιοποιήσουμε τη έννοια της διακειμενικότητας (intertextuality). Από τη Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe θα δοθεί έμφαση στη συνάρθρωση των σχηματισμών του Λόγου, θα καθοριστούν *οι βασικές έννοιες-κλειδιά* των ρηματικών πρακτικών ως κομβικά σημεία και οι αλυσίδες ισοδυναμίας με τα κεντρικά σημαίνοντα και θα εντοπιστούν μετέωρα και κενά σημαίνοντα και πεδία ρηματικότητας. Η ερμηνευτική ανάλυση θα βασιστεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης με βάση την ανάλυση περιεχομένου.

α) Κειμενικό Είδος (genre) και Ύφος (Style)

Ο Νόμος, οι Υπουργικές Αποφάσεις, οι Εγκύκλιοι και η Απόφαση του Γενικού Γραμματέα του ΥΠΑΙΘ είναι θεσμικά νομοτεχνικά κείμενα από τα οποία ο Νόμος και οι Υπουργικές Αποφάσεις δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ενώ οι Εγκύκλιοι και η Απόφαση του Γ.Γ. εκδόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός τους είναι να παρουσιάσουν το νέο πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, να ενημερώσουν το

σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις διαδικασίες και τα διαχειριστικά ζητήματα της εισαγόμενης μεταρρύθμισης, να διατυπώσουν με σαφήνεια τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων και να διασφαλίσουν την εφαρμογή της διαδικασίας.

Όλα έχουν την τυπική λεκτική διατύπωση των νομοθετημάτων και το ύφος τους είναι αυστηρό και λιτό, καθώς αποφεύγεται η χρήση περίτεχνων εκφραστικών σχημάτων και συντακτικής περιπλοκής. Επίσης, το ύφος τους είναι επίσημο και ιδιαίτερα φροντισμένο, καθώς διέπεται από αυστηρή οργάνωση των εννοιών κατά ενότητες, προσεκτική χρήση διαρθρωτικών εκφράσεων και αποφυγή πλατειασμών και παρεκβάσεων. Όλα τα κείμενα υπηρετούν την επιτελεστική λειτουργία της διαταγής με άμεσο και σαφή τρόπο. Ενδεικτικά:

«Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 33: Αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018).

«Στο τέλος του διδακτικού έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής και του εκπαιδευτικού έργου αυτής» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 34: Προσθήκη του άρθρου 47Α στον ν. 4547/2018).

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου καθώς και ο αρμόδιος Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 6).

«[...] η συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης αποτελεί εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υποχρέωση, η οποία απορρέει από τους με αριθμό 4692/2020 (Α' 111)

και 4823/2021 (Α' 136) νόμους. Σε περίπτωση μη συμμόρφωσης ενεργοποιούνται οι προβλεπόμενες από το νόμο διαδικασίες» (Εγκύκλιος 115853/ΓΔ5/16.09.21).

Το Υλικό του ΙΕΠ αποτελεί συνοδευτικό κείμενο αναφοράς του Νόμου, της Υ.Α. και των Εγκυκλίων. Πρόκειται πέντε διαφορετικά εγχειρίδια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης από τα οποία κάποια έχουν διαχειριστικό και κάποια εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Σκοπός τους είναι να επικοινωνήσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα το πλαίσιο εφαρμογής του νέου μοντέλου αξιολόγησης που εισάγεται, να επιλύσουν απορίες σχετικά με την εφαρμογή του και να καθοδηγήσουν/ υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς της πράξης κατά τη διαδικασία υλοποίησης του στις σχολικές μονάδες εφοδιάζοντάς τους με πληροφορίες και εργαλεία.

Το ύφος του κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί οικείο, καθώς χρησιμοποιεί απλό και κατανοητό λεξιλόγιο και εναργές, αφού διέπεται από ακρίβεια και σαφήνεια. Κυριαρχεί επίσης το διδακτικό ύφος λόγω της βασικής επιδίωξης του κειμένου να παρέχει πληροφορίες. Η επιτελεστική λειτουργία του κειμένου του Υλικού του ΙΕΠ είναι εμφανής, αφού επαναλαμβάνει και παρουσιάζει αναλυτικά και εύληπτα ό,τι εισήγαγαν προς εφαρμογή τα νομοθετικά κείμενα της Περιόδου.

β) Συνεκτικότητα

Σε όλα τα κείμενα της περιόδου υπάρχει εμφανής η διακειμενική συνήχηση. Αποτελούν ένα ενιαίο συνεκτικό σύνολο λόγων που περιστρέφεται γύρω από τον κοινό νοηματικό άξονα της εισαγωγής και εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης. Τα κείμενα διέπονται από λογικές νοηματικές σχέσεις, οι ιδέες που διαπραγματεύονται και τα επιχειρήματα που εισάγουν συγκροτούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται ομαλά η μετάβαση από το ένα στο άλλο διατηρώντας το ίδιο θεματικό κέντρο. Τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου βρίσκονται σε νοηματική σύνδεση με το κειμενικό είδος στο οποίο τυπικά ανήκει το καθένα.

γ) Κατηγορίες Ανάλυσης

Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, θα αναζητηθούν, μέσω της συναρθρωτικής πρακτικής των λόγων των κειμένων της έρευνας, *τα βασικά ρηματικά πεδία* που συγκρότησαν τον Λόγο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου κατά την Περίοδο 2019-2023. Θα αναδειχθούν στοιχεία διακειμενικότητας μέσω της καταγραφής του τρόπου με τον οποίο συναρθρώνονται οι

βασικές έννοιες- κλειδιά και μέσω της κατασκευής αλυσίδων ισοδυναμίας και εντοπισμού κομβικών σημείων που βασίζονται σε επιμέρους λόγους/ κατηγορίες ανάλυσης.

1^η Κατηγορία Ανάλυσης (Κ.Α. 1): Αρχές

Στην 1^η Κατηγορία Ανάλυσης καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ρηματικά το πλαίσιο, οι αρχές και εν γένει η φιλοσοφία της εισαγόμενης μεταρρύθμισης. Ορισμένα από τα κεντρικά σημαίνοντα του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από τα σχετικά παραθέματα:

Κ.Α. 1	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ		
λ: Αρχές	α.	εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων	εντοπισμός θετικών σημείων, αδυναμιών, περιθωρίων βελτίωσης και αναγκών συλλογικός προγραμματισμός σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για βελτίωση της ποιότητας συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος
	β.	παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία του σχολείου	διοικητική λειτουργία του σχολείου, λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Τα κείμενα της περιόδου αυτής, απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα μετά από μια περίοδο διακυβέρνησης που επέλεξε να ρίξει τους τόνους σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και να απομειώσει τη σημασία και τη χρησιμότητα μιας τέτοιας διαδικασίας για τα σχολεία και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Τα κείμενα της Περιόδου ΙΙΙ δίνουν έμφαση στην επαναφορά σημαινόντων που συναρθρώνονται και πάλι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως: «εντοπισμός θετικών σημείων, αδυναμιών και αναγκών», «συλλογικός προγραμματισμός», «σχεδιασμός», «υλοποίηση δράσεων βελτίωσης», «συνεχής βελτίωση ποιότητας», «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» και «επαγγελματική ανάπτυξη».

Ο Λόγος του νέου πλαισίου συναρθρώνει τις παραπάνω έννοιες - κλειδιά γύρω από «τρεις βασικές λειτουργίες» του σχολείου (Οδηγός Εφαρμογής ΙΕΠ, σελ. 5) δημιουργώντας μια νέα αλυσίδα ισοδυναμίας. Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με βάση την κατηγοριοποίηση των

λειτουργιών του σχολείου σε «παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία», «διοικητική λειτουργία» και «λειτουργία ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Οι βελτιώσεις στις οποίες στοχεύει το μοντέλο αυτό αφορούν στο «επίπεδο της σχολικής μονάδας» και «κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος».

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της Περιόδου ΙΙΙ είναι η συνάρθρωση της έννοιας της «εσωτερικής αξιολόγησης» με αυτή της «εξωτερικής αξιολόγησης» της σχολικής μονάδας, η οποία αναδεικνύει εμφατικά το ζήτημα της λογοδοσίας και μετατρέπεται σε κομβικό σημείο του λόγου της Περιόδου. Στο μοντέλο αυτό δημιουργείται ένα διευρυμένο και ιεραρχικό σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης που ξεκινά έχοντας ως βάση του την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε δεκάβαθμη κλίμακα από τον ΣΕΕ, και παράγει ιεραρχικά μια σειρά εκθέσεων που φτάνει για αξιοποίηση μέσω του ΙΕΠ και της ΑΔΙΠΠΔΕ στο ΥΠΑΙΘ.

Είναι εμφανές, ότι η λογική που διέπει τη ρηματική αυτή πρακτική αντανακλά διακριτές όψεις διακυβέρνησης, έννοια στην οποία θα εστιάσουμε σε επόμενη ενότητα. Ενδεικτικά:

«Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 1).

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή

εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου καθώς και ο αρμόδιος Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει: 1. ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας, 2. την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα), 3. συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 6).

2^η Κατηγορία Ανάλυσης (Κ.Α. 2: Ρόλοι)

Στη 2^η Κατηγορία Ανάλυσης γίνεται καταγραφή των καταναλωτών των κειμένων καθώς και των ρόλων που τους αποδίδονται μέσα στις διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτά. Διερευνάται, ουσιαστικά, ο τρόπος συνάρθρωσης του Λόγου της αυτοαξιολόγησης με τον λόγο των ρόλων που αναλαμβάνουν τα υποκείμενα κατά την εφαρμογή και υλοποίησή του. Τα υποκείμενα έχουν τον διττό ρόλο των αποδεκτών του προς εφαρμογή πλαισίου, αλλά και των κύριων δρώντων των διαδικασιών υλοποίησης. Οι κεντρικές έννοιες-κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 2		ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ	
λ: Ρόλοι	α.	Διευθυντής	ευθύνη για υλοποίηση συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης σύγκλιση ειδικών συνεδριάσεων υποστήριξη και συντονισμός ομάδων δράσεων χορήγηση βεβαιώσεων συμμετοχής καταχώριση εκθέσεων στην ψηφιακή πλατφόρμα του ΙΕΠ
	β.	σχολική μονάδα	βασικός φορέας προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης
	γ.	Σχολικό Συμβούλιο	κατάθεση απόψεων
	δ.	Σύλλογος Διδασκόντων	στοχοθεσία, συγκρότηση ομάδων δράσεων, ορισμός συντονιστών ομάδων δράσης, έγκριση σχεδίων δράσης σύνταξη ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού

			αποτίμηση λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου σύνταξη τελικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης
	ε.	ομάδες δράσεων και συντονιστές	κατάρτιση, υλοποίηση, παρακολούθηση, αποτίμηση σχεδίων δράσης υποβολή σχεδίων δράσεων στην πλατφόρμα του ΙΕΠ
	στ.	ΣΕΕ	κατάθεση παρατηρήσεων και προτάσεων για προγραμματισμό και σχέδια δράσης σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα (ανατροφοδότηση, αποτίμηση σε δεκάβαθμη κλίμακα, συνολική εκτίμηση θετικών σημείων και αδυναμιών και προτάσεις βελτίωσης) σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης για το σύνολο των σχολείων (θετικά σημεία και αδυναμίες συνολικά, προτάσεις βελτίωσης και επιμόρφωσης, αποτίμηση δράσεων – καλές πρακτικές, αποτελέσματα)
	ζ.	Επόπτες Ποιότητας Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας ΙΕΠ ΑΔΙΠΠΔΕ	εξωτερική αξιολόγηση μεταξιολόγηση

Στον λόγο αυτό αναδεικνύονται ως κυρίαρχα σημαίνοντα οι συλλογικές μορφές υποκειμένων: Η «σχολική μονάδα» αναφερόμενη στο όλον τοποθετείται στο κέντρο της διαδικασίας αυταξιολόγησης και της αποδίδεται ο ρόλος του «*βασικού φορέα προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης*». Το όλον διαχωρίζεται σε μέρη τα οποία συναρθρώνονται με τις επιμέρους διαδικασίες υλοποίησης του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, έχοντας τον ρόλο του συλλογικού οργάνου των εκπαιδευτικών, είναι επιφορτισμένος με τη διαμόρφωση του πλαισίου των διαδικασιών υλοποίησης μέσα στη σχολική μονάδα και ο λόγος του παράγει αλυσίδες ισοδυναμίας οργανωσιακού χαρακτήρα όπως «*στοχοθεσία*», «*συγκρότηση ομάδων δράσεων*», «*ορισμός συντονιστών*», «*έγκριση σχεδίων δράσης*», «*σύνταξη έκθεσης προγραμματισμού*», «*σύνταξη έκθεσης αποτίμησης*». Ενδεικτικά:

«Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα». (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 1).

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2, Οδηγός εφαρμογής, σελ. 4).

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων: μελετά την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης εστιάζοντας στις διαπιστωμένες αδυναμίες, όπως έχουν καταγραφεί, επιλέγει συγκεκριμένους στόχους βελτίωσης, που έχουν προτεραιότητα για το σχολείο και είναι εφικτό να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποφασίζει τα Σχέδια Δράσης που θα υλοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων αυτών, συγκροτεί αντίστοιχες Ομάδες Δράσης, με βάση τη δήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη την εξειδίκευσή τους, την εμπειρία τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τη δυνατότητα συνεργασίας τους (π.χ. ημέρες και ώρες εργασίας στο σχολείο), ορίζει Συντονιστή/-ίστρια για κάθε Ομάδα, εγκρίνει τους Τίτλους Σχεδίων Δράσης» (Οδηγός εφαρμογής, σελ. 10).

Οι Ομάδες Δράσεων συναρθρώνονται κυρίως με τα σχέδια δράσης και η αλυσίδα ισοδυναμίας ενεργειών που κατασκευάζουν περιλαμβάνει έννοιες όπως «κατάρτιση – υποβολή - υλοποίηση – παρακολούθηση σχεδίων δράσης», «παραγωγή τεκμηρίων», «αποτίμηση σχεδίων δράσης». Οι Ομάδες Δράσεων αναδεικνύονται σε κομβικά σημεία του Λόγου καθώς είναι επιφορτισμένες με το ουσιαστικό κομμάτι της υλοποίησης της μαθησιακής διάστασης της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά:

«Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ. Αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης. Οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται». (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2)

«Για την υλοποίηση Σχεδίων Δράσεων, οι Ομάδες Δράσης μπορούν να συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, που διδάσκουν στα ίδια ή σε διαφορετικά τμήματα. Κάθε Ομάδα Δράσης έχει τη δική της φόρμα για την αποτύπωση του Σχεδίου Δράσης. Δικαίωμα καταχώρισης και επεξεργασίας έχει μόνο ο/η Συντονιστής/-ίστρια της Ομάδας» (Οδηγός εφαρμογής, σελ. 12-13).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο αναφοράς που συνδέεται κυρίως με τη διακυβέρνηση του σχολείου δραστηριοποιείται μια ακόμα ομάδα υποκειμένων: η Διεύθυνση και το Σχολικό Συμβούλιο. Ο Διευθυντής έχει σε αυτή την Περίοδο (όπως και στην Περίοδο Ι) διακριτό ρόλο και ο λόγος που κατασκευάζεται γύρω από τις αρμοδιότητές του που έχουν κυρίως χαρακτηριστικά «ευθύνης», «συντονισμού» και διοικητικής «υποστήριξης» της διαδικασίας προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης. Κατά την Περίοδο αυτή, οι Διευθυντές επιφορτίζονται με την ευθύνη υλοποίησης των διαδικασιών του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης και την υποβολή των αντίστοιχών εκθέσεων και ενισχύεται ο εκτελεστικός τους ρόλος. Αυτό σημαίνει ότι αν ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν προβεί στις ενέργειες που προβλέπονται από τον Νόμο, ο Διευθυντής έχει την υποχρέωση να προβεί από μόνος του στις σχετικές ενέργειες, γεγονός που τον διαχωρίζει σαφώς σε αυτή την Περίοδο από τον παραδοσιακό ρόλο που κατείχε ως μέλος του συλλόγου Διδασκόντων. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου είναι γνωμοδοτικός και περιορίζεται στην «κατάθεση απόψεων» σε ειδικές συνεδριάσεις για τον προγραμματισμό και την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικά:

«Την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης έχει ο/η Διευθυντής/ντρια/Προϊστάμενος/η του σχολείου» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2)

«Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος» (Νόμος 4692/2020, άρθρο 47)

«Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 2).

«Στο τέλος του διδακτικού έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής και του εκπαιδευτικού έργου αυτής (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47^Α).

«Εφόσον οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν καθορίσουν τις παραμέτρους της παρ. 4 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 ή δεν θέσουν συγκεκριμένους στόχους ή δεν προγραμματίσουν αντίστοιχες δράσεις και εν γένει δεν λάβουν όλες τις αποφάσεις της παρ. 5 του άρθρου 47, στις ενέργειες αυτές προβαίνει αμελλητί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας κατά τα λοιπά τις σχετικές διατάξεις. Οι αποφάσεις του είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς που ορίζει να συμμετέχουν στις εν λόγω ομάδες» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 10).

Για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται υπόψη «οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

Όσον αφορά στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης, στο μοντέλο αυτό πραγματοποιείται μια ισχυρή μετατόπιση του ρόλου του, καθώς αναλαμβάνει την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία αποτυπώνεται σε δεκάβαθμη κλίμακα, αρμοδιότητα που τον εξαρθώνει από τον αποκλειστικό ρόλο της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης που είχε στα προηγούμενα μοντέλα. Παρόλο που διατηρεί και αυτόν τον ρόλο, είναι αναμενόμενο, ότι ο ρόλος του ενδύεται νέα χαρακτηριστικά ελέγχου και επιτήρησης γεγονός που μετασχηματίζει τη σχέση του με τη σχολική μονάδα.
Ενδεικτικά:

«Όσον αφορά στον σχεδιασμό των συλλογικών δράσεων, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, επιλέγει τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής, στους οποίους θα εστιάσουν οι προγραμματιζόμενες δράσεις» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

«Κάθε Ομάδα Δράσης έχει τη δική της φόρμα για την αποτύπωση του Σχεδίου Δράσης. Δικαίωμα καταχώρισης και επεξεργασίας έχει μόνο ο/η Συντονιστής/-ίστρια της Ομάδας. Πρόσβαση σε αυτή έχει, ωστόσο, και ο Διευθυντής/-τρια καθώς και ο/η Σ.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης. Ο/Η Σ.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης, σε ειδικό πεδίο της φόρμας καταγράφει τις παρατηρήσεις του/της ως προς τον Σχεδιασμό της Δράσης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη για την τροποποίηση ή κατά την υλοποίηση της Δράσης, εφόσον κρίνεται σκόπιμο» (Οδηγός εφαρμογής, σελ. 13).

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. [...] Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει: 1. ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας, 2. την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα), 3. συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 6)

Σε ένα τρίτο επίπεδο αναφοράς, ο ρόλος του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης συνδέεται, όσον αφορά τις αξιολογικές διαδικασίες που διενεργούνται εκτός σχολικής μονάδας, με νέους ρόλους που εισάγονται και έχουν θεσμοθετηθεί με τον Νόμο 4823/2021, όπως αυτός του Επόπτη Ποιότητας και του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας. Όλοι οι παραπάνω, μαζί με το ΙΕΠ και την ΑΔΙΠΠΔΕ διευρύνουν σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα το σχήμα της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και της μεταξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος ανάγοντας τη λογοδοσία σε κομβικό σημείον για την Περίοδο αυτή. Ενδεικτικά:

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης συντάσσουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 6).

«Οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης, συντάσσουν, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 7).

«Οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω Εκθέσεων, υποβάλλουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Αξιολόγησης, με συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της Περιφέρειάς τους, έως τις 10 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 7).

«Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ψηφιακής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εστιάζοντας κυρίως στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης: (α) συντάσσει ετήσια Έκθεση (ν. 4142/2013) αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις τάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και (β) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 8).

«Το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο» (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 8).

Η συγκεκριμένη ρηματική πρακτική θα συνδεθεί σε επόμενη ενότητα με την έννοια της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου και την ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και με την έννοια της εκμάθησης.

Κατηγορία Ανάλυσης 3 (Κ.Α.3): ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Η 3η Κατηγορία Ανάλυσης αφορά στις διαδικασίες υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες αποτελούν τον βασικό πυρήνα της αλλαγής που επιχειρείται. Στο σημείο αυτό, θα

καταγράφουν οι ρηματικές πρακτικές που αναδύονται μέσα από την παρουσίαση του πλαισίου εφαρμογής του μοντέλου αυτού και στα διάφορα στάδια υλοποίησης, από το επίπεδο της σχολικής μονάδας ως το επίπεδο των εποπτικών φορέων. Οι κεντρικές έννοιες - κλειδιά του λόγου αυτού καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα:

Κ.Α. 3	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ			
λ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	α.	συλλογικός προγραμματισμός σχεδιασμός	καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων σχεδιασμός συλλογικών δράσεων συγκρότηση ομάδων δράσης	ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός ιστοσελίδα του σχολείου
	β.	σχέδια δράσης	κατάρτιση υλοποίηση παρακολούθηση αποτίμηση (συνδιδασκαλία, ετεροπαρατήρηση, συναντήσεις ανατροφοδότησης)	υποβολή σχεδίων δράσης διατύπωση παρατηρήσεων από τον ΣΕΠΕ συλλογή τεκμηρίων
	γ.	ετήσια εσωτερική αξιολόγηση	διερεύνηση αξόνων τεκμηριωμένη αποτίμηση 9 αξόνων	υποβολή στο ΙΕΠ ανάρτηση συνοπτικής έκθεσης στην ιστοσελίδα
	δ.	αποτίμηση σχεδίων δράσης	επίτευξη στόχων δυσκολίες και προβλήματα αποτελέσματα καλές πρακτικές προτάσεις για επιμορφώσεις	υποβολή στην πλατφόρμα του ΙΕΠ
	ε.	εξωτερική αξιολόγηση ΣΕΠΕ	έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης Επόπτη Ποιότητας έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας	έκθεση ΑΔΙΠΠΔΕ ΙΕΠ ΥΠΑΙΘ

Τα νομοθετικά κείμενα της Περιόδου, αλλά και το κείμενο του Υλικού του ΙΕΠ αναπτύσσουν όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ένα ρηματικό πεδίο αντίστοιχο με αυτό που εισήχθη κατά την Περίοδο Ι με την ΑΕΕ. Παρά τις επιμέρους εμφάνσεις, και το αξιολογικό πλαίσιο της Περιόδου ΙΙΙ, βασίζεται καταρχάς στην τυπική διάρθρωση των σταδίων κάθε μοντέλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί γενικά σε μια αλυσίδα ισοδυναμίας ως εξής: «γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου» – «συλλογικός προγραμματισμός» – «σχέδια δράσης για βελτίωση», «εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου κατά το πρώτο έτος εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της Περιόδου ΙΙΙ και η ετήσια εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου είναι διαδικασίες που επαναφέρουν πρακτικές έρευνας δράσης και ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν ερευνητικά και μεθοδολογικά εργαλεία για να αποτιμήσουν αξιόπιστα τους άξονες του εκπαιδευτικού έργου μέσω «αναστοχαστικής διερεύνησης», «ανάδειξης θετικών σημείων», «προσδιορισμό σημείων που χρήζουν βελτίωσης», και «τεκμηρίωση».

Οι διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την πορεία υλοποίησης αντλούν και σε αυτή την Περίοδο από το ρηματικό πεδίο της εργασίας μέσω σχεδίων – projects: «καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων», «σχεδιασμός συλλογικών δράσεων», «συγκρότηση ομάδων εργασίας», «ορισμός συντονιστών», «κατάρτιση σχεδίων δράσης», «υλοποίηση, παρακολούθηση και αποτίμηση σχεδίων δράσης», «έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης». Τα σχέδια δράσης κατασκευάζουν τη δική τους αλυσίδα ισοδυναμίας που αποτυπώνει το τρόπο που πρέπει να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους: «αναγκαιότητα-στόχοι», «ενέργειες και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης», «μέσα, πόροι και ερευνητικά εργαλεία», «κριτήρια επιτυχίας της δράσης», «διαδικασίες αξιολόγησης της δράσης», «καταγραφή δράσεων και ενεργειών», «αποτελέσματα», «βαθμός επίτευξης στόχων», «υλικό», «επιμορφώσεις», «προτάσεις αξιοποίησης καλών πρακτικών, «προτάσεις για νέο προγραμματισμό». Ενδεικτικά:

«Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό

συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

«Ο σύλλογος διδασκόντων θέτει, για τα θέματα που θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού-διδακτικού έργου, καθώς και της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζει τις συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες και εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιήσουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί την υλοποίηση των στόχων αυτών, ιδίως με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων, που μπορούν να εστιάζουν, μεταξύ άλλων, σε μεταβολές αντιλήψεων και πρακτικών» .
(Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

«Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού και των δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών που σχεδιάσθηκαν κατά τα ανωτέρω και να εκτιμήσουν τη διαφαινόμενη αποτελεσματικότητά τους. Αν ο σύλλογος κρίνει απαραίτητο, προβαίνει σε εκ νέου προγραμματισμό, ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

«Σκοπός των ομάδων [δράσης] είναι η πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εστιάζουν, κυρίως, στην αναβάθμιση εκπαιδευτικών παραμέτρων της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της μαθησιακής και της αξιολογικής λειτουργίας, όπως αυτές διαμορφώνονται σε αυθεντικές συνθήκες σχολικής τάξης, καθώς και στην αναβάθμιση παραμέτρων του πλαισίου των σχέσεων, των ρόλων, των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, εντός των οποίων αναπτύσσονται οι παραπάνω λειτουργίες. Οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζουν τις [παραπάνω] παραμέτρους [...] στις οποίες εστιάζουν, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και προγραμματίζοντας αντίστοιχες δράσεις, τις

οποίες υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις τάξεις τους, σε πλαίσιο αμοιβαίας υποστήριξης, αλληλοπαρατήρησης και συνδιδασκαλίας. (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47).

«Για την υλοποίηση Σχεδίων Δράσεων, οι Ομάδες Δράσης μπορούν να συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, που διδάσκουν στα ίδια ή σε διαφορετικά τμήματα, ανάλογα με τις ανάγκες και τον σχεδιασμό της κάθε Δράσης. Ειδικά για τον άξονα 1 («Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση»), προτείνεται η ανάπτυξη δράσεων συνδιδασκαλίας ή ετεροπαρατήρησης, εφόσον είναι εφικτό. Διευκρινίζεται ότι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον κοινό προγραμματισμό, σε συνδιδασκαλίες και συναντήσεις ανατροφοδότησης, στο χρονικό πλαίσιο του υπηρεσιακού τους ωραρίου. Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας φροντίζει ώστε το ωρολόγιο πρόγραμμα να παρέχει τις σχετικές χρονικές διευκολύνσεις. (Υ.Α. 4189/2021, Άρθρο 4).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αυτής της Περιόδου βασίζεται ρηματικά και πρακτικά στην ΑΕΕ και αναπλαισιώνει τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις πρακτικές της για να δημιουργήσει ένα αξιολογικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στην παρακολούθηση των ενεργειών, την καταγραφή, την ψηφιακή αποτύπωση και την τεκμηρίωση³¹, δηλαδή λειτουργεί κυρίως συλλέγοντας αποδεικτικά στοιχεία δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό, ότι το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων της Περιόδου αφιερώνεται σε διαχειριστικά ζητήματα που αφορούν στην παρουσίαση της λειτουργίας της ψηφιακής πλατφόρμας του ΙΕΠ και στον τρόπο συμπλήρωσης των σχετικών φορμών, στην υπενθύμιση προθεσμιών για τα διάφορα στάδια καταγραφής των διαδικασιών.³² Ενδεικτικά:

«[...] συντάσσεται ετήσια απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο της. Στην έκθεση αυτή αναφέρονται ιδίως οι τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο εστίασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς και τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια παρακολούθησης και αξιολόγησής τους, περιγράφονται

³¹ Στο Υλικό του ΙΕΠ για την Περίοδο αυτή περιλαμβάνεται ειδικός οδηγός για την τεκμηρίωση της αποτίμησης των αξόνων και των σχεδίων δράσης γεγονός που αποτελεί τη μόνη σχεδόν διαφοροποίηση από το Υλικό της ΑΕΕ.

³² βλ. Οδηγό Εφαρμογής και Εγκυκλίους

αναλυτικά οι δράσεις βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που σχεδιάστηκαν, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και οι τρόποι με τους οποίους αυτές αντιμετωπίστηκαν. Παρατίθενται, επίσης, οι ομάδες που συγκροτήθηκαν για τη διαμόρφωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα θέματα που επιλέχθηκαν, οι στόχοι που τέθηκαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν, ενώ επισημαίνονται οι δυσκολίες που ανέκυψαν και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν. Στην ίδια απολογιστική έκθεση παρουσιάζεται τεκμηριωμένα, με συμπερίληψη και παράθεση σχετικού υλικού, ο βαθμός επίτευξης όλων των επιμέρους στόχων που είχαν τεθεί κατά τον προγραμματισμό και διατυπώνονται προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή νέες προτάσεις ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος» (Νόμος 4692/2020, Άρθρο 47^Α).

«Η Φόρμα Αποτύπωσης Σχεδίου Δράσης περιλαμβάνει τρία μέρη: α) Σχεδιασμός της Δράσης: Το μέρος Α παραμένει ενεργό έως και τον Δεκέμβριο (για την πρώτη εφαρμογή – σχ. έτος 2021-22, θα μείνει ενεργό μέχρι τις 12-01-22 για τους εκπαιδευτικούς και μέχρι τις 25-01-2022 για τους ΣΕΕ). Οποιαδήποτε τροποποίηση υπάρξει μετά την οριστικοποίησή τους, καταγράφεται στο μέρος Β. β) Υλοποίηση της Δράσης: Το μέρος Β είναι ενεργό καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την καταγραφή ή τροποποίηση των ενεργειών της Δράσης. γ) Αποτίμηση της Δράσης: Συμπληρώνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πριν την τελική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για την Εσωτερική Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (Οδηγός Εφαρμογής, σελ. 13).

«Σας υπενθυμίζουμε ότι για την υλοποίηση των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων απαιτείται η υποβολή: Α. «Έκθεσης Αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων» που αφορά στο προηγούμενο σχολικό έτος και Β. «Συλλογικού Προγραμματισμού» που αφορά στο τρέχον σχολικό έτος. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι διαδικασίες που ορίζονται στην με αριθμ. 108906/ΓΔ4/07-09-2021 Υ.Α. «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» (Β' 4189), οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να υποβάλουν: την «Έκθεση Αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων» έως την Παρασκευή 12 Νοεμβρίου 2021, τον «Συλλογικό Προγραμματισμό» για την υποβολή

του οποίου η εφαρμογή θα παραμείνει ενεργή έως τη Δευτέρα 29 Νοεμβρίου 2021, κατόπιν αιτημάτων σχολικών μονάδων» (Εγκύκλιος 142777/ΓΔ4/08.11.21).

«Το είδος των τεκμηρίων εξαρτάται από τη φύση του ερωτήματος, στο οποίο απαντούν. Είναι αυτονόητο ότι διαφορετικά είδη δεδομένων αναδεικνύουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ενός άξονα/δείκτη και για τον λόγο αυτό είναι προτιμότερος ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων από διαφορετικές πηγές για την κατά το δυνατόν αντικειμενικότερη αποτύπωση της εικόνας του. Τα τεκμήρια σχετικά με το τι λειτουργεί καλά στο σχολείο και τι όχι μπορεί να είναι ποσοτικής ή ποιοτικής μορφής και μπορεί να προέρχονται από ποικίλες πηγές (από τους ίδιους τους εκπ/κούς, από μαθητές/-ήτριες, γονείς, από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, από πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων και αρχεία καταγραφής όπως το ημερολόγιο σχολικής ζωής, από την ιστοσελίδα του σχολείου κ.λπ.)» (Υλικό ΙΕΠ, Τεκμηρίωση αποτίμησης αξόνων, σελ. 3).

«Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα τεκμήρια που συνδέονται με την αποτίμηση των επιμέρους αξόνων παραμένουν στο αρχείο του σχολείου και είναι διαθέσιμα στην περίπτωση που ζητηθούν από τον/την αρμόδιο/α Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης» (Υλικό ΙΕΠ, Τεκμηρίωση αποτίμησης αξόνων, σελ. 3).

Επιπλέον, φαίνεται να μην δημιουργούνται προϋποθέσεις δημιουργίας μέσω διάχυσης καλών πρακτικών και απόθεσης αποτελεσμάτων εντός του σχολείου με σκοπό τον διαμοιρασμό και την ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς οι αναρτήσεις στη σχολική ιστοσελίδα αφορούν αποκλειστικά την έκθεση προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης και οι καλές πρακτικές που καταγράφονται αφορούν στις φόρμες αποτίμησης των σχεδίων δράσης που υποβάλλονται στο ΙΕΠ. Μέχρι στιγμής, το ΙΕΠ δεν έχει δημιουργήσει σημείο απόθεσης καλών πρακτικών στην ιστοσελίδα του αντίστοιχο με αυτό του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και στον Νόμο δεν υπάρχει τέτοια πρόβλεψη. Το μόνο που αναφέρει σχετικά και έχει δυνητική εφαρμογή είναι το εξής:

«Στο τέλος του διδακτικού έτους, δύνανται οι Ομάδες Δράσεις να παρουσιάσουν την εργασία τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε διασχολικές συναντήσεις ή σε

εκπαιδευτικές ημερίδες ανάλογης θεματικής, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών» (Νόμος 4692/2020).

Στην Περίοδο αυτή, συνδέεται αναπόσπαστα η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την εξωτερική αξιολόγηση, οπότε στην αρχική αλυσίδα ισοδυναμίας διαδικασιών προστίθενται, μετά την υποβολή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης από το σχολείο, οι υποβολές μιας σειράς εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης από φορείς που λειτουργούν εκτός του σχολικού πλαισίου με εξαίρεση τον ΣΕΠΕ που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και εποπτικών φορέων. Οι εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης είναι πέντε (5), όσα και τα επίπεδα διοικητικής στελέχωσης της εκπαίδευσης την Περίοδο αυτή: «έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τον ΣΕΠΕ ανά σχολείο», «έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τον ΣΕΠΕ για όλα τα σχολεία της ευθύνης του», «έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τον Επόπτη Ποιότητας», «έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας», «έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ». Τέλος, το ΙΕΠ αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και εισηγείται σχετικά στο Υπουργείο σε συνεργασία με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Ενδεικτικά:

«Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου καθώς και ο αρμόδιος Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει: 1. ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας, 2. την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα), 3. συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.» (Υ.Α. 4198/2021, Άρθρο 6).

Το ρηματικό πεδίο των διαδικασιών θα εξεταστεί σε επόμενη ενότητα σε συνάρθρωση με την έννοια της εκμάθησης και θα αναλυθεί ο ρόλος του στην κατασκευή του εκπαιδευτικού

υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και ο τρόπος που επηρεάζει το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

4^η Κατηγορία Ανάλυσης (Κ.Α. 4): Αποτελέσματα

Η Κατηγορία Ανάλυσης 4 αποτυπώνει το ρηματικό πεδίο των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφορούν τόσο στα απαιτητά από το πλαίσιο παραδοτέα της διαδικασίας, όσο και στα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα μέσω της συμμετοχής σε αυτή. Οι βασικές έννοιες-κλειδιά του λόγου καταγράφονται στις παρακάτω αλυσίδες ισοδυναμίας και αποσπώνται από αντίστοιχα παραθέματα.

Κ.Α. 4	ΑΛΥΣΙΔΕΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ			
λ: Αποτελέσματα	ετήσιος προγραμματισμός σχολικού έτους μέσα από συλλογικές διαδικασίες κοινή στοχοθεσία και προτεραιότητες	επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνεργατικές πρακτικές επιδόσεις και επιτεύγματα μαθητών	καταγραφή δράσεων, αποτελεσμάτων και καλών πρακτικών υλικό για σχεδιασμό του επόμενου σχ. έτους	εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης, προγραμματισμού και σχεδίων δράσης παρατηρήσεις, προτάσεις ΣΕΠΕ αριθμητική αξιολόγηση σχολείων

Το συγκεκριμένο μοντέλο αυτοαξιολόγησης ενθαρρύνει τη συνεχή δράση και δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για παραγωγή εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Οι διαδικασίες του εκτείνονται σε όλο το εύρος του σχολικού χρόνου και χώρου απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν, να σχεδιάζουν και να εκτελούν την εργασία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να παράγονται αποτελέσματα που να μπορούν να καταγραφούν με ποιοτικούς ή ποσοτικούς τρόπους. Τα κείμενα της περιόδου διατρέχονται από έναν υπόρρητο, αλλά ταυτόχρονα σαφή και emphaticό λόγο προσανατολισμένο στην τεκμηρίωση, στη συνεχή συλλογή δεδομένων και στην αποτελεσματική αποτύπωσή τους, έτσι ώστε να αποδεικνύεται η εργασία που επιτελείται στο σχολείο. Η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση ρίχνει αναπόφευκτα το βάρος στην ποσότητα και τα αποτελέσματα

των δράσεων, παρά στις διαδικασίες που αναπτύσσονται μέχρι οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν σε αυτά.

Ωστόσο, η εργασία σε ομάδες, ο από κοινού σχεδιασμός δράσεων βελτίωσης, η αναζήτηση και η ανάπτυξη συνεργασιών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δράσεις, οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών των ομάδων δράσεων επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βελτιώνει τα αποτελέσματα και τα επιτεύγματα των μαθητών και τοποθετεί τη σχολική μονάδα στο κέντρο μιας εξελικτικής διαδικασίας όπου είναι συνεχώς αναγκασμένη να παράγει καλύτερα αποτελέσματα για τον εαυτό της. Επίσης, τα στοιχεία που συλλέγονται από τους εποπτικούς φορείς αποτελούν ένα πλήθος συστηματικά συγκεντρωμένου υλικού προς αξιοποίηση για την Πολιτεία για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο λόγος των αποτελεσμάτων θα μελετηθεί στη συνέχεια σε συνάρθρωση με τις έννοιες της εκμάθησης και της επιτελεσματικότητας καθώς και με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου.

9.4. Εξήγηση (κοινωνική ανάλυση)

Τα υπό μελέτη κείμενα αποτελούν τη συνάρθρωση του θεσμικού λόγου που παράχθηκε κατά την Περίοδο 2019-2023 και εισήγαγε το τρίτο διαδοχικά μοντέλο αυτοαξιολόγησης του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Ο *«Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων ως προς το Εκπαιδευτικό τους Έργο»* νομοθετήθηκε από την Κυβέρνηση της ΝΔ το 2020, βρίσκεται σήμερα σε ισχύ και εφαρμόστηκε πρώτη φορά πλήρως στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Ο Λόγος του σχετικού νομοθετήματος και του συνόλου των κειμένων που το συνοδεύουν αποτελεί μια ισχυρή δήλωση της Κυβέρνησης υποχρεωτικής και με κάθε κόστος εφαρμογής αξιολογικών διαδικασιών στα σχολεία της χώρας και εγκαθίδρυσης ενός σταθερού συστήματος εκπαιδευτικής λογοδοσίας. Στο ρηματικό πεδίο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ενσωματώνεται αυτή την Περίοδο η *«εξωτερική αξιολόγηση»* των σχολικών μονάδων, η οποία εισάγει εμφατικά νέες έννοιες και νέες διαδικασίες στον χώρο του

σχολείου, έχει ιδιαίτερα ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο και διαφοροποιεί σημαντικά τα χαρακτηριστικά εφαρμογής του μοντέλου αυτής της Περιόδου σε σύγκριση με τα προηγούμενα.

Η πορεία που έχει ήδη διαγράψει ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών και η εμπειρία πολιτικής που έχει συσσωρευτεί σε σχέση με την εφαρμογή της για μια ολόκληρη δεκαετία εξοπλίζει/ενδύει τον κυβερνητικό λόγο αυτής της Περιόδου με χαρακτηριστικά υποχρεωτικότητας και καθορίζει τις πολιτικές επιλογές ως προς το εφαρμοστικό πλαίσιο με συγκεκριμένο τρόπο.

Το στάδιο της Εξήγησης (Explanation) εστιάζει στη μελέτη του λόγου ως κοινωνικής πρακτικής (social practice). Η έμφαση δίνεται στο μακροεπίπεδο, όπου διερευνάται το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο των κειμένων, η επιρροή που ασκούν στους αποδέκτες τους και ο τρόπος που επιδρούν στην κατασκευή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο επίπεδο αυτό, εξετάζονται οι διαρρηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα και στο εξωτερικό τους περιβάλλον, δηλαδή αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο οι ρηματικές πρακτικές συνδέονται με κοινωνικές δομές, αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας και συμβάλλουν στην κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων, κοινωνικών σχέσεων και συστημάτων γνώσης και νοήματος.

Για την επεξηγηματική ανάλυση του συγκεκριμένου υλικού θα επιδιώξουμε, αντλώντας από το ευρύτερο πεδίο ρηματικότητας και το θεωρητικό τμήμα της παρούσης, να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο Λόγος της αυτοαξιολόγησης συνδέεται με τις έννοιες της διακυβέρνησης του σχολείου, της σχολικής πολιτικής εκμάθησης και της κατασκευής του εκπαιδευτικού υποκειμένου με έμφαση στις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

9.4.1. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως μορφή διακυβέρνησης στο σχολείο

Την Περίοδο αυτή θεσμοθετείται ένα μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο διαμορφώνει ένα ισχυρό σύστημα σχολικής διακυβέρνησης και αναπτύσσει ένα διευρυμένο πλέγμα σχέσεων και διαδικασιών εντός και εκτός της σχολικής μονάδας για την υποστήριξη και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον σκοπό του όπως διατυπώνεται στην Υ.Α. 4189/2021, αυτό που επιδιώκεται μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου *«σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Η συγκεκριμένη ρηματική διατύπωση συναρθώνει σε επίπεδο βασικής στοχοθεσίας το έργο που παράγεται εντός των σχολικών μονάδων με την επιρροή που αυτό έχει στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, συνδέει ρητώς τη σχολική μονάδα με τη δημιουργία ενός συστήματος παραγωγής και διαχείρισης γνώσης που δρα συνεχώς βελτιωτικά για όλους εντός του σχολείου και μετατοπίζει στη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ευθύνη για τον επιδραστικό χαρακτήρα αυτού του συστήματος.

Αποδίδεται καθοριστικός διακυβερνητικός ρόλος στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς του και η σχολική μονάδα ανάγεται σε *«βασικό φορέα της διαδικασίας προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης»* του έργου της, γεγονός που απομειώνει ρηματικά την παρέμβαση, αλλά και την ευθύνη της κεντρικής εξουσίας στα ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας. Οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα ευρύ φάσμα ρόλων και διαδικασιών και καλούνται να λάβουν δράση για ένα πλήθος παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου τις οποίες πρέπει ταυτόχρονα να σχεδιάσουν/οργανώσουν, αλλά και να υλοποιήσουν. Με αυτό τον τρόπο καθίστανται κυβερνήσιμοι και διαθέσιμοι προς αξιοποίηση από ένα πλαίσιο σχολικής διακυβέρνησης που καλούνται να διαμορφώσουν οι ίδιοι.

Διευρύνεται, επίσης, σημαντικά το πεδίο δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών και συνάμα ο βαθμός δέσμευσης και ευθύνης που απαιτείται από μέρους τους για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τον παραδοσιακό διδακτικό τους ρόλο στο πλαίσιο του επιστημονικού τους πεδίου, λειτουργούν ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για τον σχολείο, αποτελούν μέλη ομάδων δράσης για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και παρακολούθηση δράσεων βελτίωσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως συντονιστές των ομάδων αυτών και να αναλάβουν οργανωτικές και συντονιστικές αρμοδιότητες και είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη για την αξιολόγηση τόσο των δράσεων, όσο και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας συνολικά.

Στην Περίοδο αυτή, διαφοροποιείται σημαντικά ο ρόλος του Διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας, ο οποίος/η οποία καλείται να διασφαλίσει την υποχρεωτική εφαρμογή της διαδικασίας και να υποστεί τις κυρώσεις σύμφωνα με τις εφαρμοστικές εγκυκλίους σε περίπτωση μη συμμόρφωσης. Ο Λόγος της αυτοαξιολόγησης συναρθρώνει τον έλεγχο και την επιτήρηση της εφαρμογής της διαδικασίας εντός του σχολείου με μονοπρόσωπο όργανο της Διοίκησης του σχολείου σε περίπτωση που το συλλογικό όργανο δεν εφαρμόσει όσα ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο. Η υποχρέωση ορισμού ομάδων δράσης και η υποβολή των εκθέσεων προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης από τον Διευθυντή απορρέει από την παγιωμένη για μια δεκαετία θέση των συνδικαλιστικών οργανώσεων για απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, εξαρθρώνει τη Διεύθυνση από την ισότιμη συμμετοχή στον Σύλλογο Διδασκόντων σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας μέσα στο σχολείο.

Ένας ακόμα ρόλος που μετατοπίζεται καθοριστικά μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι αυτός του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής ευθύνης (ΣΕΠΕ). Ο ΣΕΠΕ διατηρεί τον επιστημονικά καθοδηγητικό και υποστηρικτικό του ρόλο, αλλά αναλαμβάνει για πρώτη φορά την αρμοδιότητα της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου. Αυτή η προσέγγιση μετασχηματίζει καθοριστικά την παιδαγωγική σχέση του σχολείου με τον βασικό φορέα υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, την περιπλέκει δημιουργώντας μια εξάρτηση του σχολείου από τη θέση εξουσίας που του αποδίδεται και διαταράσσει το κλίμα εμπιστοσύνης που είναι καθοριστικό για τη λειτουργία της σχέσης αυτής. Ο ΣΕΠΕ τοποθετείται οριστικά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού πλαισίου και σε ρόλο ελεγκτικού οργάνου που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της Πολιτείας. Σημαντική συνιστώσα στη θέαση αυτή αποτελεί η αξιολογική κλίμακα 1 έως 10 που καλείται να χρησιμοποιήσει για την αποτίμηση του έργου των σχολικών μονάδων, ποσοτικοποίηση που έχει ισχυρή συμβολική νοηματοδότηση στο σχολικό πλαίσιο.

Η σύνδεση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων αποτελεί τη βασική προσθήκη του μοντέλου αυτού στον λόγο για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου που αναπτύχθηκε την τελευταία δεκαετία. Σε επίπεδο λόγου, η διασύνδεση αυτή απομειώνει την αξία της αυτοαξιολόγησης ως αυτόνομης διαδικασίας που επαρκεί για να δραστηριοποιήσει βελτιωτικά τα σχολεία και ανάγει τον εξωτερικό

έλεγχο και τη λογοδοσία προς τους εποπτικούς φορείς σε αναπόσπαστο και ουσιαστικό κομμάτι των αξιολογικών διαδικασιών στο σχολείο. Σε επίπεδο πρακτικών, διαμορφώνει ένα συστηματοποιημένο πλαίσιο εργασίας και παρέχει στους εκπαιδευτικούς επιστημονικά μεθοδολογικά εργαλεία για την υλοποίηση και την έγκυρη αποτίμηση των διαδικασιών, αλλά απαιτεί την επικύρωση/αξιολόγηση της ποιότητας της υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου από τον εξωτερικό αξιολογητή, ο οποίος δεν έρχεται διαπιστωτικά από ένα ανεξάρτητο από το σχολείο εποπτικό φορέα, αλλά βρίσκεται σε άμεση και διαμορφωτική σχέση με τη σχολική μονάδα.

Διαμορφώνεται, επίσης, ένα διευρυμένο ιεραρχικό εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης και μεταξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω των τελικών αξιολογικών Εκθέσεων των σχολικών μονάδων, των ΣΕΠΕ, των Εποπτών Ποιότητας, των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας και της ΑΔΙΠΠΔΕ καταλήγει στο ΙΕΠ και στο ΥΠΑΙΘ ένας σημαντικός αριθμός δεδομένων προς διαχείριση/αξιοποίηση που ανάγει την λογοδοσία σε κομβικό σημείον της Περιόδου.

9.4.2. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ως πολιτικής εκμάθησης στο σχολείο

Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης του σχολείου που θεσμοθετείται αυτή την Περίοδο παρέχει ένα οργανωμένο πλαίσιο υλοποίησης που μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της εκμάθησης πολιτικής και στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο. Το Υλικό του ΙΕΠ που διαμορφώνεται αυτή την Περίοδο για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και την αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με εργαλεία και τεχνικές που προωθούν/εκπαιδύουν στην αναστοχαστική στάση απέναντι στον εαυτό και την εργασία τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η χρήση και η αξιοποίηση του μεθοδολογικού πλαισίου δίνει τη δυνατότητα συστηματικής διεύρυνσης και εξέλιξης του τρόπου με τον οποίο αποτιμάται η εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και ευνοεί την εξαγωγή αντικειμενικών και έγκυρων συμπερασμάτων για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου και τις ανάγκες της σχολική μονάδας.

Οι διαδικασίες που εισάγονται σε αυτή την Περίοδο οικοδομούνται πάνω στη λογική της συλλογικής δράσης και δημιουργούν το έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν συνεργατικές πρακτικές για να επιδιωχθούν κοινοί στόχοι. Η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, προωθεί την υποχρεωτική εργασία σε ομάδες και προτείνει την ετεροπαρατήρηση και τη συνδιδασκαλία ως μεθόδους εργασίας που μπορούν να ενταχθούν σε αυτά. Μέσω των σχεδίων δράσης αναπτύσσονται διαδικασίες εκμάθησης που μούν τους εκπαιδευτικούς σε έναν διαφορετικό τρόπο συνεργασίας που ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων, τη διαβούλευση και την επικοινωνία και λειτουργεί ανατροφοδοτικά προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη συνολική ανάπτυξη του οργανισμού.

Η συνεργασία, η επικοινωνία και ο συλλογικός αναστοχασμός συναρθρώνονται με την ανάπτυξη ενός ισχυρού επιτελεστικού πλαισίου υλοποίησης που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή και την τεκμηρίωση των παραγόμενων αποτελεσμάτων. Αφενός προωθεί την ελευθερία και την δημιουργικότητα στον σχεδιασμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών, αφετέρου απαιτεί την τήρηση ενός αυστηρού πρωτοκόλλου παρακολούθησης του παραγόμενου έργου στο σχολείου.

Μεγάλο μέρος των συνοδευτικών κειμένων της μεταρρύθμισης αφιερώνεται στην παρουσίαση ενός έγκυρου και αποδεκτού από την Πολιτεία τρόπου τεκμηρίωσης της αποτίμησης των αξόνων του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας των υλοποιηθέντων δράσεων. Μεγάλη έμφαση δίδεται επίσης σε διαχειριστικά θέματα που αφορούν προθεσμίες και παραδοτέα, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συμπληρώνεται από τις σχολικές μονάδες μια σειρά από ψηφιακές φόρμες εκθέσεων στην πλατφόρμα του ΙΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία μαθαίνουν να επιτηρούν τον εαυτό τους και τη δράση τους και να μη θεωρούν γενόμενο, ουσιαστικό ή χρήσιμο οτιδήποτε δεν μπορεί να καταγραφεί και να παρουσιαστεί ως καινοτομία ή καλή πρακτική.

Δεν προβλέπεται, ωστόσο, ένα οργανωμένο κεντρικά σχεδιασμένο σύστημα απόθεσης και συλλογής καλών πρακτικών των σχολείων. Οι καλές πρακτικές που παράγονται μπορούν να διακινηθούν στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, να παρουσιαστούν σε ενδοσχολικές, διασχολικές ή τοπικές εκδηλώσεις και να αναρτηθούν στις σχολικές ιστοσελίδες, αλλά δεν

προβλέπεται από το πλαίσιο η συστηματική συλλογή, αξιολόγηση και ανάρτηση καλών πρακτικών από το ΙΕΠ σε έναν ανοιχτό και προσβάσιμο χώρο για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, η οποία ως δεξαμενή online υλικού θα λειτουργούσε πολλαπλασιαστικά. Φαίνεται να αξιολογείται ως πιο σημαντικό στη φάση αυτή το αν και πόσα σχολεία υπέβαλαν τις απαιτούμενες εκθέσεις και τήρησαν το νομοθετικό πλαίσιο, παρά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των επιτευγμάτων των σχολείων και ο βαθμός επίτευξης των στόχων που είχαν θέσει.

Η σημασία που δίδεται σε αυτή την Περίοδο στην εξωτερική αξιολόγηση, όσο και η επιμονή με την οποία επιδιώκεται κυβερνητικά η ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας από τις σχολικές μονάδες μέσω των εφαρμοστικών εγκυκλίων, της δικαστικής διαμάχης, των συνεχών παρατάσεων για την υποβολή παραδοτέων και των κυρώσεων σε όσους Διευθυντές δεν συμμορφώθηκαν τελικά με το νομοθετικό πλαίσιο αποδυναμώνει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης αυτής της Περιόδου. Η έμφαση δίνεται κυρίως στην ιδεολογική νίκη του ΥΠΑΙΘ έναντι των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών και η υλοποίηση των προβλεπόμενων δράσεων μοιάζει να μετατρέπεται περισσότερο σε υπηρεσιακή υποχρέωση και εκπλήρωση υπαλληλικών καθηκόντων παρά σε μια εις βάθος ανατροφοδοτική συλλογική διαδικασία που λειτουργεί αναπτυξιακά και βελτιωτικά για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο συνολικά.

9.4.3. «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» και η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Το μοντέλο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που εισάγεται κατά την τρίτη διακυβερνητική Περίοδο επενεργεί με καθοριστικό τρόπο στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Αξιοποιώντας την επί μια δεκαετία εξοικείωση της εκπαιδευτικής κοινότητας με τα προηγούμενα μεταρρυθμιστικά επεισόδια της αυτοαξιολόγησης, η τρίτη θέσμιση της αυτοαξιολόγησης βρίσκει την εκπαιδευτική κοινότητα περισσότερο έτοιμη να δεχτεί τις ρυθμίσεις που επιβάλλει ως κάτι αναπόφευκτο που δεν επιδέχεται άλλης αναβολής. Στην Περίοδο αυτή ο λόγος δεν περιστρέφεται πια γύρω από την αναγκαιότητα ύπαρξης ή όχι αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όσο γύρω από επιμέρους εκφάνσεις και διαστάσεις του συγκεκριμένου

αξιολογικού μοντέλου που προτείνεται. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι το εναρκτήριο σημείο για τον μετασχηματισμό και την κατασκευή των συνειδήσεων των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης είναι διαφορετικό από ό,τι στις προηγούμενες περιόδους. Δεν θα ήταν παράτολμο να ειπωθεί ότι για μια μερίδα εκπαιδευτικών η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης λειτουργεί ως μια πολυαναμενόμενη απάντηση από την πλευρά της Πολιτείας στην κοινωνική κριτική που δέχεται ο εκπαιδευτικός κλάδος και το σχολείο λόγω της χρόνιας άρνησης για εφαρμογή ενός σταθερού συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού ξεκινά με ένα ήδη διαφορετικά προδιατεθειμένο υποκείμενο, το οποίο καλείται να υλοποιήσει ένα πιο αυστηρό και τεχνοκρατικό αξιολογικό πλαίσιο και να πειθαρχήσει σε διαδικασίες που το καθιστούν ορατό και υπόλογο για κάθε παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Ένα πλήθος ενεργειών που απαιτούνται από το εφαρμοστικό πλαίσιο, όπως τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, σύνταξη εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, παρακολούθηση και αποτίμηση σχεδίων δράσης, καταγραφή και ανάρτηση παραδοτέων και αποτελεσμάτων συνθέτουν ένα κλειστό τεχνοκρατικό πλαίσιο ελεγχόμενης αυτονομίας μέσα στο οποίο οφείλουν να λειτουργήσουν τα άτομα και οι σχολικοί οργανισμοί. Μέσα σε αυτό το ελεγχόμενο ενδοσχολικό περίγραμμα δράσης που συνδέεται άμεσα με το εξωτερικό σύστημα ελέγχου και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων από την Πολιτεία επιβάλλεται η κατασκευή εσωτερικών μηχανισμών αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας για τον εκπαιδευτικό που να διασφαλίζουν τη δέσμευση για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και την επαγγελματική λογοδοσία.

Εντατικοποίηση της εργασίας για όλους τους εμπλεκόμενους, απαιτήσεις υψηλού επιπέδου στον σχεδιασμό δράσεων, υποχρεωτική υλοποίηση όσων έχουν σχεδιαστεί, συστηματική παρακολούθηση της πορείας των δραστηριοτήτων, τακτική ανατροφοδότηση και συντονισμός ενεργειών, ανάπτυξη εσωτερικών εργαλείων αξιολόγησης σε κάθε στάδιο υλοποίησης είναι μόνο μερικά από όσα συνοδεύουν την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, επιδιώκουν να μετασχηματίσουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και να τον μετατρέψουν σε έναν προσαρμοστικό και ευέλικτο επαγγελματία ικανό να αλλάζει και να

μαθαίνει συνεχώς νέους τρόπους εργασίας για να ανταποκριθεί με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα σε νέες απαιτήσεις.

Η καθολική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας σε ομάδες δράσης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων βελτίωσης και κατόπιν ο συντονισμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγησή τους εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με μια άλλη γκάμα δεξιοτήτων που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συνεργασίας και της δικτύωσης. Επικοινωνία, διαπραγμάτευση, διαβούλευση, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αντανάκλαστικότητα, διαχείριση συγκρούσεων είναι κάποιες από τις δεξιότητες που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλλιεργήσουν προκειμένου να συνεργαστούν αποδοτικά, να παράγουν αποτελέσματα και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά το δυναμικό των συνεργατικών δικτύων που αναπτύσσουν.

Το σχολείο επιδιώκεται να μετατραπεί σε ένα ανοιχτό συνεργατικό σύστημα μάθησης μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναμένονται να λειτουργήσουν ως κινητήριοι μοχλός για την προώθηση της καινοτομίας και της αλλαγής, να αναστοχάζονται τόσο σε επίπεδο αυτοδιαχείρισης και ατομικού κριτικού αυτοελέγχου, όσο και σε επίπεδο συλλογικής ανατροφοδότησης και να αλληλοϋποστηρίζονται με στόχο τη διαρκή βελτίωση των ίδιων και του σχολείου συνολικά. Στόχος του είναι να προκαλέσει αλλαγές σε ατομικό επίπεδο αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, σε οργανωσιακό επίπεδο υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών στοχεύοντας βαθύτερα σε ένα υπόρρητο επίπεδο κατασκευής εκπαιδευτικών υποκειμένων που θα υπηρετούν αποτελεσματικά το σχολείο.

Ωστόσο, το τρίτο μεταρρυθμιστικό επεισόδιο αυτοαξιολόγησης που βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε εξέλιξη, όπως εξελίχθηκε έως τώρα, επικεντρώθηκε τόσο ρηματικά όσο και πρακτικά στην υποχρεωτικότητα της εφαρμογής του θεσμού από το σύνολο των σχολείων της χώρας και στη δικαστική διαμάχη του ΥΠΑΙΘ με τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες. Το γεγονός αυτό μετατόπισε την έμφαση από τις ποιοτικές παραμέτρους της υλοποίησης των διαδικασιών σε πιο διαχειριστικά ζητήματα, έστρεψε την προσοχή των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ιδεολογικής φύσεως και δεν έδωσε το απαραίτητο περιθώριο του χρόνου για να επιδιωχθούν οι απαραίτητες αλλαγές. Η γνώση ότι στο τέλος του κάθε έτους εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η σύνδεσή της με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πιθανότατα δε δημιούργησε

τις κατάλληλες προϋποθέσεις για δημιουργικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομία λόγω του ρίσκου του οποίου ενέχουν, γεγονός που ενδέχεται να έθεσε εμπόδια στην ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και να κατασκεύασε συνθήκες συντήρησης με σκοπό την επιβίωση μέσα στο νέο πλαίσιο.

Κεφάλαιο 10

Κριτική - Συμπεράσματα

Περιεχόμενα

10.1. Σύγκριση Περιόδων I, II, III της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

10.1.1. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο I: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ» (ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΔΗΜΑΡ)

10.1.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο II: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ)

10.1.3. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο III: *«Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*

10.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου. Διακυβέρνηση, Εκμάθηση, Υποκείμενο

10.2.1. Η Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου ως μορφή σχολικής διακυβέρνησης

10.2.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου και σχολικές πολιτικές εκμάθησης

10.2.3. Αυτοαξιολόγηση του σχολείου και κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου

Επίλογος

Κεφάλαιο 10: Κριτική - Συμπεράσματα

10.1. Σύγκριση Περιόδων I, II, III της αυτοαξιολόγησης του σχολείου

Οι πολιτικές προσπάθειες για τη θέσμιση και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εκκινούν το 2010, εκτείνονται σε τρεις διαδοχικές περιόδους διακυβέρνησης και διαμορφώνουν τρία διαφορετικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια με το τελευταίο να βρίσκεται εν έτει 2023 σε εξέλιξη. Με βάση το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, όπως διατυπώθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσης (Κεφάλαιο 1), στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε το θεσμικό πλαίσιο λόγων και πολιτικών για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου κατά την περίοδο 2010-2023. Κατά τη δεκατριετή πορεία του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του σχολείου συγκροτούνται τρεις διακριτές γενεές λόγων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ιδωμένα σε μια λογική προοπτικισμού αποτυπώνουν ρηματικά την ενδεχομενική πολιτική εμφάνιση της θέσμισης της αυτοαξιολόγησης και τις κοινωνικές της επιδράσεις στον χώρο του σχολείου.

Τα υπό μελέτη θεσμικά κείμενα στο σύνολό τους αποτελούν τις ρηματικές διατυπώσεις ενός μηχανισμού που συντίθεται από νόμους, ρυθμιστικές αποφάσεις, διοικητικές αποφάσεις, επιστημονικές αποφάνσεις και φιλοσοφικές/ ηθικές δηλώσεις. Υπό τον ερμηνευτικό φακό μιας γενεαλογικής ιστορικοσυγκριτικής προσέγγισης και μιας ευρύτερης κριτικής προοπτικής, οι λόγοι που κατασκευάζονται και προωθούνται μέσω των κειμένων αυτών χαρτογραφούν την πορεία του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο και εξηγούν την εμφάνιση και τις επιδράσεις του θεσμού, των πολιτικών και των πρακτικών του στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα.

Η κριτική ανάλυση των θεσμικών κειμένων ανά περίοδο διακυβέρνησης, καθιστά δυνατή την εξέταση του τρόπου με τον οποίο η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αναδύεται ως σύστημα σκέψης στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σκηνή και μετασχηματίζεται από το ένα επεισόδιο στο άλλο. Δίνει επίσης τη δυνατότητα της ανίχνευσης από μια σχεσιακή και ιστορική σκοπιά των αδιάκοπων συνδέσεων μεταξύ των λόγων που αναπτύσσονται σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και διαπιστώνει τις αλλαγές στις σχέσεις γνώσης – εξουσίας που επέρχονται εντός της σχολικής μονάδας σε επίπεδο διακυβέρνησης του σχολείου, στον

μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών στη λογική της εκμάθησης πολιτικής και στην ανακατασκευή των εκπαιδευτικών υποκειμενικοτήτων όσον αφορά στην καλλιέργεια ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η διαδοχή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών από διαφορετικές κυβερνήσεις, η θέσμιση και η επαναθέσμιση, η εφαρμογή και η αποδόμηση, η κατάργηση και η επαναφορά μοντέλων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μέσα σε αυτή τη δεκατριετή περίοδο καταδεικνύει ότι ο λόγος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αποτέλεσε ενδεχομενική ιστορική κατασκευή που υπήρξε ευάλωτη σε ανταγωνιστικές δυνάμεις και βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Η ενδεχομενικότητα αφορά τόσο στην ίδια τη διαδικασία της νομοθέτησης και των διαδικασιών εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, όσο και στην κατασκευή των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών υποκειμένων και στα παραγόμενα αποτελέσματα της διαδικασίας για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Τα τρία μεταρρυθμιστικά επεισόδια αποτελούν στιγμές του λόγου της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Κάθε περίοδος θέσμισης και εφαρμογής συναρθρώνει τα δικά της σημαίνοντα και αποκλείει άλλα, σε μια προσπάθεια καθήλωσης του νοήματος με έναν συγκεκριμένο τρόπο υπό την επίδραση του πολιτικού και κοινωνικού συγκειμένου της περιόδου, αλλά και της ιδεολογικής προσέγγισης του θεσμού από την εκάστοτε κυβέρνηση. Κάθε διακυβερνητική περίοδος αποτελεί μια στιγμή που αναδεικνύει τα δικά της κομβικά σημεία του λόγου, τα οποία συγκροτούν τον λόγο της αυτοαξιολόγησης ως ολότητα και δημιουργούν ένα ενοποιημένο σύστημα νοήματος που αποτυπώνεται διαδοχικά στα θεσμικά κείμενα και στις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού. Η κειμενική παραγωγή των τριών περιόδων δεν είναι αποσπασματική, αλλά συγκροτεί συνδυαστικά έναν κυρίαρχο, ηγεμονικό λόγο που μπορεί να ιδωθεί ταυτόχρονα ως υπερκείμενη εννοιολογικά δομή και ως διαλεκτική σχέση μεταξύ της ρηματικής και της κοινωνικής πραγμάτωσης του.

10.1.1. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο Ι: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - ΑΕΕ» (ΠΑΣΟΚ/ΝΔ-ΔΗΜΑΡ)

Η πρώτη προσπάθεια θέσμισης και εφαρμογής της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκίνησε το 2010 με την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Η

«αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και του έργου της» είχε εξαγγελθεί προεκλογικά³³ και εντάχθηκε στο ευρύτερο πλαίσιο της μεταρρύθμισης «Νέο Σχολείο» που εισήγαγε το Υπουργείο Παιδείας με Υπουργό την κ. Άννα Διαμαντοπούλου. Η περίοδος Διαμαντοπούλου χαρακτηρίστηκε από έναν έντονο μεταρρυθμιστικό άνεμο στην εκπαίδευση κατά την οποία προτάθηκαν αλλαγές που ξεκινούσαν από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος – από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, με απώτερο στόχο έναν νέο νόμο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το συνολικό σχέδιο δράσης του Νέου Σχολείου προέβλεπε μεταξύ άλλων νέα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Ψηφιακό Σχολείο, καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης, σχέδιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθιέρωση αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών διοίκησης και θέσπιση της Αυτοαξιολόγησης/ Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.*³⁴

Μέσα σε αυτό το πολιτικό συγκείμενο και το ευρύτερο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε: α) η νομοθέτηση διαδικασιών προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων τον Μάιο του 2010 με το Άρθρο 32 του Ν. 3848/2010 και β) η υλοποίηση του διετούς πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) που ξεκίνησε τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου. Τα δυο αυτά συμβάντα αποτέλεσαν ηγεμονικές παρεμβάσεις που εκδιπλώθηκαν ανταγωνιστικά απέναντι στην σχεδόν τριακονταετή περίοδο παντελούς απουσίας αξιολογικών διαδικασιών του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και επηρέασαν δια παντός τον πολιτικό/ θεσμικό εκπαιδευτικό λόγο στην Ελλάδα.

Μετά τις εκλογές του 2012 και τον σχηματισμό κυβέρνησης από ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ, η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με Υπουργό τον κ. Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο δημοσίευσε, τον Μάρτιο του 2013, Υπουργική Απόφαση για τη γενίκευση του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ που είχε υλοποιηθεί από την προηγούμενη κυβέρνηση. Το κείμενο της Υ.Α. βασισμένο εξ ολοκλήρου στο Υλικό της ΑΕΕ αποτέλεσε σημαντική συμβολική

³³ Σύμφωνα με το προεκλογικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ 2009 «*Εκπαιδευτικοί με επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος: Αξιοπρεπείς μισθοί για τους εκπαιδευτικούς που θα συνδυαστούν με τον αναβαθμισμένο ρόλο τους, τις αυξημένες υποχρεώσεις τους, την επιμόρφωση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και του έργου τους*», ΠΑΣΟΚ (2009), Πλαίσιο Κυβερνητικού Προγράμματος – Παιδεία, σελ.56, ανακτήθηκε από:

https://papanotas.files.wordpress.com/2009/10/to_programma_mas.pdf

³⁴<https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/298-uncategorised/402-apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti?showall=1>

νομοθετική χειρονομία, δημιούργησε επίσημα ένα κλείσιμο στον θεσμικό λόγο της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης της πρώτης περιόδου και οδήγησε στην επίλυση του ανταγωνισμού με το καθεστώς νομοθετικής αδράνειας σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση που είχε παγιωθεί για πολλές δεκαετίες. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου μετατράπηκε σε ηγεμονικό λόγο, ο οποίος τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, παρόλες τις εναλλαγές κυβερνήσεων και τις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο ιδεολογικής και επιστημονικής προσέγγισης και εφαρμογής που ακολούθησαν, παραμένει έκτοτε επίκαιρος ανεξάρτητα από τον ενδεχομενικό χαρακτήρα που διατηρεί εκ φύσεως.

Η θέσμιση και η υλοποίηση της ΑΕΕ μετέτρεψε το μετέωρο σημαίνον της αυτοαξιολόγησης σε κομβικό σημαίνον του πολιτικού λόγου και των πρακτικών του Υπουργείου Παιδείας. Ο λόγος της ΑΕΕ κατασκευάστηκε υπό την επίδραση σημαίνοντων που κατέχουν προνομιακή θέση στον ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό λόγο όπως ποιότητα, βελτίωση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, πλαίσιο ικανοτήτων, αυτονομία. Στον λόγο της ΑΕΕ συναρθρώθηκε ένα πλήθος από έννοιες-κλειδιά που μετατράπηκαν από μετέωρα σημαίνοντα του θεωρητικού εκπαιδευτικού λόγου σε κομβικά σημαίνοντα εκπαιδευτικών πρακτικών κατά τα στάδια εφαρμογής τόσο του πιλοτικού προγράμματος (2010-12) όσο και, κυρίως, της εφαρμογής του θεσμού (2013-14).

Έννοιες και πρακτικές όπως προγραμματισμός/σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου, συνεργατικές πρακτικές, έρευνα δράσης, εργασία σε ομάδες, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων, επαγγελματική ανάπτυξη, διάχυση καλών πρακτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εμπιστοσύνη διαμόρφωσαν ένα πυκνό εννοιολογικό πλέγμα, μια σειρά από αλυσίδες ισοδυναμίας που συγκρότησαν συνδυαστικά έναν 'καταστατικό χάρτη αλήθειας' για τον ρόλο και την αποστολή των σύγχρονων σχολικών μονάδων και επιδίωξαν να κυριαρχήσουν και να οργανώσουν ένα πεδίο νοήματος με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά, με σκοπό να καθηλώσει τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών υποκειμένων και των εκπαιδευτικών πρακτικών με συγκεκριμένο τρόπο.

Η στιγμή της ΑΕΕ επιδίωξε τη συνάρθρωση λόγων και πρακτικών και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών υποκειμενικοτήτων εντός ενός πλαισίου κοινωνικού ανταγωνισμού. Ο λόγος της κατέστη ηγεμονικός, αν θεωρηθεί η έλλειψη αντίστοιχου λόγου επί μία τριακονταετία ως σημείο εκκίνησης, διότι αυτό που κάνουν οι ηγεμονικές πρακτικές είναι

να προσπαθούν να γεμίσουν το κενό που δημιουργεί την έλλειψη. Εμφανίζονται, δηλαδή, όπου υπάρχει κάποια ρωγμή, η οποία πρέπει να σφραγισθεί, όπου η ενδεχομενικότητα πρέπει να υπερνικηθεί και εκεί κατασκευάζουν και σταθεροποιούν τα συστήματα του νοήματος ή των ηγεμονικών σχηματισμών. Ο λόγος της ΑΕΕ απέκτησε ηγεμονική λειτουργία καθώς συνέδεσε δια παντός την έννοια της αυτοαξιολόγησης με τις πρακτικές του σχολείου, η οποία τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο απασχολεί σταθερά την εκπαιδευτική πολιτική έως σήμερα.

Η τετραετία 2010-2014 αποτέλεσε, ωστόσο, μια ταραχώδη περίοδο για την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς η εισαγωγή και η γενίκευση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης συνέπεσε χρονικά με την ελληνική οικονομική κρίση και τις κοινωνικές αναταράξεις που αυτή προκάλεσε δημιουργώντας ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση αντιστάσεων από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας και τροφοδοτώντας με επιπλέον επιχειρήματα τον ήδη παγιωμένο λόγο των Ομοσπονδιών ενάντια σε κάθε μορφή αξιολόγησης στο σχολείο.

Τον Απρίλιο του 2010, σχεδόν ταυτόχρονα με την ψήφιση του Νόμου Διαμαντοπούλου (Μάιος 2010), η Ελλάδα προσέφυγε επίσημα στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Το 2011 δημοσιεύτηκε η Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελληνική Εκπαίδευση, η οποία υποστήριξε τη γενίκευση της ΑΕΕ ως μέθοδο σταδιακής ανάπτυξης της διαχρονικά απύσασ «κουλτούρας αξιολόγησης», με παράλληλη ανάπτυξη εργαλείων ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την ανάπτυξη ψηφιακών συστημάτων καταγραφής σημαντικών μεγεθών του εκπαιδευτικού συστήματος, σε ένα γενικότερο πλαίσιο που θα περιόριζε σημαντικά το συγκεντρωτισμό του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος. Η Έκθεση έλαβε αρνητική δημοσιότητα στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας και θεωρήθηκε κείμενο αποτύπωσης νεοφιλελεύθερων «συνταγών» (Σαλτερής & Κρασσάς 2014).

Το 2013, έτος κατά το οποίο δημοσιεύεται η Υ.Α. της γενίκευσης του θεσμού στα σχολεία όλης της χώρας με έναρξη εφαρμογής το σχολικό έτος 2013-2014, η Ελλάδα διένυε τον τρίτο χρόνο κρίσης χρέους και είχε υπογράψει το δεύτερο «Μνημόνιο», ενώ ο δημόσιος τομέας είχε υποστεί μεγάλη μείωση δαπανών και μισθών, μαζικές συνταξιοδοτήσεις και μηδενικές προσλήψεις μόνιμου προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν με χαμηλότερη

χρηματοδότηση και στηρίζονταν σε μεγάλο ποσοστό στις προσλήψεις συμβασιούχων εκπαιδευτικών, αναπληρωτών πλήρους και μειωμένου ωραρίου, ενώ είχαν γίνει συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και διοικητικών υπηρεσιών για τη μείωση των λειτουργικών εξόδων.

Εντωμεταξύ, με την υπ' αριθμ. Υ281/11.05.2013 (ΦΕΚ 1139Β') απόφαση του Πρωθυπουργού το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιτάχθηκε από τις 15 Μαΐου του 2013 «μέχρι νεωτέρας», ώστε να αποσοβηθεί ο κίνδυνος απεργίας του κλάδου εν μέσω Πανελληνίων εξετάσεων, και τον Ιούλιο του 2013 η δευτεροβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση υπέστη την κατάργηση τομέων και ειδικοτήτων, ένας αριθμός εκπαιδευτικών έμεινε χωρίς διδακτικό αντικείμενο και οδηγήθηκε στη διαθεσιμότητα. Στην εκπαιδευτική κοινότητα κορυφώθηκε η αίσθηση αβεβαιότητας και η ανησυχία για το μέλλον των θέσεων εργασίας και τις επερχόμενες αλλαγές στις σχολικές μονάδες.

Καθοριστικής, επίσης, σημασίας για την πορεία εφαρμογής της ΑΕΕ το επόμενο σχολικό έτος 2013-2014 υπήρξε η δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» (Νοέμβριος 2013), το οποίο, μέσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ο λόγος των Ομοσπονδιών συνέδεσε απόλυτα/ταύτισε με την ΑΕΕ, καθώς η συμμετοχή στην υλοποίησή της αποτελούσε κριτήριο για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σε συνδυασμό με τον νόμο για την αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων³⁵ που είχε ψηφιστεί ήδη από το 2011 και προέβλεπε ποσόστωση στη βαθμολογική τους κατάταξη και σύνδεση με τη μισθολογική τους εξέλιξη, η περίοδος φάνηκε να κλείνει με αρνητικό πρόσημο στην συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και ενίσχυσε την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσχημα με στόχο να καθηλωθούν μισθολογικά, αλλά και να οδηγηθούν ακόμα και σε απόλυση.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, ολοκληρώθηκε η κατασκευή ενός εχθρικού ρηματικού έξωθεν με το οποίο ο λόγος της ΑΕΕ βρέθηκε σε σφοδρό ανταγωνισμό και αντιπαράθεση καθορίζοντας

³⁵Η νομική ρύθμιση η οποία υπαγόρευσε την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προέκυψε καθ' υπαγόρευση του Ν. 4024 (ΦΕΚ Α/226/27-10-2011) «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015», ο οποίος προέβλεπε σειρά οικονομικών μέτρων ως αποτέλεσμα περιοριστικών δημοσιονομικών ρυθμίσεων, Έκθεση ΑΔΙΠΠΑΕ, 2015, σελ.16

δραματικά την εξέλιξη του θεσμού. Οι εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες κάλεσαν την εκπαιδευτική κοινότητα σε απεργία – αποχή από τις διαδικασίες της ΑΕΕ, μεγάλο μέρος των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συντάχθηκαν με τις αποφάσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων και απείχαν από τη συγκρότηση ομάδων εργασίας και τη διαμόρφωση/υλοποίηση σχεδίων δράσεων. Στα σχολεία εγκαταστάθηκε εν πολλοίς ένα «πολεμικό» κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να εφαρμόσουν το νέο αξιολογικό πλαίσιο και σε όσους το αντιμάχονταν δημιουργώντας συνθήκες ρήξης και αντιπαλότητας στους Συλλόγους Διδασκόντων.³⁶

Η συνθήκη αυτή καλλιέργησε, εντούτοις, πρόσφορο έδαφος για τις πρώτες ανοιχτές συζητήσεις μέσα στις σχολικές μονάδες σχετικά με την αξία του θεσμού της αυτοαξιολόγησης, προετοίμασε την εκπαιδευτική κοινότητα, δημιούργησε ένα δίκτυο διάχυσης του λόγου της αυτοαξιολόγησης με κόμβους τις σχολικές μονάδες όλης της χώρας, ανέδειξε υποκειμενικές θέσεις και λειτούργησε διαμορφωτικά ως προς την συγκρότηση των εκπαιδευτικών υποκειμένων που εγκλήθηκαν μέσα από την πάλη των λόγων της περιόδου να διαμορφώσουν για πρώτη φορά άποψη και να πάρουν θέση για το επίμαχο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Η διαχείριση του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου από την επόμενη πολιτική ηγεσία απέδειξε ότι ο λόγος της ΑΕΕ υπήρξε ενδεχομενική κατασκευή που στάθηκε ευάλωτη απέναντι σε εκείνες ακριβώς τις πολιτικές δυνάμεις που αποκλείστηκαν από τη διαδικασία παραγωγής του, καθώς και στις εξαρθρωτικές επιδράσεις των γεγονότων που βρέθηκαν εκτός του ελέγχου του.

³⁶ Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (2014-2015), «Κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής υπήρξαν σημαντικές αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, επειδή εκτιμούσαν ότι έχει τιμωρητικό και όχι αναπτυξιακό χαρακτήρα, συνδέοντάς την τόσο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όσο και με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή της φαίνεται ότι ολοκληρώθηκε με σχετική επιτυχία, σύμφωνα με τις εκθέσεις που έχουν κατατεθεί στη σχετική ηλεκτρονική πλατφόρμα. Κατά τη δεύτερη χρονιά υλοποίησης του θεσμού, οι αντιδράσεις των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών εντάθηκαν», ΑΠΙΠΠΔΕ (2015), Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015, σελ. 24-25.

10.1.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου – Επεισόδιο II: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ)

Εναρκτήριο σημείο του δεύτερου μεταρρυθμιστικού επεισοδίου της αυτοαξιολόγησης του σχολείου αποτέλεσαν οι εκλογές του Ιανουαρίου 2015 και ο σχηματισμός κυβέρνησης από τους ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ. Ο ΣΥΡΙΖΑ, στο προεκλογικό του πρόγραμμα του οποίου δεν γινόταν καμία αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου³⁷ διατήρησε την ιδεολογική συνέπεια του πολιτικού του λόγου ενάντια στην αξιολόγηση και με την ανάληψη της εξουσίας προχώρησε χωρίς καθυστερήσεις στην κατάργηση του υπάρχοντος πλαισίου.

Ο σχηματισμός της νέας κυβέρνησης και η ανάληψη της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας από τον κ. Αριστείδη Μπαλτά στις 27.01.2015 πραγματοποιήθηκαν εν μέσω του σχολικού έτους και ενώ το θεσμικό πλαίσιο της ΑΕΕ βρισκόταν σε ισχύ και οι διαδικασίες της σε εξέλιξη. Τέσσερις μόλις μέρες μετά την αλλαγή ηγεσίας, μία από τις πρώτες πολιτικές αποφάσεις του νέου Υπουργού ήταν η έκδοση Δελτίου Τύπου³⁸ με το οποίο ανακοίνωσε το «πάγωμα» των διαδικασιών αξιολόγησης και την αναστολή της εφαρμογής της ΑΕΕ. Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης *«αδρανοποιήθηκαν στο σύνολο σχεδόν των σχολικών μονάδων της χώρας»*³⁹ και η ιστοσελίδα της ΑΕΕ στο ΙΕΠ κατέβηκε (Πασιάς & Παπαχρήστος 2017:252) και παρέμεινε ανενεργή και μη προσβάσιμη για μεγάλο μέρος της διακυβερνητικής περιόδου ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ.

Η πολιτική αυτή απόφαση χαρακτηρίστηκε όχι απλώς από μια λογική ενίσχυσης και ανάδειξης ενός νέου ανταγωνιστικού λόγου, αλλά από μια λογική αποδόμησης και αποδιάρθρωσης του λόγου της ΑΕΕ. Η πρώτη αυτή περίοδος της διακυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ συγκρότησε ένα νέο κέντρο εξουσίας, προχώρησε σε μια πολιτική κίνηση εξάρθρωσης, μια διάλυση της συναρθρωτικής κατασκευής της ΑΕΕ και δημιούργησε μια στιγμή αρνητικότητας και έλλειψης στον λόγο, η οποία επηρέασε δραστικά τις εκπαιδευτικές

³⁷ <https://www.syriza.gr/ekloges2019/>

³⁸ Στις 31-1-2015 σε δελτίο τύπου του ΥΠΕΠΘ ανακοινώθηκε ότι *«η αποτίμηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου είναι απαραίτητη και οφείλει να διεξάγεται με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού και σκοπό την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Με δεδομένο ότι οι τρέχουσες διαδικασίες 'αξιολόγησης' δεν υπηρετούν τον εν λόγω σκοπό, αυτές αναστέλλονται προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος όλοι οι συναφείς παράγοντες».*

³⁹ ΑΠΙΠΔΕ (2015), Ετήσια Έκθεση της Α.Δι.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015, σελ. 25.

πρακτικές στο σχολείο και διέκοψε ακαριαία κάθε διαδικασία εκπαιδευτικής σκέψης και δράσης προς αυτή την κατεύθυνση. Προς στιγμήν, φάνηκε να επέρχεται ένα νέο κλείσιμο στον λόγο σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Στη θέση του εξαρθρωμένου λόγου της ΑΕΕ εγκαταστάθηκε ένας νέος συμβολικός λόγος που δεν εκφράστηκε θεσμικά, αλλά συμμερίστηκε ιδεολογικά τον εναντιωματικό προς την αξιολόγηση συνδικαλιστικό εκπαιδευτικό λόγο.

Ωστόσο, η ενδεχομενική διαλεκτική της *συνάρθρωσης – εξάρθρωσης – νέας συνάρθρωσης – ηγεμονίας* συνέχισε τη φυσική εξελικτική της πορεία. Τον Αύγουστο του 2015, επτά μήνες μετά την κατάργηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση από τον Υπουργό Παιδείας κ. Μπαλά, η ίδια Κυβέρνηση και κατά τη διάρκεια της θητείας του ίδιου Υπουργού υπέγραψε το τρίτο Μνημόνιο. Στο σημείο του Μνημονίου που αφορούσε στην Εκπαίδευση ορίστηκε ότι η Ελλάδα αναλάμβανε την υποχρέωση να εφαρμόσει αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Ο λόγος του Μνημονίου απέκτησε ηγεμονικά χαρακτηριστικά, ανέδειξε σημαίνοντα όπως «διαφάνεια», «αποδοτικότητα», «αυτονομία», «αξιολόγηση», «πρότυπα»⁴⁰, εγκάλυψε ρηματικά την κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας και κατασκεύασε νέες συναρθρωτικές πρακτικές που οδήγησαν σε αντίστοιχες πολιτικές δηλώσεις⁴¹ και κινήσεις⁴².

⁴⁰ Σύμφωνα με το 4.1 Αγορά εργασίας και ανθρώπινο κεφάλαιο – Εκπαίδευση: «Οι αρχές θα διασφαλίσουν τον περαιτέρω εκσυγχρονισμό του τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ και αυτό θα τροφοδοτήσει την προγραμματισμένη ευρύτερη στρατηγική ανάπτυξης. Οι αρχές, σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες, θα επικαιροποιήσουν, έως τον Απρίλιο του 2016, την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εκπόνησε ο ΟΟΣΑ το 2011. Η εν λόγω επανεξέταση θα καλύπτει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, [...]. Μεταξύ άλλων, η επανεξέταση θα αξιολογήσει την υλοποίηση της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου», [...], την αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων και την αξιολόγηση και διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα [...]. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων θα συνάδει με το γενικό σύστημα αξιολόγησης της δημόσιας διοίκησης. Οι αρχές θα διασφαλίσουν τη δίκαιη μεταχείριση όλων των φορέων παροχής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών ιδρυμάτων, καθορίζοντας ελάχιστα πρότυπα», Μνημόνιο (2015), Ν. 4336/2015, ΦΕΚ Α/94/14.08.2015, σ. 1026-1027

⁴¹ «Στις 24-5-2016 (κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ) στην έκθεση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (πρόεδρος Κ. Γαβρόγλου) που υποβλήθηκε στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία προτείνεται η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: αποτίμηση του έργου και της συνολικής λειτουργίας της με στόχο τη βελτίωση και όχι την επιβολή κυρώσεων» ως βασική διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εισαγωγής του νέου «εμβληματικού» όρου της «αυτονομίας» στο χώρο της εκπαίδευσης: «Η έννοια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Προσδιορίζεται με βάση τις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και στόχος της είναι να βελτιώσει - μέσω ευρείας κοινωνικής συναίνεσης - την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης» (Γαβρόγλου. Κ., 2016)» στο Παιδεία, 2017, σ. 252.

⁴² «Τον Φεβρουάριο του 2017 μετά από πρόταση του ΥΠΕΘ (υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου) συγκροτήθηκαν δύο ομάδες, μία του ΙΕΠ και μία της ΑΔΙΠΠΔΕ, με σκοπό να υποβάλουν ένα σχέδιο πρότασης για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία όλης της χώρας από τον Σεπτέμβριο του 2017. Την άνοιξη του 2017 δημοσιεύθηκε η ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (2016). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι στο κείμενο της ΑΔΙΠΠΔΕ αναπαράγεται αυτούσιος ο «λόγος» της ΑΕΕ με έμφαση σε ό,τι αφορά τη «διαμορφωτική λειτουργία της αυτοαξιολόγησης» (σ.2). Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ότι «η αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερη της εξωτερικής αξιολόγησης» (σ.4), προτείνεται «η αποσύνδεσή της από μαθησιακά αποτελέσματα (επιδόσεις των μαθητών) (σ.2)

Σχεδόν τρία χρόνια μετά τον σχηματισμό της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – ΑΝΕΛ, ο λόγος του Υπουργείου Παιδείας υποτάχθηκε στον ηγεμονικό λόγο του Μνημονίου και υπό το βάρος των μνημονιακών δεσμεύσεων της χώρας ο νέος Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Γαβρόγλου, προχώρησε στην επαναφορά διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση με τον Νόμο 4547/2018 και την Υ.Α ΦΕΚ Β'16/11.01.2019 (Αρ. πρωτ. 30972/Γ1) με τίτλο «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*».

Ο λόγος που διαμορφώθηκε κατά την περίοδο αυτή της επαναφοράς διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στο σχολείο ανέδειξε ως κομβικό σημαίνον την «*αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου*» και συνάρθρωσε γύρω του νέα σημαίνοντα δίνοντας στη διαδικασία διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά σε μια προσπάθεια να επενδυθούν με διαφορετικό νόημα τα μετέωρα σημαίνοντα του ρηματικού της πεδίου. Βασικές έννοιες κλειδιά του λόγου της αυτοαξιολόγησης του σχολείου όπως *συνεργασία, λογοδοσία, ανοιχτότητα, διάχυση καλών πρακτικών, συμμετοχικότητα* απέκτησαν χαρακτηριστικά *αυτοαναφορικότητας, προαιρετικότητας, εσωστρέφειας, ιδιωτείας, και μη απόδοσης λόγου – αδιαφάνειας* για να αιτιολογήσουν την μεταστροφή της πολιτικής εντός της ίδιας διακυβερνητικής περιόδου και την επαναφορά των αξιολογικών διαδικασιών στο σχολείο. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναδείχθηκαν σε κομβικές συμβολικές έννοιες της περιόδου σε μια προσπάθεια νομιμοποίησης μιας 'καλής δημοκρατικής αξιολόγησης' και μιας προσπάθειας διατήρησης ιδεολογικών αποστάσεων από τη θέσμιση και εφαρμογή της ΑΕΕ της πρώτης Περιόδου.

Ο «*Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» της δεύτερης Περιόδου αποτέλεσε μια αποσπασματική προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του σχολείου, καθώς λόγω της αλλαγής κυβέρνησης το καλοκαίρι του 2019, το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που νομοθετήθηκε δεν εφαρμόστηκε ποτέ δημιουργώντας εκ νέου μια έλλειψη σε επίπεδο νοήματος. Παρόλο που προς το τέλος της περιόδου αυτής νομοθετήθηκε τελικά ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το συνολικό ρηματικό αποτύπωμα της περιόδου λειτούργησε εξαρθρωτικά με κυρίαρχο τρόπο. Η εξάρθρωση έχοντας διττό χαρακτήρα, αφενός λειτούργησε αποδομηστικά διαλύοντας τον λόγο και τις πρακτικές της ΑΕΕ, αλλά

και προβάλλονται οι έννοιες «*επαγγελματικές κοινότητες μάθησης*» των εκπαιδευτικών και «*κριτικός φίλος*» που συνδέεται με το ρόλο του *Σχολικού Συμβούλου*», στο Πασιάς, 2017, σελ. 252

αφετέρου λειτούργησε παραγωγικά προκαλώντας την ανάγκη για συνάρθρωση νέων λόγων και την ανάδειξη νέων ηγεμονικών σχηματισμών κατά την επόμενη διακυβερνητική περίοδο.

10.1.3. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου - Επεισόδιο III: «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων

Η τρίτη μεταρρυθμιστική περίοδος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου εκδιπλώνεται ρηματικά υπό τη διακυβέρνηση της ΝΔ, η οποία διαδέχτηκε την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ το καλοκαίρι του 2019. Η νέα κυβέρνηση στο προεκλογικό της Πρόγραμμα Παιδείας είχε παρουσιάσει σχέδιο για «*ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση*» και είχε ρητά εξαγγείλει την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Το σχέδιο προέβλεπε μεταξύ άλλων *ενδοσχολική επιμόρφωση, κέντρα εκπαιδευτικής καινοτομίας, επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης, αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, αντικειμενικό σύστημα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, αυτονομία, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ενισχυμένο ρόλο Διευθυντή, και ενίσχυση δικτύων σχολικών μονάδων.*⁴³

Έναν περίπου χρόνο μετά την εκλογή της νέας κυβέρνησης η Υπουργός Παιδείας κ. Νίκη Κεραμέως υπέγραψε τον Νόμο 4692/2020, ο οποίος τροποποίησε τον προηγούμενο Νόμο Γαβρόγλου και εισήγαγε για πρώτη φορά εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με την εσωτερική αξιολόγηση. Τον Ιανουάριο 2021 δημοσιεύτηκε η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ Β'140/20.01.2021 (Αρ. 6603/ΓΔ4) «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*».

Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν στα σχολεία λόγω Covid19 και ένα κύμα αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκτός των άλλων, και λόγω του ότι οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν επέτρεψαν την εφαρμογή της αξιολόγησης για το εξάμηνο Ιανουαρίου - Ιουνίου 2021 και ανάγκασαν το

⁴³ Παρουσίαση Προγράμματος Παιδείας Νέας Δημοκρατίας, 2019, σελ. 14-16, https://nd.gr/sites/ndmain/files/u48/pds/parousiash_paideia.pdf

Υπουργείο να τηρήσει προσωρινά στάση αναμονής με ορίζοντα το νέο σχολικό έτος και την πεποίθηση ότι η δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων από τον Σεπτέμβριο του 2021 θα επέτρεπε μια άλλου είδους διαχείριση της κατάστασης από την πλευρά του Υπουργείου και πιο πρόσφορες συνθήκες από την πλευρά των σχολείων για την εφαρμογή του νέου πλαισίου.

Τον Σεπτέμβριο του 2021, με την έναρξη του νέου σχολικού έτους, το Υπουργείο επανήλθε δημοσιεύοντας την Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ Β'4189/10.09.2021 (Αρ. 108906/ΓΔ4) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», η οποία τροποποίησε την πρώτη Υ.Α. Το Άρθρο 10 είχε τίτλο «Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης» και ανέφερε ότι η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2021-2022, «είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας», αναφερόμενο και στο άρθρο 56 του ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» που έχει ψηφιστεί εντωμεταξύ τον Αύγουστο του ίδιου έτους. Την Υ.Α. ακολούθησε η δημοσίευση τουλάχιστον δέκα (10) εφαρμοστικών εγκυκλίων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022 με ρυθμιστικό περιεχόμενο.

Κατά τη διάρκεια αυτού του τρίτου επεισοδίου της αυτοαξιολόγησης του σχολείου επανέκαμψε ο ισχυρός ανταγωνιστικός λόγος των Ομοσπονδιών που είχε κατευναστεί/ απομειωθεί λόγω των πολιτικών επιλογών της προηγούμενης διακυβερνητικής περιόδου. Ο λόγος αυτός εκφράστηκε με τις συνήθεις πρακτικές στο κοινωνικό επίπεδο καλώντας, δηλαδή, την εκπαιδευτική κοινότητα σε απεργία – αποχή από τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που προέβλεπε το νέο πλαίσιο. Στο κύμα των απεργιακών κινητοποιήσεων το Υπουργείο Παιδείας, διαμορφώνοντας νέες σχέσεις γνώσης/εξουσίας, αντέτεινε έναν λόγο με νομικά ερείσματα και κατέφυγε στη Δικαιοσύνη, ώστε να κηρυχθεί παράνομη η αποχή των εκπαιδευτικών από τις νομοθετικά προβλεπόμενες διαδικασίες. Η υπόθεση εκδικάστηκε με διαδικασίες κατεπείγοντος και το Δικαστήριο δικαίωσε το Υπουργείο Παιδείας εγκalώντας την εκπαιδευτική κοινότητα σε συμμόρφωση με τον Νόμο.

Η πλειοψηφία των σχολείων μετά και την απόφαση του Εφετείου υλοποίησε τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες ετοίμασαν και απέστειλαν στις σχολικές μονάδες πανομοιότυπα κείμενα για να αναρτηθούν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ με

σκοπό να παρακαμφθεί η δικαστική απόφαση και να αποφευχθούν οι νομικές κυρώσεις για τα σχολεία. Οι Διευθυντές των σχολείων που επέλεξαν να συνταχθούν με τον δρόμο που επέδειξαν οι Ομοσπονδίες υπέστησαν τελικά κυρώσεις, οι οποίες αφορούσαν μισθολογική καθήλωση και στον αποκλεισμό συμμετοχής στις διαδικασίες κρίσεων στελεχών της εκπαίδευσης.

Η τρίτη περίοδος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου ξεκίνησε να αναπτύσσεται ρηματικά έναντι της εδραιωμένης έλλειψης νοήματος που δημιούργησε η εξαρθρωτική ρηματική πρακτική της προηγούμενης περιόδου, γεγονός που εξώθησε σε/επέβαλε ένα πιο αυστηρό εφαρμοστικό πλαίσιο και δημιούργησε νέους συσχετισμούς γνώσης - εξουσίας. Ο λόγος της περιόδου αυτής επιδίωξε να κλείσει το ρηματικό κενό, να κατασκευάσει και να σταθεροποιήσει ένα νέο νοηματικό σύστημα συναρθρώνοντας εκ νέου τα διασκορπισμένα στοιχεία από το ρηματικό πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και μετατρέποντάς τα σε στιγμές ενός νέου λόγου που συνέθεσαν ένα νέο πρόταγμα με ηγεμονικά χαρακτηριστικά.

Μέσα στο κοινωνικό πεδίο της εκπαίδευσης που διασχίζεται σταθερά από ανταγωνισμούς, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αναδιαμορφώθηκαν οι σχέσεις γνώσεις-εξουσίας και κατασκευάστηκε ένας κυρίαρχος ηγεμονικός λόγος για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου που φαίνεται να έχει τη δυναμική να υποτάξει τους αντιτιθέμενους λόγους και να κυριαρχήσει ως αντικειμενικός, αφού σύμφωνα με το πολιτικό πλαίσιο λόγου δεν αναδύεται κάποιος ανταγωνιστικός λόγος που να μπορεί να τον αντικαταστήσει. Το νέο ηγεμονικό πρόταγμα φαίνεται να πετυχαίνει κάτι θεμελιώδες: εισάγοντας για πρώτη φορά ένα ισχυρό πλαίσιο εξωτερικής αξιολόγησης και ελέγχου μπόρεσε να επεξεργαστεί και να θεσμίσει ένα νέο σύνολο από κομβικά σημεία, τα οποία προσέλκυσαν το ενδιαφέρον/την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και μετατόπισαν την έμφαση, την κριτική και τον διάλογο από την εσωτερική στην εξωτερική αξιολόγηση.

Οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της ως εκπαιδευτικής διαδικασίας φάνηκαν να φυσικοποιούνται και οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να μεταστρέφονται πιο θετικά, καθώς η εξωτερική αξιολόγηση στις συνειδήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας συγκεντρώνει περισσότερα εχθρικά στοιχεία γύρω από τα οποία συσπειρώθηκαν σε αυτή την περίοδο οι ανταγωνιστικοί λόγοι. Το τρίτο μεταρρυθμιστικό επεισόδιο μπόρεσε αποφασιστικά να αναδιοργανώσει το ρηματικό πεδίο

της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου οργανώνοντας γύρω από τα σημαίνοντα της αυτοαξιολόγησης τα κομβικά σημεία της *εξωτερικής αξιολόγησης*, του *ελέγχου*, της *εποπτείας* και της *λογοδοσίας* θεσμίζοντας μια νέα ρηματική διαμόρφωση και δημιουργώντας νέους σχηματισμούς γνώσης-εξουσίας και νέους συσχετισμούς δυνάμεων.

10.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου. Διακυβέρνηση, Εκμάθηση, Υποκείμενο

Κατά τη διάρκεια των τριών μεταρρυθμιστικών επεισοδίων που αναλύθηκαν στην παρούσα μελέτη νομοθετήθηκαν τρία διαδοχικά μοντέλα αυτοαξιολόγησης του σχολείου που μοιράστηκαν βασικά κοινά χαρακτηριστικά, αλλά ανέπτυξαν διαφορετικές εκφορές θεσμικού λόγου, ανέδειξαν διαφορετικά ιδεολογικά ερείσματα και επέλεξαν διαφορετικούς τρόπους πρακτικής εφαρμογής/υλοποίησης. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα 2, 3, και 4, όπως αυτά διατυπώθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσης (Κεφάλαιο 1), στο μέρος αυτό, παρουσιάζονται οι βασικές διασυνδέσεις μεταξύ της αυτοαξιολόγησης του σχολείου με τις κεντρικές προς διερεύνηση έννοιες της διακυβέρνησης του σχολείου, των σχολικών πολιτικών εκμάθησης και της κατασκευής των εκπαιδευτικών υποκειμένων, ανεξαρτήτως των διαφοροποιήσεων, των εμφάσεων και των πολιτικών προτεραιοτήτων κάθε περιόδου.

10.2.1. Η Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου ως μορφή σχολικής διακυβέρνησης

Ο κυρίαρχος λόγος για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, κατά τη δεκατριετή περίοδο που μελετάται, ανεξαρτήτως των εμφάσεων και του τρόπου/της ποιότητας εφαρμογής των διαδικασιών που νομοθετήθηκαν, περιγράφει/παρουσιάζει την αυτοαξιολόγηση ως ένα υβριδικό ρυθμιστικό μέσο σχολικής διακυβέρνησης που βασίζεται στη συστηματική συλλογή και χρήσης δεδομένων προς αξιοποίηση για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την παραγωγή νέας γνώσης από το σχολείο για το ίδιο το σχολείο. Η υλοποίηση που προτείνεται βασίζεται στον συνδυασμό συλλογικής εργασίας/συνεργασίας και ατομικής ευθύνης, επιδιώκει συνθήκες καθολικής συμμετοχής και συνεχούς διερεύνησης/ αναστοχασμού και στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολείου και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης, το βάρος της ευθύνης για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την ανάπτυξη του σχολείου μετατοπίζεται από το κράτος στους εκπαιδευτικούς και ενισχύεται η αυτονομία τους, καθώς μέρος του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της

υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποσπάται από τον κεντρικό έλεγχο. Η αυτοαξιολόγηση ως διακυβερνητική τεχνική, αναθέτει την υποχρέωση για συνεχή ατομική και συλλογική πρόοδο και ανάπτυξη στο ίδιο το σχολείο, γεγονός που απομειώνει την ανάγκη για εξωτερική ρύθμιση. Το σχολείο καλείται/ωθείται να αυτενεργήσει, να οραματιστεί και να θέσει στόχους, να σχεδιάσει τη δράση του, να αξιοποιήσει κατάλληλα ανθρώπινους και υλικούς πόρους, να πάρει πρωτοβουλίες και να εισάγει καινοτομίες, ώστε να προωθήσει λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα σε τοπικό επίπεδο.

Ο λόγος για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου προωθεί τα χαρακτηριστικά μιας συστηματοποιημένης διαδικασίας οργανωσιακής μάθησης που δύναται να λειτουργήσει μετασχηματιστικά με όρους κυβερνησιμότητας. Έχει την ιδιότητα και τη δυναμική να λειτουργεί ως ήπιο και πειστικό ρυθμιστικό μέσο και να επενεργεί στη σκέψη, στη δράση και τη συμπεριφορά όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου - εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία, κυβερνητικοί φορείς. Μέσω του συντονισμού, της συνεργασίας και του ελέγχου που προωθεί/επιβάλλει το πλαίσιο υλοποίησής της, ως διαδικασία έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί την ετερότητα των ατομικών υποκειμένων, να τα οργανώνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να συγκροτούν δυναμικά συλλογικά υποκείμενα, να δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ικανοτήτων και επιθυμητής συμπεριφοράς και να τα δεσμεύει προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Η λειτουργία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει την ανάπτυξη και χρήση εργαλείων αυτορρύθμισης, αυτοελέγχου και διαγωγής της διαγωγής (conduct of conduct) που βασίζονται στη γνώση και επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού (σχολικού) τοπίου εντός του οποίου ένας πλήθος ατομικών υποκειμένων καλούνται να δικτυωθούν, να ενεργήσουν/εργαστούν συλλογικά και να αναλάβουν την ευθύνη να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται, ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται τη μάθησή τους και τη μάθηση των άλλων με αποτελεσματικό για το σχολείο τρόπο. Το πλαίσιο εργασίας που προτείνει η αυτοαξιολόγηση (δείκτες, κριτήρια, χρονοδιαγράμματα, σχέδια δράσης, αξιολογικές εκθέσεις, καλές πρακτικές) συνθέτει ένα επιτελεστικό πλαίσιο εργασίας που υλοποιείται μέσω συλλογικών διαδικασιών, συνεργασίας, συνεχούς διαπραγμάτευσης και συναίνεσης. Ως πλαίσιο εργασίας στοχεύει να εδραιώσει στο σχολείο συνθήκες

αυτοοργάνωσης και αυτοεπιτήρησης και να κατασκευάσει/συγκροτήσει ένα συλλογικό υποκείμενο ικανό και διαθέσιμο να διακυβερνηθεί από απόσταση, να θέσει τον εαυτό του στην υπηρεσία ενός σχεδίου αυτόνομης λειτουργίας και μάθησης και στον πυρήνα του στρατηγικού σχεδιασμού βελτίωσης του σχολείου.

Η θεσμοθέτηση και η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης του σχολείου εισάγει και καθιερώνει τεχνολογίες σχολικής διακυβέρνησης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με ισχυρά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά ωθώντας το ελληνικό σχολείο σε αλλαγή παραδείγματος. Θεσμικά, η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται ως στρατηγική αποσυγκέντρωσης και η εφαρμογή της έχει στόχο τη σταδιακή μετατροπή των σχολείων σε τοπικούς διακυβερνητικούς κόμβους, οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αυτόνομα και αποτελεσματικά τις αλλαγές και να προσαρμόζονται γρήγορα και ευέλικτα στις απαιτήσεις και τα προβλήματα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Οι θεσμικές εκφορές της αυτοαξιολόγησης δημιουργούν ένα ελεγχόμενο και συστηματοποιημένο μεθοδολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο, με όρους κυβερνησιμότητας, δίδεται στα σχολεία η δυνατότητα να αναπτύξουν τον στρατηγικό τους σχεδιασμό, να καθορίσουν το πλαίσιο δράσης τους και να επιδιώξουν τα αποτελέσματα που τα ίδια επιθυμούν τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους, όσο και για το σχολείο συνολικά. Η αυτοαξιολόγηση εισάγει στην εκπαιδευτική (σχολική) πραγματικότητα νέες έννοιες και διαδικασίες με σκοπό τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων και του πεδίου ελευθερίας των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου, αλλά και την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους εντός του σχολείου, τη φύση της εργασίας τους μέσα σε αυτό και τη σχέση στους με τον επαγγελματία εαυτό τους.

Μέσω της θέσμησης της αυτοαξιολόγησης, στον εκπαιδευτικό λόγο κυριαρχούν για πρώτη φορά έννοιες όπως βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σχετική αυτονομία του σχολείου, εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι έννοιες αυτές διαμεσολαβούνται από συγκεκριμένες διεργασίες που επιδιώκουν να διαμορφώσουν νέα νοητικά μοντέλα όπως σχεδιασμός, προγραμματισμός, έρευνα δράσης, από κάτω προς τα πάνω αξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτέχνων, διάχυση καλών πρακτικών. Οι διεργασίες αυτές, με τη σειρά τους,

στοχεύουν στην εσωτερίκευση ενός αξιακού διακυβερνητικού εκπαιδευτικού λόγου με κομβικές τις έννοιες τη συνευθύνη, τη δέσμευση, τη συμμετοχή, τη αυτοβελτίωση, τον διαμοιρασμό.

Η αυτοαξιολόγηση προτείνει ένα κοινό μοντέλο συνεργατικής εργασίας που σκοπό έχει να κινητοποιήσει το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και να δημιουργήσει ενδοσχολικά δίκτυα που θα αναλάβουν την πρωτοβουλία να θέσουν στόχους, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις δικές τους προτάσεις/ σχέδια βελτίωσης του σχολείου, να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά τους και να αναλάβουν την ευθύνη της ανάπτυξης των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολείου. Ταυτόχρονα, συμπληρώνει αυτό το ανθρωποκεντρικό πλαίσιο με ένα ισχυρό τεχνοκρατικό πλαίσιο παρακολούθησης των ενδοσχολικών διαδικασιών από την ίδια τη σχολική μονάδα, αλλά και από εξωτερικούς φορείς που περιλαμβάνει μια πληθώρα υποχρεώσεων λογοδοσίας με επιτελεστικό πρόσημο όπως επίτευξη στόχων, αποτίμηση μέσω δεικτών και κριτηρίων, εκθέσεις, τεκμήρια, ανάρτηση αποτελεσμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση δίνει έμφαση στη διαμόρφωση οριζόντιων σχέσεων εξουσίας εντός και εκτός του σχολείου, ενεργοποιεί τα συλλογικά όργανα του σχολείου και δίνει μεγαλύτερο μέρος συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, στοχεύει στη δημιουργία ενός εξωστρεφούς σχολικού περιβάλλοντος, ανοιχτού στην κριτική, στον αναστοχασμό και στην ανατροφοδότηση από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου εισάγοντας συνθήκες ορατότητας και λογοδοσίας μέσω της αξιοποίησης των σχολικών ιστότοπων, τη δημιουργία Παρατηρητηρίου/αποθετηρίων για τη διάχυση καλών πρακτικών, την αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης από την ΑΔΙΠΠΔΕ και το ΥΠΑΙΘ και τη διασύνδεση με τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Η θέσμιση και υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να λειτούργησε διαμορφωτικά και μετασχηματιστικά σε διττό επίπεδο. Αφενός, καθόρισε δια παντός τον εκπαιδευτικό λόγο συνδέοντας απόλυτα την αυτοαξιολόγηση με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και εισήγαγε θεσμικά νέες εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολείο που με διάφορες παραλλαγές συνεχίζουν να υφίστανται στο σχολικό πλαίσιο. Αφετέρου, επέδρασε καταλυτικά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους μέσα στη σχολική μονάδα καλλιεργώντας τη συνείδηση ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στα διδακτικά του

καθήκοντα, αλλά οφείλει να λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα και να συμμετέχει ενεργά σε θέματα λειτουργίας και οργάνωσης και να αναλαμβάνει μέρος της ευθύνης για τη συνολική πρόοδο και ευημερία του σχολείου. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση επιδίωξε να εδραιώσει και να φυσικοποιήσει έναν διευρυμένο εκπαιδευτικό ρόλο σε απόλυτη συνάρτηση με τον ρόλο που καλείται να παίξει το σύγχρονο σχολείο. Με όρους διακυβέρνησης, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή ελέγχου της εκπαιδευτικής σκέψης και δράσης, ο οποίος αφενός ενθαρρύνει τα υποκείμενα να δράσουν και να αυτενεργήσουν και αφετέρου τα περιορίζει θέτοντάς τα εντός ενός καθορισμένου καθεστώτος πρακτικής και αναγκάζοντάς τα να λειτουργούν σε συνθήκες ελεγχόμενης αυτονομίας.

10.2.2. Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου και σχολικές πολιτικές εκμάθησης

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου εκτός από εργαλείο διακυβέρνησης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως εργαλείο σχολικής πολιτικής εκμάθησης. Το πλαίσιο της εφαρμογής της 'υποχρεώνει' το σχολείο να σχεδιάσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει μια πληθώρα ευκαιριών μάθησης για όλους και να εντάξει όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στον σχεδιασμό της μαθησιακής πορείας του σχολείου. Η συγκεκριμένη συνθήκη προωθεί την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μια ολιστική και μακροπρόθεσμη διαδικασία σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και επίτευξης μαθησιακών στόχων και συμβάλλει στην εκμάθηση ενός νέου τρόπου σκέψης και εργασίας που λαμβάνει υπόψη του ευρύτερες παραμέτρους της σχολικής βελτίωσης.

Η μεθοδολογία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, όπως παρουσιάζεται στο θεσμικό πλαίσιο, συνδέεται άρρηκτα με πολιτικές αμοιβαίας μάθησης, μάθησης μέσω ομοτέχνων και συνεργατικής μάθησης, οι οποίες μπορούν να οργανώσουν στο σχολείο ένα προσαρμοστικό σύστημα παραγωγής και αξιοποίησης γνώσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για βελτίωση του ίδιου του σχολείου και των εκπαιδευτικών του. Επιδιώκει να διαμορφώσει, δηλαδή, ένα πεδίο δράσεων, διαδράσεων, συνεργατικών πρακτικών, διαμοιρασμού, ανταλλαγής καλών πρακτικών που να έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται και να παράγει ενδοσχολικά τη γνώση που χρειάζεται για να αναπτυχθεί και να συνεχίσει να μαθαίνει.

Η θεσμικός λόγος αποτυπώνει ρηματικά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μια ευέλικτη μαθησιακή διαδικασία, η οποία είναι συνεχώς ανοιχτή στην αναθεώρηση και στη νέα γνώση, ενδυναμώνει την οριζόντια συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δίνει ώθηση για αλλαγές και καινοτομίες στον χώρο του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εισαγωγής στο σχολείο μιας μεθοδολογίας εργασίας με ισχυρά χαρακτηριστικά συνεργατικής μάθησης μέσω σχεδίων δράσης – projects. Μέσα στο πλαίσιο της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές καλούνται να ομαδοποιηθούν και να οργανωθούν στρατηγικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να συντονιστούν σε ένα κοινό σχέδιο δράσης βελτίωσης του σχολείου.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία απαιτείται να διαγνώσουν τις ανάγκες τους, να εντοπίσουν δυνάμεις και αδυναμίες, να θέσουν κοινούς στόχους, να ορίσουν χρονοδιαγράμματα, να διαχειριστούν αποτελεσματικά όλες τις διαθέσιμες δυνάμεις και ικανότητες του σχολείου, να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας, να διαμορφώσουν και να υλοποιήσουν σχέδια δράσης και να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά τους συμμετέχοντας σε μια ιδιαίτερα επιδραστική διαδικασία εκμάθησης που φαίνεται να συνδυάζει στοιχεία όπως η δικτύωση, η ομαδοσυνεργασία, η διαπραγμάτευση και η επικοινωνία με τον έλεγχο, τη διασφάλιση ποιότητας, τη λογοδοσία και την επιτελεστικότητα.

Μέσω της διαδικασίας υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία βρίσκονται υπό πίεση να εργάζονται δημιουργικά προς νέες κατευθύνσεις, να υιοθετούν νέες μεθόδους και να δοκιμάζουν τις καλές πρακτικές άλλων εκπαιδευτικών και άλλων σχολείων. Με άλλα λόγια, είναι υποχρεωμένοι να μάθουν να επιδιώκουν να μαθαίνουν συνεχώς. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση και η μάθηση συναρθρώνονται με έννοιες όπως συνεργασία, διαμοιρασμός αμοιβαιότητα, και η συλλογική δράση αναδεικνύεται σε κομβική έννοια – καταλύτη για τη συλλογική βελτίωση του σχολείου, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου παρουσιάζεται ως μια συμμετοχική μαθησιακή διαδικασία που ευνοεί την οριζόντια συνεργασία μέσω της ανάπτυξης ομάδων εργασίας. Επιδιώκει την καλλιέργεια μιας ιδιαίτερης μαθησιακής δυναμική στο σχολείο που αναπτύσσεται σε επίπεδο δικτύων και βασίζεται στη συν-εξέλιξη και τη συλλογική δράση των συμμετεχόντων, στη συνέργεια, στη σύμπραξη και στην επικοινωνία. Περιγράφεται ως μια

διαδικασία που καλλιεργεί την εμπιστοσύνη, αποτελεί σημείο εκκίνησης για επαγγελματικό διάλογο και δίνει ώθηση στην αλλαγή και στην καινοτομία.

Η αυτοαξιολόγηση ως εργασιακή πρακτική έχει τη δυναμική να λειτουργεί διαμορφωτικά σε όλα τα επίπεδα σχολικής δράσης και να μετασχηματίζει σταδιακά τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και τη σχέση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους και με τον ίδιο τους τον εαυτό. Αν δεν αντιμετωπιστεί διεκπεραιωτικά και τοποθετηθεί στο κέντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ως βασικός μαθησιακός πόρος του σχολείου, ο επαγγελματικός διάλογος μετατοπίζεται από την παιδαγωγική θεωρία και την επιστημολογία προς τον κριτικό αναστοχασμό. Διαμορφώνεται, έτσι, μια νέα οντολογία μάθησης - ένα νέο πλαίσιο εκμάθησης για όλους, όπου η γνώση/μάθηση συνδέεται με την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση και την αυτοβελτίωση και όπου δεν υποδεικνύεται απλώς πώς πρέπει να εργάζεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αλλά πώς πρέπει να σκέφτεται και να είναι.

10.2.3. Αυτοαξιολόγηση του σχολείου και κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου

Η ανάγνωση της αυτοαξιολόγησης ως πολιτικής εκμάθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί αναπόφευκτα στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο ο παιδαγωγικός λόγος που αναπτύσσει και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθεί διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Η μεθοδολογία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, οι πρακτικές που 'επιβάλλει'/εισάγει και οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που δημιουργεί/ενεργοποιεί μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά όχι μόνο σε αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, αλλά και σε αυτό που είναι.

Ως τεχνική διακυβέρνησης, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου λειτουργεί σε διττό επίπεδο. Σε ρηματικό επίπεδο παράγει έναν πολύ συγκεκριμένο λόγο σχετικά με το πώς πρέπει να σκέφτεται και να μιλά κανείς για τη σχολική εκπαίδευση. Σε επίπεδο πρακτικών κατασκευάζει ένα, επίσης, πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας, του οποίου η εφαρμογή 'εγγυάται' τη σχολική επιτυχία. Σε αυτή τη με όρους υποκειμενοποίησης ανάγνωση, ο μηχανισμός της αυτοαξιολόγησης ασκεί ένα είδος πειθούς που στοχεύει να διαμορφώσει συνθήκες καθοδήγησης και να επενεργήσει στις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των

υποκειμένων με οριστικό τρόπο, διαμορφώνοντας μια νέα οπτική σχετικά με το τι είναι ωφέλιμο για το σχολείο.

Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός διαχείρισης της ετερότητας, στοχεύει στον μετασχηματισμό των υποκειμενικοτήτων (ατομικών και συλλογικών) και αποσκοπεί στην εδραίωση ενός είδους φυσικής ροπής προς την αλλαγή και την καινοτομία. Επιχειρείται μέσα από μια διαδικασία αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου και κατ' επέκταση μέσα από μια διαδικασία που δεν βασίζεται στην επιβολή ρυθμίσεων, αλλά στην αυτόβουλη εναρμόνιση με τον κοινό και συναποφασισμένο στόχο.

Η μεθοδολογία εργασίας που προτείνει η αυτοαξιολόγηση διατρέχεται υπόρρητα από παραμέτρους κανονικοποίησης ενός νέου τρόπου άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που φυσικοποιείται και εγκαθίσταται στη σχολική κουλτούρα μέσω της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη φιλοσοφία της εργασίας μέσω σχεδίων – projects που επιδρούν στην νοοτροπία, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η απαίτηση της αυτοαξιολόγησης για συμμετοχή όλων στη διαδικασία του μεγαλεπήβολου σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας, καθώς και η συνεχής υλοποίηση μικρότερων σχεδίων που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό, τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς πρωταγωνιστικά και κεντρικά σε μια αέναη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής, παρακολούθησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται από τους ίδιους μέσα στο σχολείο. Η διαδικασία αυτή σκοπό έχει να κατασκευάσει σταδιακά τα εκπαιδευτικά υποκείμενα, να τα ρίξει σε μια μάχη επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων, περισσότερο καινοτόμων ιδεών και ποιοτικότερων διαδικασιών υλοποίησης που θα εξασφαλίσουν την επίτευξη του κοινού στόχου και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο νέων ικανοτήτων που δεν επιβάλλεται κυριαρχικά, αλλά ενσωματώνει όσους εμπλέκονται με απώτερο στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Η αυτοαξιολόγηση προωθεί τη συλλογική μάθηση, την αξιολόγηση από ομοτέχνους και τις συνεργατικές πρακτικές, δημιουργεί ροές εξουσίας και γνώσης που συγκροτούν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών υποκειμένων και επιδρούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Πρόκειται για μια συμβιωτική σχέση μεταξύ λογοδοσίας και 'διαγωγής της διαγωγής' μέσω

αυτοαξιολόγησης/αυτορρύθμισης για τη δημιουργία του αναστοχαστικού επαγγελματία της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο μέσω της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσει ικανότητες που δεν αφορούν αποκλειστικά τη διδασκαλία και το γνωστικό του αντικείμενο, αλλά κυρίως τη διαχείριση της συνύπαρξής του με τους άλλους στο σχολείο με σκοπό την από κοινού επίτευξη στόχων, την καινοτομία και την αλλαγή.

Ο λόγος για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ένα σύνθετο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών, στάσεων, προδιαθέσεων και επιθυμίας να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί φορείς δράσης στο πεδίο που δραστηριοποιούνται. Ο εκπαιδευτικός που αυτοαξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου του καλείται να αναπτύξει τις ικανότητές του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει τα προσφερόμενα εργαλεία και τις μεθόδους της αυτοαξιολόγησης ως πολιτικής εκμάθησης, εμπλέκοντας στη διαδικασία αυτή υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών, εργασία σε ομάδες, ικανότητες σχεδιασμού και αξιολόγησης, συμμετοχή στη σχολική διοίκηση, ανάπτυξη χαρακτηριστικών ηγεσίας, ανάπτυξη διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, πρόθεση για καινοτομία και επαγγελματική ανάπτυξη, ικανότητες αυτονομίας, αυτοδιαχείρισης, αυτοκριτικής και αναστοχασμού, δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και αξιοποίησης υλικών και ανθρώπινων πόρων, ηθική δέσμευση και ακεραιότητα. Επιπλέον, καλείται να αναπτύξει ικανότητες διαχείρισης μαθητών και ομάδων, συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και κοινωνικές υπηρεσίες, δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης, συνεργατικές, αναστοχαστικές, διαπροσωπικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες, ικανότητες προσαρμογής κυβερνητικών και τοπικών πολιτικών στις δυναμικές της τάξης, των μαθητών και του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός εντός της αυτοαξιολόγησης καλείται να ενδυθεί αναλόγως μια διαφορετική ταυτότητα κάθε φορά και να δύναται να μεταβαίνει με ευχέρεια από την αξιοποίηση μιας ομάδας ικανοτήτων σε μια άλλη λειτουργώντας άλλοτε αυτόνομα και άλλοτε ως μέλος μιας ομάδας εργασίας, ή μέλος των συλλογικών οργάνων του σχολείου για να φέρει εις πέρας μια πληθώρα καθηκόντων. Η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο κάνει εξαιρετικά σαφές ότι δεν επαρκεί ένα σταθερό πλαίσιο ικανοτήτων για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, γεγονός που καθιστά την εφαρμογή της ένα πολύ απαιτητικό και δύσκολο

εγχείρημα, καθώς απαιτεί την αναπλαισίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο, τον εξαρθρώνει από τον για δεκαετίες κατεστημένο ρόλο του και δημιουργεί εσωτερικές συγκρούσεις, τάση για διατήρηση του οικείου και αντιστάσεις στην αλλαγή.

Το εκπαιδευτικό υποκείμενο μέσω της αυτοαξιολόγησης επιδιώκεται να κατασκευαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να επιφέρει το ίδιο την επιδιωκόμενη αλλαγή δρώντας αυτόνομα και με πλήρη ευθύνη των ενεργειών που το ίδιο αναλαμβάνει. Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί το πεδίο δράσης μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός (εγ)καλείται να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες που θα τον καταστήσουν άξιο εμπιστοσύνης, ως προς την κυρίαρχη ικανότητά του να ασκεί εξουσία πάνω στον εαυτό του και τους άλλους, να λειτουργεί ως ένα αναστοχαστικό εκπαιδευτικό υποκείμενο, που διαμορφώνεται διαρκώς και πάντοτε μαζί και διαμέσου των άλλων: δηλαδή, μέσα από τις συνεργατικές πρακτικές που αναπτύσσει με τους συναδέλφους του, αλληλεπιδρώντας σε ετερογενή περιβάλλοντα, εντός των οποίων οδηγείται στη συγκρότηση και γνώση του εαυτού του αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη συγκρότηση του εαυτού των άλλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27 (3), pp. 292-310.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Alexiadiou, N. (2007). "The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation", *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102-116.
- Alexiadiou, N. (2007). "The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of regulation", *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102-116.
- Alexiadou, N. (2014). Policy learning and Europeanisation in education. The governance of a field and the transfer of knowledge in Nordin, A. & Sundberg, D. (eds). (2014). *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Publisher: Symposium Books, Oxford
- Altrichter, H. (2019). School Autonomy Policies and the Changing Governance of Schooling, in H. Jahnke, C. Kramer & Meusburger, D. (eds), *Geographies of Schooling*, Springer Open, (pp.55-73).
- Ambrosio, J. (2013). "Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education", *Educational Studies*, 49 (4), pp.316-333.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Arthur, L. (2009). "From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback", *Teaching in Higher Education*, 14(4), pp. 441-454.
- 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), pp. 25-45.
- Auld, E. & Morris, P. (2014). "Comparative education, the 'New Paradigm' and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform", *Comparative Education*, 50(2), pp. 129-155.
- Avis, J. (2018). Socio-technical imaginary of the fourth industrial revolution and its implications for vocational education and training: a literature review, *Journal of Vocational Education & Training*, 70 (3), pp.337-363.
- Ball, S.J. (2000). Performativities and Fabrications in the education Economy: Towards the performative Society. *Australian Educational Researcher*, 27(2), pp. 1-23.
- Ball, S.J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of Performativity", *Journal of Education Policy*, 18(2), pp.215-228.
- Ball, S.J. (2004). "Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society". In Ball, S.J. (ed.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 143-155.
- Ball, S.J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.

- Ball, S. J. (2009). Editorial: the governance turn. *Journal of Education Policy*, 24(5), p. 537-538.
- Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 83-99.
- Ball, S. J. (2012). "Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University", *British Journal of Educational Studies*, 60(1), pp.17-28.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. London, Routledge.
- Ball, S.J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?, *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), pp.1129-1146.
- Ball, S.J. (2017) *The Education Debate* (3d Edition). Bristol: Policy Press.
- Ball, S.J. (2019). «A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning». *Power and Education*, 11(2), 132-144.
- Ball, S. J. & Exley, S. (2010) Making policy with 'good ideas': policy networks and the 'intellectuals' of New Labour, *Journal of Education Policy*, 25 (2), p. 151-169.
- Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (eds) (2000). *Social Capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press. Field, J. (2000). *Lifelong learning: education across the lifespan*, London: Routledge.
- Barry, A., Osborne, T. & Rose, N. (eds) (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago :The University of Chicago Press.
- Barzano, G. (2011). School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders', *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 184-209.
- Beare, H. (2007). Four Decades of Body-Surfing the Breakers of School Reform: Just Waving, Not Drowning, In Townsend, T., (Ed.) *International Handbook of school effectiveness and Improvement*, Springer, p. 27-40.
- Beck, U. (2000). *World Risk Society*, Cambridge: Polity Press. astells, M. (2004). *The Network Society*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Beech, J. (2009). "Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities". *Comparative Education*, 45(3), pp. 347-364.
- Benton, T. (2014). A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.
- Bergh, A. (2011:709-710). Why quality in Education - and What Quality? - A Linguistic analysis of the concept of quality in Swedish Government Texts, *Education Inquiry*, 2(4), 709-723.
- Besley, T., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education and the culture of self*. New York, NY: Peter Lang.
- Boell, S.K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems* 34, pp.257-286.
- Bolderston, A. (2008). Writing an Effective Literature Review, *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 39, pp. 86-92.

- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of literature review in dissertation preparation. *Educational Researchers*, 34(6), pp. 3–15.
- Bonal, X. (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies, *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 159-175.
- Brancaleone, D. & O'Brien, W. (2011). "Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes". *British Journal of Sociology of Education*, 32 (4), pp. 501-519.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system. *International Journal of Educational Management*, 28 (7), pp.823-841.
- Brockling, U. (2016). *The Entrepreneurial Self. Fabricating a New Type of Subject*. London: Sage
- Brooks, E. (2020). *Education Reform in the Twenty-First Century. The Marketization of Teaching and Learning at a No-Excuses Charter School*, Palgrave Macmillan.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Brunila, K. (2011). The Projectisation, Marketisation and Therapisation of Education. *European Educational Research Journal*, 10 (3), p.421-432.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: the new education privatization*, New York: Routledge.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York City: Basic Books.
- Burchell, G., Gordon, C & Miller, P. (eds) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, London: Harvester. Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*, London: Sage.
- Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy*, Oxford: Oxford University Press.
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. *Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'*. Brussels: European Commission.
- Caldwell, B. (2016). Impact of school autonomy on student achievement: cases from Australia, *International Journal of Educational Management*, 30 (7), pp. 1171-1187.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational "Policyscapes" in Denmark, Nepal, and China, *Comparative Education Review*, 53(1), pp. 63-88.
- Castells, M. (2004). *The Network Society*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Castells, M. (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I: The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell. OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*, Paris: OECD.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self - evaluation for school improvement: what works and why?*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P. Stringfield, S. & Teddie, C., *Educational effectiveness and improvement research and practice: The emergence of the discipline*, in C. Chapman et al. (eds). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement. Research, policy, and practice*, London: Routledge, (pp.1-24).
- Cheng, M. (2010). Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics, *Teaching in Higher Education*, 15 (3), pp. 259-271.

- Cheng, Y-C. & Tam, W-M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education* 5(1), 22–31.
- Chouliaraki, L. & Fairclough N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.
- Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), pp. 359-388.
- Clegg R. S. (1990). *Frameworks of Power*, Sage Publications, London.
- Codd, J. (2005). Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), p.193.
- Codd, J. (2005). Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: the New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
- Connell, R. (2009). “Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism”, *Critical Studies in Education*, 50(3), pp.213-229.
- Cooper, C. (2015). “Entrepreneurs of the self: The development of management control since 1976”, *Accounting, Organizations and Society*, 47, pp.14-24.
- Creemers, B. (2002). From school effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis and Outline of the Empirical Study, *Educational Research and evaluation*, 8 (4), pp.343-362
- Creemers, B. & Reezigt, G. (1997). School effectiveness & school improvement: Sustaining links, *School Effectiveness & School Improvement*, 8 (4), 396 – 429.
- Crossley, M. (2014). “Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities”, *Comparative Education*, 50(1), pp. 15-26.
- Dale, R. & Robertson S. (eds.) (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of education Policy*, 14 (1). 1-7
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a ‘common world education culture’ or locating a ‘globally structured educational agenda, *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427-48.
- Dardot, P. & Laval, C. (2013). *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. London: Verso books.
- Deem, R. & Brehony, K. (2005). Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education”, *Oxford Review of Education*, 31 (2), pp. 217-235.
- Deem, R. (2001). “Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?“, *Comparative Education*, 37(1), pp. 7-20.
- Deem, R. (2004). “The Knowledge Worker, the Manager-Academic and the contemporary UK University: new and old forms of Public Management”, *Financial Accountability & Management*, Vol. 20, No. 2, pp. 107-128.
- Denton, J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*, London: Routledge.
- Dingwerth, K. & Pattberg, P. (2006). Global Governance as a perspective on World Politics. *Global Governance*, 12(2), p. 185-203
- Dreyfus L. H., Rabinow P. (1982). Introduction. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Edwards, R. (2002). “Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices”, *Journal of Education Policy*, 17(3), pp. 353-365.

- Efron, S. E. & Ravid, R. (2019), *Writing the Literature Review. A practical Guide*, The Guilford Press: New York.
- Ehren, M. (2016). School Inspections and School Improvement. the Current Evidence Base. In M. Ehren (ed). *Methods and Modalities of Effective School Inspections*, Springer (pp.69-85).
- European Commission (2003). Working Group B “Key Competences”, Progress Report, Brussels.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, July 2013, Brussels : Education and training.
- European Commission (2018). European ideas for better learning. The governance of school education systems, Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers, Report by ET2020 Working Group Schools, May 2020, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2004). Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe, Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2004). Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe, Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2007). School Autonomy in Europe. Policies and Measures, Brussels: Eurydice.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995a). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995b). *Media Discourse*, London: Edward Arnold.
- Fairclough N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power*. London: Routledge, p.6-7
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No 42, OECD Publishing.
- Fimyar, O. (2008). Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. *Educate - Special Issue*, pp. 3-18.
- Forsey, M., G. Walford, G. & Davies, S. (eds) (2008). *The globalization of school choice?* Oxford: Symposium Books.
- Forstorp, P-A., & Ulf Mellstrom, U. (2013). “Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education”, *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), pp.335-358.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power, *Critical Inquiry*, 8(4), (Summer, 1982), pp. 777-795.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin et al. (eds.), *Technologies of the self* (pp. 16–49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2000). The birth of bio-politics. In P. Rabinow (ed). *Michel Foucault: Ethics*, pp. 73–79. London: Penguin.
- Flew, T. (2012). Michel Foucault’s The Birth of Biopolitics and contemporary neo-liberalism debate”, *Thesis Eleven*, 108(1), pp. 44-65.

- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the College de France 1981–1982*. NY: Palgrave Macmillan.
- Fredriksson, U. (2004). Quality education: The key role of teachers. *Education International*, Working Paper no.14, Sept.2004, pp.1-20.
- Fullan, M. G. (1992:22). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom, *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), pp.691-701.
- Gee, J.P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Gillies, D. (2008). “Developing governmentality: conduct and education policy”, *Journal of Education Policy*, 23(4), pp. 415-427.
- Gillies, D. (2010). Economic goals, Quality discourse and the narrowing of European state education, *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), pp. 103-118.
- Glatter, P., Mulford, B. & Shuttleworth, D. (2003). Governance, Management and Leadership, in OECD, *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Ch.4. (pp.65-84), Paris: OECD.
- Gleeson, D. & Husbands, C. (2001). *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture*, London: Routledge Falmer.
- Gobby, B. (2016). Putting “the system” into a school autonomy reform: the case of the Independent Public Schools program, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), pp.16-29.
- Gordon, C. (1991). ‘Governmental Rationality: An Introduction’, in G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, (pp.1-51), Chicago: University of Chicago Press.
- Grabher, G. (2004). Learning in Projects, Remembering in networks? Communitality, Sociality and connectivity in projects ecologies, *European Urban and Regional Studies*, 11(2), 103-123.
- Greany, T. & Higham, R. (2018). *Hierarchy, Markets and Networks. Analysing the ‘self-improving school-led system’ agenda in England and the implications for schools*, London: UCL/ Institute of Education Press.
- Grek (2013). “Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy”, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709.
- Grek, S. (2008). “From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23–37.
- Grek, S. (2010). International Organisations and the Shared Construction of Policy ‘Problems’: problematisation and change in education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 9(3), pp.396-406.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. & Varjo, J. (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education policy*, 24 (2), pp. 121-133.
- Gribb, A. & Gewirtz, S. (2007). “Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis”, *European Educational Research Journal*, 6 (3), pp. 203-213.

- Groot, T. & Budding, T. (2008). New Public Management's Current Issues and Future Prospects. *Financial Accountability & Management*, 24(1), p.1-13.
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management, *International Public Management Journal*, 4, pp.1-25.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis, pp. 258-284. In T. van Dijk (edit.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2). London: Sage.
- Finlayson A., Valentine, J. (2002). Introduction, pp. 1-20. In Finlayson A., Valentine, J. (edit.) *Politics and Post-structuralism: An Introduction*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Haas, P. (1992). Introduction. Epistemic Communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), pp. 1-35.
- Halasz, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (2013). On matter and meaning: the two realms of human experience, linguistics and the human sciences 1(1), *Equinox*, London, pp 59–82. Reprinted in the collected works of M.A.K. Halliday, pp 191–214. In Webster J. (2015) (edit.), vol 11. Bloomsbury Academic, London,
- Hanushek A., Link S. & Woessmann L (2011). Does School Autonomy Make Sense Everywhere?, Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, pp.212-232.
- Hargreaves, D. (2012). A self-improving school system: towards maturity, National College for School Leadership, Cambridge, UK.
- Harris, A. & Chrispeels, J. (eds) (2006). Improving schools and education systems. *International Perspectives*, London: Routledge.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), pp. 427-442.
- Heffernan, A. (2018). Power and the 'autonomous' principal: autonomy, teacher development, and school leaders' work, *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), pp. 379-396.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D, & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Stanford: Polity and Stanford University Press.
- Hellstrom, T. & Raman, S. (2001). The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology, *Social Epistemology*, 15(3), pp.139-154.
- Hill, D. & Kumar, R. (eds) (2008). *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*. London: Routledge. ~ Torres, C.A (2012). *Education and neoliberal globalization*. London: Routledge.
- Hofman, H. R., Dijkstra, J. N. & Hofman, A. (2009): School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(1), pp.47-68.
- Honig, M.I. & Rainley, L.R. (2012). "Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?", *Educational Policy*, 26 (3), pp. 465-495.

- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present & Future of School Improvement: Towards the Third Age, *British Educational Research Journal* 27(4), pp. 459–75.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schools: towards a synthesis, *School Organization*, 10(2), pp.179-194.
- Hopkins, D. (1995). Towards Effective School Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*, London: Routledge
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), pp. 257-281.
- Houston, D. & Paewai, S. (2013). Knowledge, power and meanings shaping quality assurance in higher education: a systemic critique, *Quality in Higher Education*, 19(3), pp. 261-282.
- Houston, D. (2007). TQM and higher education: a critical systems perspective on fitness for purpose, *Quality in Higher Education*, 13(1), pp. 3–17.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*, Buckingham : Open University Press.
- Hudson, G. (2007). 'Governing the Governance of Education: The state strikes back?', *European Educational Research Journal*, 6 (3), pp.266–282.
- Hursh, D. (2005). "Neo-liberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England", *Policy Futures in Education*, 3(1), pp. 3-15.
- Jallade J.P.(2011). International Approaches to Education: a review of some major cooperative programmes", *European Journal of Education*, 46 (1), pp.7-24.
- Janssens, F. & Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation* 34, σσ.15–23.
- Jessop, B. (2009). From Governance to Governance failure and from Multi-level Governance to Multi-scalar Meta-governance, in B. Atrs et al (eds). *The Disoriented State: Shifts in Governmentality, Territoriality and Governance*, Springer, pp. 79-98
- Jessop, B., Fairclough, N., Wodak, R. (2009). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jiménez, M.A. & Valle, A.M. (2017). «Pedagogy and the care of the self: A reading from Foucault». *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 702-709.
- Kalimullah, N. A., Ashraf, K. M., & Ashaduzzaman, M. N. (2012). New public management: Emergence and principles, *BUP Journal*, 1(1), pp.1-22.
- Kauko, J. & Salokangas, M. (2015). The evaluation and steering of English academy schools through inspection and examinations: national visions and local practices, *British Educational Research Journal*, 41 (6), pp. 1108-1124
- Keddie, A. (2014). 'It's like Spiderman ... with great power comes great responsibility': school autonomy and the audit culture, *School Leadership and Management*, 34(5), 502-517.
- Keddie, A. (2016). School autonomy as 'the way of the future': Issues of equity, public purpose and moral leadership, *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.713-727.
- Keddie, A. Gobby, B. & Wilkins, C. (2017). School autonomy reform in Queensland: governance, freedom and the entrepreneurial leader, *School Leadership & Management*, 38(4), pp.378-394

- Kelly, M. (2013). Foucault, Subjectivity and Technologies of the Self, in Falzon, C., O' Leary, T. & Sawicki, J. (eds). *A Companion to Foucault*, (pp.510-525), London: Wiley-Blackwell.
- Kelly, M. (2014). *Government and Governmentality*, του ίδιου: Foucault and Political Reason. A critical introduction (pp.137-156), Edinburg: Edinburg University Press.
- Klerides, E. & Kotthoff, H-G. (2015). Global Governance in Education: A Plea for an Agenda of Shape-Shifts, *European Education*, 47 (3), pp. 191–198.
- Kools, M. & Stoll, L. (2017). What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Paper, No 137, Paris: OECD Publishing.
- Kotthoff, H-G. & Klerides, E. (eds) (2015). *Governing educational spaces: Knowledge, Teaching and learning in transition*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Kyriakides, L. & Campbell, R (2004) "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-37, p. 23.
- Kyriakides, L. & Campbell, R (2004). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), pp.23-37.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1990). *Hegemony and Social Strategy, Towards a Radical Democratic Politics*, London: Verso.
- Laclau, Ernesto (1990): *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso
- Laclau, Ernesto (1993). *Power and Representation*. In M. Poster (ed.), *Politics, Theory and Contemporary Culture*. New York: Columbia University Press.
- Laclau E. (2000). Forward, pp. x-xi. In Howarth D., Norval J. A., Stavrakakis Y. (edit.). *Discourse Theory and Political Analysis, Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester University Press.
- Laclau E. (2007). *Emancipation(s)*, Verso, London.
- Lange, B. & Alexiadou, N. (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*, 25(4), p. 443-463.
- Mulderrig, J. (2011). The grammar of governance. *Critical Discourse Studies*, 8(1), 45-68.
- Lapsley, I. (2008). "The NPM Agenda: back to the future", *Financial Accountability & Management*, 24(1), pp.77-96.
- Lawn, M. (2006). Soft Governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), p. 272-278.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space, *European Educational Research Journal*, 10 (2), pp. 259-272.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, Oxford, UK: Symposium Books.
- Lemke, T. (ed). (2011). *Bio-politics. An Advanced Introduction*. N.Y.: New York University Press.
- Lewis, S. & Lingard, B. (2015). The multiple effects of international large-scale assessment on education policy and research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 621-637.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2009). "Rescaling and reconstituting education policy, in M.Simons, M. Olssen & M.A. Peters (eds). *Re-reading education policies : a handbook studying the policy agenda of the 21st century*, Rotterdam, Sense Publishers, pp.217-231.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, 38 (4), p. 355-382
- Lingard, B., Martino, & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 539-556.

- Lorenzini, D. (2018). Governmentality, subjectivity, and the neoliberal form of life, *Journal for Cultural Research*, 22 (2), pp.154–166.
- Lynch K. (2014). *New Managerialism: The Impact on Education*. *Concept* 5(3), pp.1-11.
- Lynch, K. (2013). “New managerialism, neoliberalism and ranking”, *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13 (5), pp. 1-13.
- Lynch, K. (2014). *New Managerialism: The Impact on Education*, *Concept*, 5(3), pp.1-11.
- Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report to Knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Macbeath, J. & Cheng, C.Y. (eds) (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Macbeath, J. & Cheng, Y. (eds) (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-Evaluation*, London: Routledge.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2005). *Self-evaluation: What’s in it for schools?* London & New York: RoutledgeFalmer
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *School effectiveness and improvement: the story so far*. In J. MacBeath & P. Mortimore, (eds). *Improving school effectiveness* (pp. 1-21). Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. London: Chapman.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). *Schools as Learning Communities*. In R. Huang et al. (eds.). *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*. Berlin - Heidelberg: Springer -Verlag, pp. 71-88.
- Maylor et al. (2006). From Projectification to Programmification. *Science Direct International Journal of Project Management*, (24), 663-677.
- Morley, L. & Rassool N. (2000). School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15 (2), pp. 169-183.
- Moutsios, S. (2009). International organizations and transnational education policy. *Compare*, 39 (4), pp.469-481.
- Moutsios, S. (2010). “Power, politics and transnational policy-making in education”, *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), pp.121-141.
- Nelson, R., Ehren, M. & Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation*, Institute of Education University College London.
- Nevo, D., (2001). “School evaluation: internal or external?”, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 27, pp. 95-106.
- Newman, S., Niemeyer, B., Seddon, T. & Anita Devos, A. (2014). Understanding educational work: exploring the analytic borderlands around the labour that enables learning, *Globalisation, Societies and Education*, 12(3), pp. 321-335.
- Nicolaidou-Solomou, G. & Pashiardis, P., (2016), An effective school autonomy model. Examining headteachers’ job satisfaction and work-related stress, *International Journal of Educational Management*, 30 (5), pp. 718-734
- Nordin, A. & Sundberg, D. (eds). (2014). *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Publisher: Symposium Books, Oxford.

- Normand, R. (2010). 'Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education', *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.
- Normand, R. (2011). Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education. *European Educational Research Journal*, 9(3), pp. 407-421.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*. Springer
- OECD (2001a). *Defining and Selecting Key Competencies*, Paris: OECD. UNESCO (2002a). *EFA Global Monitoring Report: Education for all- Is the world on track?* Paris: Unesco.
- OECD (2011). *Background report for the international summit on the teaching profession – improving teacher quality around the world. Building a high quality teaching profession*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *PISA in Focus 9 : "School autonomy and accountability: Are they related to student performance"*, Paris: OECD.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Paris: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results. What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris : OECD.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning. An International perspective on Evaluation and Assessment*, Paris:OECD.
- OECD (2013). *School Governance, Assessments and Accountability*, in OECD, *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Vol. IV, Ch.4 (pp.127-164). Paris: OECD.
- OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris: OECD.
- Olssen, M. (2006). "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism", *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), pp. 213-230.
- Olssen, M. (2006). *Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism*, *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), pp. 213 – 230.
- Olssen, M. (2006). *Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism*, *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), pp. 213 – 230.
- Olssen, M. (2009). *Governmentality and Subjectivity: Practices of Self as Arts and Self-government*, in Peters, M.A., et al. (eds). (2009). *Governmentality Studies in Education*, (pp.77-94), Rotterdam: Sense Publishers.
- Owen, S. (2016). *Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts*. *Educational Review*. 68, (4), 403-419.
- Ozga, J, Dahler-Larsen, P, Segerholm, C. & Simola, H (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London: Routledge.
- Ozga, J. (2012). *Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe*, *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), pp.439-455.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London: Routledge.
- Pal, L. (2012). *Frontiers of Governance. The OECD and Global Public Management Reform*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2022). Schools as learning organisations in Greece. Measurement and first indications, *European Journal of Education*, 55, pp:43-57.
- Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, C. (eds). (2019). *Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement*, Palgrave Macmillan.
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). "Current "Policies of Knowledge" in the European Union: Mapping and critically assessing "Quality" in a "Measurable" Europe of Knowledge. In: *Revista Espanola de Education Comparada*, 20, pp. 303-324.
- Pasias, G. & Roussakis, Y. (2013). "Discourses of Quality, Practices of Performativity: Restructuring Teacher Education and Professional Development Policies in the "Europe of Knowledge", in Karras, K. G. et al., *Education and Teacher Education Worldwide. Current Reforms, Problems and Challenges*, University of Crete/Dept. of Primary Teachers Education, Rethymno, Crete, pp. 39-48.
- Pellegrinelli, S. (2010). What's in a name: Project or Programme?, *International Journal of Project Management*, (29), 233-240.
- Perryman (2009). "Inspection and the fabrication of professional and performative processes", *Journal of Education Policy*, 24(5), pp. 611-631.
- Peters, M. (2003). Truth-telling as an educational practice of the self: Foucault, parrhesia and the ethics of subjectivity. *Oxford Review of Education*, 29(2), pp. 207-224.
- Peters, M.A. (2001). "Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A foucauldian perspective". *Journal of Educational Enquire*, 2 (2), pp. 58-71.
- Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen M., Maurer, S. & Weber, S. (2009). *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Peters., M., Besley, T. & Araya, D. (eds) (2013). *The New Development Paradigm. Education, Knowledge Economy and Digital Futures*, N.Y.: Peter Lang.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning*, 31(2), p. 181-196, p.184-185.
- Prasad, B. D. (2008). Content Analysis A method in Social Science Research, p. 1-2 στο Lal Das, D.K and Bhaskaran, V. (edit.). *Research methods for Social Work*, New Delhi: Rawat.
- Ranson, S. (2003), "Public accountability in the age of neo-liberal governance", *Journal of Education Policy*, 18:5, pp. 459-480. Lynch, K. (2006). "Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education", *European Educational Research Journal*, 5(1), pp. 1-17.
- Rapplee, J. (2012). *Educational policy transfer in an era of globalization*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nations*, N.Y.: Vintage Press.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (eds.). (1992). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel. Teddlie, C. & Reynolds, D. (eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Routledge Falmer.
- Reynolds, D. et al. (2014). Educational effectiveness research. A state-of-the-art-review, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (2), pp.197-230.
- Reynolds, D., Hopkins, D. and Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), pp. 37-58.

- Rhodes, R. A. W. (1996). The new Governance: Governing without government. *Political Studies*, XLIV, p.654.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalising Education Policy*, Abington, UK: Routledge.
- Robertson, S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), pp.151-170.
- Rogers, R. (2011), *Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research*, pp. 1-20. In Rogers, R. (edit.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York and London: Routledge.
- Room, G. (2005). Policy Benchmarking in the European Union, *Policy Studies*, 26(2), pp.117-132.
- Rosenau, J & Czempiel, E. (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rutkofski, D. (2007). "Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy", *Critical Studies in Education*, 48, (2), pp. 229-247.
- Sackney, L. (2007). History of The School Effectiveness and Improvement Movement in Canada Over the Past 25 Years. In T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer, pp. 167-182.
- Sallis, E. (2014:10). *Total quality management in education* (3d edition), London: Routledge.
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2018). *Inside the Autonomous school. Make Sense of a Global Education Trend*, London: Routledge.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research, *International School Effectiveness & Improvement Centre, Institute of education, University of London for the Office for Standards in Education [OFSTED]*, pp. 1-39.
- Schryen, G., Wagner, G & Benlian, A. (2015), *Theory of Knowledge for Literature Reviews: An Epistemological Model, Taxonomy and Empirical Analysis of IS Literature*, *Thirty Sixth International Conference on Information Systems*, Fort Worth, pp. 1-25
- Sellar, S. & Lingard, B. (2013). "The OECD and global governance in education", *Journal of Education Policy*, 28(5), pp.710-725.
- Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York:Doubleday.
- Simons, M. (2002). Governmentality, education and quality management. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), pp. 617-633.
- Simons, M. (2015). Governing education without reform: the power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 36 (5), pp.712-731.
- Simons, M. (2015). Governing education without reform: the power of the example, *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 36:5, 712-731.
- Skerritt, C. (2019). Privatization and 'destatization': school autonomy as the 'Anglo neoliberalization' of Irish education policy, *Irish Educational Studies*, 38(2), pp.263-279.
- Snyder, H. (2019). Literature Review as a research methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, pp. 333-339
- Spring, J. (2015). *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. London: Routledge.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*, London : Sage.

- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness & school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), pp. 221-258.
- Strathern, M. (ed.), (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the Academy*. London: Routledge.
- Sun, H., Creemers, B.P.M. & de Jong, R. (2007:95-96) Contextual factors and effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), pp. 93-122,
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality, *Journal of Education Policy*, 25(5), pp.567-586.
- Swaffield, S.& MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend', *Cambridge Journal of Education*, 35(2), pp.239-252.
- Taubman, P.M. (2009). *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, London: Routledge.
- Taylor Webb, P., Gulson, K. & Pitton, V. (2014). "The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), pp. 31-44.
- Teo, P. (2000). Racism in the News: A Critical Discourse Analysis of News Reporting in Two Australian Newspapers. *Discourse & Society*, 11(1), pp. 7-49
- Thompson, G. & Cook, I. (2014). "Manipulating the data: teaching and NAPLAN in the control society", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), pp. 129-142.
- Tolofari, S. (2005). "New Public Management in Education", *Policy Futures in Education*, Volume 3(1), pp. 75-89.
- Torfinn J. (1999). *New Theories of Discourse*. Laclau, Mouffe, Žižek, Blackwell Publishers, Oxford.
- Townsend, T. (1994). Goals for effective schools: The view from the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), pp. 127-48.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer.
- Ure, O. B. (2015). Governance for Learning Outcomes in European Policy-Making: Qualification Frameworks Pushed through the Open Method of Coordination. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(4), pp.268-283.
- Valiente, O. (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development, *International Journal of Educational Development*, 39 (1), 40-48.
- van Damme, D. (2000). Internationalization and quality assurance: Towards worldwide accreditation? *European Journal for Education Law and Policy*, 4, pp. 1-20.
- van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity, p. 95-120. In Wodak, R. & Meyer, M. (edit.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review*, 15 (1), pp.17-40.
- Velzen, W. van, Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School*
- Verger, A. & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting, *Critical Studies in Education*, 55(3), pp. 253-271.

- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. & Lubienski, C. (2017) The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology, *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), pp.325-340.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), pp.80-91.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Vidovich, L. (2001). That Chameleon «Quality»: the multiple and contradictory discourses of «quality» policy in Australian higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22 (2), pp. 249-261.
- Vidovich, L. (2002). Quality assurance in Australian higher education: globalization and «steering at a distance». *Higher Education*, 43 (30), pp. 391-408.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299-321.
- Voulalas, Z. D. & Fenton, S.G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi, 1990, p. 72-76.
- Wilkins, A. (2015). ‘Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors», *Journal of Education Policy*, 30(2), pp.182-200.
- Wobmann, L., Ludemann, E., Schutz, G., and West, M. (2007). “School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003”. OECD Education Working Paper No. 13. Paris: OECD.
- Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach, p. 63-94. In Wodak, R. & Meyer, M. (edit.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001). Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology, pp. 1-33. In Wodak, R. & Meyer, M. (edit.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: University Press.
- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation”, *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), pp. 31-55

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- A.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.(2018). Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Αθήνα.
- Αθανασιάδη, Π. (2016). Η γλώσσα ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής: Κριτική ανάλυση λόγου της νομοθεσίας και του υλικού της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ. Πάτρα.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα, εκδόσεις Έφυρα.

- Αραμπατζή, Α. (2013). Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όσον αφορά τις επιπτώσεις στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Διπλωματική εργασία. Π.Μ.Σ., Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Αυγέρης, Ι. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Γ'ΕΛΜΕ Γ'Αθήνας, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ & Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Βλασίδου, Α. (2020). Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας εκπαίδευσης Ν. Αττικής, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ.
- Γρέντζιου Μ. (2021). Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ
- Ευρυδίκη (2008). Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- 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.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, 23-24/3/2000, Βρυξέλλες.
- Foucault, M. (1976). Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, Αθήνα: εκδ. Ράππα
- Foucault, M. (1976). Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Η δίψα της Γνώσης, τομ. Ι, Αθήνα: εκδ. Ράππα.
- Foucault, M. (1987α). Εξουσία, Γνώση και Ηθική, Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault M. (1987β). Η αρχαιολογία της γνώσης, Αθήνα: Έξαντας
- Foucault, M. (1987γ). Η Μικροφυσική της Εξουσίας, Αθήνα: Εξάντας.
- Ζαχαρόπουλος Ι. (2021). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ευ., & Τσάφος, Β.(2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, σ. 135-151.
- Howarth D. (2008). *Η έννοια του λόγου*, Αθήνα, Εκδόσεις Πολύτροπον.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Καρκαλέτση, Π. (2019). Σχέση και αλληλεπίδραση της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας & της συνεργατικής κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο: στάσεις εκπαιδευτικών δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αττικής. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΕΠΔΕ, ΦΠΨ/ΕΚΠΑ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (σσ.46-70), Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης Ν. (2019). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Θεσσαλονίκη: εκδ Κυριακίδη.
- Κιουπκιολής, Α., Κοσμά, Υ., Πεχτελίδης, Γ. (2015). Εισαγωγή, σελ. 9-30. Στο *Θεωρία του Λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κολυμπάρη, Σ. (2020). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014), Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (σελ.13-38).
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Laclau E. (1997), *Μετα-Μαρξισμός και Θεωρία του Λόγου*. Στο Σταυρακάκης, Γ. (επιμ.) (1997). *Για την Επανάσταση της Εποχής μας. Κοινωνική Εξάρθρωση, Ηγεμονία και Ριζοσπαστική Δημοκρατία*, Νήσος, Αθήνα.
- MacBeath, J. (2001). *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 157-166.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2006). Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πως άλλαξαν όλα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, σσ.195-209.
- Μαραμπέα, Α. (2014). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- Διαδικασία αυτοαξιολόγησης: Ο ρόλος του Διευθυντή. Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μάρη, Δ. (2020). Η δια βίου μάθηση ως τεχνολογία και στρατηγική συγκρότησης της ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2014). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4(3), σσ.1-12.
- Μήτση-Αναγνώστου, Μ. (2019). Η «κατασκευή» του εκπαιδευτικού υποκειμένου και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΕΠΔΕ, Τμήμα ΦΠΨ/ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσολογική εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης Κ., Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη Α., Χατζησαββίδης Σ. (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα.
- Μιχάλης Α. (2018). Η κριτική ανάλυση λόγου ως εργαλείο αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας: η περίπτωση των προγραμμάτων της νέας ελληνικής, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 3-4, σσ. 149-157.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, (σσ.24-35), Αθήνα: ΟΛΜΕ.

- Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ. Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Gutenberg, σελ.271-276.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3
- Παπαδάκης, Ν. (2006). Προς την «κοινωνία των δεξιοτήτων»; Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου / Ίδρυμα Θ. και Δ. Τσάτσου, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, σσ. 25-50.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Στα: Πρακτικά διήμερου συνεδρίου της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (επιμ. Α. Ανδρέου). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, (σσ.125-152), Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Παπαλόη, Ε. (2012:175). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα στο Καρακατσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ. & Ασημακοπούλου Δ. (2012). Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.167-182.
- Παρασκευοπούλου, Χ. (2022). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα νομοθετικά κείμενα. Αποτύπωση και σύγκριση των δύο τελευταίων επεισοδίων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Πασιάς, Γ. (2005). Η 'ΑΜΣ' ως πολιτική 'εκμάθησης', ως πρακτική 'θέασης' και ως τεχνολογία 'επιτήρησης'. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην 'Ευρώπη της Γνώσης'. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ.5/2005, σσ. 13-49.
- Πασιάς Γ. (2015). *Εκπαιδευτική πολιτική*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις], ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Τμήμα ΦΠΨ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., κ.α. (επιμ). Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 41-51.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα : Τμήμα ΦΠΨ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιάς, Γ. (2015). Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιάς, Γ. (2016). «Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών», στο Φασούλης, κα. (επιμ) (2016). Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, σσ. 69-90.
- Πασιάς, Γ. (2017). «Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: Αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεστικότητα», στο Φωτεινός, Δ. κα. (επιμ).

- Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Σ. Μπουζάκη, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 682-701.
- Πασιάς, Γ. (2018). Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα, Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Τόμος 2, Τεύχη 3-4, 2018, σσ. 138-148
- Πασιάς, Γ. (2020). «Παγκόσμια Εκπαιδευτική Ατζέντα και Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι». Στο Τσακίρη, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ.123-148.
- Πασιάς, Γ. (2020). «Παγκόσμια Εκπαιδευτική Ατζέντα και Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι». Στο Τσακίρη, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, σσ.123-148.
- Πασιάς, Γ. κα. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο, Αθήνα:ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ. κα.(2012). Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, τ.7ο, σσ.25-35.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Το «Συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Τόμος 1, Τεύχη 1-2, σσ. 236-264.
- Πασιάς, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2022). «Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα» και «πολιτικές της γνώσης»: σύγχρονοι «τόποι» και «λόγοι», Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ.28, σσ.75-107.
- Πίος, Σ. (2012). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων Π/θμιας Εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Σαλτερής, Ν., Κρασσάς, Στ. (2014). Ελλάδα 2010 – 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Edupolicies με θέμα «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση και οι επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Τόμος Α, σ. 53 – 64.
- Phillips, L. & Jørgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Σαμαρά, Α. & Τηλιγάδα, Ευ. (2021).«Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών», στα Πρακτικά του 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε., Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη. Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, Ηράκλειο Κρήτης, σσ. 107-114.
- Σέττα, Ε. (2021). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας και Επαγγελματική Ανάπτυξη: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΠΔΑΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ.
- Σκαρπέλου, Μ. (2018). Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης, Διπλωματική

- εργασία, ΠΜΣ Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, σελ. 149-187. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού Μ., Τσάκωνα Β. (επιμ.). *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, Νήσος: Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 3 (1), σ.61-82
- Στράτου, Χ. (2018). «Από την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού στα Σχέδια Εργασίας. Λόγοι, πολιτικές και πρακτικές των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Δράσης», *Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΕΠΔΕ, Τμήμα ΦΠΨ/ΕΚΠΑ*.
- Συμβούλιο της ΕΕ (1992). *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, C 191, Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. 29.0.1992.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2006). Σύσταση (2006/962/ΕΚ) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, ΕΕ L394/10, Βρυξέλλες, 30.12.2006.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2009:3). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 119/02, 28.05.2009.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2014). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση*, OJ C 183, 14.6.2014.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2018). Σύσταση της 22/5/2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, ΕΕ C 189 της 04.06.2018.
- Τεγοπούλου, Ε. (2021). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Απόψεις και στάσεις Δ/ντών και Δ/ντριών Π/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ ΕΠΔΕ, ΠαιΤΔΕ/ΕΚΠΑ.
- Τσάμη, Β. (2018). *Κείμενα μαζικής κουλτούρας και γλωσσική ποικιλότητα: Κριτική Ανάλυση και Ανάλυση και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού υλικού. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα*.
- Τζάνη Μ. (2005). *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις, χειμερινό εξάμηνο 2005-2006]. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζαφέρη, Π. (2016). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του σχολείου που προέκυψε από την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) στη Σχολική Μονάδα, κατά το έτος 2013-2014, βασισμένη στις αντιλήψεις των Διευθυντών/ντριών Δημοτικών Σχολείων*. Διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Π.Μ.Σ. Τμήμα Κοινωνικής και Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τηλιγάδα Ευ. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, ΠαιΤΔε, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Χατζηνικόλας, Μ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*, Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ

Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΤΕΠΑΕΣ/Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Θεσμικά Κείμενα

- Νόμος 1304/82, «Για την επιστημονική –παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση», ΦΕΚ 144, τ.Α, 07.12.1982.
- Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167, τ.Α, 30.09.1985
- Νόμος 2043/1992, 92 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ΦΕΚ 79, τ.Α, 19.05.1992
- Σχέδιο Π.Δ. 320/1993. «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Νόμος 2525/1997, «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», ΦΕΚ 188, τ.Α, 23.09.1997.
- Υ.Α. Δ2/1938/27.02.1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ 24, τ.Α, 13.02.2002.
- Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», ΥΠΑΔΒΜΘ, Αθήνα.
- Νόμος 3966/2011, «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 118, τ.Α, 24.05.2011.
- ΥΠΕΠΘ (2002). Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ 24/Α/13-02-2002.
- ΥΠΕΠΘ (2010). Νόμος 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση» ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010.
- Υπουργική Απόφαση, 30972/Γ1. ΥΠΕΠΘ (2013). Υ.Α. «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.», ΦΕΚ 614/ Β/15-03-2013.
- Εγκύκλιος 190089/Γ1/10.12.2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»
- Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018
- Υπουργική Απόφαση, «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων» ΦΕΚ Β'16/11.01.2019 (Αρ.: 1816 /ΓΔ4)
- Νόμος 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 111/Α/12.06.2020
- Υπουργική Απόφαση, (Αρ. 108906/ΓΔ4) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» ΦΕΚ Β'4189/10.09.2021

Εγκύκλιος 115853/ΓΔ5/16.09.2021 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών»

Εγκύκλιος 4120/21.10.2021 «Απόφαση του Μονομελούς Εφετείου Αθηνών περί παράνομης απεργίας-αποχής»

Εγκύκλιος 4133/26.10.2021 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας»

Εγκύκλιος 142777/ΓΔ4/08.11.2021 «Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»

Απόφαση Γενικού Γραμματέα ΥΠΑΙΘ «Αναστολή εξέλιξης στελέχους κατ' άρ. 56, παρ. 5 & 6 του Νόμου 4823/2018»

ΙΕΠ (2012)Υλικό της ΑΕΕ – Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο, Τόμος ΙΙ: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης, Τόμος ΙV: Σχέδια Δράσης, Τόμος V: Σχέδια Εκθέσεων

ΙΕΠ (2021-2022) Οδηγοί και Εργαλεία ΙΕΠ: *I) Οδηγός Εφαρμογής, II) Τεκμηρίωση Αποτίμησης Αξόνων, III) Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων, IV) Ο ρόλος των Σ.Ε.Ε., V) Σχέδια Δράσης - Προτάσεις Σχεδιασμού*