

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΠΑΡΜΠΑΡΙΩΤΗ ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΙΑ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Μάιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL UNITS

Educational Assessment

By

BARMPARIOTI ELENI MARIA

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, May 2022

*Στον σύζυγό μου
και σε όλους μου τους μαθητές*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Για την εκπόνησή της θα ήθελα, αρχικά, να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Καρκαλάκο Σωτήριο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την υποστήριξή του σε όλη τη διαδικασία της συγγραφής. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Χλέτσο, ο οποίος ήταν δίπλα μας από την πρώτη στιγμή, κατανοούσε τις ανάγκες των φοιτητών και φρόντιζε για την ομαλή διεξαγωγή της φοίτησής μας και φυσικά, όλους τους καθηγητές οι οποίοι μας πρόσφεραν αφειδώς τις πολύτιμες γνώσεις τους και μοιράστηκαν την πολυετή εμπειρία τους μαζί μας. Οφείλω τις ευχαριστίες μου, ακόμα, σε όλους τους συναδέλφους οι οποίοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να αφιερώσουν μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Τέλος, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων στον σύζυγό μου για την υπομονή, την υποστήριξή του και την κατανόηση που επέδειξε σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου και τους γονείς μου που με έμαθαν να κυνηγάω τα όνειρά μου και προσπαθώ πάντα για το καλύτερο.

Μπαρμπαριώτη Ελένη Μαρία

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, ανησυχίες, δισταγμός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση προκειμένου να προαχθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Σκοπός: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών καθώς και οι ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις αυτές.

Υλικό και Μέθοδος: Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 82 εκπαιδευτικοί και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, που αποτελείτο από 4 ενότητες που αφορούσαν τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ερωτήματα για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης γενικά και ειδικά της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v 19 και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο $p=0,05$.

Αποτελέσματα: Η ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση δεν βρέθηκε να είναι ικανοποιητική και παρά το ότι η πλειοψηφία θεωρεί σημαντικό το διάλογο μεταξύ των φορέων, η ικανοποίησή τους από την επικοινωνία με το Υπουργείο ήταν μέτρια. Η πλειοψηφία θεωρεί την αξιολόγηση, τόσο της σχολικής μονάδας όσο και την ατομική, αναγκαία, όπως και τη χρήση των αποτελεσμάτων για τη βελτίωση των αδύναμων σημείων και των προβλημάτων, χωρίς όμως την ελεύθερη πρόσβαση όλων σε αυτά. Ο καλύτερος τρόπος αξιολόγησης βρέθηκε να είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής με την προϋπόθεση ύπαρξης των απαραίτητων δεξιοτήτων. Οι κυριότεροι προβληματισμοί βρέθηκαν να είναι η επίτευξη δημιουργίας κλίματος ασφάλειας και η διατάραξη των σχέσεων αλλά και η ανησυχία για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Οι παράγοντες που βρέθηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις έναντι της αξιολόγησης ήταν η σχέση εργασίας, το φύλο και η ηλικία.

Συμπεράσματα: Υπάρχει δυσπιστία έναντι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση παρά την αναγνώριση ότι είναι αναγκαία. Υπάρχει ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω μελετών προκειμένου να εκπονηθούν στρατηγικές που θα προάγουν τη συνεργασία ως προς τη σωστή και ποιοτική εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

EDUCATIONAL ASSESSMENT

Key-words: Evaluation, education, teachers, concerns, hesitancy

ABSTRACT

Overview: The evaluation in the field of education constitutes an important tool supported by the European Union in order to promote quality in the educational work and teachers' development.

Aim: The investigation of primary and secondary education teachers' beliefs regarding the evaluation of schools and themselves as well as to highlight the factors which influence their attitudes.

Material and Method: The sample of the present study was 82 teachers and the data collection was conducted with the use of a questionnaire consisting of 4 unites with questions about demographic and professional characteristics, the necessity of the evaluation generally and specifically of the school unit and teachers. Data analysis was conducted with the use of the statistical package SPSS v 19 and the statistical significance was set at $p=0.05$.

Results: The information regarding the evaluation process was found dissatisfying and although the majority considers the dialog between the bodies important their satisfaction with their communication with the Ministry was moderate. The majority believes that the evaluation of both the schools and teachers a necessity and the same applies for the use of its results to improve the weaknesses and the problems without them being freely accessible by all. The best method of evaluation was the combination of external and internal evaluation on the condition that the necessary skills are present. The major concerns were the acquisition of a positive climate of safety and the disruption of the relationships as well as worries regarding the objectivity of the evaluation. The factors that influence the beliefs regarding the evaluation were the work relationship, sex and age.

Conclusions: There is disbelief against the evaluation in education despite the recognition of its necessity. More studies need to be conducted in order to develop strategies which will promote the cooperation towards the effective and qualitative implementation of the evaluation in education.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Ευχαριστίες	iv
	Περίληψη	v
	Abstract	vi
	Κατάλογος πινάκων	ix
	Κατάλογος γραφημάτων	x
1	Μέρος Α. Θεωρητική Προσέγγιση	1
	Η Αξιολόγηση ως Αναπόσπαστο Μέρος σε Κάθε Τομέα της Ανθρώπινης Δραστηριότητας	2
1.1	Διατύπωση του Προβλήματος Σχετικά με τη Διαδικασία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα	3
1.2	Ανάγκη Έρευνας και Σκοπός Εργασίας	4
2	Εννοιολογική Προσέγγιση	6
2.1	Αξιολόγηση	6
2.2	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	7
2.3	Εκπαιδευτικό Έργο	9
3	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	11
3.1	Η Ανάγκη για Αξιολόγηση	12
3.2	Μοντέλα Αξιολόγησης	13
3.3	Μορφές-Είδη Αξιολόγησης	15
4	Θεσμικό Πλαίσιο Αξιολόγησης στην Ελλάδα	22
4.1	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο	25
	Μέρος Β. Ειδικό Μέρος	28
5	Μεθοδολογία Έρευνας	29
5.1	Σκοπός και Στόχοι	29
5.2	Ερευνητικά Ερωτήματα	29
5.3	Επιλογή Μεθόδου Έρευνας	30
5.4	Δείγμα	34
5.5	Ηθική και Δεοντολογία	34
5.6	Στατιστική Ανάλυση	35
6	Αποτελέσματα	36
6.1	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	36
6.2	Περιγραφικά Αποτελέσματα	41
6.2.1	Γενικές Ερωτήσεις	41
6.2.2	Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας	45
6.2.2.1	Αναγκαιότητα Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας	45
6.2.2.2	Στόχοι και Κριτήρια Αξιολόγησης	46
6.2.2.3	Φορείς Αξιολόγησης και Συμβολή Εξωτερικών Αξιολογητών στην Αντικειμενικότητα της Διαδικασίας	49
6.2.2.4	Μορφές Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και Ανάγκη Επιμόρφωσης	51
6.2.2.5	Προβληματισμοί	51
6.2.2.6	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού	52
6.2.2.7	Στόχοι και Κριτήρια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού	53
6.2.2.8	Προϋποθέσεις για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Σημαντικότητα Παραγόντων που Επηρεάζουν την Αντικειμενικότητά της	56
6.2.3	Φορείς Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών	58

6.2.3.1	Μορφές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών	59
6.2.3.2	Προσβασιμότητα στα Αποτελέσματα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και Δικαίωμα Ένστασης	60
6.2.3.3	Προβληματισμοί	62
6.3	Συγκριτικά Αποτελέσματα	63
6.3.1	Συσχετίσεις Φύλου	63
6.3.2	Συσχετίσεις Ηλικίας	64
6.3.3	Συσχετίσεις Εργασιακής Σχέσης	65
6.3.4	Συσχετίσεις Βαθμίδας Εκπαίδευσης	69
6.3.5	Συσχετίσεις Ειδικότητας	70
6.3.6	Συσχετίσεις Συνολικής Εκπαιδευτικής Εμπειρίας	73
7	Συμπεράσματα-Συζήτηση	76
	Βιβλιογραφία	79
	Παράρτημα	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

6.1	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους παράγοντες επιρροής του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη	42
6.2	Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης	42
6.3	Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με την ικανοποίηση ενημέρωσης και του θετικού κλίματος για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση	45
6.4	Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας με τους στόχους της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	47
6.5	Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με τους εννέα επιμέρους άξονες αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας	48
6.6	Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με τη συμμετοχή φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	50
6.7	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τις μορφές αξιολόγησης και την απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση	51
6.8	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους προβληματισμούς σχετικά με την αξιολόγηση των σχολείων	52
6.9	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους στόχους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	53
6.10	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	55
6.11	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τη σημαντικότητα των παραγόντων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	57
6.12	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους παράγοντες επιρροής της αντικειμενικής ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	58
6.13	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό σημαντικότητας της συμμετοχής φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	59
6.14	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό που οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού	60
6.15	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας ως προς τη πρόσβαση των φορέων στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	61
6.16	Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό ευθύνης των λόγων για τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία ατομικής τους αξιολόγησης	63
6.17	Συσχετίσεις φύλου	64
6.18	Συσχετίσεις ηλικίας	65
6.19	Συσχετίσεις εργασιακής σχέσης α	66
6.20	Συσχετίσεις εργασιακής σχέσης β	68
6.21	Συσχετίσεις βαθμίδας εκπαίδευσης	70
6.22	Συσχετίσεις Ειδικότητας	72
6.23	Συσχετίσεις συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας α	73
6.24	Συσχετίσεις συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας β	75

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

6.1	Φύλο	36
6.2	Ηλικία	37
6.3	Οικογενειακή κατάσταση	37
6.4	Εργασιακή σχέση	38
6.6	Θέση υπηρεσίας	38
6.6	Βαθμίδα εκπαίδευσης	39
6.7	Ειδικότητα	40
6.8	Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	40
6.9	Τίτλος σπουδών (εκτός του βασικού	41
6.10	Ο διάλογος της Πολιτείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαίος	43
6.11	Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης;	44
6.12	Πηγές ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση	44
6.13	Ανάγκη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	45
6.14	Κάλυψη του σκοπού και των στόχων των ανωτέρω αξόνων σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου	49
6.15	Η εμπλοκή εξωτερικών φορέων πέραν των ιδίων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	50
6.16	Ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	52
6.17	Δικαίωμα επιβολής ένστασης από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς επί του αξιολογικού αποτελέσματος	62

Μέρος Α. Θεωρητική Προσέγγιση

1. Η Αξιολόγηση ως Αναπόσπαστο Μέρος σε Κάθε Τομέα της Ανθρώπινης Δραστηριότητας

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους σπουδαιότερους τομείς της ανθρώπινης ζωής, καθώς συμβάλλει καταλυτικά στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων που απαρτίζουν μία κοινωνία. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ατόμων είναι αυτά που διαμορφώνουν και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας, δηλαδή την κουλτούρα της, καθώς η σχέση μεταξύ τους είναι δυναμική αλλά και αμφίδρομη. Συνεπώς, είναι υψίστης σημασίας η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι υψηλού επιπέδου, να ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα και τις προκλήσεις που συνεχώς αυτή θέτει, να προάγει τον ανθρωπισμό και την κριτική σκέψη και γενικά να δημιουργεί τα θεμέλια για υγιή ανάπτυξη σε κάθε πτυχή του ανθρώπινου βίου.

Όπως σε κάθε τομέα απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση και την εξέλιξη του είναι ο έλεγχος – αξιολόγηση, έτσι και στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει θεσμοθετημένα η διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται η συνεχής αναβάθμισή της σε όλα τα επίπεδα. Μάλιστα, προτού ξεκινήσει η προσπάθεια για πραγματοποίηση των στόχων σε κάθε δραστηριότητα οποιουδήποτε οργανισμού, απαιτείται μία σειρά από αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν, δηλαδή ένας εκ των προτέρων σχεδιασμός. Ως φυσική συνέχεια, προκύπτει και η ανάγκη για έλεγχο και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν, η εξέταση δηλαδή του έργου που παράχθηκε σε σχέση με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς επίσης και η αντιπαραβολή με το πρότυπο που ορίστηκε κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού (Γκανάκας, 2005). Συνεπώς, η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία για την καλύτερη δυνατή πραγμάτωση των επιδιώξεων κάθε οργανισμού.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αφορά την εκτίμηση του έργου που επιτελείται σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το βαθμό εκπλήρωσης των προσδοκώμενων διδακτικών στόχων καθώς και πιθανές αιτίες που οδήγησαν στη μη πραγματοποίησή τους, ώστε να γίνουν διορθωτικές ενέργειες και να επιτευχθεί, εν τέλει, ο επιθυμητός στόχος (Δημητρόπουλος, 2007).

1.1. Διατύπωση του Προβλήματος Σχετικά με τη Διαδικασία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται άμεσα στις προκλήσεις και τις αλλαγές που προκύπτουν στην κοινωνία, και προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η διαδικασία της αξιολόγησης. Η επίγνωση της αξίας της διαδικασίας αυτής συναντάται στα ευρωπαϊκά πλαίσια, ως εκ τούτου εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης τα οποία τροποποιούνται τακτικά προκειμένου να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις (MacBeath,2001).

Παρά την αναγνώρισή της ωστόσο, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν τυγχάνει ίδιας αποδοχής. Αυτό, άλλωστε, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι για πολλά χρόνια μετά την παύση του Επιθεωρητισμού (1982), το εν λόγω ζήτημα παρέμενε ένα θέμα που εκκρεμούσε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς στο διάστημα αυτό λάμβαναν χώρα μία σειρά από διαβουλεύσεις, αναβολές, αναστολές νομοθεσιών και εκ νέου προτάσεις, που όμως δεν ευοδώνονταν. Σύμφωνα με τη Ζουγανέλη κ.α. (2007), παρά τις υπεράριθμες προσπάθειες για διευθέτηση του θέματος μέσω διάφορων νομοθετικών προτάσεων και προσπαθειών για καθιέρωση του θεσμού της αξιολόγησης από πλευράς πολιτείας, το ζήτημα δεν λύθηκε. Αυτό, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), οφείλεται στη δημιουργία αισθημάτων ανασφάλειας και φόβου που άφησε ως κατάλοιπα ο Επιθεωρητισμός, και ως εκ τούτου κάθε προσπάθεια για εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης αντιμετωπιζόταν με καχυποψία από την εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά τον ίδιο, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με καχυποψία και στις μέρες μας, παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνωρίσει το «παραδοσιακό» μοντέλο αξιολόγησης.

Κατά τον Κάτσικα κ.α. (2007), παρόλο που πάντοτε η αξιολόγηση παρουσιαζόταν ως εργαλείο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ποτέ δεν χρησιμοποιήθηκε με αυτό τον τρόπο, και έτσι οι όροι όπως <<αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου>>, <<διαφορική επίδοση>>, <<αυτοαξιολόγηση>>, <<αξιολόγηση σχολικής μονάδας>>, <<δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης>> καθώς και <<αξιολόγηση για βελτίωση του σχολείου>> αποτελούν έννοιες που παραπέμπουν σε έναν εκσυγχρονισμένο επιθεωρητισμό. Έτσι, έως και πρόσφατα, μόλις μία χρονιά πριν (2021), δεν υπήρχε κάποιο πλαίσιο αξιολόγησης που να εφαρμόζεται ευρέως στο ελληνικό σχολείο.

Συμπερασματικά, παρόλο που η αξιολόγηση αποτελεί ένα θέμα που εξακολουθητικά βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων, παραμένει μία εκκρεμότητα. Το κράτος από την πλευρά του, αδυνατεί να βρει και να εφαρμόσει ένα σταθερό σχέδιο δράσης και λόγω της πολιτικής αστάθειας νόμοι μένουν ανεφάρμοστοι. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1986), η αξιολόγηση στη χώρα μας συνδέεται με τις συνεχείς διαφωνίες που προκύπτουν από τις προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων να καθιερώσουν ένα σύστημα αξιολόγησης. Επίσης, δεν υπάρχει συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα, που αποτελεί τον βασικό μοχλό έκφρασης και υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, και δεν υλοποιείται άρτιος προγραμματισμός κατόπιν έρευνας για ανεύρεση των προβλημάτων και των αναγκών των σχολικών μονάδων της χώρας και του έμψυχου δυναμικού τους. Στην κοινότητα των εκπαιδευτικών από την άλλη, επικρατεί σύγχυση, ανασφάλεια και δυσπιστία προς τις προθέσεις του Υπουργείου αλλά και τους τρόπους που προτείνονται για την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Όλα τα παραπάνω διαιωνίζουν την ανυπαρξία συστήματος αξιολόγησης και καθιστούν το θέμα ένα σημαντικό εμπόδιο που φρενάρει κάθε προσπάθεια προόδου και ανάπτυξης.

1.2. Ανάγκη Έρευνας και Σκοπός Εργασίας

Καθώς το θέμα της αξιολόγησης παραμένει άλυτο, υποδηλώνει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να <<φωτιστούν τα σκοτεινά σημεία>> και να υπάρξει σταδιακή λύση. Επίσης, καθώς πρόσφατα τέθηκε σε εφαρμογή η Υπουργική απόφαση για την Αξιολόγηση 6603/ΓΔ4/2021-ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, καθίσταται ενδιαφέρον να ερευνηθεί η άποψη που σχημάτισαν οι εκπαιδευτικοί από την πρόσφατη εμπειρία τους, ποιες είναι οι ανησυχίες τους, αν θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη στα σχολεία και πώς πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι κύριοι εκφραστές του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι αναγκαίο οι ίδιοι να νιώθουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη και ευχαρίστηση με ό,τι διενεργείται στο πεδίο της εργασίας τους. Άλλωστε, μία από τις προϋποθέσεις για να παρέχει η αξιολόγηση ουσιαστική βελτίωση στην παρεχόμενη εκπαίδευση, εκτός από την σαφήνεια και την ακρίβεια στην διατύπωση των στόχων της (Μακράκης, 1998), είναι και η αποδοχή της από την κοινότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει δυνατότητα εξέλιξης (Μαρκόπουλος

& Λουρίδας, 2010). Το κλίμα εμπιστοσύνης, δηλαδή, και η απουσία φόβου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς αλλά και την φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων της είναι καθοριστικά και απαραίτητα (Αθανασίου, 2000). Ένα παράδειγμα περίπτωσης με τις συνέπειες προσπάθειας επιβολής αξιολόγησης με μη ορισμένο με σαφήνεια θεσμικό πλαίσιο και με αντιπαιδαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2015), ήταν και ο Επιθεωρητισμός. Αυτό, όμως, είχε ως συνέπεια τη δημιουργία αισθημάτων καχυποψίας και αμφισβήτησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και την συνεπακόλουθη αντίδρασή τους. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης τόσο από πλευράς πολιτείας όσο και από πλευράς εκπαιδευτικών είναι αναγκαία.

Για το λόγο αυτό, είναι πολύ σημαντικό μέσω ερευνών όπως και η συγκεκριμένη, να εκφραστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να ληφθούν υπόψη στη διαδικασία αναστοχασμού και βελτίωσης των πολιτικών που εφαρμόζονται ή που πρόκειται να εφαρμοστούν, προκειμένου να κυλήσει ομαλά η διαδικασία και να αποδώσει τα μέγιστα αποτελέσματα.

2. Εννοιολογική Προσέγγιση

2.1. Αξιολόγηση

Σε μία προσπάθεια να προσεγγίσουμε τον όρο <<Αξιολόγηση>> σε θεωρητικό και εννοιολογικό επίπεδο, μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει, πως υπάρχει ποικιλία ορισμών.

Από τα αρχαία ήδη χρόνια, βλέπουμε την ύπαρξη του όρου να απασχολεί τους φιλοσόφους. Ο Πλάτωνας στο έργο του Θεαίτητος κάνει αναφορά στον όρο αξιολόγηση με τον όρο να έχει την σημασία του κριτηρίου, δηλαδή του μέσου προς κρίση ή δοκιμή, το μέτρο ή το γνώμονα (Πλάτωνος, Θεαίτητος 178b).

Ο Μπαμπινιώτης (2012), την ορίζει ως << η εκτίμηση της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια, ή (γενικότ.) η συνολική εκτίμηση μιας κατάστασης>>.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (Κωνσταντίνου,2002), σε κάθε δραστηριότητα της οποίας προηγείται σχεδιασμός και προγραμματισμός και ύστερα αυτός υλοποιείται και εφαρμόζεται, βασικό στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης.

Ο Κασσωτάκης πάλι (Κασσωτάκης, 1989), ορίζει γενικά την αξιολόγηση ως απόδοση αξίας σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, ενώ ο Καψάλης (Καψάλης,2004) ορίζοντας την αξιολόγηση προσθέτει πως η απόδοση της αξίας γίνεται σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές και μπορεί να βρει εφαρμογή σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. , << οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας>> (Ο.Ο.Σ.Α. ,1997).

Κατά τους Stufflebeam et al. , αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται η αναγνώριση και συλλογή πληροφοριών που θα βοηθήσουν στην επιλογή της καλύτερης δυνατής επιλογής ανάμεσα στις διαθέσιμες (Προδρόμου, 1992).

2.2. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Καθώς όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση συναντάται σε κάθε δραστηριότητα του ανθρώπινου βίου, έτσι καθιερώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορώντας όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κάνοντας κανείς μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τόσο της ελληνικής όσο και της ξενόγλωσσης, συναντά πλήθος ορισμών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι περισσότεροι από αυτούς εστιάζουν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης με βάση τους στόχους που τέθηκαν.

Κατά τους Worthen και Sanders (1973, στο Δημητρόπουλος, 2007), η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η εργασία για την συγκέντρωση πληροφοριών που θα ληφθούν υπόψη, για την άποψη που θα σχηματιστεί για την αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενός αποτελέσματος ή την εύρεση εναλλακτικής λύσης ή για την επίτευξη ενός σκοπού. Ο Alkin (1979) στον ορισμό του δίνει μεγαλύτερη σημασία στη χρήση των αποτελεσμάτων για την εύρεση της καλύτερης δυνατής εναλλακτικής λύσης.

Ο Tuckman (1975), δίνει τον εξής ορισμό : << η εργασία που τα μέρη, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστώσουμε αν είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε ό,τι αφορά τους σκοπούς του προγράμματος που θέσαμε, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπά μας>>.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993), αναφέρει ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την παραγωγικότητα των μαθητών, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, των μέσων που χρησιμοποιούνται, καθώς και την αποδοτικότητα των σχολικών κτιρίων, του Εκπαιδευτικού Συστήματος, των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ακόμα, σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί την έκφραση μιας αξιακής κρίσης σύμφωνα με ορισμένα και σαφή κριτήρια, που έχει ως κέντρο την παιδαγωγική σχέση, την πράξη της διδασκαλίας και γενικότερα τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, μέσω της οποίας επιζητάται η ωφέλεια των μαθητών.

Ο Δημητρόπουλος (1998), αναφέρει ως εκπαιδευτική αξιολόγηση την μεθοδική και με σωστή προετοιμασία διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος

αξιολογούνται με βάση κριτήρια και στόχους που έχουν οριστεί εξ αρχής, και διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Η επίσημη είναι αυτή που διεξάγεται μεθοδικά και οργανωμένα από ειδικούς φορείς.

Κατά τον Πασιαρδή (1996), << αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα την βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή>>.

Ο Κασσωτάκης (1992, 2003), συνδέει την αξιολόγηση με τη διαδικασία του ελέγχου της καταλληλότητας, και ως εκ τούτου της αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό καθεστώς. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά το σύνολο των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό συμφωνεί και ο Ανδρέου (1999), αναφέροντας ως εκπαιδευτική αξιολόγηση την αποτίμηση όλων των παραγόντων που σχετίζονται ή συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο.

Παρόμοια, και ο Ματσαγγούρας (1998), που την ορίζει ως το σύνολο των επιμέρους μεθοδικών και οργανωμένων διαδικασιών, που έχουν ως στόχο, να προσδιοριστεί και να αποτιμηθεί κατά πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, η αξιολόγηση γενικότερα θα πρέπει να συμμορφώνεται με τις ακόλουθες αρχές (Ματσαγγούρας, 1998):

- Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι παιδαγωγικός και έχει σαν στόχο να κάνει εκτιμήσεις σε καταστάσεις που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα ανατροφοδότησης στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν.
- Προκειμένου να είναι έγκυρη η αξιολόγηση, θα πρέπει το περιεχόμενό της και ο τρόπος διεξαγωγής της να εναρμονίζεται πλήρως με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- Κάποια χαρακτηριστικά των διαδικασιών καθώς επίσης και των οργάνων που διεξάγουν την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα.
- Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνεται πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία σύνθετη διαδικασία, και αυτό δημιουργεί μία δυσκολία στο να καθιερωθεί ένας μόνο ορισμός καθολικά αποδεκτός. Έτσι, δικαιολογείται η πληθώρα ορισμών που έχουν διατυπωθεί.

2.3. Εκπαιδευτικό Έργο

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, πιο συγκεκριμένα το 1985, και σε μία προσπάθεια διαμόρφωσης των Προεδρικών Διαταγμάτων που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85 << Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις>>, πρωτοεμφανίζεται ο όρος <<εκπαιδευτικό έργο>> στην Ελλάδα και συνδέεται με μία νέα προσπάθεια υλοποίησης της διαδικασίας της αξιολόγησης, έπειτα από την κατάργηση του Επιθεωρητισμού το 1982. Αμα τη εμφανίσει του, δημιουργεί έντονες συζητήσεις στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, που προσπαθεί να ορίσει και να αποσαφηνίσει τον όρο, και έτσι προκύπτουν ποικίλοι ορισμοί που διαφέρουν ως προς την έμφαση που δίνουν σε παράγοντες που το προσδιορίζουν.

Ο Γκότοβος (1984), επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό, το ορίζει με διπλό τρόπο, δηλαδή ως: << το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης>>, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, ο ίδιος διαπιστώνει πως ο όρος έχει επικρατήσει με τη σημασία του διδακτικού έργου, δηλαδή την ίδια τη διδασκαλία από μέρους του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 1986).

Ο Μπαλάσκας(1992), προτείνει τον ορισμό: << το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου>>.

Το ίδιο έτος, ο Κασσωτάκης δίνοντας τον δικό του ορισμό το αναφέρει ως: << το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μία 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).

Ο Παπακωνσταντίνου (1993), ορίζοντας τον όρο καταλήγει σε μία πιο γενική διάσταση θεωρώντας τον ως το αποτέλεσμα της λειτουργίας όλων των διαδικασιών

που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης ή που σχετίζονται γενικότερα με το Εκπαιδευτικό Σύστημα. Έτσι, ο όρος μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτός, σύμφωνα με τον ίδιο, εάν νοηθεί σε τρία επίπεδα. Αρχικά, σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δηλαδή ως αποτέλεσμα της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Ύστερα, σε επίπεδο των σχολικών ιδρυμάτων, έπειτα από οργανωμένο σχεδιασμό των δράσεων, ανάλογα με τους σκοπούς που έχουν τεθεί σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα σύμφωνα με τις ανάγκες της. Τέλος, σε επίπεδο μικροανάλυσης, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης σε επίπεδο τάξης, σύμφωνα με τη δράση του εκπαιδευτικού για να πετύχει τους στόχους της διδασκαλίας του.

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλους τους παραπάνω ορισμούς, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο ότι το εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στο συντονισμό της δράσης όλων των παραγόντων και διαδικασιών που συμβάλλουν στην επίτευξη της εκπαιδευτικής πράξης, ξεκινώντας από ένα πιο θεωρητικό και γενικό πλαίσιο σε επίπεδο κράτους, έως και ένα πιο πρακτικό όπως το βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως έννοια που αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης, διαφέρει από ορισμό σε ορισμό, καθώς οι εκάστοτε ερευνητές την κρίνουν κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και μέσα από τη δική τους ερευνητική ματιά (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992) καθώς και τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λογίζεται η διαδικασία εκτίμησης όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και γενικότερα ο έλεγχος όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Κασσωτάκης (1992), την ορίζει ως μεθοδική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και ανεύρεσης των αιτίων που την εμποδίζουν, ώστε μέσω της διαδικασίας ανατροφοδότησης να υπάρχει βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Κουτούζης (1999), αναφέροντας πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως στόχο την συλλογή πληροφοριών με επιστημονικό τρόπο για κάθε παράγοντα του εκπαιδευτικού έργου και την ανεύρεση των παθογενειών που παρακωλύουν την επίτευξη των στόχων, ώστε μέσω της ανατροφοδότησης να υπάρξει πρόοδος. Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ακολουθεί τα ίδια βήματα ελέγχου, όπως διενεργείται και σε κάθε οργανισμό.

Ο Πασιαρδής (1996), ως προς την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αναφέρει πως έχει ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, του ίδιου του εκπαιδευτικού και του περιβάλλοντος μάθησης των σχολικών ιδρυμάτων, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας.

Στην ίδια λογική κινείται και ο Μαυρογιώργος (2000), αναφέροντας πως αυτή η αξιολόγηση αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Τέλος, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η με επιστημονική μέθοδο εκτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου, από τα κριτήρια έως και τα αποτελέσματά του.

3.1. Η Ανάγκη για Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Bernstein (1990), η αξιολόγηση αποτελεί από κοινού με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και σχολική οργάνωση τα τέσσερα <<βασικά συστήματα μηνυμάτων>> που διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα και λύσεις για θέματα που την αφορούν (Δούκας, 2000). Καθώς, λοιπόν, για να επιτευχθεί η εξέλιξη και η αναβάθμιση της εκπαίδευσης απαιτείται να παρθούν αποφάσεις και να υπάρξει σχεδιασμός και ύστερα υλοποίηση, είναι αναγκαίο να υπάρχει μία εικόνα της κατάστασης που επικρατεί, μία βάση δηλαδή πάνω στην οποία θα γίνουν εκτιμήσεις.

Σε αυτή τη λογική οι εκπαιδευτικές πολιτικές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δεδομένα αυτά για να προβούν στο σχεδιασμό παρεμβάσεων, όπως νομοθετικές ρυθμίσεις και καινούρια εκπαιδευτικά προγράμματα και πρακτικές. Σύμφωνα μάλιστα με τον Παλαιοκρασά κ.ά. (1997), η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές να μην εκλαμβάνονται ως πολιτικές σκοπιμότητες ή πολιτικές επιθυμίες που θα μπορούσαν να ζημιώσουν την κοινωνία αλλά ως πολιτικές που πραγματικά στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται όλο και περισσότερο η επιθυμία για απόδοση λόγου στους φορολογούμενους πολίτες, μεταξύ αυτών και στους γονείς των μαθητών, για την ποιότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρηματικά ποσά που επενδύονται πάνω σε αυτήν (Σαΐτη, 2008).

Σύμφωνα με τον Παπαδημητρακόπουλο (2006), η αναγκαιότητα της ύπαρξης εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι μεγάλη, λόγω του πλήθους των επιπέδων που βελτιώνονται από αυτήν. Τέτοια επίπεδα είναι, αρχικά, το οικονομικό, καθώς μπορεί να γίνει ποιοτικότερη διαχείριση των χρημάτων που δαπανώνται στην εκπαίδευση, αλλά και ποιοτικότερη χρήση των αγαθών που χορηγούνται σε αυτήν, πράγμα που σημαίνει λιγότερες σπατάλες και μεγαλύτερη αποδοτικότητα. Ύστερα, το επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών και προσεγγίσεων που θα βελτιώνονται και με τον τρόπο αυτό η διδακτική πράξη θα επιτυγχάνεται με τον πιο άρτιο και αποδοτικό τρόπο. Το επίπεδο, ακόμα, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού θα ενισχυθεί, καθώς θα υπάρχει γνώση των τρωτών σημείων της εκπαίδευσης που πρέπει να βελτιωθούν

αλλά και σε επίπεδο ανατροφοδότησης θα δώσει τη δυνατότητα αφενός στην κεντρική διοίκηση να ελέγχει την εξέλιξη και την αποδοτικότητα των παρεμβάσεων της, αφετέρου στους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να βελτιώνονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μεγάλη ανάγκη των ημερών για την ευημερία και την αναβάθμιση των σχολικών ιδρυμάτων της χώρας μας και αυτό είναι μία άποψη που υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002).

3.2. Μοντέλα Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999), όταν χρησιμοποιούμε τον όρο <<μοντέλο αξιολόγησης>> εννοούμε μία ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία περιλαμβάνει, πέραν του θεωρητικού πλαισίου, επιμέρους ιδέες που σχετίζονται με τους στόχους της αξιολόγησης, το πεδίο εφαρμογής της, τη σημαντικότητα της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, το ρόλο που θα διαδραματίσουν οι αξιολογητές αλλά και οι αξιολογούμενοι, τις μεθόδους και τις τεχνικές μέσω των οποίων θα διενεργηθεί, καθώς και τα αντικείμενα αξιολόγησης και τους άξονες πάνω στους οποίους θα στηριχθεί.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους κατά κύριο λόγο ως προς τους σκοπούς και τις μεθόδους που ακολουθούνται. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης και προκύπτουν διάφορα είδη, ανάλογα με την πρακτική ή την αρχή διάκρισης που επιλέγεται (Σολομών, 1998).

Τα δύο βασικά μοντέλα αξιολόγησης μέσω των οποίων διαφαίνονται οι τάσεις στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, είναι το τεχνοκρατικό-γραφειοκρατικό μοντέλο και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1993, Χατζηγεωργίου, 2004). Πρόκειται για δύο μοντέλα εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους, πάνω στα οποία μπορεί να γίνει μία διάκριση μορφών και ειδών αξιολόγησης, καθώς προκύπτουν διαφορές που σχετίζονται με τους σκοπούς, τα κριτήρια, το ρόλο των αξιολογητών, τις μεθόδους, τα εργαλεία, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, κ.α., 2005).

Το τεχνοκρατικό-γραφειοκρατικό μοντέλο έχει δεχτεί επιρροές από τη θεωρία της Διοίκησης στην εκπαιδευτική πράξη (Πασιαρδής, 1996). Στην Ελλάδα βλέπουμε πως

είχε επηρεάσει φανερά το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έως και το 1982, μέσω της μορφής του Επιθεωρητισμού. Η λογική του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ποσοτική, με την έννοια ότι ο μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση έχει μετρήσιμο χαρακτήρα και μετριέται με βάση το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι πάνω σε μία συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Βασικό αντικείμενο ελέγχου, δηλαδή, είναι η αποτελεσματικότητα (Μαυρογιώργος, 1993). Βασικός παράγοντας επιτυχίας κατ' επέκταση, για το συγκεκριμένο μοντέλο είναι ο καθορισμός συγκεκριμένων, απόλυτα κατανοητών και ικανών να μετρηθούν στόχων. Σε περίπτωση απόκλισης των αποτελεσμάτων της από τους κεντρικά προσδιορισμένους στόχους, η αξιολόγηση θα μπορούσε να ειπωθεί πως λειτουργεί σαν μηχανισμός επιβολής τιμωριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συνεπώς, το τεχνοκρατικό μοντέλο δίνει όλη του την έμφαση στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αδιαφορώντας για τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, άρα, δεν ενδείκνυται για την ανάδειξη ποιοτικών χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πρόκειται για ένα μοντέλο που δεν στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο θεωρείται ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο. Άλλωστε, αυτοί είναι σε γενικές γραμμές και οι λόγοι για τους οποίους υπέστη επίκριση σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα μέσω των Επιθεωρητών, καθώς υποστηρίχθηκε πως έκαναν κατάχρηση της εξουσίας που κατείχαν, με αποτέλεσμα να καταργηθούν το 1982.

Στον αντίποδα, το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο, στο πλαίσιο νέων τάσεων στην αξιολόγηση, και πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της τάσης για <<ποιότητα στην εκπαίδευση>>, δίνει έμφαση στη δυνατότητα βελτίωσης του σχολείου μέσω ποιοτικών αλλαγών αντί του ελέγχου και της υποταγής σε προαποφασισμένα κριτήρια (Δούκας, 2000). Αναπτύσσεται στην Ελλάδα στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και έχει δεχτεί επιρροές από τις θεωρίες προσέγγισης της Διοίκησης μέσω των Ανθρώπινων Σχέσεων και του Ανθρώπινου Δυναμικού (Πασιαρδής, 1996). Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), στο συγκεκριμένο μοντέλο <<η διαδικασία της αξιολόγησης μεταφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται>>. Επίσης, σύμφωνα με τον Δούκα (2000), μεταφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα και γι' αυτό ονομάζεται πλουραλιστικό, και δίνει μεγάλη σημασία στα άτομα-ανθρώπους της εκπαίδευσης, γι' αυτό ονομάζεται ανθρωπιστικό. Η ανάπτυξη του μοντέλου αυτού έρχεται ως αποτέλεσμα της

επίκρισης του τεχνοκρατικού μοντέλου τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ως τάση, δηλαδή, προκρίνει την αξιολόγηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως υλικό ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου αυτό να βελτιωθεί. Με άλλα λόγια, επιδιώκει να εντοπίσει τις ατέλειες και τις ελλείψεις των αξιολογούμενων, έχοντας ως σκοπό την εύρεση των αιτίων και την επίλυσή τους μέσω παιδαγωγικών μεθόδων (Μαυρογιώργος, 1993). Έτσι, σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), η αξιολόγηση είναι μία δυναμική λειτουργία, καθώς ξεκινά με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί με αυτήν, την ανατροφοδοτεί και την βοηθά να γίνει καλύτερη.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο τρόπος συλλογής πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, είναι η συστηματική παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο, η βιντεοσκόπηση και άλλες παρόμοιες μέθοδοι. Συνεπώς, συμπεραίνουμε πως δίνεται μεγάλη έμφαση στον άνθρωπο και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους γύρω του μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο πώς επηρεάζεται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα από την αλληλεπίδραση των συντελεστών της εκπαίδευσης παρά στο βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων (Χατζηγεωργίου, 2004).

Τέλος, για το μοντέλο αυτό έχουν διατυπωθεί αρνητικές κρίσεις που θέτουν στο στόχαστρο τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993). Αυτό έχει στηριχθεί πάνω στο γεγονός ότι δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης, έχουν διατυπωθεί αρνητικές κριτικές για τη δυσκολία της εφαρμογής του, μιας και απαιτείται από τους αξιολογητές να είναι επιδέξιοι σε πολλούς τομείς, καθώς επίσης και για το μεγάλο χρονικό διάστημα που απαιτείται για την εκτέλεσή του.

3.3. Μορφές – Είδη Αξιολόγησης

Οι μορφές ή αλλιώς είδη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχετίζονται με το σχέδιο της εφαρμογής της στην πράξη, το οποίο αφορά κατά κύριο λόγο το αντικείμενο της αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού), τη μεθοδολογία που ακολουθείται, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τον επιδιωκόμενο σκοπό (Δημητρόπουλος, 1999).

Σε ό,τι αφορά τις μορφές, έχουν γίνει αρκετές κατηγοριοποιήσεις. Οι κυριότερες μορφές της διακρίνονται ανάλογα με το χρόνο και το σκοπό της αξιολόγησης αλλά και τους φορείς που τη διεξάγουν, και καλό θα ήταν να τονιστεί ότι τα είδη της

αξιολόγησης δεν αποκλείουν το ένα το άλλο και μπορούν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2003), η αξιολόγηση **ανάλογα με την διεξαγωγή της κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος** μπορεί να διακριθεί στα παρακάτω είδη:

➤ Προκαταρκτική ή διαγνωστική

Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη κάποιου προγράμματος, στοχεύοντας στον εντοπισμό των δυνατών αλλά και των αδύνατων σημείων όσων συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες, ώστε να γίνουν ποιοτικές αλλαγές για να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα, και να βελτιωθεί η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης επιδιώκεται να προσδιοριστεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει τη διδασκαλία του με τρόπο όσο το δυνατό πιο αποδοτικό.

➤ Ενδιάμεση ή διαμορφωτική ή συνεχής

Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει χώρα παράλληλα με την πορεία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθώς, δηλαδή, υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ταυτόχρονα αξιολογείται κιόλας, δίνοντας τη δυνατότητα ανατροφοδότησης με σκοπό να υπάρξει βελτίωση μέσω κατάλληλων αναδιαμορφώσεων. Αποτελεί ένα ανοιχτό πλαίσιο αξιολόγησης με ικανότητα εύκολης προσαρμογής βάσει των στοιχείων που συλλέγονται. Με αυτόν τον τρόπο, προβάλλει τα στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτυχή ή ανεπιτυχή εξέλιξη της διαδικασίας, ενώ αποκαλύπτει και τυχόν εμπόδια που δεν ήταν εξαρχής ορατά. Το είδος αυτό της αξιολόγησης συνδέεται με το πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό μοντέλο και πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό είδος, διότι, καθώς διενεργείται παράλληλα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα-δράση, δίνει τη δυνατότητα να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις κατά την πορεία του. Στην περίπτωση που θα αξιολογούταν μόνο στο τέλος, αυτό δεν θα έδινε τη δυνατότητα ανατροφοδότησης αλλά και παρέμβασης.

➤ Τελική ή αθροιστική

Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας-προσπάθειας, συνεπώς αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος, αποτελώντας μία συνολική εκτίμηση όλων των αλλαγών που συντελέστηκαν κατά την πορεία της εκπαιδευτικής δράσης. Εκτιμά, λοιπόν, το πόσο

αποτελεσματικό ήταν το πρόγραμμα, σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό, ελέγχει δηλαδή τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες. Το συγκεκριμένο είδος δεν ενδείκνυται για ανατροφοδότηση, παρά μόνον αν χρησιμοποιηθεί σαν υλικό ανατροφοδότησης για την επανάληψη ενός προγράμματος. Επίσης, το συγκεκριμένο είδος χρησιμοποιείται για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης ή για τη μονιμοποίησή τους και πλησιάζει σαν λογική πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους Σολομών (1999), Δημητρόπουλο (1999) και Κουτούζη(1999), η αξιολόγηση **ανάλογα με τη θέση που κατέχει ο φορέας που τη διενεργεί** σε σχέση με τη σχολική μονάδα μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη, την εξωτερική και την εσωτερική, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να διαιρεθούν σε επιμέρους μορφές. Από αυτές τις δύο η εξωτερική διενεργείται από φορείς-αξιολογητές που δεν ανήκουν στο σχολείο αλλά σε κάποια ανώτερη βαθμίδα διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, << Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μία θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, τον ρόλο της αξιολόγησης>>. Η εσωτερική, αντιθέτως, διενεργείται από φορείς-αξιολογητές που ανήκουν στη σχολική μονάδα και έχουν άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα:

➤ Εξωτερική αξιολόγηση

Όπως προαναφέρθηκε, στο συγκεκριμένο είδος ο αξιολογητής δεν συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καλείται να αξιολογήσει και επιπλέον είναι φορέας που δεν ανήκει στη σχολική μονάδα αλλά κατέχει κάποιο ανώτερο διοικητικό βαθμό, συνεπώς δεν έχει σχέση με τους αξιολογούμενους. Ο αξιολογητής στη συγκεκριμένη περίπτωση ονομάζεται <<εξωτερικός αξιολογητής>> ή <<εξωτερική ομάδα αξιολογητών>>, αν είναι περισσότεροι (Κουτούζης, 1999). Ο σκοπός των αξιολογητών αυτών είναι να συλλέξουν πληροφορίες οι οποίες θα χρησιμεύσουν στην κεντρική διοίκηση βάσει προκαθορισμένων εκ της κεντρικής διοικήσεως κριτηρίων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτό το είδος της αξιολόγησης έχουν αιτιώδη σχέση με τις προαγωγές των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανέλιξη, καθώς επίσης και με τη χρηματοδότηση των σχολικών ιδρυμάτων και την τροφοδοσία τους με κατάλληλο εξοπλισμό-υλικό. Κάποια παραδείγματα εξωτερικής αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί στη χώρα μας είναι ο θεσμός του

Επιθεωρητή έως το 1982 και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών κατά το Νόμο 2525/1997. Σύμφωνα με τους Σολομών (1999) και Χαρίση (2007), οι πιο χαρακτηριστικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η <<Επιθεώρηση>>, η << Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος>>, και οι <<Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης>>.

Εκ των τριών, η <<Επιθεώρηση>> είναι η πιο συνηθισμένη. Εμφανίζεται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα σε πολλές δυτικές χώρες μαζί με το αίτημα για μαζική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), αυτού του είδους η αξιολόγηση διενεργείται από τις κεντρικές αρχές της εκπαίδευσης σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο και στοχεύει να ελέγξει εάν εφαρμόζεται η εκπαιδευτική νομοθεσία από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς επίσης στοχεύει και στον έλεγχο της ποιότητας της διδακτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφή αυτής της αξιολόγησης, όπως τα άτομα που τη διενεργούν, ποιες είναι οι αρμοδιότητές τους, οι μέθοδοι και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν κ.ο.κ (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η πολυπαραγοντική αυτή εξάρτησή της αποτελεί και το βασικό της μειονέκτημα, που δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στους αξιολογούμενους λόγω του υποκειμενικού της χαρακτήρα, και πρόκειται για μία αξιολόγηση που ταιριάζει στο τεχνοκρατικό-γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Σολομών, 1999). Ωστόσο, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του είδους αυτού, συντείνει να εντοπιστούν τα υπάρχοντα προβλήματα των εκάστοτε σχολικών μονάδων και να εξελιχθούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ το γεγονός πως οι αξιολογητές είναι άτομα που δεν έχουν σχέση με τους αξιολογούμενους αποτελεί ένα στοιχείο αντικειμενικότητας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η <<Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος>>, συνδέεται με την επίβλεψη επιμέρους διαστάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι το έμπυχο δυναμικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο μαθητικός πληθυσμός, οι υποδομές των σχολικών κτιρίων καθώς και ο εξοπλισμός τους κλπ.. Η συγκέντρωση πληροφοριών για τα προαναφερθέντα, στη χώρα μας γίνεται από υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ε.Σ.Υ.Ε. – Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, Διεύθυνση Μηχανοργάνωσης, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.α.) (Σολομών,1999).

Τέλος, οι <<Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης>>, που είναι η τρίτη από τις μορφές που προαναφέρθηκαν, είναι μελέτες που πραγματοποιούνται είτε σε επίπεδο περιφερειακό ή εθνικό ή ακόμα και παγκόσμιο και προσδιορίζουν το επίπεδο

διάφορων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι επιδόσεις των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται και τα σχολικά συγγράμματα, το σχολικό κλίμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση κ.α.. Ωστόσο, όταν τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών κοινοποιούνται στα σχολεία δεν επιδρούν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ουσιαστική και άμεση εμπλοκή στη διαδικασία (Σολομών, 1999).

➤ Εσωτερική αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικών ιδρυμάτων από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολικού ιδρύματος, που ονομάζονται <<εσωτερικοί αξιολογητές>>. Πρόκειται για ένα είδος που εφαρμόζεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και στοχεύει στην πρόοδο που σχετίζεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, όταν συνδυάζεται με την εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ένας εσωτερικός αξιολογητής, σύμφωνα με τον Nevo (1995), δίνει την αίσθηση οικειότητας προς τους αξιολογούμενους και είναι σε θέση να γνωρίζει τα προβλήματα του ιδρύματος και να έχει αναπτύξει διαύλους επικοινωνίας με τους συναδέλφους του, προκειμένου να μπορεί πιο εύκολα να τους απευθύνει συστάσεις. Επίσης, το συγκεκριμένο είδος προτιμάται τις περισσότερες φορές από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς το έργο της αξιολόγησης πραγματοποιείται από άτομα που γνωρίζουν πώς λειτουργεί μια εκπαιδευτική μονάδα εκ των έσω. Επιπλέον, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσω της ανατροφοδότησης που τους παρέχει, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν σταδιακά βαθιά επίγνωση του ρόλου και της ευθύνης τους και να λάβουν γνώση για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν και οι συνάδελφοί τους (Χαρίσης, 2007).

Οι βασικότερες μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η <<Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση>> και η <<συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση>> (Σολομών, 1999).

Η Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, είναι μία μορφή, στην οποία οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους, όπως για παράδειγμα οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Η μορφή αυτή θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και στοχεύει στο να ελεγχθεί κατά πόσο υπακούν στη νομοθεσία οι αξιολογούμενοι. Τις περισσότερες φορές, βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις και επικρατεί η άποψη πως δεν συμβάλλει στη δημιουργία

πνεύματος ομαδικότητας ούτε και συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου (Κουτούζης, 1999), καθώς έχει ως σκοπό την επιβολή ελέγχου και εξουσίας (Μαυρογιώργος, 1993).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση έχει διαφορετική λογική από την προηγούμενη. Το ρόλο του αξιολογητή διαδραματίζουν οι ίδιοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, αλλά και άλλοι παράγοντες που βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία όπως οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική διοίκηση. Αυτοί καθορίζουν τα κριτήρια αλλά και τα αντικείμενα της αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), καθώς είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική μονάδα. Αυτό συμβάλλει, άλλωστε, και στην εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Στόχος αυτού του είδους αξιολόγησης είναι η διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στη σχολική μονάδα και η εκτίμησή του, καθώς και η συνεισφορά όλων των άμεσα εμπλεκόμενων προκειμένου να αναβαθμιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητά του. Μάλιστα, το γεγονός ότι η συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι διευρυμένη είναι κάτι που συμβάλλει στην αλληλεπίδρασή τους αλλά και στον συνυπολογισμό της γνώμης όλων, προκειμένου να αναληφθεί δράση προς την επίτευξη του στόχου, δηλαδή την πρόοδο και την εξέλιξη. Συνεπώς, πρόκειται για ένα είδος που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στο κλίμα συλλογικότητας. Σύμφωνα με τους Σολομών (1999) και Ματσαγγούρα (2000), το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης βοηθά προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του ποιοτικού επιπέδου της σχολικής μονάδας, που αποτελεί βασικό συντελεστή μάθησης, στην δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων, και στη βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών. Επίσης, κατά τον McBeath (2001), η αυτοαξιολόγηση βοηθά εκτός από τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις αρνητικές κριτικές που έχουν διατυπωθεί για το συγκεκριμένο είδος συμπεριλαμβάνεται ότι οι σχολικές μονάδες με τον τρόπο αυτό τείνουν προς μία εσωστρέφεια και μετατίθενται οι ευθύνες σε εξωσχολικούς παράγοντες, αποτελεί διαδικασία που απαιτεί πολύ χρόνο, μπορεί να δημιουργήσει εσωτερικές προστριβές, υπάρχει ο κίνδυνος να αντιμετωπιστεί ως γραφειοκρατική διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν ούτε τις γνώσεις για να την διενεργήσουν ούτε μπορούν με ευκολία να χαράξουν ένα κατάλληλο σχέδιο δράσης (Σολομών, 1999).

Εν κατακλείδι, μπορεί να τεθεί το ερώτημα ποιο από τα δύο είδη είναι πιο αποτελεσματικό και πρέπει να προτιμάται. Σύμφωνα με τον McBeath (2001), για να είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργικό και άρτιο χρειάζεται έναν συνδυασμό και των δύο παραπάνω μορφών, δηλαδή και της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς η πρώτη μπορεί να αναδείξει τις αδυναμίες του σχολικού ιδρύματος προκειμένου αυτές να αμβλυνθούν ενώ η δεύτερη μπορεί να ελέγξει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται και τα αποτελέσματά τους. Άλλωστε, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο η τάση για συνολική αξιολόγηση της εκπαίδευσης, που συμπεριλαμβάνει και τα δύο είδη (Ξωχέλλης, 2006).

4. Θεσμικό Πλαίσιο Αξιολόγησης στην Ελλάδα

Οι σημαντικότεροι νόμοι, προεδρικά διατάγματα αλλά και υπουργικές αποφάσεις που διέπουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι τα κάτωθι:

- Νόμος 3848/210 (ΦΕΚ 71/τ.Α/19-5-2010): «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.»

Ο νόμος αυτός θεωρείται ο πιο βασικός για την θεσμική κάλυψη της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Το κυριότερο άρθρο θεωρείται το άρθρο 32 στο οποίο ορίζεται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται βάση ετήσιας αλλά και συνολικής τετραετούς απόδοσης της μονάδας αλλά και του κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι που έχουν τεθεί από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Εκτός αυτών, αξιολογείται και η ικανότητα εντοπισμού των αδυναμιών της μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο επιλύονται με επιτυχία ή μη τα διάφορα ανακύπτοντα προβλήματα. Σύμφωνα με το νόμο αυτό η αξιολόγηση των ανωτέρω έγκειται στην ευθύνη του διευθυντή της εκάστοτε μονάδας, των σχολικών συμβούλων αλλά και του συλλόγου των διδασκόντων. Τα ευρήματα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αναρτώνται στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας προκειμένου να γνωστοποιηθούν τόσο στο σύλλογο γονέων όσο και στους μαθητές.

- Υπουργική Απόφαση 30972-2013 (ΦΕΚ 614/τ.Β/15-3-2013): «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Στην ουσία, η Υπουργική αυτή Απόφαση καλύπτει τα κενά του προηγουμένως αναφερθέντος νόμου και, πιο συγκεκριμένα, ορίζει σαφώς το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα, ο στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος διαμόρφωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θα προάγει τη συνεργασία και την ομότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων μερών συμβάλλοντας, ταυτόχρονα, στην αποτελεσματικότερη διοίκηση της μονάδας αλλά και στην προαγωγή της καινοτομίας όσον αφορά στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ενώ, σε γενικές γραμμές, μέσω αυτής της απόφασης, οι τομείς αξιολόγησης δεν διαφέρουν από το νόμο του 2010 εκτός από την προσθήκη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, θεσπίζεται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου αλλά και το Δίκτυο Πληροφόρησης της Αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο που στοχεύουν στην παροχή υποστήριξης των συμβούλων αξιολόγησης αλλά και των εκπαιδευτικών καθώς και στην επεξεργασία των δεδομένων των αξιολογήσεων.

- Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/τ.Α.9-4-2013): «Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)»

Ο σκοπός του νόμου ήταν η σύσταση της ανεξάρτητης διοικητικής αρχής με την επωνυμία Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) εποπτευόμενη ως προς τη νομιμότητα των δράσεών της από το Υπουργείο Παιδείας.

Ο στόχος αυτής της Αρχής είναι η διασφάλιση του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση αυτής της ποιότητας, παρέχοντας υποστήριξη στο Υπουργείο ως προς την εκπόνηση δράσεων και στρατηγικών που θα στοχεύουν στη συνολική και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Εντός των αρμοδιοτήτων της είναι και η διεξαγωγή μελετών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η συνεργασία με αντίστοιχους φορείς άλλων ευρωπαϊκών χωρών και διεθνών οργανισμών στοχεύοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορούν να εφαρμοσθούν στην Ελλάδα.

Κατά βάση, η Αρχή αυτή αξιολογεί τους στόχους των εκπαιδευτικών ομάδων που έχουν τεθεί από το Νόμο του 2010, δίνοντας όμως έμφαση και στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, συντάσσοντας ετήσιες εκθέσεις αναφορικά με όλα τα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Η δράση της ενισχύθηκε μέσω του Νόμου 4547/2018 (ΦΕΚ102,τΑ/12.06.2018) περί αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας την υπεύθυνη για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των οποίων εμπίπτει στις αρμοδιότητές της.

Εκτός αυτού του νόμου, η δράση της διέπεται και από τις διατάξεις του Νόμου 4692/2020 περί αναβάθμισης του σχολείου και άλλων διατάξεων και

της Υπουργικής Απόφασης 223/2016 περί εξυπηρέτησης της ΑΔΙΠΠΔΕ από τις οικονομικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.

- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/τ.Α/5-11-2013): «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Μέσω αυτού του Προεδρικού Διατάγματος θεσπίζονται και ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών και των συντονιστών εκπαίδευσης βάσει δύο κατηγοριών που περιλαμβάνουν εκτός από την άσκηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου, την εποπτεία και την αξιολόγηση. Επιπλέον, δίνονται διευκρινήσεις για την κάθε επιμέρους κατηγορία της αξιολόγησης, όπως τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την τήρηση των υπαλληλικών υποχρεώσεων μεταξύ άλλων, τονίζοντας το συντελεστή βαρύτητας του κάθε επιμέρους κριτηρίου προκειμένου να εξαχθεί η συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, διευκρινίζεται ποιος είναι αρμόδιος για την αξιολόγηση του κάθε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας και δίνεται η κλίμακα βαθμολόγησης βάσει ποιοτικών χαρακτηρισμών.

- Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136-03.08.2021): «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ο εν λόγω Νόμος αποτελεί μια επέκταση όλων των προηγούμενων νόμων, διαταγμάτων και αποφάσεων που στην ουσία σύμφωνα με το άρθρο 66 ορίζεται σαφώς ότι οι υπεύθυνοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είναι ο σύμβουλος εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης και ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος της μονάδας δίνοντας έμφαση τόσο στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση.

Οι εκ νέου ορισμένοι πυλώνες της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι το γνωστικό αντικείμενο, η επίτευξη παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη αλλά και η επιτυχημένη διαχείρισή της ενώ συνεχίζουν να υφίστανται ως πυλώνες η υπηρεσιακή συνέπεια αλλά και η επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το νόμο αυτό τα πεδία αξιολόγησης αφορούν το διδακτικό και παραγωγικό έργο του εκπαιδευτικού είτε πρόκειται για γενική ή ειδική εκπαίδευση και το επόμενο πεδίο αφορά στο παιδαγωγικό κλίμα και στη διαχείριση της τάξης. Δηλαδή, αξιολογούνται μέσω της διακριτικής παρατήρησης η προετοιμασία της διδασκαλίας, η ετοιμότητα ως προς το

γνωστικό αντικείμενο, η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές, το παιδαγωγικό κλίμα αλλά και ο αναστοχασμός.

Η παρατήρηση των ανωτέρω διεξάγεται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, προβλέπεται στο άρθρο 73 η συνάντηση και η προαγωγή της συζήτησης μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου για την παροχή εξηγήσεων για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και την ανταλλαγή απόψεων.

Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να υποβάλλει εντός 5 ημερών τη δική του άποψη για την αξιολόγηση σε περίπτωση διαφωνίας αλλά η ίδια η αξιολόγηση καταχωρείται στον ηλεκτρονικό φάκελο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

4.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στον Ευρωπαϊκό Χώρο

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αρχίσει να δίνει έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη υπό το πρίσμα ότι η ποιοτική εκπαίδευση διαδραματίζει έναν άκρως σημαντικό ρόλο στην εύρεση εργασίας, στην κοινωνική συνοχή αλλά και την εύρυθμη οικονομική και κοινωνική λειτουργία της Ευρώπης. Ωστόσο, παρά το ότι πολλές φορές τίθενται ποιοτικοί στόχοι χωρίς την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης της ποιότητας δεν είναι δυνατή η εξασφάλισή της (EACEA, 2015).

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες διέπονται από παρόμοια χαρακτηριστικά και ένα εξ' αυτών είναι η εφαρμογή τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης. Για παράδειγμα στη Σλοβακία και οι δύο μορφές έχουν θεσμοθετηθεί και συμπεριλαμβάνουν κριτήρια που αφορούν τη διδακτέα ύλη, τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, την ικανότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και την επίτευξη των στόχων (Zuscakova & Mentel, 2012).

Η αξιολόγηση της ίδιας της διδακτέας ύλης αποτελεί μια από τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επί απουσίας τέτοιας αξιολόγησης θεωρούν ότι δεν είναι δυνατή η δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτό συμβαίνει διότι στην περίπτωση που δεν έχουν το κατάλληλο υλικό να διδάξουν δεν μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Aboho, 2000).

Στις περισσότερες χώρες όπως στη Σλοβακία, στη Φιλανδία, στην Αυστρία, στην Ολλανδία αλλά και στο Βέλγιο υπάρχουν ειδικές αρχές και επιτροπές που έχουν στην ευθύνη τους την διεξαγωγή της αξιολόγησης όπως και στην Ελλάδα. Επιπλέον, ένα ακόμη κοινό σημείο είναι ότι για την εσωτερική αξιολόγηση υπεύθυνοι είναι οι Διευθυντές των σχολείων και ότι οι εξωτερικοί αξιολογητές θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει τη δυσπιστία τους προς την αξιολόγηση λόγω του ότι θεωρούν, ότι τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εξωτερικοί αξιολογητές δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις. Ως αποτέλεσμα αυτού, υπάρχει ένα αρνητικό κλίμα προς την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς διότι αισθάνονται ότι δεν είναι δυνατή η αναγνώριση των ικανοτήτων τους. Επιπλέον, επί απουσίας δεξιοτήτων για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης και επί δυσμενούς αξιολόγησης αυξάνεται η ανασφάλεια σχετικά με τη διατήρηση της εργασίας (Karabacak, et al, 2018; Scheerens et al, 2012).

Όπως και στην Ελλάδα, στις περισσότερες χώρες, όπως στο Βέλγιο, στη Δανία αλλά και στη Σουηδία, η αξιολόγηση διεξάγεται βάση συγκεκριμένων κριτηρίων μέσω της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και βάση των ετήσιων αναφορών για την αποτίμηση της επίτευξης ή μη των στόχων που έχουν τεθεί (EACEA, 2015).

Τα ίδια τα κριτήρια αξιολόγησης έχουν δεχθεί κριτική από τους εκπαιδευτικούς, διότι έχει υποστηριχθεί, ότι δεν είναι εφικτό να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης της μεθόδου τουλάχιστον διδασκαλίας, διότι, όταν αυτές δεν αντιτίθενται στους κανονισμούς του σχολείου, χαρακτηρίζονται από μεγάλη υποκειμενικότητα. Επιπλέον, υπάρχει η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση βάση συγκριμένων κριτηρίων επηρεάζεται από προσωπικές στάσεις και πολιτικές πεποιθήσεις (Karabacak et al, 2018; Danielson & McGeal, 2000).

Σε πολλές χώρες, όπως στην Ολλανδία, η έμφαση στην εκπαιδευτική πολιτική για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στόχευε στην εξάλειψη της ανισότητας αλλά σταδιακά αναγνωρίστηκε η ανάγκη σωστής και αντικειμενικής αξιολόγησης προκειμένου να προαχθεί η ποιότητα, στάση που είναι αποδεκτή από πολλούς εκπαιδευτικούς που θέλουν την δίκαιη αξιολόγηση. Επίσης, δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων πολιτικών και προγραμμάτων καθώς και την

εκπόνηση μελετών για την εκτίμηση της ποιότητας μέσω της χρήσης διεθνών δεικτών αξιολόγησης (Blok et al, 2008; Ehren et al, 2005).

Ένα ακόμη παράδειγμα είναι αυτό της Ιρλανδίας, όπου η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ένα δομημένο και οργανωμένο σύστημα το οποίο είναι κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους προκειμένου να λαμβάνεται υπόψη και η άποψη των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην αυτοαξιολόγηση (Hislop, 2013; Huckstadt, 2011).

Σε γενικές γραμμές στις χώρες της Ευρώπης η διαδικασία της αξιολόγησης είναι παρόμοια με αυτή της Ελλάδας, διότι βασίζεται στην ανάλυση, στην παρατήρηση στο χώρο των σχολικών μονάδων και στην υποβολή έκθεσης τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα στοχεύουν στην ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών προάγοντας τη συνεργασία αλλά η υποχρεωτική δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων δεν ισχύει σε όλες τις χώρες πλην της Ελλάδας, της Ολλανδίας, της Ιρλανδίας, της Ρουμανίας και της Σλοβακίας.

Η υποχρεωτική δημοσίευση των αποτελεσμάτων βρίσκει αντίθετους πολλούς εκπαιδευτικούς διότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση εφόσον στοχεύει στην βελτίωση δεν θα πρέπει τα αποτελέσματά της να είναι προσβάσιμα σε όλους, διότι έτσι αισθάνονται ότι απειλούνται (Coburn 2004).

Μέρος Β. Ειδικό Μέρος

5. Μεθοδολογία Έρευνας

5.1. Σκοπός και Στόχοι

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Βαθμίδας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών που έχει τεθεί σε εφαρμογή σύμφωνα με τις διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης 6603/ΓΔ4/2021-ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, η οποία αφορά στον Συλλογικό Προγραμματισμό, την Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων ως προς το Εκπαιδευτικό τους Έργο.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν η ανάδειξη των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαστάσεις της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και των τάσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της μελέτης επιλέχθηκαν ως βασικοί άξονες διερεύνησης οι ακόλουθες θεματικές ενότητες:

- Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών
- Στόχοι της αξιολόγησης
- Φορείς από τους οποίους διεξάγεται η αξιολόγηση
- Μορφές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών
- Κριτήρια αξιολόγησης
- Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης
- Προβληματισμοί και δυσπιστία απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης

Βάσει των ανωτέρω ενοτήτων τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ποιες είναι οι πηγές ενημέρωσής τους;
- Είναι κατά την άποψη των εκπαιδευτικών αναγκαίος ο διάλογος της Πολιτείας με την εκπαιδευτική κοινότητα για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης στην εκπαίδευση;
- Έχει διαμορφωθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης;

- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων;
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;
- Ποιες μορφές αξιολόγησης θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι καταλληλότερες για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού τους έργου και ποια μορφή είναι η καταλληλότερη για την αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας;
- Σε ποια κριτήρια και ποιους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και του έργου της σχολικής μονάδας δίνουν προτεραιότητα και ποια απορρίπτουν;
- Ποιοι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι θα έπρεπε κατά την άποψη των εκπαιδευτικών να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης;
- Σε τι και σε ποιο βαθμό πρέπει να αποσκοπεί η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
- Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για το δικαίωμα υποβολής ένστασης στα αποτελέσματα της ατομικής τους αξιολόγησης;
- Για ποιους λόγους υπάρχει δυσπιστία σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης;

5.3. Επιλογή Μεθόδου Έρευνας

Πρόκειται για μια πρωτογενή ποσοτική αλλά και κατευθυνόμενη μελέτη λόγω του ότι το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο για την εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των ιδίων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη συντάχθηκε για τις ανάγκες βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και της κείμενης νομοθεσίας που διέπει την αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες.

Το εργαλείο (Παράρτημα Α) χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες με την πρώτη να αφορά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή εκτός του φύλου, της ηλικίας και της

οικογενειακής κατάστασης συμπεριλαμβάνονται ερωτήματα που αφορούν στην εργασιακή σχέση, δηλαδή εάν ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμα διορισμένος/η, αναπληρωτής/τρια ή ωρομίσθιος, η θέση στην οποία υπηρετεί καθώς και βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνεται η ειδικότητα, η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία καθώς και οι επιπλέον τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά 7 γενικά ερωτήματα που σχετίζονται με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης καθώς και το κατά πόσο είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για αυτή. Συμπεριλαμβάνονται τέσσερα ερωτήματα πεντάβαθμης κλίμακας Likert για τα δύο εκ τα οποία οι απαντήσεις διερευνούν τη συμφωνία ή τη διαφωνία των συμμετεχόντων («Συμφωνώ πλήρως, συμφωνώ, δεν ξέρω-δεν απαντώ, διαφωνώ, διαφωνώ πλήρως») και τα υπόλοιπα δύο διερευνούν την εκτίμηση ύπαρξης ορισμένων καταστάσεων σχετικά με την αξιολόγηση («Πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»). Δύο ερωτήματα απαντώνται με τρίβαθμη κλίμακα Likert («ναι/όχι/δε γνωρίζω») και ένα με «ναι/όχι».

Αναλυτικότερα τα ερωτήματα αυτής της ενότητας συμπεριλαμβάνουν:

- Τους παράγοντες που δυνητικά επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη
- Το κατά πόσο η αξιολόγηση είναι αναγκαία τόσο σε όλες τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην κοινωνία όσο και στο χώρο εκπαίδευσης
- Το εάν ο διάλογος μεταξύ Πολιτείας και Εκπαιδευτικής Κοινότητας για ζητήματα αξιολόγησης είναι αναγκαίος
- Το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τη διαδικασία της αξιολόγησης και από ποιες πηγές έχουν ενημερωθεί
- Το βαθμό ικανοποίησής τους από την ενημέρωσή τους για την εκπαιδευτική αξιολόγηση από το Υπουργείο και το εάν η εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης διενεργείται εντός θετικού κλίματος

Η τρίτη ενότητα αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελούμενη από τις ακόλουθες υποενότητες με συνολικά 10 ερωτήματα:

- Αναγκαιότητα αξιολόγησης σχολικής μονάδας με ένα ερώτημα τρίβαθμης κλίμακας Likert («ναι/όχι/δε γνωρίζω»)
- Στόχοι και κριτήρια αξιολόγησης με τρία ερωτήματα σχετικά με:
 - ✓ Τη σημαντικότητα λόγων εφαρμογής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «Πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)

- ✓ Τη σημαντικότητα των εννέα αξόνων βάση των οποίων αποτιμώνται οι τρεις βασικές λειτουργίες της αξιολόγησης – παιδαγωγική & μαθησιακή λειτουργία, διοικητική λειτουργία, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert («Πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)
- ✓ Κάλυψη σκοπού και στόχων των εννέα αξόνων (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)
- Φορείς αξιολόγησης και συμβολή εξωτερικών αξιολογητών στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας με δύο ερωτήματα:
 - ✓ Τη σημαντικότητα της συμμετοχής φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)
 - ✓ Τη συμβολή των εξωτερικών φορέων στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (πεντάβαθμη κλίμακα Likert-«πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)
- Μορφές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ανάγκη επιμόρφωσης με 2 ερωτήματα:
 - ✓ Για τη μορφή αξιολόγησης που θεωρείται πιο σημαντική
 - ✓ Για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας άνευ σχετικής επιμόρφωσης (τρίβαθμη κλίμακα Likert-«ναι, όχι, δε γνωρίζω»)
- Προβληματισμοί με δύο ερωτήματα πεντάβαθμης κλίμακας Likert («πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου):
 - ✓ Για το κατά πόσο η αξιολόγηση των σχολείων έχει διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ του ή το διευθυντή
 - ✓ Για το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου και των χειρισμών της ως προς την ομαλή διεξαγωγή της αξιολόγησης και στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του εργαλείου αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και χωρίζεται στις ακόλουθες υποενότητες με δέκα ερωτήματα:

- Αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ένα ερώτημα τρίβαθμης κλίμακας Likert («ναι, όχι, δε γνωρίζω»)
- Στόχοι και κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με δύο ερωτήματα:

- ✓ Για το κατά πόσο η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει σε συγκεκριμένους στόχους (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)
- ✓ Για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης με πεντάβαθμη κλίμακα Likert («πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)
- Προϋποθέσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σημαντικότητα παραγόντων που επηρεάζουν την αντικειμενικότητά τους με δύο ερωτήματα:
 - ✓ Για την αξιολόγηση της σημαντικότητας των παραγόντων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)
 - ✓ Για το κατά πόσο ορισμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)
- Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ένα ερώτημα που αφορά στη σημαντικότητα της συμμετοχής ορισμένων φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο»)
- Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ένα ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)
- Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και δικαίωμα ένστασης με δύο ερωτήματα:
 - ✓ Για το κατά πόσο συγκεκριμένοι φορείς πρέπει να έχουν πρόσβαση της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «συμφωνώ πλήρως, συμφωνώ, δεν ξέρω/δεν απαντώ, διαφωνώ, διαφωνώ πλήρως»)
 - ✓ Για το εάν οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος (τρίβαθμη κλίμακα Likert – «ναι, όχι, δε γνωρίζω»)

- Προβληματισμοί με ένα ερώτημα για το κατά πόσο ορισμένοι λόγοι ευθύνονται για τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία ατομικής τους αξιολόγησης (πεντάβαθμη κλίμακα Likert – «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου»)

Το ερωτηματολόγιο έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α 0,966 και σύμφωνα με τον Nunnally (1978) όσο πιο υψηλή είναι η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας από το 0,7 τόσο πιο αξιόπιστο είναι το εργαλείο.

5.4. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί βάσει των ακόλουθων κριτηρίων ένταξης:

- Να υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης
- Να κατοικούν στην Ελλάδα

Τα κριτήρια αποκλεισμού ήταν τα ακόλουθα:

- Διαμονή στην αλλοδαπή
- Υπηρεσία στην Τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω της δειγματοληψίας ευκολίας που επιτρέπει την πρόσβαση στα άμεσα διαθέσιμα άτομα (Ισαρη & Πουγκός, 2015), λόγω του ότι η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά κατά το χρονικό διάστημα 10/3/2022 έως 30/3/2022. Αναλυτικότερα, λόγω των ειδικών συνθηκών που ισχύουν λόγω πανδημίας Covid 19, δημιουργήθηκε κατάλληλο Google Form και απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αίτημα για τη συμπλήρωσή του σε συναδέλφους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μαζί με το ερωτηματολόγιο απεστάλη και αρχείο που περιείχε πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, τη δομή του ερωτηματολογίου και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή του.

Μετά το πέρας αυτής της διαδικασίας ελήφθησαν 82 ερωτηματολόγια και το τελικό δείγμα της μελέτης ανήλθε στους 82 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

5.5. Ηθική και Δεοντολογία

Τηρήθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή της μελέτης και, πιο συγκεκριμένα, προ της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων οι συμμετέχοντες έδωσαν την πληροφορημένη συγκατάθεσή τους μετά από την ενημέρωσή τους για τους σκοπούς της μελέτης και για τη διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών

τους δεδομένων. Τους κατέστη σαφές ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ότι έχουν το δικαίωμα άρσης της συμμετοχής τους σε οποιοδήποτε στάδιο της μελέτης χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να εξηγήσουν το λόγο.

5.6. Στατιστική Ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες (ν) και σχετικές (%) συχνότητες για την παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων. Για τη διενέργεια των συσχετίσεων τα ερωτήματα πεντάβαθμης κλίμακας Likert θεωρήθηκαν συνεχείς μεταβλητές και παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (Μ.Τ.) και την τυπική απόκλιση (Τ.Α.). Τα ερωτήματα με απαντήσεις «συμφωνώ πλήρως, συμφωνώ, δεν ξέρω/δεν απαντώ, διαφωνώ, διαφωνώ πλήρως» το 1 να δείχνει πλήρη συμφωνία, το 3 μέτρια και το 5 πλήρη διαφωνία. Για τα ερωτήματα με απαντήσεις «πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου» & «πολύ σημαντικό, σημαντικό, μέτριας σημασίας, μικρής σημασίας, τελείως ασήμαντο» το 1 δείχνει τη μέγιστη σημαντικότητα, το 3 τη μέτρια και το 5 ότι ο υπό εξέταση παράγοντας είναι τελείως ασήμαντος.

Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμή Kolmogorov-Smirnov σύμφωνα με την οποία υπάρχει κανονική κατανομή. Για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ δίτιμων ποιοτικών μεταβλητών και των ερωτημάτων με πεντάβαθμη κλίμακα Likert πραγματοποιήθηκε η στατιστική δοκιμασία independent t-test ενώ στην περίπτωση συσχέτισης ποιοτικών μεταβλητών τριών και άνω κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε η στατιστική διαδικασία one-way ANOVA. Για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ δυο ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Pearson's χ^2 .

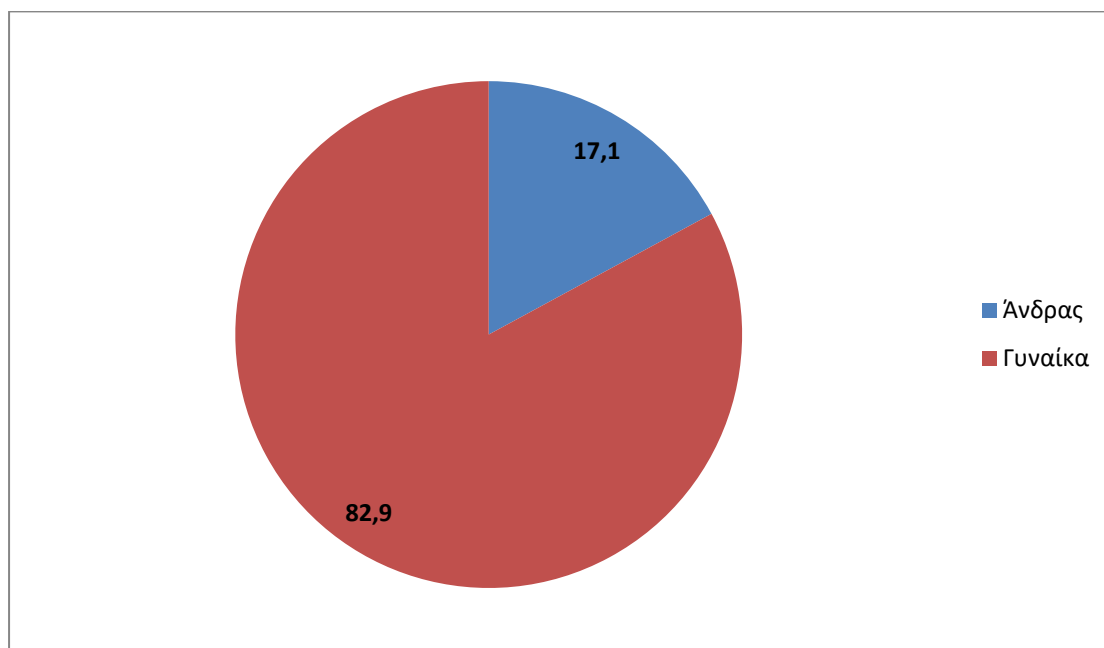
Για την ανεύρεση συσχετίσεων ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή σχέση, η θέση υπηρεσίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ειδικότητα, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και οι τίτλοι σπουδών.

Όλοι οι έλεγχοι ήταν αμφίπλευροι με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

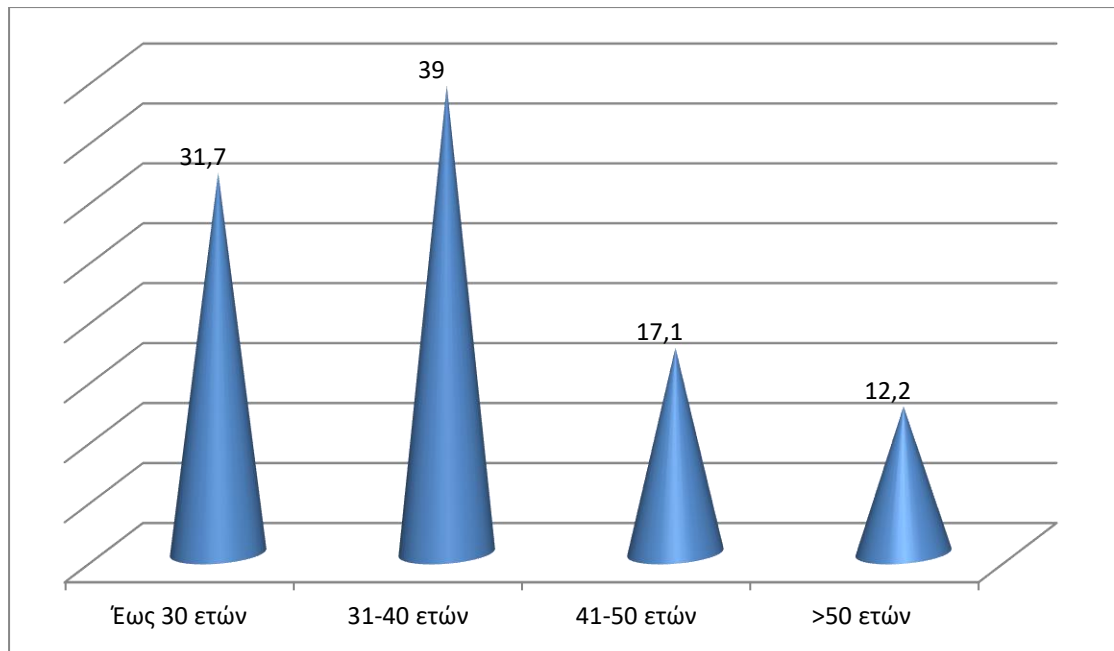
6. Αποτελέσματα

6.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

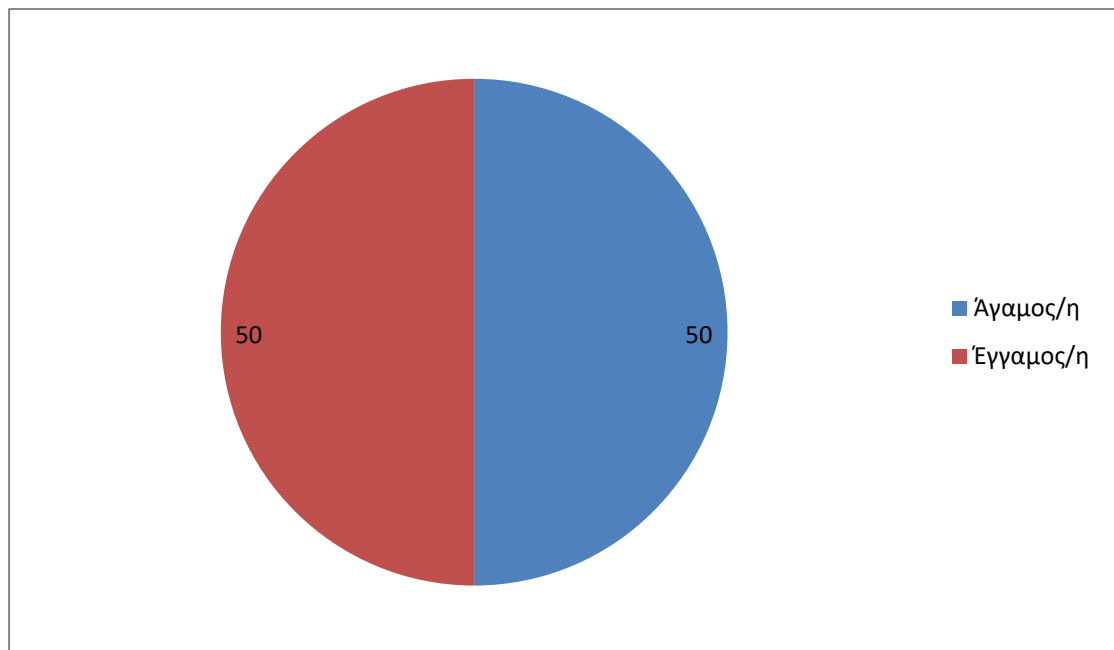
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν γυναίκες (n=68, 82,9%). Το 39,0% επί του συνόλου ήταν ηλικίας 31-40 ετών (n=32), το 31,7% (n=31,7) έως 30 ετών με 14 συμμετέχοντες να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών (n=14) με 10 εκπαιδευτικούς να είναι άνω των 50 ετών (12,2%) (Γραφήματα 6.1&6.2). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση οι μισοί ήταν έγγαμοι και οι μισοί άγαμοι (n=41, 50%) (Γράφημα 6.3).



Γράφημα 6.1
Φύλο



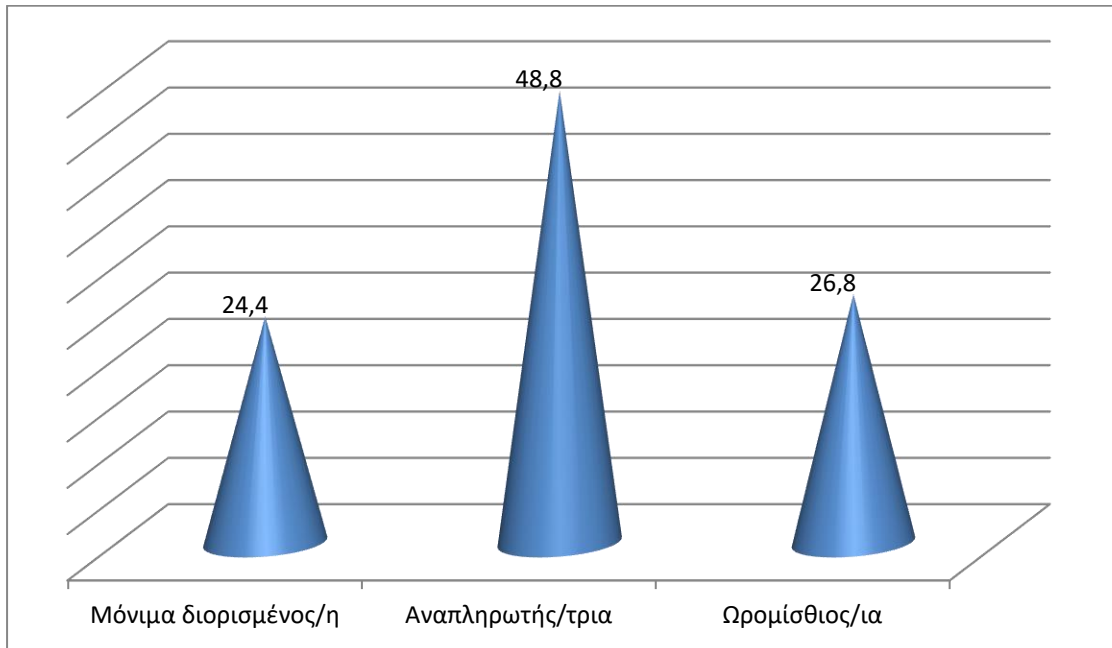
Γράφημα 6.2
Ηλικία



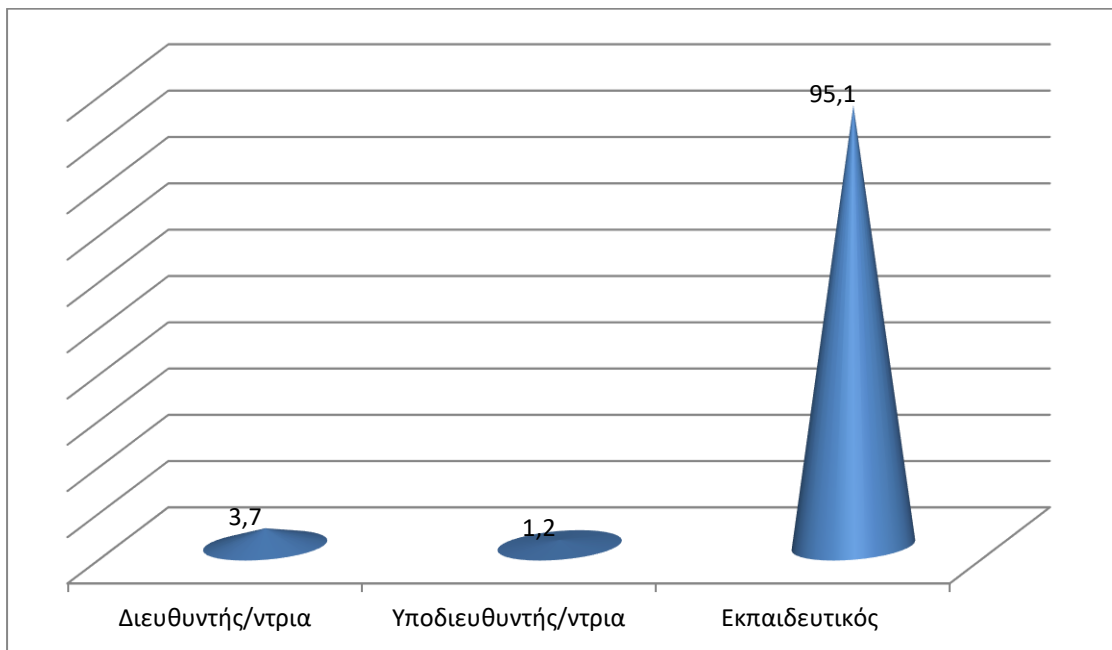
Γράφημα 6.3
Οικογενειακή κατάσταση

Συνεχίζοντας με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6.4 το 48,8% (v=40) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ακολουθούμενοι από τους ωρομίσθιους σε ποσοστό 26,8% (v=22) και τους μόνιμους σε ποσοστό 24,4% (v=20). Η πλειοψηφία του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί (v=78, 95,1%) (Γράφημα 6.5). Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία

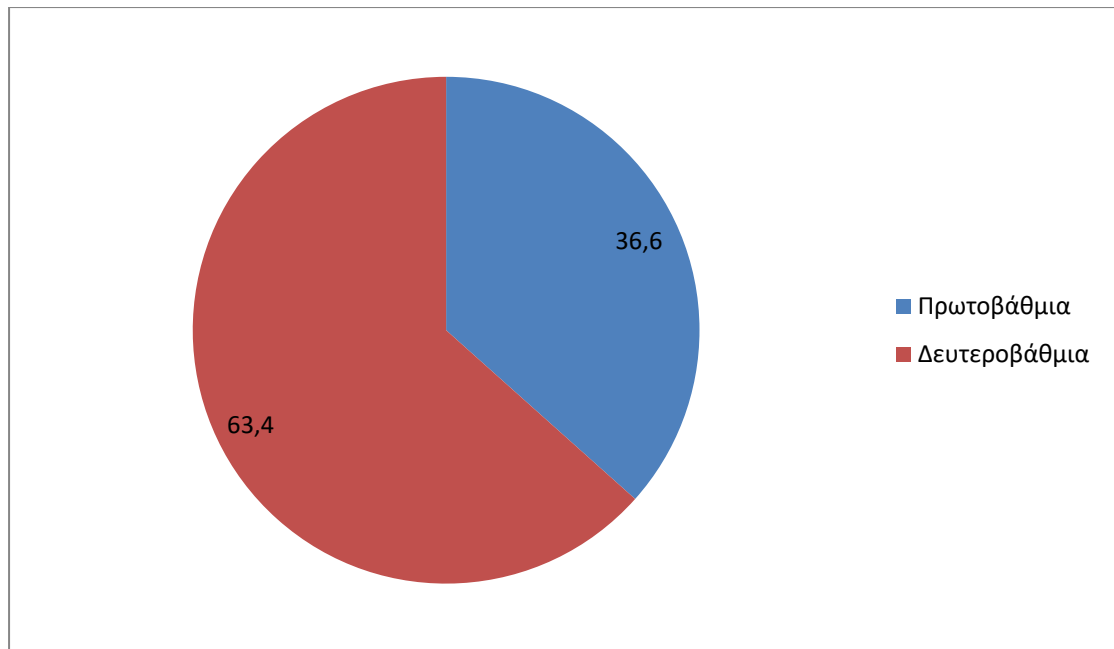
υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες, το 63,4% (n=52) υπηρετούσε στη Δευτεροβάθμια ενώ το 36,6% (n=30) στην Πρωτοβάθμια (Γράφημα 6.6).



Γράφημα 6.4
Εργασιακή σχέση

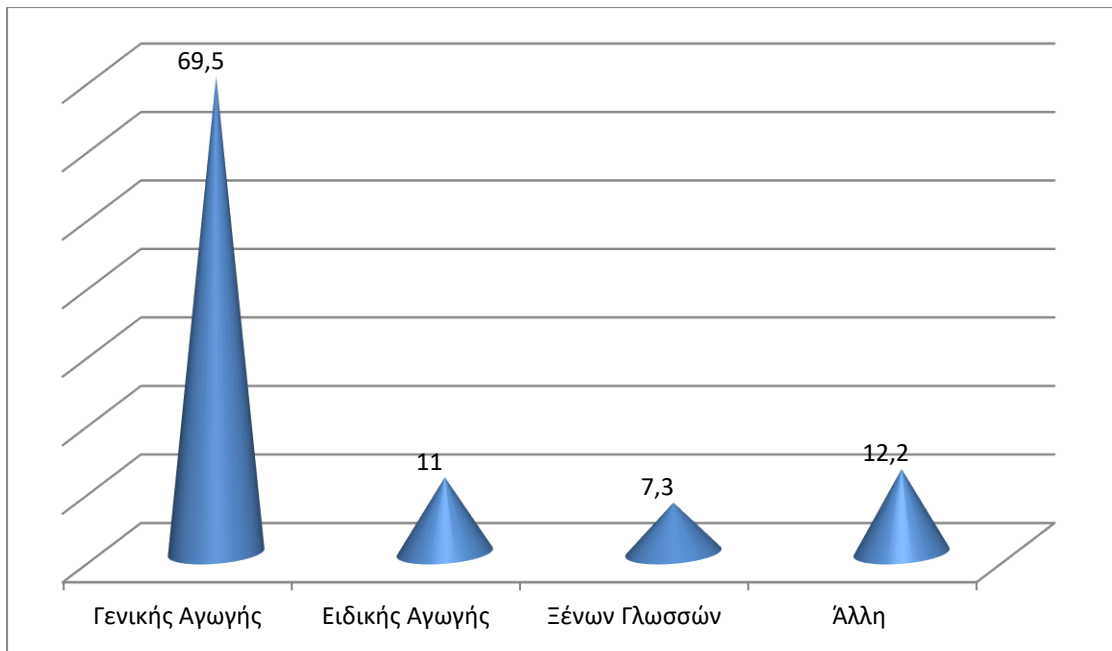


Γράφημα 6.5
Θέση υπηρεσίας

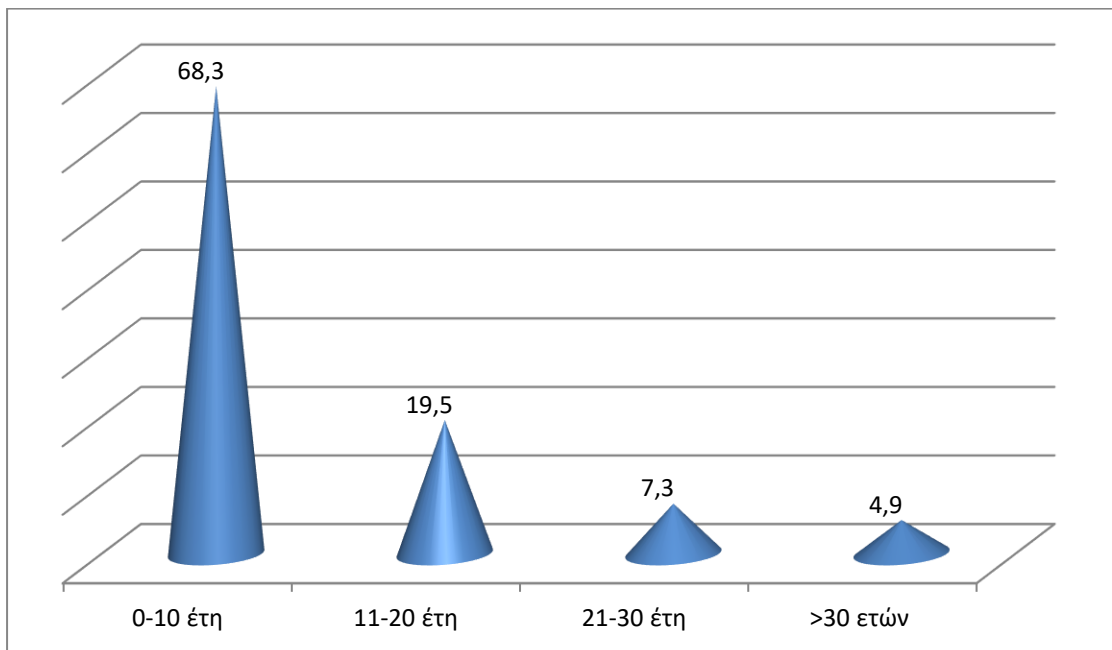


Γράφημα 6.6
Βαθμίδα εκπαίδευσης

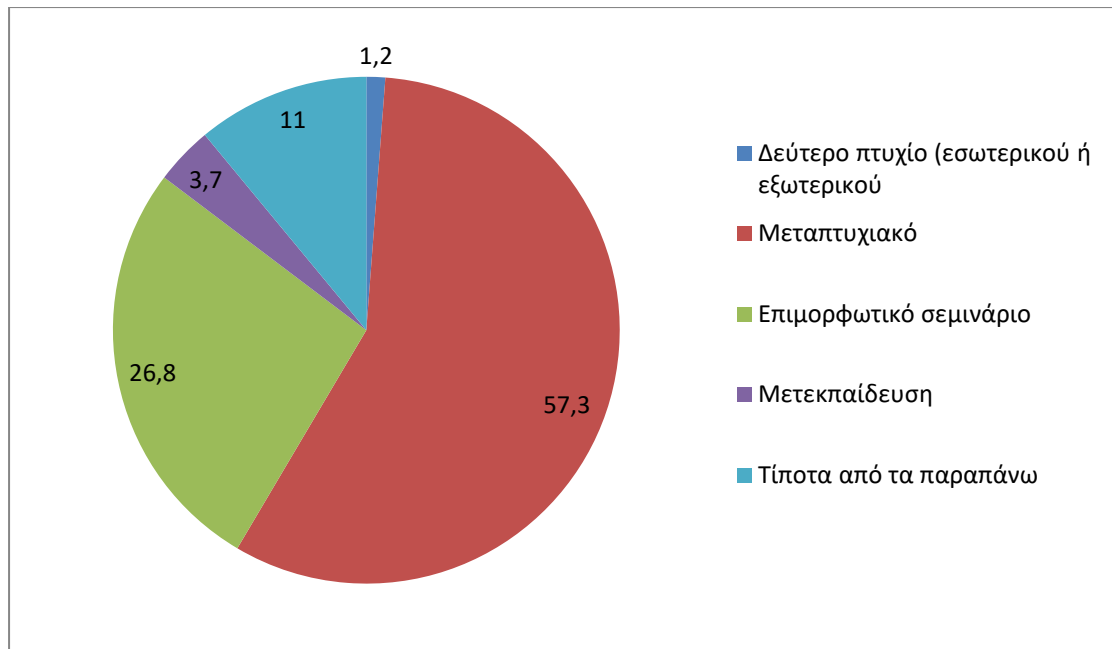
Το 69,5% (v=57) είχε ειδικότητα Γενικής Αγωγής, το 11% (v=9) Ειδικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών το 7,3% (v=6) ενώ άλλη ειδικότητα είχαν 10 εκ των 82 συμμετεχόντων (12,2%) (Γράφημα 6.7). Η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία για το 69,3% (56%) ήταν 0-10 έτη, για το 19,5% (v=16) 11-20 έτη ενώ σε μικρότερα ποσοστά η εκπαιδευτική εμπειρία ήταν 21-30 έτη και άνω των 30 ετών (v=6, 7,3% & v=4, 4,9% αντίστοιχα) (Γράφημα 6.8). Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου, άνω των μισών συμμετεχόντων κατείχαν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (v=47, 57,3%), το 26,8% (v=22) είχαν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά σεμινάρια ενώ το 11,0% (v=9) δεν είχαν άλλο τίτλο σπουδών πέραν του βασικού (Γράφημα 6.9).



Γράφημα 6.7
Ειδικότητα



Γράφημα 6.8
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία



Γράφημα 6.9
Τίτλος σπουδών (εκτός του βασικού)

6.2. Περιγραφικά Αποτελέσματα

6.2.1. Γενικές Ερωτήσεις

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.1, το εκπαιδευτικό υλικό και η Διοίκηση το 68,3% (n=56 και το 58,5% (n=48) συμφωνεί πλήρως ότι αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες επιρροής του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη όπως και οι Οικονομικοί πόροι (n=42, 51,2%). Οι 44 (53,7) εκ των 82 συμμετεχόντων συμφωνούν με το ότι οι συναδελφικές σχέσεις αποτελούν έναν παράγοντα συμμετοχής ενώ όσον αφορά στις υποδομές οι συμμετέχοντες είτε συμφωνούν πλήρως είτε συμφωνούν σε παρόμοια ποσοστά (n=40, 48,8% & n=39, 47,6% αντίστοιχα).

Πίνακας 6.1

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους παράγοντες επιρροής του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη

Παράγοντες	Συμφωνώ πλήρως (v,%)	Συμφωνώ (v,%)	Δ/Ξ-Δ/Α (v,%)	Διαφωνώ (v,%)	Διαφωνώ πλήρως (v,%)
Υποδομές	40 (48,8)	39 (47,6)	2 (2,4)	1 (1,2)	-
Οικονομικοί πόροι	42 (51,2)	36 (43,9)	3 (3,7)	1 (1,2)	-
Αναλυτικά προγράμματα	43 (52,4)	30 (36,6)	8 (9,8)	1 (1,2)	-
Συναδελφικές σχέσεις	31 (37,8)	44 (53,7)	3 (3,7)	3 (3,7)	1 (1,2)
Διοίκηση	48 (58,5)	33 (40,2)	1 (1,2)	-	-
Εκπαιδευτικό υλικό	56 (68,3)	25 (30,5)	1 (1,2)	-	-

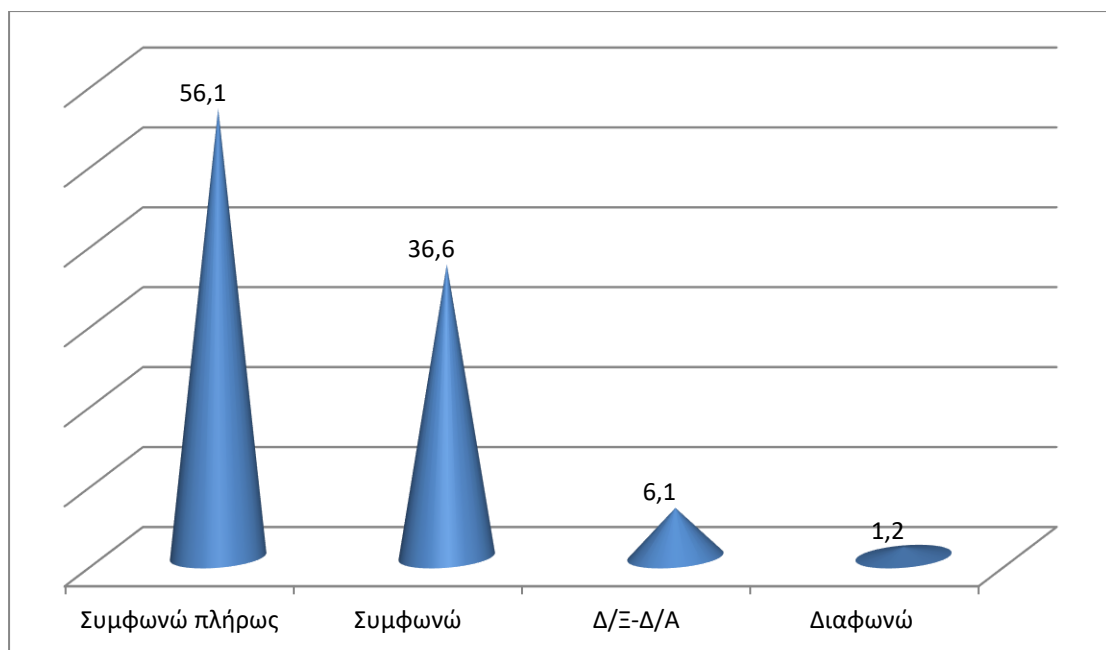
Το 74,4% (v=61) των συμμετεχόντων θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση σε οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία αναπτύσσεται στην κοινωνία ενώ το 19,5% (v=16) έχει αντίθετη άποψη. Όσον αφορά στην αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης οι 70 εκ των 82 συμμετεχόντων (85,4%) τη θεωρούν αναγκαία με μικρά ποσοστά να διαφωνούν (v=7, 8,5%) ή να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν (v=5, 6,1%) (Πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2

Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Ερώτημα	Ναι (v,%)	Όχι (v,%)	Δε γνωρίζω (v,%)
Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία αναπτύσσεται στην κοινωνία;	61 (74,4)	16 (19,5)	5 (6,1)
Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση της εκπαίδευσης;	70 (85,4)	7 (8,5)	5 (8,1)

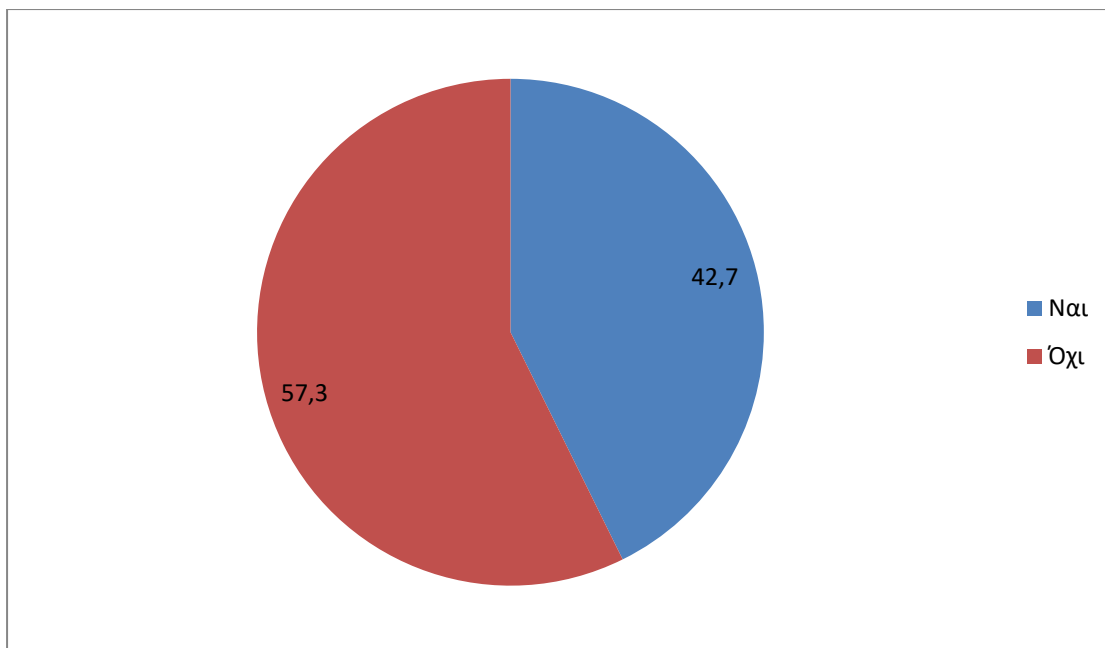
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6.10, το 56,1% (v=46) συμφωνεί πλήρως με το ότι ο διάλογος της Πολιτείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα προκειμένου να διαμορφωθεί ο τρόπος αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαίος, με το 36,6% (v=30) να συμφωνεί ενώ μόνο το 1,2% (v=1) διαφωνεί και το 6,1% (v=5) δεν εκφέρει άποψη.



Γράφημα 6.10

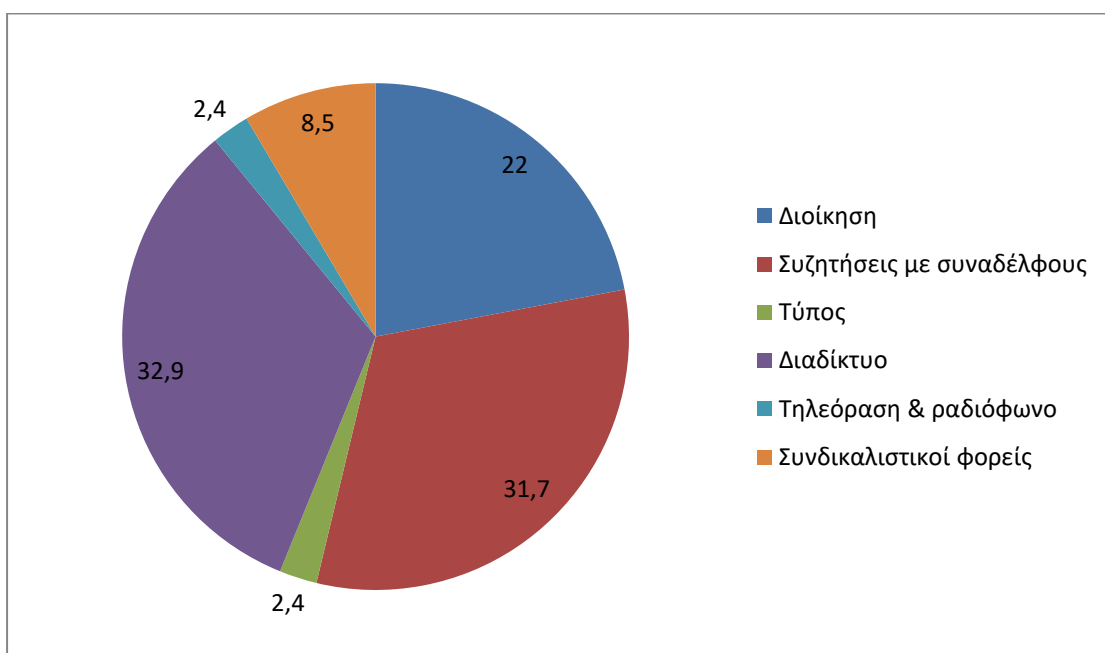
Ο διάλογος της Πολιτείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαίος

Ωστόσο, το 57,3% (v=47) δεν έχει ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης σε αντίθεση με το 42,7% (v=35) και οι κύρια πηγή ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση για το 32,9% (v=27) αποτελεί το διαδίκτυο, ακολουθούμενο από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους (v=26, 31,7%), τη διοίκηση του σχολείου (v=18, 22,0%), τους συνδικαλιστικούς φορείς (v=7, 8,5%) και σε μικρότερα αλλά ίδια ποσοστά τον τύπο και την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (v=2, 2,4% (Γραφήματα 6.11 & 6.12).



Γράφημα 6.11

Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης;



Γράφημα 6.12

Πηγές ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Προχωρώντας στην ικανοποίηση που νιώθουν οι συμμετέχοντες αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν λάβει από το Υ.ΠΑΙ.Θ. σχετικά με τα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το 46,3% (v=38) νιώθει μετρίως ικανοποιημένο, το 26,8% (v=22) καθόλου, το 20,7% (v=17) λίγο ενώ μόνο το 6,1% (v=5) νιώθει αρκετά

ικανοποιημένο. Όσον αφορά στη δημιουργία θετικού κλίματος για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης, το 47,6% (v=39) δεν θεωρεί ότι δεν έχει δημιουργηθεί καθόλου θετικό κλίμα, το 28,0% (v=23) μέτριο, το 18,3% (v=15) λίγο ενώ μόνο 4 εκ των 82 (4,9) πιστεύει ότι το θετικό κλίμα υπάρχει σε αρκετό βαθμό και σε πολύ μεγάλο βαθμό μόνο ένας (1,2%) (Πίνακας 6.3).

Πίνακας 6.3

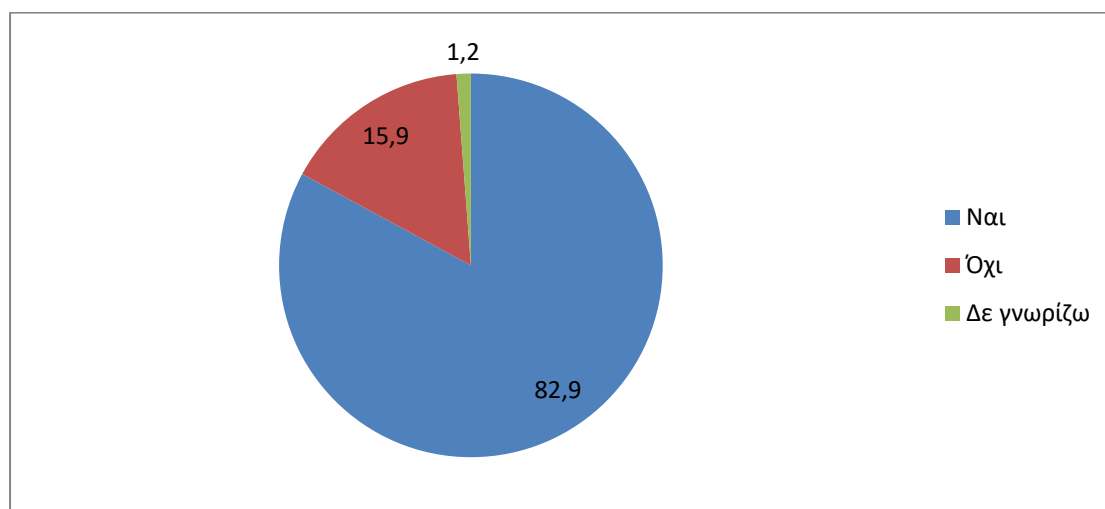
Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με την ικανοποίηση ενημέρωσης και του θετικού κλίματος για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Ερώτημα	Πολύ (v,%)	Αρκετά (v,%)	Μέτρια (v,%)	Λίγο (v,%)	Καθόλου (v,%)
Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε από το Υ.ΠΑΙ.Θ για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;	-	5 (6,1)	38 (46,3)	17 (20,7)	22 (26,8)
Έχει δημιουργηθεί στις μέρες μας θετικό κλίμα για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης;	1 (1,2)	4 (4,9)	23 (28,0)	15 (18,3)	39 (47,6)

6.2.2. Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

6.2.2.1. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 6.13, οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων (v=68, 82,9%) θεωρεί την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία.



Γράφημα 6.13
Ανάγκη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

6.2.2.2. Στόχοι και Κριτήρια Αξιολόγησης

Όσον αφορά στους στόχους της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Πίνακας 6.4) στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες θεωρούν ως τον πιο σημαντικό λόγο τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας προκειμένου να αναληφθούν δράσης βελτίωσης (n=45, 54,9%). Η βελτίωση των συνθηκών εργασίας (n=36, 43,9%) είναι ο επόμενος πλέον σημαντικός παράγοντας ενώ όσον αφορά στη βελτίωση του παραγόμενου έργου αλλά και στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου να λάβει αποτελεσματικές αποφάσεις (n=36, 43,9% & n=35, 42,7% αντίστοιχα) οι συμμετέχοντες θεωρούν αυτούς τους στόχους σημαντικούς αλλά όχι περισσότερο από τους προηγούμενους. Μέτριας σημασίας θεωρήθηκε ο στόχος του να είναι γνώστες οι πολίτες για το επίπεδο εκπαίδευσης των νέων της χώρας (n=20, 24,4%) ενώ η βελτίωση του παραγόμενου έργου και η γενικότερη πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος βρέθηκαν να θεωρούνται σημαντικοί στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε ίδια ποσοστά (n=36, 43,9%). Η διεύρυνση της γνώσης για το έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των σημαντικών στόχων της αξιολόγησης (n=34, 41,5%) όπως και τα κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και ο έλεγχος ποιότητας του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (n=31, 37,8% & n=28, 34,1% αντίστοιχα).

Πίνακας 6.4

Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας με τους στόχους της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στόχος	Πολύ σημαντικό (ν,%)	Σημαντικό (ν,%)	Μέτριας σημασίας (ν,%)	Μικρής σημασίας (ν,%)	Τελείως ασήμαντο (ν,%)
Εντοπισμός αδύνατων σημείων των σχολικών μονάδων και ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή τους	45 (54,9)	29 (35,4)	4 (4,9)	2 (2,4)	2 (2,4)
Βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	35 (42,7)	36 (43,9)	5 (6,1)	4 (4,9)	2 (2,4)
Βελτίωση συνθηκών εργασίας για τους εργαζομένους	36 (43,9)	33 (40,2)	6 (7,3)	5 (6,1)	2 (2,4)
Διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διοίκησης στη λήψη σωστών και αποτελεσματικών αποφάσεων	30 (36,6)	35 (42,7)	9 (11,0)	5 (6,1)	3 (3,7)
Κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση της κάθε σχολικής μονάδας	23 (28,0)	31 (37,8)	13 (15,9)	10 (12,2)	5 (6,1)
Διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας & συλλογικής ευθύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	25 (30,5)	32 (39,0)	9 (11,0)	11 (13,4)	5 (6,1)
Γενικότερη πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω καταγραφής συνολικών παρατηρήσεων	26 (31,7)	36 (43,9)	13 (15,9)	4 (4,9)	3 (3,7)
Διευκόλυνση του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων	29 (35,4)	29 (35,4)	14 (17,1)	6 (7,3)	4 (4,9)
Διεύρυνση της γνώσης για το έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα και ανάδειξή της	20 (24,4)	34 (41,5)	14 (17,1)	10 (12,2)	4 (4,9)
Έλεγχος της ποιότητας και του επιπέδου παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία από την πολιτεία	21 (25,6)	28(34,1)	12 (14,6)	14 (17,1)	7 (8,5)
Γνώση των πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους της χώρας	14 (17,1)	19 (23,2)	20 (24,4)	18 (22,0)	11 (13,4)

Συνεχίζοντας με τους εννέα επιμέρους άξονες της αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας στην παιδαγωγική & μαθησιακή λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι ο πιο σημαντικός άξονας είναι η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση με το

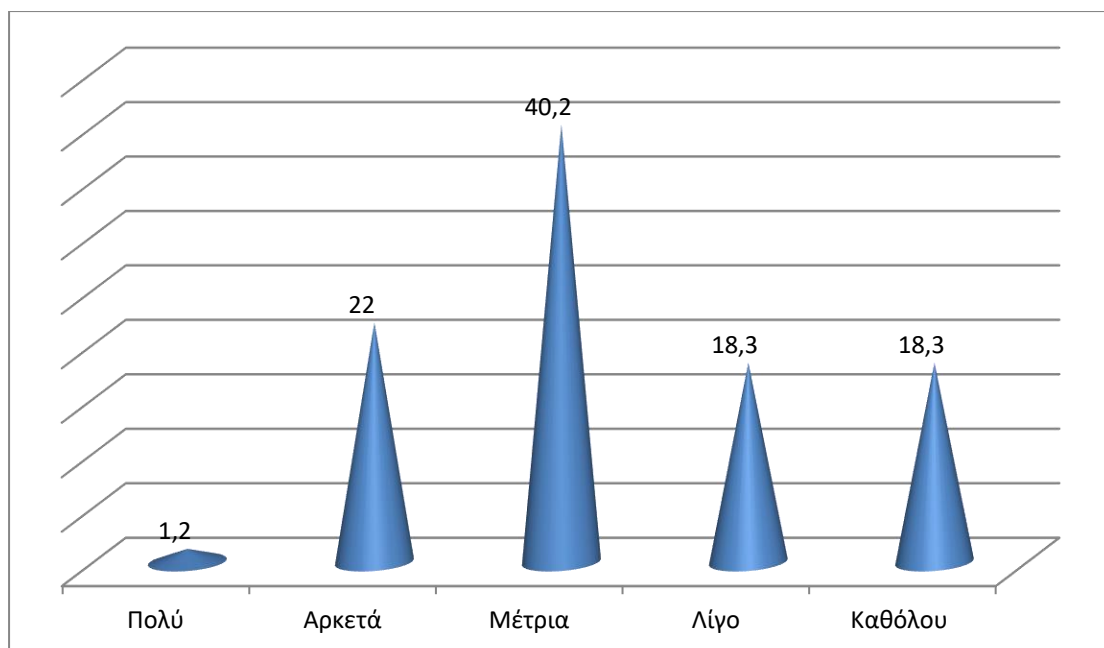
61,0% (v= 50) των συμμετεχόντων να τον θεωρεί πολύ σημαντικό. Ο αμέσως επόμενος πολύ σημαντικός άξονας ήταν η ηγεσία, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας (v=38, 46,3%) ακολουθούμενος από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις σε ίδιο ποσοστό 41,5% (v=34). Σημαντικοί παράγοντες βρέθηκαν να είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών (v=36, 43,9%), του σχολείου και της κοινότητας (v=36, 43,9%) καθώς και η σχολική διαρροή και φοίτηση (v=35, 42,7%) (Πίνακας 6.5)

Πίνακας 6.5

Κατανομή πληθυσμού σύμφωνα με τους εννέα επιμέρους άξονες αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας

Άξονας	Πολύ σημαντικό (v,%)	Σημαντικό (v,%)	Μέτριας σημασίας (v,%)	Μικρής σημασίας (v,%)	Τελείως ασήμαντο (v,%)
Διδασκαλία, μάθηση & αξιολόγηση	50 (61,0)	27 (32,9)	2 (2,4)	3 (3,7)	0 (0,0)
Σχολική διαρροή-φοίτηση	23 (28,0)	35 (42,7)	20 (24,4)	3 (3,7)	1 (1,2)
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	34 (41,5)	29 (35,4)	15 (18,3)	4 (4,9)	0 (0,0)
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών & εκπαιδευτικών	35 (42,7)	36 (43,9)	9 (11,0)	2 (2,4)	0 (0,0)
Σχέσεις σχολείου-οικογένειας	35 (42,7)	34 (41,5)	10 (12,2)	3 (3,7)	0 (0,0)
Ηγεσία-Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	38 (46,3)	30 (36,6)	9 (11,0)	2 (2,4)	3 (3,7)
Σχολείο και κοινότητα	23 (28,0)	36 (43,9)	19 (23,2)	3 (3,7)	1 (1,2)
Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	34 (41,5)	32 (39,0)	10 (12,2)	5 (6,1)	1 (1,2)
Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε εθνικά & ευρωπαϊκά προγράμματα	26 (31,7)	27 (32,9)	18 (22,0)	7 (8,5)	4 (4,9)

Ωστόσο, όσον αφορά στην πεποίθηση των συμμετεχόντων για το κατά πόσο έχει καλυφθεί ο σκοπός και οι στόχοι των ανωτέρω αξόνων, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου, το 40,2% (v=33) ότι οι στόχοι έχουν επιτευχθεί σε μέτριο βαθμό ενώ σε ίδιο ποσοστό 18,3% (v=15) θεωρεί ότι οι στόχοι έχουν επιτευχθεί ελάχιστα ή καθόλου (Γράφημα 6.14).



Γράφημα 6.14

Κάλυψη του σκοπού και των στόχων των ανωτέρω αξόνων σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου

6.2.2.3. Φορείς Αξιολόγησης και Συμβολή Εξωτερικών Αξιολογητών στην Αντικειμενικότητα της Διαδικασίας

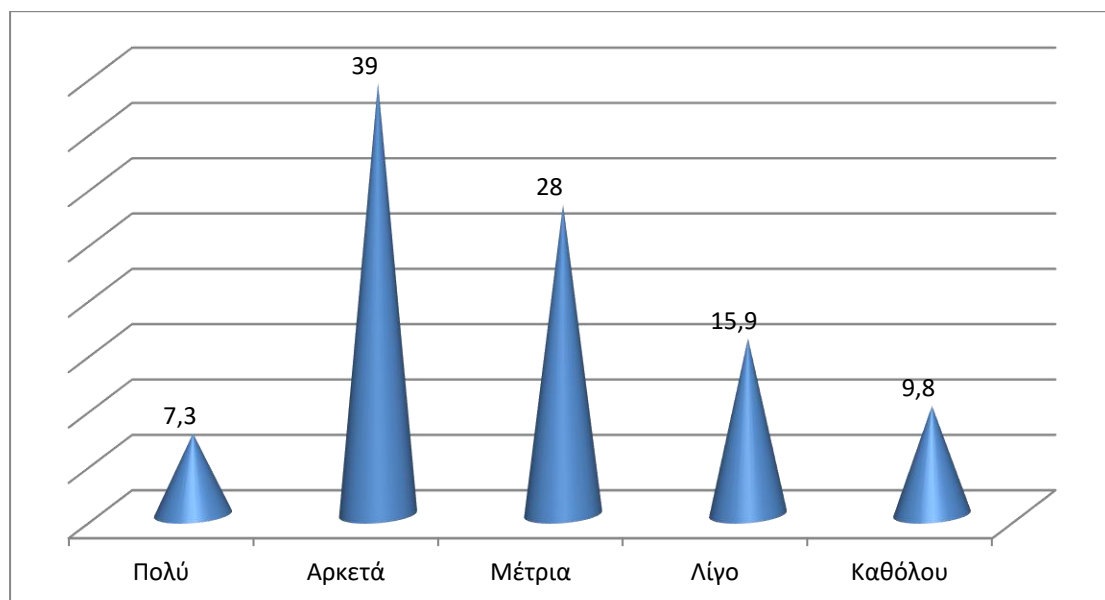
Αναφορικά με τους φορείς που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.6, ο πλέον σημαντικός φορέας βρέθηκε να είναι ο σύλλογος διδασκόντων σε ποσοστό 53,7% (v=44) ακολουθούμενος από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου (v=38, 46,3%). Οι μαθητές θεωρήθηκαν ως σημαντικός φορέας από το 39,0% (v=32) των συμμετεχόντων. Όσον αφορά στους γονείς, ως φορείς αξιολόγησης, το 32,9% (v=27) τους θεωρεί σημαντικούς ενώ ένα 30,5% (v=25) τους θεωρεί μέτριας σημασίας. Μεταξύ των τριών επιτροπών ως φορείς αξιολόγησης αυτές που βρέθηκαν να θεωρούνται σημαντικές (v=36, 43,9%) ήταν οι επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ.

Πίνακας 6.6

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τη συμμετοχή φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Φορέας	Πολύ σημαντικό (ν,%)	Σημαντικό (ν,%)	Μέτριας σημασίας (ν,%)	Μικρής σημασίας (ν,%)	Τελείως ασήμαντο (ν,%)
Διευθυντής/ντρια του σχολείου	38 (46,3)	27 (32,9)	10 (12,2)	5 (6,1)	2 (2,4)
Σύλλογος διδασκόντων	44 (53,7)	22 (26,8)	8 (9,8)	2 (2,4)	6 (7,3)
Μαθητές	31 (37,8)	32 (39,0)	13 (15,9)	4 (4,9)	2 (2,4)
Γονείς	16 (19,5)	27 (32,9)	25 (30,5)	9 (11,0)	5 (6,1)
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	16 (19,5)	25 (30,5)	24 (29,3)	12 (14,6)	5 (6,1)
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενων από το Υ.ΠΑΙ.Θ	15 (18,3)	25 (30,5)	22 (26,8)	12 (14,6)	8 (9,8)
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)	16 (19,5)	36 (43,9)	16 (19,5)	8 (9,8)	6 (7,3)

Όσον αφορά στην εμπλοκή εξωτερικών φορέων πέραν των ίδιων των εκπαιδευτών, το 39,0% (ν=32) θεωρεί ότι συμβάλλει αρκετά στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, το 28,0% (ν=23) μέτρια ενώ το 15,9% (ν=13) λίγο (Γράφημα 6.15).



Γράφημα 6.15

Η εμπλοκή εξωτερικών φορέων πέραν των ίδιων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

6.2.2.4. Μορφές Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και Ανάγκη Επιμόρφωσης

Η επικρατέστερη αξιολόγηση του σχολείου θεωρείται η εσωτερική (ν=39, 47,6%) αλλά εξίσου σημαντικός θεωρείται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (ν= 39, 47,6% & ν=39, 46,3% αντίστοιχα). Όσον αφορά στο εάν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το έργο της αυτοαξιολόγησης άνευ προηγούμενης σχετικής εκπαίδευσης, οι 65 εκ των 82 συμμετεχόντων (79,3%) θεωρούν ότι αυτό δεν είναι εφικτό (Πίνακας 6.7).

Πίνακας 6.7

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τις μορφές αξιολόγησης και την απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση

	Εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου (ν,%)	Εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου (ν,%)	Και τις δύο (ν,%)
Ποια από τις δύο μορφές αξιολόγησης του σχολείου θεωρείτε πιο σημαντική;	39 (47,6)	5 (6,1)	38 (46,3)
	Ναι (ν,%)	Όχι (ν,%)	Δε γνωρίζω (ν,%)
Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το έργο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας χωρίς να επιμορφωθούν σχετικά με αυτή;	8 (9,8)	65 (79,3)	9 (11,0)

6.2.2.5. Προβληματισμοί

Το 30,5% (ν=25) θεωρεί ότι η αξιολόγηση των σχολείων έχει διαταράξει τις σχέσεις τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ όσο και με τον/την διευθυντή/ντρια ενώ μόνο το 12,25 (ν=10) θεωρεί ότι αυτές οι σχέσεις δεν έχουν διαταραχθεί. Όσον αφορά στο κατά πόσο η ηγεσία και οι χειρισμοί της διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο για την ομαλή διεξαγωγή της αξιολόγησης αλλά και τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας, το 46,3% (ν=38) θεωρεί ότι αυτό ισχύει κατά πολύ, το 35,4% (ν=29) αρκετά με το 14,6% (ν=12) μέτρια (Πίνακας 6.8)

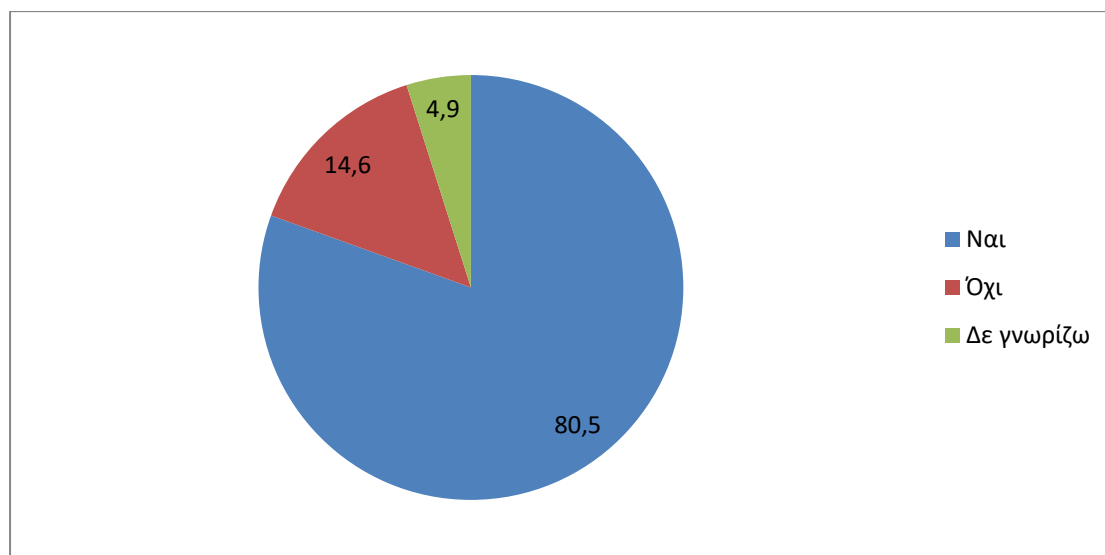
Πίνακας 6.8

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους προβληματισμούς σχετικά με την αξιολόγηση των σχολείων

	Πολύ (v,%)	Αρκετά (v,%)	Μέτρια (v,%)	Λίγο (v,%)	Καθόλου (v,%)
Νομίζετε ότι η αξιολόγηση των σχολείων διατάραξε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με το διευθυντή/ντρια;	16 (19,5)	25 (30,5)	20 (24,4)	11 (13,4)	10 (12,2)
Πιστεύεται ότι η ηγεσία του σχολείου και οι χειρισμοί της διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή της αξιολόγησης και στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας στην κοινότητα των εκπαιδευτικών;	38 (46,3)	29 (35,4)	12 (14,6)	1 (1,2)	2 (2,4)

6.2.2.6. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Προχωρώντας στο κατά πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο Γράφημα 6.16, η πλειοψηφία του δείγματος (v=66, 80,5%) θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία.



Γράφημα 6.16

Ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

6.2.2.7. Στόχοι και Κριτήρια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ως τους κυριότερους στόχους της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρούν την αυτοβελτίωση (v=52, 63,4%), την ηθική επιβράβευση (v=47, 57,3%) και την επαγγελματική ικανοποίηση (v=43, 52,4%). Από την άλλη πλευρά, η απόλυση (v=30, 36,6%) δεν θεωρήθηκε ότι πρέπει να αποτελεί στόχο της αξιολόγησης. Αρκετά σημαντικός στόχος θεωρήθηκε και η χάραξη στρατηγικών επιμόρφωσης τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και του σχολείου (v=27,32,9%) και το ίδιο βρέθηκε για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού (v=25, 30,5%). Η μονιμοποίηση, ωστόσο, ήταν ο στόχος που βρέθηκε ότι αποτελεί έναν αρκετά πιο σημαντικό στόχο (v=31 (37,8%), όπως και η προαγωγή και επιλογή στελεχών (v=30,36,6%). (Πίνακας 6.9).

Πίνακας 6.9

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους στόχους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στόχος	Πολύ (v,%)	Αρκετά (v,%)	Μέτρια (v,%)	Λίγο (v,%)	Καθόλου (v,%)
Οικονομική αναβάθμιση	22 (26,8)	19 (23,2)	20 (24,4)	9 (11,0)	12 (14,6)
Προαγωγή & επιλογή στελεχών	19 (23,2)	30 (36,6)	18 (22,0)	5 (6,1)	10 (12,2)
Μονιμοποίηση	23 (28,0)	31 (37,8)	14 (17,1)	5 (6,1)	9 (11,0)
Επαγγελματική ικανοποίηση	43 (52,4)	23 (28,0)	6 (7,3)	4 (4,9)	6 (7,3)
Ηθική επιβράβευση	47 (57,3)	18 (22,0)	9 (11,0)	3 (3,7)	5 (6,1)
Αυτοβελτίωση	52 (63,4)	17 (20,7)	5 (6,1)	1 (1,2)	7 (8,5)
Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης	34 (41,5)	27 (32,9)	10 (12,2)	4 (4,9)	7 (8,5)
Έλεγχος του εκπαιδευτικού	15 (18,3)	25 (30,5)	18 (22,0)	10 (12,2)	14 (17,1)
Μετάθεση-απόσπαση	8 (9,8)	14 (17,1)	25 (30,5)	11 (13,4)	24 (29,3)
Μετάταξη σε διοικητικές θέσεις	11 (13,4)	20 (24,4)	21 (25,6)	13 (15,9)	17 (20,7)
Απόλυση	6 (7,3)	12 (14,6)	16 (19,5)	18 (22,0)	30 (36,6)

Το κυριότερο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού βρέθηκε να είναι η δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας μέσα στην τάξη ($n=61$, 74,4%), με αμέσως επόμενο την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα που θεωρήθηκε πολύ σημαντικό από το 70,7% ($n=58$) των συμμετεχόντων. Άνω των μισών συμμετεχόντων θεώρησε εξίσου πολύ σημαντικά κριτήρια τη διαχείριση της σχολικής τάξης ($n=57$, 69,5%), τις σχέσεις με τους μαθητές ($n=54$, 65,9%) καθώς και τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες ($n=44$, 53,7%). Τα κριτήρια που θεωρήθηκαν σημαντικά ήταν η μεθοδολογία αξιολόγησης των μαθητών ($n=41$, 50,0%), η επίδοση των μαθητών ($n=39$, 47,6%), η συνεργασία με το διευθυντή ($n=36$, 43,9%) και η κατοχή επιστημονικών τίτλων ($n=29$, 35,4%) κριτήριο με το οποίο ένα σημαντικό ποσοστό 26,8% ($n=22$) το θεώρησε μέτριας σημασίας. Συνοπτικά, όλα τα κριτήρια αξιολόγησης θεωρήθηκαν είτε σημαντικά είτε πολύ σημαντικά (Πίνακας 6.10).

Πίνακας 6.10

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Κριτήρια	Πολύ σημαντικό (v,%)	Σημαντικό (v,%)	Μέτριας σημασίας (v,%)	Μικρής σημασίας (v,%)	Τελείως ασήμαντο (v,%)
Υπηρεσιακή συνέπεια & υπευθυνότητα	58 (70,7)	22 (26,8)	1 (1,2)	0 (0,0)	1 (1,2)
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας	38 (46,3)	34 (41,5)	9 (11,0)	0 (0,0)	1 (1,2)
Συνεργασία με το/τη Διευθυντή/ντρια του σχολείου	30 (36,6)	36 (43,9)	12 (14,6)	2 (2,4)	2 (2,4)
Συνεργασία με τους συναδέλφους	42 (51,2)	30 (36,6)	8 (9,8)	2 (2,4)	0 (0,0)
Ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων με τους γονείς	42 (51,2)	32 (39,0)	6 (7,3)	1 (1,2)	1 (1,2)
Σχέσεις με τους μαθητές	54 (65,9)	22 (26,8)	3 (3,7)	1 (1,2)	2 (2,4)
Διαχείριση σχολικής τάξης	57 (69,5)	22 (26,8)	1 (1,2)	0 (0,0)	2 (2,4)
Δημιουργία κλίματος συμμετοχής & συνεργασίας μέσα στην τάξη	61 (74,4)	18 (22,0)	1 (1,2)	0 (0,00)	2 (2,4)
Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	44 (53,7)	29 (35,4)	6 (7,3)	1 (1,2)	2 (2,4)
Επίδοση μαθητών	25 (30,5)	39 (47,6)	11 (13,4)	4 (4,9)	3 (3,7)
Κατοχή επιστημονικών τίτλων	16 (19,5)	29 (35,4)	22 (26,8)	9 (11,0)	6 (7,3)
Επαγγελματική εμπειρία	42 (51,2)	30 (36,6)	8 (9,80)	2 (2,4)	0 (0,0)
Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών	17 (20,7)	41 (50,0)	17 (20,7)	5 (6,1)	2 (2,4)
Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδακτικής	36 (43,9)	33 (40,2)	10 (12,2)	2 (2,4)	1 (1,2)

Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	36 (43,9)	32 (39,0)	13 (15,9)	0 (0,0)	1 (1,2)
Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	34 (41,5)	32 (39,0)	12 (14,6)	3 (3,7)	1 (1,2)
Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας	20 (24,4)	29 (35,4)	20 (24,4)	8 (9,8)	5 (6,1)

6.2.2.8. Προϋποθέσεις για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Σημαντικότητα Παραγόντων που Επηρεάζουν την Αντικειμενικότητά της

Προχωρώντας στη σημαντικότητα των παραγόντων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, και οι 7 εκ των 8 παραγόντων υπό διερεύνηση θεωρήθηκαν πολύ σημαντικοί για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτός από την εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών παράγοντας, ο οποίος θεωρήθηκε πολύ σημαντικός ή σημαντικός σε ίδιο ποσοστό 40,2% (v=33). Οι δύο πλέον σημαντικοί παράγοντες που υποστηρίχθηκαν από το 76,8% (v=63) των συμμετεχόντων ήταν η διαφάνεια και η αξιοπιστία καθώς και η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων. Ο αμέσως πιο σημαντικός παράγοντας βρέθηκε να είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, υποστηριζόμενη από το 72,0% (v=59), ενώ 51 εκ των 82 συμμετεχόντων (62,2%) θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες την ικανότητα και την επιμόρφωση των αξιολογητών αλλά και την ύπαρξη σαφούς στόχου της αξιολόγησης (Πίνακας 6.11).

Πίνακας 6.11

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τη σημαντικότητα των παραγόντων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Παράγοντας	Πολύ σημαντικό (v,%)	Σημαντικό (v,%)	Μέτριας σημασίας (v,%)	Μικρής σημασίας (v,%)	Τελείως ασήμαντο (v,%)
Σαφής στόχος αξιολόγησης	51 (62,2)	26 (31,7)	2 (2,4)	0 (0,0)	3 (3,7)
Σαφώς ορισμένα κριτήρια	48 (58,5)	28 (34,1)	3 (3,7)	0 (0,0)	3 (3,7)
Ικανότητα & επιμόρφωση των αξιολογητών	51 (62,2)	25 (30,5)	3 (3,7)	0 (0,0)	3 (3,7)
Διαφάνεια & αξιοπιστία	63 (76,8)	14 (17,1)	2 (2,4)	0 (0,0)	3 (3,7)
Διασφάλιση προσωπικών δεδομένων	63 (76,8)	12 (14,6)	4 (4,9)	0 (0,0)	3 (3,7)
Αξιοποίηση αποτελεσμάτων	59 (72,0)	16 (19,5)	4 (4,9)	1 (1,2)	2 (2,4)
Εκτίμηση συνθηκών λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας	47 (57,3)	27 (32,9)	4 (4,9)	1 (1,2)	3 (3,7)
Εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών	33 (40,2)	33 (40,2)	10 (12,2)	2 (2,4)	4 (4,9)

Οι 8 από τους 9 παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρήθηκαν πολύ σημαντικοί με ταυτόχρονα υψηλά ποσοστά συμμετεχόντων που τους θεωρούν αρκετά σημαντικούς. Ο κυριότερος παράγοντας επιρροής όπως υποστήριξε το 58,5% (v=48) ήταν ο αριθμός των μαθητών της τάξης, ακολουθούμενος από την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (v=45, 54,9%), τις συνθήκες του σχολείου και το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο σε ίδιο ποσοστό 47,6% (v=39). Αρκετά σημαντικό παράγοντα θεωρεί το 42,7% (v=35) την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ενώ το πρόγραμμα σπουδών βρέθηκε να είναι σημαντικό από το 39,0% (v=32) των συμμετεχόντων είχε ένα σημαντικό ποσοστό 23,2% (v=18) που θεώρησε αυτόν τον παράγοντα ότι έχει μέτρια επιρροή και το ίδιο βρέθηκε αναφορικά με το επίπεδο των μαθητών και τα αναλυτικά προγράμματα με

υψηλά ποσοστά αναφορικά με τη μέτρια επιρροή τους στην αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.12.

Πίνακας 6.12

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με τους παράγοντες επιρροής της αντικειμενικής ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Παράγοντας	Πολύ (v,%)	Αρκετά (v,%)	Μέτρια (v,%)	Λίγο (v,%)	Καθόλου (v,%)
Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	32 (39,0)	35 (42,7)	10 (12,2)	4 (4,9)	1 (1,2)
Πρόγραμμα σπουδών	32 (39,0)	28 (34,1)	19 (23,2)	2 (2,4)	1 (1,2)
Αναλυτικά προγράμματα	37 (45,1)	26 (31,7)	18 (22,0)	0 (0,0)	1 (1,2)
Συνθήκες του σχολείου	39 (47,6)	37 (45,1)	3 (3,7)	3 (3,7)	0 (0,0)
Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο	39 (47,6)	36 (43,9)	5 (6,1)	2 (2,4)	0 (0,0)
Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου	45 (54,9)	27 (32,9)	8 (9,8)	1 (1,2)	1 (1,2)
Χρηματοδότηση του σχολείου	35 (42,7)	29 (35,4)	13 (15,9)	4 (4,9)	1 (1,2)
Επίπεδο μαθητών	31 (37,8)	27 (32,9)	21 (25,6)	3 (3,7)	0 (0,0)
Αριθμός μαθητών της τάξης	48 (58,5)	16 (19,5)	14 (17,1)	2 (2,4)	2 (2,4)

6.2.3. Φορείς Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας με τους φορείς οι οποίοι είναι σημαντικοί να συμμετέχουν στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.13, υπάρχει μια σημαντική διακύμανση ως προς τη σημαντικότητά τους. Στην πλειοψηφία τους (v=55,67,1%) οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην ατομική του αξιολόγηση. Αρκετά σημαντική θεωρήθηκε η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων (v=39,47,6%) και πολύ σημαντική η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη από το 45,1% (v=37) ενώ μέτριας σημασίας βρέθηκε η συμμετοχή των γονέων (v=30, 36,6%). Όσον αφορά στη συμμετοχή στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των επιτροπών τόσο εξωτερικών όσο και αυτών που εποπτεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ και τα ΠΕΚΕΣ, αυτή κρίθηκε αρκετά σημαντική με σημαντικά ποσοστά να τη θεωρούν είτε πολύ σημαντική είτε μέτρια.

Πίνακας 6.13

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό σημαντικότητας της συμμετοχής φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Φορέας	Πολύ (ν,%)	Αρκετά (ν,%)	Μέτρια (ν,%)	Λίγο (ν,%)	Καθόλου (ν,%)
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	55 (67,1)	19 (23,2)	7 (8,5)	0 (0,0)	1 (1,2)
Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου	27 (32,9)	39 (47,6)	13 (15,9)	1 (1,2)	2 (2,4)
Ο σύλλογος διδασκόντων	26 (31,7)	31 (37,8)	16 (19,5)	6 (7,3)	3 (3,7)
Οι μαθητές της τάξης	37 (45,1)	23 (28,0)	16 (19,5)	5 (6,1)	1 (1,2)
Οι γονείς	11 (13,4)	25 (30,5)	30 (36,6)	12 (14,6)	4 (4,9)
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	18 (22,0)	21 (26,6)	22 (26,8)	11 (13,4)	10 (12,2)
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.	17 (20,7)	25 (30,5)	20 (24,4)	10 (12,2)	10 (12,2)
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)	19 (23,2)	29 (35,4)	20 (24,4)	6 (7,3)	8 (9,8)

6.2.3.1. Μορφές Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Όλες οι μορφές αξιολόγησης θεωρήθηκαν ότι μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού σε αρκετά μεγάλο βαθμό με κυριότερη τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ν=38, 46,3%). Ωστόσο, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της μονάδας σε ίδιο ποσοστό 35,4% (ν=29) θεωρείται ότι μπορεί να αποτιμήσει το έργο του εκπαιδευτικού σε πολύ ή σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Πίνακας 6.14).

Πίνακας 6.14

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό που οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού

Μορφές	Πολύ (ν,%)	Αρκετά (ν,%)	Μέτρια (ν,%)	Λίγο (ν,%)	Καθόλου (ν,%)
Εξωτερική αξιολόγηση (από φορέα εκτός του σχολείου)	12 (14,6)	32 (39,0)	22 (26,8)	8 (9,8)	8 (9,8)
Ιεραρχική αξιολόγηση (διευθυντής/ντρια υφιστάμενο) εσωτερική προς	18 (22,0)	30 (36,0)	23 (28,0)	8 (9,8)	3 (3,7)
Συλλογική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας εσωτερική της	28 (34,1)	38 (46,3)	12 (14,6)	2 (2,4)	2 (2,4)
Ατομική αξιολόγηση (από συνάδελφο) εσωτερική (από	18 (22,0)	34 (41,5)	15 (18,3)	10 (12,2)	5 (6,1)
Συνδυασμός αξιολόγησης της μονάδας και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης	29 (35,4)	29 (35,4)	14 (17,1)	8 (9,8)	2 (2,4)

6.2.3.2. Προσβασιμότητα στα Αποτελέσματα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και Δικαίωμα Ένστασης

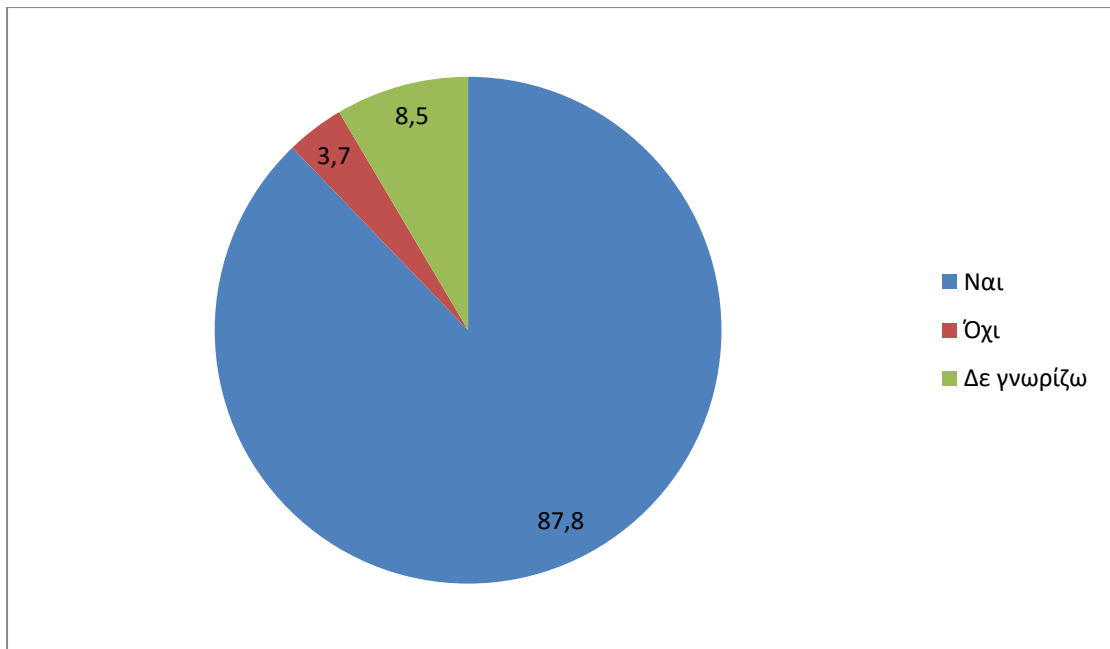
Στον Πίνακα 6.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το ποιος φορέας πρέπει να έχει πρόσβαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το 68,3% (ν=56) θεωρεί ότι οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους ενώ όσον αφορά στην πρόσβαση των μαθητών και των γονέων οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν (ν=26, 31,7% & ν=27, 32,9% αντίστοιχα). Το 47,6% (ν=39) συμφωνεί με την πρόσβαση των επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ, το 43,9% (ν=36) των επιτροπών υπό το Υ.ΠΑΙ.Θ και το 35,4% (ν=29) των επιτροπών εξωτερικών αξιολογητών. Συμφωνία βρέθηκε και όσον αφορά στην πρόσβαση στα αποτελέσματα των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων (ν=33, 40,2% & ν=30, 36,6% αντίστοιχα).

Πίνακας 6.15

Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας ως προς τη πρόσβαση των φορέων στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Φορέας	Συμφωνώ πλήρως (v,%)	Συμφωνώ (v,%)	Δ/Ξ-Δ/Α (v,%)	Διαφωνώ (v,%)	Διαφωνώ πλήρως (v,%)
Οι ίδιοι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί	56 (68,3)	21 (25,6)	4 (4,9)	1 (1,2)	(0,0)
Διευθυντής/ντρια	28 (34,1)	33 (40,2)	12 (14,6)	7 (8,5)	2 (2,4)
Σύλλογος διδασκόντων	13 (15,9)	30 (36,6)	16 (19,5)	16 (19,5)	7 (8,5)
Μαθητές	6 (7,3)	15 (18,3)	18 (22,0)	26 (31,7)	17 (20,7)
Γονείς	7 (8,5)	16 (19,5)	16 (19,6)	27 (32,9)	16 (19,5)
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	11 (13,4)	29 (35,4)	21 (25,6)	12 (14,6)	9 (11,0)
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ	11 (13,4)	36 (43,9)	17 (20,7)	10 (12,2)	8 (9,8)
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)	11 (13,4)	39 (47,6)	19 (23,2)	6 (7,3)	7 (8,5)

Όσον αφορά στο δικαίωμα επιβολής ένστασης από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς επί του αξιολογικού αποτελέσματος η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί (Γράφημα 6.17).



Γράφημα 6.17

Δικαίωμα επιβολής ένστασης από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς επί του αξιολογικού αποτελέσματος

6.2.3.3. Προβληματισμοί

Όσον αφορά στους λόγους δυσπιστίας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία ατομικής τους αξιολόγησης, Πίνακας 6.16, οι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ σημαντικούς τους 8 εκ των 9 λόγων. Αυτός που βρέθηκε να έχει την περισσότερη επιρροή είναι η δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας ($n=53$, 64,6%), ακολουθούμενος από την καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης ($n=50$, 61,0%) και την έλλειψη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας ($n=48$, 58,5%). Ο φόβος κακών μνημών θεωρήθηκε ότι επηρεάζει αρκετά τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 46,35 ($n=38$). Η ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ βρέθηκε να έχει μεγάλη επιρροή στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ($n=39$, 47,6%), ένα ποσοστό 20,75 ($n=17$) θεωρεί ότι η επιρροή αυτού του λόγου είναι μέτρια.

Πίνακας 6.16

**Κατανομή του πληθυσμού σύμφωνα με το βαθμό ευθύνης των λόγων για τη
δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία ατομικής τους
αξιολόγησης**

Λόγοι δυσπιστίας	Πολύ (v,%)	Αρκετά (v,%)	Μέτρια (v,%)	Λίγο (v,%)	Καθόλου (v,%)
Φόβος κακών μνημών	29 (35,4)	38 (46,3)	12 (14,6)	1 (1,2)	2 (2,4)
Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στο σχολείο	39 (47,6)	26 (31,7)	14 (17,1)	0 (0,0)	3 (3,7)
Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού τους έργου	38 (46,3)	29 (35,4)	11 (13,4)	2 (2,4)	2 (2,4)
Δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	53 (64,6)	21 (25,6)	8 (9,8)	0 (0,0)	0 (0,0)
Έλλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης	39 (47,6)	21 (25,6)	17 (20,7)	5 (6,1)	0 (0,0)
Καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης	50 (61,0)	21 (25,6)	9 (11,0)	2 (2,4)	0 (0,0)
Ανασφάλεια για πιθανή απόλυση	35 (42,7)	27 (32,9)	13 (15,9)	6 (7,3)	1 (1,2)
Έλλειψη επιμόρφωσης των αξιολογητών	37 (45,1)	26 (31,7)	11 (13,4)	4 (4,9)	4 (4,9)
Έλλειψη διαλόγου μεταξύ της πολιτείας & εκπαιδευτικής κοινότητας	48 (58,5)	19 (23,2)	10 (12,2)	4 (4,9)	1 (1,2)

6.3. Συγκριτικά Αποτελέσματα

6.3.1. Συσχετίσεις Φύλου

Συσχετίζοντας το φύλο ως εξαρτημένη μεταβλητή βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(26,057)=-2,938$, $p=0,007$, ως προς την επιρροή της διοίκησης στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη με τους άνδρες να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς αυτή την επιρροή συγκριτικά με τις γυναίκες. Όσον αφορά στην ικανοποίηση από την ενημέρωση από το Υ.ΠΑΙ.Θ. για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, $t(18,620)=2,715$, $p=0,014$, οι άνδρες βρέθηκαν να είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από τις γυναίκες. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου θεωρήθηκε από τους άνδρες ότι έχει λιγότερη επιρροή στην αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συγκριτικά με τις γυναίκες που θεωρούν αυτή την επιρροή αρκετή, $t(15,155)=2,248$. $P=0,040$. Ως προς το βαθμό που η Εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να αποτιμήσει το έργο του εκπαιδευτικού με στατιστικά

σημαντική διαφορά $t(25,320)=-2,460$, $p=0,021$, οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο μέτρια αυτή την επιρροή συγκριτικά με τους άνδρες (Πίνακας 6.17).

Πίνακας 6.17
Συσχετίσεις φύλου

Ερώτημα	Άνδρες ($n=14$)	Γυναίκες ($n=68$)	P
	Μ.Τ.±Τ.Α		
Επιρροή της διοίκησης στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη	1,14±0,3	1,49±0,5	0,007
Ικανοποίηση από την ενημέρωση που έχετε από το Υ.ΠΑΙ.Θ. για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	4,29±0,9	3,56±0,9	0,014
Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ως παράγοντας επιρροής της αντικειμενικής ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	2,5±1,2	1,74±0,7	0,040
Βαθμός αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού από την Εξωτερική αξιολόγηση (από φορέα εκτός του σχολείου)	2,07±0,8	2,72±1,1	0,021

6.3.2. Συσχετίσεις Ηλικίας

Συνεχίζοντας με τις συσχετίσεις της ηλικίας ως εξαρτημένη μεταβλητή βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση όσον αφορά στην επιρροή του εκπαιδευτικού υλικού στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, $F(3)=2,882$, $p=0,041$, με τους συμμετέχοντες κάτω των 40 ετών να θεωρούν περισσότερο σημαντική αυτή την επιρροή συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών και άνω των 30. Πολύ σημαντική στατιστική διαφορά, $\chi^2=35,4$, $p=0,002$, βρέθηκε μεταξύ της ηλικίας και της πηγής ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν ως κύρια πηγή ενημέρωσης τη διοίκηση του σχολείου ενώ οι νεότεροι είτε τις συζητήσεις με τους συναδέλφους τους είτε το διαδίκτυο. Επιπλέον οι συνδικαλιστικοί φορείς αποτέλεσαν σημαντική πηγή ενημέρωσης μόνο για τους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 έτη. Στατιστικά σημαντική διαφορά, $F(3)=3,555$, $p=0,018$, βρέθηκε και στο κατά πόσο καλύπτονται ο σκοπός και οι στόχοι των αξόνων αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου με τους συμμετέχοντες >41 ετών να θεωρούν ότι ο σκοπός και οι στόχοι καλύπτονται μέτρια έως αρκετά ενώ οι κάτω των 40 ετών θεωρούν ότι η κάλυψη αυτή είναι περισσότερο αρκετά μικρότερη. Όσον αφορά στη δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της

διαδικασίας ατομικής αξιολόγησης, $F(3)=2,917$, $p=0,039$, βρέθηκε ότι οι >41 ετών είναι πολύ δύσπιστοι ενώ οι <40 τείνουν να είναι αρκετά δύσπιστοι (Πίνακας 6.18).

Πίνακας 6.18
Συσχετίσεις ηλικίας

Ερώτημα	Έως 30 ετών (v=26)	31-40 ετών (v=32)	41-50 ετών (v=14)	>50 ετών (v=10)	P	
	M.T.±T.A					
Επιρροή του εκπαιδευτικού υλικού στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη	1,54±0,5	1,47±0,5	1,21±0,4	1,30±0,4	0,041	
Πηγή ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση	(v,%)				0,002	
	Διοίκηση σχολείου	2 (7,7)	4 (12,5)	5 (35,7)		7 (70,0)
	Συζητήσεις με συναδέλφους	11 (42,3)	11 (34,4)	3 (21,4)		1 (10,0)
	Τύπος	0 (0,0)	1 (3,1)	0 (0,0)		1 (10,0)
	Διαδίκτυο	11 (42,3)	10 (31,3)	5 (35,7)		1 (10,0)
	Τηλεόραση & ραδιόφωνο	2 (7,7)	0 (0,0)	0 (0,0)		0 (0,0)
Συνδικαλιστικοί φορείς	0 (0,0)	6 (18,8)	1 (7,1)	0 (0,0)		
Κάλυψη του σκοπού & των στόχων των αξόνων αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου	M.T.±T.A.					
	3,69±1,0	3,31±0,9	3,14±1,1	2,5±0,9	0,018	
Δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας ατομικής αξιολόγησης	1,62±0,6	1,56±0,7	1,14±0,3	1,10±0,3	0,039	

6.3.3. Συσχετίσεις Εργασιακής Σχέσης

Η εργασιακή σχέση, ως εξαρτημένη μεταβλητή, συσχετίστηκε με πολλές ανεξάρτητες μεταβλητές. Όσον αφορά στην επαρκή ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης, βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά $\chi^2=14,0$, $p=0,001$ και πιο συγκεκριμένα οι μόνιμα διορισμένοι θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι συγκριτικά με τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές, οι οποίοι θεωρούν σε

μεγαλύτερο ποσοστό ότι δεν έχουν επαρκή σχετική ενημέρωση. Αναφορικά με τις πηγές ενημέρωσης, βρέθηκε ότι οι μόνιμα διορισμένοι έχουν ως πηγή τη διοίκηση του σχολείου ενώ οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι ενημερώνονται από τους συναδέλφους, το διαδίκτυο και τους συνδικαλιστικούς φορείς σε υψηλότερο βαθμό ($\chi^2=40,300$, $p=0,000$) (Πίνακας 6.19).

Πίνακας 6.19
Συσχετίσεις
εργασιακής σχέσης α

Γενικές ερωτήσεις		Μόνιμα διορισμένος/η (v=20)	Αναπληρωτής/τρια (v=40)	Ωρομίσθιος/α (v=22)	P
		v (%)			
Επαρκής ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης	Ναι	15 (42,9)	16 (45,7)	4 (11,4)	0,001
	Όχι	5 (10,6)	24 (51,1)	18 (38,3)	
Πηγές ενημέρωσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης	Διοίκηση του σχολείου	12 (66,7)	6 (33,3)	0 (0,0)	0,000
	Συζητήσεις με συναδέλφους	1 (3,8)	14 (53,8)	11 (42,3)	
	Τύπος	2 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	
	Διαδίκτυο	4 (14,8)	15 (55,6)	8 (29,6)	
	Τηλεόραση & ραδιόφωνο	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)	
	Συνδικαλιστικοί φορείς	1 (14,3)	5 (71,4)	1 (14,3)	

Συνεχίζοντας με τους λόγους εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βρέθηκαν αρκετά στατιστικά σημαντικές διαφορές με την εργασιακή σχέση (Πίνακας). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη βελτίωση του παραγόμενου έργου, $F(2)=3,248$, $p=0,044$, αυτός ο λόγος θεωρείται πιο σημαντικός από τους ωρομίσθιους. Η βελτίωση συνθηκών εργασίας, $F(2)=4,307$ $p=0,017$, θεωρείται λιγότερο σημαντικός λόγος από τους μόνιμα διορισμένους συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους και σε ότι αφορά στη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης ως λόγο εφαρμογής της αξιολόγησης, $F(2)=3,312$ $p=0,042$, οι μόνιμα διορισμένοι τείνουν να τον θεωρούν μέτριας σημασίας συγκριτικά με τους ωρομίσθιους. Το ίδιο βρέθηκε για τη γενικότερη πρόοδο του εκπαιδευτικού

συστήματος ($F(2)=3,602$ $p=0,032$) αλλά και τη διευκόλυνση του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, $F(2)=4,252$ $p=0,018$.

Προχωρώντας στη σημαντικότητα της συμμετοχής ορισμένων φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι ωρομίσθιοι είναι πολύ πιο θετικοί ως προς τη συμμετοχή των επιτροπών εξωτερικών αξιολογητών, $F(2)=8,257$ $p=0,001$, των επιτροπών ερευνητικών κέντρων από το Υ.ΠΑΙ.Θ, $F(2)=7,635$ $p=0,001$, αλλά και των επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ, $F(2)=4,537$ $p=0,014$ συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους μόνιμα διορισμένους με τους τελευταίους να είναι έχουν τη λιγότερο θετική στάση.

Ως προς τους στόχους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης οι ωρομίσθιοι έχουν θετικότερη στάση έναντι των αναπληρωτών και των μόνιμα διορισμένων που έχουν την αρνητικότερη όσον αφορά στον έλεγχο του εκπαιδευτικού, $F(2)=6,305$ $p=0,003$, στη μετάθεση-απόσπαση του, $F(2)=4,458$ $p=0,015$, στη μετάταξη σε διοικητές θέσεις, $F(2)=3,724$, $p=0,028$, και την απόλυση του εκπαιδευτικού, $F(2)=4,541$ $p=0,014$, ενώ έναντι της προαγωγής και επιλογής στελεχών, $F(2)=3,283$ $p=0,043$, λιγότερο θετική στάση έχουν οι αναπληρωτές.

Συνεχίζοντας με τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, $F(2)=4,622$ $p=0,013$, οι αναπληρωτές δεν είναι τόσο θετικοί όσο οι μόνιμα διορισμένοι και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Στο κριτήριο ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς, $F(2)=3,458$ $p=0,036$, βρέθηκε αρνητικότερη στάση μεταξύ των μόνιμα διορισμένων και των αναπληρωτών ενώ ακόμη πιο αρνητική στάση έχουν αυτές οι δύο ομάδες όσον αφορά στο κριτήριο της συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, $F(2)=5,154$ $p=0,008$ συγκριτικά με τους ωρομίσθιους.

Λιγότερο θετικοί ως προς τη σημαντικότητα συμπερίληψης των μαθητών της τάξης στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, $F(2)=3,173$, $p=0,047$, βρέθηκαν να είναι οι αναπληρωτές ενώ όσον αφορά στην επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών, $F(2)= 8,637$ $p=0,000$, περισσότερο αρνητικοί είναι οι μόνιμα διορισμένοι και θετικότεροι οι ωρομίσθιοι. Το ίδιο βρέθηκε όσον αφορά στις επιτροπές ερευνητικών κέντρων από το Υ.ΠΑΙ.Θ, $F(2)=7,199$ $p= 0,001$, και των επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ $F(2)=5,380$, $p=0,006$.

Όσον αφορά στο βαθμό που μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού οι διαφορετικές μορφές αξιολόγησης, βρέθηκε ότι τόσο η εξωτερική αξιολόγηση, $F(2)= 8,021$, $p=0,001$, όσο και συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

$F(2)=10,025$, $p= 0,000$, θεωρούνται από τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, με τους μόνιμα διορισμένους να έχουν λιγότερο θετική στάση.

Ενώ, το άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στο σχολείο, ως λόγος προβληματισμού για τη διαδικασία της αξιολόγησης, αντιμετωπίστηκε περισσότερο θετικά από τους μόνιμα διορισμένους, $F(2)=3,142$ $p=0,049$, το αντίθετο βρέθηκε για τη δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας $F(2)=6,137$ $p=0,003$ (Πίνακας 6.20).

Πίνακας 6.20
Συσχετίσεις σχέσεις εργασίας β

	Μόνιμα διορισμένος/η (v=20)	Αναπληρωτής/τρια (v=40)	Ωρομίσθιος/α (v=22)	P
Μ.Τ.±Τ.Α.				
Λόγοι εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων				
Βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	2,10±1,1	1,88±0,9	1,41±0,5	0,044
Βελτίωση συνθηκών εργασίας	2,35±1,2	1,73±0,9	1,55±0,5	0,017
Διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης μεταξύ των μελών της κάθε σχολικής μονάδας	2,75±1,3	2,25±1,1	1,82±0,9	0,042
Γενικότερη πρόοδος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω καταγραφής συνολικών παρατηρήσεων	2,35±1,0	2,15±1,0	1,59±0,5	0,032
Διευκόλυνση του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων	2,65±1,2	2,08±1,1	1,68±0,7	0,018
Σημαντικότητα συμμετοχής φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας				
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	3,05±1,3	2,75±1,0	1,82±0,7	0,001
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.	3,30±1,3	2,75±1,1	1,95±0,8	0,001
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,65±1,0	2,63±1,1	1,82±0,9	0,014
Στόχοι αξιοποίησης αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης				
Προαγωγή και επιλογή στελεχών	2,60±1,3	2,73±1,3	1,91±0,8	0,043
Έλεγχος του εκπαιδευτικού	3,30±1,4	2,98±1,2	2,0±1,3	0,003
Μετάθεση-απόσπαση	4,04±1,1	3,25±1,2	2,91±1,4	0,015
Μετάταξη σε διοικητές θέσεις	3,50±1,4	3,18±1,3	2,45±1,0	0,028
Απόλυση	4,30±1,3	3,63±1,2	3,14±1,2	0,014
Σημαντικότητά κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού				
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	1,15±0,3	1,55±0,7	1,14±0,3	0,013
Ανάπτυξη εποικοδομητικών	1,85±0,9	1,70±0,7	1,27±0,4	0,036

σχέσεων με τους γονείς των μαθητών				
Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	2,65±0,9	2,50±1,2	1,91±0,9	0,008
Σημαντικότητα φορέων ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού				
Οι μαθητές της τάξης	2,05±1,3	2,08±0,8	1,45±0,7	0,047
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	3,25±1,3	2,88±1,1	1,82±1,1	0,000
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ	3,35±1,3	2,68±1,1	1,95±1,1	0,001
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,95±1,2	2,55±1,0	1,82±1,1	0,006
Βαθμός αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού από τις μορφές αξιολόγησης				
Εξωτερική αξιολόγηση	3,10±1,2	2,78±1,0	1,86±0,9	0,001
Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	2,55±1,0	2,28±1,0	1,32±0,5	0,000
Λόγοι προβληματισμού για τη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης				
Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στο σχολείο	2,25±1,3	1,60±0,7	1,77±0,7	0,049
Δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	1,15±0,3	1,40±0,6	1,82±0,7	0,003

6.3.4. Συσχετίσεις Βαθμίδας Εκπαίδευσης

Κατά τη διενέργεια συσχετίσεων της εξαρτημένης μεταβλητής Βαθμίδα Εκπαίδευσης, βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά με τα αναλυτικά προγράμματα ως παράγοντα επιρροής εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, $t(80)=2,320$ $p=0,023$, με τους εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα να θεωρούν αυτό τον παράγοντα περισσότερο σημαντικό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στους άξονες αξιολόγησης του έργου της σχολική μονάδας, η διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση $t(80)=2,399$ $p=0,019$, θεωρήθηκε περισσότερο σημαντικός από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεχίζοντας με τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική εμπειρία, $t(80)=2,041$ $p=0,045$, αποτέλεσε σημαντικότερο κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας σε αντίθεση με τη μεθοδολογία αξιολόγησης των μαθητών, $t(80)=2,612$ $p=0,011$, όπως και με τη συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα $t(80)=2,193$ $p=0,031$. Ως προς τη σημαντικότητα της συμμετοχής συγκεκριμένων φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι θετικότεροι ως προς τη συμμετοχή της επιτροπή εξωτερικών

αξιολογητών $t(80)=2,467$ $p=0,016$, και επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ, $t(80)=2,435$ $p=0,017$, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην πρόσβαση των μαθητών στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν να είναι περισσότερο αρνητικοί από αυτούς της Δευτεροβάθμιας, $(80)=2,104$ $p=0,039$ (Πίνακας 6.21).

Πίνακας 6.21
Συσχετίσεις βαθμίδας εκπαίδευσης

	Πρωτοβάθμια ($n=30$)	Δευτεροβάθμια ($n=52$)	P
M. T. ± T. A.			
Παράγοντες επιρροής εφαρμογής εκπαιδευτικού έργου			
Αναλυτικά προγράμματα	1,43±0,5	1,62±0,6	0,023
Άξονες αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας			
Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	1,73±0,9	1,35±0,5	0,019
Σημαντικότητα κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού			
Επαγγελματική εμπειρία	2,50±1,1	2,0±0,9	0,045
Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών	2,53±1,1	2,0±0,7	0,011
Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της Σχολικής μονάδας	2,73±1,2	2,17±1,0	0,031
Σημαντικότητα συμμετοχής φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού			
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	3,13±1,3	2,42±1,2	0,016
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,87±1,3	2,21±1,0	0,017
Πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού			
Οι μαθητές	3,77±1,0	3,19±1,2	0,039

6.3.5. Συσχετίσεις Ειδικότητας

Κατά τη διενέργεια συσχετίσεων της εξαρτημένης μεταβλητής Ειδικότητα με τις ανεξάρτητες βρέθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα ως παράγοντας επιρροής εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στην πράξη, $F(3)=3,802$ $p=0,013$. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο παράγοντας θεωρείται λιγότερο σημαντικός από τους εκπαιδευτικούς ξένους γλωσσών και περισσότερο σημαντικός από αυτούς άλλης ειδικότητας. Όσον αφορά στην αξιολόγηση οποιασδήποτε δραστηριότητας η οποία αναπτύσσεται στην κοινωνία θετικότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί άλλης ειδικότητας ενώ λιγότερο θετικοί των ξένων γλωσσών, $F(3)=3,628$ $p=0,017$,

Ο έλεγχος ποιότητας και επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία από την πολιτεία, $F(3)=3,705$ $p=0,015$, βρέθηκε να είναι περισσότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών με αυτούς της ειδικής αγωγής να έχουν την αρνητικότερη στάση. Η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση βρέθηκε να

θεωρείται σημαντικότερο παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας και λιγότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, $F(3)=5,718$ $p=0,001$.

Όσον αφορά στην συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αρνητικότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, $F(3)=2,973$ $p=0,037$, και το ίδιο βρέθηκε αναφορικά με τις επιτροπές από τα ΠΕΚΕΣ $F(3)=3,468$ $p=0,020$.

Ως προς τους στόχους της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η προαγωγή και επιλογή στελεχών, $F(3)=3,155$ $p=0,029$, βρέθηκε να θεωρείται σημαντικότερος για τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και πολύ λιγότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η μονιμοποίηση ήταν λιγότερο σημαντικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και περισσότερο σημαντικός για αυτούς άλλης ειδικότητας, $F(3)=3,685$ $p=0,015$, και το ίδιο βρέθηκε για τη χάραξη στρατηγικών επιμόρφωση από την πολιτεία ή το σχολείο $F(3)=4,561$ $p=0,005$. Ο έλεγχος εκπαιδευτικού $F(3)=5,226$ $p=0,002$, ως στόχος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων θεωρήθηκε κατά πολύ λιγότερο σημαντικός μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συγκριτικά με αυτούς των ξένων γλωσσών.

Η Ειδικότητα συσχετίστηκε με αρκετά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τους ειδικής αγωγής να έχουν αρνητικότερη στάση συγκριτικά με τις άλλες ειδικότητες όσον αφορά στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, $F(3)=8,637$ $p=0,000$, στις σχέσεις με τους μαθητές $F(3)=4,027$ $P=0,000$, στη διαχείριση σχολικής τάξης $F(3)=6,722$ $p=0,000$, στη δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας, $F(3)=8,097$ $p=0,000$, στη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες $F(3)=3,455$ $p=0,020$, στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών $F(3)=4,044$ $p=0,010$, καθώς και στη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσης, $F(3)=2,798$ $p=0,046$.

Συνεχίζοντας με τη συμμετοχή των μαθητών της τάξης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι έχοντες γενική και άλλη ειδικότητα βρέθηκαν να έχουν μια θετικότερη στάση συμπερίληψης των μαθητών συγκριτικά με αυτούς της ειδικής αγωγής και των ξένων γλωσσών, $F(3)=3,174$ $p=0,029$.

Αναφορικά με την ικανότητα των μορφών αξιολόγησης να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η ιεραρχική εσωτερική, $F(3)=3,125$ $p=0,031$, και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής $F(3)=3,632$ $p=0,016$, είναι λιγότερο ικανές να αποτιμήσουν το έργο ενώ θετικότεροι ως προς την ικανότητα αυτών των δύο μορφών βρέθηκαν να είναι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και ως το ποιος φορέας πρέπει να έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού όπου και πάλι οι ειδικής αγωγής συμμετέχοντες είναι πολύ πιο αρνητικοί ως προς την πρόσβαση της επιτροπής εξωτερικών αξιολογητών $F(3)=3,944$ $p=0,011$, των επιτροπών από το Υ.ΠΑΙ.Θ, $F(3)=4,789$ $P=0,004$, και των επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ $F(3)=8,455$ $p=0,000$, συγκριτικά με τις άλλες ειδικότητες μεταξύ των οποίων θετικότεροι σε αυτή την πρόσβαση ήταν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών (Πίνακας 6.22)

Πίνακας 6.22
Συσχετίσεις Ειδικότητας

	Γενικής αγωγής (ν=57)	Ειδικής αγωγής (ν=9)	Ξένων γλωσσών (ν=6)	Άλλης ειδικότητας (ν=10)	P
Παράγοντες επιρροής εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στην πράξη					
Αναλυτικά προγράμματα	1,61±0,6	1,89±0,9	2,0±0,8	1,0±0,0	0,013
Αναγκαιότητα αξιολόγησης					
Απαραίτητη η αξιολόγηση σε οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία αναπτύσσεται στην κοινωνία	1,23±0,5	1,89±0,7	1,33±0,8	1,30±0,4	0,017
Λόγοι εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων					
Έλεγχος ποιότητα και επιπέδου παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία από την πολιτεία	2,46±1,2	3,56±1,1	1,50±0,5	2,30±1,1	0,015
Άξονες αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας					
Διδασκαλία, μάθηση & αξιολόγηση	1,42±0,6	2,33±1,1	1,33±0,5	1,20±0,4	0,001
Φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας					
Οι μαθητές	2,0±1,0	2,44±1,0	2,00±0,8	1,20±0,4	0,037
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,26±1,0	3,44±1,2	2,0±0,8	2,60±1,4	0,020
Στόχοι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Προαγωγή & επιλογή στελεχών	2,42±1,2	3,56±1,2	1,83±0,7	2,2±1,2	0,029
Μονιμοποίηση	2,37±1,2	3,33±1,3	1,83±0,7	1,60±0,6	0,015
Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης	2,09±1,2	3,11±1,5	1,67±0,5	1,20±0,4	0,005
Έλεγχος του εκπαιδευτικού	2,79±1,3	4,11±0,9	1,83±0,7	2,20±1,2	0,002
Σημαντικότητα κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Υπηρεσιακή συνέπεια & υπευθυνότητα	1,25±0,4	2,22±1,2	1,33±0,5	1,10±0,3	0,000
Σχέσεις με τους μαθητές	1,32±0,6	2,56±1,5	1,33±0,5	1,50±0,7	0,000
Διαχείριση σχολικής τάξης	1,30±0,4	2,33±1,5	1,33±0,5	1,10±0,3	0,000
Δημιουργία κλίματος συμμετοχής & συνεργασίας μέσα στην τάξη	1,26±0,4	2,33±1,5	1,17±0,4	1,0±0,0	0,000
Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες	1,53±0,6	2,44±1,5	1,33±0,5	1,70±1,0	0,020

Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	1,68±0,7	2,56±1,1	1,33±0,5	1,70±0,6	0,010
Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις & προγράμματα	1,79±0,8	2,56±1,1	1,33±0,5	1,80±1,0	0,046
Φορείς ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Οι μαθητές της τάξης	1,91±1,0	2,56±0,7	2,0±0,6	1,20±0,4	0,029
Ικανότητα αποτίμησης έργου εκπαιδευτικού από τις μορφές αξιολόγησης					
Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση	2,35±0,9	3,11±1,0	1,50±0,8	2,30±1,4	0,031
Συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης	2,05±1,0	3,0±1,2	1,33±0,5	1,90±0,8	0,016
Πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών	2,75±1,1	3,67±1,1	1,67±0,5	2,50±1,1	0,011
Επιτροπές ερευνητικών κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.	2,49±1,1	3,67±1,0	1,67±0,5	2,90±0,8	0,004
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου±παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,30±0,9	3,78±1,0	1,67±0,5	3,0±0,9	0,000

6.3.6. Συσχετίσεις Συνολικής Εκπαιδευτικής Εμπειρίας

Η Συνολική Εκπαιδευτική Εμπειρία συσχετίστηκε με τις πηγές ενημέρωσης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, $\chi^2=40,908$, $p=0,000$, και πιο συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι με εμπειρία <10 ετών είχαν ως κύρια πηγή πληροφόρησης το διαδίκτυο και τις συζητήσεις με τους συναδέλφους, ενώ οι εργαζόμενοι >30 τη διοίκηση του σχολείου. Ωστόσο, οι συνδικαλιστικοί φορείς χρησιμοποιήθηκαν ως κύρια πηγή πληροφόρησης μόνο από τους εργαζομένους <20 ετών (Πίνακας 6.23).

Πίνακας 6.23

Συσχετίσεις συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας α

	0-10 έτη (v=56)	11-20 έτη (v=16)	21-30 έτη (v=6)	>30 ετών (v=4)	P
	v (%)				
Διοίκηση του σχολείου	5 (27,8)	7 (38,9)	2 (11,1)	4 (22,2)	0,000
Συζητήσεις με συναδέλφους	21 (80,8)	3 (11,5)	2 (7,7)	0 (0,0)	
Τύπος	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	
Διαδίκτυο	23 (85,2)	4 (14,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	
Τηλεόραση & ραδιόφωνο	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	
Συνδικαλιστικοί φορείς	6 (85,7)	1 (14,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	

Όσον αφορά στους λόγους εφαρμογής της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, $F(3)=3,710$ $p=0,015$, βρέθηκε ότι θεωρείται σημαντικότερος λόγος για τους εργαζόμενους >21 και <10 ετών συγκριτικά με αυτούς με εμπειρία 11-20 έτη. Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, $F(3)=2,830$ $p=0,044$, ήταν σημαντικότερος λόγος για τους έχοντες εμπειρία 21-30 έτη συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Ως προς τους προβληματισμούς σχετικά του λόγους αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στη διατάραξη σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με το διευθυντή, $F(3)=3,143$ $p=0,030$, με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 21-30 να θεωρούν αυτό το λόγο κατά πολύ λιγότερο σημαντικό σχετικά με αυτούς με εμπειρία <20 ετών.

Η μετάθεση-απόσπαση, ως στόχος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θεωρήθηκε κατά πολύ λιγότερο σημαντικός για τους έχοντες εκπαιδευτική εμπειρία 11-20 και >30 ετών συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες, $F(3)=4,188$ $p=0,008$. Η κατοχή επιστημονικών τίτλων, ως κριτήριο ατομικής αξιολόγησης, ήταν κατά πολύ λιγότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία > των 30 ετών, $F(3)=3,157$ $p=0,029$.

Η συμπερίληψη των επιτροπών από τα ΠΕΚΕΣ στους φορείς αξιολόγησης βρέθηκε να μην κατά πολύ λιγότερο σημαντική για αυτούς που είχαν εμπειρία >30 ετών και μέτριας σημαντικότητας για αυτούς με εμπειρία 11-20 έτη ενώ πολύ πιο σημαντική ήταν για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 21-30 έτη, $F(3)=4,966$ $P=0,003$. Η ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης αποτέλεσε λιγότερο σημαντικό ρόλο ως προς τη δυσπιστία έναντι της ατομικής αξιολόγησης, $F(3)=3,019$ $p=0,035$, για τους εκπαιδευτικούς εμπειρίας 11-20 έτη συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικής εμπειρίας (Πίνακας 6.24).

Πίνακας 6.24

Συσχετίσεις συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας β

	0-10 έτη (n=56)	11-20 έτη (n=16)	21-30 έτη (n=6)	>30 ετών (n=4)	p
M.T.±T.A.					
Λόγοι εφαρμογής αξιολόγησης σχολικών μονάδων					
Βελτίωση παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	1,70±0,8	2,44±1,2	1,50±0,5	1,25±0,5	0,015
Διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας & συλλογικής ευθύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	2,16±1,1	2,81±1,3	1,33±0,5	2,26±1,2	0,044
Προβληματισμοί για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας					
Βαθμός διατάραξης σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με το διευθυντή λόγω αξιολόγησης των σχολείων	2,61±1,2	2,31±1,2	4,0±1,0	3,25±1,5	0,030
Στόχοι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Μετάθεση-απόσπαση	2,88±1,2	3,81±1,1	2,33±1,7	3,75±0,9	0,008
Σημαντικότητα κριτηρίων ατομικής αξιολόγησης					
Κατοχή επιστημονικών τίτλων	2,38±1,0	2,75±1,2	2,17±1,1	4,0±1,1	0,029
Φορείς αξιολόγησης					
Επιτροπές συντονιστών εκπαιδευτικού έργου-παιδαγωγικής ευθύνης από τα ΠΕΚΕΣ	2,25±1,1	3,0±1,0	1,83±0,7	4,0±1,4	0,003
Λόγοι δυσπιστίας προς την ατομική αξιολόγηση					
Ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης	1,75±0,8	2,44±1,2	1,33±0,5	1,75±0,5	0,035

7. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από την παρούσα μελέτη προέκυψε, ότι άνω των μισών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν, ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης, και ως κύριες πηγές ενημέρωσής τους αποτελεί το διαδίκτυο και οι συζητήσεις με τους συναδέλφους, με τη διοίκηση να αποτελεί πηγή ενημέρωσης σε μικρότερο βαθμό.

Η εργασιακή σχέση συσχετίστηκε τόσο με το βαθμό ενημέρωσης όσο και με της πηγές ενημέρωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι συγκριτικά με τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές που θεωρούν την ενημέρωσή τους ανεπαρκή (0,001). Επιπλέον, οι μόνιμα διορισμένοι έχουν ως κύρια πηγή ενημέρωσης τη διοίκηση του σχολείου, με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους να ενημερώνονται από τους συναδέλφους, το διαδίκτυο και τους συνδικαλιστικούς φορείς σε υψηλότερο βαθμό ($p=0,000$). Η πηγή ενημέρωσης συσχετίστηκε και με την ηλικία ($p=0,002$) με τους μεγαλύτερους σε ηλικία επίσης να λαμβάνουν ενημέρωση από τη διοίκηση του σχολείου ενώ οι νεότεροι είτε από τους συναδέλφους είτε το διαδίκτυο. Οι συνδικαλιστικοί φορείς αποτέλεσαν σημαντική πηγή ενημέρωσης μόνο για τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 ετών.

Όσον αφορά στο βαθμό ικανοποίησης τους σχετικά με την ενημέρωσή τους από το Υ.ΠΑΙ.Θ. για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βρέθηκε μετρίου βαθμού ικανοποίηση. Αυτή η ικανοποίηση συσχετίστηκε με το φύλο και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από την ενημέρωσή τους από το Υ.ΠΑΙ.Θ. για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ($p=0,014$).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαίο το διάλογο μεταξύ της Πολιτείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα προκειμένου να διαμορφωθεί ο τρόπος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά θεωρούν ότι υπάρχει ένα μετρίως θετικό κλίμα για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης θεωρούν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αναγκαία όπως και την ατομική αξιολόγησή τους.

Όσον αφορά στους στόχους της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση έναντι του εντοπισμού των αδύνατων σημείων των σχολικών μονάδων προκειμένου να αναληφθούν δράσεις για τη βελτίωσή τους, καθώς και έναντι της βελτίωσης τόσο του παραγόμενου

εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Θετική στάση βρέθηκε και ως προς το στόχο που αφορά στη γενικότερη πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της καταγραφής των συνολικών παρατηρήσεων, τη διεύρυνση της γνώσης για το έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα και την ανάδειξή της καθώς στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διοίκησης ως προς τη λήψη σωστών και αποτελεσματικών αποφάσεων.

Οι πιο σημαντικοί άξονες που αποτιμούν την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας βρέθηκαν να είναι η διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση καθώς και η ηγεσία-οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η κάλυψη του σκοπού και των στόχων των αξόνων αξιολόγησης θεωρείται μέτρια.

Οι κυριότεροι στόχοι της ατομικής αξιολόγησης, όμως, θα πρέπει να είναι η αυτοβελτίωση, η ηθική επιβράβευση και η επαγγελματική ικανοποίηση και με κύρια κριτήρια τη δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας μέσα στην τάξη, την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αλλά και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.

Οι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρέθηκαν να είναι η διαφάνεια και η αξιοπιστία της αξιολόγησης καθώς και η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων αλλά και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, η ύπαρξη σαφούς στόχου, και η ικανότητα και επιμόρφωση των αξιολογητών.

Όσον αφορά στους παράγοντες που δυνητικά επηρεάζουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι κυριότεροι ήταν ο αριθμός των μαθητών της τάξης, η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού, οι συνθήκες του σχολείου καθώς και το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο.

Η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης για την αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας θεωρείται η εσωτερική αξιολόγηση αλλά εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Όμως, πρέπει να τονισθεί ότι χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί. Όσον αφορά στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση και ο συνδυασμός της εσωτερικής και εξωτερικής θεωρούνται ισάξιες.

Ως προς τους φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι η εμπλοκή εξωτερικών φορέων, πέραν των ίδιων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην

αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, σημαντικοί φορείς αξιολόγησης θεωρούνται ο σύλλογος διδασκόντων, οι διευθυντές των σχολείων αλλά και οι επιτροπές από το Υ.ΠΑΙ.Θ και τα ΠΕΚΕΣ. Επίσης, ενώ η συμμετοχή των μαθητών θεωρείται σημαντική, οι συμμετοχή των γονέων θεωρείται λιγότερο σημαντική.

Ως προς την προσβασιμότητα των φορέων στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, βρέθηκε ότι πρόσβαση θα πρέπει να έχουν οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι, οι επιτροπές από τα ΠΕΚΕΣ και το Υ.ΠΑΙ.Θ. αλλά και οι επιτροπές εξωτερικών αξιολογητών και οι διευθυντές αλλά όχι οι μαθητές ή οι γονείς.

Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το δικαίωμα ένστασης στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης τους.

Οι κυριότεροι προβληματισμοί που αναδείχθηκαν ως προς την αξιολόγηση των σχολείων ήταν ο ρόλος και ο χειρισμός της ηγεσίας του σχολείου ως προς τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας στην κοινότητα των εκπαιδευτικών καθώς και η διατάραξη των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με τους διευθυντές.

Όσον αφορά στους λόγους δυσπιστίας έναντι της διαδικασίας της ατομικής αξιολόγησης, ο κυριότερος ήταν η αμφιβολία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, η καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης καθώς και η έλλειψη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και η ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα: αυτοέκδοση
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού: προϋποθέσεις, στόχοι, άξονες, κριτήρια. *Νέα Παιδεία*, 100, 50-58.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκανάκας, Ι. (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο: Καμάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 195- 212.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης, Αθήνα, Έκφραση.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο – Γ΄ έκδοση*. Εκδόσεις: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989), *Λήμμα << Αξιολόγηση>>*, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εφραιμίδης, Π. (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα εκπαιδευτικά*, 89 – 90, 1 – 2.
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομώνων*. Αθήνα.
- Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά θέματα* (σ. 14). Λευκωσία: Ελληνική Παιδεία της Κύπρου.

- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992), Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο: Ανδρέου, Α., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», στο: «Η λέσχη των εκπαιδευτικών», τ.30, σ.3-8.
- Ανδρέου, Απ. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας (συνεργ. Μαντζούφας Π.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τ. Β' Στρατηγικές διδασκαλίας). Αθήνα : Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, (σ. 24-35). Αθήνα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση Προσεταιρισμού και Επαγγελματική Αυτονομία. Σύγχρονη Εκπαίδευση, σσ. 15 - 28.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 42-59.

- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες. Πάτρα: ΕΑΠ., (σ. 249-300).
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 5-14.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), Γνώθι το curriculum. Αθήνα: Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην, σ. 27-38.
- Δούκας, Χ. (2000), Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994), 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 30, 28-29.

Ξενόγλωσση

- Aboho, DA. 92000). Curriculum: concepts and types. Makurdi: Onaivi Press.
- Alkin, M.C., Daillak, R. & White P.(1979).Using Evaluations:Does evaluation make a difference? Thousand Oaks.CA:Sage.
- Blok, H, Slegers, P, & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Polich*, 23(4), 379-395.

Coburn, CE. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.

Danielson, C, & McGreal, TL (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

EACEA (2015). *Entrepreneurship education in Europe. 2015 edition-Final scoping note*. December 2014. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission. DG EAG.

Ehren, M, Leeuw, FL & Scheerens, K (2005). On the impact of the Dutch educational supervision act. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 60-76.

Hislop, H. (2013). *Applying an Evaluation and Assessment Framework: An Irish perspective*. Irish Presidency of the council of the European Union 2013. Presidency Conference: Better Assessment and Evaluation to Improve Teaching and Learning.

Huckstadt, KP. (2011). *The impact of standards-based teacher evaluation on instruction and professional practices in Iowa*. Western Illinois University.

Karabacak, N, Kucuk, M, & Sezer, S. (2018). *Teachers' opinions on performance evaluation*. Proceedings of ADVED 2018- 4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences 15-17 October 2018-Istanbul, Turkey.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Scheerens, J, Ehren, M, Slegers, P, & de Leeuw R. (2012). *Country background report for the Netherlands*. OECD.

Tuckman B.W., (1975). *Measuring Educational Outcomes*, NY: Jovanovich

Zusaková, Z, Mentel, A. (2012). *Country background report for the Slovak Republic*. OECD review on evaluation and Assessment Frameworks for improving school outcomes. OECD.

Ηλεκτρονικές πηγές

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_4189.pdf

<https://philarchive.org/archive/PAPPTI>

Παράρτημα

Αξιότιμε συνάδελφε,

Ονομάζομαι Μπαρμπαριώτη Ελένη Μαρία και είμαι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ02. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο έρευνας στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο <<Αξιολόγηση και Εκπαίδευση>>, για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο ΠΜΣ <<Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων>> του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, που βρίσκεται για χρόνια στην επικαιρότητα, πόσω μάλλον τη φετινή χρονιά που τέθηκε σε εφαρμογή, σύμφωνα με το ΦΕΚ (20.01.21), το οποίο αναφέρεται στην Εσωτερική κι Εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Σχολικών Μονάδων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απολύτως εμπιστευτικό και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς, καθώς θα αναλυθούν στατιστικά για εξαγωγή συμπερασμάτων. Αποτελείται από τέσσερις ενότητες και για τη συμπλήρωσή του θα χρειαστούν περίπου 15 λεπτά.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική μου διεύθυνση maril.barbarioti@gmail.com.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μπαρμπαριώτη Ελένη Μαρία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας
 Γυναίκα
2. Ηλικία: έως 30 ετών
 31-40 ετών
 41-50 ετών
 Άνω των 50 ετών
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος
 Έγγαμος
4. Εργασιακή σχέση: Μόνιμα διορισμένος/η
 Αναπληρωτής/τρια
 Ωρομίσθιος/ια
5. Θέση στην οποία υπηρετείτε: Διευθυντής/ντρια
 Υποδιευθυντής/ντρια
 Εκπαιδευτικός
6. Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετείτε: Πρωτοβάθμια
 Δευτεροβάθμια
7. Ειδικότητα: Εκπαιδευτικός Γενικής αγωγής
 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
 Ξένων γλωσσών
 Άλλης ειδικότητας
8. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία: 0-10 έτη
 11-20 έτη
 21-30 έτη
 άνω των 30 ετών
9. Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου):
 Δεύτερο πτυχίο (εσωτερικού ή εξωτερικού)
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Επιμορφωτικό Σεμινάριο
 Μετεκπαίδευση
 Τίποτα από τα παραπάνω

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

10. Συμφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη;
- (1. Συμφωνώ πλήρως, 2. Συμφωνώ, 3. $\Delta/\Xi - \Delta/A$, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ πλήρως)
- Υποδομές
 - Οικονομικοί πόροι
 - Αναλυτικά προγράμματα
 - Συναδελφικές σχέσεις
 - Διοίκηση
 - Εκπαιδευτικό υλικό
11. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία αναπτύσσεται στην κοινωνία;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω
12. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω
13. Ο διάλογος της Πολιτείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα για τη διαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι αναγκαίος.
- Συμφωνώ πλήρως
 - Συμφωνώ
 - $\Delta/\Xi - \Delta/A$
 - Διαφωνώ
 - Διαφωνώ πλήρως
14. Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης;
- ναι
 - όχι
15. Από ποιες πηγές έχετε ενημερωθεί για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση;
- διοίκηση του σχολείου
 - συζητήσεις με συναδέλφους
 - τύπος
 - διαδίκτυο
 - τηλεόραση και ραδιόφωνο
 - συνδικαλιστικοί φορείς
16. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε από το Υ.ΠΑΙ.Θ για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια

- λίγο
 - καθόλου
17. Έχει δημιουργηθεί στις μέρες μας θετικό κλίμα για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια
 - λίγο
 - καθόλου

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Γ1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης σχολικής μονάδας

18. Πιστεύετε ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω

Γ2. Στόχοι και κριτήρια αξιολόγησης

19. Πόσο σημαντικούς θεωρείτε τους παρακάτω λόγους για την εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων;
- (1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Για τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων των σχολικών μονάδων και ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή τους
 - Για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου
 - Για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας για τους εργαζομένους
 - Για τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διοίκησης στη λήψη σωστών και αποτελεσματικών αποφάσεων
 - Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση της κάθε σχολικής μονάδας
 - Για να διαμορφωθεί κλίμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας
 - Για να οδηγήσει σε γενικότερη πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω καταγραφής συνολικών παρατηρήσεων
 - Για να διευκολύνει το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων
 - Για να διευρύνει τη γνώση για το έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα και να την αναδείξει
 - Για να ελέγχεται η ποιότητα και το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία από την πολιτεία

- Για να γνωρίζουν οι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους της χώρας
20. Σύμφωνα με το Υπουργείο, μέσω της αξιολόγησης το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, διοικητική λειτουργία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών), οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά (9) επιμέρους άξονες. Πόσο σημαντικό θεωρείτε τον κάθε άξονα;
(1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση
 - Σχολική διαρροή – φοίτηση
 - Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών
 - Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών
 - Σχέσεις σχολείου – οικογένειας
 - Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας
 - Σχολείο και κοινότητα
 - Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις
 - Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα
21. Θεωρείτε ότι σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου οι παραπάνω άξονες καλύπτουν το σκοπό και τους στόχους που έχουν τεθεί;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια
 - λίγο
 - καθόλου

Γ3. Φορείς αξιολόγησης και συμβολή εξωτερικών αξιολογητών στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας

22. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
(1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου
 - Ο Σύλλογος Διδασκόντων
 - Οι μαθητές
 - Οι γονείς
 - Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών
 - Επιτροπές Ερευνητικών Κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.
 - Επιτροπές συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου-Παιδαγωγικής Ευθύνης από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)

23. Θεωρείτε πως η εμπλοκή εξωτερικών φορέων πέραν των ίδιων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντικειμενική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια
 - λίγο
 - καθόλου

Γ4. Μορφές αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ανάγκη επιμόρφωσης

24. Ποια από τις δύο μορφές αξιολόγησης του σχολείου θεωρείτε πιο σημαντική;
- Την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου (αυτοαξιολόγηση)
 - Την εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου (από φορείς εκτός σχολείου)
 - Και τις δύο
25. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν το έργο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας χωρίς να επιμορφωθούν σχετικά με αυτό;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω

Γ5. Προβληματισμοί

26. Από την πρόσφατη εμπειρία σας νομίζετε ότι η αξιολόγηση των σχολείων διατάραξε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με το διευθυντή;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια
 - λίγο
 - καθόλου
27. Πιστεύετε ότι η Ηγεσία του σχολείου και οι χειρισμοί της διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή της αξιολόγησης και στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας στην κοινότητα των εκπαιδευτικών;
- πολύ
 - αρκετά
 - μέτρια
 - λίγο
 - καθόλου

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Δ1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

28. Πιστεύετε ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω

Δ2. Στόχοι και κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

29. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει στους παρακάτω στόχους;
- (1. Πολύ, 2. Αρκετά, 3. Μέτρια, 4. Λίγο, 5. Καθόλου)
- Οικονομική αναβάθμιση
 - Προαγωγή και επιλογή στελεχών
 - Μονιμοποίηση (σε περίπτωση που δεν είναι μόνιμος)
 - Επαγγελματική ικανοποίηση
 - Ηθική επιβράβευση
 - Αυτοβελτίωση
 - Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης
 - Έλεγχος του εκπαιδευτικού
 - Μετάθεση-απόσπαση
 - Μετάταξη σε διοικητικές θέσεις
 - Απόλυση
30. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- (1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα
 - Ανάπτυξη πρωτοβουλιών στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας
 - Συνεργασία με το/τη Διευθυντή/ντρια του σχολείου
 - Συνεργασία με τους συναδέλφους
 - Ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών
 - Σχέσεις με τους μαθητές
 - Διαχείριση σχολικής τάξης
 - Δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας μέσα στην τάξη
 - Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες
 - Επίδοση μαθητών
 - Κατοχή επιστημονικών τίτλων
 - Επαγγελματική εμπειρία
 - Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών
 - Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδακτικής

- Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών
- Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της Σχολικής Μονάδας

Δ3. Προϋποθέσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σημαντικότητα παραγόντων που επηρεάζουν την αντικειμενικότητά της

31. Αξιολογήστε τη σημαντικότητα των παρακάτω παραγόντων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.
(1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Σαφής στόχος της αξιολόγησης
 - Σαφώς ορισμένα κριτήρια
 - Ικανότητα και επιμόρφωση των αξιολογητών
 - Διαφάνεια και αξιοπιστία
 - Διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων
 - Αξιοποίηση αποτελεσμάτων
 - Εκτίμηση των συνθηκών λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας
 - Εκτίμηση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών
32. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι παρακάτω παράγοντες;
(1. Πολύ, 2. Αρκετά, 3. Μέτρια, 4. Λίγο, 5. Καθόλου)
- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
 - Το πρόγραμμα σπουδών
 - Τα αναλυτικά προγράμματα
 - Οι συνθήκες στο σχολείο
 - Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο
 - Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου
 - Η χρηματοδότηση του σχολείου
 - Το επίπεδο των μαθητών
 - Ο αριθμός των μαθητών της τάξης

Δ4. Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

33. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο κάθε ένας από τους παρακάτω φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
(1. Πολύ σημαντικό, 2. Σημαντικό, 3. Μέτριας σημασίας, 4. Μικρής σημασίας, 5. Τελείως ασήμαντο)
- Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός
 - Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου

- Ο σύλλογος διδασκόντων
- Οι μαθητές της τάξης
- Οι γονείς
- Επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών
- Επιτροπές Ερευνητικών Κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Επιτροπές συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου-Παιδαγωγικής Ευθύνης από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)

Δ5. Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

34. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού;
- (1. Πολύ, 2. Αρκετά, 3. Μέτρια, 4. Λίγο, 5. Καθόλου)
- Εξωτερική αξιολόγηση (από φορέα εκτός του σχολείου)
 - Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο/η Διευθυντής/ντρια τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό)
 - Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας
 - Ατομική εσωτερική αξιολόγηση (από συνάδελφο)
 - Συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης

Δ6. Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και δικαίωμα ένστασης

35. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;
- (1. Συμφωνώ πλήρως, 2. Συμφωνώ, 3. Δ/Ξ – Δ/Α, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ πλήρως)
- Οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί
 - Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου
 - Ο σύλλογος διδασκόντων
 - Οι μαθητές
 - Οι γονείς
 - Η επιτροπή εξωτερικών αξιολογητών
 - Οι επιτροπές Ερευνητικών Κέντρων εποπτευόμενα από το Υ.ΠΑΙ.Θ.
 - Οι επιτροπές συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου-Παιδαγωγικής Ευθύνης από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)
36. Οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;
- ναι
 - όχι
 - δε γνωρίζω

Δ7. Προβληματισμοί

37. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ευθύνονται οι παρακάτω λόγοι για τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία ατομικής τους αξιολόγησης;
- (1. Πολύ, 2. Αρκετά, 3. Μέτρια, 4. Λίγο, 5. Καθόλου)
- Φόβος κακών μηνμών (επιθεωρητισμός)
 - Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο
 - Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού σας έργου
 - Δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας
 - Ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία της αξιολόγησης
 - Καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης
 - Ανασφάλεια για πιθανή απόλυση
 - Έλλειψη επιμόρφωσης των αξιολογητών
 - Έλλειψη διαλόγου μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας για τις ανάγκες, τα κριτήρια, τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και από κοινού χάραξη πολιτικής