



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

της

ΑΘΑΝΑΣΙΑΣ ΚΙΟΥΡΤΣΙΔΟΥ

A.M: 091/2016

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ασπασία Οικονόμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 24 Ιουνίου 2018

Η Δηλούσα: Αθανασία Κιουρτσίδου

Στους γονείς μου

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κα Ασπασία Οικονόμου για την αποτελεσματική βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φίλους μου που με ενθάρρυναν σε κάθε στάδιο των σπουδών καθώς και τις φίλες και συναδέλφους Σοφία και Σεβαστή για τη συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μας σπουδών.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Φυλλιώ και Γιάννη για τη συνεχή συμπαράσταση τους, ως προς την υλική και ηθική στήριξη των επιλογών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκείνους, που είχαν την ευγενή καλοσύνη να διαθέσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς η βοήθεια τους ήταν ουσιαστική για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Αθανασία Κιουρτσίδου

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	1
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	4
ABSTRACT	5
KEYWORDS.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	7
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	14
1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ.....	14
1.2 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	16
1.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	18
1.4 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	19
1.4.1 Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου - Εκπαιδευτικοί Φορείς και Όργανα Διοίκησης	21
1.4.2 Αντικείμενα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	24
1.4.3 Σκοποί και στόχοι Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου	26
1.4.4 Κριτήρια Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου	27
1.4.5 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.....	29
1.4.6 Επιπτώσεις της Έλλειψης Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.....	31
1.4.7 Μοντέλα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου	32
1.4.8 Μορφές και Είδη Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	34
1.5 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	41
1.5.1 Εξωτερική Αξιολόγηση στα Σχολεία της Ευρώπης	41
1.5.2 Εσωτερική Αξιολόγηση στα Σχολεία της Ευρώπης.....	43
1.6 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	51
2.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ)	51
2.2 ΕΙΔΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	52
2.2.1 Ποιοτική έρευνα	52
2.2.2 Ποσοτική έρευνα	53
2.2.3 Μικτή Έρευνα	55
2.2.4 Διαφορές μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.....	55
2.3 ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	56
2.3.1 Αναγκαιότητα Έρευνας.....	56
2.3.2 Πρόβλημα :	57
2.3.3 Ο Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα	57
2.3.4 Ερευνητικές Υποθέσεις	58
2.3.5 Σχεδιασμός Έρευνας.....	59
2.3.6 Επιλογή Δειγμάτων	60
2.3.7 Ερευνητικό Εργαλείο - Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	62
3.1 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	62
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	63
3.2 ΣΥΝΟΨΗ	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	78
4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
4.2 ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	84
ΠΡΩΠΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	95
Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α	97

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1.1: Οι 16 δείκτες ποιότητας της Εκπαίδευσης	17
Πίνακας 1.2: Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου	48
Πίνακας 3.2: Ατομικά στοιχεία - Υπηρεσιακή κατάσταση	64
Πίνακας 3.3: Αντικείμενα της αξιολόγησης	64
Πίνακας 3.4: Αναγκαιότητα μορφών αξιολόγησης.....	65
Πίνακας 3.5: Ανάλυση παραγόντων των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	66
Πίνακας 3.6: Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	66
Πίνακας 3.7: Ανάλυση παραγόντων της σύνδεσης της αξιολόγησης	67
Πίνακας 3.8: Σύνδεση της αξιολόγησης.....	68
Πίνακας 3.9: Φάσεις αξιολόγησης	69
Πίνακας 3.10: Σύνδεση της αξιολόγησης με διάφορες μορφές επιμόρφωσης	69
Πίνακας 3.11: Δυνατότητες θεσμοθέτησης Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	70
Πίνακας 3.12: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	70
Πίνακας 3.13: Ανάλυση παραγόντων για τα στοιχεία κρίσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού	71
Πίνακας 3.14: Στοιχεία κρίσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.....	72
Πίνακας 3.15: Συνεκτίμηση του ατομικού φάκελου προσόντων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης	72

Πίνακας 3.16: Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του	73
Πίνακας 3.17: Στοιχεία που εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	73
Πίνακας 3.18: Γενικές απόψεις περί αξιολόγησης.....	74
Πίνακας 3.19: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση το φύλο.....	75
Πίνακας 3.20: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση την ηλικία.....	75
Πίνακας 3.21: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.....	76
Πίνακας 3.22: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση	76

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1: Καθεστώς της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατου επιπέδου κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14	41
Εικόνα 2: Αρμόδιοι φορείς για τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση 2013/14	42
Εικόνα 3: Συμμετοχή μαθητών, γονέων, και τοπικής κοινότητας στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14.....	43
Εικόνα 4: Καθεστώς εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατους κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14	43
Εικόνα 5: Εμπλεκόμενα μέρη στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατους κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση ...	44

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζονος σημασίας εκπαιδευτικό ζήτημα. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες αλλά και έρευνες που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη σύνδεση της με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην Ελλάδα από το 1982, οπότε και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, μέχρι και σήμερα επικρατεί απουσία αξιολόγησης, παρόλο που κατά διαστήματα έχουν ψηφιστεί νόμοι οι οποίοι όμως έχουν παραμείνει ανενεργοί ή εφαρμόζονται μερικώς. Η εφαρμογή ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί ακόμα και στις μέρες μας αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η άποψη, ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής πραγματοποιήθηκε έρευνα με θέμα «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στην έρευνα συμμετείχαν καθηγητές οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2017-2018 εργάζονταν σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Η έρευνα έχει σκοπό να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης και τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και να αναδείξει τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, τη μέθοδο αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Λέξεις Κλειδιά

Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί φορείς, ανατροφοδότηση, εκπαιδευτική διαδικασία, ποσοτική έρευνα.

ABSTRACT

The evaluation of the educational project is a major educational issue, which has been a subject of particular scientific interest in the recent years. Both in Greek and international bibliography there are many studies and a lot of research concerning the educational evaluation and its connection with the improvement of the educational process quality.

In Greece, since 1982, there has been a lack of evaluation since “the institution of the inspector” was abolished, although laws have been passed from time to time, which have nevertheless remained inactive or only partially enforced. Therefore, the implementation of an educational assessment system is still a subject of controversy among educational collaborators ignoring the view that evaluation should be an integral part of the educational process.

In the context of this issue, a research was carried out on Evaluation of Educational Project, with Attitudes and Views of Secondary Education Teachers involved. In this research, professors who, worked in schools of the Department of Secondary Education of Eastern Thessaloniki, during the school year 2017-2018 collaborated.

The purpose of the research was to capture the views of teachers on the evaluation of the educational project and, in particular, to record their views on the necessity or not of this evaluation and its contribution to the improvement of the quality of the educational process highlighting the teachers’ views on the purpose, method and evaluation criteria.

Keywords

Evaluation, educational work, internal evaluation, external evaluation, educational providers, feedback, educational process, quantitative research

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές, επιστημονικές και οικονομικές εξελίξεις που σημειώνονται στις μέρες μας, επηρεάζουν όλους τους τομείς μιας κοινωνίας, επηρεάζουν και την εκπαίδευση, η οποία κατέχει σημαντική θέση μέσα στην κοινωνία. Το σχολείο αποτελεί τον κύριο φορέα παροχής δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και στην πρόοδο της κοινωνίας. Αναμφίβολα το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Οπότε η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προτεραιότητες μιας κοινωνίας αλλά και των παραγόντων που συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα.

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη διεξάγονται έντονες συζητήσεις με θέμα την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία, όπως φαίνεται και από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς απώτερος σκοπός της είναι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και όχι ο έλεγχος του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στην Ελλάδα έχει παρατηρηθεί ότι το σημείο τριβής μεταξύ της πολιτείας και των φορέων εκπαίδευσης εντοπίζεται στο θεσμικό και στο επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστεί μία διαδικασία αξιολόγησης. Ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς τους προβληματίζει το πώς και το ποιος θα τους αξιολογήσει, έχοντας ακόμη μνήμες από τον θεσμό του επιθεωρητή που ίσχυε στην Ελλάδα έως το 1982. Από την άλλη μεριά, η πολιτεία τα τελευταία χρόνια ψηφίζει νόμους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους οποίους όμως δεν εφαρμόζει ή εφαρμόζει πιλοτικά σε κάποιες σχολικές μονάδες και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Τέλος, καλό είναι να αναρωτηθούν όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ποιο είναι το είδος της αξιολόγησης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και ποια θα είναι τα κριτήρια τα οποία θα χρησιμοποιηθούν κατά την διαδικασία αξιολόγησης, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικό – οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας.

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών εννοιών που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου· εξετάζονται αρχικά οι εξής όροι: εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικοί φορείς, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι έννοιες: σκοπός, στόχος, αντικείμενο και κίνητρα αξιολόγησης. Γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στα κριτήρια που θα πρέπει να καθοριστούν στην αρχή της διαδικασίας αξιολόγησης. Σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου αναπτύσσονται τα δύο μοντέλα αξιολόγησης, το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό, καθώς και οι μορφές και τα είδη της αξιολόγησης χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τον χρόνο και τον φορέα αξιολόγησης. Όσον αφορά τον χρόνο διακρίνουμε την προκαταρκτική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική ή ενδιάμεση και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση. Ενώ, ως προς τον φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση, διακρίνουμε την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση, χωρίς όμως να απορρίπτεται η χρήση και των δύο μεθόδων σε μία διαδικασία αξιολόγησης. Κατόπιν, παρουσιάζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτή εφαρμόζεται σε χώρες της Ευρώπης. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα από το 1982, οπότε και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, μέχρι και τις μέρες μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μία θεωρητική προσέγγιση των όρων «έρευνα» και «μεθοδολογία έρευνας». Αναφέρονται τα είδη έρευνας, ποσοτική και ποιοτική, καθώς και οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου αναπτύσσεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, οι σκοποί και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα μελέτης ερευνών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν. Έπειτα, αναλύεται ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η επιλογή του δείγματος, γίνεται περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και του τρόπου συλλογής των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν μετά από την στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου SPSS 20. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με συνδυασμό της χρήσης των εργαλείων τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Εκτός από τα συμπεράσματα παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την διαδικασία της έρευνας και κάποιες ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία, η σχετική με την έρευνα νομοθεσία και τέλος στο παράρτημα το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η ανασκόπηση συναφών ερευνών με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων του υπό εξέταση ζητήματος, έχει ως σκοπό να βοηθήσει το έργο του ερευνητή, παρέχοντάς του χρήσιμες πληροφορίες για να συμπληρώσει τις γνώσεις του, αντλώντας σημαντικά στοιχεία από προηγούμενες μελέτες-έρευνες καθώς και τη συγκέντρωση πολύτιμου υλικού (Καραγεώργος, 2002) .

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Χαρακόπουλο το 1998 σε δείγμα 1800 καθηγητών, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αρκεί να έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι τον έλεγχό τους. Στην παραπάνω έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την επάρκεια των αξιολογητών αλλά και για τα κριτήρια αξιολόγησης (Χαρακόπουλος, 1998).

Την ίδια περίοδο (1997-1999) πραγματοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δύο ερευνητικά προγράμματα. Το πρώτο πρόγραμμα αφορούσε το Ελληνικό τμήμα ενός Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Socrates. Στο παραπάνω πρόγραμμα συμμετείχαν 101 σχολεία από 17 ευρωπαϊκές χώρες· την Ελλάδα εκπροσώπησαν 5 σχολεία. Το δεύτερο πρόγραμμα ήταν ένα Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, στο οποίο συμμετείχαν

συνολικά 9 σχολεία από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο τέλος του δεύτερου προγράμματος εκδόθηκε, υπό την επιμέλεια του Ιωσήφ Σολομών, ο τόμος με θέμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Στόχος των παραπάνω προγραμμάτων ήταν η πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες ποιότητας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αποτέλεσμα της παραδοχής ότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα. Στα πορίσματα και των δύο ερευνητικών προγραμμάτων επισημαίνεται η αρνητική στάση αλλά και η έλλειψη κουλτούρας από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και η δυσκολία εύρεσης του απαραίτητου χρόνου εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των εργασιών που έχουν και καλούνται καθημερινά να φέρουν εις πέρας με επιτυχία.

Το 2003 παρουσιάστηκε έρευνα, στο 20^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Θέματα ιστορίας εκπαίδευσης», με τίτλο «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών» (Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002). Τα ευρήματα της έρευνας εστίαζαν στους παρακάτω τομείς:

- Αναγκαιότητα της αξιολόγησης
- Φορείς που θα υλοποιήσουν την αξιολόγηση
- Στάση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης
- Συχνότητα της αξιολόγησης στα σχολεία
- Εχέγγυα για μια αντικειμενική αξιολόγηση και στάση των εκπαιδευτικών σ' αυτά
- Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 108 σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές σχολείων. Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ο ερευνητής κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αρχίζει να γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς
- Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας σε μία διαδικασία αξιολόγησης είναι απαραίτητη:
 - Η ουσιαστική και συνεχής επιμόρφωση αυτών που θα αναλάβουν την υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας
 - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν από κάθε διαδικασία αξιολόγησης
 - Η ύπαρξη ασφαλιστικών δικλίδων για την αποφυγή αυθαιρεσιών.

Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επαναφορά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να προσφέρει σε μέγιστο βαθμό τα οφέλη της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 2006 η Χαϊδεμενάκου παρουσίασε έρευνα με τίτλο: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2005 και συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί του νομού Θεσπρωτίας. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτές
- Ποιες είναι οι προτάσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης σχετικά με την υπόθεση της αξιολόγησης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι η ουσιαστική και λεπτομερής αποτίμηση του έργου που συντελείται στην σχολική μονάδα με τη χρήση επιστημονικά αποδεκτών «δεικτών ποιότητας». Στην έρευνα διαπιστώθηκε η ύπαρξη τάσης ταύτισης της εξωτερικής αξιολόγησης με την έννοια της αξιολόγησης και γι' αυτόν τον λόγο εκφράστηκαν επιφυλάξεις. Αυτοί που ήταν θετικοί στο ενδεχόμενο εξωτερικής αξιολόγησης έθεσαν προϋποθέσεις που αφορούν κυρίως την παρουσία του αξιολογητή μέσα στην τάξη (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Το 2006 οι Αθανασίου – Γεωργούση, στα πλαίσια του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου που πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα, παρουσίασαν έρευνα με τίτλο «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές». Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις 104 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη του θεσμού της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, τους κατάλληλους φορείς που θα τη λειτουργούν, τη συχνότητα υλοποίησης της, τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στην αξιολογική διαδικασία, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τις προϋποθέσεις που εγγυώνται την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της και τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς και στο έργο τους (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η ιδέα της αξιολόγησης στα σχολεία ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν θεώρησαν

την αξιολόγηση μία διαδικασία αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και ότι θα μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για συνεχόμενη εξέλιξη τους. Βέβαια δε λείπουν οι επιφυλάξεις όσο αφορά τον φορέα υλοποίησης της διαδικασίας και την επιστημονική του επάρκεια. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι καταλληλότεροι για να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης θεωρούνται οι Σχολικοί Σύμβουλοι και ακολουθούν οι Διευθυντές των Σχολείων, διότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία μαζί τους και γνωρίζουν καλύτερα τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και δύναται να παρέχουν εποικοδομητικές παρεμβάσεις.

Την ίδια περίοδο διεξήχθη έρευνα από τον Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλο με τίτλο: «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;». Στην έρευνα συμμετείχαν 422 εκπαιδευτικοί της 3^{ης} περιφέρειας Κρήτης, όπου διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε στα πλαίσια του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Μάιο του 2006.

Η παρουσίαση της έρευνας περιορίστηκε στα παρακάτω κρίσιμα ερωτήματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

- Τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους.
- Τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών στα επιχειρήματα υπέρ και κατά, ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας ήταν ότι το 36,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση, το 42,3% διαφωνεί, ενώ το 20,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με ενιαίο τρόπο την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς φαίνεται να υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει μία διαδικασία αξιολόγησης. Αν δηλαδή λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ή ως μηχανισμός ελέγχου με σκοπό να τιμωρήσει και να επηρεάσει την επαγγελματική τους πορεία (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Η Α. Ζουγανέλη και άλλοι ερευνητές σε έρευνα που διεξήγαγαν το 2008 με θέμα «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» αποτύπωσαν τις απόψεις των καθηγητών, των στελεχών της εκπαίδευσης και γονέων για την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου. Το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα πιστεύει στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης εκφράζοντας ταυτόχρονα και τις επιφυλάξεις του για τον τρόπο εφαρμογής ενός τέτοιου συστήματος και για τους σκοπούς που θα εξυπηρετεί. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με κύριο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην έρευνα παρατηρήθηκε ένας σημαντικός αριθμός κυρίως εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι με την αξιολόγηση υπάρχει κίνδυνος να ενοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί για τα προβλήματα αλλά και τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι γονείς των μαθητών έχουν γενικά θετική άποψη για την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης καθώς αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση περισσότερο ως μία διαδικασία ανατροφοδότησης και λιγότερο ως μία τιμωρητική διαδικασία προς τους εκπαιδευτικούς.

Κατά την διάρκεια του 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Νοέμβριο του 2013 παρουσιάστηκε έρευνα η οποία καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Πίος, 2013). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 252 εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πιστεύουν σε μία εξατομικευμένη διαδικασία αξιολόγησης η οποία θα αφορά κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με το είδος της αξιολόγησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό δε συμφωνεί με την εξωτερική αξιολόγηση. Υπάρχει όμως ένας σημαντικός αριθμός νέων κυρίως εκπαιδευτικών, καθώς και κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών, οι οποίοι συμφωνούν με την εξωτερική αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με το πόρισμα της έρευνας του Σολομών (Σόλομων, 1999) στην οποία οι εκπαιδευτικοί επηρεασμένοι από τον θεσμό του επιθεωρητή καταδικάζουν κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης.

Από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία μια διαδικασία αξιολόγησης, παραμένουν όμως επιφυλακτικοί όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής και την επιστημονική επάρκεια φορέων που θα αναλάβουν μια τέτοια διαδικασία. Και σε αυτήν την έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης και τον ρόλο που παίζει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Γενικά από όλες τις έρευνες διαπιστώθηκε μία αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση χωρίς όμως να την αποκλείουν όταν αυτή γίνεται κάτω από κάποιες προϋποθέσεις (επιστημονικά καταρτισμένοι φορείς, ορισμένα από την αρχή κριτήρια, στόχοι και διαδικασίες). Πιο θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση, εφόσον υπάρξει στην αρχή σχετική επιμόρφωση των αξιολογητών, καθώς πιστεύουν ότι μια τέτοια μορφή αξιολόγησης συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο υπεύθυνου και ολοκληρωμένου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Επίσης τίθεται θέμα αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία θα συμβάλλει σε μια πιο αποδοτική αξιολόγηση. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και η συνεργασία γονέα και μαθητή στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Εκπαιδευτικό Έργο

Στη χώρα μας η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '80. Μετά τη νομοθετική κατάργηση των επιθεωρητών το 1982 δημιουργείται η ανάγκη ενός νέου πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στο οποίο θα υπήρχαν νέοι όροι. Όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» δήλωνε το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007). Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» έχει ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό, που από αυτόνομος συντελεστής του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί πλέον ένα μέρος του συνολικά παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος, στο σύνολο των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου, 2005). Από τότε μέχρι και σήμερα το εκπαιδευτικό έργο ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία ερευνάται λαμβάνει και διαφορετική σημασία (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Ο Κασσωτάκης ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μία χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης» με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να δώσει μία πιο σφαιρική και γενική διάσταση στον όρο εκπαιδευτικό έργο (Κασσωτάκης, 1992).

Ο Γκοτοβός ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού αλλά και την ίδια τη δράση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκοτοβός, Μαυρογιώργος, & Παπακωνσταντίνου, 1984). Αντίθετα, ο Μπαλάσκας συμπεριλαμβάνει στον όρο εκπαιδευτικό έργο, το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλει η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες αλλά και το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς να είναι συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Μπαλάσκας, 1992).

Η Στασινοπούλου χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο ως μία παραγωγική διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι άμεσα διαθέσιμα ώστε να θεωρείται, παρόλο που δεν ομολογείται, ασύμφορη. Η πρώτη ύλη, που αποτελείται από τους μαθητές, χαρακτηρίζεται από ιδιομορφία με αποτέλεσμα η παραγωγή του έργου να μην υπακούει σε όρους διαχείρισης και το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας να είναι περισσότερο ποιοτικό και λιγότερο ποσοτικό (Στασινοπούλου, 1992).

Ο Τσιάκαλος υποστηρίζει ότι πολλοί συνδέουν το εκπαιδευτικό έργο με μία διαδικασία την κύρια ευθύνη της οποίας την έχουν οι εκπαιδευτικοί και λιγότερο οι υπόλοιποι φορείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ίδιος ορίζει το εκπαιδευτικό έργο «ως προϊόν του περιεχομένου των αποφάσεων που αναφέρονται στις παιδαγωγικές προθέσεις, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στις μεθόδους διδασκαλίας και στα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την οργάνωση του μαθήματος, σε σχέση με δύο κατηγορίες προϋποθέσεων που αναφέρονται στους ανθρωπογενείς παράγοντες και στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες» (Τσιάκαλος, 1992). Από τον παραπάνω ορισμό συμπεραίνουμε ότι η ευθύνη του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ανήκει πρωτίστως στην κεντρική εξουσία που λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος έχει και την ευθύνη των αποφάσεων που λαμβάνει και στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς, κυρίως για την αξιοποίηση των μέσων που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία λόγω του ότι η μέθοδος που επιλέγεται εξαρτάται από το είδος και το περιεχόμενο της.

Σύμφωνα με το τον ορισμό του Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα σύνολο από ενέργειες και προσπάθειες που έχουν ως αποτέλεσμα την επίτευξη μιας συγκεκριμένης εργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Το αποτέλεσμα αποτελεί το προϊόν της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και δραστηριότητας των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό έργο αναπτύσσεται σε τρία αλληλένδετα επίπεδα:

1. Σε επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος ως διαδικασία αλλά και ως τελικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του
2. Σε επίπεδο της σχολικής μονάδας ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δράσης
3. Σε επίπεδο σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης

Το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως «αυθεντικό», «σύνθετο» και «σχετικό». «Αυθεντικό» γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να επαναλαμβάνεται με τους ίδιους όρους, «σύνθετο» λόγω του πλήθους των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, «σχετικό» γιατί το εκπαιδευτικό έργο ως ανθρώπινη δράση είναι υποκειμενικό και συνεχώς διαφοροποιημένο (Παπακωνσταντίνου, 2005).

1.2 Ποιότητα Εκπαιδευτικού Έργου

Εξαιτίας της ύπαρξης πολλών διαφορετικών απόψεων για τους σκοπούς, τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού έργου δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός για την ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Η έννοια της ποιότητας είναι αλληλένδετη με την έννοια της αποτίμησης και αποτελεί μία αρκετά περίπλοκη διαδικασία η οποία είναι συνδεδεμένη άμεσα με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συγκυρίες (Βλάχος, Δαγκλής, & Βαβουράκη, 2007). Έχει παρατηρηθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ικανότητα της σχολικής μονάδας να αναπροσαρμόζεται και να μετασχηματίζεται (Δούκας, 1999) και επιτυγχάνεται με τη βοήθεια λειτουργιών του λαμβάνουν μέρος μέσα σε μια σχολική μονάδα και οι οποίες είναι ανεπηρέαστες από παλιές γραφειοκρατικές αντιλήψεις διοικήσεις και ξεπερασμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Dean, 1995). Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης οδηγεί στη δημιουργία και στην εφαρμογή μηχανισμών συνεχούς ελέγχου με σκοπό την διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιλαμβανόμενη τη σημασία της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δημιουργεί μια σειρά από δείκτες οι οποίοι αποτελούν μεταβλητές οι οποίες συμβάλλουν στην εκτίμηση της παρούσας κατάστασης και στην αλλαγή της. Οι δείκτες ποιότητας δημιουργήθηκαν με σκοπό την επεξεργασία των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη βελτίωση τους μέσα από τα στοιχεία που θα προκύψουν από την επεξεργασία αυτών των δεικτών, ενώ, παράλληλα, θα συμβάλουν στη σύγκριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών μελών της Ε.Ε και στη σταδιακή σύγκλισή τους. Όπως αναφέρουν η Βαβουράκη και άλλοι ερευνητές στο άρθρο τους «Ευρωπαϊκές Θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2000 παρουσίασε έκθεση στην οποία παρουσιάζονται οι 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι δείκτες αυτοί είναι

χωρισμένοι σε 4 κατηγορίες: επιδόσεις, επιτυχία και μετάβαση, παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και, τέλος, πόροι και δομές (πίνακας 1.1) (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2007).

Πίνακας 1.1: Οι 16 δείκτες ποιότητας της Εκπαίδευσης

Κατηγορία	Δείκτες
Επίδοση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές επιστήμες 4. Τεχνολογία των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών 5. Ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθητή 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	<ol style="list-style-type: none"> 8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	<ol style="list-style-type: none"> 11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	<ol style="list-style-type: none"> 13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών 14. Συμμετοχή στην Προσχολική εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Πηγή: Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2007

Η εφαρμογή μηχανισμών ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη μείωση ή ακόμα και στην εξάλειψη των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης, και στο πώς αλληλοεπηρεάζονται οι δείκτες ποιότητας και οδηγούν στην λήψη πολύτιμων αποφάσεων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

1.3 Αξιολόγηση

Σύμφωνα με την UNESCO, «Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αποτελεσματικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Ο Μπαμπινιώτης στο λεξικό του ορίζει ως αξιολόγηση την εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2012).

Η αξιολόγηση αποτελεί μια επιστήμη που εμφανίστηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του '60, κυρίως στις Η.Π.Α και στη Μεγάλη Βρετανία. Στην Ελλάδα είναι ένας νέος σχετικά επιστημονικός κλάδος, του οποίου η αξιοπιστία βασίζεται κατά κύριο λόγο στις θεωρίες των κοινωνικών και θετικών επιστημών.

Ο Κασσωτάκης ορίζει την αξιολόγηση ως την απόδοση μιας ορισμένης αξίας, ποσοτικής ή ποιοτικής, σε κάποιο πρόσωπο ή αντικείμενο εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Κασσωτάκης, 1992). Ενώ, σύμφωνα με τον Παραστάτη, η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία διαμορφώνεται άποψη για την ποιότητα ενός έργου ή μιας εργασίας (Παπασταμάτης, 2001).

Ο Δημητρόπουλος παρουσιάζει την αξιολόγηση ως μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα μέσα, κριτήρια και σκοπούς (Δημητρόπουλος, 2002).

Η αξιολόγηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας ατομικής ή ομαδικής δραστηριότητας και του παραγόμενου αποτελέσματος αυτής της συγκεκριμένης δραστηριότητας (Κωνσταντίνου, 2002). Η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε διαδικασίας η οποία εμπεριέχει τα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης (Κωνσταντίνου, 2002). Όταν το αντικείμενο που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, τότε η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο μέτρησης του βαθμού επίτευξης των αρχικών στόχων καθώς και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των στόχων αυτών (Κασσωτάκης, 1992). Ο Δημητρόπουλος αναφέρει ότι η οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης δεν θα είχε λόγο ύπαρξης αν δεν συνδεόταν με την διαδικασία της ανατροφοδότησης (Δημητρόπουλος, 2002).

1.4 Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς του εκπαιδευτικού έργου παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς τις παραδοσιακές αντιλήψεις που περιορίζουν το εύρος της αξιολόγησης του διδακτικού έργου κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορούσε κυρίως τον εκπαιδευτικό, που ήταν και ο υπεύθυνος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που αφορά το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων, είτε πρόκειται για εσωτερικούς είτε για εξωτερικούς, αλλά και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικές παροχές, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οπότε, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν επηρεάζει μόνο την εκπαιδευτική μονάδα αλλά το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να εξυπηρετήσει περισσότερο ζητήματα παιδαγωγικά, επαγγελματικά και κοινωνικά και λιγότερο θέματα που αφορούν την γραφειοκρατική διεκπεραίωση εκπαιδευτικών υποθέσεων.

Σύμφωνα με το αρθ. 8 παρ. 1 του Ν.2525/1997, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα μέσα στα πλαίσια της ισχύουσας νομοθεσίας.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (MacBeath, 2001) και έχει ως σκοπό να παρακολουθεί και να βελτιώνει την ποιότητα του σχολείου ως σύνολο, το οποίο συμπεριλαμβάνει τις σχολικές και διοικητικές δραστηριότητες (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015) και όχι τον έλεγχο. Αποτελεί μία συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει την καταγραφή της ισχύουσας κατάστασης στο σχολείο και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αξιολογηθεί σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο ως αποτέλεσμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων αξιολόγησης άλλων χωρών.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται η εκτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβανομένων των προϋποθέσεων

και των αποτελεσμάτων (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση που εφαρμόζεται σωστά και αποτελεσματικά είναι μία σημαντική διαδικασία, η οποία βοηθάει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας να διαπιστώσει τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται και να αντιμετωπίσει τις αιτίες των προβλημάτων. Οπότε, η αξιολόγηση δεν υπηρετεί μόνο τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους αλλά ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο (Κασσωτάκης, 1997).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιγράφει μία διαδικασία που κατά τη διάρκειά της ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που ορίστηκαν στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εντοπίζονται οι παράγοντες που εμποδίζουν τη μη ικανοποιητική επίτευξή τους. Στη συνέχεια με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Η Ζουγανέλη και άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η αξιολόγηση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική έρευνα αποτελούν εργαλείο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα βοηθήσουν να υλοποιηθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007).

Ωστόσο, είναι δύσκολο να τεκμηριωθεί η αξία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, εάν δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης και διαδικασίες ελέγχου της αποτελεσματικότητας της (Παπαδόπουλος, 2015). Σε μία διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει το πρόσωπο ή ο φορέας που αξιολογείται να γνωρίζει από την αρχή της διαδικασίας τον αξιολογητή, το αντικείμενο της αξιολόγησης, τον τρόπο και τον σκοπό της αξιολόγησης και τέλος τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν και θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2004).

Η εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μία κοινωνική διαδικασία, η οποία για να πετύχει θα πρέπει να γίνει σταδιακά, συστηματικά και με μεγάλη προσοχή (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007). Για τον λόγο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης και η προετοιμασία τους σε επιστημονικό επίπεδο, ώστε να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης, θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην αξιολόγηση.

Τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν την κύρια πηγή εντάσεων και ενστάσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων σε μία διαδικασία αξιολόγησης. Επομένως, θα πρέπει όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση τους (Δεληγιάννης, 2002).

1.4.1 Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου - Εκπαιδευτικοί Φορείς και Όργανα Διοίκησης

Οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι εκείνοι οι φορείς που διενεργούν την αξιολόγηση. Αποτελούνται από πρόσωπα ή όργανα στα οποία ανατίθεται ο ρόλος του αξιολογητή και έχουν την ευθύνη της διεξαγωγής της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να διενεργείται από ειδικευμένους φορείς και θα πρέπει να συμμετέχουν, έχοντας ενεργό ρόλο, όλοι οι αποδέκτες της (Δημητρόπουλος, 2002).

Η εκάστοτε κυβέρνηση μέσω του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ)¹ θέτει το γενικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ορίζοντας τους σκοπούς, τους στόχους και τη στρατηγική που θα ακολουθήσει για την επίτευξή του. Σκοπός της είναι η διασφάλιση της πρόσβασης σε όλους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τέλος είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία δομών, προγραμμάτων και την πρόσληψη προσωπικού με σκοπό την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Το σύστημα διοίκησης που εφαρμόζεται έχει χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης και αναπτύσσεται σε «πυραμίδα» η οποία περιλαμβάνει το ΥΠ.Π.Ε.Θ, τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τέλος τις σχολικές μονάδες. Η λειτουργία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του υπουργείου είναι περιορισμένες και μέσα σε πλαίσια που ορίζονται από εγκυκλίου και υπουργικές αποφάσεις (Σαΐτης, 2002).

Όργανα και Φορείς Εκπαίδευσης εντός Σχολικού Περιβάλλοντος

Σύλλογος Διδασκόντων: είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου και τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε αυτή να γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αλλά και για την υλοποίηση των στόχων και των σκοπών που θέτει η σχολική μονάδα.

Διευθυντής σχολικής μονάδας: ο ρόλος του είναι εκτός από διοικητικός και παιδαγωγικός. Ο Διευθυντής σχολείου συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και για τον σκοπό αυτό συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη

¹ Το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων μετονομάζεται σε Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με το Π.Δ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 70 ΦΕΚ 114/22-09-2015

διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.
Ειδικότερα σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 άρθρο 28:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων
- Προωθεί, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Τάξεων Υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυνόμενου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου

Σύλλογος Γονέων: είναι ένας θεσμοθετημένος φορέας που ιδρύεται σε κάθε σχολική μονάδα, εκφράζει τις απόψεις και τις θέσεις των γονέων και κηδεμόνων μέσα στο σχολείο όταν η παρουσία του είναι νομικά κατοχυρωμένη (νόμος 1566/1998).

Σύμφωνα με έρευνες, η σχέση γονέα – σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια και την επίδοση του μαθητή (Αγγελουπούλου, 2009). Από τη στιγμή που το παιδί λαμβάνει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται ανάμεσα σε δυο περιβάλλοντα, το σχολικό και την οικογενειακό, και τα δύο προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα σύστημα αγωγής προς όφελος του μαθητή. Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηχρήστου, 2011).

Σχολικό Συμβούλιο: θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1566/1985. Το Σχολικό Συμβούλιο αποτελείται από τον Σύλλογο των Διδασκόντων, εκπρόσωπους της τοπικής αυτοδιοίκησης,

μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τρεις εκπροσώπους της μαθητικής κοινότητας. Σκοπός του είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου και επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Παρατηρείται ότι ο θεσμός αυτός υπολειτουργεί και το γεγονός ότι οι αποφάσεις του έχουν μόνο γνωμοδοτικό χαρακτήρα, δε βοηθάει ιδιαίτερα στην αποτελεσματική του λειτουργία (Σαΐτης, 1999)

Όργανα και Φορείς Εκπαίδευσης εκτός Σχολικού Περιβάλλοντος

Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης: σύμφωνα με το διοικητικό χωρισμό της χώρα σε 13 περιφέρειες, δημιουργήθηκαν και οι αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης διορίζονται και παύονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ, είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διαθέτουν αυξημένα διοικητικά και επιστημονικά προσόντα. Στις αρμοδιότητες τους είναι να ασκούν έλεγχο και να εποπτεύουν τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εδρεύουν σε κάθε νομό καθώς και στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην περιφέρεια δικαιοδοσίας τους (ΦΕΚ 1340/2002 άρθρο 1).

Διευθυντής Εκπαίδευσης: διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του, την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει διοικητικά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση. Ασκεί τη διοίκηση, εποπτεύει, καθοδηγεί και συντονίζει το έργο των σχολικών μονάδων, και των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην διεύθυνσή του. Είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για διοικητικά θέματα, για την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Έχει τον ρόλο του πειθαρχικού προϊσταμένου των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που εργάζονται στη διεύθυνση ευθύνης του. Έχει τη δικαιοδοσία να διατάξει πειθαρχική διαδικασία επί όλων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία συμμετέχει σε διαδικασίες αξιολόγησης.

Σχολικός Σύμβουλος: Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων εισήχθη στην εκπαίδευση με τον νόμο 1304/1982 παρ. 1 αρ 1. Είναι υπεύθυνος για την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση εκπαιδευτικών αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας η οποία προσδιορίζεται με απόφαση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Στις μέρες μας η νέα ηγεσία ²του ΥΠ.Π.Ε.Θ σχεδιάζει την

² Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κώστας Γαβρόγλου
Υφυπουργοί Δημήτρης Μπαξεβανάκης και Μερóπη Τζούφη

κατάργηση τους και την αντικατάσταση τους με τους Περιφερειακούς Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και Επιμόρφωσης, οι οποίοι θα αναλάβουν τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων, των προϊσταμένων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης³ και των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων⁴.

1.4.2. Αντικείμενα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το αντικείμενο της αξιολόγησης αποτελεί και το βασικό στοιχείο κάθε διαδικασίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το αντικείμενο είναι αυτό που καθορίζει το τί ή ποιος θα αξιολογηθεί. Το αντικείμενο σε μία εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να είναι:

- Η Εκπαιδευτική Πολιτική
- Το εκπαιδευτικό σύστημα
- Οι εκπαιδευτικοί
- Οι μαθητές
- Το εκπαιδευτικό έργο
- Τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλίων, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εποπτικά μέσα
- Τα Επιμορφωτικά Προγράμματα

Εξίσου μεγάλη σημασία στη διαδικασία αξιολόγησης έχει και το υποκείμενο, δηλαδή το ποιος ή ποιοι θα είναι οι αξιολογητές αλλά κυρίως η σχέση που έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο Σόλομων κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα αξιολόγησης σε τρεις κατηγορίες:

- **Τα δεδομένα**
Στα δεδομένα ανήκουν οι πόροι (υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοδότηση), καθώς επίσης και το προσωπικό, είτε είναι εκπαιδευτικό είτε είναι διοικητικό.
- **Τις διαδικασίες που περιλαμβάνουν:**
 - Τη διοίκηση της σχολικής μονάδας που έχει ως στόχο τον συντονισμό της λειτουργίας του σχολείου, την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων

³ Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης: είναι υπεύθυνος για την γενική εποπτεία των σχολικών συμβούλων

⁴ Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Ιδρύθηκαν με τον ν 1566/1985 άρθρο 29 με σκοπό την εξυπηρέτηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

- Τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και, γενικότερα, τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας
- Τη μαθησιακή διαδικασία ως ποιότητα διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης
- **Τα αποτελέσματα** που περιλαμβάνουν όλα τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, όπως είναι η φοίτηση και η απόδοση των μαθητών καθώς και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ο Τρούλης το 1989 ταξινομεί τα αντικείμενα της αξιολόγησης στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

- **Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού**
 Παρά τις έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δεν έχουμε κάποια κοινά αποδεκτά ευρήματα. Αν αποδεχτούμε την άποψη των Harris και Hill τότε θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι συστηματικός, φιλικός και με ευχέρεια επικοινωνίας, να είναι ενθουσιώδης και τέλος να είναι γνώστης των σύγχρονων τεχνολογιών.
- **Τη διαδικασία μάθησης**
 Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επιστημονική κατάρτιση αλλά και ο τρόπος οργάνωσης της ύλης. Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- **Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας**
 Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ένα θέμα με έντονες αντιρρήσεις και επιφυλάξεις. Από τα αποτελέσματα της διαδικασίας (μακροπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα) μόνο τα βραχυπρόθεσμα συνδέονται με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Είναι μετρήσιμα, ποσοτικά, αποτελέσματα και επειδή δεν λαμβάνουν υπόψη τα ποιοτικά συμπεράσματα της αξιολόγησης δέχονται έντονη κριτική.

1.4.3 Σκοποί και στόχοι Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Ο σκοπός και ο στόχος αποτελούν δύο έννοιες που συχνά συγχέονται και για αυτόν τον λόγο κρίνεται σκόπιμη η διευκρίνιση της μεταξύ τους σχέσης. Ο όρος σκοπός προσδιορίζεται από το επίθετο γενικό ενώ ο όρος στόχος από το επίθετο ειδικό. Ο σκοπός είναι ευρύτερος όρος από ό,τι ο στόχος με αποτέλεσμα ένας γενικός στόχος να εμπεριέχει πολλούς στόχους.

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει ο σχεδιασμός της διαδικασίας να στηρίζεται σε προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους, οι οποίοι θα υπακούουν στη σύγχρονη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Αναλύοντας κανείς τους σκοπούς και τους στόχους μιας αξιολογικής διαδικασίας μπορεί εύκολα να αντιληφθεί τους λόγους για τους οποίους διενεργείται η συγκεκριμένη διαδικασία. Οι στόχοι είναι αυτοί που καθορίζουν τους λόγους για τους οποίους αξιολογείται το αντικείμενο.

Με βάση το νόμο 2986/2002, άρθρο 4 σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται:

- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στη σχολική τάξη
- Η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής
- Η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων
- Η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας
- Η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος

Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 5 αναφέρονται οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική, την παιδαγωγική και τη διδακτική τους ικανότητα
- Ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους
- Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών

- Η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης
- Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής
- Η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που επιδιώκει την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης προς όφελος τη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευση. Κύριος στόχος της είναι η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

1.4.4 Κριτήρια Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Έχοντας καθορίσει τα αντικείμενα και τους στόχους της αξιολόγησης μπορούμε στη συνέχεια να καθορίσουμε τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία και αποτελούν το σημείο αναφοράς γύρω από το οποίο γίνεται μία αξιολόγηση. Τα κριτήρια καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που αξιολογούνται, από τους σκοπούς και τους στόχους που ορίζονται στην αρχή της διαδικασίας αξιολόγησης αλλά και το επιθυμητό τελικό αποτέλεσμα.

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία στην οποία τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις αποτελούν δύο έννοιες αλληλένδετες οι οποίες αφορούν όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (πολιτεία, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές). Για αυτό τον λόγο η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η ισότητα θα πρέπει να αποτελούν τα κύρια κριτήρια της αξιολόγησης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό. Για να μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μία αξιολόγηση αντικειμενική και αξιόπιστη θα πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια τα οποία ικανοποιούν τις επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ποιοτική και ουσιαστική αξιολόγηση. Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι οι εκπαιδευτικοί

είναι εργαζόμενοι με επαγγελματικά δικαιώματα αλλά και δικαίωμα να αξιολογηθούν με ένα σύστημα που τα κριτήρια του θα είναι αξιόπιστα και θα σέβονται τα πολιτικά και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πολιτεία, μέσα από το δικαίωμα της να ασκεί εποπτεία, θα πρέπει να παίρνει αποφάσεις που θα στηρίζονται σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και ερευνητικά δεδομένα, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Παμουκτσόγλου, 2003).

Το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται είναι και αυτό που ορίζει το πώς και ποια κριτήρια θα περιλαμβάνονται και τα οποία κατατάσσονται σε τομείς με βάση:

- Την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
- Την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό οργανωτικό και επαγγελματικό περιβάλλον
- Την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητά του
- Την οργάνωση και το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη
- Τον οργανωτικό σχεδίασμα και τη λειτουργία της σχολικής ζωής
- Την αξιολόγηση μαθητών
- Την εφαρμογή καινοτομιών και πρακτικών μέσα στα πλαίσια του νόμου
- Τη συνεργασία του με τους εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινωνικούς φορείς και ευρύτερη κοινωνία)

Ο ατομικός φάκελος προσόντων ως εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του δεν αποτελεί στατικό αλλά δυναμικό εργαλείο το οποίο εμπλουτίζεται λόγω της διαρκούς και επίμονης προσπάθειας του εκπαιδευτικού για επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση. Συμβάλλει στην προβολή και στην ανάδειξη όλων των δεξιοτήτων και ταλέντων του αλλά και των εκπαιδευτικών και προσωπικών του στόχων, καθώς μέσω αυτών παρουσιάζεται όλη η επαγγελματική και παιδαγωγική εξέλιξή του.

Σε μία διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να ελέγχεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κριτηρίων, των δεικτών και των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται σε αυτήν με τρόπο τέτοιο ώστε να προβλέπονται οι τυχόν παρεκκλίσεις που οφείλονται στις αλλαγές των συνθηκών μέσα στις οποίες διαμορφώνεται και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.4.5 Η Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε οικονομικής ή κοινωνικής δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα. Σε μία σύγχρονη κοινωνία είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όλων των υπηρεσιών και δραστηριοτήτων, χωρίς βέβαια να εξαιρείται η εκπαίδευση από αυτήν τη διαδικασία. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας και γι' αυτό θα πρέπει να είναι σίγουρη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει εκπαίδευση υψηλού επιπέδου που καλύπτει τις κοινωνικές ανάγκες (Ξωχέλλης, 2006). Έτσι και στην εκπαίδευση η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται αναγκαία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς όπως πολιτικούς, επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς, γονείς - κηδεμόνες (Δούκας, Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982- 1994), 1997).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που στόχο έχει την ενίσχυση του μαθησιακού-γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως έναν επαγγελματία, ο οποίος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα καθήκοντά του με αίσθημα ευθύνης και να παίρνει αποφάσεις που θα έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη την κουλτούρα και τις αρχές του σχολείου που υπηρετεί (Υφαντή, 2003).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εκτός από τα συμπεράσματα που προσφέρει σε παιδαγωγικό επίπεδο, μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη σε οικονομικό και σε διοικητικό επίπεδο.

Σε οικονομικό επίπεδο οι κυβερνήσεις για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν δαπανούν μεγάλα κονδύλια. Ο προγραμματισμός αλλά και η εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μία επένδυση βαρύνουσας σημασίας και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά⁵ και η αποδοτικότητά⁶ της. Σύμφωνα με τη μέθοδο αξιολόγησης «ανάλυση κόστους αποτελέσματος» η κάθε προσπάθεια καθώς και η κάθε δαπάνη θα πρέπει να αποφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα (Morley&Rassool, 2010).

Σε διοικητικό επίπεδο η αξιολόγηση συμβάλλει στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων, όπως κρίση προσωπικού, προαγωγή στελεχών και αποτελεσματική διοίκηση. Σε αυτήν την περίπτωση η αξιολόγηση δεν προσφέρει μόνο βοήθεια στις διαδικασίες για τη λήψη

⁵ Αποτελεσματικότητα: ο βαθμός επίτευξης των στόχων του φορέα

⁶ Αποδοτικότητα: το κόστος που απαιτείται για την εκπλήρωση των στόχων του φορέα

αποφάσεων, αλλά προσφέρει στον εργαζόμενο ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της απόδοσής του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται απαραίτητη από την πολιτεία η οποία είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Για αυτό θα πρέπει να γνωρίζει τις συνθήκες με τις οποίες επιτυγχάνονται ή όχι οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσαντάκης, 2007).

Ο Rogers υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από την αξιολόγηση μπορεί να ελέγχει και να ορίζει τη διαδικασία της μάθησης με σκοπό τη βελτίωσή της και για αυτό αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να υλοποιήσει νέες στρατηγικές που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της (Rogers, 1999). Η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά μια δυναμική λιγότερο ελεγχόμενη και μαζί με τους εκπαιδευτικούς έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει αποκεντρωμένα και αυτόνομα για την παρεχόμενη μάθηση, έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει και να υλοποιεί το εκπαιδευτικό έργο και να παρεμβαίνει αντισταθμιστικά σε αυτό, καθώς και να αποτιμά τη διαδικασία υλοποίησής του (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Η αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί μία σημαντική διαδικασία η οποία, εάν εφαρμοστεί σωστά, δίνει στους εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλους τους φορείς της εκπαίδευσης τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα προβλήματα αλλά και τις αιτίες που τα δημιουργούν, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 1997). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο κοινωνικό σύνολο.

Αξιοσημείωτη είναι η γενική εντύπωση που υπάρχει ότι η αξιολόγηση επιβάλλεται από διεθνείς οργανισμούς για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 2002). Παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι μια αναγκαία διαδικασία δε θα πρέπει να θεωρείται ο μοναδικός τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον αντίλογο των υποστηρικτών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι επικριτές της τονίζουν, επηρεασμένοι από τον θεσμό του επιθεωρητή, ότι με την εφαρμογή της πετυχαίνεται ο διοικητικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός έλεγχος των εκπαιδευτικών δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας (κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες) με σκοπό τη μείωση των οικονομικών δαπανών για την εκπαίδευση.

Η κρίση του αξιολογητή τίθεται υπό αμφισβήτηση εξαιτίας της οικονομικής εξάρτησης αλλά και της ταύτισής του με τον φορέα σχεδίασης και υλοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρόβλημα της εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την αμφισβήτηση από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας των στόχων και των προθέσεων της κεντρικής εξουσίας. Το κράτος προσπαθεί να επιβάλλει διαδικασίες οι οποίες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς απειλή και όχι μέσο που θα τους βοηθήσει στην επίτευξη του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός της μη συστηματικής εφαρμογής της αξιολόγησης αλλά και της απειλής ενός μη αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης, έχουν την ευθύνη να αναπτύξουν εναλλακτικές διαδικασίες οι οποίες θα έχουν ως στόχο τον προγραμματισμό και τον απολογισμό του έργου τους, μέσα στα πλαίσια αυτονομίας που τους προσφέρει η σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο η εφαρμογή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης καθίσταται δυσκολότερη (Μαυρογιώργος, 2007).

Είναι παραδεκτό από όλους, ότι ο εκσυγχρονισμός του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αποτελεί επιτακτική ανάγκη και μπορεί να υλοποιηθεί μόνο με τη χρήση διαδικασιών αξιολόγησης. Όταν απουσιάζει η αξιολόγηση δεν υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και η κοινωνία υποστηρίζει ότι αυτή η απουσία συνδέεται με την αδυναμία εκτέλεσης των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα, να χάνει ο εκπαιδευτικός μέρος της υπόληψης και του κύρους του. Αυτό φαίνεται και στην έντονη κριτική που ασκείται στον εκπαιδευτικό κλάδο από τους πολίτες που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους (Δημητρόπουλος, 1998)

1.4.6 Επιπτώσεις της Έλλειψης Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει άλυτο. Στη χώρα μας, η εμπειρία του επιθεωρητισμού, ενός τεχνοκρατικού μοντέλου εξωτερικής αξιολόγησης, ο οποίος και καταργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80, είχε ως αποτέλεσμα την ταύτισή του με την αξιολόγηση, με αποτέλεσμα να συμβάλλει αρνητικά στην εφαρμογή νέων και σύγχρονων μορφών αξιολόγησης. Επίσης, οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου αλλά και των συνδικαλιστικών οργανώσεων στέρησαν από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης που θα συμεριζόταν τις θέσεις τους και τις ανησυχίες τους χωρίς να δίνουν

στην κρατική εξουσία τη δυνατότητα να δημιουργεί και να επιβάλλει ένα σύστημα αξιολόγησης.

Εκτός από τα παραπάνω, η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει αρνητικές συνέπειες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- Στη δυσκολία σύγκλισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με εκείνες άλλων ευρωπαϊκών χωρών λόγω της δυσκολίας παρακολούθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών
- Στη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση και στην έλλειψη λογοδοσίας για τη διαχείρισή τους
- Στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Στην ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην έγκυρη αντιμετώπισης όλων των προβλημάτων που προκύπτουν
- Στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και στον περιορισμό της γραφειοκρατίας
- Στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία
- Στην εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που θα προκύψουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης
- Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα την ποιοτική βελτίωσή του
- Στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αλλά και όλων των φορέων που συμμετέχουν σε αυτήν και στην προτροπή για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας

1.4.7 Μοντέλα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε δύο γενικά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό μοντέλο. Το πρώτο μοντέλο, το τεχνοκρατικό, εστιάζει στα ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας αξιολόγησης, ενώ το δεύτερο, το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης, στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της.

Τεχνοκρατικό Μοντέλο Αξιολόγησης

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης είναι ένα μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ευρέως στις δεκαετίες του '80 και '90 με κύριο χαρακτηριστικό τη μέτρηση του βαθμού κάλυψης των

στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο λειτουργεί ως μηχανισμός που ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της. Σε αυτήν την περίπτωση η αξιολόγηση διενεργείται από ανώτερο όργανο, το οποίο χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Κυριαρχεί η έννοια της μέτρησης και τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας εκφράζονται ποσοτικά χρησιμοποιώντας μια διαβαθμισμένη κλίμακα μέτρησης. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας αξιολόγησης επικεντρώνονται στον βαθμό επίτευξης των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να ερμηνεύουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της αξιολογούμενης εκπαιδευτικής μονάδας. Ο αξιολογούμενος σε ένα τεχνοκρατικό μοντέλο δε συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησής του, αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Όλα τα παραπάνω καθιστούν το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης ακατάλληλο για τον χώρο της εκπαίδευσης όπου η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι η τυπική διαδικασία μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Καρατζιά - Σταυλίτη, 1999).

Ανθρωπιστικό Μοντέλο Αξιολόγησης

Η συνεχής αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού μοντέλου. Το συγκεκριμένο μοντέλο μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αξιολόγησης από τη μέτρηση των στόχων στον εντοπισμό των ελλείψεων και των ατελειών του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό την κατανόηση και τη συνεχή του βελτίωση. Μία τέτοια διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται μαζί με αυτήν για να μπορεί να βελτιώνεται μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης. Λόγω της μη ύπαρξης αντικειμενικών και καθορισμένων από την αρχή της διαδικασίας στόχων, το μοντέλο αξιολόγησης δέχεται κριτική για τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, καθώς και για τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εξαιτίας του μεγάλου αριθμού δεξιοτήτων που απαιτούνται αλλά και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την υλοποίησή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

1.4.8 Μορφές και Είδη Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται:

- Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών
- Αξιολόγηση μαθητών
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών, βιβλίων, μεθόδων και εποπτικών μέσων
- Αξιολόγηση των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

Όταν η αξιολόγηση περιλαμβάνει το σύνολο των αντικειμένων χαρακτηρίζεται συνολική αξιολόγηση, ενώ σε διαφορετική περίπτωση χαρακτηρίζεται ως μερική αξιολόγηση (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Απαντώντας στα ερωτήματα του πότε και του ποιος αξιολογεί μπορούμε να καταγράψουμε τις μορφές και τα είδη της αξιολόγησης.

Χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τον χρόνο κατά τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, διακρίνουμε τις παρακάτω μορφές:

Προκαταρκτική ή διαγνωστική

Είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται στην αρχή της διαδικασίας και έχει ως σκοπό την συνολική καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης δηλαδή της αποτίμησης κάποιων μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Εκτός από την καταγραφή των συνθηκών που επικρατούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, τις κοινωνικές ανάγκες αλλά και των προβλημάτων που προέκυψαν από μια προηγούμενη διαδικασία και των προτεινόμενων λύσεων για την αντιμετώπισή τους, η προκαταρκτική αξιολόγηση συμβάλλει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2002)

Διαμορφωτική ή ενδιάμεση

Είναι η αξιολόγηση που εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει ως σκοπό τον διαρκή έλεγχο επίτευξης των στόχων που έχουν οριστεί από τη διαδικασία.

Επισημαίνονται τυχόν εμπόδια και ελλείψεις με σκοπό τη διόρθωση τους με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

Τελική ή αθροιστική

Είναι η αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση της αξιολογούμενης διαδικασίας. Γίνεται συνολική εκτίμηση και απολογισμός σε σύγκριση με τους στόχους που ορίστηκαν στην αρχή της διαδικασίας.

Η απάντηση στο ερώτημα ποιος αξιολογεί είναι και αυτή που καθορίζει το είδος της αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση γίνεται από φορέα ο οποίος δεν ανήκει στη σχολική μονάδα, τότε η αξιολόγηση ονομάζεται εξωτερική. Στην περίπτωση που η αξιολόγηση προέρχεται από τα μέλη της σχολικής μονάδας, τότε λέμε ότι έχουμε εσωτερική αξιολόγηση.

Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και δεν συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η εξωτερική αξιολόγηση διαμορφώνονται από την κεντρική διοίκηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης προσφέρουν ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα και μπορούν να επιδράσουν άμεσα στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Η εξωτερική αξιολόγηση συνήθως συνδέεται με τον βαθμό τήρησης των υποχρεώσεων των σχολείων σε ζητήματα σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών διατάξεων, την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών και με την επίτευξη προκαθορισμένων εθνικών στόχων με βάση μετρήσιμα κριτήρια όπως οι επιδόσεις των μαθητών, η διαρροή μαθητών, η φοίτηση σε επόμενη βαθμίδα, η συμμετοχή τους σε εθνικούς διαγωνισμούς, σε ευρωπαϊκά και καινοτόμα προγράμματα και σε κοινωνικές δράσεις.

Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που συναντάμε στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι (Σόλομων, 1999):

- **Επιθεώρηση**

Είναι μία τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση και ταιριάζει σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Κύριος σκοπός ήταν ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας, τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και ο έλεγχος τήρησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η επιθεώρηση δεν είναι ενιαία, και η μορφή της εξαρτάται από τα

πρόσωπα που την ασκούν, τις αρμοδιότητες που έχουν τα άτομα αυτά, αλλά και τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε ο μακροβιότερος θεσμός στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο Καποδίστριας θεώρησε την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης πρωταρχικό καθήκον, γι' αυτόν τον σκοπό θεσμοθετήθηκε στα μέσα του 1830 ο επιθεωρητής, ένας θεσμός που κράτησε περίπου ενάμιση αιώνα. Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του (καταργήθηκε με τον νόμο 1304/1982) αποτέλεσε αντικείμενο αντιπαραθέσεων

- Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσουν μηχανισμούς ελέγχου και παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της εξέλιξης των παραμέτρων της. Ορισμένα από τα στοιχεία χρησιμοποιούνται άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων με σκοπό να καλύψει πάγιες ανάγκες, όπως προμήθειες υλικοτεχνικού εξοπλισμού, διορισμοί καθώς και για την καταγραφή δεικτών εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανάπτυξης, όπως είναι οι δείκτες Ο.Ο.Σ.Α.⁷.

- Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης

Αφορά μελέτες που γίνονται σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μελέτες αυτές αναφέρονται κυρίως στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και γενικότερα το σχολικό κλίμα.

Πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Δημιουργεί κίνητρα για τη διασφάλιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου

⁷Πρόκειται για τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανάπτυξη.

Ο οργανισμός αυτός μελετάει διάφορα θέματα όπως το φορολογικό, η κοινωνική ασφάλιση, το συνταξιοδοτικό κλπ.

Στόχος του είναι να παρέχει ένα κοινό πεδίο δράσης για τις κυβερνήσεις ώστε να μπορούν να εργαστούν μαζί για βρουν από κοινού λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Το πεδίο δράσης του οργανισμού περιλαμβάνει:

- κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές,
- πρόταση κανόνων για το εμπόριο,
- μέτρηση της παραγωγικότητας,
- εισαγωγή κοινά αποδεκτών προτύπων για την ασφάλεια, την ποιότητα κλπ.

Ο ΟΟΣΑ κατά καιρούς διεξάγει μελέτες για κάθε χώρα χωριστά και προτείνει τρόπους και μέσα για την όσο τον δυνατόν καλύτερη ανάπτυξη της.

- Ο χρόνος που πραγματοποιείται η αξιολόγηση είναι συγκεκριμένος και δεν επιβαρύνονται τα μέλη της σχολικής μονάδας με επιπλέον απασχόληση
- Εφόσον ο φορέας αξιολόγησης επισκέπτεται και άλλες μονάδες μπορεί να σχηματίσει μια πιο σφαιρική άποψη για τη σχολική μονάδα
- Μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό προβλημάτων και στη μεθόδευση επίλυσής τους (Σόλομων, 1999).

Μειονεκτήματα εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Συμβάλλει στον ατομισμό και όχι στη δημιουργία ενός συλλογικού πνεύματος μέσα στη σχολική μονάδα
- Τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα με αποτέλεσμα να παραμερίζονται στοιχεία που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας
- Δεν προάγεται η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών
- Τα αποτελέσματα δεν γίνονται αποδεκτά από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας με αποτέλεσμα να μην δραστηριοποιούνται για τη βελτίωση της.

Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας που αξιολογείται. Άρχισε να αναπτύσσεται εξαιτίας της κριτικής που δέχτηκε τα προηγούμενα χρόνια η εξωτερική αξιολόγηση με τους επιθεωρητές (Scriven, 1991).

Οι δυο μορφές εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση
- Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση σε αυτή τη μορφή διαμορφώνεται όταν οι ανώτεροι σε διοικητικό ή εκπαιδευτικό βαθμό κρίνουν τους κατώτερους (ο διευθυντής τον υποδιευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, ο παλαιότερος τον νεότερο εκπαιδευτικό, κ.ο.κ). Έχει ως κύριο στόχο τον διοικητικό έλεγχο και στηρίζεται σε υποκειμενικές και ατομικές κρίσεις, γεγονός που εμποδίζει τη δημιουργία κλίματος συλλογικότητας και ομαδικού πνεύματος (Σόλομων, 1999).

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία μέθοδος αξιολόγησης που εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και στη διαδικασία της συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας που αξιολογείται και είναι αυτοί που σχεδιάζουν, οργανώνουν, παρακολουθούν και τέλος αξιολογούν (Scriven, 1991). Η διαδικασία είναι συλλογική και κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα να διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με την αυτοαξιολόγηση δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν τη διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στη σχολική μονάδα και ταυτόχρονα αναπτύσσονται σχέσεις ευθύνης και συνεργασίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012). Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης περιγράφηκε ως μια διαδικασία που βοηθάει στη βελτίωση των σχολικών μονάδων και η οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται από μόνη της και να ενσωματώνεται στο τακτικό σύστημα διαχείρισης (Chapman&Sammons, 2013).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία έντονη στροφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προς την αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 2001). Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθείται η συμμετοχή στην αξιολόγηση όλο και περισσότερων φορέων

Σκοπός και στόχος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ο κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως τον φορέα που είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε μία σχολική μονάδα:

- Δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.
- Η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει αδυναμίες και προβλήματα αλλά και να δημιουργεί προϋποθέσεις για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων που οδηγούν στη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Εμπλέκονται όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και να προωθείται η αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

- Καλλιεργεί τη συν-ευθύνη και την αυτοδέσμευση μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινά αποφασισμένες δράσεις.
- Βοηθάει στην ανάπτυξη και βελτίωση παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών.
- Ενισχύει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε διοικητικό επίπεδο.
- Βοηθάει στη συνεχή ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και στον σχεδιασμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Για να μπορέσουμε να πετύχουμε τον σκοπό και τους στόχους της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γνωρίζουμε:

- Την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει η σχολική μονάδα
- Το πού θέλουμε να φτάσουμε
- Τις διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθήσουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε
- Την εξέλιξη που είχαμε
- Τα οφέλη που αποκομίσαμε ως άτομα και ως σύνολο από τη διαδικασία
- Τους τομείς στους οποίους υπήρξε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Πλεονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης

- Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και δημιουργεί κλίμα συν-ευθύνης και αυτοδέσμευσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012)
- Δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και για ανάληψη καινοτόμων δράσεων
- Αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Η ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο ενισχύεται (Σόλομων, 1999)
- Υποδεικνύει στην εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, καθορίζοντας τα πεδία των παρεμβάσεων
- Συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

Μειονεκτήματα της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης

- Ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας
- Η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων
- Η έμφαση σε όχι τόσο σημαντικά ζητήματα

- Η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες γεγονός που δυσκολεύει την επικοινωνία της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες (Σόλομων, 1999)
- Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη μονάδα.

Συνύπαρξη Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω μοντέλα (Alvik, 1997):

- Μοντέλο παράλληλης αξιολόγησης: η σχολική μονάδα και ο φορέας αξιολόγησης διενεργούν ταυτόχρονα ξεχωριστές αξιολογήσεις της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια συγκρίνουν τα αποτελέσματα και καταλήγουν σε χρήσιμα συμπεράσματα
- Μοντέλο διαδοχικής αξιολόγησης: ο φορέας αξιολόγησης διενεργεί αξιολόγηση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας η οποία έχει προηγηθεί
- Μοντέλο συνεργατικής αξιολόγησης: η σχολική μονάδα και ο φορέας αξιολόγησης διενεργούν από κοινού τις διαδικασίες αξιολόγησης και, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές οπτικές γωνίες με τις οποίες εξετάζουν τη σχολική μονάδα, αποφασίζουν τα κριτήρια που θα τεθούν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης

Με την ταυτόχρονη χρήση και των δύο μορφών αξιολόγησης, εσωτερικής και εξωτερικής, έχουμε την δυνατότητα εμπλουτισμού και των δύο μεθόδων, καθώς η μία μορφή συμπληρώνει την άλλη, με συνέπεια την αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και στην εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

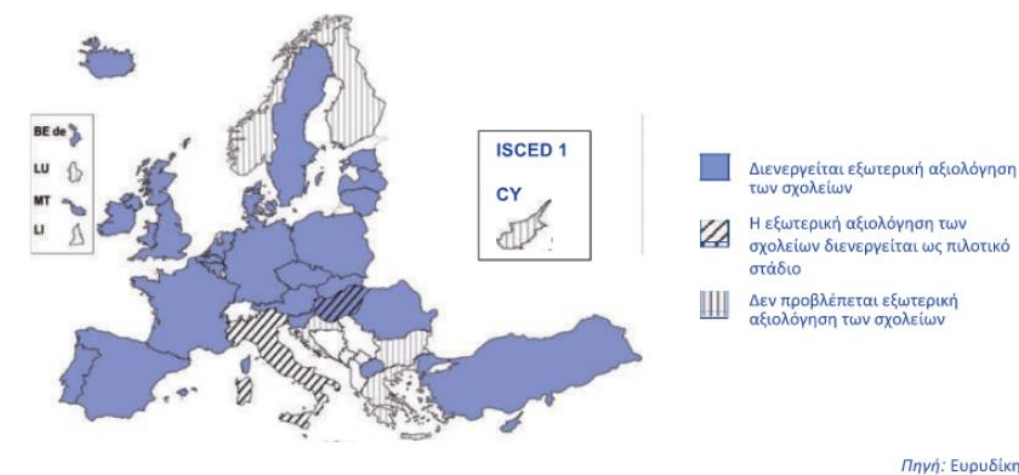
1.5 Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ευρώπη

Η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης αλλά και η ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων επιβάλλει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδομένη πρακτική για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλες της ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες, μέσα από το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζουν, παρουσιάζεται η σχολική μονάδα ως ένα αρμονικά οργανωμένο σύστημα. Η ποιότητα διασφαλίζεται μέσω της αξιολόγησης η οποία περιλαμβάνει τις πολιτικές, τις διαδικασίες και τις πρακτικές με κύριο στόχο τη διατήρηση ή τη βελτίωση ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015).

Σε έκθεση που πραγματοποιήθηκε για όλα τα σχολεία της ΕΕ, καθώς και για την Ισλανδία, τη Νορβηγία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και την Τουρκία διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση των σχολείων διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από αξιολογητές που δεν είναι μέρη της σχολικής μονάδας ενώ η εσωτερική πραγματοποιείται από τα μέλη της σχολικής μονάδας που αξιολογείται (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2015)

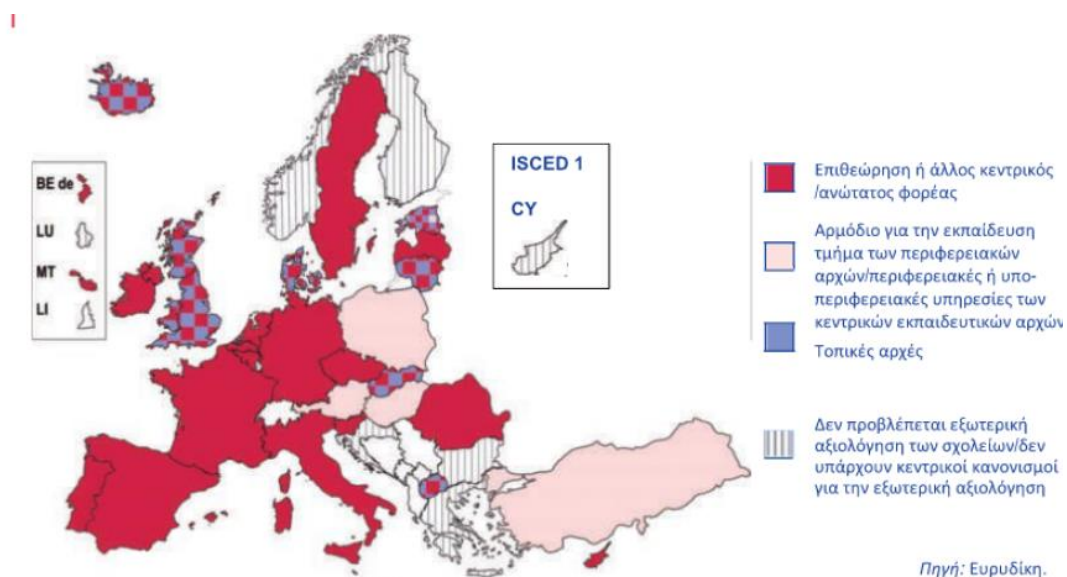
1.5.1 Εξωτερική Αξιολόγηση στα Σχολεία της Ευρώπης

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι μία μορφή αξιολόγησης αρκετά διαδομένη στις χώρες της Ευρώπης, εφαρμόζεται σε 31 εκπαιδευτικά συστήματα σε 26 χώρες (βλέπε Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Καθεστώς της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατου επιπέδου κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14

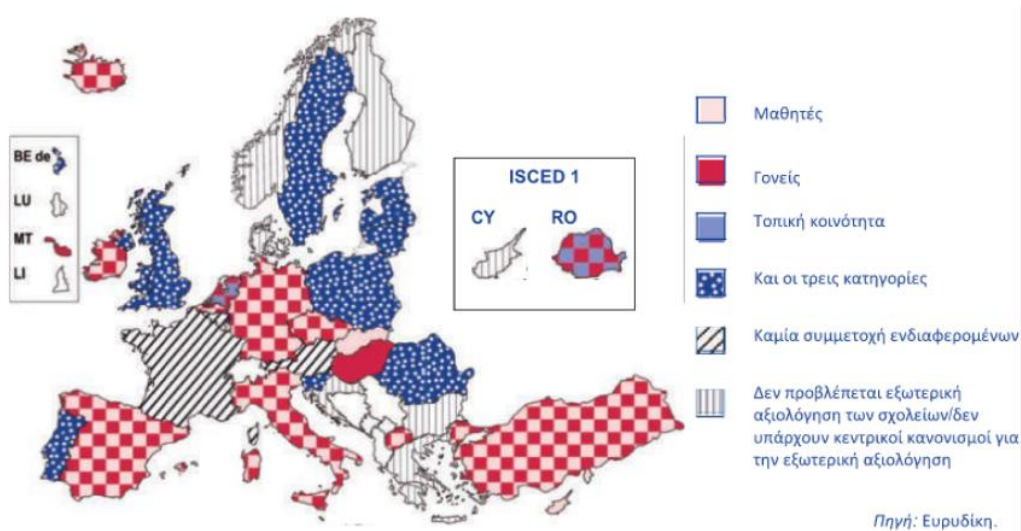
Στα 27 από τα 31 εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση, την ευθύνη των διαδικασιών την έχει ένας κεντρικός, ανώτατος φορέας που τις περισσότερες φορές καλείται «Επιθεώρηση». Σε χώρες όπως η Λιθουανία, Δανία, Ισλανδία οι διαδικασίες της αξιολόγησης μοιράζονται μεταξύ κεντρικού, περιφερειακού και τοπικού επιπέδου. Στην Εσθονία, την Αυστρία, την Ουγγαρία, την Πολωνία, και την Τουρκία υπεύθυνοι για την αξιολόγηση είναι φορείς της περιφέρειας. Στην ΠΓΔΜ, τη Σλοβακία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Εσθονία, παράλληλα με την εξωτερική αξιολόγηση που διενεργείται από τον κεντρικό φορέα, μέρος της διαδικασίας αυτής, ασκείται από τις τοπικές και περιφερειακές αρχές.



Εικόνα 2: Αρμόδιοι φορείς για τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση 2013/14

Έχοντας ως στόχο την κατανομή της ευθύνης και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο συστήνει τη συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία⁸. Στην παρακάτω εικόνα φαίνονται οι χώρες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, οι γονείς και η τοπική κοινότητα (βλέπε Εικόνα 3).

⁸Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001 περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στην σχολική εκπαίδευση, σ. 53

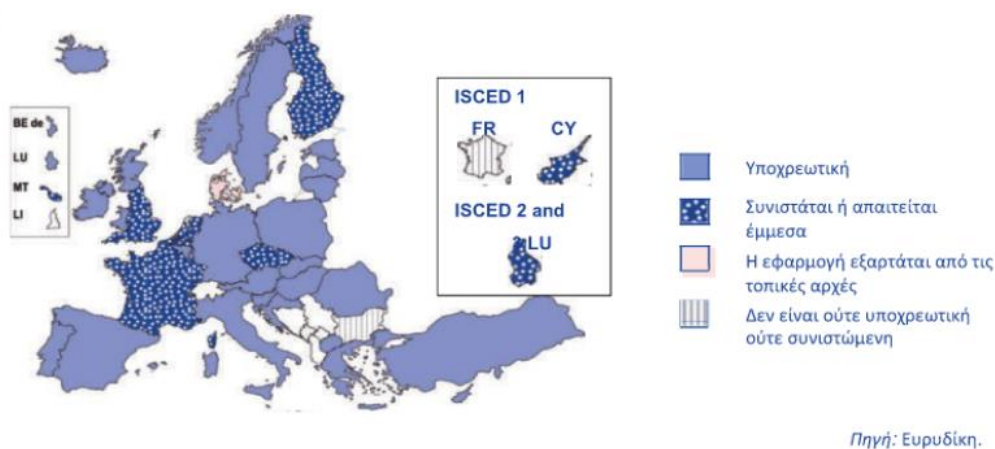


Εικόνα 3: Συμμετοχή μαθητών, γονέων, και τοπικής κοινότητας στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14

1.5.2 Εσωτερική Αξιολόγηση στα Σχολεία της Ευρώπης

Με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου το 2001 για την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση καλούνται τα κράτη – μέλη «να ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση των σχολείων, ως μέθοδο δημιουργίας σχολείων μάθησης και επιμόρφωσης»².

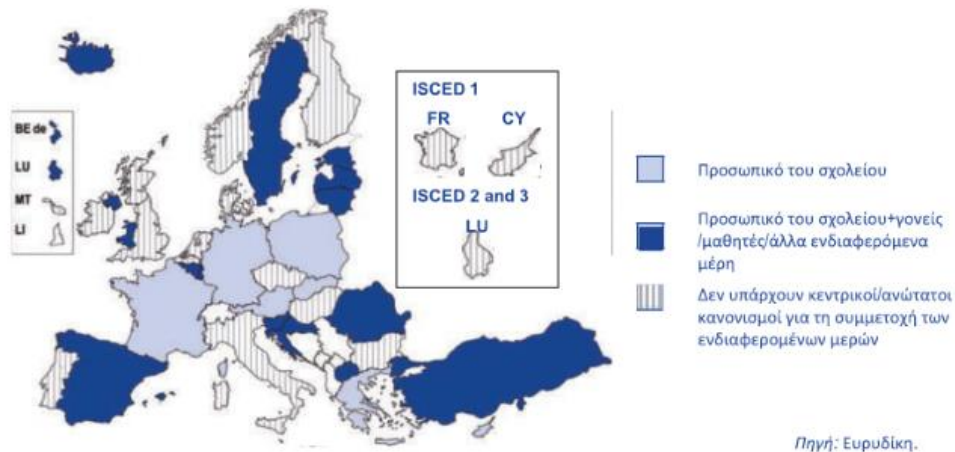
Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης η αυτοαξιολόγηση είναι υποχρεωτική ή συνιστάται με μοναδικές εξαιρέσεις τη Βουλγαρία και τη Γαλλία, στις οποίες εφαρμόζεται μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (βλέπε Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Καθεστώς εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατους κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση, 2013/14

Με τις συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου το 2001 τονίζεται η σπουδαιότητα της συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας ως στόχο την κατανομή ευθύνης για τη βελτίωση των σχολείων ².

Στην Εικόνα 5 δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των σχολικών παραγόντων στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης.



Εικόνα 5: Εμπλεκόμενα μέρη στην εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων, σύμφωνα με τους κεντρικούς / ανώτατους κανονισμούς πλήρους φοίτησης υποχρεωτική γενική εκπαίδευση

Τέλος, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αλλά και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια διαδικασία που έχει ως σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε όλη την Ευρώπη. Παρά τη διαφορετική προσέγγιση που κάθε χώρα υιοθετεί για την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος, παρατηρείται η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια, με κύριο στόχο την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του.

1.6 Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προκαλέσει έντονες πολιτικές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Από την πλευρά της η πολιτεία έχει κάνει προσπάθειες θεσμοθέτησης της διαδικασίας αξιολόγησης χωρίς όμως αποτέλεσμα. Το πρόβλημα, αν και σημαντικό, παραμένει άλυτο (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007). Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις, από το 1982 έως και σήμερα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μέχρι το 1982 υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ήταν οι επιθεωρητές. Ο επιθεωρητής υπήρξε ένα θεσμοθετημένο όργανο του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την εποπτεία και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το 1982 με τον νόμο 1304/1982 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Έργο του σχολικού συμβούλου «είναι η επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης». Με τον νόμο 1566/1985 γίνεται μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο νόμος προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο θα καθορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης. Στο κεφάλαιο Δ και συγκεκριμένα στο άρθρο 11 αναθέτει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων την ευθύνη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 ορίζεται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και περιφέρειας εκπαίδευσης και τέλος, προσδιορίζεται η διαδικασία γνωστοποίησης της έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο 8 του νόμου 2525/1997 προβλέπεται η σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) και συνίσταται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, η οποία είναι υπεύθυνη για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των σχολικών συμβούλων και του ΣΜΑ. Το 2002 με την ψήφιση του νόμου 2986/2002 ουσιαστικά καταργείται ο θεσμός του ΣΜΑ και τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναλαμβάνουν το Κέντρο

Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁹. Ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές
- Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και της σχολικής ζωής
- Η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος
- Ο περιορισμός των ανισοτήτων που παρατηρούνται μεταξύ των σχολικών μονάδων
- Η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας και η καλύτερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων
- Η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενεργοποίηση όλων των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη βελτίωση και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μία διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται ο έλεγχος, αλλά η ανατροφοδότηση με στόχο τη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Διασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο σε όλους τους μαθητές ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, με αποτέλεσμα τον εκδημοκρατισμό και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

Με την ψήφιση του νόμου 3848/2010 εμφανίζεται ο όρος «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» και ορίζει ως αφετηρία το σχολικό έτος 2010-2011. Στη συνέχεια με την εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010 προετοιμάζεται η πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας. Κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης ήταν η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως τον κύριο φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της βελτίωσης της εκπαίδευσης. Το υπουργείο προσδιόρισε τους δείκτες αξιολόγησης (ποσοτικοί και ποιοτικοί) με βάση τους δείκτες που

⁹Με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων διαπιστώνεται η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.)** από 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 ([ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011](#)).

πρότεινε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁰ αλλά και τους δείκτες που πρότεινε ο Ο.Ο.Σ.Α. Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), παρά τις αντιδράσεις της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ, θεσμοθετημένα συνδικαλιστικά όργανα, εφαρμόστηκε τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 πιλοτικά σε 500 σχολικές μονάδες. Τα σχολεία συμμετείχαν εθελοντικά και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ΑΕΕ ανέπτυξαν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια διαμόρφωσαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Στην υπουργική απόφαση 30972/Γ1/15-03-2013 ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο πρώτο κεφάλαιο του Προεδρικού Διατάγματος 152/5-11-2013 ορίζεται το πεδίο εφαρμογής και στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζονται τα όργανα και τα κριτήρια αξιολόγησης. Ένα μήνα μετά, με την εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013 τονίζεται η υποχρεωτικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από όλες τις σχολικές μονάδες και γνωστοποιούνται οι διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθηθούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Κατά την διάρκεια της ΑΕΕ λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια που αφορούν τη σχολική μονάδα (ποσοτικά και ποιοτικά) τα οποία ακολουθούν τις παρακάτω κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- Δεδομένα του σχολείου
- Διαδικασίες του σχολείου
- Αποτελέσματα του σχολείου

Κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές καθορίζεται μέσα από τα παρακάτω επίπεδα ανάλυσης:

- Τομείς
- Δείκτες ανά τομέα
- Κριτήρια ανά δείκτη

Σε ένα πρώτο επίπεδο, το έργο που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αναλύεται στους ακόλουθους 7 τομείς:

Δεδομένα του σχολείου

- 1ος Τομέας: Μέσα και Πόροι

¹⁰ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης, Μάιος 2000

Διαδικασίες του σχολείου

- 2ος Τομέας: Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου
- 3ος Τομέας: Διδασκαλία και Μάθηση
- 4ος Τομέας: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
- 5ος Τομέας: Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης

Αποτελέσματα του σχολείου

- 6ος Τομέας: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα
- 7ος Τομέας: Αποτελέσματα του Σχολείου

Σε δεύτερο επίπεδο οι παραπάνω τομείς αναλύονται σε δείκτες αξιολόγησης και κάθε δείκτης αποτιμάται με βάση κάποια κριτήρια όπως αυτά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (ΙΕΠ, 2012):

Πίνακας 1.2: Δείκτες και Κριτήρια Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου

Δεδομένα του σχολείου	
Τομέας 1. Μέσα και Πόροι	
Δείκτες	Κριτήρια
1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	<ul style="list-style-type: none">• Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων• Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου• Επάρκεια οικονομικών πόρων
1.2. Στελέχωση του σχολείου	<ul style="list-style-type: none">• Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών)• Επάρκεια λοιπού προσωπικού
Διαδικασίες του σχολείου	
Τομέας 2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	
2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none">• Διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου (όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)• Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας• Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	<ul style="list-style-type: none">• Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων• Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού• Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου• Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου

2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους
Τομέας 3. Διδασκαλία και Μάθηση	
3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου • Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων • Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές • Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή • Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης • Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους • Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
Τομέας 4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	
4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών μαθητών και μεταξύ των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών
4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	<ul style="list-style-type: none"> • Διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς • Ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους • Οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς
Τομέας 5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	
5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών • Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων • Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών • Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής
5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου • Διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση Σχεδίων Δράσης • Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Γ. Αποτελέσματα του σχολείου	
Τομέας 6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	
6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου • Περιορισμένη διαρροή μαθητών
6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών • Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους • Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων • Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών • Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
Τομέας 7. Αποτελέσματα του σχολείου	
7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> • Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις • Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου • Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης • Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Πηγή: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση, 2012

Η αξιολόγηση στην Ελλάδα βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση. Η ελληνική νομοθεσία ορίζει την ανάπτυξη της αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Πρακτικής (ΕΕΠ) (δηλαδή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και της σχολικής μονάδας) και καθορίζει τον σκοπό, τα στάδια, τους στόχους και την επίβλεψη της δομής της Εκπαιδευτικής Πρακτικής (Υπουργική Απόφαση 3 0972/Γ1/5-3-2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Μεθοδολογία Έρευνας (Θεωρητικό Πλαίσιο)

«Έρευνα είναι μια διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος» (Greswell, 2011).

Μία έρευνα πραγματοποιείται συνήθως με αφορμή έναν προβληματισμό ή κάποιο ερευνητικό ερώτημα (Greswell, 2011). Η ερευνητική διαδικασία είναι μία δύσκολη διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής καλείται να αποφασίσει τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει συμβουλευόμενος σχετική βιβλιογραφία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016).

Ο ερευνητής κατά τη διαδικασία διεξαγωγής μίας έρευνας θα πρέπει να ακολουθήσει ένα σύνολο από στάδια. Τα στάδια αυτά περιλαμβάνουν:

1. Διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος

Σε αυτό το στάδιο προσδιορίζει ο ερευνητής το θέμα – πρόβλημα με το οποίο θα ασχοληθεί στη συγκεκριμένη έρευνα (πχ Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) (Greswell, 2011).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση: Πρωτογενής έρευνα

Ο ερευνητής συγκεντρώνει και μελετά προσεκτικά βιβλία, επιστημονικές μελέτες, επιστημονικά περιοδικά και άρθρα, πρακτικά συνεδρίων που έχουν δημοσιευτεί για το συγκεκριμένο θέμα της έρευνας (Greswell, 2011).

3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας περιλαμβάνει το σημείο ή τα σημεία εστίασης της έρευνας όπου θα δοθεί έμφαση προκειμένου να διεξαχθούν νέα συμπεράσματα (Greswell, 2011).

4. Συγκέντρωση δεδομένων

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα, δηλαδή τα άτομα που θα συμμετέχουν στην έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) και τον τρόπο συγκέντρωσης δεδομένων και στη συνέχεια προχωράει στην υλοποίηση της έρευνας (διανομή ερωτηματολογίου, διεξαγωγή συνεντεύξεων, συγκέντρωση ερωτηματολογίων, απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων) (Greswell, 2011).

5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Ο ερευνητής αποκωδικοποιεί τα δεδομένα που συγκέντρωσε με τη χρήση στατιστικών εργαλείων, τα αναλύει και καταλήγει στα αποτελέσματα της έρευνας (Greswell, 2011).

6. Αξιολόγηση της έρευνας

Εκτιμάται η ποιότητα μιας έρευνας βάση κριτηρίων που σχετίζονται με τη συμβολή της στον εμπλουτισμό μεθόδων επίλυσης του ερευνητικού ερωτήματος (Greswell, 2011).

2.2 Είδη Ερευνών

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Οι μικτές έρευνες είναι έρευνες που συνδυάζουν και τους δύο παραπάνω τύπους ερευνών με σκοπό την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων και των δύο μεθόδων.

2.2.1 Ποιοτική έρευνα

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής καταγράφει τις απόψεις των συμμετεχόντων παίρνοντας συνεντεύξεις και παρατηρώντας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016). Το βασικό εργαλείο μιας ποιοτικής έρευνας είναι η συνέντευξη. Οι ποιοτικές έρευνες γίνονται με σκοπό την περιγραφή και την κατανόηση μιας στάσης ή συμπεριφοράς, αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με το «Πώς» και το «Γιατί» ενός φαινομένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016)

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων ποιοτικής έρευνας

- Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί το πιο δημοφιλή αλλά και το βασικότερο εργαλείο μιας ποιοτικής έρευνας (Greswell, 2011). Η καλή συνέντευξη στηρίζεται στην επικοινωνία του ερευνητή με τον ερωτώμενο και καθοδηγείται από τον ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2016). Για να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις που θα δώσει ο ερωτώμενος από τις αντιλήψεις και τις απόψεις του ερευνητή, οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι ανοιχτού τύπου (Greswell, 2011).

- Παρατήρηση

Με την παρατήρηση ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει δεδομένα και πληροφορίες μέσα από τη δική του παρατήρηση των ατόμων σε ένα περιβάλλον έρευνας. Ο ερευνητής αφού καταγράψει τις παρατηρήσεις του, μήτρα παρατήρησης, τις επεξεργάζεται και στη συνέχεια διεξάγει τα συμπεράσματα του (Greswell, 2011).

- Ομάδες εστίασης

Οι ομάδες εστίασης είναι μία διαδικασία συλλογής δεδομένων που βασίζεται στη ταυτόχρονη συνέντευξη – συζήτηση μιας ομάδας ατόμων (συνήθως 8-12). Οι ομάδες αυτές ορίζονται από τον ερευνητή και σκοπό έχουν την άντληση πληροφοριών για συγκεκριμένο θέμα.

2.2.2 Ποσοτική έρευνα

Ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος έρευνας στην οποία ο ερευνητής αφού αποφασίσει τι θα ερευνήσει θέτει συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις που θα συγκεντρώσει, επεξεργάζονται με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης (Greswell, 2011). Στην ποσοτική έρευνα η συλλογή δεδομένων γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίων (Greswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο είναι σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (πχ. αποστολή ερωτηματολογίου μέσου διαδικτύου) και οι ερωτήσεις που περιέχει παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά (Greswell, 2011). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε ένα ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι απλές και κατανοητές από το σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα (Καρααρηγορίου, 2016). Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίου είναι :

- Το χαμηλό κόστος υλοποίησής του
- Μπορεί να απευθύνεται σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων
- Η δημιουργία του είναι σχετικά απλή
- Οι ερωτώμενοι δε επηρεάζονται από τον ερευνητή λόγω της έλλειψης προσωπικής επαφής, με αποτέλεσμα να εκφράζονται ελεύθερα.

Η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, γι' αυτό τον λόγο πολλές φορές είναι απαραίτητο να συγκεντρωθεί και να αναλυθεί μεγάλος όγκος πληροφοριών. Όταν η έρευνα απαιτεί την καταγραφή πληροφοριών από όλο το σύνολο του εκάστοτε ερευνητικού πληθυσμού τότε λέμε ότι έχουμε μία απογραφική έρευνα. (Greswell, 2011). Επειδή η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και έξοδα για τον λόγο αυτό συλλέγουμε πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος που απαιτείται, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να υπάρχει γενίκευση των αποτελεσμάτων (Greswell, 2011). Στην περίπτωση αυτή λέμε ότι έχουμε μία δειγματοληπτική έρευνα.

Τρόπος επιλογής των δειγμάτων της έρευνας:

Πρώτα καθορίζεται ο πληθυσμός της έρευνας, δηλαδή όλα εκείνα τα άτομα που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό και μπορούν, αν συμμετέχουν στην έρευνα (π.χ καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης), να συμβάλλουν στη συγκέντρωση πρωτογενούς υλικού για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα στοιχεία των οποίων βρίσκονται καταγεγραμμένα σε καταλόγους και αρχεία (για παράδειγμα αρχεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Θεσσαλονίκης) αποτελώντας το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Greswell, 2011). Με την επιλογή του δείγματος της έρευνας και τη χρήση του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου ξεκινά η διεξαγωγή της έρευνας.

Υπάρχουν δύο κατηγορίες δειγματοληψίας, η μη-τυχαία δειγματοληψία και η τυχαία δειγματοληψία (Παπαγεωργίου, 2016).

Στη μη-τυχαία δειγματοληψία τα δείγματα επιλέγονται από τον ερευνητή σύμφωνα με την ευκολία πρόσβασης που έχει σε αυτά ή ακόμα και με το κατά πόσο θα εξυπηρετήσουν τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.

Στην τυχαία δειγματοληψία όλες οι μονάδες ενός δείγματος έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν και να συμμετέχουν στην έρευνα (Παπαγεωργίου, 2016)

Είδη τυχαίας δειγματοληψίας

1. Απλή τυχαία δειγματοληψία. Η δειγματοληψία γίνεται με τη χρήση καταλόγου στον οποίο είναι γραμμένα όλα τα μέρη του πληθυσμού από τον οποίο θα επιλεγεί το δείγμα (Παπαγεωργίου, 2016). Θα πρέπει σε κάθε μέρος του πληθυσμού να αποδοθεί ένας αριθμός και στη συνέχεια να γίνει η επιλογή του δείγματος είτε με κλήρωση είτε με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών (Greswell, 2011).
2. Συστηματική δειγματοληψία. Και σε αυτήν τη περίπτωση χρησιμοποιούμε καταλόγους με τα μέρη του πληθυσμού που συμμετέχουν στην έρευνα με τη μόνη διαφορά που σε αυτό το είδος δειγματοληψίας δεν είναι απαραίτητη η αρίθμησή τους (Greswell, 2011). Στη διαδικασία αυτή επιλέγουμε κάθε νιοστό (δειγματοληπτικό διάστημα) άτομο στον πληθυσμό μέχρι να ολοκληρωθεί ο αριθμός των δειγμάτων που έχουμε ορίσει για τη συγκεκριμένη έρευνα (Παπαγεωργίου, 2016).

3. Κατά στρώμα τυχαία δειγματοληψία. Στη δειγματοληψία κατά στρώματα χωρίζουμε τα μέλη του πληθυσμού σε ομάδες (π.χ με βάση το φύλο, ηλικία κτλ) και στη συνέχεια εφαρμόζουμε σε κάθε ομάδα τυχαία δειγματοληψία (Παπαγεωργίου, 2016).
4. Δείγμα κατά δεσμίδες. Σε αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής θεωρεί ότι ο πληθυσμός είναι χωρισμένος σε ομάδες και χρησιμοποιεί τυχαία μία από αυτές τις ομάδες (Παπαγεωργίου, 2016).

2.2.3 Μικτή Έρευνα

Μια μικτή έρευνα συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Κύριος στόχος κατά τον σχεδιασμό μιας μεικτής έρευνας είναι η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου αλλά και η αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων τους.

2.2.4 Διαφορές μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τους Cassel και Symon (1994) οι διαφορές μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας επικεντρώνονται στα παρακάτω:

- Στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα αποτελούνται από μη αριθμητικά στοιχεία (κείμενο, ηχογράφηση συμβόλων κτλ. Σε αντίθεση με μία ποσοτική έρευνα όπου τα δεδομένα αποτελούνται από αριθμούς.
- Μία ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, γιατί βασίζεται στις ατομικές ερμηνείες των γεγονότων. Ενώ η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε ακριβείς στατιστικές αναλύσεις με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα.
- Ο ερευνητής, σε μία ποιοτική, έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει τις ερευνητικές υποθέσεις καθώς η έρευνα εξελίσσεται. Σε αντίθεση με μία ποσοτική έρευνα όπου θα πρέπει ο ερευνητής να καθορίσει τις ερευνητικές υποθέσεις στο πρώτο στάδιο της έρευνας και να προβλέψει τα προβλήματα που τυχόν θα παρουσιαστούν κατά την διάρκεια της έρευνας.
- Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να αναλύει και να συλλέγει τα δεδομένα παράλληλα, ενώ στην ποσοτική έρευνα θα πρέπει πρώτα να ολοκληρωθεί η συλλογή των δεδομένων και στη συνέχεια να ακολουθήσει η ανάλυσή τους.

- Ο ερευνητής, σε μία ποιοτική έρευνα εμπλέκεται στο υπό μελέτη αντικείμενο, ενώ σε μία ποσοτική ο ρόλος του ερευνητή είναι αποστασιοποιημένος από το αντικείμενο της έρευνας.

2.3 Το Πλαίσιο της Έρευνας

2.3.1 Αναγκαιότητα Έρευνας

Από το 1982, οπότε και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, δεν έχει εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Κατά καιρούς το Υπουργείο Παιδείας παρουσιάζει νομοθετικά κείμενα τα οποία είτε δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, είτε εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, είτε η εφαρμογή τους κράτησε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Όλα αυτά τα χρόνια, από το 1982 μέχρι και τις μέρες μας, επιστημονικές έρευνες και μελέτες έχουν αποδείξει την σπουδαιότητα της συμβολής της αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας που παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη πλευρά συνδικαλιστικοί φορείς και μερίδα εκπαιδευτικών αντιτίθενται στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, προβάλλοντας ως επιχείρημα τον ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και τον περιορισμό των ελευθεριών του εκπαιδευτικού. Τονίζουν ότι τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας είναι μακροχρόνια και δεν είναι μετρήσιμα. Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, μια τέτοια έρευνα θα βοηθούσε στην ανάδειξη του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή διαφωνούν στην εφαρμογή μιας τέτοιας διαδικασίας, καθώς επίσης και στον εντοπισμό των σημείων εκείνων όπου οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και αντιδρούν καθώς και στην ανάδειξη των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας έρευνας θα δώσουν στοιχεία χρήσιμα και απαραίτητα για τον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης αποδεκτό από όλους και θα μπορούν να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη σχετικών ερευνών.

2.3.2 Πρόβλημα :

Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2.3.3 Ο Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι επιμέρους στόχοι συνοψίζονται στους εξής:

- Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;
- Θα πρέπει τα στελέχη της εκπαίδευσης να αξιολογούνται κατά την επιλογή τους;
- Τη διερεύνηση του σκοπού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
- Τη διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Τη διερεύνηση σχετικά με τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης
- Τη διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης
- Τη διερεύνηση του βαθμού αξιοπιστίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων θα γίνει προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό σύστημα, η υλικοτεχνική υποδομή και το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης;
- Τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης;
- Σε ποιους τομείς μπορεί να συνεισφέρει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια μορφή αξιολόγησης, εσωτερική, εξωτερική ή συνδυασμός και των δύο είναι αναγκαϊότερη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Σε ποιο βαθμό θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι φορείς που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιες φάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

- Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να συνδεθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;
- Σε ποιο βαθμό και σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να συνεισφέρει η θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης;
- Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την συνολική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της διδακτικής και της παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού;
- Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Σε ποιο βαθμό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την διαδικασία της αξιολόγησης ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού;
- Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Μπορεί η αξιολόγηση να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;
- Είναι αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους φορείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

2.3.4 Ερευνητικές Υποθέσεις

Μετά από μελέτη ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, καταλήγουμε στις παρακάτω υποθέσεις:

- Τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και οι σπουδές μπορούν να επηρεάσουν τη θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
- Η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση
- Η στάση των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση της αξιολόγησης αναφορικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό και το επιμορφωτικό τους επίπεδο
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς αξιολόγησης και το είδος αξιολόγησης

- Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επιδρά στις απόψεις τους για την καταλληλότητα των φορέων που ασκούν αξιολόγηση και το είδος αυτής
- Τα χρόνια προϋπηρεσίας σε θέση ευθύνης επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια που τίθενται κατά την αξιολόγηση
- Το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των φορέων άσκησης της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας
- Το είδος αξιολόγησης και ο χρόνος υλοποίησης της αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- Η αξιολόγηση της διοίκησης αποτελεί συντελεστή βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
- Η αξιολόγηση της διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- Η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν δομικά στοιχεία της επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας
- Τίθενται παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών
- Πρωταρχικό στόχο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί η βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχουν

2.3.5 Σχεδιασμός Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018 (Δεκέμβριος 2017 – Ιανουάριος 2018). Ως προς τον αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως δειγματοληπτική και ως προς το τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, ως ποσοτική. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή. Το ερωτηματολόγιο είναι μία τεχνική που διασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα να αισθάνονται ασφαλείς και να μπορούν να δώσουν τις απαντήσεις που αντιπροσωπεύουν τον καθένα ξεχωριστά. Χρησιμοποιείται από τις δειγματοληπτικές έρευνες και αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για τη συλλογή στατιστικών δεδομένων (Κιόχος, 1993).

2.3.6 Επιλογή Δειγμάτων

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Λόγω του ότι ο νομός Θεσσαλονίκης χωρίζεται σε δύο διευθύνσεις, την ΔΔΕ Ανατολικής και την ΔΔΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης, επιλέχθηκε μετά από κλήρωση η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν όλοι οι εκπαιδευτικοί της ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης (περίπου 3.039 καθηγητές). Ο πληθυσμός της έρευνας είναι χωρισμένος σε ομάδες – σχολεία (δείγμα κατά δεσμίδες). Η επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία με χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών.

2.3.7 Ερευνητικό Εργαλείο - Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί μία αξιόπιστη τεχνική συλλογής δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή με την οποία γινόταν γνωστοί οι στόχοι της έρευνας και δινόταν διαβεβαίωση εμπιστευτικότητας, γεγονός που ενθάρρυνε τη συμμετοχή στην έρευνα (Cohen&Manion, 1994). Αποτελούνταν από δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε η 5βάθμια κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη.

- Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούταν από ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και τις επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου.
- Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να ερευνησουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την σκοπιά του σκοπού της, των συντελεστών και των τομέων που θα συμμετέχουν σε αυτήν, της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, της μεθόδου και του είδους αξιολόγησης (εσωτερική, εξωτερική, συνδυασμός και των δύο).

Στην αρχή της διαδικασίας, με τη μέθοδο της βολικής διαδικασίας, και σε μικρό δείγμα 8 εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα με σκοπό την εξακρίβωση της λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, συμπληρώθηκε από καθηγητές

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Στην αρχή της διαδικασίας παρατηρήθηκε μια επιφύλαξη και μία άρνηση λόγω του θέματος της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως από μεγαλύτερους σε ηλικία, για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γεγονός που ξεπεράστηκε γρήγορα μετά από προσωπική επαφή και συζήτηση μαζί τους.

Τα ερωτηματολόγια δε στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αλλά η συμπλήρωσή τους έγινε ύστερα από προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς του 1^{ου} Γυμνασίου Πυλαίας, του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Πυλαίας, του 1^{ου} ΕΠΑΛ Καλαμαριάς, του συγκροτήματος ΕΠΑΛ Ευκλείδη και του 1^{ου} Γυμνασίου Άνω Τούμπας. Η συμπλήρωση και η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε την περίοδο Δεκεμβρίου 2017 – Ιανουαρίου 2018. Συνολικά μοιράστηκαν 90 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 76 ποσοστό 84%, υψηλό για τη διεξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων τα οποία μπορούν να γενικευτούν.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Στάδια Επεξεργασίας Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS 20.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με τον συνδυασμό της χρήσης εργαλείων τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, και σχετικά με τα εργαλεία περιγραφικής στατιστικής που χρησιμοποιούνται, αυτά περιλαμβάνουν την παρουσίαση των συχνοτήτων και των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων των ερωτηθέντων, ενώ παράλληλα, για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων που προσδιορίζονται μέσω αριθμητικών κλιμάκων ή ιεραρχικών κλιμάκων Likert χρησιμοποιούνται μέτρα θέσης και διασποράς και συγκεκριμένα ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Επίσης, για τη διεξαγωγή ελέγχων στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων γίνεται χρήση των εργαλείων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης και του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα. Σε κάθε περίπτωση το χρησιμοποιούμενο επίπεδο σημαντικότητας για τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων είναι το 5% ($\alpha=0,05$) και για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την απόρριψη ή μη των μηδενικών υποθέσεων των ελέγχων χρησιμοποιείται το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας (p-value).

Επιπρόσθετα, για την ομαδοποίηση ομοειδών μεταβλητών που αναφέρονται σε κοινά χαρακτηριστικά χρησιμοποιείται η μέθοδος της Ανάλυσης Παραγόντων. Η τεχνική της ανάλυσης παραγόντων επιτρέπει την κωδικοποίηση ενός συνόλου μεταβλητών σε μικρότερο αριθμό συγκεντρωτικών παραγόντων βασιζόμενη στην γραμμική συσχέτισή τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εξεταζόμενες παράμετροι που συγκροτούν τη μελέτη ενός ερευνητικού ερωτήματος γίνονται περισσότερο συμπαγείς και μειώνονται σε αριθμό διευκολύνοντας έτσι τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων. Για την εξαγωγή παραγόντων που προκύπτουν μέσω της Ανάλυσης Παραγόντων, χρησιμοποιείται η Μέθοδος των Κυρίων Συνιστωσών, με περιστροφή Varimax, μέσω της οποίας η λεγόμενη επιχειρούμενη «Ορθογώνια περιστροφή» επιτρέπει στους εξαχθέντες παράγοντες να παραμένουν ασυσχέτιστοι μεταξύ τους

3.2 Ερευνητικά Αποτελέσματα

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της στατιστικής μελέτης και, αποσαφηνίζοντας αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρατηρείται ότι το 38,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άνδρες και το 61,8% γυναίκες, ενώ το 7,9% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας κάτω των 40 ετών, το 31,6% μεταξύ 41 και 50 ετών, το 55,3% των ερωτηθέντων μεταξύ 51 και 60 ετών και το 5,3% άνω των 60 ετών. Παράλληλα, το 2,6% των ερωτηθέντων σημειώνουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 6,6% ως 10 έτη, το 30,3% έως 15 έτη και το 60,5% περισσότερα από 15 έτη, ενώ το 92,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμοι, το 2,6% διευθυντές και το 5,3% υποδιευθυντές. Τέλος, το 23,7% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι άλλου πτυχίου ΑΕΙ, το 21,1% απόφοιτοι ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΠΠΑΙΚ, το 36,8% ΠΕΚ, το 38,2% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 6,6% διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας 3.2: Ατομικά στοιχεία - Υπηρεσιακή κατάσταση

		N	%
Φύλο	Άνδρας	29	38,2%
	Γυναίκα	47	61,8%
Ηλικία	Κάτω των 40 ετών	6	7,9%
	Μεταξύ 41 -50	24	31,6%
	Μεταξύ 51 -60	42	55,3%
	Άνω των 60	4	5,3%
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 5 έτη	2	2,6%
	Έως 10 έτη	5	6,6%
	Έως 15 έτη	23	30,3%
	Άνω των 15 ετών	46	60,5%
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος	70	92,1%
	Αναπληρωτής	0	0,0%
	Ωρομίσθιος	0	0,0%
	Διευθυντής	2	2,6%
	Υποδιευθυντής	4	5,3%
Σπουδές εκτός του βασικού	Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι	18	23,7%
	ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΠΠΑΙΚ	16	21,1%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	29	38,2%
	ΠΕΚ	28	36,8%
	Διδακτορικό δίπλωμα	5	6,6%
	Άλλο	3	3,9%

Στη συνέχεια της μελέτης οι ερωτηθέντες αξιολογούν τα στοιχεία τα οποία θα πρέπει κατά τη γνώμη τους να αποτελέσουν αντικείμενο της αξιολόγησης. Προκύπτει ότι το σύνολο αυτών κρίνεται ότι απαιτεί αξιολόγηση σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό με το κυριότερο στοιχείο να είναι το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Μ.Ο.=4,50, Τ.Α.=0,58) και το λιγότερο σημαντικό το εκπαιδευτικό προσωπικό (Μ.Ο.=4,01, Τ.Α.=1,15).

Πίνακας 3.3: Αντικείμενα της αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά	4,50	0,58
Πρόγραμμα σπουδών.	4,47	0,58
Τα στελέχη εκπαίδευσης.	4,46	0,70
Η σχολική μονάδα συνολικά.	4,38	0,80
Το εκπαιδευτικό προσωπικό.	4,01	1,15

Εν συνεχεία προκύπτει ότι η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει μετρίου βαθμού αναγκαιότητα (Μ.Ο.=2,99, Τ.Α.=1,42), ενώ περισσότερο αναγκαία κρίνεται η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=0,97). Η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζεται σαν η πλέον αναγκαία μορφή αξιολόγησης (Μ.Ο.=4,02, Τ.Α.=0,90) ιδιαίτερα όσον αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης και τη σχολική μονάδα, ενώ λιγότερο αναγκαία κρίνεται η συνδυασμένη αξιολόγηση (Μ.Ο.=3,78, Τ.Α.=1,04).

Πίνακας 3.4: Αναγκαιότητα μορφών αξιολόγησης

	Μ.Ο.	Τ.Α.
του Εκπαιδευτικού Συστήματος	3,08	1,44
των Στελεχών Εκπαίδευσης	3,04	1,48
της Σχολικής Μονάδας	2,91	1,42
του Εκπαιδευτικού Προσωπικού	2,92	1,49
Εξωτερική αξιολόγηση	2,99	1,42
του Εκπαιδευτικού Συστήματος	3,76	0,94
των Στελεχών Εκπαίδευσης	3,80	1,01
της Σχολικής Μονάδας	3,75	0,99
του Εκπαιδευτικού Προσωπικού	3,70	1,14
Εσωτερική αξιολόγηση	3,75	0,97
των Στελεχών Εκπαίδευσης	4,08	0,88
της Σχολικής Μονάδας	4,07	0,90
του Εκπαιδευτικού Προσωπικού	3,91	1,11
Αυτο-αξιολόγηση	4,02	0,90
του Εκπαιδευτικού Συστήματος	3,89	0,99
των Στελεχών Εκπαίδευσης	3,87	1,00
της Σχολικής Μονάδας	3,78	1,08
του Εκπαιδευτικού Προσωπικού	3,59	1,26
Συνδυασμένη αξιολόγηση	3,78	1,04

Σε σχέση με τους φορείς που θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και για τη διαπίστωση των σημαντικότερων εξ αυτών διενεργείται ανάλυση παραγόντων η οποία αποδίδει 2 παράγοντες οι οποίοι εξηγούν το 80,86% της συνολικής διακύμανσης των μεταβλητών. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τους φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος και ο δεύτερος τους φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 3.5: Ανάλυση παραγόντων των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Παράγοντες	
	1	2
Σχολικός σύμβουλος.	0,927	
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης.	0,879	
Ανεξάρτητη Αρχή.	0,791	
Διευθυντής εκπαίδευσης.	0,703	
Περιφερειακός Διευθυντής .	0,639	
Διευθυντής σχολείου.		0,939
Σύλλογος διδασκόντων.		0,872
Υποδιευθυντής σχολείου.		0,796
Εκπαιδευτικός.		0,722

Όπως προκύπτει οι φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος κρίνονται περισσότερο αρμόδιοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο.=3,72, Τ.Α.=0,90) και ιδιαίτερα ο σύλλογος διδασκόντων και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, οι φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος δεν κρίνονται ιδιαίτερα αρμόδιοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο.=2,80, Τ.Α.=0,91).

Πίνακας 3.6: Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σχολικός σύμβουλος	3,29	1,04
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	3,28	1,13
Ανεξάρτητη Αρχή	3,04	1,44
Διευθυντής εκπαίδευσης	2,49	1,14
Περιφερειακός Διευθυντής	1,91	0,95
Φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος	2,80	0,91
Εκπαιδευτικός	4,07	1,04
Διευθυντής σχολείου	3,80	0,97
Σύλλογος διδασκόντων	3,64	1,24
Υποδιευθυντής σχολείου	3,36	1,27
Φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος	3,72	0,90

Η ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τις διαστάσεις που θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποδίδει 2 παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 76,49% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης με στοιχεία που αφορούν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ο δεύτερος με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Πίνακας 3.7: Ανάλυση παραγόντων της σύνδεσης της αξιολόγησης

	Παράγοντες	
	1	2
Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,928	
Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	0,911	
Με τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης	0,870	
Με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	0,853	
Με τη βελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,815	
Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,759	
Με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.	0,736	
Με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.		0,897

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει ότι ο βαθμός που η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται με στοιχεία που στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με στοιχεία που αφορούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ειδικότερα, ιδιαίτερα υψηλός είναι ο βαθμός που η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά (Μ.Ο.=4,16, Τ.Α.=1,07), την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4,13, Τ.Α.=1,20) και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4,00, Τ.Α.=1,29).

Πίνακας 3.8: Σύνδεση της αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	4,16	1,07
Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	4,13	1,20
Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	4,00	1,29
Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	3,95	1,24
Με τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης	3,78	1,32
Με τη βελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	3,76	1,34
Με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	2,17	1,47
Σύνδεση για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	3,71	0,94
Σύνδεση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	3,57	1,06

Επίσης, κρίνεται ότι η ανατροφοδότηση και η υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι ιδιαίτερα σημαντική (M.O.=3,93, T.A.=1,28), όπως επίσης και η ενημέρωση και ο κοινός προγραμματισμός τομέων, διαδικασιών και κριτηρίων με βάση τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα της σχολικής μονάδας πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης (M.O.=3,75, T.A.=1,24). Αντίθετα, χαμηλότερης σημαντικότητας είναι η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως στοιχείο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (M.O.=3,37, T.A.=1,38), ενώ παράλληλα ο βαθμός που οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται με διάφορες μορφές επιμόρφωσης είναι ιδιαίτερα υψηλός (M.O.=4,07, T.A.=1,19).

Πίνακας 3.9: Φάσεις αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Ενημέρωση και κοινό προγραμματισμό τομέων, διαδικασιών και κριτηρίων με βάση τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα της σχολικής μονάδας πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.	3,75	1,24
Παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	3,37	1,38
Ανατροφοδότησης και υποστήριξης.	3,93	1,28

Πίνακας 3.10: Σύνδεση της αξιολόγησης με διάφορες μορφές επιμόρφωσης

	M.O.	T.A.
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται με διάφορες μορφές επιμόρφωσης,	4,07	1,19

Σχετικά με το βαθμό που οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης μπορεί να αξιολογήσει εκπαιδευτικούς, αυτός είναι σχετικά χαμηλός (M.O.=3,00, T.A.=1,38), ενώ ανάλογος είναι ο βαθμός που οι ερωτηθέντες διακρίνουν ότι μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης (M.O.=3,03, T.A.=1,14). Ελαφρώς υψηλότερος είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης μπορεί να αξιολογήσει εκπαιδευτικές δομές (M.O.=3,36, T.A.=1,16).

Πίνακας 3.11: Δυνατότητες θεσμοθέτησης Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών δομών	3,36	1,16
Διασφάλιση της εγκυρότητας και την αντικειμενικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης	3,03	1,14
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	3,00	1,38

Σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας οι κυριότεροι κρίνεται να είναι η διοίκηση του σχολείου (M.O.=3,88, T.A.=1,06) και η διαδικασία της διδασκαλίας (M.O.=3,55, T.A.=1,05). Αντίθετα, μικρότερη είναι η επιρροή που ασκεί η επίδοση των μαθητών (M.O.=2,47, T.A.=0,99) και η κοινωνική ανάπτυξη τους (M.O.=2,89, T.A.=1,05).

Πίνακας 3.12: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

	M.O.	T.A.
Η επίδοση των μαθητών	2,47	0,99
Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις / αξίες)	2,89	1,05
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια	3,21	1,06
Η διδασκαλία	3,55	1,05
Η διοίκηση του σχολείου	3,88	1,06

Από την ανάλυση παραγόντων σε σχέση με τα στοιχεία βάσει των οποίων θα πρέπει να κρίνεται η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού προκύπτουν δύο παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα ο πρώτος αφορά την σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και ο δεύτερος τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, με την επεξηγούμενη διακύμανση να ισούται με 84,35%.

Πίνακας 3.13: Ανάλυση παραγόντων για τα στοιχεία κρίσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού

	Παράγοντες	
	1	2
Ενεργοποίηση των μαθητών του και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.	0,818	
Χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	0,815	
Επίδοση των μαθητών	0,796	
Δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	0,742	
Συμπεριφορά που παρουσιάζει απέναντι στους μαθητές	0,620	
Βαθμός συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή		0,916
Χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας		0,841
Ήθος		0,737
Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο		0,516

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές καθώς και η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές και κρίνεται ως αρκετά σημαντικός παράγοντας για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=3,53, Τ.Α.=0,94) και ιδιαίτερα η ικανότητα ενεργοποίησης των μαθητών του και της συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ως ακόμη σημαντικότερος παράγοντας αξιολογούνται τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=4,30, Τ.Α.=1,43) και ιδιαίτερα ο βαθμός εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο σχολείο. Παράλληλα, ο βαθμός που οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την αντίληψη ότι θα πρέπει να συνεκτιμάται ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης είναι υψηλός με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία να ισούται με 3,95 (Τ.Α.=1,21).

Πίνακας 3.14: Στοιχεία κρίσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού

	M.O.	T.A.
Συμπεριφορά που παρουσιάζει απέναντι στους μαθητές	4,11	1,13
Ενεργοποίηση των μαθητών και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	4,01	1,18
Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	3,86	1,15
Χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	3,72	1,29
Επίδοση των μαθητών	2,46	1,22
Σχέση με μαθητές	3,53	0,94
Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο	4,04	1,24
Ήθος	3,95	1,09
Χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας	3,74	1,01
Βαθμός συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή	3,51	1,27
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4,30	1,43

Πίνακας 3.15: Συνεκτίμηση του ατομικού φάκελου προσόντων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Θα πρέπει να συνεκτιμάται ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης;	3,95	1,21

Στη συνέχεια της μελέτης παρατηρείται ότι τα κυριότερα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι η διδακτική του ικανότητα και η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα, ενώ ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο είναι και η επιστημονική του κατάρτιση. Αντίθετα, μικρότερης σημασίας είναι η ικανότητα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον σχολικό σύμβουλο.

Πίνακας 3.16: Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του

	M.O.	T.A.
Διδακτική ικανότητα	4,21	1,02
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	4,09	1,19
Επιστημονική κατάρτιση	4,01	1,05
Συνεργασία με τους συναδέλφους	3,97	1,10
Συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,93	1,09
Ανταπόκριση στα εξωδιδακτικά καθήκοντα	3,93	1,15
Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	3,89	1,35
Συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο	3,61	1,26

Αναφορικά με τους στόχους που εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο κυριότερος παρατηρείται ότι είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο, ενώ ακολουθεί βάσει των μέσω βαθμολογιών η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του. Δευτερεύοντες στόχοι παρουσιάζονται να είναι η ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν, η επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης, ενώ μικρότερης σημασίας είναι ο περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.17: Στοιχεία που εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

	M.O.	T.A.
Τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.	3,82	1,38
Την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.	3,50	1,39
Την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν.	3,33	1,22
Την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.	3,20	1,36
Την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.	3,14	1,36
Τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	2,92	1,41

Τέλος, ο βαθμός που οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι αρκετά υψηλός, ενώ ανάλογος είναι ο βαθμός που θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και ότι επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του. Χαμηλότερος είναι ο βαθμός που οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του και ότι εφόσον η πολιτεία στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, έχει το δικαίωμα να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, οι ερωτηθέντες δε θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.18: Γενικές απόψεις περί αξιολόγησης

	M.O.	T.A.
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης με σκοπό την βελτίωση του	3,67	1,17
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	3,55	1,29
Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του	3,54	1,47
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του	3,17	1,46
Η πολιτεία στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, έχει το δικαίωμα να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία	2,91	1,35
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών	2,66	1,29

Στη συνέχεια της μελέτης διερευνάται η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες των προκύπτων παραγόντων της μελέτης με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Όπως παρατηρείται τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ελέγχων στατιστικών υποθέσεων με τη χρήση του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα και της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης αποδίδουν την μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων σε κάθε περίπτωση καθώς το παρατηρηθέν επίπεδο σημαντικότητας είναι ανώτερο του $\alpha=0,05$.

Πίνακας 3.19: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση το φύλο

	Φύλο				P
	Ανδρας		Γυναίκα		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εξωτερική αξιολόγηση	2,66	1,37	3,19	1,42	0,109
Εσωτερική αξιολόγηση	3,59	1,01	3,85	0,95	0,268
Αυτο-αξιολόγηση	3,87	0,89	4,11	0,91	0,277
Συνδυασμένη αξιολόγηση	3,58	1,20	3,91	0,91	0,177
Φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος	2,54	0,81	2,96	0,94	0,047
Φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος	3,59	0,93	3,79	0,89	0,356
Σύνδεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	3,55	1,00	3,80	0,90	0,263
Σύνδεση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	3,31	1,04	3,72	1,06	0,100
Σχέση με μαθητές	3,45	1,12	3,58	0,82	0,548
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4,53	2,01	4,16	0,91	0,271

Πίνακας 3.20: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση την ηλικία

	Ηλικία								P
	Κάτω των 40		Μεταξύ 41 -50		Μεταξύ 51 -60		Άνω των 60		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εξωτερική αξιολόγηση	2,04	1,20	3,09	1,20	3,08	1,56	2,75	1,26	0,381
Εσωτερική αξιολόγηση	3,04	1,23	3,89	0,81	3,79	1,00	3,63	1,11	0,290
Αυτο-αξιολόγηση	3,44	0,50	4,11	0,84	4,03	0,92	4,17	1,45	0,429
Συνδυασμένη αξιολόγηση	3,75	1,33	3,84	0,98	3,76	1,05	3,75	1,26	0,990
Φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος	2,27	0,83	3,00	0,86	2,82	0,92	2,15	0,81	0,149
Φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος	4,13	0,47	3,70	0,82	3,69	0,96	3,50	1,37	0,688
Σύνδεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	4,14	0,61	3,86	0,79	3,58	0,98	3,50	1,68	0,420
Σύνδεση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	3,67	0,82	3,79	0,93	3,48	1,13	3,00	1,41	0,470
Σχέση με μαθητές	3,63	0,51	3,68	0,78	3,42	1,02	3,65	1,51	0,750
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4,92	2,25	4,50	1,27	4,13	1,38	4,00	1,67	0,513

Πίνακας 3.21: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας

	Έτη προϋπηρεσίας								p
	Έως 5 έτη		Έως 10 έτη		Έως 15 έτη		Άνω των 15 ετών		
	M.O		M.O		M.O		M.O		
	M.O.	T.A.	.	T.A.	M.O.	T.A.	.	T.A.	
Εξωτερική αξιολόγηση	5,00	.	1,65	0,86	3,03	1,34	3,09	1,44	0,122
Εσωτερική αξιολόγηση	4,00	.	2,65	0,86	3,67	0,91	3,92	0,96	0,066
Αυτο-αξιολόγηση	4,00	.	3,60	0,55	3,93	0,85	4,11	0,97	0,786
Συνδυασμένη αξιολόγηση	5,00	.	3,30	1,10	3,85	1,11	3,79	1,00	0,548
Φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος	3,60	.	2,08	0,66	2,72	0,85	2,91	0,95	0,296
Φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος	4,50	.	4,05	0,48	3,63	0,95	3,73	0,92	0,601
Σύνδεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	4,43	.	3,86	0,42	3,79	0,98	3,64	0,99	0,891
Σύνδεση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	5,00	.	3,00	0,71	3,61	1,12	3,57	1,07	0,496
Σχέση με μαθητές	3,80	.	3,44	0,36	3,61	0,96	3,51	1,00	0,962
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4,75	.	3,85	0,52	4,37	1,50	4,22	1,30	0,860

Πίνακας 3.22: Έλεγχος ANOVA των μέσων βαθμολογιών των παραγόντων με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση

	Υπηρεσιακή κατάσταση						p
	Μόνιμος		Διευθυντής		Υποδιευθυντής		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Εξωτερική αξιολόγηση	2,98	1,44	4,13	1,24	2,50	1,00	0,420
Εσωτερική αξιολόγηση	3,71	1,00	4,13	0,18	4,25	0,50	0,492
Αυτο-αξιολόγηση	3,98	0,92	4,33	0,47	4,50	0,58	0,476
Συνδυασμένη αξιολόγηση	3,79	1,06	4,25	1,06	3,44	0,52	0,659
Φορείς εκτός σχολικού περιβάλλοντος	2,75	0,91	3,80	0,28	3,20	0,67	0,181
Φορείς εντός σχολικού περιβάλλοντος	3,70	0,93	4,00	0,71	3,88	0,14	0,959
Σύνδεση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	3,69	0,97	4,07	0,51	3,79	0,78	0,846
Σύνδεση για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	3,54	1,09	4,50	0,71	3,50	0,58	0,457
Σχέση με μαθητές	3,53	0,96	3,80	0,00	3,50	0,82	0,920
Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4,29	1,49	4,38	0,53	4,50	0,35	0,845

3.2 Σύνοψη

Η παραπάνω στατιστική ανάλυση ανέδειξε μια σειρά χρήσιμων συμπεράσματος σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αρχικά προέκυψε ότι το πρόγραμμα σπουδών, τα στελέχη της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και οι σχολικές μονάδες αποτελούν βασικά αντικείμενα της αξιολόγησης, με σημαντικότερη μορφή αυτής την αυτοαξιολόγηση αλλά και την εσωτερική και συνδυασμένη αξιολόγηση. Ως κυριότεροι φορείς διενέργειας της αξιολόγησης επιλέγονται φορείς εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές με κύριο στόχο της αξιολόγησης τη σύνδεσή της με στοιχεία που οδηγούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ερωτηθέντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με διάφορες μορφές επιμόρφωσης, χωρίς όμως να κρίνουν απαραίτητη τη θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ενώ ιδιαίτερα σημαντικά αποτυπώνονται να είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στη διαδικασία κρίσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητάς τους. Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, ενώ τέλος εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος της μελέτης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ως στοιχείο της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα χαρακτηρίζεται ποσοτική και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε γυμνάσια, γενικά λύκεια και σε ΕΠΑΛ αρμοδιότητας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρατηρούμε ότι οι γυναίκες με ποσοστό 61,8% υπερτερούν έναντι των αντρών. Το 60,6% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας άνω των 50 ετών, το 31,6% άνω των 40 ετών και μόλις το 7,9% του δείγματος έχει ηλικία κάτω από 40 έτη. Ανάλογα είναι και τα ποσοστά που αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, 60,5% άνω των 15 ετών, 30,3% έως 15 έτη, 6,6% έως 10έτη και έως 5 έτη μόλις το 2,6%. Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση, από τους 76 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι 2 έχουν θέση διευθυντή και οι 4 θέση υποδιευθυντή. Σημαντικά είναι τα ποσοστά ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών εκτός του βασικού τους πτυχίου, το 23,7% έχουν και δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι ή Α.Τ.Ε.Ι, το 21,1% έχουν παρακολουθήσει Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), το 38,2% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, και μόλις το 6,6% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Από τη στατιστική μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας άνω των 51 ετών (60,6%) και έχει προϋπηρεσία άνω των 15 ετών (60,5%), γεγονός που είναι αποτρεπτικό στο να μπορέσουμε να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με το πώς επηρεάζει η ηλικία αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας τη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον πληρούνται προϋποθέσεις σχετικές με το είδος της αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί, τους φορείς που θα συμμετέχουν στην διαδικασία αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης, πάντα με σεβασμό των ελευθεριών και των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών αλλά και των ιδιαιτεροτήτων που έχει κάθε σχολική μονάδα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν την εσωτερική - αυτοαξιολόγηση καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης και λιγότερο κατάλληλη την εξωτερική αξιολόγηση. Άποψη η οποία συνδέει την εξωτερική αξιολόγηση με αυτή που εφαρμόζονταν ως το 1982 στη χώρα μας και αναφέρεται στην αξιολόγηση μέσω του επιθεωρητή, ο οποίος παρακολουθούσε τη διδασκαλία, αξιολογώντας τον εκπαιδευτικό αυστηρά με αριθμητικά κριτήρια. Δε δίνονταν έμφαση στην ενίσχυση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, παρά μόνο στη βαθμολογική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συνοδευόμενη από περιγραφική αξιολόγηση.

Υπάρχει και ένα ποσοστό που πιστεύει ότι η ταυτόχρονη χρήση της εσωτερικής – αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης θα μπορούσε να συμβάλλει στην αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων λόγω του ότι η μία μέθοδος θα μπορούσε να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς την άλλη μέθοδο αξιολόγησης.

Σε σχέση με τους φορείς που θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι φορείς εντός του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικοί, διευθυντής σχολικής μονάδας, υποδιευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων) (Μ.Ο: 3,72) είναι καταλληλότεροι για να συμμετέχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με την εμπλοκή όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, γεγονός που βοηθάει στην προώθηση και δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» στα μέλη της σχολικής μονάδας. Ως προς τους φορείς εκτός σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο μία Ανεξάρτητη Αρχή (Μ.Ο: 3,04) κατάλληλα στελεχωμένη και λιγότερο τον Διευθυντή Εκπαίδευσης (Μ.Ο: 2,49) και τον Περιφερειακό Διευθυντή (Μ.Ο: 1,91), αποδίδοντας τους κυρίως διοικητικές αρμοδιότητες.

Σχετικά μικρός είναι και ο βαθμός που οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι απέναντι στην προοπτική θεσμοθέτησης μιας Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης και εκλαμβάνουν όλη τη

διαδικασία αξιολόγησης από έναν τέτοιο φορέα ως έναν εξωτερικό μηχανισμό ελέγχου, με χαρακτήρα τιμωρητικό και στόχο τη μείωση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών ελευθεριών. Μικρός είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι η θεσμοθέτηση ενός τέτοιου φορέα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα σε μία διαδικασία αξιολόγησης. Ελαφρώς υψηλότερος είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η δημιουργία μιας Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης θα μπορεί να αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές μονάδες ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή. Η υλικοτεχνική υποδομή μιας σχολικής μονάδας αναφέρεται στον βαθμό που οι χώροι που υπάρχουν στο σχολείο (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, ειδικοί χώροι), ο εξοπλισμός (εποπτικά μέσα διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό, διαδίκτυο κ.ά.), τα διαθέσιμα μέσα και οι οικονομικοί πόροι του σχολείου καλύπτουν τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, καθώς και τις γενικότερες ανάγκες του σχολείου για την αποτελεσματική λειτουργία του.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως μέσο για την ανάδειξη «καλών πρακτικών» των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και όχι ως ένα μέσο από το οποίο θα επηρεάζεται η μισθολογική τους εξέλιξη. Επίσης υποστηρίζουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, πιστεύοντας ότι προηγείται η επιμόρφωση και έπεται η αξιολόγηση. Σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού γίνει η ανασκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ακολουθεί η επιμόρφωση σε τομείς που απαιτείται άμεση παρέμβαση. Δευτερεύοντες στόχοι ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης παρουσιάζονται να είναι η ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης που τους αναλογεί για την υπάρχουσα κατάσταση, η επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και τέλος, ο περιορισμός της παιδαγωγικής αυτονομίας και ελευθερίας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η αξιολόγηση σε διοικητικό επίπεδο θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων, όπως η ανάδειξη στελεχών και η αποτελεσματικότερη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Σε αυτό το επίπεδο οι διαδικασίες αξιολόγησης θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εργαζόμενο – εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων και στη βελτίωση της απόδοσής του.

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστηρίζει ότι βασικό κριτήριο θα πρέπει να αποτελεί η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού (ΜΟ: 4,21), στη συνέχεια η υπηρεσιακή συνέπεια και

υπευθυνότητα (ΜΟ: 4,09) και η επιστημονική του κατάρτιση (ΜΟ: 4,01). Αντίθετα, θεωρούν μικρότερης σημασίας τη συνεργασία με τους συναδέλφους (ΜΟ: 3,97), με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΜΟ :3,93) και τους γονείς των μαθητών (ΜΟ: 3,89), ενώ μικρότερης σημασίας είναι η ικανότητα συνεργασίας με τον σχολικό σύμβουλο (ΜΟ: 3,61). Άποψη η οποία συνάδει με την ηλικία των ερωτηθέντων και τα χρόνια υπηρεσίας, υποστηρίζοντας παλαιότερα μοντέλα αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας με εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς, αποτελούν δομικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας και της θετικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που συμβαδίζει με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, θέτοντας ως πρωταρχικής σημασίας τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο και δευτερευούσης σημασίας τον διοικητικό ρόλο που έχουν στη σχολική μονάδα, καθώς πολύ μικρός αριθμός των ερωτηθέντων που μετέχει στην έρευνα κατέχει θέση ευθύνης. Παράλληλα, ο βαθμός που οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την αντίληψη ότι ο ατομικός φάκελος προσόντων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί συμπληρωματικό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι υψηλός, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι ο ατομικός φάκελος αποτελεί το αποδεικτικό στοιχείο των γνώσεων και των δεξιοτήτων και ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό των αναγκών για περεταίρω αναβάθμιση των προσόντων του κάθε εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα διαπιστώνουμε στην έρευνα, από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες καθηγητές, ότι η σχέση που αναπτύσσουν οι καθηγητές με τους μαθητές, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αξιολόγηση της διδακτικής και της παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα η ικανότητα ενεργοποίησης των μαθητών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σημαντικότερος παράγοντας αξιολόγησης φαίνεται να αποτελούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα γεγονός που οφείλεται στην ομοιογένεια που παρουσίασε το δείγμα ως προς την ηλικία (το 60,6% είναι πάνω από 51 έτη), τα χρόνια προϋπηρεσίας (το 60,5% έχει προϋπηρεσία πάνω από 15 έτη), και την υπηρεσιακή τους κατάσταση (από τους 76 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι δύο είναι διευθυντές σχολικής μονάδας και οι τέσσερις υποδιευθυντές). Η παραπάνω ομοιογένεια

οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης όπου και παρατηρείται «γήρανση» του εκπαιδευτικού πληθυσμού λόγω της άρνησης τους να συνταξιοδοτηθούν και ταυτόχρονα τη μείωση των μεταθέσεων και των αποσπάσεων νεότερων εκπαιδευτικών, λόγω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται και της μακροχρόνιας οικονομικής κρίσης που παρατηρείται στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία. Η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε ήταν σε σχέση με τους φορείς αξιολόγησης εκτός σχολικής μονάδας, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο τους εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, καθώς όλο και περισσότερες γυναίκες ακολουθούν τη δια βίου μάθηση και απομυθοποιούν τη φοβία που αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση και ειδικότερα από φορείς που βρίσκονται έξω από τη σχολική μονάδα.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της έρευνας, μπορούμε να επικεντρωθούμε στα παρακάτω. Αρχικά προέκυψε ότι το πρόγραμμα σπουδών, τα στελέχη της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και οι σχολικές μονάδες ως προς την υλικοτεχνική τους υποδομή αποτελούν βασικά αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης κρίνεται ότι είναι η αυτοαξιολόγηση και η εσωτερική αξιολόγηση και ακολουθεί η συνδυαστική χρήση και των δύο παραπάνω μεθόδων, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στον έλεγχο της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της διαδικασίας αξιολόγησης και δεν κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Ως προς τους φορείς οι οποίοι θα διενεργήσουν την διαδικασία της αξιολόγησης, αρμοδιότεροι κρίνονται οι φορείς εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με κύριο πάντα στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι ως προς την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική και διδακτική τους ικανότητα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο, ήθος, χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, βαθμός συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή) καθώς και η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται στη διαδικασία αξιολόγησής του, καθώς αποτελεί την «απόδειξη» των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του.

Τέλος, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την προοπτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά σε όλες τις έρευνες που αναφέρθηκαν στην αρχή της εργασίας (Ανασκόπηση Συναφών Ερευνών σελίδα 8) τονίζεται η ανάγκη της αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εσωτερική – αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που φαίνεται να την αποδέχονται ως ένα βαθμό μόνο όταν αυτή υπάρχει συνδυαστικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σε όλες τις έρευνες τονίζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωση.

4.2 Οι Δυσκολίες της Έρευνας

Πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που κρίνεται απαραίτητο να καταγραφούν για την καλύτερη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Καταρχήν, οι περιορισμοί αφορούν τον σχετικά μικρό αριθμό του δείγματος. Επίσης, το γεγονός ότι στην έρευνα συμμετείχαν καθηγητές σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν περιορισμοί στο δείγμα μας, κυρίως ως προς την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι πάνω από την ηλικία των 51 (60,6%) και έτη προϋπηρεσίας πάνω από 15 χρόνια (60,5%), γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα, στην παρούσα έρευνα, να μην έχουμε τη δυνατότητα να βγάλουμε συμπεράσματα και να παρατηρήσουμε σημαντικά στατιστικές διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.

Ένας άλλος παράγοντας δυσκολίας ήταν το ίδιο το θέμα της έρευνας. Στην αρχή της έρευνας υπήρχαν αντιδράσεις, κυρίως από άτομα που ιδεολογικά οι απόψεις τους είναι κατά της αξιολόγησης αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί βομβαρδίζονται καθημερινά από πλήθος ερωτηματολογίων που καλούνται να συμπληρώσουν λόγω της αυξημένης συμμετοχής των εκπαιδευτικών, που παρατηρείται στις μέρες μας, σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, οι οποίες όμως παρακάμφθηκαν, ως ένα βαθμό, με την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια της διανομής των

ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν για την έρευνα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ιδιοχείρως στους εκπαιδευτικούς, όλη η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν αρκετά χρονοβόρα.

Επιπρόσθετα, ο αριθμός των δωρεάν επιμορφώσεων έχει περιοριστεί τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να μην είναι ενήμεροι για τις παραμέτρους και τους στόχους της αξιολόγησης διατηρώντας κατά συνέπεια αρνητική στάση απέναντι σε αυτήν.

Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός των συνταξιοδοτήσεων και των νέων διορισμών, συμβάλλει περιοριστικά στη διεύρυνση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς παγιώνεται μια κατάσταση και περιορίζονται οι στόχοι αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

4.3 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Όταν μία έρευνα χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των ερωτηθέντων και όχι ως μία απλή καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηθέντων, τότε τα αποτελέσματα της θα μπορούν να αξιοποιηθούν σε μέγιστο βαθμό. Μία ερευνητική διαδικασία που ταυτόχρονα υπακούει τους κανόνες της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας θα μπορεί να αποδώσει καλύτερα τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οπότε μια έρευνα, η οποία θα είχε ως στόχο την ταυτόχρονη καταγραφή των απόψεων όλων των φορέων της εκπαίδευση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας θα βοηθούσε σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση των αντιλήψεων του κάθε φορέα σε θέματα αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας θα μπορούν να δώσουν στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που παρουσιάζονται σε μία διαδικασία αξιολόγησης.

Επίσης, χρήσιμο θα ήταν μία έρευνα να περιλαμβάνει ερωτήσεις μέσα από τις οποίες οι ερωτηθέντες θα μπορούσαν να καταθέσουν τις προτάσεις τους για το πώς πιστεύουν οι ίδιοι ότι θα έπρεπε να εφαρμοστεί μια διαδικασία αξιολόγησης.

Όλες οι έρευνες που μελετήσαμε, καθώς και η παρούσα, καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης χωρίς να προσδιορίζεται ο βαθμός της συμβολής της αξιολόγησης προς τον σκοπό αυτό σε σχέση με άλλους παράγοντες όπως υλικοτεχνική υποδομή, το περιεχόμενο των σπουδών, τα καινοτόμα προγράμματα και άλλα. Μία μελέτη που θα όριζε τον βαθμό αυτό σε κάθε παράγοντα που επηρεάζει τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θα βοηθούσε τους αρμόδιους φορείς στον ορισμό προτεραιοτήτων με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία απαραίτητη και μαζί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς εκπαίδευσης την επιμόρφωσή τους και τη σύνδεση της με την αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλλει στην ουσιαστική και συνεχή επιμόρφωσή τους η οποία θα είχε ως σκοπό, εκτός από τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξή τους.

Η διεξαγωγή έρευνας για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην οποία θα γίνεται σύγκριση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση και οι οποίοι υπόκεινται σε συνεχή αξιολόγηση και έλεγχο και των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και δεν συμμετέχουν σε παρόμοιες διαδικασίες θα έδινε χρήσιμα αποτελέσματα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα.

Τέλος, η ταυτόχρονη έρευνα σε Πρωτοβάθμια και σε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών από όλη τη χώρα, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό των συνθηκών που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων και απομακρυσμένων σχολείων στην ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα) που λειτουργούν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες. Με ένα τέτοιο αντιπροσωπευτικό δείγμα θα μπορούμε να έχουμε γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων να συμβάλλει στην λήψη αποφάσεων που θα επηρεάζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΠΡΩΠΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

αντί

ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Διανύουμε μία περίοδο κατά την οποία όλοι αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Είναι αναγκαία η αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να στηριχθεί σε ένα ολοκληρωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το σύστημα αξιολόγησης που θα επιλεγεί, θα πρέπει να εφαρμόζεται συστηματικά και να σέβεται τις ακαδημαϊκές ελευθερίες των εκπαιδευτικών αλλά και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Με τη συστηματική εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες πετυχαίνεται η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» με σκοπό την ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαδικασίες αξιολόγησης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι για να αποτελέσει η αξιολόγηση μία διαδικασία η οποία θα είναι κοινά αποδεκτή για τον παιδαγωγικό της ρόλο, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, εγκυρότητα ως προς τα κριτήρια τους σκοπούς και τους στόχους της.

Από τα ευρήματα της έρευνας, αλλά και από την προσωπική επαφή με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν την έννοια, τους σκοπούς, τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται απαραίτητο να γνωρίζουν τα είδη και τις μορφές αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συνδέουν την αξιολόγηση με τον θεσμό του επιθεωρητή που υπήρχε στην Ελλάδα μέχρι το 1982. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το 60,6% του δείγματος ήταν ηλικίας πάνω από 51 έτη και το 60,5% είχε προϋπηρεσία άνω των 15 ετών. Για να εξαλειφτούν οι προκαταλήψεις, που τυχόν υπάρχουν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει, εκτός από την επιμόρφωσή τους, να ληφθούν μέτρα με σκοπό την ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού με προσλήψεις και

μεταθέσεις νέων σε ηλικία εκπαιδευτικών, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα που το πρόβλημα της γήρανσης των εκπαιδευτικών είναι εντονότερο.

Τα τελευταία χρόνια, παρά τις προσπάθειες που κατέβαλαν όλες οι προηγούμενες κυβερνήσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατάφερε να ακολουθήσει τις αλλαγές στην εκπαίδευση όπως έχει συμβεί στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να αποτελεί συλλογική ευθύνη όλων των φορέων, είτε είναι φορείς που ανήκουν στη σχολική μονάδα, είτε είναι φορείς εκτός σχολικής μονάδας, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει όλοι αυτοί οι φορείς να δουλέψουν αρμονικά και να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ιδιαίτερα μεταξύ της πολιτείας, των κομμάτων, των συνδικαλιστικών φορέων και των εκπαιδευτικών, έχοντας ως κύριο μέλημα τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Για να μπορέσει η τοπική κοινωνία να συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να αποκεντρωθεί και ο κεντρικός φορέας, το υπουργείο, να επικεντρωθεί στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Γι' αυτόν τον λόγο η συνεχής επιμόρφωσή τους κρίνεται απαραίτητη για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα που κατά καιρούς καλούνται να παρακολουθήσουν είναι ότι αυτά δεν ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες τους. Για να αποφευχθούν τέτοιου είδους προβλήματα, θα πρέπει η επιμόρφωση να αποτελεί μια διαδικασία συνεχή η οποία θα έχει ως στόχο τη διδακτική, επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να προσδιοριστούν οι ανάγκες και τα πεδία επιμόρφωσης που έχει ανάγκη ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης.

Παρατηρώντας την εικόνα 3 (Συμμετοχή μαθητών, γονέων, και τοπικής κοινότητας στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, πλήρους φοίτησης υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης, 2013/14. Σελίδα 41) διαπιστώνουμε ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η συμμετοχή των γονέων και των μαθητών κρίνεται απαραίτητη. Με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται η κατανομή της ευθύνης με σκοπό

τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Έχει αποδειχθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι γονείς αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται αναγκαία.

Κύριος σκοπός όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα δυναμικό σύστημα και όχι ως ένα σύστημα «εισροών – εκροών». Η συνεχής και ουσιαστική αξιολόγηση που βασίζεται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Alvik, T. (1997). School self - evaluation: Awhole school approache. Dundee Scotland: CIDREE.
- Cassel, C., & Symon, G. (1994). Qualitative Methods in Organizational Research : A Practical Guide. London: Sage.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why?: Retreved February 02. 2018 from <https://www.educationdevelopmenttrust.com/~media/EDT/Reports/Research/2013/r-school-self-evaluation-2013.pdf>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dean, J. (1995). Managing the primary Schools. London: Routledge.
- Greswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- MacBeath, J. (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη. (Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούρου, Επιμ., Χ. Δούκας, & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morley, L., & Rassool, N. (2010, November 10). School effectiveness: New managerialism, guality and the japanizayion of education. *Journal of Education Policy* (15), pp. 169-183.
- Rogers, A. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Scriven, M. (1991). Evaluation Thresauruw. London: Sage.
- Spera, C. (2005, June). A Review of a Relationship among Parenting Practice, Parenting Styles and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review* , Vol 17 (No2). Retrieved April 1,2018 from <https://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Spera2005.pdf>

- Αγγελοπούλου, Ι. (2009). Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. . Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: προβλήματα και προοπτικές. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο "το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας" . Ενότητα Αξιολόγηση Ε.Ε, (σσ. 11-22). Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ., & Ξηνταράς, Π. (2002).. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών(Ερευνητικά δεδομένα), 2^ο Διεθνές Συνέδριο η Παιδεία στην Αυγή του 20^{ου} αιώνα, 4-6 Οκτωβρίου 2002. Πάτρα. Ανάκτηση 28 Δεκεμβρίου, 2017, από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2017, από: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (13), σσ. 33-42.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Βασικές Αρχές και Σχεδιασμός. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (13), σσ. 5-9.
- Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση / Gutenberg.
- Δεληγιάννης, Α. (2002). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση , σσ. 28-34.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δίκτυο Ευρυδίκη. (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2017, από: https://publications.europa.eu/el/search-results?p_p_id=portal2012pagination_WAR_portal2012portlet_INSTANCE_gDBsAazqs5X2&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=main_contentarea&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&queryText=evalu .
- Δίκτυο Ευρυδίκη. (2004). Evaluation of School Providing Compulsory Education in Europe. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2017, από: <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/96a863b8-2eef-4853-981d-09552ced6f95/language-en/format-PDF/source-66908726> .
- Δούκας, Χ. (1997). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982- 1994). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συντονιστική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (I), σσ. 172-185.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (13), σσ. 135-151.
- Ζωγόπουλος, Ε. (n.d.). Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση. Τα Εκπαιδευτικά (95-96), σ. 50.
- ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012, Δεκέμβριος). Ανάκτηση Νοέμβριος 10, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/preprimary_education
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012, Δεκέμβριος). Ανάκτηση Ιανουάριος 20, 2018, από ΤΟ Παρατηρητήριο ΤΗΣ ΑΕΕ: <http://aee.iep.edu.gr/about/intro>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012, Δεκέμβριος). Ανάκτηση Μαρτίου 12, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Δευτεροβάθμια%20Υλικό%20ΔΕΚ_2012/B-ΒΑΘΜΙΑ%20Βασικό%20Πλαίσιο%20ΔΕΚ_2012.pdf
- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγρηγορίου, Α. (2016, 12 10). Ανάκτηση 20 Δεκεμβρίου, 2017, από Τοποθεσία web του Πανεπιστημίου Κύπρου: <http://www.ucy.ac.cy/ctl/documents/telece/meleti.pdf>

- Καρατζιά - Σταυλίτη, Ε. (1999). Σχολική Αποτελεσματικότητα - Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας (1), σσ. 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η Αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2001). «Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το παράδειγμα των διερευνητικών πρακτικών» στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου» - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 206- 213. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κιόχος, Π. (1993). Στατιστική. Αθήνα: Interbooks.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002, Νοέμβριος). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7), σσ. 37-51.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικού Έργου , σσ. 195-209.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Ανάκτηση Δεκέμβριος 20, 2017, από <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον Προβληματισμό στον Προσδιορισμό και τον Σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση. σσ. 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Ξωγέλλης, Π. (2006, Οκτώβριος). Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση (7), σσ. 42-59.
- Ξωγέλλης, Π. (2006). Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Ανάκτηση Ιανουάριος 20, 2018, από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Συνιστώσες της Σχολικής Πραγματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανάκτηση 1 Δεκεμβρίου, 2017, από http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/microsoft-word-papageorgiou_deigmatolhptikh1.pdf
- Παπαδόπουλος, Π. (2015, Ιανουάριος). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Νέος Παιδαγωγός, σσ. 173-182.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο: Κριτική Ανάλυση - Υλικό Στήριξης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση (31), σσ. 37-63.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις e Publishing. Ανάκτηση 10 Ιανουαρίου, 2018, από <http://ejournal.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewfile/9726/9872.pdf>
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις Εκπαιδευτικού Προσωπικού, 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, σσ. 1-21. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβριου, 2017, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/629/624>
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Αθήνα: Ιδιωτική Εκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (1999, Μάιος). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου. Διοικητική Ενημέρωση (14), σσ. 40-52.
- Σόλομων, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τμήμα Αξιολόγησης.
- Στασινοπούλου, Α. (1992). το εκπαιδευτικό έργο: Από τον Προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση. (σσ. 58-67). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Τρούλης, Γ. (1989). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (Τόμ. 2). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαντάκης, Γ. (2007). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Τσιάκαλος, Γ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον Προβληματισμό στον Προσδιορισμό και τον Σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση. (σσ. 68-86). Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Γ. Μπαγάκης, Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, 1^ο Εκπ/κό Συνέδριο "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας", 12-14 Μαΐου 2006 σσ. 123-134. Ιωάννινα
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Δεξιότητες επικοινωνίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νομοθεσία

Νόμος 1304/82: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2043/1992: «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 3966/2011: «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012: «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία».

Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012: «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»

Π α ρ ά ρ τ η μ α

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ – Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης.

Οι απόψεις σας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τις συνέπειες που αυτή έχει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Αθανασία Κιουρτσίδου

Ατομικά στοιχεία - Υπηρεσιακή κατάσταση

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία Κάτω των 40 ετών Μεταξύ 51 -60
 Μεταξύ 41 -50 Άνω των 60

3. Έτη προϋπηρεσίας Έως 5 έτη Έως 15 έτη
 Έως 10 έτη Άνω των 15 ετών

4. Υπηρεσιακή κατάσταση Μόνιμος Αναπληρωτής
 Ωρομίσθιος Διευθυντής
 Υποδιευθυντής

5. Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι ΑΣΠΑΙΤΕ
ΕΠΠΑΙΚ
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα ΠΕΚ
 Διδακτορικό δίπλωμα **Άλλο :** _____

Ερώτηση 1η

Πιστεύετε ότι τα παρακάτω θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο της αξιολόγησης;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Πρόγραμμα σπουδών.					
2. Το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.					
3. Τα στελέχη εκπαίδευσης.					
4. Η σχολική μονάδα συνολικά (υλικοτεχνική υποδομή)..					
5. Το εκπαιδευτικό προσωπικό.					

Ερώτηση 2η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης:

Μορφές αξιολόγησης		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Εξωτερική αξιολόγηση Είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από άτομα - εμπειρογνώμονες που δεν έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον αξιολογούμενο φορέα ή άτομο (Ι.Ε.Π., ανεξάρτητη αρχή κ.λπ.).	του Εκπαιδευτικού Συστήματος					
	των Στελεχών Εκπαίδευσης					
	της Σχολικής Μονάδας					
	του Εκπαιδευτικού Προσωπικού					
Εσωτερικής αξιολόγησης Είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς ή άτομα που έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον αξιολογούμενο φορέα ή άτομο.	του Εκπαιδευτικού Συστήματος					
	των Στελεχών Εκπαίδευσης					
	της Σχολικής Μονάδας					
	του Εκπαιδευτικού Προσωπικού					
Αυτο-αξιολόγησης: Φορείς και άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους	του Εκπαιδευτικού Συστήματος					
	των Στελεχών Εκπαίδευσης					
	της Σχολικής Μονάδας					
	του Εκπαιδευτικού Προσωπικού					
Συνδυασμός των παραπάνω	του Εκπαιδευτικού Συστήματος					
	των Στελεχών Εκπαίδευσης					
	της Σχολικής Μονάδας					
	του Εκπαιδευτικού Προσωπικού					

Ερώτηση 3η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

Φορείς αξιολόγησης	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Περιφερειακός Διευθυντής .					
2. Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης.					
3. Σχολικός σύμβουλος.					
4. Διευθυντής εκπαίδευσης.					
5. Διευθυντής σχολείου.					
6. Σύλλογος διδασκόντων.					
7. Υποδιευθυντής σχολείου.					
8. Εκπαιδευτικός.					
9. Ανεξάρτητη Αρχή.					

Ερώτηση 4η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται:

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.					
2. Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.					
3. Με τη βελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης					
4. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.					
5. Με τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης.					
6. Με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.					
7. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.					
8. Με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.					

Ερώτηση 5η

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Ενημέρωση και κοινό προγραμματισμό τομέων, διαδικασιών και κριτηρίων με βάση τα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα της σχολικής μονάδας πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.					
2. Παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.					
3. Ανατροφοδότησης και υποστήριξης.					

Ερώτηση 6η

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται με διάφορες μορφές επιμόρφωσης,

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

Ερώτηση 7η

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης μπορεί να :

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Αξιολογήσει εκπαιδευτικούς .					
2. Αξιολογήσει εκπαιδευτικές δομές.					
3. Διασφάλιση την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης.					

Ερώτηση 8^η

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο κάθε ένας από τους παρακάτω παράγοντες επηρεάζει τη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Η επίδοση των μαθητών.					
2. Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις / αξίες).					
3. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.					
4. Η διδασκαλία.					
5. Η διοίκηση του σχολείου.					

Ερώτηση 9^η

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται και με βάση :

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πέρα πολύ
1. τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας.					
2. την ενεργοποίηση των μαθητών του και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
3. τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.					
4. την χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.					
5. την επίδοση των μαθητών.					
6. το βαθμός συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή.					
7. τη συμπεριφορά που παρουσιάζει απέναντι στους μαθητές.					
8. την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο.					
9. το ήθος του.					

Ερώτηση 10^η

Θα πρέπει να συνεκτιμάται ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης;

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	Πέρα πολύ

Ερώτηση 11^η

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πέρα πολύ
1. Επιστημονική κατάρτιση					
2. Διδακτική ικανότητα					
3. Συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο					
4. Συνεργασία με τους συναδέλφους					
5. Συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας					
6. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών					
7. Ανταπόκριση στα εξωδιδακτικά καθήκοντα					
8. Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα					

Ερώτηση 12^η

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί τα παρακάτω;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.					
2. Τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.					
3. Την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.					
4. Την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.					
5. Την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.					
6. Την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν.					

Ερώτηση 13^η

Πιστεύετε ότι:

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.					
2. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του.					
3. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών.					
4. Η πολιτεία στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, έχει το δικαίωμα να αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία.					
5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.					
6. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.					