



ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

---

*Ο θεσμός της Αξιολόγησης: Παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης  
της εκπαίδευσης ή άγχους των εκπαιδευτικών;*

*Μελέτη των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου*

---

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ  
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΑΛΙΑΤΣΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος  
Ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019



**POSTGRADUATE STUDIES PROGRAM IN  
MANAGEMENT & ORGANIZATION OF EDUCATIONAL UNITS**

**POSTGRADUATE THESIS**

---

*The institution of Evaluation: A quality upgrading factor  
in education or a teachers' stress generator?  
A study of the views and attitudes of Secondary Education  
teachers in Epirus Region*

---

POSTGRADUATE STUDENT  
**ANASTASIA PALIATSOU**

SUPERVISOR PROFESSOR  
**COSTAS ASSIMAKOPOULOS**

Submitted as required to obtain the Postgraduate Diploma of Specialization in  
Management & Organization of Educational Units

Thessaloniki, November 2019

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

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 Creative Commons όπως 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 Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, 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, κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019

Η Δηλούσα



Αναστασία Παλιάτσου



«Όταν ανακαλύψουμε τις μυστικές σχέσεις  
των εννοιών και τις περπατήσουμε σε βάθος,  
θα βγούμε σ' ένα άλλου είδους ξέφωτο...»

*Οδυσσέας Ελύτης, Ο Μικρός Ναυτίλος*



## **Ευχαριστίες**

Στο ευχάριστο σημείο της ολοκλήρωσης αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν και βοήθησαν στην επιτυχή πραγμάτωση αυτής.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Ασημακόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα «Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού» του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, ο οποίος με την αμέριστη βοήθειά του και την επιστημονική του καθοδήγηση ήταν παρών -τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ηθικό, ψυχολογικό επίπεδο- σε κάθε φάση υλοποίησης της ερευνητικής μου προσπάθειας, από τη διατύπωση του θέματος μέχρι την ολοκλήρωση της συγγραφής της διατριβής. Οι γνώσεις του, οι συμβουλές του, οι ουσιαστικές παρατηρήσεις του σε καίρια ζητήματα της μελέτης μου, ο πολύτιμος χρόνος που πάντα διέθετε και η υπομονή του να ακούει κάθε μου δυσκολία σχετικά με την έρευνα, η ηθική και ψυχολογική του συμπαράσταση κατά το διάστημα εκπόνησης της εργασίας, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της παρούσας μορφής της διπλωματικής μου διατριβής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την εθελοντική συμμετοχή τους και για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μου. Χωρίς τη συνεργασία τους η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους γονείς μου, Νικόλαο και Ελευθερία, για το ενδιαφέρον, την υπομονή, την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την αμέριστη ηθική και ψυχολογική τους συμπαράσταση σε όλη την πορεία εκπόνησης αυτής της ερευνητικής μελέτης.

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2019

*Αναστασία Παλιάτσου*





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου έχει συζητηθεί αρκετά και προβλήθηκαν επιχειρήματα και υπέρ και κατά της αξιολόγησης. Παρά τις διαδοχικές νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες επιχειρήθηκε η επίλυση του ζητήματος, το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παραμένει σε εκκρεμότητα, καθώς δεν έχει αντιμετωπιστεί στην πράξη (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανίχνευση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου σε ζητήματα που αφορούν στην αξιολόγησή τους γενικά και πιο ειδικά στη σύνδεσή της με το άγχος που ενδεχομένως τους προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησης του έργου τους.

Ιδιαίτερα διερευνώνται οι απόψεις τους για την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Παράλληλα εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης και προσβασιμότητας σε αυτή. Διερευνώνται, επίσης, η σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος των εκπαιδευτικών, οι λόγοι εξαιτίας των οποίων ένα μεγάλο μέρος αυτών απαξιώνει την αξιολογική διαδικασία και αρνείται να εισέλθει σε αυτή, καθώς και ο βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης.

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο Απριλίου-Ιουνίου 2019 στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Ηπείρου. Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανώνυμου ημι-αυτοσχέδιου δομημένου ερωτηματολογίου, με δείγμα 180 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση προηγούμενες έρευνες και τροποποιήθηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή. Η επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.23. Αρχικά καταγράφηκαν τα στατιστικά στοιχεία περιγραφικής ανάλυσης και στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα αντίστοιχα αποτελέσματα συμπερασματικής/επαγωγικής στατιστικής, η οποία περιελάμβανε ελέγχους *chi-square* (αποδεκτή τιμή *Pearson* <0,05) για κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό, σε κάθε ομάδα ερωτήσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί η στατιστική σημαντικότητα των αντίστοιχων διασταυρώσεων (*crosstabs*).

Από την έρευνα προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους ή τουλάχιστον τη θεωρεί αναγκαία διαδικασία, εφόσον όμως συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις. Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερους τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αυτοενημέρωση, την αυτοβελτίωση και την ατομική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στοιχεία που συνδέονται με τις απόψεις τους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Επιθυμούν να συμμετάσχουν στις διαδικασίες που αφορούν στη θέσπιση και στην εφαρμογή της αξιολόγησής τους και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη διαδικασία της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) για τον εντοπισμό εκπαιδευτικών με πρόσθετες ανάγκες επιμόρφωσης. Επιπλέον, επιθυμούν να επαναπροσδιοριστεί σε θεσμικό και ιδεολογικό επίπεδο ο τρόπος διεξαγωγής της από φορείς που γνωρίζουν καλά τον κλάδο της εκπαίδευσης, λειτουργούν αμερόληπτα και αντικειμενικά και έχουν επαρκή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Οι συμμετέχοντες, επίσης, δε φαίνεται να συνδέουν τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης με κάποια επιβράβευση, πέραν ίσως της μονιμοποίησής τους και δεν επιθυμούν κανένα είδος ποινής. Τέλος, δήλωσαν ότι η αξιολόγηση ως ιδέα τους προκαλεί μέτριο άγχος, ενώ οι λόγοι για τους οποίους απαξιώνουν τη διαδικασία είναι η αναξιοπιστία στο σκέλος της αντικειμενικότητας, η ανεπάρκεια των αξιολογητών, η ελλιπής ενημέρωση, η σκοπιμότητα της αξιολόγησης καθώς και ο φόβος για ενδεχόμενη ρήξη των σχέσεων με συναδέλφους. Δηλώνουν, ωστόσο, αρκετά έτοιμοι να εισέλθουν σε μια τέτοια φάση αξιολόγησης του έργου τους, παρά το άγχος που τους προκαλεί, αφού τη θεωρούν απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα, χωρίς να φιλοδοξεί να χαρακτηριστεί ως εξαντλητική στην προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης, ευελπιστεί ότι θα συνεισφέρει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού, οι οποίες είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ από τα συμπεράσματα που εξάγονται προκύπτουν και οι κατευθύνσεις που είναι αναγκαίο να δοθούν σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ατομική αξιολόγηση, άγχος και αξιολόγηση, απόψεις εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναγκαιότητα αξιολόγησης, σκοποί αξιολόγησης, κριτήρια και φορείς αξιολόγησης, βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ανατροφοδότηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.

## ABSTRACT

*The teacher evaluation issue (individually) as well as of his educational work, has been under a long-term consideration and arguments have raised against such a procedure as well as in its favor. Despite the consecutive legislation settings, aimed to solve any problem concerning this issue, the evaluation of the teachers' educational work still remains unsolved, since it has never been really addressed in practice (Zouganeli et al., 2007).*

*The present study focuses on identifying the attitudes and perceptions of the Secondary Educational Degree of Epirus Region teachers, on general issues concerning their evaluation. It also focuses on detecting a possible connection between evaluation and stress caused to teachers by such an act.*

*Particularly, this study investigates the possible teachers' perceptions, concerning evaluation's necessity, the goals of an individual evaluation, the preferred institutions to carrying it out, the criteria to be used and the forms it should have. At the same time, factors affecting teachers' individual evaluation and their opinions concerning the results usage and accessibility, are thoroughly examined. Additionally, evaluation's connection to teachers' stress, reasons thanks to which most of the teachers discredit evaluation procedure and refuse to apply it, as well as satisfaction degree emerged by their briefing concerning evaluation, are examined in this study.*

*The research took place during April-June 2019, at Epirus Educational Region. An anonymous, semi-improvised structured questionnaire was used for the purpose of this research and had been given to a sample of 180 professionally active teachers of Secondary Educational Degree. Questions were selected based on previous researches and then, they were modified according to this study's special requirements. A trial application of the questionnaire had been proceeded, in order to check the reliability of the present survey. The statistical package SPSS v.23 was used for the process and analysis of the results. The descriptive statistics were recorded at the beginning and after that, the inductive statistics followed, including chi-square test (approved Pearson value  $<0,05$ ) for each demographic feature, in every question group, in order to ascertain the statistical significance of the particular crosstab.*

*The results came of this survey showed, that a vast majority of the sample stands in favor*

*of their work evaluation or at least, consider it as a necessary procedure, provided that certain circumstances are met. Concerning the evaluation purposes, teachers consider as most important a few features such as, the offered educational level improvement, the self-briefing, the self-improvement and the individual teacher training, features linked to their opinions about the evaluation's results usage. Teachers also wish to be a part of the procedures concerning the establishment and implementation of their evaluation. In addition, they are particularly interested on the internal collective evaluation (self-evaluation), for the identification of teachers with additional training needs. They also wish, in ideological and institutional level, the evaluation methods to be redefined and finally conducted, by institutions or bodies with a high level of acknowledgement in the education sector. These bodies should also act under no dependency and totally objectively, being of an adequate pedagogical and didactical training. Participants seem to put aside any connection of the evaluation results to rewards, besides their job regularity, and they also do not want any kind of penalty. Finally, the evaluation as a thought causes them moderate stress levels, while the reasons they discredit this procedure, are the low levels of reliability on the objectivity aspect, the evaluators' inadequacy, the lack of briefing, the evaluation feasibility as well as the fear for a possible rupture with their colleagues. However, they state quite ready to enter such a procedure of work evaluation, despite the stress it causes, since they consider it a necessary educational procedure.*

*Without aspiring being an exhaustive approaching to the evaluation issue, the present study aims to contribute on the exploration of teachers' perceptions concerning the implementation of the procedure. These perceptions need to be taken into account, when an educational policy formulation takes place and reaches an agreement, while through the results excluded, conclude the directions needed for a future research effort.*

**Keywords:** *Educational work evaluation, individual evaluation, stress and evaluation, teachers' perceptions, Secondary Education, evaluation necessity, evaluation purposes, criteria and bodies of evaluation, provided education quality improvement, feedback, evaluation results reclaim.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται σε ένα εθνικό σύστημα παιδείας, η αξιολόγησή του αποτελεί μια από τις κυριότερες αλλά ταυτόχρονα και πιο αμφιλεγόμενες, σύνθετες και πολύπτυχες διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Πράγματι, όλες οι έρευνες δείχνουν ότι το ζήτημα της αξιολόγησης είναι πολύπλοκο όσον αφορά το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίησή του. Παράλληλα, σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Άλλωστε το σύστημα αξιολόγησης που επικρατεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο καθρέφτης του και συνδέεται με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001 · Αθανασούλα - Ρέππα, 2005).

Αυτή εξάλλου αποτελεί και μία από τις παραδοχές που στηρίχτηκε η παρούσα ερευνητική μελέτη σε συνάρτηση μάλιστα με τη σχετικά περιορισμένη έρευνα στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει στο εξωτερικό, γεγονός που συνδέεται με την αξιολογική στασιμότητα που υπάρχει στην χώρα μας και το αίτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής για αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Για αυτό, όλες οι έρευνες τονίζουν το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους στόχους και τις συνέπειες εφαρμογής του. Το ζήτημα, εξάλλου, της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αποτελεί μείζον θέμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στην Ελλάδα όσο και εξωτερικό. Ωστόσο, η πραγματικότητα δείχνει ότι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιδρά στον τρόπο εφαρμογή της. Όπως υποστηρίζει η μερίδα αυτή, η αξιολόγηση είναι ένα μέσο χειραγώγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς εκπαιδευτικά κριτήρια που σπάνια τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για τους λόγους που προβάλλουν οι υποστηρικτές της. Από την άλλη, οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία πραγματικότητα, απαραίτητη για το συμφέρον της πολιτείας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση να κωλυσιεργεί στην Ελλάδα εδώ και δεκαετίες και παράλληλα να έχει δαιμονοποιηθεί κατά καιρούς, χωρίς καν να έχει εφαρμοστεί, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία φαίνεται ότι οι συνεχείς ανεπιτυχείς προσπάθειες ρύθμισης του προβλήματος της αξιολόγησης, η «απαξία» της αξιολόγησης στον εθνικό εκπαιδευτικό χώρο αλλά και η «ποικιλία των πρωταγωνιστών» που εμπλέκονται στην

προβληματική της αξιολόγησης –κρατικά επιτελεία, παιδαγωγοί, συνδικαλιστικές οργανώσεις– έχουν ωριμάσει στον εκπαιδευτικό κόσμο την πεποίθηση ότι πρόκειται πλέον για αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, που χρήζει άμεσης αναζήτησης πρακτικών για τη δημιουργία ενός νέου πιο αποτελεσματικού και γενικά αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης (Δούκας, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, σημείο εκκίνησης της ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε αρχικά ο προβληματισμός σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στο θέμα της αξιολόγησής τους και την αναγκαιότητά της. Διερευνώντας και καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εμπλουτίσει με καινούρια ερευνητικά αποτελέσματα την ελληνική βιβλιογραφία και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των ευρημάτων να παράσχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για την ερμηνεία της παρούσας κατάστασης και για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ωστόσο, δεν ήταν ο μοναδικός λόγος που γέννησε τον προβληματισμό ενασχόλησης με το συγκεκριμένο ζήτημα στην εν λόγω εργασία. Μια άλλη βασική παράμετρος της αξιολόγησης είναι η σύνδεσή της με το άγχος που πιθανόν δημιουργεί στην κοινότητα των εκπαιδευτικών, ζήτημα με το οποίο ελάχιστα έχουν ασχοληθεί διεθνείς και ελληνικές μελέτες (Ταρατόρη, 2013). Οπότε, μια από τις βασικές κατευθύνσεις της μελέτης είναι να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Ηπείρου. Σε συνδυασμό μάλιστα με την επαγγελματική ανασφάλεια που υποτίθεται ότι προκαλεί (Αποστολόπουλος, 2014) αλλά και τις ενδεχόμενες ποινές (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015) που κατά καιρούς φημολογούνται ότι θα συνοδεύουν μια αρνητική αξιολόγηση, είναι μερικές μόνο από τις βασικές αιτίες που οδήγησαν στην απόφαση αναζήτησης απαντήσεων επί του θέματος αυτού. Αν και η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Ηπείρου, αποτελεί εντούτοις ένα εναρκτήριο λάκτισμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ίσως και σε εθνικό επίπεδο.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας μελέτης δεν είναι μόνο η καταγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο στηρίζεται ο θεσμός της αξιολόγησης αλλά η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου πάνω στο φλέγον θέμα της αξιολόγησης, που αφορά τη βελτίωση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσα από ένα σύνολο ερευνητικών ερωτημάτων που φαίνεται



πως ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Το δείγμα που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 180 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα εκτενές ερωτηματολόγιο οκτώ ενοτήτων και το οποίο στόχευε στη διερεύνηση των απόψεών τους πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως: η αναγκαιότητα και οι σκοποί της ατομικής αξιολόγησης, οι φορείς, τα κριτήρια και οι μορφές αξιολόγησης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, η σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος των εκπαιδευτικών, οι λόγοι εξαιτίας των οποίων ένα μεγάλο μέρος αυτών απαξιώνει την αξιολογική διαδικασία, ο βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης, καθώς και οι προτάσεις που θα έκαναν οι ίδιοι και ίσως βοηθήσουν μελλοντικά στη βελτιωμένη σχεδιάσή της.

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω στοιχεία η μελέτη διαρθρώθηκε σε δύο μέρη, τα οποία χωρίζονται σε εννέα επιμέρους κεφάλαια. Τα έξι πρώτα παρουσιάζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης με έμφαση σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το άγχος που προκαλεί η προοπτική της εφαρμογής της, ενώ τα υπόλοιπα τρία αναφέρονται στην έρευνα που διεξήχθη. Ειδικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται η σημασία και οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την εισαγωγή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τίθενται οι βασικές αρχές του θεσμού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου, ειδικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και των επιμέρους δομικών χαρακτηριστικών της, όπως ο σκοπός, το αντικείμενο, οι φορείς και τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας. Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εστιάζει στο έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα, δηλαδή μέχρι να διεκδικήσει ο εκπαιδευτικός θέση στελέχους.

Το τρίτο κεφάλαιο καταπιάνεται με τα μοντέλα και τις μορφές αξιολόγησης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορά των μοντέλων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Περιχαρακώνεται δηλαδή αναλυτικά η τυπολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναγκαία γνώση κυρίως για όσους δεν ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο εισάγει τον αναγνώστη στην έννοια της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στο οποίο συναντώνται οι δύο πολύ σημαντικές μορφές της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αλλά και των αλληλεπιδράσεων που αυτές παρουσιάζουν.



Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η πολιτική της αξιολόγησης τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αφού έχει αποδειχθεί πως το θέμα στην Ελλάδα έχει λάβει αρκετά μεγάλες διαστάσεις και, εκτός του ότι δεν υλοποιείται αποτελεσματικά, δημιουργεί εντάσεις μεταξύ πολιτείας και συνδικαλιστικών φορέων. Έτσι θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν οι προτάσεις της ΟΛΜΕ προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της κατάστασης, αλλά και του ΟΟΣΑ, καθώς έχει παρουσιάσει από την ευρωπαϊκή οπτική τις δικές του θέσεις, κυρίως στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης. Σημαντικό μέρος του κεφαλαίου, επίσης, καταλαμβάνει η ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης από τις απαρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι και τις πρόσφατες αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως η κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου και η αντικατάστασή του από τον Συντονιστή Εκπαίδευσης, που σηματοδοτεί μια νέα μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στα πλαίσια αυτής της αλλαγής θεωρήθηκε απαραίτητο να αναλυθεί ο θεσμικός ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης σε σύγκριση με τον αντίστοιχο του τέως Σχολικού Συμβούλου. Επιπρόσθετα, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της σχετικής με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στον διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και παρατίθενται οι κυρίες αιτίες διαμόρφωσης της αρνητικής στάσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολογική διαδικασία.

Στο έκτο κεφάλαιο με το οποίο κλείνει το θεωρητικό μέρος της μελέτης επιχειρείται μια συνοπτική θεωρητική προσέγγιση στο ζήτημα της σύνδεσης του άγχους των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση.

Τα επόμενα κεφάλαια επικεντρώνονται στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα στο έβδομο κεφάλαιο, που αποτελεί την αρχή του ερευνητικού μέρους, καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, επισημαίνεται η αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού και η σπουδαιότητα του θέματος και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, παραθέτοντας το προφίλ του δείγματος και τα ερευνητικά εργαλεία στα οποία στηρίχθηκε. Προσεγγίζονται από θεωρητικής πλευράς αφενός τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας μέσω του ανώνυμου ημι-αυτοσχέδιου δομημένου ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και αφετέρου παρουσιάζονται η διαδικασία σύνταξης του και οι θεματικές ενότητες της δομής του. Τέλος, περιγράφεται η μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που ακολουθήθηκε.

Στο όγδοο και μεγαλύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Το κεφάλαιο αυτό λόγω της εκτενούς διερεύνησης

χωρίζεται σε δύο υποκεφάλαια, στα αποτελέσματα της περιγραφικής και σε αυτά της συμπερασματικής/επαγωγικής στατιστικής, όπου παρουσιάζεται αντίστοιχα κάθε πτυχή του ερωτηματολογίου μέσα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης πινάκων συχνοτήτων και ελέγχου  $X^2$  (*chi square test*), τα οποία παρατίθενται ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Ακολουθεί το ένατο και τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται η παρουσίαση των συγκεντρωτικών συμπερασμάτων της έρευνας, μέσα από τη σύνθεση των δεδομένων και το σχολιασμό τους σε σχέση με τα ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης και απαντώνται, στο πλαίσιο των περιορισμών της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παράλληλα επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω δράση και μελλοντικές κατευθύνσεις σε σχετικές έρευνες.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη παράθεση της βιβλιογραφίας που διακρίνεται σε ελληνόγλωσση, ξενόγλωσση, μεταφρασμένα έργα και νομοθεσίες, ενώ στο παράρτημα δίνεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας.



## **Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α**

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	5
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	11
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	21
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</b> .....	25

### **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b> .....	27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ</b> .....	33
2.1 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση» .....	33
2.2 Οριοθέτηση της έννοιας «Εκπαιδευτικό Έργο» .....	36
2.4 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» .....	43
2.5 Επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης στην εκπαίδευση .....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b> .....	51
3.1 Μοντέλα και Μορφές αξιολόγησης- Εισαγωγικά .....	51
3.2 Μοντέλα αξιολόγησης.....	51
3.2.1 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	51
3.2.2 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών.....	52
3.3 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	54
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b> .....	65
4.1 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας».....	65
4.2 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας .....	65
4.3 Δεοντολογία της εσωτερικής αξιολόγησης .....	68
4.4 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	69
4.5 Σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο βασικών αξιολογήσεων.....	70
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b> .....	73
5.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης στην Ελλάδα .....	73
5.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη .....	78
5.3 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από το θεσμικό ρόλο του τέως Σχολικού Συμβούλου και του νέου Συντονιστή Εκπαίδευσης .....	80
5.4 Η ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα μέσα από νομοθετήματα σταθμούς.....	83
5.5 Οι προτάσεις της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση .....	89

5.6 Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση.....	94
5.6.1 Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης.....	99
5.7 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα από δεδομένα ερευνών.....	100
5.8 Τα αίτια απαξίωσης των διαδικασιών αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	106
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ.....</b>	<b>109</b>
6.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας άγχους .....	109

## **ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>111</b>
7.1 Εισαγωγή.....	111
7.2 Αφητηρία και αναγκαιότητα ερευνητικού προβληματισμού.....	111
7.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	113
7.4. Περιγραφή δείγματος .....	115
7.5 Μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας .....	116
7.5.1 Περιγραφή σύνταξης ερωτηματολογίου .....	117
7.5.2 Περιγραφή του τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου .....	118
7.5.3 Περιγραφή δομής ερωτηματολογίου .....	120
7.5.4 Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων .....	123
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>125</b>
<b>8.1. Περιγραφική στατιστική.....</b>	<b>125</b>
8.1.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	125
8.1.2 Αναγκαιότητα και Σκοποί αξιολόγησης .....	131
8.1.3 Φορείς αξιολόγησης.....	149
8.1.4 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών.....	157
8.1.5 Μορφές και Μέσα αξιολόγησης .....	164
8.1.6 Αποτελεσματικότητα αξιολογικής διαδικασίας.....	172
8.1.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης .....	180
8.1.8 Άγχος και Αξιολόγηση .....	186
<b>8.2. Συμπερασματική στατιστική .....</b>	<b>196</b>
8.2.1 Αναγκαιότητα και Σκοποί αξιολόγησης .....	197
8.2.2 Φορείς αξιολόγησης.....	203
8.2.3 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών.....	206
8.2.4 Μορφές και Μέσα αξιολόγησης .....	209
8.2.5 Αποτελεσματικότητα αξιολογικής διαδικασίας.....	211
8.2.6 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης .....	213
8.2.7 Άγχος και Αξιολόγηση .....	214

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	219
9.1 Συγκεντρωτικά στοιχεία και συμπεράσματα έρευνας.....	219
9.2 Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης.....	247
9.3 Περιορισμοί έρευνας.....	254
9.4 Μελλοντικές προεκτάσεις έρευνας.....	255
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	259
Ελληνόγλωσση.....	259
Ξενόγλωσση.....	267
Μεταφρασμένα έργα.....	270
Νόμοι και Διατάγματα (με χρονολογική σειρά).....	271
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	273
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	273



## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ**

<i>Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το φύλο .....</i>	125
<i>Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία .</i>	126
<i>Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου εργασίας .....</i>	127
<i>Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη θέση εργασίας.....</i>	128
<i>Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας .....</i>	129
<i>Πίνακας 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.....</i>	130
<i>Πίνακας 7: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη μέχρι τώρα αξιολόγησή του από τον Διευθυντή του σχολείου.....</i>	131
<i>Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου.....</i>	132
<i>Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή στη διοίκηση σχολείου .....</i>	133
<i>Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών .....</i>	134
<i>Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης .....</i>	135
<i>Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.....</i>	136
<i>Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης .....</i>	137
<i>Πίνακας 14: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση σχολικής μονάδας ...</i>	138
<i>Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .....</i>	139
<i>Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης .....</i>	140
<i>Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα επιχειρήματα κατά αξιολόγησης... </i>	145
<i>Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους φορείς ατομικής αξιολόγησης... </i>	149
<i>Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αξιολογητών</i>	152



<i>Πίνακας 20: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης .....</i>	<i>155</i>
<i>Πίνακας 21: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών .....</i>	<i>156</i>
<i>Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....</i>	<i>157</i>
<i>Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>161</i>
<i>Πίνακας 24: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης.....</i>	<i>164</i>
<i>Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση.....</i>	<i>165</i>
<i>Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση.....</i>	<i>166</i>
<i>Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση).....</i>	<i>167</i>
<i>Πίνακας 28: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγηση .....</i>	<i>168</i>
<i>Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα μέσα αξιολόγησης .....</i>	<i>169</i>
<i>Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης .....</i>	<i>172</i>
<i>Πίνακας 31: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης.....</i>	<i>175</i>
<i>Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση.....</i>	<i>176</i>
<i>Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εξασφάλιση θέσης και μισθού .....</i>	<i>177</i>
<i>Πίνακας 34: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιολόγησης .....</i>	<i>178</i>
<i>Πίνακας 35: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων.....</i>	<i>179</i>
<i>Πίνακας 36: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις επιπτώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων αξιολόγησης .....</i>	<i>181</i>

<i>Πίνακας 37: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το δικαίωμα επιβολής ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αξιολογικού αποτελέσματος .....</i>	<i>183</i>
<i>Πίνακας 38: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα.....</i>	<i>184</i>
<i>Πίνακας 39: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης .....</i>	<i>185</i>
<i>Πίνακας 40: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος .....</i>	<i>186</i>
<i>Πίνακας 41: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....</i>	<i>192</i>
<i>Πίνακας 42: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....</i>	<i>193</i>
<i>Πίνακας 43: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε υποβολή ατομικής αξιολόγησης.....</i>	<i>194</i>
<i>Πίνακας 44: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία .....</i>	<i>195</i>
<i>Πίνακας 45: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Β του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>197</i>
<i>Πίνακας 46: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Γ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>203</i>
<i>Πίνακας 47: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Δ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>206</i>
<i>Πίνακας 48: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Ε του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>209</i>
<i>Πίνακας 49: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας ΣΤ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>211</i>
<i>Πίνακας 50: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Ζ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) .....</i>	<i>213</i>
<i>Πίνακας 51: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος <math>X^2</math>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Η του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία).....</i>	<i>214</i>



## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

<i>Γράφημα 1: Φύλο .....</i>	125
<i>Γράφημα 2: Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.....</i>	126
<i>Γράφημα 3: Τύπος σχολείου εργασίας .....</i>	127
<i>Γράφημα 4: Θέση εργασίας.....</i>	128
<i>Γράφημα 5: Σχέση εργασίας .....</i>	129
<i>Γράφημα 6: Επίπεδο σπουδών.....</i>	130
<i>Γράφημα 7: Η μέχρι τώρα αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τον Διευθυντή του σχολείου</i>	131
<i>Γράφημα 8: Η εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τον Διευθυντή του σχολείου</i>	132
<i>Γράφημα 9: Θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή στη διοίκηση σχολείου .....</i>	133
<i>Γράφημα 10: Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών .....</i>	134
<i>Γράφημα 11: Ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης.....</i>	135
<i>Γράφημα 12: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.....</i>	136
<i>Γράφημα 13: Αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης .....</i>	137
<i>Γράφημα 14: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....</i>	138
<i>Γράφημα 15: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....</i>	139
<i>Γράφημα 16: Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης.....</i>	155
<i>Γράφημα 17: Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών .....</i>	156
<i>Γράφημα 18: Εξωτερική αξιολόγηση .....</i>	165
<i>Γράφημα 19: Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση .....</i>	166
<i>Γράφημα 20: Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) .....</i>	167
<i>Γράφημα 21: Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης .....</i>	168
<i>Γράφημα 22: Συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης.....</i>	175
<i>Γράφημα 23: Διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εξασφάλιση θέσης και μισθού.....</i>	177

<i>Γράφημα 24: Καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιολόγησης</i>	178
<i>Γράφημα 25: Παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων .....</i>	179
<i>Γράφημα 26: Επιβραβεύσεις λόγω υψηλής βαθμολογίας ατομικής αξιολόγησης .....</i>	180
<i>Γράφημα 27: Επιπτώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων αξιολόγησης.....</i>	181
<i>Γράφημα 28: Προτιμώμενη βοήθεια για τους τομείς ατομικής εκπαιδευτικής υστέρησης .....</i>	182
<i>Γράφημα 29: Δικαίωμα επιβολής ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αξιολογικού αποτελέσματος.....</i>	183
<i>Γράφημα 30: Δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα....</i>	184
<i>Γράφημα 31: Γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης.....</i>	185
<i>Γράφημα 32: Λόγοι απαξίωσης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς .....</i>	191
<i>Γράφημα 33: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....</i>	192
<i>Γράφημα 34: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....</i>	193
<i>Γράφημα 35: Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για υποβολή ατομικής αξιολογικής διαδικασίας .....</i>	194
<i>Γράφημα 36: Το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία .....</i>	195

*Σημείωση: Όπου αναγράφεται στο ευρετήριο πινάκων και γραφημάτων η συντομογραφία ΥΠ.Π.Ε.Θ. του Υπουργείου Παιδείας θεωρήθηκε σωστό να διατηρηθεί, καθώς ίσχυε την περίοδο διανομής του ερωτηματολογίου (Απρίλιος-Ιούνιος 2019). Από τις 8/7/2019 αντικαταστάθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ.*

## **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Ξεκινώντας από το γενικότερο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται σε ένα εθνικό σύστημα παιδείας, η αξιολόγησή του αποτελεί μια από τις κυριότερες αλλά ταυτόχρονα και πιο αμφιλεγόμενες πτυχές της συζήτησης αυτής, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στη σημερινή σύγχρονη, τεχνολογικά διαρκώς αναπτυσσόμενη και ολοένα πιο απαιτητική εποχή, έχει καταστεί πλέον κατανοητό το γεγονός ότι η αξιολόγηση του έργου που προσφέρει ο εκπαιδευτικός –αλλά και οποιοσδήποτε άλλος επαγγελματίας του δημοσίου τομέα, προς αποφυγή παρερμηνείας– δύναται να αποτελέσει έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης και να θέσει τις βάσεις για βελτίωση της ποιότητας στον κλάδο της εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά έχει επισημάνει και η Ανδρέου (2003).

Η αξιολόγηση λοιπόν του έργου των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στο σύστημα εκπαίδευσης κάθε χώρας, θα πρέπει να διερευνάται αποσκοπώντας στην καταγραφή των γνώσεων, των στάσεων αλλά και των απόψεων των ανθρώπων οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα εξάλλου της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα τα οποία μπορεί να απασχολήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως έχει ήδη συμβεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ο λόγος ωστόσο είναι διαφορετικός, αφού στις καλά οργανωμένες κοινωνίες είναι βασική επιδίωξη η άσκηση ελέγχου, κριτικής και η εφαρμογή διορθωτικών παρεμβάσεων σε έναν από τους πιο κρίσιμους πυλώνες των κοινωνικών διαδικασιών όπως η εκπαίδευση, από την οποία έως ένα βαθμό μεγάλο εξαρτάται και η ίδια η εξέλιξη της κοινωνίας (Νούτσος, 2007). Στην Ελλάδα όμως, η διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όπως και σε πολλούς άλλους τομείς, κωλυσιεργεί εδώ και δεκαετίες και έχει δαιμονοποιηθεί κατά καιρούς από πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές παρατάξεις και εργαζομένους, χωρίς καν να έχει εφαρμοστεί ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά της (Σαΐτης, 2005).

Η αξιολόγηση ωστόσο αποτελεί ένα πρόβλημα δύσκολο στην επίλυσή του, αφού συσχετίζεται με ένα πλήθος από πολυσύνθετες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού προβλήματος. Η σημαντικότητά του γίνεται εμφανής και από την ένταση των συχνών αντιπαραθέσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών

–μεμονωμένα αλλά και συλλογικά– με τον επίσημο κρατικό φορέα της εκπαίδευσης, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Στην Ελλάδα για περισσότερα από είκοσι χρόνια έχουν καταγραφεί δεκάδες προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο δεν κατάφερε καμιά από αυτές να υλοποιηθεί (Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005).

Ο λόγος έγκειται στις δυσάρεστες εμπειρίες που άφησε ο «επιθεωρητισμός», δηλαδή ο θεσμός του Εκπαιδευτικού Επιθεωρητή που λειτούργησε συστηματικά στην Ελλάδα για εκατόν πενήντα (150) περίπου χρόνια, η εικόνα του αμαυρώθηκε κατά την περίοδο της δικτατορίας και τελικά καταργήθηκε το 1982. Σχεδόν από την αρχή της εφαρμογής του αποτέλεσε όργανο στην υπηρεσία της ασκούμενης πολιτικής και μηχανισμό διοικητικού-εποπτικού ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) και συνδέθηκε με την επιδίωξη συνεχούς επιτήρησης του εκπαιδευτικού μέσα από ένα αυταρχικό, διοικητικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο (Μπουζάκης, 2003). Ήταν και ενδεχομένως παρέμεινε στη μνήμη του εκπαιδευτικού κόσμου ως το χαρακτηριστικότερο δείγμα γραφειοκρατικής μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, που κυριάρχησε στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας και διαμόρφωσε μια δυσάρεστη εικόνα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, για τους στόχους των προγραμμάτων αξιολόγησης και τις πραγματικές προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας (Νούτσος, 2007). Ωστόσο, όπως έχει τονιστεί και από την Βερέβη (2003), οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι κύριοι εκφραστές του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια η αποδοχή της διαδικασίας της αξιολόγησης από την πλειοψηφία τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της στην πράξη.

Περνώντας όμως στο διεθνές περιβάλλον, οι τάσεις που συναντώνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οδηγούν στην κατεύθυνση της εφαρμογής αξιολογήσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (McMillan, 2004). Ο συγκεκριμένος όμως τύπος αξιολόγησης έχει νόημα ύπαρξης και εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών στα οποία συναντάται σημαντικός βαθμός αποκέντρωσης και οι σχολικές τους μονάδες τυγχάνουν μεγάλης αυτονομίας, εξαιτίας και του αποκεντρωμένου διοικητικού εκπαιδευτικού συστήματός τους. Σε αυτά τα συστήματα, οι περισσότεροι από τους παράγοντες που καθορίζουν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και σχετίζονται με τους σκοπούς, με το πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί ή τα βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν, με τη δυνατότητα επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα εργαστεί, καθώς και την οργάνωση της εσωτερικής δομής των μονάδων, βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο της διοίκησης της σχολικής μονάδας και προσδιορίζονται από



αυτή. Κατά συνέπεια διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο και έτσι αποκτά τελικά νόημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

Ωστόσο, είναι κοινή διαπίστωση ότι μπορεί να έχει νόημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στην Ελλάδα, παρά τους προβληματισμούς ή τις όποιες δυσκολίες εμφανώς προκύπτουν από το συγκεντρωτικού τύπου εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτή μάλιστα θα μπορούσε να αποτελέσει την απαρχή της προώθησης ενός περισσότερο αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα έδινε μεγαλύτερες ελευθερίες δράσης και ενδεχομένως να επηρέαζε θετικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Αυτή η αποκέντρωση όμως για να υλοποιηθεί, θέτει ως βασική προϋπόθεση ένα σύνολο από νομοθετικές ρυθμίσεις και αλλαγές στον τρόπο σκέψης και σχέσεων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων σε τοπικό επίπεδο (Δημητρόπουλος, 2004).

Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια συλλογική επαγγελματική διαδικασία και δε μπορεί να πραγματοποιείται απομονωμένα από τους άλλους παράγοντες της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός εξάλλου δεν είναι παρά μόνο ένας από τους παράγοντες στα πλαίσια της σχολικής ζωής, ακόμη και αν αποτελεί την κινητήρια δύναμή της. Δυστυχώς φαινομενικά μόνο είναι ο απόλυτα κυρίαρχος μέσα στην τάξη του καθώς στην πραγματικότητα είναι απλά ένας εκπρόσωπος της οργανωμένης εξουσίας της εκπαίδευσης, ένας φορέας εντολών, του οποίου το έργο περιορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα και τους κανονισμούς, τουλάχιστον στην περίπτωση της Ελλάδας (Σαΐτης, 2005). Για το λόγο αυτό, η αξιολόγησή του έχει πραγματική αξία μόνο ως αξιολόγηση μιας συνιστώσας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί ένα ελεγκτικό μηχανισμό αλλά μια διαδικασία η οποία λειτουργεί επικουρικά στην επαγγελματική-προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, εντοπίζοντας τις κάθε είδους λειτουργικές αδυναμίες που εμφανίζουν οι διάφορες σχολικές μονάδες και στοχεύοντας στη διορθωτική και υποστηρικτική παρέμβαση –όπως για παράδειγμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών– των αρμοδίων οργάνων στα οποία οπωσδήποτε πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπρόσωποί τους (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

Έτσι, το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης αποσκοπεί στην ικανοποίηση ενός αριθμού αναγκών και στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, ενώ προγραμματίζεται ώστε να εφαρμοστεί κάτω από συγκεκριμένες και κατάλληλες συνθήκες. Τα



στοιχεία αυτά παρουσιάζουν βαρύνουσα σημασία για το χώρο της εκπαίδευσης και χρειάζεται να επαληθευθούν μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, καθιστώντας την πλέον περισσότερο μια αναγκαιότητα παρά πολυτέλεια (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Η αναγκαιότητα λοιπόν της αξιολόγησης, θεμελιώνεται σε πρώτη φάση στην ανάγκη για αποτίμηση του έργου το οποίο λαμβάνει χώρα στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο (για παράδειγμα μετά τη θέσπιση εκτεταμένων εκπαιδευτικών αλλαγών), καθώς και της διασποράς κοινά αποδεκτών αξιών μέσα από τα σχολεία (Παπακωνσταντίνου, 1993· Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007). Η σκοπιμότητα αυτής της αξιολόγησης πάντως συνδέεται άμεσα και με την επικρατούσα αντίληψη περί ύπαρξης κρίσης στο θεσμό του σχολείου, σύμφωνα με την οποία η κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που εντοπίζονται στην ομαλή λειτουργία του επιβαρύνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο παράγοντας αυτός, αν και ικανοποιεί κριτήρια ισότητας και ίσων ευκαιριών, ενδεχομένως να απαιτεί μια αναθεώρηση, η οποία θα καταστήσει αποδοτικότερο το εκπαιδευτικό έργο στη σύγχρονη απαιτητική εποχή (Κασσωτάκης, 2005).

Κατά συνέπεια, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης ως πρακτική δίνει κατά πρώτον τη δυνατότητα να διασφαλιστεί μια ενιαία, ομοίμορφα κατανεμημένη και πανομοιότυπη λειτουργία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η οποία θα είναι ταυτόχρονα ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο (Μπαράλος, & Χαρακόπουλος, 2006). Κατά δεύτερον, εστιάζει στην ανάγκη για μεταρρύθμιση στις γενικότερες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών, έτσι ώστε μεσομακροπρόθεσμα να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η θεώρηση αυτή συνδέει την αξιολόγηση αφενός με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου με τα αιτήματα για αποκέντρωση του θεσμού του σχολείου τόσο σε επίπεδο περιφέρειας όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτόνομης δράσης των σχολείων. Και κατά τρίτον, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ικανοποιεί την απαίτηση για λογοδοσία προς τους γονείς των μαθητών και μιας πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Αυτή η πεποίθηση συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος και εισάγει αναπόφευκτα στον κλάδο της εκπαίδευσης όρους και πρακτικές της ελεύθερης αγοράς, όπως το οικονομικό κόστος, η αντιμετώπιση του μαθητή και του γονιού ως καταναλωτές/πελάτες και η ύπαρξη ανταγωνισμού (Χαραλάμπους & Γκανάκας,

2006).

Επομένως, αν μια κοινωνία θέτει ως βασική της επιδίωξη το παρόν και το μέλλον της να διαφέρουν ποιοτικά από το παρελθόν προς το καλύτερο πάντα, οφείλει αρχικά να μελετήσει τα λάθη του παρελθόντος, εντοπίζοντας τις αιτίες που τα προκάλεσαν και διαμόρφωσαν την τρέχουσα προβληματική κατάσταση, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει να διαφοροποιήσει τις αιτίες αυτές και να μην εθελotuφλεί αποφεύγοντας να εφαρμόσει σύγχρονες πρακτικές, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας (Κασσωτάκης, 2005). Είναι γεγονός πως το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει φανερές αδυναμίες και ο εκσυγχρονισμός του αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Ωστόσο, μόνο μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις προς την κατεύθυνση μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν όμως συνεχίσουν να απουσιάζουν οι διαδικασίες αξιολόγησης από την εκπαίδευση, αφενός θα χαθούν ευκαιρίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες αποτελούν επιτακτική ανάγκη της εποχής και αφετέρου ο εκπαιδευτικός κλάδος θα απωλέσει ακόμη μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής του υπόληψης, δεδομένου ότι η κοινή γνώμη θα μπορεί εύκολα να ισχυριστεί πως η απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνδυάζεται με την ενδεχόμενη αδυναμία εκτέλεσης των υποχρεώσεών τους (Μπαράλος & Χαρακόπουλος, 2006).

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, έχει παρατηρηθεί έντονη και αυξημένη κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων από τους φορολογούμενους πολίτες, σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους σε σύγκριση με άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η εξωσχολική επιμόρφωση των παιδιών (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007). Ως εκ τούτου, το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθίσταται ένα δυσεπίλυτο ζήτημα που πολλές φορές περιλαμβάνει συγκρούσεις μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών. Όπως έχει επισημάνει μάλιστα και ο Broadfoot (1996), το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε εύκολα να παρομοιαστεί με μια «αρένα», στο πεδίο της οποίας αντιπαρατίθενται διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα, προσπαθώντας να επιβάλουν τους δικούς τους στόχους και κριτήρια, ικανοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο της ανάγκες τους. Μέσα από αυτή την αντιπαράθεση, οι εν λόγω κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να ελέγξουν τους στόχους, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα κριτήρια που καθορίζουν την ποιότητά της, καθώς και την ποιότητα της αξιολόγησης, προσαρμόζοντάς τα στα δικά τους συμφέροντα (Μπαράλος & Χαρακόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τους Χαραλάμπους & Γκανάκας (2006) οι πολιτικές εκπαιδευτικής

αξιολόγησης που προτείνονται, οποιασδήποτε μορφής κι αν είναι και από όποιον ιδεολογικό χώρο κι να προέρχονται –παιδαγωγικό, κοινωνικό ή πολιτικό– αφορούν πάνω από όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού ρόλου που επιτελεί, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του.

Θεωρείται ωστόσο αναποτελεσματική πρακτική όταν οι σχεδιαζόμενες καινοτομίες εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί απλώς καλούνται να τις εφαρμόσουν ή και να υποστούν τις συνέπειές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αποτελούν πολύτιμη γνώση, η οποία συμβάλλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό του όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή αυτού του συστήματος αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2005).

Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους είναι χρήσιμη για ποικίλους λόγους και θα πρέπει να επιδιώκεται για τους εξής λόγους (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005 · Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007):

- Καταρχάς συνεισφέρει στον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σχεδιαζόμενο σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.
- Κατά δεύτερον βοηθάει και στον εντοπισμό εκείνων των σημείων στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης.
- Τρίτον, αναδεικνύεται σε συμβολικό επίπεδο η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκομένων πλευρών, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο τον βαθμό αποδοχής και διεξαγωγής της μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της.
- Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αναδεικνύονται οι όποιες προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και οι ανησυχίες ή οι φόβοι τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης, μια παράμετρος που αποτελεί και ερευνητικό ζητούμενο στην παρούσα εργασία. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν –στο βαθμό που τους αναλογούν– σε μια περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ**

### **2.1 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση»**

Ξεκινώντας από μια ευρεία εννοιολογική προσέγγιση του όρου της «αξιολόγησης» θα μπορούσαμε να πούμε γενικά ότι κάθε δραστηριότητα δημόσια και ιδιωτική σε επίπεδο ατόμου αλλά και οργανισμών ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη ύπαρξη αφού «ζωή χωρίς κρίση αξιολογική δεν είναι νοητή» και από φιλοσοφική σκοπιά προσλαμβάνει το χαρακτήρα «της επιλογής και της αξιολογικής κρίσης του ανθρώπου σχετικά με το καλό ή το μέτριο, το καλύτερο ή το άριστο» (Πολυχρονόπουλος, 1991).

Ως εκ τούτου, δύναται να οριστεί με ευρύτητα από τα λεξικά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας ως «ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος ή ενός έργου», με την έννοια του αποτελέσματος, έπειτα από τη θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων (Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών, 1998). Εναλλακτικά, ορίζεται ως “η ιεράρχηση σύμφωνα με την αξία ή συγκεκριμένα κριτήρια” (Μπαμπινιώτης, 2005) ενώ για τους Bonniol & Vial (2007), ετυμολογικά η αξιολόγηση είναι στην ουσία της «αναστοχασμός των αξιακών σχέσεων». Με την έννοια αυτή, η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμά της, συνιστά βασικό, καθοριστικό και αναπόσπαστο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και στη συνέχεια η πραγμάτωσή του.

Ωστόσο, οι ειδικοί του φαινομένου της αξιολόγησης διαφοροποιούνται, ως έναν βαθμό, ως προς τον ορισμό της έννοιας. Τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να διαπιστώσει ορισμένες διαφοροποιήσεις. Από μια γενική σκοπιά η «αξιολόγηση» εκλαμβάνεται ως «ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια» (Κασσωτάκης, 1989).

Από μια πιο ειδική οπτική, η αξιολογική κρίση σε πιο συστηματικό επίπεδο είναι μια ερευνητική διαδικασία, εξειδικευμένη και διεπιστημονική, καθώς συντελείται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και χαρακτηρίζει κάθε συνειδητή ή και ασυνειδητή ανθρώπινη

ενέργεια, τόσο στην φάση του προγραμματισμού όσο και στις φάσεις της υλοποίησης/εφαρμογής και ελέγχου μιας δραστηριότητας ή ενέργειας. Το έντονα υποκειμενικό και περιστασιακό, ωστόσο, στοιχείο στην επιλογή των κριτηρίων αυτής της ιδιωτικής - προσωπικής μορφής της αξιολόγησης, το οποίο οδηγεί συχνά σε κρίσεις αυθαίρετες και ανακριβείς, είναι εκείνο που διαχωρίζει την «επίσημη» από την «ανεπίσημη» αξιολόγηση (Worthen & Van Dusen, 1994).

Τη θεώρηση αυτή έρχεται να συμπληρώσει και ο ορισμός που επιχειρεί ο Καψάλης (1998), ο οποίος συνδέει στενά με την έννοια της αξιολόγησης με τη μέτρηση σε μία σχέση αλληλεπίδρασης, εφόσον η μέτρηση γίνεται με κάποιον σκοπό αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης (Φράγκος, 1997 · Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Πάντως, η συνολική πορεία της αξιολόγησης και τα επιμέρους στάδιά της διακρίνονται με περισσότερη σαφήνεια στις οργανωμένες και ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες, για τις οποίες πρόκειται να δαπανηθούν αυξημένα χρηματικά ποσά από κρατικούς ή μη φορείς, να απασχοληθεί μεγάλο ανθρώπινο δυναμικό και των οποίων το αποτέλεσμα θα έχει καθοριστικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων. Μια τέτοια, μεγάλης εμβέλειας, κοινωνική προσπάθεια είναι και η οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1989 · Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, ο έλεγχος της επίτευξης των σχεδιασμένων στόχων, καθώς και ο έλεγχος των παραγόντων που ενδέχεται να εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων αυτών, εφαρμόζεται σε οικονομικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και γενικά κοινωνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση, επομένως, ως οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, κάνει εμφανώς αισθητή την παρουσία της στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και ιδιαίτερα ως αναγκαία πολιτική διαφόρων διεθνών οργανισμών και πολυεθνικών μορφωμάτων (π.χ. Ο.Ο.Σ.Α., Ευρωπαϊκή Ένωση) (Βεργίδης, 2001).

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Ο.Ο.Σ.Α., 1997). Την αναγκαιότητα της αξιολόγησης τονίζουν τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) όσο κι ο Ο.Ο.Σ.Α.

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι (European Commission, 1997):

1. Αναλυτικές και θεμελιωμένες σε αναγνωρίσιμες ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους κοινωνικών επιστημών.
2. Συστηματικές, απαιτείται δηλαδή ο αυστηρός σχεδιασμός και η σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται.
3. Έγκυρες, τα αποτελέσματα να μπορούν να αναπαραχθούν από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους.
4. Σκοποθετημένες, να στοχεύουν στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει το πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της σαφήνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.
5. Προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών. Οι επιτυχημένες αξιολογήσεις δηλαδή, πρέπει να σχεδιάζονται και να εκπονούνται με τρόπο, ώστε να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σε όσους λαμβάνουν αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η αναδίφηση της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας αναπροσαρμόζει την έννοια της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δεδομένα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την εντάσσει πλέον στο χώρο της εκπαίδευσης ως συστηματοποιημένη διαδικασία και ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε διδακτικής ενέργειας, που αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα αναπτύχθηκε ως ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με την φιλοσοφία, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1981· Δημητρόπουλος, 1991). Η μετεξέλιξη αυτή άλλωστε ήταν επιβεβλημένη από τις διεθνείς κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών και την επικράτηση των κανόνων της αγοράς, που οδήγησαν στην εντατικοποίηση της εργασίας, τη συρρίκνωση της αυτονομίας και την ανάγκη συνεχούς προσαρμογής της κοινωνίας σε νέα δεδομένα. Οι όροι ανταγωνισμός, ποιότητα και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιούνται συχνά από τους διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Ο.Ο.Σ.Α.). Η λύση επομένως που θεωρείται ότι προωθεί τις επιδιώξεις αυτές είναι η αξιολόγηση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας και κυρίως στον σπουδαιότερο πυλώνα της, την εκπαίδευση.



## **2.2 Οριοθέτηση της έννοιας «Εκπαιδευτικό Έργο»**

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του «εκπαιδευτικού έργου» έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από το 1983, όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993). Από τα μέσα λοιπόν της δεκαετίας του '80, με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία και συναντάται συστηματικά στα Προεδρικά Διατάγματα της χώρας μας και νομοθετήματα για την εκπαίδευση, στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να εφαρμοστεί εκ νέου η αξιολόγηση μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982 και αφετέρου να αποδεσμευτεί εννοιολογικά από την προηγούμενη ελεγκτική της διάσταση, για να μπορέσει να νομιμοποιηθεί η εφαρμογή της.

Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για ένα γενικά αποδεκτό ορισμό του, ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που διερευνάται το περιεχόμενό του. Έτσι, όσο απλός κι αν φαίνεται, στην πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνθετο όρο, καθώς ένα μεγάλο μέρος των ορισμών του άλλοτε εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσω της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1986) και άλλοτε αναφέρεται γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1992). Ειδικά, ο Κασσωτάκης (1992) σχετικά με την τελευταία οπτική του όρου, αναφέρει ότι στον όρο εκπαιδευτικό έργο, περιλαμβάνονται και όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επιχειρεί, ωστόσο, να διευρύνει τους άξονες της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του, δεδομένου ότι ο παιδαγωγικός και επαγγελματικός του ρόλος περιλαμβάνει πολύ περισσότερες πλευρές και υπευθυνότητες. Έτσι, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2002) το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό εφόσον θεωρηθεί ως εξαγόμενο:

1. Της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, ως διαδικασία και τελικό

προϊόν της λειτουργίας του.

2. Των μεμονωμένων σχολικών μονάδων, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους στην ορθή εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους ρόλου –με την εφαρμογή σχεδιασμένων και οργανωμένων δραστηριοτήτων– ή η εναρμόνισή τους με τις προσταγές της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης.
3. Της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης στο σχολείο μέσα και έξω από την τάξη, τόσο με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, όσο και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς, κοινότητα κ.ά.).

Από τον παραπάνω ορισμό συνάγεται ότι το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλους τους θεσμικούς παράγοντες που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί), οπότε αφορά ταυτόχρονα και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικά νομοθετήματα, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικοί, μαθητές, αξιολόγηση). Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Μώκου & Μώκος, 2006).

Στην καθημερινή όμως γλώσσα των εκπαιδευτικών, ο όρος εκπαιδευτικό έργο κατέληξε να σημαίνει διδακτικό έργο, διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει. (Γκότοβος, 1986). Ασφαλώς το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και πολλοί άλλοι τομείς. Θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί το συνολικά παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης ως θεσμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο εννοιολογικός καθορισμός του έργου των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, αφού με αυτό τον τρόπο μπορεί να καθοριστούν τόσο το υποκείμενο που δρα για την παραγωγή του όσο και οι στόχοι που θέτει κατά τη διάρκεια αυτής της δράσης.

Ωστόσο, στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία τη σχετική με παιδαγωγικά ζητήματα, οι αναφορές στον όρο «εκπαιδευτικό έργο» –αν και έχουν σαφώς αυξηθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια– ακόμη δε θεωρούνται πολλές. Επιπλέον, οι περισσότερες από αυτές συνδέονται με την αξιολόγησή του, αφού από τις αρχές της δεκαετίας του '80 επιχειρήθηκε (αρχικά σε θεσμικό επίπεδο), ένα είδος συμπίεσης και απόκρυψης της διαδικασίας αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό



κλάδο (γενικότερα ως αποτελεσματική παραγωγή έργου όσο και ως ατομική επίδοση). Εν συνεχεία, αναζητήθηκε σε νομοθετικό επίπεδο μια σχετική μετάθεση και συσκότιση εννοιών και διαδικασιών, προκειμένου να επιτευχθεί μια επικάλυψη της μορφής ότι «το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του θεσμού του σχολείου και σε αυτό δίνεται έμφαση στη δράση των ίδιων εκπαιδευτικών» (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Το εκπαιδευτικό έργο πάντως, σύμφωνα και με τον Παπασταμάτη (2001), ορίζεται από ένα σύνολο ιδιαίτερων στοιχείων, τα οποία του προσδίδουν αυθεντικότητα και αυτό έχει ως συνέπεια να μη μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους ακριβώς όρους. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι αποτελεί κάθε φορά μια ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη ή αλλιώς μία συνθετότητα, αφού επιτελείται σε διαφορετικά επίπεδα τα οποία όμως συνδέονται μεταξύ τους, ξεκινώντας από την ίδια τη σχολική τάξη και τους παράγοντες που προσδιορίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία της και φτάνει μέχρι το θεσμό του σχολείου και το σχολικό σύστημα γενικότερα. Του προσδίδει ταυτόχρονα μια σχετικότητα ως προς τα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψή του από οποιονδήποτε παρατηρητή ο οποίος θα επιχειρήσει –έστω και διυποκειμενικά– να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης στο εσωτερικό του θεσμικού πλαισίου στο οποίο αυτή συνιστάται (Παπακωνσταντίνου, 2002).

Το εκπαιδευτικό έργο τελικά αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης, όπως τονίζεται και από τον Ξωχέλλη (2006), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε σκόπιμη διδασκαλία των μαθητών και μέσα σε συγκεκριμένα, προκαθορισμένα πολλές φορές πλαίσια, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Mercer (2000), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, δεν αφήνουν τις προσωπικές ή κοινωνικές τους ταυτότητες εκτός των ορίων της σχολικής τάξης και η αμοιβαία συνεργασία τους μέσα σε αυτά τα όρια αποτελεί όχι απλά ένα μέσο έκφρασης και διατήρησης αυτών των ταυτοτήτων αλλά και ένα μέσο επανακαθορισμού τους.

Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό έργο δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή των κατευθύνσεων που χαράσσονται κεντρικά από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αλλά επεκτείνεται σε θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως για παράδειγμα εκδηλώσεις πολιτιστικού περιεχομένου, δημιουργία βιβλιοθηκών (Χαϊδεμενάκου, 2006). Δεν περιορίζεται όμως ούτε στην απλή μετάδοση γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους αλλά

επεκτείνεται μέχρι τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και στη δημιουργία επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα εξάλλου και με τον Neave (1998), ο ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στη «μετάδοση της γνώσης, στη συχνή ανανέωσή της και στην ενστάλαξη εκείνων των αξιών οι οποίες εμπνέουν και διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου». Συνεπώς, εξαιτίας της σύνθετης μορφής του εκπαιδευτικού έργου, καθίσταται δύσκολο να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια, ενώ για να μπορέσει να προσδιοριστεί σφαιρικά, σε όλες τις πτυχές που παρουσιάζει και στη συνέχεια να αποτιμηθεί αντικειμενικά, θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας διαδικασίας επιτάχυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Ξωχέλλης, 2006).

Εξαιτίας λοιπόν της εξαιρετικά διευρυμένης ερμηνείας που μπορεί να αποδοθεί στον όρο «εκπαιδευτικό έργο», θα πρέπει να τονιστεί ότι για λόγους καλύτερης κατανόησης, το εκπαιδευτικό έργο θα ορίζεται στην παρούσα ερευνητική μελέτη, ως το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, στην καθημερινή εκπαιδευτική του πρακτική, όπως έχει αποδοθεί και από συγγραφείς όπως οι Πασιαρδής (1996), Hoy & Miskel (2001) και Παπακωνσταντίνου (2002).

### **2.3 Οριοθέτηση της έννοιας «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»**

Αναμφίλεκτα, μία θεμελιώδης πολιτικά οργανωμένη διαδικασία των ανθρώπινων κοινωνιών είναι αυτή της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, του συστήματος της εκπαίδευσης. Στον κλάδο λοιπόν της εκπαίδευσης, η έννοια της αξιολόγησης αποκτά έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα και μια πολυσημία, αφού αποτιμά το πλήθος των έμψυχων υποκειμένων και άψυχων αντικειμένων που συνθέτουν την ουσία του εκπαιδευτικού συστήματος της κοινωνίας μας. Για να γίνουν λοιπόν κατανοητές οι επιμέρους πλευρές του ζητήματος της αξιολόγησης πρέπει να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση».

Ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι γενικός και περιεκτικός και συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία με την οποία ελέγχεται η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των επιμέρους στοιχείων που συνθέτουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών. Κατά συνέπεια είναι προφανής η σχέση της αξιολόγησης με τους σκοπούς που έχουν εξαρχής τεθεί από τους οργανωτές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ναζάκης, 2002).

Σε ό,τι αφορά επίσης τη συζήτηση σε σχέση με τον θεσμό της αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα, εντοπίζονται αρκετοί ακόμη επιστήμονες οι οποίοι προσπάθησαν να δώσουν έναν εξίσου σαφή και περιεκτικό ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με ενδεικτικό τον ορισμό του Δημητρόπουλου (1998). Αυτός σημειώνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα, τα συστήματα, τα πρόσωπα, τα μέσα και τα πλαίσια που χρησιμοποιούνται, καθώς και τα αποτελέσματα που εξάγονται, εκτιμώνται με βάση κάποια προκαθορισμένα κριτήρια και εντός προκαθορισμένων στόχων».

Ακολούθως, η Ανδρέου (1999) τονίζει ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν σε αυτό». Οι παράγοντες αυτοί έγκεινται στην υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ακόμη και την εργασιακή συνέπειά τους.

Ως εκ τούτου λοιπόν η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να διενεργείται σε τέσσερα επίπεδα δεδομένου ότι αφορά όλα τα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα) και είναι απαραίτητη διαδικασία σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και για όλους τους φορείς που συμμετέχουν σε αυτή (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σύμφωνα πάλι με τον Νούτσο (1999), επειδή η εκπαίδευση θεωρείται από κάθε ιδεολογικό χώρο ως πολιτική πράξη, έχει ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική αξιολόγηση να αποτελεί ένα τομέα με αυξανόμενη σημασία στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ειδικότερα, λόγω των αντιμαχόμενων συμφερόντων που συνδέονται με αυτή και της σημασίας της για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες εξέλιξής τους, τις σχέσεις ιεραρχίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την ικανοποίηση του αιτήματος της κοινής γνώμης για απολογισμό, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των πολιτικών διαδικασιών της κοινωνίας μας. Ο δε Μαυρογιώργος (2013) επισημαίνει πως ο ρόλος της αξιολόγησης είναι η συμμόρφωση, αφού είναι μια διαδικασία που είναι ιεραρχική και γραφειοκρατική και προσφέρεται για νομιμοποίηση των αποφάσεων της διοίκησης.

Για αυτό λοιπόν, συχνά στον κλάδο της εκπαίδευσης, η έννοια, το περιεχόμενο, οι

σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γίνονται αντικείμενο συγκρούσεων μεταξύ των υποστηρικτών της και όσων εναντιώνονται στην εφαρμογή της, καθώς και οι δύο πλευρές έχουν διαφορετικές θεωρητικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές βάσεις. Αυτός είναι και ο λόγος που στη βιβλιογραφία πέραν αυτού καθ' εαυτού του όρου *αξιολόγηση*, εμφανίζεται με παρόμοια σημασία και ο όρος *αποτίμηση*, ενώ στα κείμενα που σχετίζονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης γίνεται συχνά και αναφορά στους όρους *απόδοση* και *αποτελεσματικότητα* (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Ωστόσο, τόσο η διεθνής όσο και ελληνική ερευνητική μελέτη του περιεχομένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνάδει με τη θεώρησή της ως μια διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να κριθεί η αξία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και η πιθανή χρησιμότητα των εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, με κύριους σκοπούς τη βελτίωση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης αλλά και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως η μεθοδολογική βαθμολογική αναβάθμιση (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Πολύ εύστοχα λοιπόν ο Scriven (1998) επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαπερνά και εστιάζει σε διάφορους τομείς αξιολόγησης ανάλογα με το αντικείμενο που πρόκειται να αξιολογηθεί (αξιολόγηση προγράμματος, προσωπικού, διδασκαλίας, μαθητών κ.λπ.) και σύμφωνα με τον Broadfoot (1996) αποτελεί ένα είδος τέχνης και επιστήμης, γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στις διαδικασίες της αξιολόγησης, τόσο από όσους δέχονται την αξιολόγηση όσο και από αυτούς που την ασκούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 · Δημάκος & Κολυβάς, 2012). Από την πλευρά τους οι Rhoton, Bowers & Shane (2001) προσπαθώντας να συμπληρώσουν την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι η όποια προσπάθεια για τον προσδιορισμό και τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εστιάζει σε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάλληλο δηλαδή και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού.

Συναντάται επίσης και η διατύπωση της Παμουκτσόγλου (2003), η οποία σε μια προσπάθεια συγκερασμού των παραπάνω αντιλήψεων περιγράφει την εκπαιδευτική αξιολόγηση

ως μια ερευνητική δραστηριότητα που προϋποθέτει μια διεπιστημονικού ύφους προσέγγιση, μέσω περισσότερων του ενός κλάδου, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για το σχεδιασμό ενός πλάνου λήψης αποφάσεων (*decision making*) ωθώντας σε συλλογική μάθηση. Επίσης, προσδιορίζει την αξιολόγηση ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, παράλληλα με ένα σύνολο από σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια, με την έννοια της συνεισφοράς τους προς την κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τονίζεται ωστόσο ότι συχνά η έννοια της αξιολόγησης ταυτίζεται με τον έλεγχο, χωρίς να συνδέεται με την παρακολούθηση.

Τέλος, πηγαίνοντας λίγο πίσω στο χρόνο στη διεθνή έρευνα υπήρξαν παλιότεροι μελετητές οι οποίοι έδωσαν έμφαση στη συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση, την οποία και όρισαν ως μια οργανωμένη εκτίμηση της αξίας όλων των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση (Bailey & Stadt, 1973), ενώ κάποιοι άλλοι μεταγενέστεροι την προσδιόρισαν ως ένα είδος συστηματικής συλλογής και ερμηνείας δεδομένων τα οποία οδηγούν –ως μέρος μιας διαδικασίας– σε αξιολογικές κρίσεις με σκοπό τη δράση (Wolf, 1990).

Ανακεφαλαιώνοντας τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων γίνεται κατανοητό ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, με την οποία πραγματοποιείται η αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη προκαθορισμένους στόχους, προκαθορισμένα κριτήρια και τις ιδιαίτερες συνθήκες που –λιγότερο ή περισσότερο– επηρεάζουν την ομαλή εκτέλεσή του. Κατά τη σύμφωνη γνώμη επίσης του Μακράκη (1999) με την Παμουκτσόγλου (2003), η εκπαιδευτική αξιολόγηση προσδιορίζεται ως μια εργασία διεπιστημονική και ερευνητική, μια διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Κατά συνέπεια, διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό, μια διαδικασία παρακολούθησης της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων, των προϊόντων της (παιδεία, μάθηση, ήθος κ.ά.) και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας και της οικονομίας, βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και προκαθορισμένων στόχων (Χαϊδεμενάκου, 2006). Μέσα στο σύνολο από ορισμούς που συναντώνται, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της μέτρησης και της

βαθμολόγησης αλλά αποτελούν συστατικά της ή καλύτερα εργαλεία για την καλύτερη εφαρμογή της (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Ειδικότερα, ο ευρύς χαρακτήρας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση τεκμηριώνεται καθώς δεν εστιάζει μόνο στον έλεγχο της προόδου των μαθητών αλλά και στην αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος –μέσα από την αξιολόγηση των επιμέρους μονάδων της, του τρόπου οργάνωσής του, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των παιδαγωγικών μεθόδων, της αποδοτικότητας του διδακτικού ή εποπτικού προσωπικού, καθώς και οποιουδήποτε παράγοντα εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Ωστόσο, η έντονη κριτική που ασκείται τα τελευταία χρόνια –όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό– σχετικά με τη δημόσια εκπαίδευση, εξαιτίας των αναχρονιστικών μεθόδων που εφαρμόζονται και της αναποτελεσματικότητάς της στη μετάδοση των απαραίτητων μηνυμάτων, επιβάλλει πλέον την αναζήτηση τρόπων και μέσων βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιβάλλει επίσης τη δημιουργία νέων αξιολογικών μηχανισμών, οι οποίοι θα διασφαλίσουν συνέπεια αφενός ανάμεσα στους στόχους που η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει και στην πορεία που ακολουθείται για την επίτευξή τους και αφετέρου, θα παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση που θα οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

## **2.4 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου»**

Ο όρος «αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού» αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και, επίσης, σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993). Ο Πασιαρδής (1994) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του



εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (Κασσωτάκης, 1992). Ο Παπασταμάτης (2001), μάλιστα, συμπληρώνει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές). Επίσης, ο Mialaret (2006) προσεγγίζει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογική κρίση με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, θεωρώντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, άποψη που συμμερίζονται οι Μαυρογιώργος (1992) και Κασσωτάκης (2003).

Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές σχετικά με τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε. το συνδέουν άμεσα με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδασκτικό) επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό (μικροδιδασκτικό) επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Όλες οι παραπάνω παράμετροι εντάσσουν το εκπαιδευτικό έργο στη συστημική προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Από το παραπάνω προκύπτει ότι οποιαδήποτε βελτίωση στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποτελούν τα εχέγγυα τόσο για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του διδακτικού τους έργου όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Λουκέρης κ.ά., 2009).

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό έργο έχει αξιολογηθεί συστηματικά μόνο σε επίπεδο τάξης και περιορίστηκε στην αξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μέχρι το 1982 αξιολογούνταν από τους επιθεωρητές με τη μορφή εκθέσεων. Οι εκθέσεις αυτές λειτούργησαν ως μηχανισμός ελέγχου, επιλογής και συμμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών που δίνονταν από τη διοικητική, εποπτική και επίσημα επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Οι αντιδράσεις που έχουν ήδη καταγραφεί στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας καταδεικνύουν ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι ζήτημα τεχνικής απόφασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998). Για τους λόγους αυτούς υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την έννοια, τους στόχους, τις λειτουργίες της, τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα και τους τρόπους αξιοποίησης αυτών.

Στην πλειοψηφία τους πάντως οι μελέτες σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο καταλήγουν σε μια κοινή συνισταμένη, ότι ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνάδει με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του αλλά και την προσωπική του ανάπτυξη (Stronge, 1995 · Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004), καθώς έχει ως κυρίαρχο στόχο της να υπηρετήσει περισσότερο παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα, όπως τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την αύξηση της κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητάς της ή την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.ά., παρά θέματα που στηρίζονται αυστηρά με την διοίκηση (Κασσωτάκης, 1992).

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι μέρος της γενικότερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης



(Ingvarson, 2001). Για αυτό θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί το παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου σε μια χώρα ή μια εποχή και αποτελεί προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, στο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν –βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα– τη λειτουργία του, καθώς σύμφωνα με τη συστημική θεωρία που ανέπτυξαν οι Hoy & Miskel (2001) το σχολικό σύστημα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται.

## **2.5 Επιμέρους δομικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης στην εκπαίδευση**

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα, παρά μόνο εάν έχει θέσει εξαρχής έναν συγκεκριμένο **σκοπό** και έχει θεσπίσει **στόχους** βάσει συγκεκριμένων **κριτηρίων** στα πλαίσια ενός καλά μελετημένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι (McBeath, 2001· Χαϊδεμενάκου, 2006). Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στα στοιχεία αυτά τα οποία σε συνάρτηση με το **αντικείμενο**, τους **φορείς** και τις **μορφές** αξιολόγησης αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την όψη που δύναται να λάβει η αξιολόγηση και συνδέονται με μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Όσον αφορά το **σκοπό της αξιολόγησης**, είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται με σαφήνεια, καθώς απαντά στο «γιατί» της υλοποίησης της αξιολόγησης και αντανακλά το λόγο που αυτή πραγματοποιείται (Δημητρόπουλος, 2004). Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Ν. 2986/2002 στο άρθρο 4, **ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** είναι να βελτιώσει και να αναβαθμίσει ποιοτικά όλους τους συντελεστές που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να βελτιώνει διαρκώς την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση με τους μαθητές. Μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαρκής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στο εσωτερικό της τάξης και των εκπαιδευτικών μέσων, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής και η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιδιώκεται επίσης η άμβλυνση των λειτουργικών ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, μειώνονται σημαντικά οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, επιτυγχάνεται πιο γρήγορη μετάδοση της πληροφορίας, η διοίκηση μπορεί να καταστεί αρτιότερη και εν τέλει η λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επισημαίνονται τέλος οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτιμώνται οι προσπάθειες όλων των παραγόντων της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι κινητοποιούνται για την αναβάθμιση του τελικού αποτελέσματος (Νούτσος, 2007).

Από την άλλη πλευρά **σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών** σύμφωνα με το άρθρο 5 του Ν.2986/2002 ορίζεται ως:

- α) Η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα.
- β) Ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- γ) Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών.
- δ) Η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών.
- ε) 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.
- στ) Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.
- ζ) Η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Η αξιολόγηση συνεπώς δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα για καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους της μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 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.

Το **αντικείμενο της αξιολόγησης** αφορά το «τι» αξιολογείται (Δημητρόπουλος, 2004). Μπορεί να είναι κάποιο επιμέρους συστατικό στοιχείο του μηχανισμού της εκπαίδευσης έμψυχο ή άψυχο (π.χ. αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων) ή μια πιο συνολική θεώρηση (π.χ. αξιολόγηση της σχολικής μονάδας) (Σολομών, 1999).

Οι φορείς της αξιολόγησης διακρίνονται στα πρόσωπα που σχεδιάζουν, αναθέτουν και επιβλέπουν τη διαδικασία και στα πρόσωπα που υλοποιούν/διενεργούν την αξιολόγηση. Η θέση των φορέων αυτών καθορίζει και τη μορφή της αξιολόγησης, καθώς όταν αυτοί ανήκουν στο σύνολό τους στο προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας ή στον οργανισμό που έχει αναλάβει την εποπτεία της, η αξιολόγηση είναι εσωτερική, ενώ όταν οι φορείς εποπτείας δεν ανήκουν στο προσωπικό της μονάδας, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική. Σε κάθε περίπτωση, τα πρόσωπα αυτά είναι σημαντικά για την υλοποίηση του έργου της αξιολόγησης και στην περίπτωση που η αξιολόγηση είναι εξωτερική αναλαμβάνουν συμπληρωματικούς ρόλους. Τα πρόσωπα που ελέγχουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, ορίζουν το σκοπό, τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης και οι φορείς διεξαγωγής της αξιολόγησης επιφορτίζονται με τις αρμοδιότητες της υλοποίησης, της συγκέντρωσης δεδομένων και της εξαγωγής συμπερασμάτων (Δημητρόπουλος, 2004).

Με βάση την παραπάνω θεώρηση, έχει γίνει πλέον σαφές στους παράγοντες της εκπαίδευσης ότι κάθε σύστημα αξιολόγησης αποτελεί μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δικαιώματα και καθήκοντα, τα οποία αφορούν την πολιτεία και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, έχοντας όμως ως τελικό αποδέκτη το μαθητή (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007). Αυτά καταρχάς για να υφίστανται προϋποθέτουν ένα πλαίσιο αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Η ύπαρξη δηλαδή δικαιοσύνης, ισότητας και σεβασμού αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά και κριτήρια μιας αξιόπιστης ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Επιπρόσθετα, μια αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, η οποία εδράζεται σε λίστες κριτηρίων, θα πρέπει να ικανοποιεί και τις επαγγελματικές προσδοκίες των συμμετεχόντων, προκειμένου να θεωρηθεί ποιοτική. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, επιβάλλεται να έχουν επαγγελματικά δικαιώματα, καθώς και το δικαίωμα να αξιολογηθούν στα πλαίσια ενός συστήματος αυταπόδεικτων και αξιόπιστων κριτηρίων, στηριζόμενα στα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα (Κασσωτάκης, 2005). Παράλληλα, η πολιτεία από την πλευρά της είναι υποχρεωμένη να ασκήσει εποπτεία στο έργο τους, να λαμβάνει θεσμικές αποφάσεις και να λειτουργεί βασιζόμενη σε σχετικά επιστημονικά, παιδαγωγικά, ερευνητικά δεδομένα, αποσκοπώντας στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, θα προτάσσει το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου και κυρίως του υποσυνόλου της μαθητικής κοινότητας, ενώ θα συνεργάζεται αποτελεσματικότερα με τους εκπαιδευτικούς σε όσα σχετίζονται με τις αξιολογικές διαδικασίες (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

Τέλος, αναφορικά με τα **κριτήρια της αξιολόγησης**, αυτά συνήθως συνδέονται με τους σκοπούς του εκάστοτε συστήματος αξιολόγησης και με βάση αυτά πραγματοποιούνται οι εκτιμήσεις (μέσω περιγραφής ή/και μέτρησης) και εξάγονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) προσδιορίζονται:

- Σε σχέση με τον αξιολογητή. Πρόκειται για κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί, είναι σαφή, αντικειμενικά (σχετικό όρος), γνωστά τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο.
- Σε σχέση με τη μορφή και τη φύση τους. Πρόκειται για κριτήρια τα οποία προσδιορίζονται σε ποσοτικά, δηλαδή μετρήσιμα με βάση ένα σύνολο από αριθμητικούς δείκτες και σε ποιοτικά, τα οποία εκφράζουν με περιγραφικό τρόπο τον τομέα που πρόκειται να υποβληθεί σε αξιολόγηση.

Ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα κριτήρια της αξιολόγησης, καθώς και το είδος τους, περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση, λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά και ορίζονται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία γίνεται εμφανές ότι τα κριτήρια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, έχοντας ως βασικό γνώμονα (Mac Beath, 2001):

1. Την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.
2. Την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό, οργανωτικό και επαγγελματικό περιβάλλον.
3. Την παιδαγωγική συμπεριφορά του.
4. Την ικανότητά του σε ζητήματα διδασκαλίας.
5. Την οργάνωση της τάξης που αναλαμβάνει και το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργεί στο εσωτερικό του.
6. Τον οργανωτικό σχεδιασμό και τη λειτουργία της σχολικής ζωής.
7. Την αξιολόγηση των μαθητών.
8. Την ανάληψη ή υιοθέτηση καινοτομιών και πρωτοβουλιών, πάντοτε εντός των πλαισίων του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου (στην Ελλάδα για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών, ενώ και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων περιορίζονται στην εφαρμογή των οδηγιών του υπουργείου, σχεδόν σε όλες τους τις κινήσεις).
9. Τη συνεργασία του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους κοινωνικούς φορείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Η αξιοπιστία πάντως ενός συστήματος αξιολόγησης, οι δείκτες, τα κριτήρια και οι

μεταβλητές που χρησιμοποιούνται, καθώς και τα αποτελέσματα που εξάγονται για τον εκπαιδευτικό και το έργο του, πρέπει να πιστοποιούνται και να σταθμίζονται. Αυτό θα βοηθήσει να προβλέπονται οι όποιες παρεκκλίσεις, αφού δεν είναι λίγες οι αλλαγές σε κοινωνία, εκπαίδευση ή πολιτική, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας τα βασικά σημεία της συζήτησης για το σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, επισημαίνεται ότι:

1. Η αξιολόγηση έχει **διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα.**
2. Σκοπός του συστήματος αξιολόγησης δεν είναι η βαθμολόγηση της απόδοσης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων αλλά η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ως συνεχής διαδικασία ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των πρώτων και βελτίωσης του έργου, προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.
3. Ειδικότερα, η αξιολόγηση συμβάλλει:
  - Στη διαπίστωση της ποιότητας, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου στις δομές και τις σχολικές μονάδες καθώς και του έργου των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.
  - Στην επίλυση δυσλειτουργιών, αδυναμιών και προβλημάτων που παρατηρούνται σε επίπεδο δομών, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού.
  - Στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους.
  - Στην υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.
  - Στη διαρκή ενημέρωση της κοινωνίας, της Πολιτείας και των εκπαιδευτικών σχετικά με το επιτελούμενο έργο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

### **3.1 Μοντέλα και Μορφές αξιολόγησης- Εισαγωγικά**

Το κυριότερο ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκτός από την επιλογή του συστήματος αξιολόγησης, τις πηγές των δεδομένων και την εγκυρότητά τους, τη χρονική διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και το περιεχόμενό της, είναι η γενικότερες αρχές που θα πρέπει να διέπουν αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης (Δούκας, 1997 · Δημητρόπουλος, 2010). Διερευνώντας λοιπόν τις τάσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επικρατούν διεθνώς και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στα **μοντέλα** και τις **μορφές** αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

### **3.2 Μοντέλα αξιολόγησης**

#### **3.2.1 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου**

Έχουν διατυπωθεί διεθνώς ποικίλες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται. Κοινή συνισταμένη όλων αυτών είναι ότι προσανατολίζονται είτε στο έμφυχο δυναμικό είτε στις διαδικασίες της τυπικής οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της εκπαίδευσης. Η παρακάτω τυπολογία δίνει μια περιεκτική εικόνα της εξέλιξης των επιστημονικών θέσεων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εστιάζοντας στα δύο επικρατέστερα, πολύ γενικά και αντίθετα μεταξύ τους μοντέλα: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Μαντάς και συνεργάτες, 2009).

1) Το **τεχνοκρατικό** μοντέλο αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους.

Ωστόσο το μοντέλο αυτό αποδείχθηκε ανεπαρκές για την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αδυνατεί να εντοπίσει τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του αξιολογούμενου

συστήματος, αποτελώντας τροχοπέδη έτσι στη συνεχή βελτίωση της ποιότητάς του. Παράλληλα, εστιάζει αποκλειστικά στην επίτευξη των στόχων, τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου μέσα από μια στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητάς του (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

2) Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του **ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου**. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου δίνουν έμφαση αφενός στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου στα άτομα και στους φορείς που αλληλεπιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις αξίες που διαμορφώνονται. Τονίζουν ότι πρέπει να εντοπιστούν οι ατέλειες των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου.

Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

### **3.2.2 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Δύο είναι τα κύρια μοντέλα-κατευθύνσεις αξιολόγησης που αντανακλούν το πλήρες φάσμα εξωτερικών αξιολογικών διαδικασιών των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και διέπονται από τις ακόλουθες, σχετικά διακριτές, λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας», οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε συγκεντρωτικά και σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Σολομών, 1998 · Μαυρογιώργος, 1993 · Αθανασιάδης, 2002).

1) **Το γραφειοκρατικό μοντέλο**, στο οποίο εντάσσονται εκείνες οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που στηρίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης με σκοπό τον απόλυτο έλεγχο και την ομοιομορφία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Δούκα (1997) με το



γραφειοκρατικό σύστημα αφενός επιρρίπτονται ευθύνες για τα προβλήματα των σχολείων στο εκπαιδευτικό σώμα και αφετέρου καθιερώνονται μορφές ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την κρατική πολιτική.

**2) Το δημοκρατικό ή μετασχηματιστικό μοντέλο**, το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα του γραφειοκρατικού μοντέλου και προϋποθέτει αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο είναι μια ξεχωριστή σχολική μονάδα με τους δικούς της φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και αναλαμβάνει την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης και απολογισμού της δικής τους συμβολής στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης (Μαυρογιώργος, 1993). Το μοντέλο αυτό απορρίπτει κάθε είδος αξιολόγησης τόσο από την κορυφή της ιεραρχίας προς τη βάση όσο και από εξωτερικούς αξιολογητές και υιοθετεί την αντίληψη της αξιολόγησης από τη βάση. Όμως ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες για το ρόλο του και ως κριτικά σκεπτόμενος εντοπίζει τα προβλήματα, τα παρατηρεί, οργανώνει σχέδιο δράσης, καταγράφει, προγραμματίζει νέες ενέργειες, αυτοαξιολογείται και βελτιώνεται. Στην διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνος του και αυτοκατευθυνόμενος, αλλά προτείνεται συνεργατική επαγγελματική εξέλιξη και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan, 1995).

Τέλος, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται και εγκαταλείπεται η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης, προτείνονται και άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές (Sullivan & Glanz, 2000):

- η συμβουλευτική (*mentoring*)
- η συναδελφική καθοδήγηση (*peer coaching*)
- η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (*peer assessment*)
- η χρήση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (*using portfolio for differentiated supervision*), και
- η έρευνα δράσης (*action research*).

Μέσω αυτών των εναλλακτικών προσεγγίσεων θεωρείται ότι θα ξεπεραστεί ο ιδιωτισμός που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και θα ενισχυθεί η συναδελφικότητα (Παπασταμάτης, 2001).



### 3.3 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση της τυπολογίας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στις **μορφές/είδη της αξιολόγησης** σε συνάρτηση με τις διαδικασίες αξιολόγησης, τις πηγές από τις οποίες θα αντληθούν τα δεδομένα, τη σκοπιμότητά της, το αντικείμενο/περιεχόμενο της αξιολόγησης, τη χρονική διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και τη σχέση της με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη θέση των φορέων και τη σχέση τους με το αντικείμενο αξιολόγησης (Δούκας, 2002 · Δημητρόπουλος, 2010). Ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης αποτελεί τη συνάρτηση τεχνικών (π.χ. επισκόπηση, μελέτη περίπτωσης, παρατήρηση, συνεργασία, ανάλυση περιεχομένου κτλ.) και μεθόδου. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο εντοπίζεται μια πληθώρα κατηγοριοποιήσεων που σχετίζονται με τη μορφή που μπορεί να λάβει μια αξιολόγηση.

Όπως επισημαίνουν και οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2011), ο προγραμματισμός των δράσεων της αξιολόγησης και ο έλεγχός τους, αποτελούν δύο **διαδικασίες** που διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός. Ο προγραμματισμός όσο ξεκάθαρος και αν είναι, δε θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα αν δεν ακολουθείται από ένα σύνολο μηχανισμών αξιολόγησης και κυρίως, από τη μορφή αξιολόγησης που θα επιλεγεί. Για την καθιέρωση λοιπόν ενός αξιολογικού συστήματος, εμπλέκονται ουσιαστικά πέντε παράμετροι, οι οποίες εστιάζονται (Αναστασίου, 2014):

- i. Στο σκοπό για τον οποίο αποφασίζεται να λάβει χώρα η αξιολόγηση.
- ii. Στο αντικείμενο της αξιολόγησης.
- iii. Στην αντίληψη των αξιολογητών για την υλοποιούμενη από το δάσκαλο εκπαιδευτική διαδικασία.
- iv. Στις μετρήσιμες παραμέτρους (δηλαδή τα κριτήρια και τους δείκτες), οι οποίες αφορούν την ποιότητα του διδακτικού έργου το οποίο αξιολογείται.
- v. Στη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των τελικών εκτιμήσεων.

Ακολουθώντας, σε **σχέση με το αντικείμενο της αξιολόγησης**, μπορεί να υφίσταται συνολική (γενικό αντικείμενο) ή μερική αξιολόγηση (μερικό αντικείμενο). Η συνολική αξιολόγηση αφορά την αξιολόγηση της ευρύτερης διαδικασίας της εκπαίδευσης, ενώ η μερική τη διαμόρφωση εκτιμήσεων για περισσότερο μεμονωμένα στοιχεία της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2010).

Οι δύο διευρυμένες κλασσικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης διακρίνονται με κριτήριο τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους στόχους που καλείται να επιτελέσει (Σαΐτης, 2005) σε:

**[1] Αρχική-διαμορφωτική αξιολόγηση (Formative Evaluation)**

Αναφέρεται στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των αξιολογημένων, ενώ περιλαμβάνει την ανάλυση της παρούσας κατάστασης και τη διάγνωση. Στην ουσία αφορά ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο μέσα από τη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό αποβλέπει στην αναδιαμόρφωση ή στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην προάσπιση των στόχων και των αναγκών του εκπαιδευτικού και στην παροχή ευκαιριών για βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Οι πληροφορίες συλλέγονται από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή ειδικούς στην αξιολόγηση προσωπικού, ή ακόμη και από εξωτερικούς παρατηρητές. Με άλλα λόγια επικεντρώνεται κυρίως σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, οι οποίες ενισχύουν την προσπάθεια για μελέτη και καταγραφή ζητημάτων που αφορούν τόσο τον τρόπο οργάνωσης όσο και λειτουργίας, των καθημερινών πρακτικών σε μια σχολική μονάδα και τη διόρθωση ή βελτίωση της επίδοσης του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2010).

Απώτερος στόχος της πάντως, είναι η βελτίωση της αυτοαντίληψης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών τους προσεγγίσεων. Επίσης, διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, ώστε να επιτευχθεί ο κάθε εκπαιδευτικός στόχος που σχεδιάζεται κατά την εκπαιδευτική πολιτική (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007). Όπως μάλιστα αναφέρει ο Αναστασίου (2014), με αυτή την προσέγγιση αξιολόγησης επιχειρείται να αναγνωριστούν τα προβλήματα ή τα πιθανά εμπόδια που παρεμβάλλονται στην εξέλιξη και την εφαρμογή του προγράμματος, έτσι ώστε να γίνουν στην πορεία οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Ο συνεργατικός μάλιστα χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996 · Sergiovanni & Starratt, 2002).

Επιπλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την εκ των προτέρων διαγνωστική

αξιολόγηση αλλά και τη διαρκή αξιολόγηση. Οι διακριτές αυτές αξιολογήσεις υλοποιούνται και λειτουργούν στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αφού και αυτή μελετά και ερευνά την καταλληλότητα και τη συνάφεια των στόχων, όπως και τη σκοπιμότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, αξιολογώντας εκ των προτέρων το σχεδιασμό της αξιολογικής παρέμβασης. Τέλος, η διαρκής αξιολόγηση οφείλει να αξιολογεί αρχικά τη συνολική δράση, συνδυάζοντας την παρακολούθησή της, όπως αυτή υλοποιείται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2005).

**[2] Τελική (ή συνολική) αξιολόγηση** και εκ των υστέρων **αθροιστική αξιολόγηση** (*summative evaluation*)

Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται, αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση αυτού που νωρίτερα εντοπίστηκε ως αδυναμία. Έχει το χαρακτήρα του ελέγχου, της άσκησης κριτικής στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών και της αναζήτησης ευθυνών. Αποσκοπεί στην επιλογή των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών, στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη (μονιμοποίηση σε μια θέση ή για την προαγωγή τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις) και στην έκφραση προτάσεων για την περαιτέρω βελτίωση του θεσμοθετημένου, πειραματικά εφαρμοζόμενου συστήματος αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2008).

Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης προέχει η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος που τη διενεργεί, αφού αξιολογεί το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το σχεδιασμό που έλαβε χώρα αρχικά και τις προσδοκίες, όπως αυτές υλοποιούνται μέσα από τις διαδικασίες εκπαίδευσης. Ουσιαστικά πρόκειται για μια απολογιστική μέθοδο (όσον αφορά τους στόχους της) και αποσκοπεί στην καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και την ενδεχόμενη τροποποίησή της. Παρέχει επίσης τις αποδείξεις που χρειάζονται τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις και απαντά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το αποτέλεσμα που προέκυψε και τις συνθήκες που το επηρέασαν (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, · Δημητρόπουλος, 2010).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο διαφορετικά συστήματα (Kyriakides, 1997 · Πασιαρδής, 1994), τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα. Αυτό γίνεται, γιατί τα δύο αυτά συστήματα έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους. Εντούτοις, ο MacBeath (1999) τα θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να

αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και τα δύο το ίδιο αναγκαία για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, διαβλέπει και την πιθανότητα η ενσωμάτωση αυτή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης στο ίδιο σύστημα να καταλήξει στη μέτρηση-βαθμολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια σε βάρος της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων της διδακτικής πράξης. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση-αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς, ενώ η τελική είναι μέτρηση και δεν μπορεί να συνδεθεί με αλλαγές.

Συγκεφαλαιώνοντας τις προηγούμενες απόψεις, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα μικτά συστήματα αδυνατούν να εκπληρώσουν τους στόχους που τους ανατίθενται αναφορικά με την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του σχολείου, και την αποδοτικότητα. Εκπληρώνουν μόνον τις διαδικασίες επαγγελματικής κατάταξης των εκπαιδευτικών μέσω των εκθέσεων που συντάσσονται μετά από τις τυπικές επιθεωρήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα από τη μια να δημιουργείται σύγχυση και αδυναμία να προσδιοριστούν –ακόμα και από τους ίδιους τους αξιολογητές– οι στόχοι της αξιολόγησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, παρά τις προσπάθειες να προσμετρηθεί η αποδοτικότητα και παράλληλα να κατοχυρωθεί η διαμορφωτική, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου θέτει σε αμφισβήτηση την εγκυρότητα των συστημάτων αξιολόγησης και απαξιώνει τη λειτουργία τους ως μία τυπική διαδικασία στην οποία υπερτερούν τα στοιχεία των κομματικών προτιμήσεων των προσωπικών σχέσεων και της συναδελφικής αλληλεγγύης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1985· Δούκας, 2002).

Τα επόμενα δύο είδη αξιολογήσεων είναι πολύ σημαντικά και αφορούν μεταξύ άλλων και την περίπτωση της Ελλάδας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα προαναφερθέντα. Έτσι λοιπόν, με κριτήριο τη σχέση του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο, δηλαδή τους **φορείς**, οι οποίοι πρόκειται να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση, η διάκριση γίνεται (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011) σε:

### **[1] Εξωτερική αξιολόγηση**

Έχει ιεραρχικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται από αξιολογητές/φορείς που βρίσκονται εκτός της σχολικής μονάδας, ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης (π.χ. Επιθεώρηση) και αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή «με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής

αυτονομίας ως προς τη διοίκηση» (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994 · Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Ο λόγος ύπαρξής της είναι ότι επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία με κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004), αφήνοντας ελάχιστα ή καθόλου περιθώρια ελιγμών. Έτσι, για πολλά χρόνια ο όρος αξιολόγηση ήταν ταυτόσημος με την εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει μια σύντομη παρουσίαση των **διαφόρων μορφών της εξωτερικής αξιολόγησης**, οι οποίες όπως έχουν σημειώσει και οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2011) είναι:

- Η Επιθεώρηση: Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η μορφή αυτή εμφανίστηκε το ίδιο χρονικό διάστημα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, δηλαδή στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στην πλειοψηφία των κρατών της Δύσης. Η διαδικασίες της περιλαμβάνουν τον έλεγχο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που αποφασίζονται, από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα της διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά ορισμένες φορές, αναλόγως του που αποσκοπεί. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Για αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997).
- Η Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Στην Ελλάδα, η μορφή αυτή συναντάται με τη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες του Υπουργείου (Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ά.), με σκοπό την παρακολούθηση (*monitoring*) διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος (για παράδειγμα το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, την κτιριακή υποδομή ή τον εξοπλισμό των σχολείων)
- Έντοπισμένες (Περιφερειακές, Εθνικές και Διεθνείς) μελέτες αξιολόγησης: Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και

αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα αυτών των μελετών είναι συνήθως οι επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα μαθήματα αλλά και πλήθος άλλων ζητημάτων όπως η προσχολική αγωγή, η εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα το σχολικό κλίμα.

Τα **πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης**, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) είναι τα ακόλουθα:

- i. Πραγματοποιείται από εξωτερικούς κριτές, ένας παράγοντας που ενισχύει την αξιοπιστία της διαδικασίας, αφού δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα και μπορούν να δράσουν απερίσπαστοι και με αντικειμενικότητα.
- ii. Λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και δεν απαιτεί πρόσθετη απασχόληση από τους εκπαιδευτικούς.
- iii. Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινής γνώμης.
- iv. Συμβάλλει με την παρατήρηση, στον εντοπισμό και στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται.
- v. Ευνοεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.
- vi. Δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης της απόδοσης τόσο μεμονωμένων εκπαιδευτικών όσο και ολόκληρων σχολικών μονάδων.

Από την άλλη, τα κυριότερα **μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης** εστιάζονται στα εξής σημεία (Αναστασίου, 2014):

- i. Διαμορφώνει μια τυπική εικόνα του εκπαιδευτικού έργου αρκετές φορές λανθασμένη.
- ii. Περιορίζεται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν συνεκτιμά την επίδραση άλλων παραγόντων στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη.
- iii. Προκαλεί φόβο και πρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς.
- iv. Αμφισβητείται αντικειμενικότητα των εξωτερικών κριτών.
- v. Προάγει τον ατομισμό και όχι τη συνεργασία σε συλλογικό επίπεδο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.



Παρατηρώντας κανείς την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική σκηνή, τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα κράτη εγκαταλείπουν τη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως εξαιτίας της έντονης αντίδρασης από την μεριά των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια στρέφονται προς την εσωτερική αξιολόγηση ή προς ένα μείγμα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

## **[2] Εσωτερική αξιολόγηση**

Πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Ένας εσωτερικός αξιολογητής είναι συνήθως πιο εξοικειωμένος με το τοπικό πλαίσιο της αξιολόγησης και δείχνει λιγότερο απειλητικός –με τη μεταφορική σημασία του όρου– λόγω της οικειότητας που έχει αναπτυχθεί με αυτούς που πρόκειται να αξιολογηθούν. Επίσης, γνωρίζει τα προβλήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορεί και επικοινωνεί καλύτερα με τους ανθρώπους που κινούνται στο συγκεκριμένο περιβάλλον και παραμένει επί τόπου, για να διευκολύνει την εφαρμογή των συστάσεων, τις οποίες έχει απευθύνει στη σχολική μονάδα (Nevo, 1995· Δημητρόπουλος, 2010).

Επιπρόσθετα, η εσωτερική αξιολόγηση ευνοεί μια διαμορφωτικού τύπου αξιολογική διαδικασία, λόγω της συνεχούς συνύπαρξης του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, ένα γεγονός όμως που ταυτόχρονα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για υποκειμενική και μεροληπτική αξιολόγηση. Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, είναι αλήθεια ότι η εσωτερική αξιολόγηση ταυτίζεται με την αυτοαξιολόγηση. Όπως μάλιστα έχει διατυπωθεί από συγγραφείς (Broadfoot, 1996 · Αναστασίου, 2014), ο εξωτερικός αξιολογητής αποτελεί ένα πρόσωπο που δεν ανήκει καθόλου στο πρόγραμμα ή στο προσωπικό του προγράμματος, ή στην περίπτωση της αξιολόγησης προσωπικού είναι ένα πρόσωπο διαφορετικό από τα άτομα που αξιολογούνται.

Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στις ακόλουθες **επιμέρους μορφές** (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011):

- **Η Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση:** Στη μορφή αυτή αξιολόγησης οι ανώτεροι στη διοικητική ή εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία (για παράδειγμα οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς) και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο

στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Το είδος αυτό ωστόσο θεωρείται συμπληρωματικό της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

- Η Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση: Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από δύο διαστάσεις: τον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της σχολικής κοινότητας (εσωτερικό επίπεδο), καθώς και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (εξωτερικό επίπεδο) (Hofman et al., 2005). Η πρώτη διάσταση συνδέεται κυρίως με τις διαδικασίες εκπαιδευτικού έργου, ενώ η δεύτερη άπτεται των σχέσεων της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και τους εποπτικούς φορείς. Στηρίζεται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), οι οποίοι θεωρούνται καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και είναι τα πρόσωπα που μπορούν και να οργανώσουν αποτελεσματικότερα τις δράσεις για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους και να εισάγουν μια νέα κουλτούρα συντελώντας στον επιτυχή στρατηγικό σχεδιασμό (Davies & Rudd, 2001) και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001· Mathison, 1991). Άρα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Nevo, 1995).

Σύμφωνα με την άποψη του Κατσαρού και των συνεργατών του (2003), κάθε αξιολογικό σύστημα προκειμένου να επιτύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα οφείλει πρωτίστως να διατυπώσει με σαφήνεια τους **στόχους** του, οι οποίοι στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι οι ακόλουθοι:

- Αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικός συντελεστής μάθησης,
- Ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων.
- Συνειδητοποίηση της ανάγκης για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων.



- Κατανόηση και ερμηνεία από τους εκπαιδευτικούς, που συμμετέχουν στην αξιολόγηση, του ρόλου τους και της στάσης τους μέσα στο σχολείο.
- Διαμόρφωση προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας.
- Διαμόρφωση από όλους τους παράγοντες τους σχολείου ενός πλαισίου δράσης, το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αυξανόμενη τάση να επιλέγονται διαδικασίες συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό το είδος αξιολόγησης εμπλέκει ενεργητικά τον εκπαιδευτικό σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, ενώ προάγει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία που οδηγούν σε βελτίωση της επαγγελματικής τους υπόστασης. Την ίδια στιγμή, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργεί ένα κλίμα συν-ευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους, προκειμένου να βελτιωθεί το έργο τους, ενώ τέλος συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρός και συνεργάτες, 2003· Εφραιμίδης, 2008). Η εσωτερική αξιολόγηση είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6. Βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές για την αξιοποίηση στοιχείων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Το κυριότερο πάντως **πλεονέκτημα της εσωτερικής αξιολόγησης** είναι το γεγονός ότι βοηθά προς την κατεύθυνση της αποδοχής των διαδικασιών αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και επιτρέπει την ομαλότερη υλοποίησή της. Μια συλλογική εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να δώσει το έναυσμα για διάλογο σχετικά με τους στόχους, τις προτεραιότητες και τα κριτήρια ποιότητας, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο τάξης. Συντελεί επιπλέον στην επίτευξη των στόχων μέσα από τη χρήση κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων (Δημητρόπουλος, 2010).

Ωστόσο, παρουσιάζει και **αδύναμα σημεία**, μερικά από τα οποία είναι (Εφραιμίδης, 2008):

- Προκαλεί μια τάση εσωστρέφειας στη σχολική μονάδα και μια δυσκολία σύνδεσής της με

την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

- Προκαλεί, επίσης, μια δυσκαμψία στην υπέρβαση των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται.
- Προκαλεί, ακόμη, αδυναμία στην άντληση στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τέλος, δημιουργεί μια αναντιστοιχία ανάμεσα στον απαιτούμενο χρόνο και κόπο που απαιτείται για να υλοποιηθεί, σε σχέση με το πιθανό όφελος που θα προκύπτει για το σχολείο και τους μαθητές.

Η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες **προϋποθέσεις** (Σολομών, 1999) όπως:

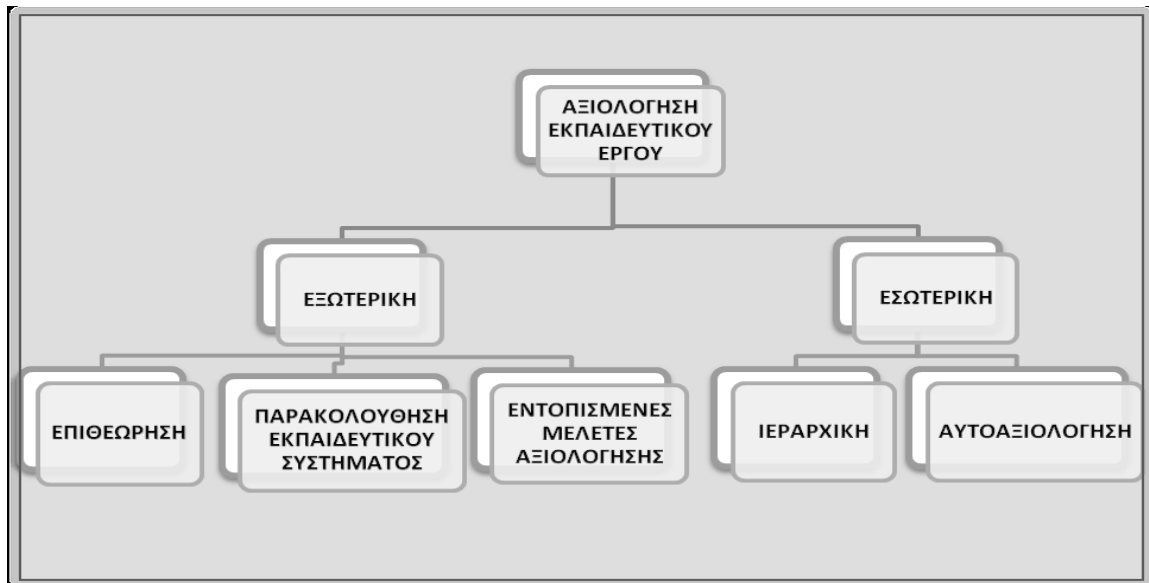
- η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης
- η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης
- η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις
- η τροποποίηση των «κοινωνικών σχέσεων» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας

Ωστόσο, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις εσωτερικές αξιολογήσεις, παρότι μπορεί να εξετάζονται, σπάνια χρησιμοποιούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις εξαιρέσεις περιλαμβάνονται η Ανδαλουσία, η Ισλανδία και το Βέλγιο (Faubert, 2009).

Γενικά, όμως, η επικρατούσα διεθνής τάση της εποχής μας, παρά την αποδεδειγμένη υπεροχή της εσωτερικής αξιολόγησης, φαίνεται να είναι μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, βασιζόμενη στην αντίληψη ότι «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης» (MacBeath, 2001). Η εκπαιδευτική εμπειρία έχει κάνει πλέον κατανοητό σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες στη μαθησιακή και διοικητική αλυσίδα ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν

μπορούν να προκύψουν με αξιολογικές διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (*top-down process*), αλλά κυρίως με διαδικασίες που λαμβάνουν υπόψη τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (*bottom-up*) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003 · MacBeath, 2005).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των επιμέρους στοιχείων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθίσταται κατανοητό ότι οι εκάστοτε επιλογές διαμορφώνουν το σύνολο του χαρακτήρα της εφαρμοζόμενης αξιολόγησης, αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκφράζουν ενδείξεις για τις βλέψεις, επιδιώξεις και σκοπούς των πρακτικών αξιολόγησης.



**Σχήμα 1:** Μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

### **4.1 Οριοθέτηση της έννοιας «Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας»**

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα, το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική, οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπανασούμ, 2000).

Ο όρος *αξιολόγηση σχολικής μονάδας* αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και εν τέλει της αποτελεσματικότητας του σχολείου, στη συνολική απόδοση αξίας στο παραγόμενο από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο και στον τελικό στόχο που δεν είναι άλλος από τη διερεύνηση των τρόπων βελτίωσής του.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, της σχολικής μονάδας –όπως έχει ήδη αναφερθεί– μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011) και αξίζει να παρουσιαστούν πιο αναλυτικά οι δύο αυτές μορφές, όπως και ο τρόπος με τον οποίο τις εντάσσουν οι σχολικές μονάδες στο πρόγραμμά τους, τις υλοποιούν και τις αξιοποιούν.

### **4.2 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας**

Η εσωτερική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τη διοίκηση αλλά και τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν καταλληλότερους. Η διαδικασία αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας μιας σχολικής μονάδας και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές της, καθώς και την κουλτούρα που αναπτύσσει (Φοινικιανάκης, 2010).

Αν και η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι μοναδική για κάθε σχολείο, δεν αποκλείεται εν τούτοις η διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα από το οποίο θα μπορεί να μετασχηματίζεται, ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζονται. Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης, σύμφωνα και με τον MacBeath (2001) είναι τα εξής:

- i. Η ύπαρξη μιας ενιαίας φιλοσοφίας, δηλαδή ένα σύνολο από πεποιθήσεις και συναφείς παραδοχές που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες, προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία η εσωτερική αξιολόγηση στο συγκεκριμένο (και ξεχωριστό κάθε φορά) σχολικό περιβάλλον.
- ii. Ένα σύνολο από κατευθυντήριους άξονες για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίοι αφορούν τη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, συντελεστής που είναι πιθανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης. Για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης κρίνονται απαραίτητα η συνειδητοποίηση των στόχων της από την πλευρά των συμμετεχόντων, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης, η τήρηση εχεμύθειας και η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού προσώπου (δηλαδή ενός παράγοντα εκτός της σχολικής μονάδας), ο οποίος θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014).
- iii. Η θέσπιση κριτηρίων ποιότητας, στην επιλογή των οποίων συμμετάσχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων πάνω στο τι θα αξιολογηθεί.
- iv. Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή του. Οι επιλογές που έχει στη διάθεσή του είναι είτε να επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς είτε να εστιάσει σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου και να προβεί στην αξιολόγησή τους. Η λογική αυτή, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), στηρίζεται σε μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων, με πρώτη τη «*διαγνωστική*» όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και δεύτερη τη «*διερευνητική*» όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση.
- v. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας, αφορούν τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, έτσι ώστε να συλλεγούν δεδομένα που θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο μιας

θετικιστική/εμπειρικής προσέγγισης είτε ποιοτικές, στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης, όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Carr & Kemmis (1997). Ενδεικτικά, αναφέρονται οι παρακάτω μέθοδοι υλοποίησης μιας αξιολόγησης:

- a. Συνεντεύξεις (*personal interviews*)
- b. Ερωτηματολόγιο (*questionnaire*)
- c. Επισκόπηση (*survey*)
- d. Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων
- e. Προσωπικά ημερολόγια
- f. Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση

Στην Ελλάδα, κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 συντάχθηκε ένας «Οδηγός Αξιολόγησης» και υλοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου μιας σχολικής μονάδας. Ο «Οδηγός Αξιολόγησης» συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Ν. 2525/1997 και αποτελούσε καινοτόμο (για την Ελλάδα) πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Περιελάμβανε ένα σύνολο επιμέρους δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι χωρίζονταν σε τέσσερις θεματικές περιοχές: Τη διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων, τις επικρατούσες σχέσεις και το κλίμα της σχολικής μονάδας, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τέλος, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Μπαγάκης και συνεργάτες, 2005).

Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο «*Πειραματικό Πρόγραμμα: Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*» έγινε στο πλαίσιο ενός έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. και σχετιζόταν με την επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, κατηγοριοποιημένο σε τρεις τομείς, τα δεδομένα, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Χαρίσης, 2007). Η δεύτερη εφαρμογή έλαβε χώρα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την «*Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*» και στο οποίο έλαβαν μέρος πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα, σε σύνολο 101 σχολικών μονάδων από 17 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που είχαν συμμετάσχει σε τέσσερις τομείς, δηλαδή στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, στις διαδικασίες που εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης, στις διαδικασίες που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου και τέλος, στο περιβάλλον του σχολείου. Από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί την καταλληλότερη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006).

### 4.3 Δεοντολογία της εσωτερικής αξιολόγησης

Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να παρουσιαστεί η δεοντολογία πίσω από την εφαρμογή μιας εσωτερικής αξιολόγησης. Η μορφή αυτή καθιστά απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη ορισμένων αρχών που εξυπηρετούν τη δεοντολογία της αξιολογικής διαδικασίας και προσφέρουν ομαλές συνθήκες κατά τη διεξαγωγή της. Μεταξύ αυτών των συνθηκών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία η οποία σχετίζεται με την εσωτερική αξιολόγηση, συναντώνται τα εξής (Σολομών, 1999):

- ♦ Πρέπει να υπάρχει ένας αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στην ομάδα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση και στα μέλη του υπόλοιπου σχολείου. Ο αμοιβαίος αυτός σεβασμός και η αναγνώριση της γνώμης του άλλου διαφαίνεται σε εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προτάσεις της ομάδας που διενεργεί την αξιολόγηση δεν είναι οριστικές αλλά αντιθέτως συνδιαμορφώνονται επί μιας κοινής βάσης με τους εργαζόμενους του υπόλοιπου σχολείου (Torres, 1991 · Kyriakides & Campbell, 2004).
- ♦ Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει να αποδειχτεί δίκαιη και ηθική για κάθε εμπλεκόμενη πλευρά.
- ♦ Τα κέρδη που αναμένεται να επιτευχθούν από την εσωτερική αξιολόγηση, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα προς όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή (MacBeath, 2001).
- ♦ Η εσωτερική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί με τέτοιο τρόπο που να στοχοποιεί τη σχολική μονάδα και στη συνέχεια αυτή να υποστεί τα βάρη των ενδεχόμενων προσαρμογών, χωρίς υποστήριξη. Η απαίτηση να απολογηθεί το σχολείο ή να υιοθετηθούν επιλογές των γονέων, ως λύσεις στα προβλήματα του σχολείου (και τα άσχημα αποτελέσματα της αξιολόγησης) αποτελούν παραδείγματα της τάσης των συστημάτων εκπαίδευσης να μην μοιράζονται με τα σχολεία τους την ανάληψη των ευθυνών από τις επιπτώσεις μιας –συνήθως κακής– σχολικής αξιολόγησης (Σολομών, 1999· Nevo, 2001).
- ♦ Τέλος, η εσωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να υφίσταται σαφείς, προσυμφωνημένες διαδικασίες για τη χρήση και το χειρισμό των εμπειρικών δεδομένων που θα εξαχθούν, όπως η βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας και όχι μόνο μια επικέντρωση σε συγκεκριμένα πρόσωπα (Kyriakides & Campbell, 2004).



#### 4.4 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εξωτερική αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα –όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας– με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Σε κράτη όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία προκειμένου να μετατραπούν σε κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στην ανάληψη του εγχειρήματος της εσωτερικής αξιολόγησης. Η δεύτερη τάση, ωστόσο, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολική μονάδα ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι για αυτό (Eurydice, 2004).

Αυτός ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει **τρεις μορφές** (Alvik, 1997 · Χαρίσης, 2007):

1. Μορφή 1<sup>η</sup> - Παράλληλη: Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους και στη συνέχεια μπορούν να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.
2. Μορφή 2<sup>η</sup> - Διαδοχική: Η σχολική μονάδα διενεργεί μια εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.
3. Μορφή 3<sup>η</sup> - Συνεργατική: Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα βασικά σημεία της ανάλυσης που επιχειρήθηκε για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται μια στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά υποστηρίζοντας το σχολείο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης» και για τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας του σχολείου με βάση τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής.



Επομένως, η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι που στην περίπτωση της Ελλάδας θεωρείται πολύ χαμηλός (Φοινικιανάκης, 2010).

#### **4.5 Σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο βασικών αξιολογήσεων**

Παρά τις εννοιολογικές και πρακτικές διαφορές, τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές μορφές αξιολόγησης εξαρτώνται και επηρεάζονται η μία από την άλλη. Από την άλλη, οι διάφορες διαδικασίες απολογισμού των εξαγομένων της αξιολόγησης μπορούν να ενισχύσουν τον εσωτερικό έλεγχο, να βοηθήσουν στην κατεύθυνση εξοικείωσης με τη γενικότερη νοοτροπία της αξιολόγησης και τις δράσεις που την αφορούν, να ενδυναμώσουν τις προσπάθειες εντοπισμού των παραγόντων οι οποίοι συντελούν στην επιτυχή ή μη έκβαση του εκπαιδευτικού έργου και να προωθήσουν τη διοίκηση μέσω στόχων ή την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων σχολικών πολιτικών (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005). Μάλιστα, σε κράτη όπου η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με διαδικασίες απολογισμού, οι οποίες εκκινούν από εξωτερικές μορφές αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο και κατευθύνονται από αυτές (όπως για παράδειγμα στην Αγγλία, την Ολλανδία, τη Βόρεια Ιρλανδία ή τη Σκωτία), εμφανίζεται πιο ισχυρή. Αντίθετα, η εσωτερική αξιολόγηση εμφανίζεται αδύναμη σε χώρες όπου το εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης κινείται υποστηρικτικά (όπως για παράδειγμα στο Βέλγιο, τη Δανία ή σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας), αποσκοπώντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Σε αρκετά σχολεία μάλιστα, τα συμπεράσματα της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προκειμένου να προετοιμαστεί επαρκέστερα η σχολική μονάδα, για μια επερχόμενη εξωτερική αξιολόγηση ή ακόμη και για να την αποφύγει, εφόσον κριθούν ικανοποιητικά τουλάχιστον τα εξαγόμενα της προηγηθείσας εσωτερικής (Davies & Rudd, 2001 · Δημάκος & Κολυβάς, 2012). Οι απαιτήσεις που θα αξιώσει η εξωτερική αξιολόγηση, μπορεί να κατευθύνουν ένα σχολείο στη διερεύνηση παραγόντων τους οποίους υπό άλλες συνθήκες θα παρέβλεπε και να διευκολύνει με αυτό τον τρόπο τη μελέτη πρακτικών που εφαρμόζονται από άλλα σχολεία, προσφέροντάς του έτσι μια σχετική πληροφόρηση αλλά και κίνητρα. Ένα απλό

παράδειγμα είναι η υιοθέτηση διαφόρων ειδών προτύπων και οροσήμεων ή η εφαρμογή θεωρητικών εργαλείων στα οποία θα στηριχθεί (Nevo, 2001 · Hofman, Dukstra & Hofman, 2005).

Διατυπώνονται, ωστόσο, επιφυλάξεις για την καθοδήγηση που μπορεί να προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση, ιδιαίτερα στη χρήση προτύπων και δεικτών αξιολόγησης που θα τεθούν. Το βασικότερο επιχείρημα αυτών των επιφυλάξεων είναι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σχολική πραγματικότητα, καθώς και η συνακόλουθη αταίριαστη εφαρμογή ίδιων προτύπων αξιολόγησης σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Με άλλα λόγια, το πλαίσιο που προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση κατευθύνει τις σχολικές μονάδες με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό, που οδηγεί σε εικονική και κατά κάποιον τρόπο βελτίωση χωρίς ουσία (Δημάκος & Κολυβάς, 2012). Επιπλέον, είναι πιθανό τα δεδομένα της εσωτερικής αξιολόγησης να αλλοιωθούν ή κάποια σημαντικά στοιχεία να μην αποκαλυφθούν από τους συμμετέχοντες, από το φόβο των επακόλουθων δυσάρεστων μέτρων –για τους ίδιους– τα οποία θα εφαρμόσει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, όμως, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στην αποκατάσταση της υποκειμενικότητας στην οποία –δικαίως ή μη– υπόκεινται συγκριτικά περισσότερο οι εσωτερικές αξιολογήσεις. Σύμφωνα και με τους Hofman, Dukstra & Hofman (2005) μια αξιολόγηση που θεωρείται σχετικά αναξιόπιστη δεν έχει λόγο ύπαρξης. Και αυτός είναι ο λόγος που ο προβληματισμός, ο διάλογος και ο σεβασμός για τις δύο μορφές αξιολόγησης ενδέχεται να επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα, καθώς ταυτόχρονα βελτιώνουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τα οφέλη των αξιολογικών διαδικασιών. Εξάλλου, τόσο η εξωτερική όσο και η εσωτερική αξιολόγηση, αποτελούν δύο αλληλένδετες διαδικασίες που εξυπηρετούν μία στρατηγική, αυτή της μεταρρύθμισης των σχολείων (Janssens & van Amelsvoort, 2008).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

### **5.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης στην Ελλάδα**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μια σύγχρονη πρακτική και συναντάται σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ είναι εναρμονισμένη με τις εξελίξεις στη διεθνή παιδαγωγική φιλοσοφία και τις γενικότερες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού θεωρείται καταλύτης για τη διασφάλιση της ποιότητας στις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης (Χαρίσης, 2007 · Λουκέρης και συνεργάτες, 2009).

Ο έλεγχος της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, είναι μια κεντρική τάση στην εκπαίδευση στον διεθνή χώρο. Τα πρώτα σχέδια εκπαιδευτικής αξιολόγησης προτάθηκαν από τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) από τα τέλη της δεκαετίας του '80 έως και τα μέσα του '90, όταν και άνοιξε η συγκεκριμένη συζήτηση από το διεθνή οργανισμό. Στη δεκαετία του '90, μάλιστα, η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε την παραπάνω πρακτική αρχικά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια και σε επίπεδο εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, μέσα από πιλοτικά προγράμματα σχολικής αξιολόγησης, προς τα τέλη περίπου της δεκαετίας (Δούκας, 1999).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνδέουν την αξιολόγηση με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, έτσι όπως προωθούνται μέσω διεθνών οργανισμών (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007), είναι :

- ✚ Η απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης μέσα από τις επιθεωρήσεις των προηγούμενων ετών.
- ✚ Η σύνδεση της αξιολόγησης με αναπτυξιακά πλάνα και παραγωγικά σχέδια, τα οποία δεν ακολουθούν τις –προερχόμενες από την κεντρική εξουσία– τεχνοκρατικές εντολές διεκπεραίωσης.
- ✚ Η έμφαση στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- ✚ Η ανάπτυξη ενός συνόλου από δείκτες απόδοσης της σχολικής προόδου.

Περνώντας τώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι γνωστό ότι διακρίνεται για τον συγκεντρωτισμό του (Ταρατόρη, 2013), διαπιστώνεται ότι δεν ενσωματώνει στα προγράμματά του τις αναγκαίες για τα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών διαδικασίες, όπως για παράδειγμα ο πειραματισμός, η έρευνα, η εμπλοκή σε επαγγελματικές δραστηριότητες

ή η επαγγελματική ενημέρωση (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011). Η αξιολόγηση –με απλά λόγια– αποτελεί ένα είδος σύγκρισης, με το οποίο συγκρίνεται το αποτέλεσμα με το στόχο ή αλλιώς μια υπαρκτή κατάσταση με την επιθυμητή. Μπορεί να γίνεται με την προοπτική να ληφθούν αποφάσεις σε μελλοντικό χρόνο, ωστόσο για να συμβεί αυτό θα πρέπει να είναι γνωστή μια υπάρχουσα κατάσταση. Έτσι, κατά κοινή ομολογία η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία που κρίνεται αναγκαία για κάθε διάσταση της ανθρώπινης δραστηριότητας που σχετίζεται με την κοινωνική και οικονομική ζωή, άρα και την εκπαίδευση (Φοινικιανάκης, 2010).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εφικτό να διερευνηθούν μέσα από την αξιολόγηση σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτική κοινότητα. Κρίνεται επίσης σημαντικό να επισημανθεί, ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε ποσοτικά δεδομένα τα οποία αφορούν μετρήσιμες μεταβλητές αλλά να επεκτείνεται και σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, αφού έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαρύνουσα σημασία η καταγραφή αποτελεσμάτων που δεν θεωρούνται σχετικά αναμενόμενα (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011). Επιπλέον, θεωρείται πολύ σημαντικό να εντοπίζονται μέσα στην κοινωνία και να λειτουργούν μηχανισμοί τέτοιου είδους, που να επιτρέπουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τον έλεγχο της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων που τίθενται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια βέβαια του ευρύτερου κοινωνικού και οικονομικού συστήματος μιας χώρας (Χαρίσης, 2007).

Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι στην Ευρώπη του σήμερα επικρατεί μια «αναταραχή» για το συγκεκριμένο θέμα και απασχολεί έντονα τόσο την κοινή γνώμη και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες (Ζουγανέλη και συνεργάτες, 2007). Έτσι, η αξιολόγηση έχει λάβει τη μορφή ενός μηχανισμού, ο οποίος στοχεύει στον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού χωρίς αυτή οι εκπαιδευτικές αποφάσεις δε θα λαμβάνονταν με βάση την αποτελεσματικότητα τους αλλά με βάση την πολιτική βούληση και την ιδιοτέλεια (Ταρατόρη, 2013). Δεν είναι λοιπόν δύσκολο να διαπιστωθεί η σημασία της αξιολόγησης στη σύγχρονη κοινωνία, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα καταστεί αποδοτική και θα συμβαδίζει με τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής.

Έτσι, στο πλαίσιο της παραπάνω οπτικής είναι δυνατόν να εντοπιστούν ορισμένα επίπεδα

λειτουργίας της αξιολόγησης (Δημάκος & Κολυβάς, 2012· Αναστασίου, 2014):

- ① **Επίπεδο 1<sup>ο</sup>**: Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην οικονομική διαχείριση και περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά. Ειδικότερα, η αξιολόγηση της παραγωγικής διαδικασίας περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα διαχειρίζεται και διαθέτει τους πόρους του, αφού θεωρείται ένα ισχυρό μέσο με το οποίο διασφαλίζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ εξασφαλίζεται από την ανάλυση της σχέσης μεταξύ κόστους και αποτελέσματος. Πρόκειται επομένως για μια διαδικασία που αναμφίβολα ενισχύει την έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, καθώς ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός που επικρατεί για την ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, είναι έντονος και δεν λείπουν οι πολιτικές και φυσικά συνδικαλιστικές διαμάχες, ταυτόχρονα με τις ιδεολογικές συγκρούσεις.
- ① **Επίπεδο 2<sup>ο</sup>**: Η αξιολόγηση αφορά στο παιδαγωγικό αντικείμενο και στοχεύει στη διευκόλυνση της μάθησης. Αυτή η πλευρά της αξιολόγησης επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται αποτελεσματική, ενισχύοντας την μάθηση και περιορίζοντας ταυτόχρονα την ανούσια κατασπατάληση χρόνου και χρήματος.
- ① **Επίπεδο 3<sup>ο</sup>**: Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την επιλογή νέων τεχνικών και στρατηγικών, καθώς και ορισμό προτεραιοτήτων. Εντοπίζονται, επίσης, τα σημεία της διδακτικής πρακτικής που εφαρμόζονται, τα εμπόδια που συναντώνται και οι εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση τους.
- ① **Επίπεδο 4<sup>ο</sup>**: Στο επίπεδο αυτό συναντάται η πρόοδος που έχει συντελεστεί και αναλύεται το εύρος και η κατεύθυνση της προόδου, όπως και τα όρια που μπορούν να ξεπεραστούν, εφόσον κάτι τέτοιο είναι εφικτό.
- ① **Επίπεδο 5<sup>ο</sup>**: Στο επίπεδο αυτό η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα είδος προμηθευτή πληροφοριών. Η απουσία πληροφόρησης για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, μπορεί να είναι εξαιρετικά επιζήμια και να οδηγήσει την εργασία τους στην άγνοια. Έτσι, η ανατροφοδότηση –το λεγόμενο *feedback*– που ως πληροφοριακό υλικό παρέχει η αξιολόγηση, θεωρείται εξαιρετικά πολύτιμη για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

- ① **Επίπεδο 6<sup>ο</sup>**: Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει ζητήματα διοίκησης. Από αυτή τη σκοπιά, η αξιολόγηση διευκολύνει πρακτικά διοικητικά θέματα αλλά ταυτόχρονα συνιστά και το πλέον κατάλληλο μέσο, αφενός επιλογής των στελεχών διοίκησης και αφετέρου ανέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού στις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Περνώντας τώρα στην εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται σήμερα, αυτή μπορεί να πάρει διάφορες κατευθύνσεις, όπως είναι η εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει όλες τις στρατηγικές και τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Στον Ευρωπαϊκό χώρο συναντώνται πολλά παραδείγματα που μαρτυρούν ότι η σχολική μονάδα μπορεί και επιβάλλεται να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα στα πλαίσια μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η τοπική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να συμμαριστεί καλύτερα τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ανήκει και να γίνει πιο παραγωγική (Μπακάλμπαση και συνεργάτες, 2011 · Αναστασίου, 2014).

Έχει γίνει όμως ήδη λόγος για το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου ένα από τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η ύπαρξη αυτονομίας στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιθέτως, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα –που εντάσσεται και το ελληνικό– τα περιθώρια αυτονομίας είναι ελάχιστα και στα πλαίσια αυτά απαιτούνται οι δεξιότητες του διευθυντή, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων, η παρέμβαση στα αναλυτικά προγράμματα, η γνώση των αναγκών και των δυνατοτήτων του σχολικού δυναμικού και η σωστή διαχείριση των οικονομικών πόρων (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011).

Το ελληνικό κράτος έχει πολλάκις φέρει προς συζήτηση το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παλιότερα με το Ν. 2986/2002 και στην αρχή της οικονομικής κρίσης με το Ν. 3848/2010, χωρίς ωστόσο κανένα από τα παραπάνω να έχει τελεσφορήσει, ενώ για να γίνει αποδεκτό ένα εκπαιδευτικό νομοσχέδιο και να εκλείψουν οι διαμάχες και οι συγκρούσεις, θα πρέπει να καλλιεργεί στον εκπαιδευτικό την αίσθηση της υπευθυνότητας και το αίσθημα ότι θα ενισχύσει την αυτογνωσία του ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, εξαλείφοντας τις αδυναμίες του μέσα στα πλαίσια μια ευρύτερης επιμορφωτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης δε θα εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα είδος απειλής ή ως μορφή τιμωρίας απέναντι την εργασιακή τους πορεία (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003 · Ταρατόρη, 2013).



Το προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 152/2013, αποτελεί χωρίς αμφιβολία το πιο αναλυτικό νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αν λάβει κανείς υπόψη του ένα σύνολο από παράγοντες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτό γίνεται λόγος για ποσοστιαία βαρύτητα των κριτηρίων αξιολόγησης, σε μια προσπάθεια κάλυψης όλων των πλευρών της σύνθετης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Αναστασίου, 2014). Δε θα πρέπει όμως να παραβλέπεται το γεγονός, ότι ένας εξωτερικός υπηρεσιακός αξιολογητής –σύμφωνα με όσα αναφέρει το ίδιο διάταγμα– θα έχει τη δυνατότητα να εκπληρώσει ένα τόσο εκ φύσεως σύνθετο εγχείρημα, καθώς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αρκετές παραμέτρους. Αυτές είναι τη διδακτική επάρκεια, η πληρότητα των εκπαιδευτικών στόχων, η υπηρεσιακή συνέπεια των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, η επιστημονική και παιδαγωγική του επάρκεια αλλά και αρκετές ακόμη που αφορούν το έργο του (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011).

Το στοιχείο, όμως, που δεν αλλάζει στο εν λόγω νομοσχέδιο, είναι η ιεραρχικού τύπου διεκπεραίωση της αξιολόγησης, αφού μόνο ο ιεραρχικά ανώτερος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να βαθμολογεί και να αξιολογεί τους ιεραρχικά κατώτερους του και όχι το αντίστροφο (Αναστασίου, 2014). Παρόλα λοιπόν τα θετικά στοιχεία του Π.Δ. 152/2013, οι ερευνητές τονίζουν την απουσία ανατροφοδοτικού χαρακτήρα στο συγκεκριμένο διάταγμα, αφού δεν προκύπτει από κάποιο σημείο η παραμικρή σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανατροφοδότησης. Ακόμα, παραβλέπονται και οι κοινωνικές ή γεωγραφικές ανισότητες των μαθητών, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων κάθε φορά, συνθηκών μάθησης (Φατούρου & Καββαδίας, 2013).

Για αυτόν ακριβώς το λόγο, το Π.Δ. 152/2013 δεν είναι ικανό να πείσει εκείνο το ποσοστό των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι πίσω από το συγκεκριμένο νομοσχέδιο κρύβονται ύπουλες προθέσεις. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε ίσως να επιτευχθεί, μόνο εφόσον οι συντάκτες του συμπεριλάβουν στη συλλογιστική τους, διατάξεις τέτοιες που να δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές, έτσι ώστε μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να καλύψουν τις πιθανές τους αδυναμίες (Αναστασίου, 2014). Το εν λόγω αίτημα ευτυχώς έγινε πράξη εκ των υστέρων και τονίστηκε ότι η κατάρτιση όσων εκπαιδευτικών κριθεί ανεπαρκής θα ακολουθούσε κάποια επιμορφωτική διαδικασία και όχι μια απόφαση τιμωρητικού τύπου, όπως η απόλυση (Παπαματθαίου, 2014).

Η αντίθεση που έχει παρατηρηθεί από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς προς μια γενικότερη αξιολόγηση, δε θα πρέπει να ερμηνεύεται ως άρνηση ή καθολική αντίθεση προς όλες τις μορφές αξιολογήσεων αλλά περισσότερο ως μια μορφή δυσπιστίας προς τον διαμορφωτικό της χαρακτήρα, καθώς και ως φόβος ότι πιθανόν να καταστεί αφορμή απολύσεων, τιμωριών ή και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2014). Αυτό όμως που φάνηκε αργότερα ήταν ότι, αν η πολιτεία μπορέσει να εξασφαλίσει τον διαμορφωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και ταυτόχρονα αυτή πραγματοποιείται με αντικειμενικό και έγκυρο τρόπο, τότε θα μπορέσει να απαγκιστρωθεί από τις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών το άγχος και ο φόβος που την περιβάλλει η μακρά ιστορία του επιθεωρητισμού (Φατούρου & Καββαδίας, 2013).

## **5.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη**

Κρίνεται σημαντικό να γίνει έστω και μια συνοπτική αναφορά σε ορισμένες πολιτικές πρακτικές στο θέμα της αξιολόγησης που ακολουθούν άλλα κράτη και στοχεύουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Για παράδειγμα, το αγγλικό μοντέλο αξιολόγησης έχει υιοθετήσει μια νεοφιλελεύθερη νοοτροπία και ευνοεί τον ανταγωνισμό των σχολείων για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης μέσα από τη χρηματοδότηση. Αν όμως εξεταστεί κριτικά η βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης δεν έχει επιφέρει κάποια αποτελέσματα προόδου τα τελευταία χρόνια, αφού η βελτιωτική λειτουργία της αυτοαξιολόγησης κρίνεται ως μια υποχρεωτική ενέργεια που αποσκοπεί στην κάλυψη των απαιτήσεων της επιθεώρησης (Θεοχάρης, 2011).

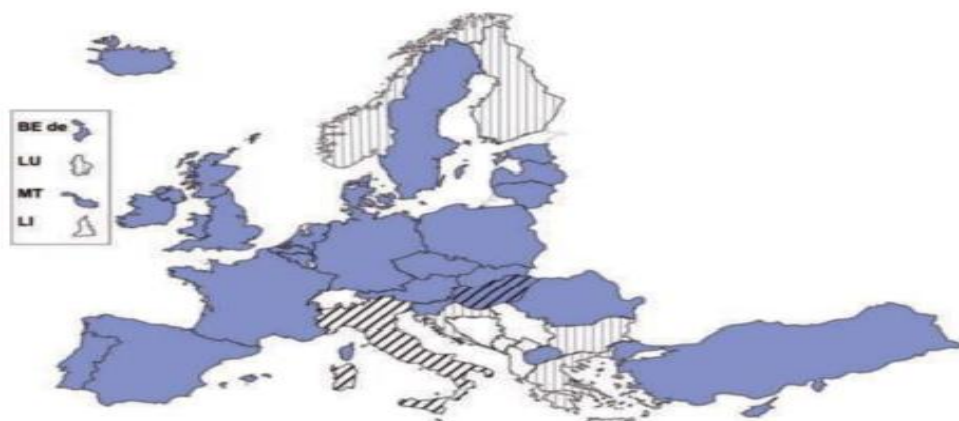
Στη Γερμανία, η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ρυθμίζεται μέσα από ένα μοντέλο ελέγχου των εκπαιδευτικών “εισροών” και τα κριτήρια επάρκειας των εκπαιδευτικών οι οποίοι ορίζονται κρατικά, αποφασίζονται σε επίπεδο ομόσπονδου κράτους και αποτελούν ισχυρά εχέγγυα για τη διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης. Το γερμανικό σύστημα αξιολόγησης, αν και για πολλά χρόνια θεωρούσε τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσμα της ισχυρής καθοδήγησης των κεντρικών αρχών (λογική επιθεωρητισμού), τα τελευταία χρόνια έχει προβεί σε μια μετάβαση προς σύγχρονες μορφές αξιολόγησης, παρά το γεγονός ότι σε πολλά ομοσπονδιακά κρατίδια η έννοια της αξιολόγησης

προσδιορίζεται ασαφώς και δεν χαίρει νομικής κατοχύρωσης (Θεοχάρης, 2011). Ακόμα και το αξιολογικό μοντέλο της Σουηδίας όμως δέχθηκε τα προηγούμενα χρόνια μια αυξημένη πίεση σχετικά με τις εθνικές εξετάσεις και την πολιτική λογοδοσίας των σχολείων, ενώ παρατηρήθηκε μια μετάβαση από ένα σύστημα αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης σε ένα σύστημα αξιολόγησης της ίδιας της μάθησης (Skolverket, 2005).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε κανείς να σημειώσει ότι οι εξωτερικές πιέσεις που δέχτηκαν τα τρία παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να αναπροσαρμόσουν τις αξιολογικές πολιτικές τους, απέφεραν αποτελέσματα με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση. Στη μεν Αγγλία οι αλλαγές βρήκαν πρόσφορο έδαφος και οι σύγχρονες αξιολογικές πρακτικές ενσωματώθηκαν γρήγορα στην αγγλική κουλτούρα, ενώ έγιναν αντιληπτές ως δίκαιες και χρήσιμες. Στη δε Σουηδία, παρατηρήθηκαν ενστάσεις ως προς το ιδανικό της ισότητας που χτίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και παρατηρήθηκαν έτσι σημαντικές διαφορές στην εφαρμοζόμενη μέθοδο από αυτές της Αγγλίας. Τέλος, το μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στη Γερμανία φαίνεται ως το πιο ανθεκτικό μεταξύ των τριών, αν και δεν απουσιάζουν οι πολέμιοι που αμφισβητούν τα οφέλη και την αποτελεσματικότητά του (Θεοχάρης, 2011).

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ  
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ  
ΔΕΝ ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Πηγή: Ευρυδίκη (στοιχεία έτους 2013-14)



**Εικόνα 1:** Το ευρωπαϊκό καθεστώς εκπαιδευτικής αξιολόγησης

### **5.3 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από το θεσμικό ρόλο του τέως Σχολικού Συμβούλου και του νέου Συντονιστή Εκπαίδευσης**

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο, λόγω της πολύμορφης και πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας της σχολικής μονάδας, όπου ανακύπτουν πολύ συχνά συνθήκες ή θέματα που χρήζουν παρέμβασης (επιστημονικής, παιδαγωγικής ή διδακτικής), να γίνει μια σύντομη επισκόπηση στο ρόλο των κύριων θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης, του ισχύοντος μέχρι προσφάτως Σχολικού Συμβούλου και του νέου Συντονιστή Εκπαίδευσης.

Ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου*, θεσμικό όργανο που βοήθησε στο να προλειανθεί το έδαφος για την έλευση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, εισήχθη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τη δεκαετία του '80, για να αντικαταστήσει τον θεσμό του σχολικού επιθεωρητή που ίσχυε κυριολεκτικά από την σύσταση του ελληνικού κράτους (Φατούρου & Καββαδίας, 2013). Παρά τις συνεχείς –όχι όμως και τόσο επίμονες– προσπάθειες του κράτους από τη δεκαετία του '90 για την επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης, οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, καθώς και η σχετική χαλαρότητα με την οποία λειτουργεί το ελληνικό κράτος, δεν επέτρεψαν σε αυτό να συμβεί. Όμως, η σύσταση ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού και πραγματικά αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης, κρίνεται επιτακτική ανάγκη για την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ταρατόρη, 2014).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε ενεργά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας ως στόχο την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011):

- ✚ Σε εκπαιδευτικούς προς μονιμοποίηση ή επαγγελματική εξέλιξη.
- ✚ Σε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικούς που πρόκειται να καλύψουν και να στελεχώσουν διοικητικές θέσεις.
- ✚ Σε στελέχη της εκπαίδευσης.
- ✚ Σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αξιολογηθούν.
- ✚ Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση κριθεί αναγκαία η αξιολόγηση.

Σύμφωνα με το αρχικό νομοθετικό πλαίσιο που περιέγραφε τις αρμοδιότητες και τα

καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, προκατόχων των Συντονιστών Εκπαίδευσης, αυτά άπτονταν πέντε κεντρικών ζητημάτων (Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011):

- Της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.
- Της δημιουργίας υγιών και δημιουργικών σχολικών σχέσεων (για παράδειγμα μεταξύ εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων).
- Του οργανωτή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην περιοχή που του έχει ανατεθεί με την υποχρέωση της μετέπειτα τροφοδότησης των υπηρεσιών του υπουργείου με τις παρατηρήσεις και τις σημειώσεις του.
- Του αξιολογητή των εκπαιδευτικών που εμπíπτουν στην ειδικότητά του.
- Του συνεργάτη της διοίκησης των σχολικών μονάδων, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Κατόπιν των αρχικών νομοθετικών ρυθμίσεων, της απουσίας οποιασδήποτε ουσιαστικής μορφής αξιολόγησης και της διάχυτης επιθυμίας για αλλαγή του εκπαιδευτικού κατεστημένου το οποίο κρινόταν ως αντιπαραγωγικό και απαρχαιωμένο, ο Ν. 2986/2002 ήρθε να τονίσει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως εργαλείο που θα συνεισφέρει αποτελεσματικά προς αυτή την αλλαγή. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος νόμος δεν φάνηκε να μπορεί να τεθεί σε ισχύ, κυρίως για δύο βασικούς λόγους (Δημάκος & Κολυβάς, 2012):

1. Υπήρξαν αντιδράσεις από συλλόγους εκπαιδευτικών, σχετικά με την αναγκαιότητα, τους στόχους και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης.
2. Η νομοθεσία δε έθετε σαφή κριτήρια για την όλη διαδικασία, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια διάχυτη ασάφεια, κυρίως για τη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί στην όλη διαδικασία.

Στα πλαίσια λοιπόν της απαίτησης του εκπαιδευτικού κόσμου να προσανατολιστούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος σε μια άλλη δομή παιδαγωγικής στήριξης της σχολικής κοινότητας καθώς και στην ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας που θα βασίζεται στη συνεργασία και τη συλλογικότητα, το Υπουργείο Παιδείας περνά εν έτη 2018 σε μια νέα μεταρρύθμιση. Σύμφωνα με το ΦΕΚ του Ν. 4547/18, άρθρο 17 για τις Δομές Εκπαίδευσης (*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*) ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος εισήχθη με την παρ. 1 του άρθρου 1 του Ν. 1304/1982, καταργείται και αντικαθίσταται από τον νέο θεσμό των *Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*, οι οποίοι είναι στον αριθμό 530 από 800 που ήταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Στόχος αυτής της αλλαγής σύμφωνα με την οπτική του Υπουργείου Παιδείας δεν είναι πλέον μόνο η αναβάθμιση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου σε Συντονιστή Εκπαίδευσης (Ν. 4547/2018) ως ειδικού επί των εκπαιδευτικών θεμάτων αλλά και να διαφοροποιηθεί η εκπαιδευτική νοοτροπία, θέτοντας στο προσκήνιο το Συντονιστή Εκπαίδευσης ως τον εμπνευστή και ενορχηστρωτή μιας νέας κουλτούρας, που θα ενστερνίζεται την ιδέα της αξιολόγησης και θα τη θεωρεί εργαλείο για επαγγελματική εξέλιξη και όχι μέσο κυβερνητικής καταστολής και ενδεχόμενων απολύσεων (Φατούρου & Καββαδίας, 2013).

Έτσι, ο ρόλος του Συντονιστή σύμφωνα με τον Ν. 4547/18, άρθρο 17 επικεντρώνεται πλέον σε τρεις βασικούς στόχους :

- 1) Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.
- 2) Στην υποστήριξη της διαδικασίας προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου
- 3) Στην παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Με άλλα λόγια ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου θα έχει πλέον αναβαθμισμένα καθήκοντα και θα αναλάβει τις αρμοδιότητες των Προϊσταμένων Επιστημονικής Καθοδήγησης, και των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Πλέον όμως θα ελέγχεται και θα έχει έναν προϊστάμενο. Όμως εκείνος είναι που θα εποπτεύει τους τρεις προαναφερόμενους κρίσιμους τομείς. Θα δέχεται τις εκθέσεις των συλλόγων, θα έχει την ευθύνη της επιμόρφωσης και κυρίως τον συντονισμό όλων των υποστηρικτικών δομών καθώς πια, θα υπάρχει πλήρης διασύνδεση όλων των υπηρεσιών (π.χ. ΚΕΔΥ) κάθε περιφέρειας και συνεργασία στο πλαίσιο του ΠΕ.ΚΕ.Σ (Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Είναι προφανές ότι μέσα στις προκλήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής και πολυδιάστατης σχολικής πραγματικότητας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εκπληρώσει το έργο του με αποτελεσματικότητα και να λειτουργεί σύμφωνα με τις επιταγές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Όρος κλειδί για την επιτυχία του έργου αυτού είναι η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διευθυντή σχολικής μονάδας, Συντονιστή Εκπαίδευσης, γονείς, τοπική κοινωνία). Ειδικότερα, ο διευρυμένος ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης, εφόσον λειτουργεί ως διευκολυντής και εμπυχωτής, υποβοηθάει τον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και υποστηρίζει το έργο του σχολείου για διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων ανθρώπων.



## **5.4 Η ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα μέσα από νομοθετήματα σταθμούς**

Η ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα χωρίζεται χρονικά σε δυο φάσεις: από την ίδρυση και οργάνωση του Ελληνικού κράτους ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980, οπότε κυριαρχεί ο «Επιθεωρητισμός» και στη συνέχεια από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ως τις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του εικοστού πρώτου αιώνα, η οποία χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του κράτους να θεσμοθετήσει και να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης, ενώ βρίσκει σοβαρό αντίλογο και αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα (Θεριανός, 2007 · Ανδρέου, 1999 · Ζαμπέτα, 1994 · Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2006 · Σολομών, 1998 · Δεφανάρα, 2014).

Αναλυτικότερα, οι πρώτες προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο ελεύθερο Ελληνικό κράτος, ξεκινούν τον 19<sup>ο</sup> αι. λίγα χρόνια μετά την σύστασή του και συγκεκριμένα το 1834. Ο τότε επιθεωρητής – δημοδιδάσκαλος είχε το δικαίωμα να διενεργεί εξαμηνιαίες επιθεωρήσεις στην περιφέρεια ελέγχου του, σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών, ενώ δημιουργήθηκαν και επιτροπές οι οποίες επέβαλαν ποινές σε εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους (Κασσωτάκης, 2003). Ακολούθησε στη συνέχεια η δημιουργία του Εποπτικού Συμβουλίου Μέσης Εκπαίδευσης, το 1895, με το οποίο διορίστηκαν οι πρώτοι μόνιμοι επιθεωρητές στη μέση εκπαίδευση της χώρας και συνέδεσαν τον θεσμό του επιθεωρητή με την εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης για περίπου έναν αιώνα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η επόμενη προσπάθεια συναντάται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αφενός το 1914, ανολοκλήρωτη ωστόσο εξαιτίας των προηγηθέντων Βαλκανικών πολέμων, και αφετέρου μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922, καθώς τις δύο αυτές χρονικές περιόδους προστίθενται νέες περιοχές στην ελληνική επικράτεια και έτσι γεννάται ισχυρή ανάγκη αναδιοργάνωσης όλων των τομέων της καθημερινότητας, άρα και της εκπαίδευσης. Ιδίως μετά την Μικρασιατική καταστροφή, η κατάσταση στην παιδεία ήταν αποκαρδιωτική και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνταν αναγκαία, αφού είχαν διοριστεί σε θέσεις εκπαίδευσης άτομα ασύμβατα με το αντικείμενο, όπως έμποροι (Δούκας, 2002). Η αξιολόγηση ωστόσο των εκπαιδευτικών, έως και λίγο μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, γινόταν χωρίς προκαθορισμένα κριτήρια, δίνοντας έτσι στη διαδικασία έναν αέρα αυθαιρεσίας στις πράξεις και



αποφάσεις των επιθεωρητών. Από τα μέσα της δεκαετίας του '40 έως και το 1970, οι εκθέσεις συντάσσονταν βάσει υποδείγματος από το Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο, ενώ από εκείνη τη χρονιά καταρτίστηκε ειδικό έντυπο για την επιθεώρηση εκπαιδευτικών με αναλυτική περιγραφή κριτηρίων, ασχέτως του τι περιλάμβαναν λόγω του πολιτικού καθεστώτος που επικρατούσε εκείνη την εποχή, ενώ το 1976-1977 εκδόθηκε το έντυπο που αποτελούσε στην ουσία οδηγό επιθεωρήσεων, γνωστό και ως Έκθεση Ουσιαστικών Προσόντων (Κασσωτάκης, 2003). Συγκεκριμένα, το πλαίσιο των επιθεωρήσεων αφορούσε τον έλεγχο της διοίκησης, της διδακτικής, της παιδαγωγικής στάσης των εκπαιδευτικών με ποικιλία διαβαθμίσεων και καθηκόντων, όπως την τήρηση ωραρίου, την εργατικότητα, την ευσυνειδησία, τη γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Δεφανάρα, 2014). Επιπλέον, οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που συντάσσονταν από τους επιθεωρητές, συνδέθηκαν με τη μισθολογική εξέλιξη και την υπηρεσιακή προαγωγή των εκπαιδευτικών κι όχι με την ανατροφοδότηση και βελτίωση του έργου της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Επιθεωρητισμός, απότοκο των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών εκείνης της περιόδου, θεωρήθηκε μοχλός πολιτικής χειραγώγησης και ιδεολογικού πειθαναγκασμού των εκπαιδευτικών από τη μεριά της κρατικής εξουσίας, με την υιοθέτηση άκαμπτων, στατικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών, όπως οι αιφνίδιες επισκέψεις στα σχολεία (Ζαμπέτα, 1994), ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αλλά και η θέσπιση δυνατότητας απόλυσης των εκπαιδευτικών, που επιδεικνύουν ανυπακοή στις κρατικές εντολές, και δημιούργησε έντονη δυσαρέσκεια και αντίδραση (Θεριανός, 2007).

Το αρνητικά φορτισμένο κλίμα και η σύνδεση της αξιολόγησης με τον έλεγχο, τη συμμόρφωση, τη νομιμοφροσύνη, την καταπίεση και το διωγμό οδήγησαν στη δημιουργία αρνητικών συνδηλώσεων για τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι οποίες δεν έχουν αρθεί μέχρι σήμερα «έστω κι αν από το 1982 και μετά καταργήθηκε ο επιθεωρητισμός ως θεσμός αξιολόγησης στην Ελλάδα με τον Ν. 1304/1982, όταν θεσπίστηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Παρόλο που ο νέος αυτός θεσμός αποτέλεσε μεγάλη αλλαγή στην ελληνική εκπαίδευση, δίνοντας τη δυνατότητα να μετατραπεί η αξιολόγηση σε συμβουλευτική και επιστημονική καθοδήγηση, συνοδευόμενη από διαδικασίες επιμόρφωσης και δημοκρατικής αξιολόγησης – καθώς και ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος θα συμμετείχε και δεν θα ασκούσε μόνος του την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και όχι των προσώπων – κατηγορήθηκε από τους συνδικαλιστικούς φορείς ως κομματικά ελεγχόμενος και κατ' επέκταση

η αξιολόγηση ως διαβλητή διαδικασία (Ζαμπέτα, 1994). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν την επιχειρούμενη αξιολόγηση και ο θεσμός περιορίστηκε στη σύνταξη εκθέσεων για το έργο κάθε περιφέρειας εκπαίδευσης, τα προβλήματα των περιοχών και τις πιθανές λύσεις (Παπασταμάτης, 2001). Λίγα μόνο χρόνια αργότερα, με τον Ν. 1566/1985, πραγματοποιήθηκε ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και ο έλεγχος πέρασε σε τοπικό επίπεδο (πρακτική αποκέντρωσης), αν και η εποπτεία της εκπαίδευσης παρέμεινε στην κεντρική διοίκηση. Ωστόσο, η ρύθμιση του ίδιου νόμου η οποία αφορά την αξιολόγηση, καθώς και ορισμένα προεδρικά διατάγματα που ακολούθησαν, παρέμεναν ανεφάρμοστα για αρκετά χρόνια ή ακόμη και δεκαετίες, επιτρέποντας στην ουσία τη μη αξιοποίηση του ρυθμιστικού πλαισίου που αφορούσε την αξιολόγηση (Παμουκτσόγλου, 2003).

Ακολούθησε στη συνέχεια ο Ν. 2525/1997 με τον οποίο και καθιερώθηκε νομοθετικά η έννοια της αξιολόγησης, ως μια διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων που τίθενται από την ισχύουσα νομοθεσία, ενώ γίνεται αναφορά και στην επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας. Τέλος, θεσμοθετήθηκε και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, οι οποίοι σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων, τους Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθύνσεων, καθώς και τους Σχολικούς Συμβούλους (δεν είχαν ακόμη μετονομαστεί σε Συντονιστές Εκπαίδευσης), διενεργούσαν την αξιολόγηση (Κουτούζης, 2003).

Αξίζει, επίσης, να γίνει μια σύντομη αναφορά στην ατομική διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τον παραπάνω νόμο, η οποία ήταν περιοδική, αφορούσε αυτούς της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και γινόταν με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: Η πρώτη περιλάμβανε τους εκπαιδευτικούς για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, η δεύτερη αυτούς που πρόκειται να κριθούν για κάλυψη στελεχών εκπαίδευσης, η τρίτη των ίδιων των στελεχών εκπαίδευσης, η τέταρτη τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν εθελοντικά της αξιολόγησή τους και η τελευταία όλες τις άλλες περιπτώσεις. Όπως οι προηγούμενοι νόμοι όμως, έτσι και αυτός δεν ήταν εύκολο να εφαρμοστεί, εξαιτίας της απουσίας προηγούμενης αξιολογικής νοοτροπίας, δεδομένων αξιολόγησης παλαιότερων ετών αλλά κυρίως της συνεχιζόμενης ταύτισης της αξιολόγησης με διαδικασίες προηγούμενων καθεστώτων που δεν είχαν ξεπεραστεί από τον κλάδο (Παμουκτσόγλου, 2003). Τέλος, αμφισβητήθηκε ακόμη και ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων, λόγω απουσίας προσόντων και τοποθέτησής τους με πελατειακά κριτήρια, όπως υποστήριζαν ορισμένοι κύκλοι, ενώ και ο Σύμβουλος που θα έπρεπε να αναλαμβάνει

διαμορφωτική αξιολόγηση περιορίστηκε στην απλή σύνταξη εκθέσεων (Μαυρογιώργος, 2002).

Στη συνέχεια, μετά από διακοπή των προσπαθειών για κάποιο χρονικό διάστημα, η πολιτεία θεσπίζει για άλλη μια φορά διατάξεις για την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της σχολικής μονάδας. Με τον νόμο Ν. 2986/2002 καταργείται το Σώμα Αξιολογητών, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα ένστασης και αναθέτοντας την αξιολόγηση στους φορείς του Κέντρου Εκπαίδευσης Έρευνας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο πρώτος ανέλαβε την ανάπτυξη και εφαρμογή κριτηρίων και δεικτών, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, προκειμένου να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση και να παραχθούν δεδομένα αξιολόγησης. Ο δεύτερος ανέλαβε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση του προσωπικού. Στην ουσία αποδεικνύεται ότι οι δύο φορείς όφειλαν να συνεργάζονται, ενώ το αρνητικό στην όλη υπόθεση ήταν ότι παρά την ύπαρξη του κατάλληλου νομικού πλαισίου και την αναγκαιότητα για αξιολόγηση, αυτή δεν πραγματοποιήθηκε ως όφειλε, μια πρακτική προσφιλής στα ελληνικά πολιτικά και συνδικαλιστικά δρώμενα, με ποικίλες αρνητικές προεκτάσεις (Κουτούζης, 2003).

Με τον νόμο Ν. 2986/2002 επιχειρείται εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, διαμορφωτική και τελική. Η προσέγγιση της αξιολόγησης που έφερνε ο συγκεκριμένος νόμος θεωρήθηκε «ολιστική» καθώς εκτεινόταν σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών παραγόντων και διαδικασιών. Ωστόσο, δεν δραστηριοποιούνταν ενεργά όλα τα υποσυστήματα (γονείς, σύλλογος διδασκόντων, μαθητές και κοινωνία) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να έχουν φωνή και να μπορούν να διαμορφώσουν μια βελτιωμένη εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο σύλλογος διδασκόντων αναλάμβανε μόνο την έκθεση αυτοαξιολόγησης –στα πρότυπα ωστόσο διεθνών πρακτικών– παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώνουν τις καθημερινές τους πρακτικές και να διορθώνουν τα κακώς κείμενα. Από την άλλη όμως, δε δινόταν η δυνατότητα να δημιουργηθεί μια «*κουλτούρα αυτοαξιολόγησης των σχολείων*», επειδή δεν υλοποιούνταν επιμορφωτικά προγράμματα σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο και η εμπειρία των εκπαιδευτικών παρέμενε αναξιοποίητη. Επιπλέον, δε γινόταν πουθενά αναφορά στο νόμο, για τον τρόπο σύνδεσης της σχολικής χρηματοδότησης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Έτσι, αν και το σύστημα των προτεινόμενων ρυθμίσεων για την αξιολόγηση έχει φτάσει πια σε καλό επίπεδο οργάνωσης, λόγω των συνεχών νομοθετήσεων, διαλόγου, αντιπαραθέσεων, ακυρώσεων και επαναπροσδιορισμών του πλαισίου, η σχεδιασμένη αξιολόγηση δεν υλοποιείται και η

εφαρμογή και αυτού του νόμου ακυρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και το συνδικαλιστικό κίνημα, με βασική αιτιολογία ότι τα κριτήρια ήταν μόνο αυτά που ορίζει η Ε.Ε. και ο Ο.Ο.Σ.Α. μέσα από συγκεκριμένους δείκτες, οι οποίοι μετρούν τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, τη στιγμή που πολλοί υποστήριζαν ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι μετρήσιμο (Ναζάκης, 2002).

Ερχόμενοι τώρα στις πιο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες παρεμπιπτόντως εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της χρηματοπιστωτικής ύφεσης που έπληξε τα προηγούμενα χρόνια τη χώρα και συνεχίζει να την ταλαιπωρεί, το 2010 το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου», θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητή και, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, προτείνει την αξιολόγηση, συνδέοντάς την με την αξιοκρατία στην εκπαίδευση. (Ν. 3848/2010 και εγκύκλιος 37100/Γ1-31/3/2010). Με τις νέες διατάξεις του νόμου Ν. 3848/2010 τονίζεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας και θεσπίζεται σύστημα «Αυτοαξιολόγησής» της από το έτος 2010-2011. Στα πλαίσια λοιπόν δημιουργίας του Νέου Σχολείου, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης στόχευε στην ανάδειξη των σχολικών μονάδων σε βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Λυμπέρης, 2012). Η αυτοαξιολόγηση ήταν συμπληρωματική, στην ήδη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους και τον εκάστοτε Σχολικό Σύμβουλο, ενώ χρησιμοποιήθηκαν ξανά συγκεκριμένοι δείκτες αξιολόγησης που είχαν προταθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2000. Σε γενικές γραμμές πάντως, η λεγόμενη Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) παρουσίασε θετικά αποτελέσματα σύμφωνα με εκθέσεις σχολείων, αφού βελτιώθηκε το παιδαγωγικό κλίμα, η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ή καινοτόμων δράσεων (Δημητρόπουλος, 2010).

Εν συνεχεία, ο θεσμός της αξιολόγησης βασίστηκε από νομοθετικής σκοπιάς στο Ν. 4024/2011 για την Αξιολόγηση των Δημοσίων Υπαλλήλων, ενώ ακολούθησε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 σχετικά με την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης. Με το τελευταίο μάλιστα διευκρινίστηκε ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν η βελτίωση της ποιότητας τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διοικητικού έργου. Για το λόγο αυτό θεσπίστηκαν και πέντε κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης, ξεκινώντας από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και φτάνοντας μέχρι την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τέλος, στο παραπάνω Π.Δ. προβλεπόταν και το δικαίωμα κάθε

εκπαιδευτικού να αξιολογεί εγγράφως τον προϊστάμενό του, ενώ ιδρύθηκε και ο φορέας της Διασφάλισης Ποιότητας στην Α/θμια & Β/θμια Εκπαίδευση. Ο φορέας αυτός είχε ως αντικείμενο την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση του σχεδιασμού της όποιας εθνικής στρατηγικής σε Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση (Λυμπέρης, 2012).

Τέλος, η τελευταία τριετία χαρακτηρίζεται από την ψήφιση νόμων που αφορούν και τον εκσυγχρονισμό του συστήματος αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα ο Ν. 4369/2016, εισάγοντας το σύστημα ηλεκτρονικής αξιολόγησης. Με τις τροποποιήσεις που έλαβαν χώρα το 2018, οι αξιολογητές είχαν πλέον την υποχρέωση σύνταξης των εκθέσεων το πρώτο τρίμηνο κάθε έτους, χρησιμοποιούνταν ανώνυμα ερωτηματολόγια, οι προϊστάμενοι συζητούν με τους υφισταμένους τους σχετικά με τρόπους βελτίωσης της απόδοσής του και οι αξιολογούμενοι έχουν τη δυνατότητα υποβολής αντιρρήσεων. Αξίζει όμως να αναφερθεί και ο Ν. 4547/2018 για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου επί συγκεκριμένων θεματικών αξόνων (Σχολείο & Σχολική Ζωή, Λειτουργία Σχολείου & Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα).

Η πιο πρόσφατη αλλαγή στο ευρύτερο κομμάτι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης, ο οποίος και αντικατέστησε στην ουσία των Σχολικό Σύμβουλο, πρώτα με το Ν. 4547/2018 και στη συνέχεια ορίζοντας τα καθήκοντά του με την ΥΑ 158733/2018. Μια σύντομη αναφορά στα καθήκοντά του περιλαμβάνει την προαγωγή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την υποστήριξη των κέντρων εκπαίδευσης αλλά και έρευνας, τη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, τον προσδιορισμό των στόχων ή των ενεργειών στα πλαίσια παιδαγωγικής καθοδήγησης και τη διαμόρφωση εισηγήσεων προς την Ολομέλεια. Σε γενικές γραμμές, ο ρόλος του είναι να αποτιμά την πορεία των εκπαιδευτικών αλλαγών και κατά κάποιο τρόπο να αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως τις απειλητικές –για τους εκπαιδευτικούς– προεκτάσεις των πρακτικών αξιολόγησης του παρελθόντος (Υπουργείο Παιδείας, 2019).

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η πολιτεία επιχειρεί σε τακτά διαστήματα να θεσμοθετήσει ένα σύστημα αξιολόγησης, αλλά το εγχείρημα δεν ακολουθείται από την αντίστοιχη εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται, δεν επιμορφώνονται και δεν καλούνται να συνδιαμορφώσουν το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, οι

εμπειρίες του παρελθόντος και οι συνακόλουθες αρνητικές νοοτροπίες, οι ιδεολογικές αντιλήψεις, οι καχυποψίες και η δυσπιστία χαρακτηρίζουν τον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευτικού κόσμου στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί αρνούνται τον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και βάζουν ερωτήματα σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μεθόδους της. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών διατυπώνουν έντονες ενστάσεις και αμφισβητούν τη δυνατότητα να εφαρμοστεί ένα αξιόπιστο και αξιοκρατικό σύστημα, που να προωθεί τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή και την αυτονομία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ανοικτή ως θέμα και μετέωρη ως διαδικασία. Για το λόγο αυτό, πολύ εύστοχα η Αθανασούλα – Ρέππα (2007) την περιγράφει με τον όρο «σισύφεια προσπάθεια».

## **5.5 Οι προτάσεις της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση**

Οργανωμένες ομάδες ατόμων, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, ΟΙΕΛΕ). Στην έκταση που γνωρίζουμε, καμία από αυτές τις ομάδες δεν έχει επιχειρήσει επίσημη και συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης της εκπαίδευσης γενικά, ή ειδικά των όψεών της και των συντελεστών της. Επικεντρώνονται συνήθως στη διατύπωση θέσεων και προτάσεων με τη μορφή κριτικής ανταπόκρισης σε προσκλήσεις της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας ή με τη μορφή αντίδρασης προς συγκεκριμένα μέτρα σχετικά με την αξιολόγηση (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997).

Οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ακολουθήσει σε σχέση με τα θέματα αξιολόγησης στάση που κυμαίνεται από απόλυτη συμφωνία μέχρι απόλυτη διαφωνία και σύγκρουση. Η στάση αυτή, που δεν εκφράζει πάντα την εκάστοτε πλειονότητα των εκπαιδευτικών της κάθε ομοσπονδίας, και που αντανακλά και το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση, ποικίλλει σε συνάρτηση συνήθως με τρεις μεταβλητές (Παλαιοκρασσάς και συνεργάτες, 1997):

- α. Την κομματική σχέση της πλειοψηφίας του Δ.Σ. με την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και κατ' επέκταση την εκάστοτε κυβέρνηση.
- β. Τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών ή εκείνα της ηγετικής ομάδας, όταν το θέμα της αξιολόγησης (το "αντικείμενο αξιολόγησης") αφορά τους ίδιους, (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικών, επιλογή διευθυντών ή σχολικών συμβούλων κτλ.).



γ. Τις κυρίαρχες ιδεολογικές ή κομματικές θέσεις (στη σύνθεση του διοικητικού συμβουλίου ή στις ηγετικές ομάδες) σε σχέση με το κατά περίπτωση αντικείμενο αξιολόγησης.

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές οι συνδικαλιστικές οργανώσεις επιβεβαιώνουν την εμμονή τους στην ανάγκη στήριξης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τρίπτυχο προγραμματισμός – υλοποίηση – απολογισμός του, με ταυτόχρονη ένταξη σ' έναν συνολικό προγραμματισμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια δυναμική και προωθητικά μετασχηματιστική λειτουργία. Ειδικά, η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε) δέχεται σαν σκοπό της αξιολόγησης τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι τον διοικητικό έλεγχο και την πειθάρχηση των καθηγητών. Προτείνει έτσι το σύλλογο διδασκόντων σαν βασικό συντελεστή της αξιολόγησης με την ανάληψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων. Θεωρεί, επίσης, ότι η αυτοαξιολόγηση είναι βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας και για αυτό οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη βασική τους κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωσή τους, πρέπει να ενημερώνονται για τις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010).

Στη διαδικασία της αξιολόγησης, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου (και πλέον από τον Αύγουστο του 2018 Συντονιστής Εκπαίδευσης) ήταν καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός. Επίσης οι έννοιες «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και «Υπηρεσιακή Κρίση» όφειλαν να διαχωριστούν, όπως τονίστηκε στο Δελτίο της ΟΛΜΕ, τον Αύγουστο του 1997, ενώ σε καμία περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δε θα πρέπει να επηρεάζουν την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τον νόμο 2986/2002, που αφορά την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ΟΛΜΕ στο 11<sup>ο</sup> Συνέδριό της το 2003, ζήτησε την κατάργησή του, αφού έκρινε ότι δεν αντιστοιχούσε στις θέσεις και τις διεκδικήσεις της. Παρόλα αυτά πιστεύεται ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών από το 1982 και μετά δεν μεσολάβησε όσο θα έπρεπε, προκειμένου να αναπτυχθούν στο σχολείο εναλλακτικές μορφές συλλογικού «προγραμματισμού και απολογισμού του έργου των εκπαιδευτικών», έτσι ώστε οποιαδήποτε επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης του έργου τους να καθίστατο δυσκολότερη (Κασσωτάκης, 2003).

Έτσι, οι βασικές προτάσεις / στάσεις της ΟΛΜΕ για τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και συγκεκριμένων «αντικειμένων», όπως εμφανίζονται κατά καιρούς



ή διαχρονικά στη μορφή "θέσεων" μέσα από τα επίσημα συνδικαλιστικά έντυπα της ομοσπονδίας ή μέσα από τα πορίσματα συνεδριακών ή άλλων εκδηλώσεών της, βασίζονται σε μερικές αρχές, όπως αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά πιο κάτω (Kassotakis & Paragueli-Vouliouri, 2011):

- i. Σχετικά με την *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, οι εκπαιδευτικοί μετά το 1981 είτε τάσσονται κατά της αξιολόγησής τους γενικά ή επιφανειακά αποδέχονται την αξιολόγησή τους, αλλά προβάλλουν όρους, κριτήρια και διαδικασίες που καμιά κυβέρνηση μετά το 1981 δεν αποδέχθηκε. Γι' αυτό ακόμη και σήμερα, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν γίνεται. Σκοπός της αξιολόγησης για τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση των καθηγητών, ενώ η αντίληψη πως με τον έλεγχο του καθηγητή το σχολείο θα είναι περισσότερο λειτουργικό και αποτελεσματικό θεωρείται άκρως αναχρονιστική και λανθασμένη. Η διεθνής εμπειρία, εξάλλου, έχει καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται περισσότερο μέσα από εσωτερικά κίνητρα βελτίωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και όχι από κάποια εξωτερικά ανταγωνιστικά κίνητρα αποδοτικότητας.
- ii. Σχετικά με την *αξιολόγηση για την επιλογή σχολικών συμβούλων/ συντονιστών εκπαίδευσης, προϊσταμένων και διευθυντών σχολικών μονάδων*, οι ομοσπονδίες προέβησαν πάντα κριτήρια εξισωτικά-ισοπεδωτικά (που να ισχύουν για τους πολλούς, όχι για τους λίγους/προσοντούχους), όπως χρόνια στην υπηρεσία, κοινωνικά- συνδικαλιστικά κριτήρια κτλ., χωρίς να υποψιάζονται όμως ότι με αυτό τον τρόπο εξουδετερώνουν την επιστημονική επιφάνεια του κλάδου τους και έτσι άθελά τους στην ουσία τον υποβιβάζουν.
- iii. Σχετικά με την *αξιολόγηση των μαθητών* δεν υπήρξε ουσιαστική επιφύλαξη από τους εκπαιδευτικούς. Είναι γενική η τοποθέτησή τους υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών. Ενίοτε, όμως, διατυπώνουν σοβαρές επιφυλάξεις ως προς τις όψεις της αξιολόγησης, που ενδύονται με ιδεολογική χροιά (π.χ. πώς πρέπει να εκφράζεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, αν πρέπει να είναι ακώλυτη η προαγωγή, αν πρέπει να υπάρχουν εξετάσεις και τότε κ.ο.κ.). Πάντως, επειδή οι θέσεις κατά καιρούς (κατά διοίκηση και κατά κυβέρνηση) διαφοροποιούνται, δεν είναι εύκολο να γίνεται λόγος για "πάγιες θέσεις" των κλάδων.

- iv. Ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να έχει ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία, μέσα από την ανάληψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στην αξιολόγηση και την κατάρτιση ερευνητικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- v. Η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την υποβοήθηση και την ανάπτυξη *ερευνητικών και πειραματικών δραστηριοτήτων* στα σχολεία αλλά και να συνδέεται με την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και την πρόβλεψη κινήτρων (δημοσίευση εργασιών κ.ά.).
- vi. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασικό συντελεστή της όλης διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη βασική τους κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωσή τους, πρέπει να ενημερώνονται για τις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.
- vii. Ο ρόλος του *Σχολικού Συμβούλου (προσφάτως Συντονιστή Εκπαίδευσης)* στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός. Για αυτό η ομοσπονδία της ΟΛΜΕ επιζητεί να γίνει διάκριση αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και υπηρεσιακής κρίσης.
- viii. Οι έννοιες «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» και «*Υπηρεσιακή Κρίση*» δεν θα πρέπει να ταυτίζονται, αφού η δεύτερη πρέπει να γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και να μη συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη.

Έχοντας επομένως αυτές τις αρχές ως βάση, η πρόταση της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται πιο συγκεκριμένη. Τα παρακάτω βήματα αντανακλούν το πλαίσιο στο οποίο η ΟΛΜΕ τοποθετεί τη διαδικασία (Κάτσικας και συνεργάτες, 2007):

- Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος Διδασκόντων κάνει τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και τον υποβάλλει στον προϊστάμενο Δ.Ε. και στους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους. Το Σχολικό Συμβούλιο, επίσης, καταθέτει τις δικές του απόψεις στον Σύλλογο Διδασκόντων για θέματα που αφορούν την οργάνωση της σχολικής ζωής και στη συνέχεια ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει και οριστικοποιεί τον προγραμματισμό της σχολικής χρονιάς.
- Οι παιδαγωγικές συνεδρίες του Α' και Β' τριμήνου προσλαμβάνουν ουσιαστικό χαρακτήρα. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συζητεί διεξοδικά επί της πορείας του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει στις απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.
- Στο τέλος της χρονιάς γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων απολογισμός. Κάθε διδάσκων καταθέτει το δικό του απολογιστικό σημείωμα, επί του οποίου εκφράζονται οι

απόψεις του διευθυντή του σχολείου και του σχολικού συμβούλου και αναφέρεται:

- ✚ Στο βαθμό υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων.
- ✚ Στις αδυναμίες ή δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά την υλοποίηση.
- ✚ Στις παρεμβάσεις και υποδείξεις του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου (πλέον συντονιστή εκπαίδευσης).
- ✚ Στις σχέσεις και την εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού.
- ✚ Στις προτάσεις του για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Κατά τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς λαμβάνονται υπόψη οι υποδείξεις των σχολικών συμβούλων/συντονιστών εκπαίδευσης και του προϊσταμένου Δ.Ε. επί του απολογισμού της προηγούμενης. Με βάση τους απολογισμούς του εκπαιδευτικού έργου οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές Δ.Ε. υποβάλλουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις προτάσεις τους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Υπουργείο Παιδείας αντίστοιχα. Με τις παραπάνω προτάσεις θεωρείται ότι διασφαλίζεται μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά τώρα με το ζήτημα της Υπηρεσιακής Κρίσης, αυτή γίνεται από Συμβούλια Επιλογής μη ελεγχόμενα από την κυβερνητική εξουσία. Στα Συμβούλια Επιλογής μετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου καθώς και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης, ενώ τα κριτήρια με τα οποία θα κρίνει το Συμβούλιο Επιλογής, πρέπει να είναι αυστηρά αξιοκρατικά και αντικειμενικά και να συνδυάζουν την επιστημονική κατάρτιση με τη διοικητική και οργανωτική ικανότητα, την εμπειρία στα ζητήματα της εκπαίδευσης και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές διαδικασίες. Ανάμεσα στα στοιχεία που μπορεί να συνεκτιμά το Συμβούλιο Επιλογής πρέπει να περιλαμβάνονται (Κάτσικας και συνεργάτες, 2007):

- Το υπηρεσιακό μητρώο του υποψηφίου (επιμορφώσεις, μετεκπαιδεύσεις, συγγραφικό έργο, δημοσιεύσεις κ.ά.).
- Οι ετήσιοι απολογισμοί των σχολείων, όπου συμπεριλαμβάνονται τα απολογιστικά σημειώματα του εκπαιδευτικού και οι παρατηρήσεις του σχολείου και του σχολικού συμβούλου.
- Κάθε άλλο στοιχείο που μπορεί να προσκομίσει ο υποψήφιος.
- Σε κάθε περίπτωση, ο υποψήφιος έχει το δικαίωμα ένστασης και προσφυγής σε δευτεροβάθμια κρίση.

Οι παραπάνω θέσεις συνδέονται με τη συνολική επανεξέταση και διαπραγμάτευση του πλαισίου που ρυθμίζει το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στα πλαίσια αυτής της συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία αποκεντρωμένη και συλλογική, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο αποτελεί ιδιαίτερη εκπαιδευτική μονάδα με ιδιαιτερότητες υποδομής, με τους δικούς της κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς και με τους δικούς της φορείς, οι οποίοι συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια τέτοια περίπτωση υιοθετείται η αξιολόγηση «από τα κάτω» και «από τα μέσα», ως μία υπόθεση δημόσιου απολογισμού. Το συγκεκριμένο πλαίσιο οργάνωσης αυτής της αξιολόγησης είναι υπόθεση της κάθε σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής της περιφέρειας (ΟΛΜΕ, 2018).

Ακόμη όμως και το 2013, όταν είχε αποδειχθεί ότι η προηγηθείσα αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου είχε οδηγήσει σε βελτιώσεις –όπως προηγουμένως αναφέρθηκε– η ΟΛΜΕ δήλωνε ότι αντιτίθεται στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και τη μετατροπή των σχολικών Διευθυντών σε αξιολογητές. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ευθέως ότι ο οργανισμός δεν επιθυμεί κανενός είδους αξιολόγηση και είτε λειτουργεί με μικροκομματικά κριτήρια είτε διακατέχεται ακόμη από το σύνδρομο του επιθεωρητισμού των προκατόχων του. Το 2014 επίσης δηλώνει ότι θεωρεί τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης αντιδραστικό, επιρρίπτει ευθύνες σε Ε.Ε., παλιότερες κυβερνήσεις αλλά ακόμη και στις επιχειρήσεις και θεωρεί ότι με τις διαδικασίες αξιολόγησης οι κυβερνήσεις επιχειρούν να συρρικνώσουν την παιδεία και όχι να τη βελτιώσουν, ενώ ζητάει κατάργηση των Ν. 3848/2010 και Ν. 4142/2013, καθώς και του ΠΔ 152/2013 (ΟΛΜΕ, 2018).

## **5.6 Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση**

Η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση τις τελευταίες δεκαετίες είναι πλέον εμφανές ότι δεν εντοπίζεται μόνο στην Ελλάδα αλλά αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο Ε.Ε. καθώς και των διεθνών οργανισμών. Οι περισσότερες αναπτυγμένες χώρες-μέλη που υποστηρίζουν τις αρχές του ΟΟΣΑ κατανοούν τον στρατηγικό ρόλο της αξιολόγησης και διευρύνουν τη χρήση της. Επιπλέον, αποκτούν μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, αφού παλαιότερα η αξιολόγηση επικεντρώνονταν κυρίως στην αξιολόγηση

μαθητών, ενώ σήμερα υπάρχει μια πιο διευρυμένη εστίαση, η οποία περιλαμβάνει μεγαλύτερη χρήση εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, καθώς και ευρεία χρήση των δεδομένων που αφορούν την απόδοση (OECD, 2013).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επικεντρώνονται περισσότερο στην επιμέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συγκρίνοντας τις επιδόσεις μεταξύ των σχολείων και των περιοχών σε βάθος χρόνου, ενώ οι περισσότερες χώρες σήμερα διατηρούν εθνικές βάσεις δεδομένων στην εκπαίδευση και εκδίδουν εκπαιδευτικές στατιστικές και δείκτες. Επίσης, η χρήση συγκριτικής αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο αυξάνεται σταδιακά και παρέχει πληροφόρηση στις εθνικές δημόσιες συζητήσεις ως προς την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αξιοποιούνται προκειμένου να εντοπιστούν αφενός εκείνοι οι τομείς στους οποίους τα σχολεία έχουν καλές επιδόσεις αλλά και εκείνοι οι οποίοι ενδεχομένως χρειάζονται βελτίωση, και αφετέρου να αποδοθούν ευθύνες στους φορείς χάραξης πολιτικής, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, πολλές χώρες δημοσιεύουν πλέον εθνικούς πίνακες με τα αποτελέσματα των σχολείων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται μεταξύ άλλων από γονείς, κρατικούς υπαλλήλους και τα μέσα ενημέρωσης. Πολλές χώρες σήμερα θέτουν εκπαιδευτικά πρότυπα σχετικά με το τι θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές και τι θα πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν στα διάφορα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η παρακολούθηση προκειμένου να καθοριστεί εάν οι μαθητές πληρούν αυτά τα πρότυπα (OECD, 2013).

Για την πλήρη αξιοποίησή τους, τα διάφορα στοιχεία της αξιολόγησης θα πρέπει να συνιστούν ένα συναφές σύνολο. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να δημιουργηθούν συνέργειες μεταξύ των στοιχείων, να αποφευχθούν αναπαραγωγές και να προληφθούν ασυνέπειες ως προς τους στόχους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να εξυπηρετεί και να προάγει τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους μαθησιακούς σκοπούς των μαθητών και άρα να περιλαμβάνει πτυχές, όπως η ευθυγράμμιση με τις αρχές που ενσωματώνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους, ο σχεδιασμός κατάλληλων αξιολογήσεων και εκτιμήσεων για τον σκοπό που εξυπηρετούν και, τέλος η διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι γίνονται πλήρως κατανοητοί από τους σχολικούς παράγοντες. Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να βελτιωθούν οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη και κατ' επέκταση η εκμάθηση των μαθητών. Με αυτή τη σκέψη, όλα τα είδη αξιολόγησης θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτική αξία και θα πρέπει να επιφέρουν πρακτικά οφέλη στους συμμετέχοντες, ειδικά στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Λόγω του ρόλου τους στην απονομή ευθύνης, τα συστήματα αξιολόγησης και εκτίμησης μπορούν να διαστρεβλώσουν τον

τρόπο και τα μαθήματα που διδάσκονται στους μαθητές. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί κρίνονται σε μεγάλο βαθμό με βάση τα αποτελέσματα από τυποποιημένα τεστ των μαθητών, ενδέχεται να «διδάσκουν με βάση το τεστ», να επικεντρώνονται δηλαδή αποκλειστικά στις δεξιότητες που εξετάζονται και να δίνουν μικρότερη σημασία στις ευρύτερες αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Είναι σημαντικό να ελαχιστοποιούνται αυτές οι ανεπιθύμητες παρενέργειες χρησιμοποιώντας για παράδειγμα ένα ευρύτερο φάσμα προσεγγίσεων για την αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών (OECD, 2003).

Επειδή ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της εκμάθησης, οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο. Θα πρέπει να είναι πλήρως αφοσιωμένοι με την εκμάθησή τους και να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν οι ίδιοι την πρόοδό τους (η οποία είναι επίσης μια βασική δεξιότητα για τη δια βίου μάθηση). Είναι σημαντικό, επίσης, να παρακολουθούνται τα ευρύτερα αποτελέσματα της μάθησης, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οι κοινωνικές ικανότητες, η αφοσίωση στη μάθηση και η γενικότερη ευεξία. Όλα αυτά τα στοιχεία δεν είναι εύκολο να μετρηθούν, και το ίδιο επίσης συμβαίνει με μία σειρά παραγόντων οι οποίοι διαμορφώνουν τα αποτελέσματα της εκμάθησης. Συνεπώς, οι δείκτες της απόδοσης θα πρέπει να είναι ευρείς και να λαμβάνουν υπόψη τους ποιοτικά αλλά και ποσοτικά δεδομένα, καθώς επίσης και υψηλής ποιότητας αναλύσεις (OECD, 2015a).

Η δημιουργία ενός αποτελεσματικού πλαισίου αξιολόγησης απαιτεί ικανότητα ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειάζονται εκπαίδευση στη χρήση των διαπλαστικών εκτιμήσεων, οι σχολικοί υπάλληλοι να πρέπει να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους ως προς τη διαχείριση στοιχείων και οι διευθυντές –οι οποίοι συχνά επικεντρώνονται κυρίως σε διοικητικά θέματα– μπορεί να χρειάζεται να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές, αρχηγικές τους ικανότητες. Επιπρόσθετα, μπορεί να απαιτείται μια κεντρικά ελεγχόμενη προσπάθεια για την ανάπτυξη μια βάσης γνώσεων, εργαλείων και κατευθυντήριων γραμμών που θα βοηθήσει στις δραστηριότητες αξιολόγησης και εκτίμησης (OECD, 2013). Τα πλαίσια της αξιολόγησης και της εκτίμησης θα πρέπει να βρουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ της συνεπούς εφαρμογής των κεντρικών εκπαιδευτικών στόχων και της προσαρμογής στις ειδικότερες ανάγκες των περιοχών, των περιφερειών και των σχολείων. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την καταγραφή των εθνικών παραμέτρων επιτρέποντας όμως ευέλικτες προσεγγίσεις εντός αυτών, ώστε να καλύπτονται τοπικές ανάγκες. Για να είναι ο σχεδιασμός



επιτυχής, τα πλαίσια της αξιολόγησης και της εκτίμησης θα πρέπει να βασίζονται σε διαγνώσεις ενημερωμένων πολιτικών και στη βέλτιστη πρακτική, οι οποίες μπορεί να απαιτούν τη χρήση κατευθυντήριων γραμμών και πειραματισμούς. Για την επιτυχή εφαρμογή, θα πρέπει να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη συναίνεσης εκ μέρους όλων των ενδιαφερομένων, οι οποίοι είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν αλλαγές, εάν κατανοήσουν το σκεπτικό και την πιθανή χρησιμότητά τους, παρά αν γίνει προσπάθεια επιβολής τους (OECD, 2015b).

Ειδικότερα, το 2002 η ενασχόληση του ΟΟΣΑ με την εκπαίδευση κατέστη μέρος της οργανωτικής δομής του Οργανισμού μετά την ανακοίνωση του Γενικού Γραμματέα για τη δημιουργία της ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Education Directorate). Η νέα Διεύθυνση λοιπόν υποδιαιρείται σε πέντε τμήματα: το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation - CERI), το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment - PISA), το Πρόγραμμα Διοίκησης Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Programme on Institutional Management in Higher Education - IMHE) και το Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Εγκαταστάσεων/Υποδομών (Programme on Educational Building - PEB) (OECD, 2006).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της η Διεύθυνση Εκπαίδευσης διαμόρφωσε συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους για το χώρο της εκπαίδευσης. Μερικοί από τους στόχους αυτούς είναι (OECD, 2015a):

- i. Η προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης και η στενότερη σύνδεσή της με τις κοινωνικές και τις οικονομικές εξελίξεις.
- ii. Η αξιολόγηση και η βελτίωση των εκπαιδευτικών «προϊόντων» (*outcomes*).
- iii. Η ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας.

Ιδιαίτερη έμφαση είχε δοθεί στο δεύτερο στρατηγικό στόχο, της αξιολόγησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών «προϊόντων» (OECD, 2006). Μέχρι σήμερα ο ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις/προγράμματα που αφορούν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως είναι η αποτίμηση των επιδόσεων μαθητών ιδρυμάτων και οργανισμών, η διαμόρφωση δεικτών και μεθόδων αξιολόγησης, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων των ακολουθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και η ίδια η διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουμε. Αυτά τα επιτυγχάνει μέσω του προγράμματος PISA, της έκδοσης Education at a Glance και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI), σύμφωνα με τον OECD (2015α).



Αναλυτικότερα, το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) διενεργεί ανά τριετία μαθητικούς διαγωνισμούς, με τους οποίους εξετάζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών σε τρεις γνωστικές περιοχές. Στόχος του PISA είναι να αξιολογήσει εκείνες τις δεξιότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών, οι οποίες κατά την κοινή αντίληψη είναι σημαντικές για την επιτυχία των ατόμων και των κοινωνιών στο σύγχρονο κόσμο (OECD, 2006). Επιπρόσθετα, κάθε χρόνο ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει το Education at a Glance, έκδοση που περιέχει πληροφοριακά στοιχεία σχετικά με τις κάθε είδους επενδύσεις στην εκπαίδευση, την εξέλιξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και τα παραγόμενα εκπαιδευτικά «προϊόντα» ιδρυμάτων και οργανισμών. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε συνεργασία με τη Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την UNESCO με βάση δείκτες που έχουν δημιουργηθεί από τον τομέα INES (Indicators of Education Systems) της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού, με σκοπό τη συγκρισιμότητα των διεξαγόμενων μετρήσεων (OECD, 2006).

Τέλος, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI) επιδιώκει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσω της πληρέστερης κατανόησης της ουσίας της μαθησιακής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό συνεργάζεται αφενός με διεθνή δίκτυα ερευνητών, από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και αφετέρου με ποικίλες κατηγορίες διαμορφωτών των εκπαιδευτικών πολιτικών (*education policy makers*) (OECD, 2015a). Τα τελευταία χρόνια εντείνεται η έμφαση εκ μέρους του ΟΟΣΑ στην προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, κάτι το οποίο διευρύνει την εκπαιδευτική του θεώρηση πέραν του πεδίου των μετρήσεων. Σύμφωνα με το σκεπτικό του Οργανισμού, η κυρίαρχη στα σχολικά συστήματα αντίληψη περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει μεταβληθεί ριζικά, στην προσπάθειά της να παρακολουθήσει τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες. Βέβαια, τόσο για την πλειονότητα των συστημάτων εκπαίδευσης όσο και στη λογική του ΟΟΣΑ, τα τεστ και οι εξετάσεις, κλασικοί τρόποι μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων και κύρια εργαλεία της τελικής αξιολόγησης, εξακολουθούν να θεωρούνται απαραίτητα, καθώς εξυπηρετούν το αίτημα περί «απόδοσης λόγου» σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2005). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, αυτό αποτελεί ένα μόνο μέρος των ζητούμενων από την αξιολόγηση: «Για να είναι πραγματικά αποτελεσματική η αξιολόγηση, οφείλει να είναι και διαμορφωτική ανιχνεύοντας και δίνοντας απαντήσεις στις μαθησιακές ανάγκες των διδασκομένων» (OECD, 2015b).

## **5.6.1 Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης**

Με αφορμή την αναφορά των προτάσεων των διεθνών οργανισμών επί του θέματος της αξιολόγησης, θα ήταν καλό να γίνει μια έστω σύντομη αναφορά στο κομμάτι της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το οποίο συναντάται συχνά. Σύμφωνα λοιπόν με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), το εκπαιδευτικό έργο εκτείνεται από τη σχετική με την εκπαίδευση νομοθεσία έως και τον τελικό αποδέκτη της εκπαίδευσης, δηλαδή το μαθητή. Αυτό κατά συνέπεια σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε δύο επίπεδα, αφού πραγματοποιείται τόσο μέσα στο κλειστό σύστημα της κάθε σχολικής μονάδας (και των σχολικών τάξεων) όσο και στο πολύ μεγαλύτερο σύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην αξιολόγηση επομένως του εκπαιδευτικού έργου, ο βασικός στόχος είναι ο έλεγχος του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται και κατά πόσο εντάσσεται σε αυτούς και ωφελείται το σύνολο των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να εστιάσει σε αρκετούς τομείς, όπως οι διαθέσιμοι πόροι ή τα μέσα, το εκπαιδευτικό υλικό και τα προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό μαζί με το κλίμα που επικρατεί μεταξύ τους, οι διαδικασίες διδασκαλίας και φυσικά τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Μέσα από την αυτοαξιολόγηση τίθεται ένας πολύ βασικός στόχος και αυτός είναι ο εντοπισμός των προβλημάτων και των αδυναμιών, οι οποίες δεν επιτρέπουν την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, δεν επιτρέπουν επίσης την άρση των εμποδίων που υπάρχουν και εν τέλει, δεν αφήνουν στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες να βελτιωθούν. Αυτό αποτρέπει την επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, την αξιοποίηση των ανθρώπινων και μη πόρων, την αύξηση των εκπαιδευτικών μέσων, τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εμπλεκόμενων πλευρών και τον εντοπισμό των αναγκών.

Ακόμη όμως και για τον ΟΟΣΑ θεωρείται αναγκαία η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με σκοπό την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, ως διεθνές πρότυπο για την ανάπτυξη αυτοαξιολογικών διαδικασιών προβλήθηκε το 2017 ένα πρόγραμμα από την Ολλανδία, το οποίο βασίζεται στο λεγόμενο “lean-movement” της βιομηχανικής παραγωγής, όπου μικρές ομάδες εργαζομένων συνεργάζονται σε καθημερινή βάση για τη βελτίωση της ποιότητας και τη διαρκή καινοτομία. Επιπλέον, το πρόγραμμα περιλαμβάνει τακτικές επισκέψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων

σε βιομηχανικές μονάδες και επιχειρήσεις, οι οποίες έχουν εμπειρώσει μια εταιρική κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης, σύμφωνα και με τον OECD (2017).

Συνεπώς για τον ΟΟΣΑ, η αυτοαξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την προετοιμασία για την εμπέδωση μιας αξιολογικής κουλτούρας σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών πρακτικών και με την αναπαραγωγή επιχειρηματικών μοντέλων λειτουργίας των σχολείων. Η αυτοαξιολόγηση ασφαλώς συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση και την ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης των δεδομένων σε όλα τα επίπεδα (μαθητική απόδοση, διαχείριση εκπαιδευτικού προσωπικού κ.ά.), αφού «τα δεδομένα προωθούν τη λογοδοσία» (*data can fuel accountability*) (OECD, 2017).

## **5.7 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα από δεδομένα ερευνών**

Στην παρούσα μελέτη κρίνεται σκόπιμο να συμπεριληφθούν και «συναφείς» εμπειρικές έρευνες –κυρίως από το διεθνή χώρο– οι οποίες αναδεικνύουν το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησής τους, σχετικά με το τι θέλουν, τι έχουν ανάγκη και τι τελικά λαμβάνουν από την αξιολόγηση. Η επισκόπηση αυτή αναμένεται να αποσαφηνίσει περαιτέρω τις μέχρι σήμερα κυρίαρχες αντιλήψεις και να αναδείξει τα βασικότερα συμπεράσματα ερευνών με παρόμοια θεματική προσέγγιση.

Έτσι, οι Zepedo & Ponticell (1998) ύστερα από έρευνα σε 114 εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε Τέξας και Οκλαχόμα, ταξινόμησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες που αφορούσαν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης. Στην πρώτη κατηγορία βρισκόταν η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση, ως επαγγελματική ενδυνάμωση, ως ορατή παρουσία, ως στήριξη, ως μέσο προς επαγγελματισμό. Στα μειονεκτήματα βρισκόταν η αξιολόγηση ως όπλο, ως αθέατη ρουτίνα χωρίς νόημα, ως κατάλογος διορθωτικών οδηγιών και ως ανεπιθύμητη παρέμβαση. Το 83% των εκπαιδευτικών του δείγματος βρήκε τη μέθοδο της παρατήρησης στην τάξη επικοινωνιακή, με την προϋπόθεση ότι οι επισκέψεις του αξιολογητή είναι συχνές και έχουν σκοπό την ανατροφοδότηση, ενώ η παραδοσιακή αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς της Οκλαχόμα και του Τέξας, περιεγράφηκε ως «παράσταση» χωρίς ιδιαίτερο όφελος.

Σε μια άλλη έρευνα, αυτή των Petersson & Comeaux (1990) σε 48 εκπαιδευτικούς στη Φλόριντα, οι απόψεις για το θεσμό της αξιολόγησης εξαρτιόνταν από την εμπειρία τους στη

διαδικασία, ενώ σε έρευνα των Singh & Shifflette (1996) σε 14 εκπαιδευτικούς που θεωρήθηκαν αδύναμοι στη διδασκαλία (πολύ μικρό δείγμα), αυτοί βελτιώθηκαν συνεργαζόμενοι με τον αξιολογητή και απέκτησαν αυτογνωσία, με αποτέλεσμα να εξελιχθούν σε καλούς εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι Hoy & Miskel (2001) μέσα από μια σειρά ερευνών στις ΗΠΑ, αναφέρουν πως οι εναλλακτικές προσπάθειες στα συστήματα αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα στις κλίμακες ανέλιξης που στηρίζονται στη θεωρία των κινήτρων, είχαν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα θετικές στάσεις στα συστήματα αυτά είχαν οι νεότεροι και πιο ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Sullivan & Glanz (2000), σε πέντε μελέτες περίπτωσης βρήκαν ότι η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης έχει ξεπεραστεί και θα πρέπει να υιοθετηθούν εναλλακτικές μέθοδοι. Στη μια από τις πέντε μελέτες, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας αποτέλεσε ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό, ενώ σε άλλη μελέτη ο ατομικός φάκελος (*portfolio*) οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική βελτίωση, γιατί ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του στην προσπάθεια να δημιουργήσει έναν επαγγελματικό φάκελο, αν και από μόνος του δεν αρκεί στην αξιολογική διαδικασία. Σε μία άλλη μελέτη περίπτωσης, τονίζεται η σημασία της έρευνας δράσης (*Action Research*), η οποία ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό. Όλες αυτές οι εναλλακτικές μέθοδοι οδηγούν σε ένα συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στον εκπαιδευτικό δίδεται ευκαιρία να συμμετέχει, να αναστοχάζεται, να ερευνά και να αποφασίζει, ενώ η μέθοδος της παρακολούθησης στην τάξη, θεωρείται αμφισβητούμενης αποτελεσματικότητας.

Ο Blumberg (1973) σε μια σειρά ερευνών, εντόπισε τα αίτια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών στην υποκειμενικότητα των κρίσεων, στην αυθαιρεσία, στον μεροληπτικό τρόπο που αξιολογούν τα δεδομένα των παρατηρήσεων, στην έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, στον τιμωρητικό χαρακτήρα και στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των αξιολογητών. Επιπλέον, σε μια σειρά ερευνών του εξωτερικού που αναφέρονται από τον Δούκα (1999), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υποβιβάζονται σε εκτελεστικά όργανα και οδηγούνται έτσι σε μια κατάσταση απο-επαγγελματοποίησης. Επίσης, σε άλλες έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, μόνο όταν συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες της (Δούκας, 1999).

Επιπρόσθετα, ο Παλαιοκρασάς (1997) μελέτησε την περίπτωση της Γαλλίας και κατέγραψε στοιχεία ποιοτικής μορφής –κατόπιν συναντήσεων με το Διευθυντή της Διεύθυνσης

Αξιολόγησης & Προγραμματισμού του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, όπως και με εκπαιδευτικούς συνδικαλιστές– καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση στο θεσμό της επιθεώρησης, ο οποίος είχε καθιερωθεί εδώ και πολλά χρόνια, γιατί η επιθεώρηση βοηθά και στην μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η Βρεττάκου (1996) παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας αξιολογικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία οι Γερμανοί πιστεύουν ότι οι όποιες απόπειρες αξιολόγησης έχουν νόημα μόνο αν ενταχτούν στο πολύ ευρύτερο στόχο της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων, δηλαδή μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιστεύουν ακόμη ότι ο αυστηρός έλεγχος από τις σχολικές αρχές δε συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, η οποία θα πρέπει να βασίζεται μόνο στην ουσιαστική επιστημονική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Στη Μεγάλη Βρετανία, η Κωστάκη (1993) σε ποιοτική έρευνά της παρουσιάζει σε ατομικό επίπεδο την ιδέα της αξιολόγησης ως πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Όμως η αρχική επιμόρφωση και η πρώτη συζήτηση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή έχει σαν αποτέλεσμα να μετριάζονται οι φόβοι και έτσι να ξεπερνιούνται οι όποιοι ενδοιασμοί τους. Συμπερασματικά όμως, στη Μεγάλη Βρετανία υπάρχει μια «*κουλτούρα αξιολόγησης*» η οποία στηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ στην Κύπρο το σύστημα επιθεώρησης-αξιολόγησης τίθεται υπό αμφισβήτηση, αφού σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) ένα ποσοστό της τάξης του 93% συμφωνεί με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του αξιολογικού συστήματος, διαφοροποίησης των κριτηρίων και επιμόρφωσης των αξιολογητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι, παρόλο που διαπιστώνεται έντονος προβληματισμός στη χώρα μας αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, οι αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα που εισάγουν και εμπλουτίζουν τη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι πραγματικά περιορισμένες, μιας και οι συνεχείς αμφισβητήσεις, οι καχυποψίες, οι αρνητικές ισορροπίες και στάσεις στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας, δημιουργούν διάφορα εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης ως ένα εκπαιδευτικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό ζήτημα. Σε παλαιότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (Δούκας, 1999), η συμμετοχή των καθηγητών στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων έφτασε στο 57,2%. Οι απαντήσεις στο ερώτημα «*ΝΑΙ-ΟΧΙ στην αξιολόγηση*» συγκέντρωσαν ποσοστό 51% υπέρ του ΝΑΙ από τους διδάσκοντες στην Α/θμια

και 89% από αυτούς της Β/θμιας. Επίσης, σε έρευνα του Νανούρη (2003), το 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση, ενώ ποσοστό πάνω από το 70% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι πρόκειται για διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003), η οποία αποδελτίωσε τις εκθέσεις αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της Α/θμιας εκπαίδευσης από το 1993-2000 και εστίασε στα κριτήρια αξιολόγησης που χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας. Στην ίδια έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να γίνει αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να σταματήσει η λέξη αξιολόγηση να θεωρείται ταμπού για την ελληνική πραγματικότητα, κάτι που φαίνεται να εξαρτάται περισσότερο από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις παρά τη πολιτεία.

Σε έρευνα των Ρεκαλίδου & Μούσχουρα (2005), η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης στο Νομό Έβρου σε δείγμα 87 εκπαιδευτικών, μόνο το 17,24% είχε κάποια κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης, ενώ το 82,76% απάντησε ότι δεν είχε επιμορφωθεί καθόλου κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης θεωρείται βασικός ανασταλτικός παράγοντας στην εισαγωγή του αξιολογικού θεσμού. Παρόλα αυτά, στην ίδια έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό έχει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, θέτοντας όμως τον όρο των προϋποθέσεων, ενώ η αρνητική στάση ενός μικρότερου ποσοστού εκπαιδευτικών οφείλεται στην έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, της μεθόδου που εφαρμόζεται, των κριτηρίων και της έλλειψης αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι σε δείγμα 358 εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης το 67% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, ενώ οι δηλώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνδέονται με τους όρους «*άγχος, αναξιοκρατία, έλεγχος, κομματικότητα, κριτήρια, σκοπιμότητα, υποκειμενικότητα*», ενώ η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το φύλο. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τώρα, υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11-20 και άνω των 26), ενώ κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, ενώ ως προς την επιμόρφωση και τις μεταπτυχιακές σπουδές δεν υπάρχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων.



Επίσης, σε ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) σε 50 εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσπρωτίας διαφόρων ειδικοτήτων και σχέσεων εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), η στάση τους απέναντι σε ενδεχόμενη εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της θετικής αποδοχής τους. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών δείχνουν αρνητική στάση για την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως από την άμεση εμπειρία τους με τον επιθεωρητισμό. Η αντίληψη όμως των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (μέσω διαγωνισμών του Α.Σ.Ε.Π.) για την εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται μάλλον θετική, όμως με την προϋπόθεση να είναι το ίδιο αντικειμενική και αδιάβλητη, όπως και οι διαγωνισμοί. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται και οι προϋποθέσεις που ζητούνται να τηρηθούν από τους εκπαιδευτικούς, αφορούν τη διασφάλιση των στόχων, των κριτηρίων, των διαδικασιών και της τελικής αξιοποίησής της, ενώ σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, η στάση που φαίνεται να τηρούν απέναντι της κυμαίνεται από θετική ως αρνητική. Παρατηρείται ότι σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται να υπάρχει μια αντίστροφη τάση σε σχέση με την εξωτερική. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται στο σημείο αυτό, αφορούν τις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση, χωρίς αυτή να διαστρεβλωθεί να χάσει το νόημά της.

Σε έρευνα του Τσαντάκη (2005) σε 167 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Μακεδονίας και Θράκης, το 95% έχει θετική στάση σε μια αξιολόγηση στην οποία θα ήταν σαφής ο στόχος της. Το 81,2% τονίζει την αντικειμενικότητα των αξιολογητών και το 90,5% αναφέρεται στο κατά πόσο θα είναι γνωστά τα κριτήρια.

Σε άλλη έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλου (2005) σε 542 εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Κορινθίας και Αργολίδας, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι θεωρεί ικανό τον (τότε ακόμη) Σχολικό Σύμβουλο προκειμένου να τους αξιολογήσει αλλά θα ήθελαν ο Σύμβουλος να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους και να έχει επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και ουσιαστική επικοινωνία.

Τέλος, σε μια ακόμη πιο πρόσφατη μελέτη, ο Γκέκας (2011) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να είναι πολυδιάστατη, να επιτρέπει την υποβολή ένστασης και να αποσκοπεί στην ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σημαντική πάντως εξάρτηση των στάσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ο τύπος της σχολικής μονάδας και ο άλλος τίτλος σπουδών εκτός του βασικού. Γενικά, όμως, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και εμπειρίας συμφωνούν κατά πλειοψηφία ότι η αξιολόγηση είναι



αρκετά ως πολύ σημαντική.

Τα ευρήματα της μελέτης του επιβεβαίωσαν άλλες προγενέστερες, όπως των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2001) και των Ζουγανέλη κ.ά. (2007). Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά τόσο απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς τη μέθοδο, τον τρόπο διενέργειας, τα πρόσωπα και τους φορείς που θα την υλοποιήσουν, τα αξιολογικά κριτήρια και τον σκοπό της (Γκέκας, 2011).

Ειδικότερα, στη μελέτη των Ζουγανέλη κ.ά. (2007), εξάγονται διάφορα συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται τις θετικές της προεκτάσεις αλλά δηλώνει επιφυλακτική προς τον τρόπο εφαρμογής της. Επιπλέον, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την ανατροφοδότησή τους προκειμένου να βελτιώνουν το έργο τους, ήταν πολλοί εκείνοι που θεωρούσαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ενοχοποιηθούν για αδυναμίες και προβλήματα στην εκπαίδευση. Στη Β/θμια εκπαίδευση το προσωπικό φαίνεται να δέχεται ευκολότερα την αξιολόγηση, ενώ στην Α/θμια παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί για τον τρόπο εκτέλεσής της. Εντοπίστηκε, επίσης, πολύ χαμηλή ικανοποίηση για την ενημέρωση σχετικά με τα ζητήματα αξιολόγησης, ενώ το βασικό τους πιστεύω ήταν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται για τη διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα και όχι για τη συνέπεια ή την υπευθυνότητά τους. Δήλωσαν επίσης ότι θεωρούν εξαιρετικά ακατάλληλη την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ για τις υπόλοιπες μορφές της υπήρξε ποικιλία απόψεων, και παράλληλα συμφώνησαν ότι θα πρέπει να γίνεται «από πάνω προς τα κάτω» και «από μέσα προς τα έξω». Το τελευταίο ωστόσο χρίζει σχολιασμού, αφού αυτό αποτελεί απαίτηση της ΟΛΜΕ ακόμη και σήμερα, θεωρώντας πως οποιαδήποτε άλλη μορφή θα είναι επιζήμια και αποδεικνύει ότι την τελευταία δεκαετία έχουν αλλάξει ελάχιστα.

Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματα των ερευνητών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, εύκολα διακρίνονται δυο τάσεις: «υπέρ» της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί που συνδέουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τις έννοιες της αυτογνωσίας, των κινήτρων, της επιμόρφωσης, της αναβάθμισης, του κύρους και της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, ενώ «κατά» της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί που τη συνδέουν με το άγχος, την αναξιοκρατία, την ανασφάλεια, τον έλεγχο, τον κομματισμό, τη σκοπιμότητα και την υποκειμενικότητα. Επιπρόσθετα, τα επίσημα

συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ συνδέουν την αξιολόγηση με τον έλεγχο και τη συμμόρφωση, τη γραφειοκρατία και τον αυταρχισμό (Κωνσταντίνου, 2013).

## **5.8 Τα αίτια απαξίωσης των διαδικασιών αξιολόγησης στην Ελλάδα**

Όπως ήδη έχει σημειωθεί, η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα στην οποία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει καθυστερήσει πολλές δεκαετίες και ακόμη αποτυπώνονται σοβαρά προβλήματα και αντιδράσεις για την εφαρμογή της. Οι λόγοι που έχουν συμβάλει στην αρνητική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα και μετά στη δημιουργία αρνητικών στάσεων είναι οι ακόλουθοι, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία:

- [1] Η λανθασμένη υλοποίηση της αξιολόγησης σε προηγούμενες δεκαετίες είναι ο κυριότερος ίσως λόγος. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της αξιολόγησης είχε ως στόχο τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και τη συμμόρφωσή του με τις επιταγές που επιβάλλονται από ένα αυταρχικό σύστημα, το οποίο προωθούσε την ομοιομορφία, σύμφωνα και με τον Ανδρέου (2003). Στο παρελθόν το θέμα δεν αντιμετωπίστηκε ως «εκπαιδευτικό, επιστημονικό, παιδαγωγικό» αλλά ως πολιτικό, ενώ από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκε ως «συντεχνιακό» (Δημητρόπουλος, 2004 · Αναστασίου, 2014).
- [2] Η προσπάθειες μονόπλευρης επιβολής της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από τα υψηλά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας προς τα χαμηλότερα, χωρίς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σώματος, ήταν ένας επίσης σοβαρός λόγος σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003). Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπιζόταν συχνά ως ένα άβουλο όν, το οποίο όφειλε να ακολουθεί πιστά τις οδηγίες και τις προσταγές των ανωτέρων του.
- [3] Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η απουσία «κουλτούρας αξιολόγησης», συνέβαλε σίγουρα καθοριστικά στη δημιουργία αρνητικού κλίματος και καχυποψίας. Η απουσία εξάλλου προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση, δημιουργεί από μόνη της μια αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και τη θεωρεί ως «απειλή για τον εκπαιδευτικό και όπλο επιτήρησης στα χέρια του υπουργού» (Κουτούζης, 2003 · Δημητρόπουλος, 2010).

- [4] Η ασάφεια ως προς τους στόχους, τα κριτήρια με τα οποία θα πραγματοποιούνταν η αξιολόγηση και η χρήση στην οποία θα υπόκειντο τα αποτελέσματα, αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό σημείο ενστάσεων. Για παράδειγμα, θα πρέπει να διευκρινιστεί η ακρίβεια με την οποία μπορεί να βαθμολογηθεί η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και η εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης της επιστημονική συγκρότησης και επαρκούς γνώσης του εκπαιδευτικού (Δεληγιάννη, 2002).
- [5] Στο παρελθόν, ο εκπαιδευτικός αξιολογήθηκε «αποσπασματικά και κατακερματισμένα» (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015) και όχι σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως είναι συνισταμένη πολλών παραμέτρων, επομένως θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση όλων των στοιχείων του συστήματος (Δημάκος & Κολυβάς, 2012). Ο εκπαιδευτικός επίσης αξιολογήθηκε με βασικό κριτήριο τη συμπεριφορά του κι όχι την υλοποίηση των στόχων, όπως αυτοί εκφράζονται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό. Αυτό που απουσίαζε ήταν μια επίσημη και υπεύθυνη ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούνταν, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να είναι πάντα μια υποκειμενική κρίση και να στηρίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια, τα οποία μπορεί να ήταν και λανθασμένα, επομένως και τα αποτελέσματα να ήταν ποικίλα (Αναστασίου, 2014).
- [6] Δεν υπήρχε το θεμελιώδες στοιχείο της ανατροφοδότησης του αξιολογούμενου. Το μόνο που ίσχυε ήταν κάποιες συζητήσεις που μπορεί να ακολουθούσαν μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, οι οποίες τις περισσότερες φορές προκαλούσαν συγκρούσεις (Δημητρόπουλος, 2010).
- [7] Πολλά ήταν και τα ερωτήματα που προέκυπταν για την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της κρίσης των αξιολογητών και γενικά την αδιάβλητη λειτουργία του θεσμού, δημιουργώντας έτσι μια δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας. Διάφορες μορφές αμφισβήτησης του κύρους των ατόμων που στελεχώνουν τις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στην εκπαίδευση, αποτέλεσε αιτία δημιουργίας αρνητικών στάσεων στο θεσμό της αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015).

[8] Τέλος, ο αντίλογος στη λογική που αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, προέρχεται από το χώρο των συνδικαλιστών της αριστεράς, όπου σύμφωνα με τη σχετική ρητορική, η αξιοκρατία αποτελεί ένα ιδεολόγημα που προκαλεί σύγχυση και ευνοεί τον οπορτουνισμό, εκφυλίζει το αίτημα της ισότητας και της ελευθερίας, εδραιώνοντας τελικά το αντίθετο. Έτσι το αίτημα της ισότητας υποβαθμίζεται στην αρχή των ίσων ευκαιριών, μια αρχή που εδραιώνει τον ανταγωνισμό, μέσα από τον οποίο όμως μπορεί να προκύψει η βελτίωση και η πρόοδος, κάτι στο οποίο το αριστερό συνδικαλιστικό κίνημα δεν κάνει καμιά αναφορά (Αναστασίου, 2014).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ**

### **6.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας άγχους**

Η αξιολόγηση, όπως έχουν υποστηρίξει κατά καιρούς διάφοροι συγγραφείς (Everard & Morris, 1999 · Σολομών, 1999 · Ταρατόρη, 2013), είναι ένας από τους σοβαρότερους εσωγενείς στρεσογόνους παράγοντες και δημιουργεί μεγάλο άγχος στον εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό συνήθως οφείλεται στο νέο και κακοσχεδιασμένο αλλά ταυτόχρονα αμφισβητούμενο από πολλούς, σύστημα αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να γεννά δυσπιστία για πολλούς λόγους. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι ότι η αξιολόγηση ίσως εκλαμβάνεται ως μέσο κρίσης του ατόμου παρά ως μέσο βελτίωσης, ενώ ακόμη και οι δύο πλευρές της αξιολόγησης (αξιολογητής-αξιολογούμενος) μπορεί να φοβούνται ότι η κριτική που θα ασκήσουν ή η διάσταση των απόψεων, είναι πιθανό να τους οδηγήσουν σε σύγκρουση (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει πραγματοποιήσει –όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω– μια σειρά από ανεπιτυχείς προσπάθειες για εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο θα είναι γενικά αποδεκτό από όλο το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου. Η αξιολόγηση επομένως των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης ουσιαστικά ψηφίστηκε με Π.Δ. στο πλαίσιο των Ν. 4024/2011 και Ν. 4072/2012, με βάση τις προτάσεις της ειδικής ομάδας εργασίας η οποία συστάθηκε για αυτό το λόγο. Σύμφωνα με το Π.Δ. που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σκοπός της είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας, ενώ ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

- i. Στη διαπίστωση της ποιότητας, των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού τους έργου.
- ii. Στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία ολόκληρης της χώρας, η οποία θα αποτελέσει το βασικό συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους.
- iii. Στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της δια βίου μάθησης.

Επρόκειτο λοιπόν για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο –όπως τονίστηκε ήδη–

ξεκινούσε από τα ανώτερα κλιμάκια εξουσίας και κατευθυνόταν στα κατώτερα. Οι αξιολογητές θα επιμορφώνονταν, θα αξιολογούνταν και κατόπιν θα αξιολογούσαν τους υπόλοιπους. Σε περίπτωση λοιπόν που κάποιος εκπαιδευτικός κρινόταν αρνητικά, θα είχε και δεύτερη ευκαιρία να κριθεί, ενώ η αρνητική κρίση θα κινητοποιούσε ένα μηχανισμό επιμόρφωσης για τον εκπαιδευτικό. Τα παραπάνω, καθώς και μία σειρά άρθρων του Π.Δ. σχετικά με την αξιολόγηση, προκάλεσαν αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα η συχνή (ανά έτος ή ανά δύο έτη) αξιολόγηση από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας για το διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών όσο και ανά τέσσερα έτη από το Σχολικό Σύμβουλο (Συντονιστή Εκπαίδευσης πλέον) για το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, προκάλεσε σημαντικό άγχος (Αποστολόπουλος, 2014). Το σημείο εκείνο όμως που δημιούργησε το περισσότερο άγχος στους κύκλους των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική του προαγωγή, κάτι που ναι μεν δεν έχει διερευνηθεί επισήμως αλλά συναντάται σε αρκετές διπλωματικές μελέτες κατά νομό.

Πολλές συνδικαλιστικές οργανώσεις διατύπωσαν –ίσως με μια δόση υπερβολής– την άποψη ότι αν εφαρμοστεί το Π.Δ. για την αξιολόγηση θα οδηγήσει χιλιάδες εκπαιδευτικούς σε οικονομική εξαθλίωση, στασιμότητα και πιθανόν απόλυση. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση είναι σημαντικός παράγοντας άγχους για τους εκπαιδευτικούς, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα αρκετών διπλωματικών ερευνών, ωστόσο η συσχέτιση χρίζει περαιτέρω και βαθύτερης διερεύνησης. Σύμφωνα με την πρόταση του νομοσχεδίου, για να είναι ο εκπαιδευτικός μέσα στην ποσόστωση η οποία οριζόταν για οικονομική αναβάθμιση, χρειαζόταν εκτός των χρόνων υπηρεσίας του και θετικές αξιολογήσεις. Έτσι, η όλη πρακτική της σύνδεσης της αποδοτικότητας της εργασίας του εκπαιδευτικού με τη μισθολογική του προαγωγή, θεωρήθηκε ένα εξαιρετικά ευαίσθητο και στρεσογόνο θέμα, ιδιαίτερα στην εποχή της οικονομικής ανασφάλειας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που βιώνει ο έλληνας εκπαιδευτικός. Τα προηγούμενα χρόνια μάλιστα, το πρόβλημα αυτό ήταν εντονότερο λόγω των διαρκών μειώσεων των μισθών στους μισθωτούς, εξαιτίας των περικοπών που λάμβαναν χώρα και η οικονομική υποβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτέλεσε αναμφισβήτητα μια σημαντική πηγή δημιουργίας άγχους στον κλάδο (Αποστολόπουλος, 2014).

## **ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **7.1 Εισαγωγή**

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού και της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η αναγκαιότητα και η προβληματική που οδήγησε στη διεξαγωγή της, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν, οι λόγοι επιλογής της μεθόδου της, ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, ο χρόνος διεξαγωγής της, η περιγραφή και η δομή του ερωτηματολογίου, η περιγραφή του δείγματος και η ανάλυση των δεδομένων.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη ασχολείται με την αναζήτηση ενός συνόλου απαντήσεων, οι οποίες έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ένα από τα βασικά της ερευνητικά ερωτήματα είναι ο εντοπισμός των επιπέδων άγχους που προκαλεί η εφαρμογή της αξιολόγησης στην κοινότητα των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ολοκλήρωση της έρευνας ήταν η ποσοτική διερεύνηση παραμέτρων με εκτέλεση στατιστικών ελέγχων, προκειμένου να αποτυπωθεί το μέγεθος της στατιστικής σημαντικότητας που διέπει τη σχέση τους με ερωτήματα της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο όπου οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε οκτώ ενότητες και έγινε πλήρης εκμετάλλευση των τεχνολογικών δυνατοτήτων του διαδικτύου καθώς και στατιστικών προγραμμάτων, για τη διεκπεραίωση των ελέγχων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, αναλύεται στο σύνολό του ο τρόπος διενέργειας της έρευνας, η οποία διενεργήθηκε μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2019.

#### **7.2 Αφετηρία και αναγκαιότητα ερευνητικού προβληματισμού**

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί πολίτες με δεξιότητες και ικανότητες, απαιτεί μαθητές με πληρότητα πράξης και επικοινωνίας και ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η ραχοκοκαλιά οποιουδήποτε συστήματος και ιδιαίτερα η αξιολόγηση του κυρίου συντελεστή του, του εκπαιδευτικού, έχει εξελιχθεί σε βασική παιδαγωγική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξής του, όπως και σε σημαντικό μηχανισμό ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Δούκας, 2002 · Ταράτορη, 2013).



Αφετηρία λοιπόν της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι παραπάνω διαπιστώσεις σε σχέση με το αυξανόμενο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η αξιολόγηση ως αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, τις συνεχείς ανεπιτυχείς προσπάθειες ρύθμισης του προβλήματος της αξιολόγησης, την απαξίωσή της στον εθνικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και την ποικιλία των πρωταγωνιστών που εμπλέκονται στην προβληματική της, όπως κρατικά επιτελεία, παιδαγωγοί, συνδικαλιστικές οργανώσεις (Κασσωτάκης, 2003 · Χαρίσης, 2007).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο πρώτο μέρος της εργασίας προκύπτει ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας κυρίως από ξένους ερευνητές, ενώ η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα είναι περιορισμένη. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα, χωρίς να φιλοδοξεί να παρουσιάσει γενικευτικά συμπεράσματα, επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό, αποτυπώνοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με τον θεσμό της αξιολόγησής τους.

Η αναγκαιότητα της πραγματοποίησης της προτεινόμενης έρευνας ενισχύεται ακόμη από το γεγονός, ότι το αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται καλύπτει σφαιρικά και πολύπλευρα το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συσχετιζόμενο μάλιστα με τον παράγοντα του άγχους -συσχέτιση που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς τόσο διεθνώς όσο και εγχώρια- και παράλληλα επιχειρεί να αποδώσει την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο της έννοιας. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα σε ένα σχολικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται και να διερευνηθεί το πλαίσιο διεξαγωγής της αξιολόγησης, το οποίο οι ίδιοι προτείνουν για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία. Επομένως, η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας, αφού μπορεί να ληφθεί υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι η πρώτη ερευνητική δραστηριότητα αλλά και θεωρητική εμβάθυνση και καταγραφή των τάσεων που διαμορφώνουν σήμερα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Περιφέρειας Ηπείρου στο πεδίο της αξιολόγησης και της συσχέτισής της με το άγχος. Έτσι, η επικέντρωση αυτής της μελέτης στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική αξιολόγησή τους αποτελεί καταρχάς μία συμβολή στον εμπλουτισμό της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Από την άλλη μεριά, η σύνδεση της αξιολόγησης και των διαφόρων εκδοχών της με την έννοια

της εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και του άγχους που ενδεχομένως προκαλεί η εφαρμογή της στον εκπαιδευτικό κόσμο, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας αυτής της αλλαγής, καθώς και των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού, σύμφωνα με τις στάσεις και αντιλήψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου.

Τέλος, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επανέρχεται στο προσκήνιο, καθώς με βάση της διακηρυγμένες διαβουλεύσεις πρόθεση της πολιτείας είναι η διαμόρφωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των ίδιων και του εκπαιδευτικού τους έργου. Άλλωστε, κάθε απόπειρα εφαρμογής των διαδικασιών ατομικής αξιολόγησης οφείλει να βασίζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, την αναγκαιότητα, τον τρόπο αξιολόγησής τους και τους παράγοντες που θα συντελέσουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε αυτή.

Η προτεινόμενη έρευνα, χωρίς να φιλοδοξεί να παρουσιάσει γενικευτικά συμπεράσματα, θα αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με τον θεσμό της αξιολόγησής τους και το άγχος που ενδεχομένως προκαλεί η προοπτική της εφαρμογής της.

### **7.3 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας αρχικά διατυπώθηκε ο σκοπός καθώς και οι επιμέρους στόχοι και ακολούθως υποβλήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρούσα λοιπόν ερευνητική εργασία έχει ως **σκοπό** τη βιβλιογραφική και εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους γενικά καθώς και πιο ειδικά με τη σύνδεσή της με το άγχος. Ειδικότερα, πρόθεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό έχει ωριμάσει σήμερα στους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου τους και γιατί. Αν εμπιστεύονται τα προτεινόμενα εχέγγυα από την πολιτεία για την αντικειμενικότητά της και ποιοι παράγοντες κατά την εκτίμησή τους την επηρεάζουν. Τις απόψεις τους για το ποιοι πρέπει να είναι οι φορείς της αξιολόγησης και τις στάσεις τους απέναντι στη διαδικασία.

Ο γενικός αυτός σκοπός, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τους προβληματισμούς που έχουν τεθεί σε ερευνητικό επίπεδο, καθόρισε τη διατύπωση των επιμέρους **στόχων** ως εξής:

- Να εκτιμηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης γενικά, καθώς και αυτές που αφορούν ειδικότερα την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας τους.
- Να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση.
- Να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσής τους σε θέματα αξιολόγησης.
- Να εξεταστεί η αλληλεξάρτηση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγηση και το άγχος που προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησης.
- Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που σχετίζονται με θετικές και αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση.
- Να εντοπιστεί το κατά πόσο θεωρούν οι ίδιοι ότι η αξιολόγηση βοηθά τη βελτίωση των ίδιων και του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να εντοπιστούν οι βασικότεροι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τη διαδικασία αξιολόγησης.
- Να εξακριβωθεί ο βαθμός άγχους που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς.
- Να καθοριστούν τα σημαντικότερα λάθη της διαδικασίας αξιολόγησης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών.
- Να εντοπιστούν ορισμένες διορθώσεις της διαδικασίας που θα την καθιστούσαν καλύτερη.
- Να διατυπωθούν προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τις ρυθμίσεις για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τον σκοπό και τους προαναφερθέντες επιμέρους στόχους προέκυψαν τα κάτωθι **ερευνητικά ερωτήματα** που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και στην έρευνα πεδίου:

- Ποια είναι η αναγκαιότητα και οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου;
- Ποια είναι η καταλληλότητα των σκοπών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

- Ποια είναι η κατάσταση της αξιολόγησης της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας;
- Πού οφείλονται τα αρνητικά συναισθήματα και η απαξίωση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Ποιος πρέπει να διενεργεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτουν;
- Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με διάφορους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην πράξη;
- Ποια τα βασικά χαρακτηριστικά αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες;
- Ποιοι τύποι αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό έργο;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας;
- Ποια πρέπει να είναι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική;
- Ποια πρέπει να είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Πόσο άγχος προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η προοπτική της αξιολόγησης;
- Πού χωλαίνει η διαδικασία της αξιολόγησης και πού πρέπει να βελτιωθεί;
- Θέλουν τελικά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί κι αν όχι γιατί;

#### **7.4. Περιγραφή δείγματος**

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που τέθηκαν παραπάνω, στην παρούσα διπλωματική επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με ανώνυμο ημι-αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Άρτας, Πρέβεζας, Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας της Περιφέρειας Ηπείρου. Το δείγμα της έρευνας που συλλέχθηκε αποτελείται από 180 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, με διαφορετική προϋπηρεσία και με εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση, που

υπηρετούν τόσο σε γυμνάσια όσο και σε λύκεια της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ηπείρου.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, αφού το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Ηπείρου, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, προϋπηρεσία, θέση εργασίας, σχέση εργασίας, επίπεδο σπουδών) και διδάσκουν σε σχολεία διαφορετικών τύπων και νομών, έτσι ώστε να παραχθούν κατά το δυνατό γενικεύσιμα συμπεράσματα ως προς την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Περιφέρειας Ηπείρου.

## **7.5 Μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας**

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων είναι το ανώνυμο ημι-αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας σε ψηφιακή μορφή μέσω φόρμας Google. Η συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών. Όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ότι παρουσιάζει μεγαλύτερη αξιοπιστία, επειδή είναι ανώνυμο και οι ερωτώμενοι απαντούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να δοθεί σε πολλά άτομα και έτσι παρέχεται μεγάλη έκταση πληροφοριών για επεξεργασία. Τα βασικότερα μειονεκτήματα είναι ότι περιορίζονται οι ευκαιρίες για διευκρίνηση των απαντήσεων καθώς και οι ευκαιρίες για εμβάθυνση.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σύμφωνα με όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξής του, ακολουθώντας συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή των ερωτήσεων (Αθανασίου, 2007), όπως:

- Οι ερωτήσεις σχετίζονται άμεσα με τους θεωρητικούς προσανατολισμούς που έχουν τεθεί.
- Ανταποκρίνονται στον σκοπό της έρευνας και διευκολύνουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων.
- Ανταποκρίνονται στο επίπεδο των υποκειμένων, που θα λάβουν μέρος στην έρευνα.
- Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές ως προς τον γλωσσικό κώδικα και ως προς τη διατύπωσή τους από όλα τα υποκείμενα.
- Διευκολύνουν τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και την επεξεργασία του.

### **7.5.1 Περιγραφή σύνταξης ερωτηματολογίου**

Συγκεκριμένα, για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου, του οποίου τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεσή του ήταν τα εξής:

- 1) Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε μετά από συστηματική μελέτη της αντίστοιχης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και στηρίχθηκε, κυρίως, στο θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης του ερευνητικού προβλήματος. Ως εκ τούτου αποτελεί συνδυασμό ερωτηματολογίων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και σε προγενέστερες έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, με τη διαφορά ότι εδώ περιλαμβάνεται το σύνολο των ερωτήσεων που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν, τροποποιημένων κατά ένα βαθμό και προσαρμοσμένων στην παρούσα έρευνα ώστε να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Περιλαμβάνονται έτσι ερωτήσεις που αφορούν τόσο την άποψη των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης ή τα επιθυμητά αποτελέσματά της όσο και για το πιθανό άγχος που μπορεί να τους προκαλεί.
- 2) Πιλοτική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου ελέγχθηκε η αξιοπιστία των δεδομένων στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι ερωτήσεις και να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο, ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του και το βαθμό αποτελεσματικότητάς του (Bell, 2005 · Hazzı & Maldaon, 2015). Η συγκεκριμένη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2019. Ακολούθησαν διερευνητικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αποσαφήνιση ερωτημάτων, την πρόσθεση σημαντικών και αφαίρεση ασαφών και αλληλοκαλυπτόμενων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, τον υπολογισμό της χρονικής διάρκειας συμπλήρωσης ή απάντησης και, τέλος τη βελτίωση και τη δημιουργία της τελικής δομής του. Οι αλλαγές που προτάθηκαν σε αυτό το στάδιο αφορούσαν κυρίως στην επεξήγηση όρων και στη διατύπωση των ερωτήσεων. Η μέση χρονική διάρκεια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν 15-20 λεπτά.
- 3) Με γνώμονα τις παρατηρήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας και τις διαπιστώσεις της δοκιμαστικής εφαρμογής, το ερωτηματολόγιο αφού τροποποιήθηκε μερικώς διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας σε ψηφιακή μορφή μέσω φόρμας Google. Οι λόγοι που επιλέχθηκε η παραπάνω διαδικασία διαδικτυακής αποστολής του ερωτηματολογίου αντί της

συμβατικής μέσω προσωπικής επαφής με την ερευνήτρια ήταν (Van Selm & Jankowski, 2006):

- Η εξοικονόμηση πόρων (χρημάτων, ανθρώπινου δυναμικού, αναλώσιμων κ.ά.).
- Η εξάλειψη σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των δεδομένων (*data entry*), αφού η εισαγωγή γίνεται από τους ίδιους τους ερωτώμενους.
- Η εύκολη εύρεση ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα.
- Η ελκυστικότητα υπολογιστών σε νέες ηλικιακές ομάδες.
- Η απουσία μεροληπτικότητας από τον ερευνητή μέσω προσωπικής επαφής.
- Η επιλογή του χρόνου και τόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους ερωτώμενους.

Διαπιστώθηκε από τον αριθμό των ερωτηματολογίων ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανταποκρίθηκε με προθυμία στην έρευνα κάνοντας επίσης σχόλια και προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση μέσω e-mails, και μάλιστα θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν πολλά περισσότερα ερωτηματολόγια αν δεν υπήρχε ο χρονικός περιορισμός για διακοπή των απαντήσεων και σύνταξη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

- 4) Τέλος, να σημειωθεί ότι ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στον καθορισμό του δεοντολογικού πλαισίου της έρευνας, στο οποίο εντάχθηκαν οι κανόνες που επιβάλλονται από τη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, σε όλα τα υποκείμενα του ερευνητικού πληθυσμού γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων με μια συνοδευτική επιστολή στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου ο σκοπός και η σημασία της έρευνας, η σημαντικότητα της συμμετοχής τους σε αυτή, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία τους και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους (Javeau, 2000).

## **7.5.2 Περιγραφή του τύπου ερωτήσεων του ερωτηματολογίου**

Αναφορικά με τον τύπο των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει στο σύνολό του 36 ερωτήσεις δεδομένης (ή κλειστής) απάντησης, με τη μορφή ανεξάρτητων (δημογραφικά στοιχεία) και εξαρτημένων μεταβλητών (οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα θέματα αξιολόγησης), όπου το υποκείμενο καλείται να επιλέξει μία από τις απαντήσεις που δίνονται (Παράρτημα).



Οι ερωτήσεις δεδομένης απάντησης του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έχουν τις παρακάτω μορφές (Δημητρόπουλος, 2004):

- 1) Ερωτήσεις διχοτομικής ή διαζευκτικής απάντησης, στις οποίες οι εναλλακτικές λύσεις είναι δύο, «Ναι – Όχι». Το υποκείμενο επιλέγει μία μεταξύ των δύο αμοιβαίως αποκλειόμενων προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων. Η ύπαρξη διχοτομικών ερωτήσεων ενδείκνυται όταν ζητώνται πληροφορίες για διχοτομικές μεταβλητές, π.χ. φύλο κ.λπ.
- 2) Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου οι εναλλακτικές επιλογές είναι περισσότερες με αμοιβαία αποκλειόμενες εναλλακτικές απαντήσεις, εκτός από τρεις ερωτήσεις στις οποίες επιτρέπονται περισσότερες από μία απαντήσεις. Προκειμένου ο ερευνητής να συλλάβει μια μεγάλη γκάμα του φάσματος των πιθανών απαντήσεων χρησιμοποιεί ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου η ποικιλία των επιλογών είναι σχεδιασμένη για να αποτυπώσει την ποικιλία των πιθανών απαντήσεων σε δοθείσες δηλώσεις.
- 3) Ερωτήσεις με διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα ιεράρχησης. Τα σημεία της κλίμακας δεν έχουν αριθμητικές τιμές, αλλά φέρουν ένα όνομα που υποδηλώνει την ανάλογη θέση στην κλίμακα. Προτείνονται πολλά επάλληλα επίπεδα διαφορετικού βαθμού και σε ανιούσα διάταξη από τα οποία επιλέγεται ένα. Οι κλίμακες ιεράρχησης (κλίμακες Likert) είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή, καθώς ενσωματώνουν έναν βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα.

Ως πλεονεκτήματα των ερωτήσεων με δεδομένες απαντήσεις μπορούν να θεωρηθούν αυτά που αναφέρονται στη συνέχεια:

- Αρχικά, εύκολα μπορούν να απαντήσουν τα υποκείμενα γιατί ουσιαστικά οι εναλλακτικές λύσεις δεν είναι δικές τους. Γενικώς, είναι πιο πρόθυμοι οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σε τέτοιες ερωτήσεις παρά σε ανοιχτές, γιατί είναι πιθανόν να μην ξέρουν τι να απαντήσουν σε μια ελεύθερη ερώτηση, ενώ σε μια κλειστή οι απαντήσεις είναι έτοιμες.
- Απαιτούν επίσης λίγο χρόνο να απαντηθούν, περιορίζουν τον εξεταζόμενο στο θέμα και εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες.
- Από την πλευρά του ο ερευνητής, έχει μεγαλύτερο έλεγχο στις αντιδράσεις των υποκειμένων, έχει προγραμματίσει καλά την ανάλυση των απαντήσεων, ξέρει σε ποιο πλαίσιο απαντήσεων θα κινηθούν τα υποκείμενα, διευκολύνεται στην ταξινόμηση των

επιλογών, δεν έχει πρόβλημα στην ερμηνεία των απαντήσεων, και τέλος εξασφαλίζει οικονομία χώρου και χρόνου, αφού απαντούν όπως και όσο θέλουν.

Ωστόσο, το σοβαρότερο, ίσως, μειονέκτημα στις ερωτήσεις δεδομένης απάντησης είναι ότι το υποκείμενο δεσμεύεται από επιλογές που υποβάλλονται και ενδέχεται καμία να μην το αντιπροσωπεύει (Δημητρόπουλος, 2004).

### **7.5.3 Περιγραφή δομής ερωτηματολογίου**

Αναφορικά με τη δομή του, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση 10 σελίδες και αποτελείται από δύο μέρη και οκτώ ενότητες (Παράρτημα). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μία ενότητα με έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία και συγκροτούν το προφίλ του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την προϋπηρεσία, τον τύπο σχολείου, τη θέση εργασίας, τη σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών των υποκειμένων της έρευνας (ποιοτικές και ποσοτικές μεταβλητές).

Το δεύτερο μέρος αποτελούμενο από επτά ενότητες εξετάζει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι-Όχι-Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ, καθώς και πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με τις λεκτικές περιγραφές: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ // 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Ειδικότερα, η κάθε ενότητα καλύπτει τις αντίστοιχες θεματικές της θεωρητικής προσέγγισης:

## **B. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

- [1] Έχετε αξιολογηθεί στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του σχολείου;
- [2] Αν ναι, κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;
- [3] Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή συμβάλλει θετικά στη διοίκηση του σχολείου;
- [4] Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;
- [5] Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;
- [6] Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης ορισμένα πεδία;

[7] Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέεται με τους ορισμένους σκοπούς;

[8] Για καθένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν όσοι στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας.

### **Γ. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

[9] 1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι πρέπει να συμμετέχει στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορισμένοι φορείς;

[10] 2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;

[11] 3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής;

### **Δ. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

[12] 1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορισμένα κριτήρια;

[13] 2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορισμένοι παράγοντες;

### **Ε. ΜΟΡΦΕΣ & ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

[14] 1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού ορισμένες μορφές αξιολόγησης;

[15] 2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού ορισμένα μέσα αξιολόγησης;

### **ΣΤ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

[16] 1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία προκειμένου να είναι αποτελεσματική πρέπει να συνδέεται με ορισμένες ενέργειες;

[17] 2. Με ποια συχνότητα πρέπει να εφαρμόζεται η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης;

[18] 3. Σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης συγκεκριμένοι παράγοντες;

## **Z. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

- [19] 1. Ποιες επιβραβεύσεις θα πρέπει, κατά την άποψή σας, να έχει η υψηλή βαθμολογία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
- [20] 2. Ποιες επιπτώσεις θα πρέπει, κατά την άποψή σας, να έχει μία συνεχής συσσώρευση χαμηλών αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση;
- [21] 3. Ποιο είδος βοήθειας θα προτιμούσατε να σας προταθεί για τους τομείς που ενδεχομένως υστερείτε;
- [22] 4. Οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;
- [23] 5. Πρέπει να δημοσιοποιούνται τα στοιχεία που αφορούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κατά σχολική μονάδα;
- [24] 6. Θα επιθυμούσατε να σας γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας;

## **H. ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

- [25] 1. Η σκέψη ότι θα αξιολογηθείτε σίγουρα σας προκαλεί ορισμένα συναισθήματα. Αξιολογήστε τις παρακάτω διατυπώσεις οι οποίες σχετίζονται με το άγχος που ενδεχομένως σας προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησης.
- [26] 2. Ποιος λόγους θεωρείτε ότι ευθύνονται για την απαξίωση και τα αρνητικά συναισθήματα προς την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς;
- [27] 3. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;
- [28] 4. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- [29] 5. Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;
- [30] 6. Ποιο θεωρείτε ότι είναι γενικά το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία είναι;

#### **7.5.4 Μέθοδος επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων**

Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού, «Στατιστικού Πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες» “SPSS” v.23 (*Statistical Package for the Social Science-SPSS, έκδοση 23*) για Windows 10. Για κάποια γραφήματα αξιοποιήθηκε το MS-EXCEL του 2007.

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν κυρίως οι δυνατότητες που παρέχει η Περιγραφική και Συμπερασματική Στατιστική. Οι μεταβλητές κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στις «ανεξάρτητες» και στις «εξαρτημένες». Στην κατηγορία των «ανεξάρτητων» μεταβλητών περιλαμβάνονται όλα τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, προϋπηρεσία, τύπος σχολείου, θέση εργασίας, σχέση εργασίας και επίπεδο σπουδών). Την ομάδα των «εξαρτημένων» μεταβλητών συνιστούν όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές (απαντήσεις δείγματος).

Σε περιγραφικό επίπεδο η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει αρχικά την ανάλυση κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου μέσω **πινάκων συχνοτήτων** (*frequency tables*) και γραφημάτων. Σε επίπεδο συμπερασματικής στατιστικής, προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη συνάφειας και στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή (δημογραφικά στοιχεία) με όλες τις ερωτήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές), χρησιμοποιήθηκε ο **στατιστικός έλεγχος  $X^2$** . Το κριτήριο  $X^2$  είναι γνωστό ως κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (*chi square test of independence*) ή κριτήριο ελέγχου πινάκων συνάφειας (*contingency tables*). Το κριτήριο εξετάζει αν οι δύο κατηγορικές μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες ή όχι, δηλαδή αν συσχετίζονται οι ποιοτικές μεταβλητές (οι τιμές τους δεν είναι αριθμοί) με δεδομένα ονομαστικού τύπου.

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε η τιμή 0,05 ( **$p < 0,05$** ), όριο που αποτελεί βασική παράμετρο ελέγχου στη στατιστική ανάλυση (Howitt & Cramer, 2010). Συνεπώς, όπως θα φανεί και στη συνέχεια της εργασίας, στους συγκεντρωτικούς πίνακες της στατιστικής συσχέτισης όλων των παραμέτρων/μεταβλητών που εξετάστηκαν, ελήφθησαν υπόψη και σχολιάστηκαν μόνο όσα στοιχεία έδιναν στατιστική σημαντικότητα μικρότερη του 0,05, ενώ τα υπόλοιπα απλά αναφέρονται.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 8.1. Περιγραφική στατιστική

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, ταξινομήθηκαν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Έτσι, λοιπόν, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες ενότητες:

#### 8.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

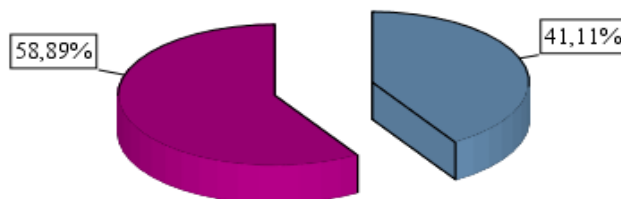
##### 1. Φύλο

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Άνδρες	74	41,1	41,1	41,1
	Γυναίκες	106	58,9	58,9	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι ο γυναικείος πληθυσμός καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εργάζεται μεγαλύτερος αριθμός γυναικών. Από τους 180 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα οι 106 ήταν γυναίκες με ποσοστό 58,9% και οι 74 ήταν άνδρες με ποσοστό 41,1%.

■ Άνδρες  
■ Γυναίκες



Γράφημα 1: Φύλο

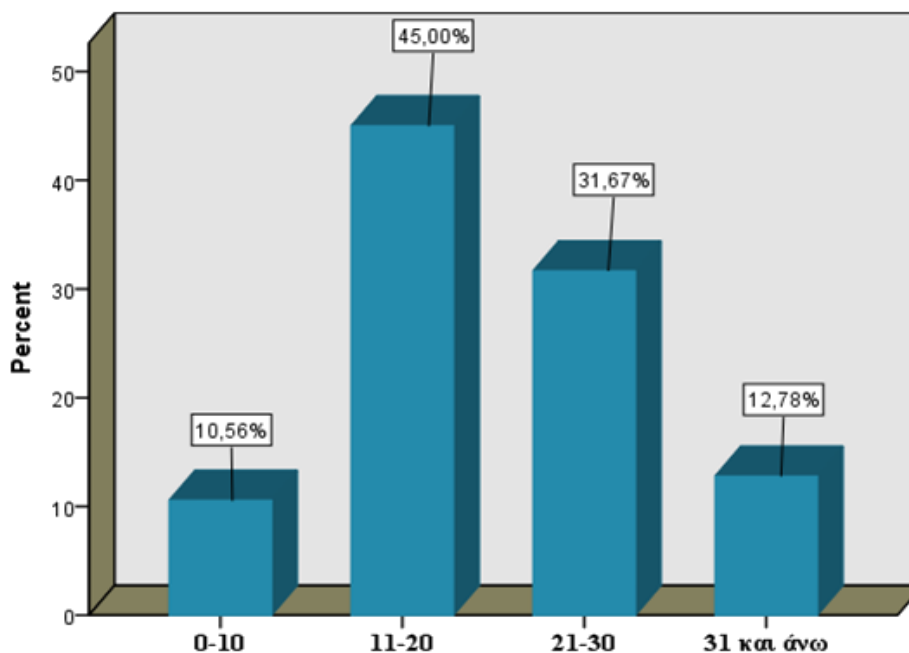


## 2. Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

*Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	0-10	19	10,6	10,6	10,6
	11-20	81	45,0	45,0	55,6
	21-30	57	31,7	31,7	87,2
	31 και άνω	23	12,8	12,8	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει 11-20 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Αναλυτικά, 81 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 45%, δηλαδή σχεδόν οι μισοί, δηλώνουν 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας και αμέσως επόμενοι σε πλήθος είναι 57 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 31,7% οι οποίοι έχουν 21-30 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Ακολουθούν σε συχνότητα 23 εκπαιδευτικοί έχοντας 31 χρόνια και άνω προϋπηρεσία, με ποσοστό 12,8%, ενώ μόλις 19 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 10,6% έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 0-10 χρόνων.



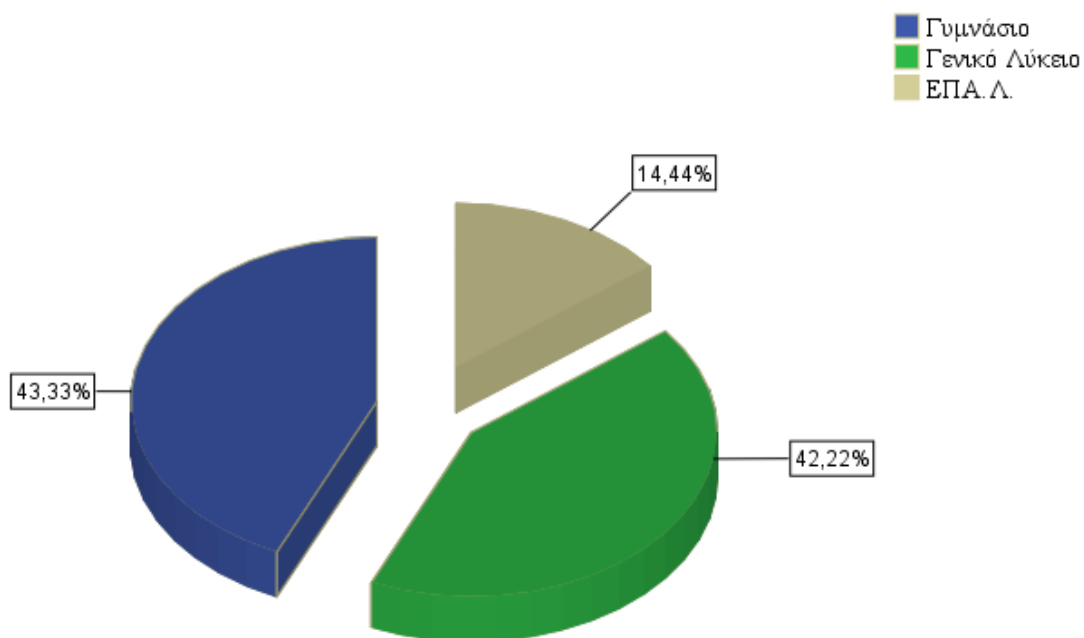
*Γράφημα 2: Χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας*

### 3. Τύπος σχολείου εργασίας

*Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου εργασίας*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Γυμνάσιο	78	43,3	43,3	43,3
	Γενικό Λύκειο	76	42,2	42,2	85,6
	ΕΠΑ.Λ.	26	14,4	14,4	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζεται σε Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια και είναι σχεδόν ισοκατανεμημένοι σε ποσοστά αναφορικά με τους δυο αυτούς τύπους σχολείου. Ειδικότερα, οι 78 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 43,3% υπηρετούν σε Γυμνάσιο και οι 76 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 42,2% σε Γενικό Λύκειο, ενώ μόλις 26 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 14,4% εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ.



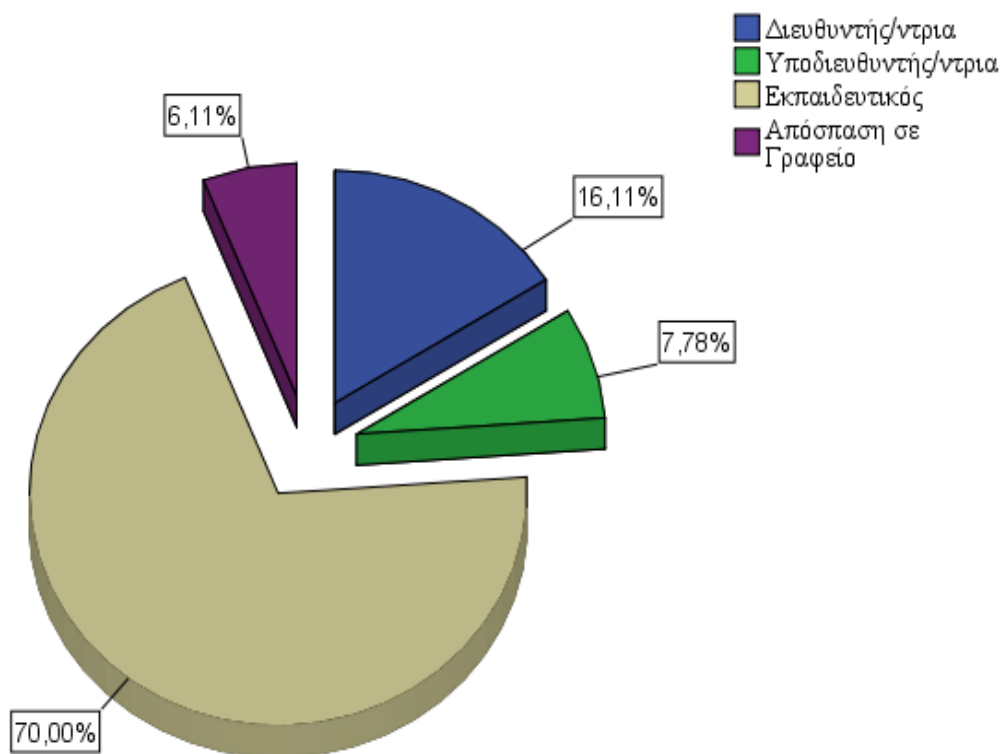
*Γράφημα 3: Τύπος σχολείου εργασίας*

#### 4. Θέση εργασίας

*Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη θέση εργασίας*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διευθυντής/ντρια	29	16,1	16,1	16,1
	Υποδιευθυντής/ντρια	14	7,8	7,8	23,9
	Εκπαιδευτικός	126	70,0	70,0	93,9
	Απόσπαση σε Γραφείο	11	6,1	6,1	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των απαντώντων (126 συμμετέχοντες) υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την ιδιότητα του Εκπαιδευτικού σε ποσοστό 70%, ενώ οι 43 σε ποσοστό 23,9% υπηρετούν σε θέση ευθύνης, όπως προκύπτει από την ομαδοποίηση των κατηγοριών «Διευθυντής/ντρια» και «Υποδιευθυντής/ντρια». Από αυτούς οι υπηρετούντες ως Διευθυντές/ντριες είναι 29 (16,1%) ενώ ως Υποδιευθυντές/ντριες είναι 14 (7,8%). Τέλος, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε Γραφείο είναι 11 άτομα (6,1%).



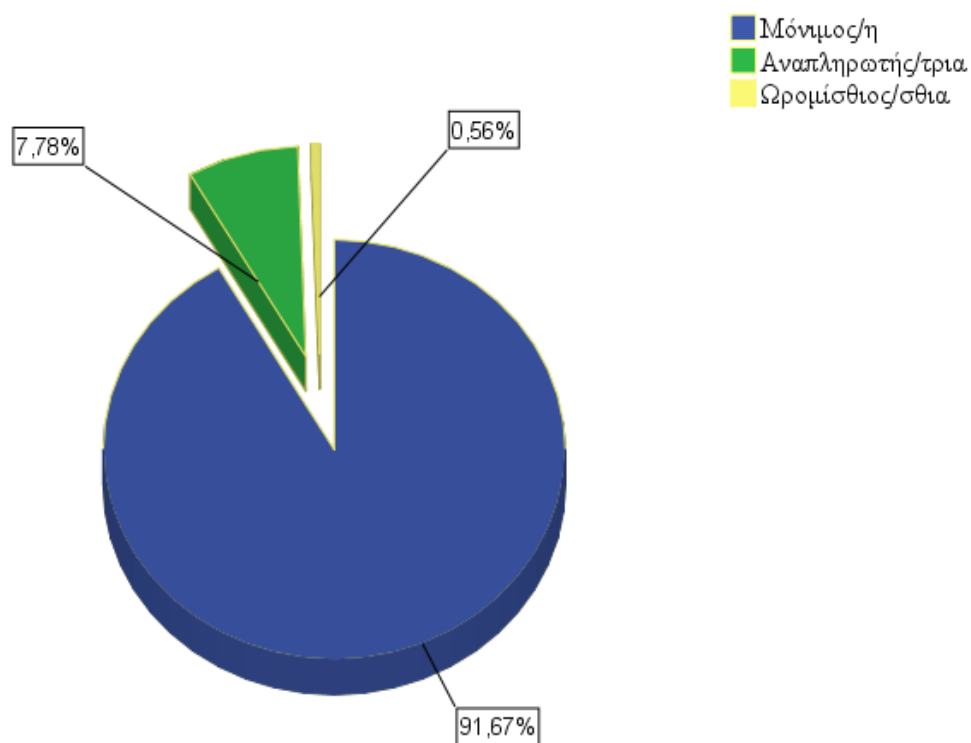
*Γράφημα 4: Θέση εργασίας*

## 5. Σχέση εργασίας

*Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Μόνιμος/η	165	91,7	91,7	91,7
	Αναπληρωτής/τρια	14	7,8	7,8	99,4
	Ωρομίσθιος/σθια	1	0,6	0,6	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Από τους 180 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ως προς τη σχέση εργασίας η μεγάλη αντιπροσώπευση από την πολυαριθμότερη ομάδα των 165 μόνιμων καθηγητών/τριών που αποτελεί το 91,7% του δείγματος. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι 14 εργάζονται ως αναπληρωτές/τριες (7,8%), ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι υπηρετεί ως ωρομίσθιος/σθια (0,6%).



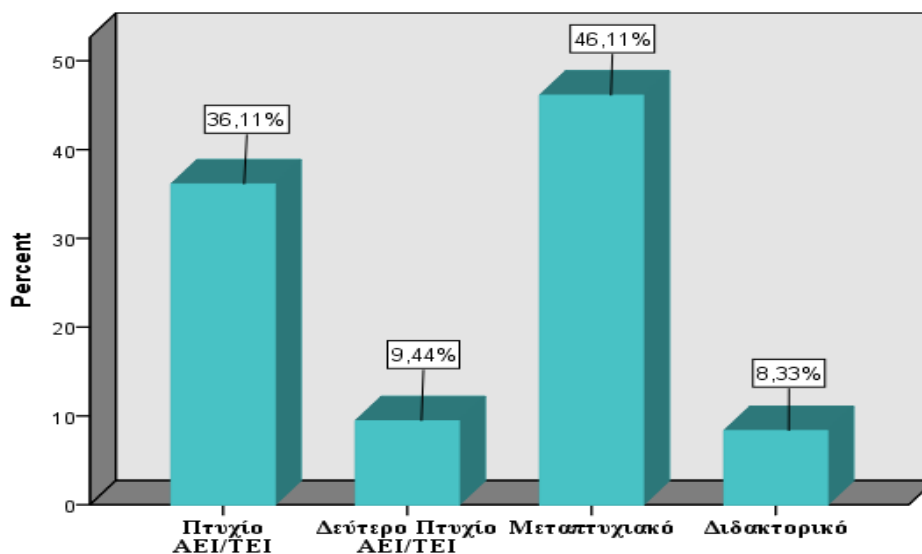
*Γράφημα 5: Σχέση εργασίας*

## 6. Επίπεδο σπουδών

*Πίνακας 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	65	36,1	36,1	36,1
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	9,4	9,4	45,6
	Μεταπτυχιακό	83	46,1	46,1	91,7
	Διδακτορικό	15	8,3	8,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει προχωρήσει σε πρόσθετες σπουδές, το οποίο προκύπτει από την ομαδοποίηση των κατηγοριών που ορίστηκαν: «Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ», «Μεταπτυχιακό» και «Διδακτορικό». Πιο αναλυτικά, οι 115 εκπαιδευτικοί (63,8%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, δηλαδή δύο στους τρεις. Από αυτούς, σε φθίνουσα κατάταξη, οι 83 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι «Μεταπτυχιακού» τίτλου σπουδών (46,1%), οι 17 είναι κάτοχοι «Δεύτερου Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ» (9,4%) και ακολουθούν με μικρή αριθμητική διαφορά οι 15 εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι «Διδακτορικού διπλώματος» (8,3%). Οι υπόλοιποι 65 εκπαιδευτικοί (36,1%) δήλωσαν ότι κατέχουν μόνο το βασικό τίτλων σπουδών «Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ».



*Γράφημα 6: Επίπεδο σπουδών*

## 8.1.2 Αναγκαιότητα και Σκοποί αξιολόγησης

Σε αυτή την ενότητα γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησής τους. Για αυτόν τον σκοπό θεωρήθηκε σκόπιμο να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:

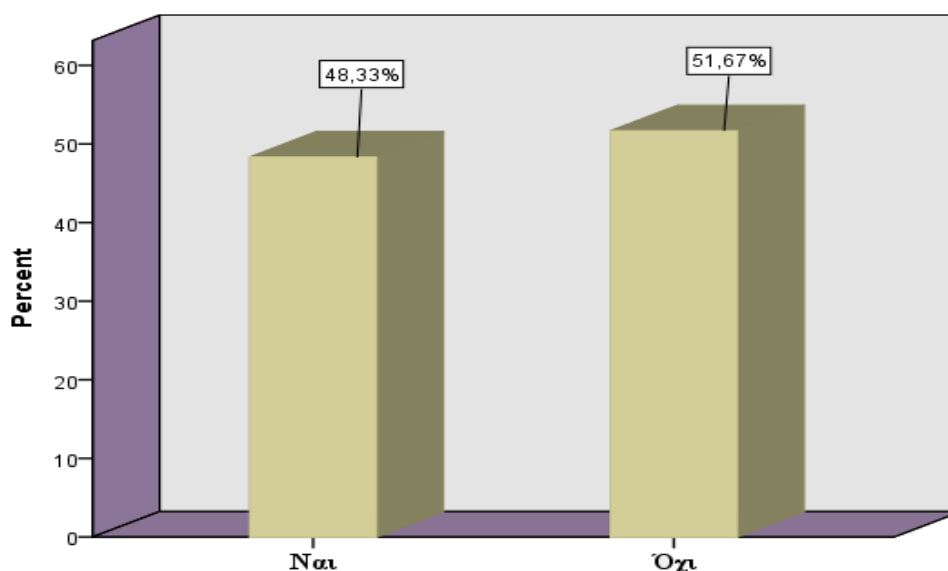
### 1. Μέχρι τώρα αξιολόγηση των απαντώντων εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν στη διάρκεια της καριέρας τους έχουν αξιολογηθεί από τον Διευθυντή του σχολείου.

*Πίνακας 7: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη μέχρι τώρα αξιολόγησή του από τον Διευθυντή του σχολείου*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	87	48,3	48,3	48,3
	Όχι	93	51,7	51,7	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται περίπου στα ίδια ποσοστά, καθώς οι μισοί ερωτηθέντες (51%) δηλώνουν ότι δεν έχουν αξιολογηθεί από τον διευθυντή τους, ενώ οι υπόλοιποι μισοί περίπου (48,3%) έχουν γνώση μιας τέτοιας εμπειρίας.



*Γράφημα 7: Η μέχρι τώρα αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τον Διευθυντή του σχολείου*

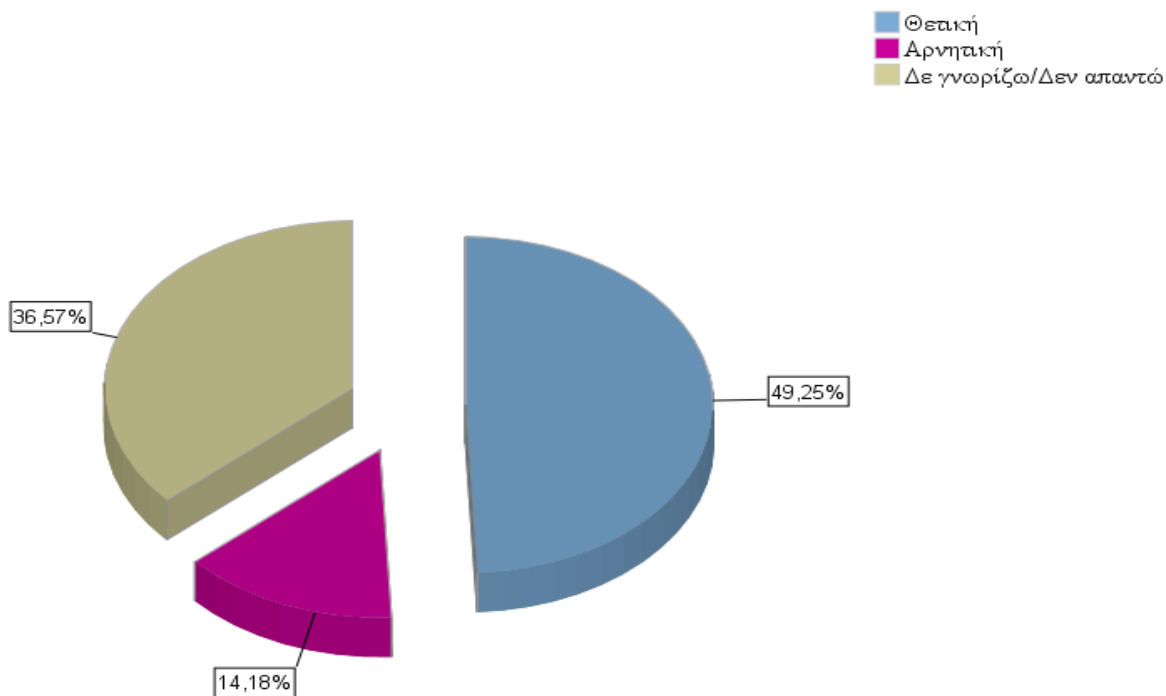
## 2. Εμπειρία αξιολόγησης των απαντώντων εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου

Στον επόμενο πίνακα καταγράφεται η θετική ή αρνητική εμπειρία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που έχουν αξιολογηθεί από τον Διευθυντή του σχολείου.

*Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Θετική	66	36,7	49,3	49,3
	Αρνητική	19	10,6	14,2	63,4
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	49	27,2	36,6	100,0
	Σύνολο	134	74,4	100,0	
Missing System		46	25,6		
Σύνολο		180	100,0		

Από το σύνολο των ερωτηθέντων του δείγματος, μόνο το 74,4% δήλωσε ότι αξιολογήθηκε από τον Διευθυντή. Από αυτούς οι μισοί (49,3%) δήλωσαν ότι είχαν θετική εμπειρία από αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ το 14,2% εξέφρασε αρνητική άποψη και το 36,6% δεν εξέφρασε την άποψή του.



*Γράφημα 8: Η εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από τον Διευθυντή του σχολείου*

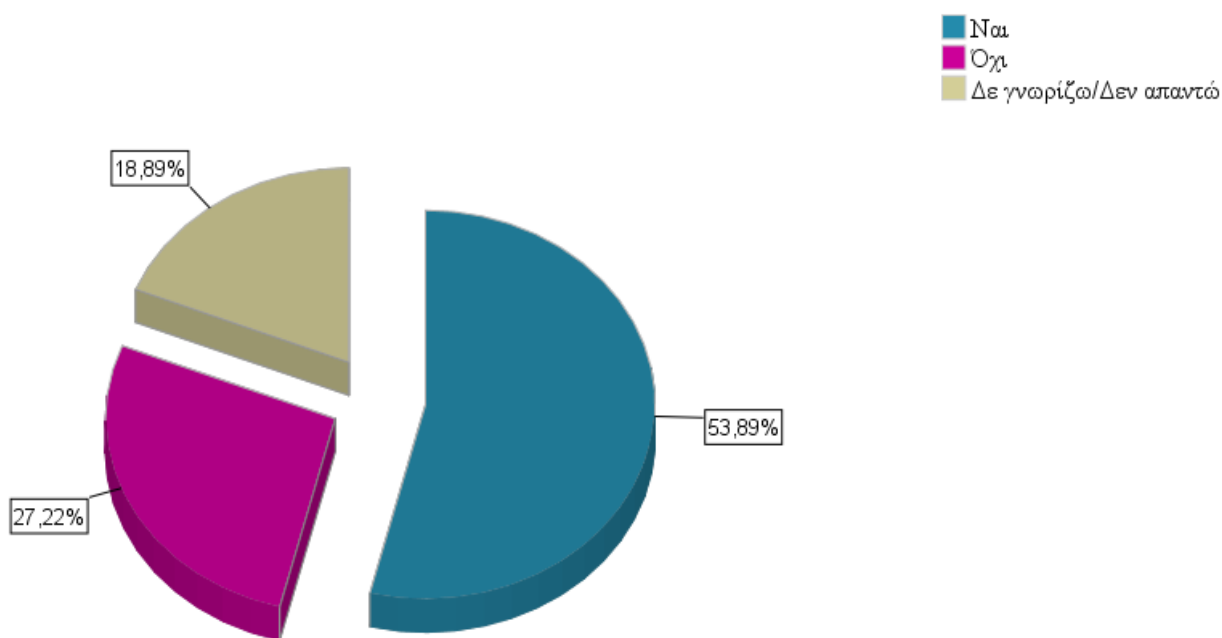


### 3. Θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου

*Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή στη διοίκηση σχολείου*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο Ναι	97	53,9	53,9	53,9
Όχι	49	27,2	27,2	81,1
Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	34	18,9	18,9	100,0
Σύνολο	180	100,0	100,0	

Από τους 180 ερωτηθέντες, σχεδόν οι μισοί (53,9%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή συμβάλλει θετικά στη διοίκηση του σχολείου, ενώ μόλις το 27,2% εξέφρασε αντίθετη άποψη.



*Γράφημα 9: Θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή στη διοίκηση σχολείου*

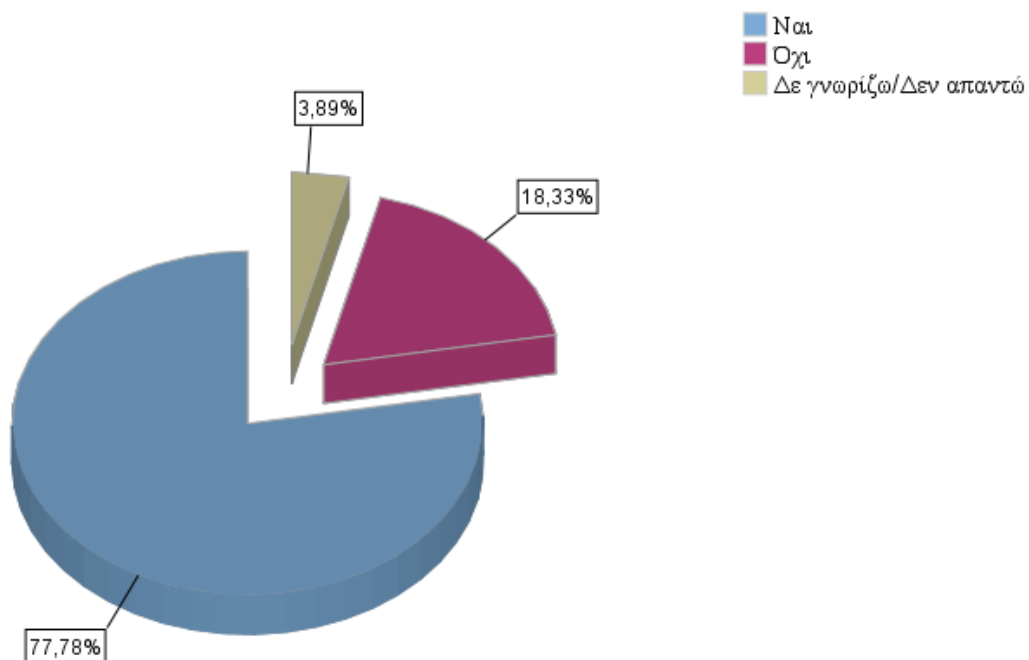
#### 4. Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνεται η θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης.

**Πίνακας 10:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	140	77,8	77,8	77,8
	Όχι	33	18,3	18,3	96,1
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	7	3,9	3,9	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η ισχυρή πλειοψηφία των καθηγητών τοποθετήθηκε σαφώς υπέρ της αξιολόγησης, καθώς τα 3/4 (αναλογία 7 στους 10, με συχνότητα 140 και ποσοστό 77,8%) δήλωσαν πως θεωρούν αναγκαία την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και μόνο οι 33 (18,3%) διαφώνησαν.



**Γράφημα 10:** Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών

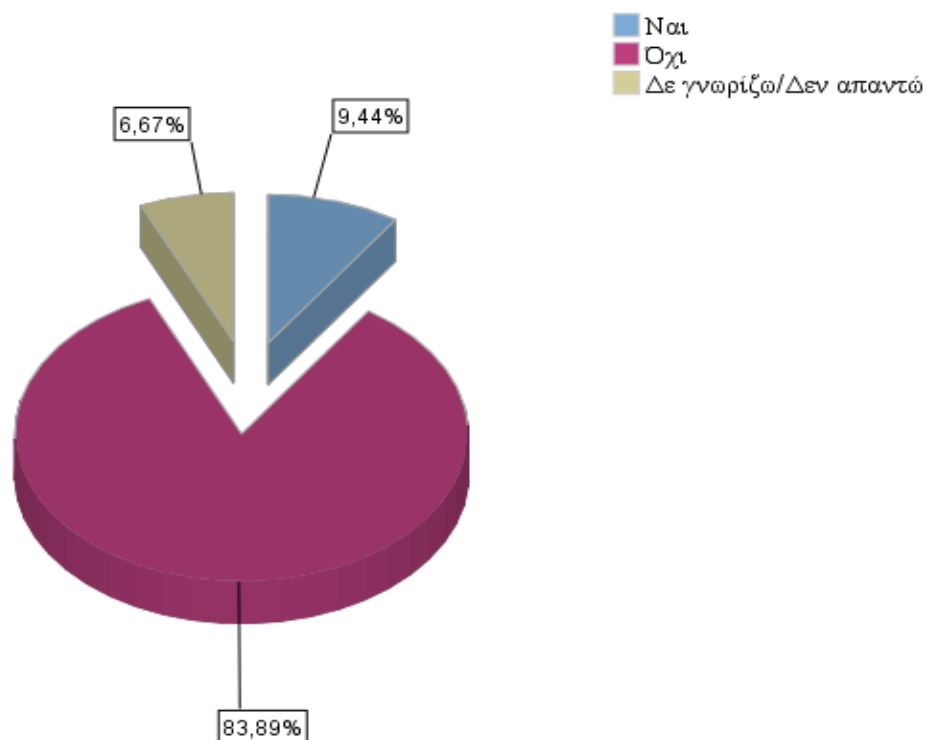
## 5. Ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνεται η στάση των ερωτηθέντων αναφορικά με την ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης.

*Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	17	9,4	9,4	9,4
	Όχι	151	83,9	83,9	93,3
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	12	6,7	6,7	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Πάνω από 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (με συχνότητα 151 και ποσοστό 83,9%) έδωσαν αρνητική απάντηση και μόλις οι 17 (9,4%) απάντησαν θετικά, ενώ οι 12 (6,7%) δεν εξέφρασαν άποψη για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης.



*Γράφημα 11: Ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης*

## 6. Αντικείμενα αξιολόγησης

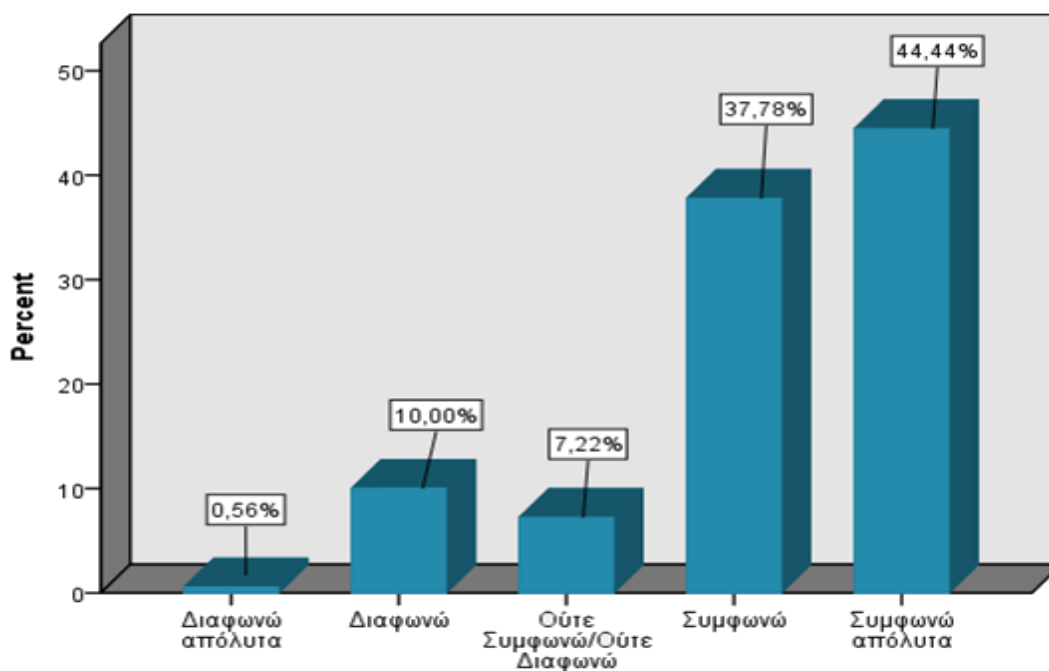
Στην ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι 180 εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετικά με το ποιο πρέπει να είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας όπως αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες, διαπιστώνεται ότι:

### 6.1: Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

*Πίνακας 12: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	1	0,6	0,6	0,6
	Διαφωνώ	18	10,0	10,0	10,6
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	13	7,2	7,2	17,8
	Συμφωνώ	68	37,8	37,8	55,6
	Συμφωνώ απόλυτα	80	44,4	44,4	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς 8 στους 10 με ποσοστό 82,5% είναι θετικοί, ενώ μόλις το 10,6% έχει αντίθετη άποψη.



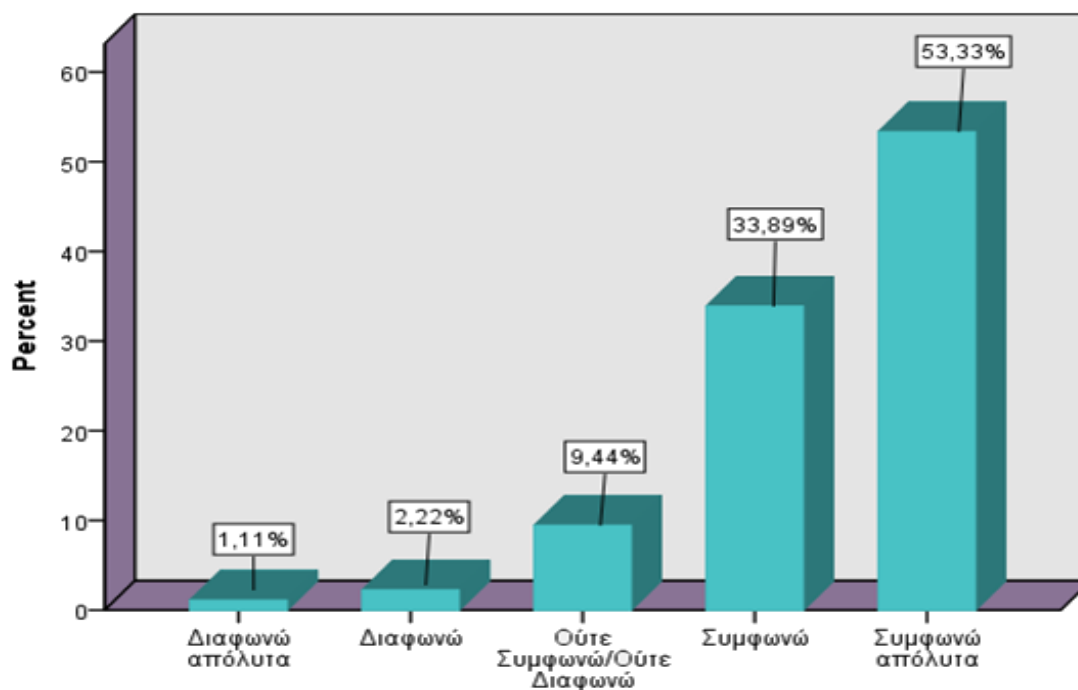
*Γράφημα 12: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος*

## 6.2: Ως προς την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης

*Πίνακας 13: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,1	1,1
	Διαφωνώ	4	2,2	3,3
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	17	9,4	12,8
	Συμφωνώ	61	33,9	46,7
	Συμφωνώ απόλυτα	96	53,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0

Όσον αφορά την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης σχεδόν 9 στους 10 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 87,2 % συμφωνεί με μια τέτοια πρακτική, ενώ μόλις το 3,3% διαφωνεί.



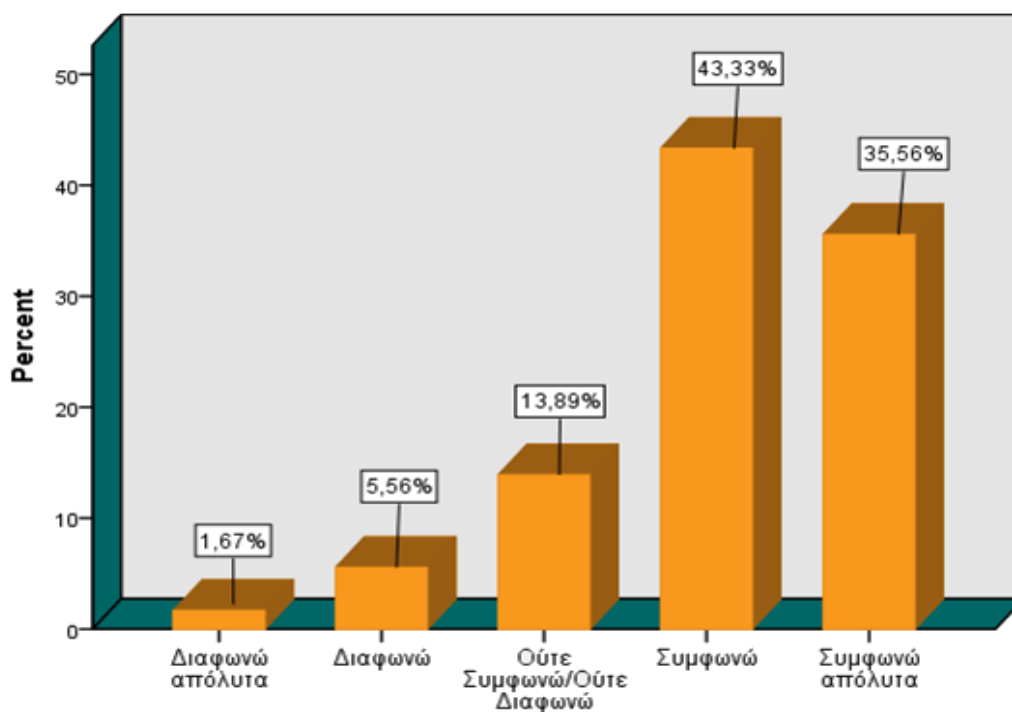
*Γράφημα 13: Αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης*

### 6.3: Ως προς την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

**Πίνακας 14:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση σχολικής μονάδας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	3	1,7	1,7	1,7
	Διαφωνώ	10	5,6	5,6	7,2
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	25	13,9	13,9	21,1
	Συμφωνώ	78	43,3	43,3	64,4
	Συμφωνώ απόλυτα	64	35,6	35,6	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας βρίσκει σύμφωνη την πλειονότητα των εκπαιδευτικών με ποσοστό 78,9% , ενώ μόλις το 7,3% δηλώνει την αντίθεσή του με αυτή την πρακτική.



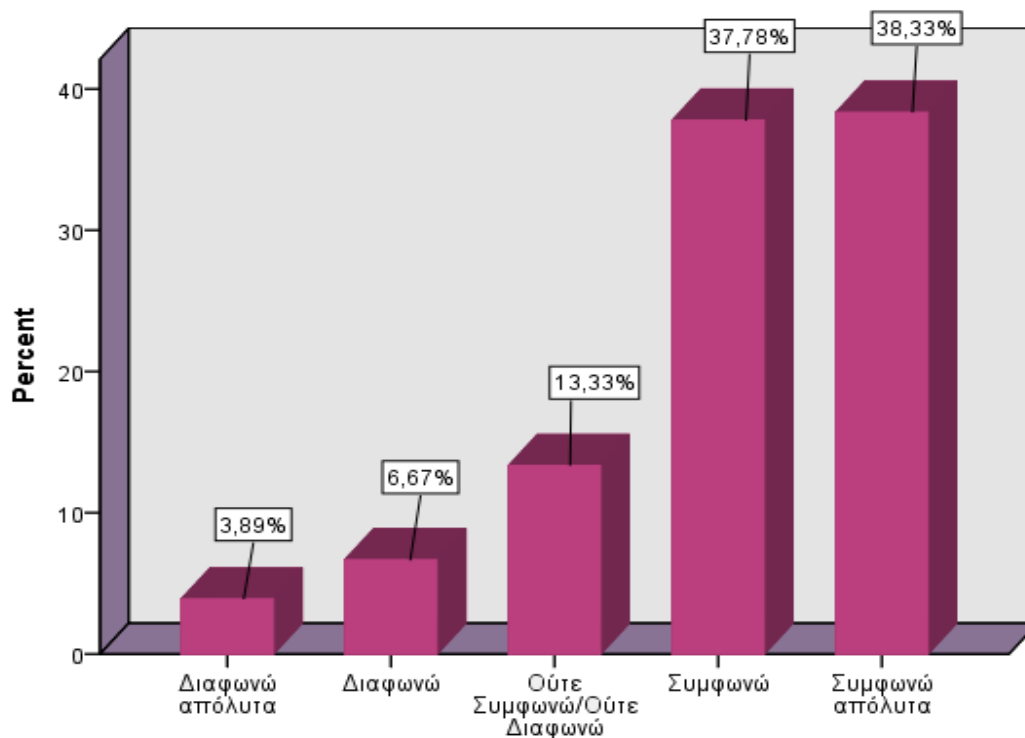
**Γράφημα 14:** Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

#### 6.4: Ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

*Πίνακας 15: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	7	3,9	3,9	3,9
	Διαφωνώ	12	6,7	6,7	10,6
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	24	13,3	13,3	23,9
	Συμφωνώ	68	37,8	37,8	61,7
	Συμφωνώ απόλυτα	69	38,3	38,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η ισχυρή πλειοψηφία των συμμετεχόντων, τουλάχιστον τα 3/4 με ποσοστό 76% συμφωνεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ το 10,6% εκφέρει αντίθετη άποψη.



*Γράφημα 15: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*



## 7. Βαθμός συμφωνίας και διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τους σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης

Αναζητώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους σκοπούς που θεωρούν ότι πρέπει να εκπληρώνει η ατομική αξιολόγηση, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στους σκοπούς της αξιολόγησης που τέθηκαν πιο κάτω:

*Πίνακας 16: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης*

	ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Βαθμολογική εξέλιξη	23	12,8	38	21,1	31	17,2	64	35,6	24	13,3
2.	Μισθολογική εξέλιξη	40	22,2	53	29,4	28	15,6	40	22,2	19	10,6
3.	Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	3	1,7	3	1,7	14	7,8	81	45,0	79	43,9
4.	Έλεγχο των εκπαιδευτικών	42	23,3	39	21,7	41	<b>22,8</b>	52	28,9	6	3,3
5.	Επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος	3	1,7	3	1,7	12	6,7	77	42,8	85	47,2
6.	Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	3	1,7	6	3,3	15	8,3	72	40,0	84	46,7
7.	Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης	4	2,2	4	2,2	14	7,8	91	50,6	67	37,2
8.	Εντοπισμό όσων έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	4	2,2	6	3,3	23	12,8	81	45,0	66	36,7
9.	Απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	43	23,9	41	22,8	25	13,9	43	23,9	28	15,6
10.	Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο	2	1,1	7	3,9	11	6,1	87	48,3	73	40,6
11.	Δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από την επιθυμητή λειτουργία των σχολικών μονάδων	3	1,7	13	7,2	25	13,9	80	44,4	59	32,8
12.	Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών	3	1,7	14	7,8	26	14,4	79	43,9	58	32,2

13.	Βελτίωση, ενίσχυση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	3	1,7	8	4,4	12	6,7	102	56,7	55	30,6
14.	Ανάδειξη των "καλών" πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	5	2,8	11	6,1	17	9,4	89	49,4	58	32,2
15.	Επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο	3	1,7	8	4,4	12	6,7	67	37,2	90	50,0
16.	Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	5	2,8	12	6,7	19	10,6	76	42,2	68	37,8
17.	Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των Συντονιστών και των Προϊσταμένων εκπαίδευσης	19	10,6	32	17,8	51	28,3	45	25,0	33	18,3
18.	Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	4	2,2	19	10,6	43	23,9	80	44,4	34	18,9
19.	Άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων	12	6,7	19	10,6	41	22,8	80	44,4	28	15,6
20.	Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	7	3,9	13	7,2	26	14,4	78	43,3	56	31,1

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης αποτυπώνεται ως εξής:

### 7.1: Βαθμολογική εξέλιξη

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (48,9%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική εξέλιξη, ενώ 1 στους 3 διαφωνεί (33,9%) με αυτό.

### 7.2: Μισθολογική εξέλιξη

Οι μισοί εκπαιδευτικοί (51,6%) διαφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη, ενώ το 32,8% συμφωνεί με αυτή την προοπτική.

### 7.3: Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης

Με συντριπτική πλειοψηφία οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (88,9%) συμφωνούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 3,4% διαφωνεί με μια τέτοια πρακτική.

#### **7.4: Έλεγχος εκπαιδευτικών**

Το 45% (~1 στους 2) διαφωνεί στο ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και μόνο το 32,2% συμφωνεί με αυτό. Υψηλό το ποσοστό της αποστασιοποίησης, με 22,8%.

#### **7.5: Επισήμανση αδυναμιών εκπαιδευτικού συστήματος**

Με αξιοσημείωτη πλειοψηφία οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (90%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να επισημαίνει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μόλις το 3,4% εκφράζει τη διαφωνία του.

#### **7.6: Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας**

Η ισχυρή πλειοψηφία (86,7%) των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδέχεται ότι η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε ένα σχολείο, ενώ μόλις το 5% διαφωνεί με αυτή την άποψη.

#### **7.7: Αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης**

Το 87,8% (~9 στους 10) εκφράζει τη σύμφωνη γνώμη του στο ότι η αξιολόγηση βοηθάει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, ενώ μόνο το 4,4% φαίνεται να μη συμμερίζεται την παραπάνω άποψη.

#### **7.8: Εντοπισμός εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης**

Οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (81,7%) συμφωνούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό εκπαιδευτικών που χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση, ενώ μόλις το 5,5% εκφράζει αντίθετη άποψη.

#### **7.9: Απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών**

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί (46,7%) διαφωνούν με την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών ως σκοπό της αξιολόγησης, ενώ συμφωνεί με αυτόν τον σκοπό το 39,5%.

#### **7.10: Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο**

Το 88,9% των συμμετεχόντων (9 στους 10) συμμερίζεται την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο, και μόλις το 5% εκφράζει τη διαφωνία του.

#### **7.11: Δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης στη λειτουργία σχολικών μονάδων**

Η σύνδεση της αξιολόγησης με τη δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης στη λειτουργία των σχολείων βρίσκει σύμφωνο το 77,2%, σε αντίθεση με το 9% που διαφωνεί.

**7.12: Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών**

Το 76,1% συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, σε αντίθεση με το 9,5% που διαφωνεί.

**7.13: Βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης**

Το 87,3% συμφωνεί πως η αξιολόγηση βελτιώνει και αναπτύσσει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το πολύ μικρό ποσοστό 6,1% των διαφωνούντων.

**7.14: Ανάδειξη των "καλών" πρακτικών εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης**

Το 81,6% συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση αναδεικνύει "καλές" πρακτικές στην εκπαίδευση, άποψη που δεν φαίνεται να συμμαρμίζεται το 8,9% των εκπαιδευτικών.

**7.15: Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο**

Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, σύμφωνα με το 87,2% των συμμετεχόντων, ενώ δεν μπορεί να επιτευχθεί για το 6,1%.

**7.16: Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση**

Με ισχυρή πλειοψηφία οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (80%) συμφωνούν με την άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης δίνονται κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση, σε αντίθεση με το 9,5% των εκπαιδευτικών που διαφωνεί.

**7.17: Αύξηση του κύρους Διευθυντών, Συντονιστών και Προϊσταμένων εκπαίδευσης**

Το 43,3% συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδέεται με την αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των Συντονιστών και των Προϊσταμένων εκπαίδευσης, ενώ το 28,4% εκφράζει την αντίθεσή του. Σημειωτέον, ότι στο ζήτημα αυτό καταγράφηκε υψηλό ποσοστό ουδετερότητας, 28,3%.

**7.18: Ενημέρωση των γονέων για την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους**

Το 62,9% ταυτίζεται με την άποψη ότι η αξιολόγηση προσφέρει ενημέρωση στους γονείς για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στα παιδιά τους, ενώ το 12,8% διαφωνεί. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 23,9% επιλέγει να μην εκφράσει ξεκάθαρη γνώμη.

**7.19: Αμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων**

Το 60% συμφωνεί ότι η αξιολόγηση αμβλύνει τις ανισότητες μεταξύ σχολείων, ενώ αντίθετη είναι η γνώμη του 17,3%. Υψηλό είναι το ποσοστό της ουδετερότητας (22,8%).

### **7.20: Ανάλυση από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν**

Το 74,4% συμφωνεί ότι η αξιολόγηση βοηθάει στο να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τις ευθύνες που τους αναλογούν, κάτι όμως με το οποίο φαίνεται να διαφωνεί το 11,1%.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την ανάλυση των ευρημάτων του **Πίνακα 16**, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, από τους 20 σημαντικότερους σκοπούς ατομικής αξιολόγησης που τέθηκαν εξ αρχής **–με μόνη εξαίρεση τη σύνδεση αξιολόγησης και μισθολογικής εξέλιξης με την οποία διαφωνούν περισσότεροι από τους μισούς (51,6%)–** φαίνεται να συμφωνούν με βάση το άθροισμα των αξιολογικών κατηγοριών «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» πως η ατομική αξιολόγησή τους πρέπει να αποσκοπεί κατά φθίνουσα κλιμάκωση:

- Στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος (90%).
- Στη χάραξη στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο (88,9%).
- Στην επιμόρφωση και επιστημονική στήριξη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (88%).
- Στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης (87,8%).
- Στην αξιοκρατική επιλογή των Στελεχών Εκπαίδευσης (87,2%).
- Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης (87%).
- Στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (86,7%).
- Στον εντοπισμό εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης (81,7%).
- Στην ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης (81,6%).
- Στην δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση (80%).
- Σε διορθωτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων (77,2%).
- Στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών (76,1%).
- Στην ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς (74,4%).
- Στην ενημέρωση των γονέων για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους (62,9%).
- Στη μείωση των ανισοτήτων μεταξύ σχολικών μονάδων (60%).
- Στη βαθμολογική εξέλιξη (48,9%).
- Στη μη απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών (46,7%), ως αποτέλεσμα μιας αρνητικής αξιολόγησης.
- Στην απόρριψη της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου των εκπαιδευτικών (45%).
- Στην αύξηση του κύρους των Διευθυντών, Συντονιστών ή Προϊσταμένων (43,3%).

## 8. Καταγραφή συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν όσοι στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση του έργου τους

Θεωρώντας σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν όσοι στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους ως προς αυτά:

*Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα επιχειρήματα κατά αξιολόγησης*

	ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Είναι άδικο διότι δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος	8	4,4	31	17,2	33	18,3	77	42,8	31	17,2
2.	Δε λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν το έργο τους	3	1,7	19	10,6	23	12,8	83	46,1	52	28,9
3.	Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας	3	1,7	26	14,4	26	14,4	80	44,4	45	25,0
4.	Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	4	2,2	22	12,2	25	13,9	74	41,1	55	30,6
5.	Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	5	2,8	18	10,0	29	16,1	62	34,4	66	36,7
6.	Προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς	4	2,2	24	13,3	22	12,2	73	40,6	57	31,7
7.	Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	5	2,8	32	17,8	35	19,4	60	33,3	48	26,7
8.	Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους	5	2,8	41	22,8	27	15,0	60	33,3	47	26,1
9.	Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	9	5,0	26	14,4	36	20,0	59	32,8	50	27,8
10.	Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας	9	5,0	29	16,1	40	22,2	66	36,7	36	20,0
11.	Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	8	4,4	15	8,3	27	15,0	76	42,2	54	30,0
12.	Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	4	2,2	31	17,2	39	21,7	82	45,6	24	13,3
13.	Δεν είναι απαραίτητη διότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και αποτελεσματικά	40	22,2	67	37,2	28	15,6	33	18,3	12	6,7

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ως προς τα αρνητικά επιχειρήματα της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από αυτούς που την απορρίπτουν, αποτυπώνεται ως εξής:

**8.1: Έλλειψη αξιολόγησης υπολοίπων συντελεστών εκπαιδευτικού συστήματος**

Το 60% συμφωνεί με την άποψη ότι είναι άδικη η εφαρμογή της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς διότι δεν αξιολογούνται οι υπόλοιποι συντελεστές εκπαίδευσης, ενώ σε αυτό διαφωνεί το 21,6%.

**8.2: Απουσία αποτίμησης παραγόντων που είναι έξω από τον έλεγχο εκπαιδευτικών**

Το 75% συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση διενεργείται χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που ξεφεύγουν από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν το έργο τους, ενώ το 12,3% εκφράζει αντίθετη άποψη.

**8.3: Περιορισμός της αξιολόγησης στα άμεσα ορατά αποτελέσματα διδασκαλίας**

Το 69,4% ταυτίζεται με την άποψη πως η αξιολόγηση περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας, ενώ διαφωνεί με αυτή το 16,1%.

**8.4: Χρησιμοποίηση κριτηρίων αμφισβητήσιμων ως προς την αντικειμενικότητα**

Το 71,7% υιοθετεί την άποψη ότι χρησιμοποιούνται αμφισβητήσιμα κριτήρια ως προς τη σαφήνεια και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, ενώ το 14,4% δεν αποδέχεται αυτή την άποψη.

**8.5: Αμφισβήτηση επιστημονικής κατάρτισης και αντικειμενικής κρίσης αξιολογητών**

Το 71,1% συμφωνεί πως η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση των αξιολογητών είναι υπό αμφισβήτηση, σε αντίθεση με το 12,8% που διαφωνεί με αυτή την τοποθέτηση.

**8.6: Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς**

Το 72,3% αποδέχεται ότι η αξιολόγηση προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο σε αυτό διαφωνεί το 15,5%.

**8.7: Προαγωγή του ατομικισμού και ανταγωνισμού των εκπαιδευτικών**

Το 60% συμφωνεί πως η αξιολόγηση προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό αντί της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Το 20,6% πάντως διαφωνεί με αυτή την άποψη, ενώ περίπου ίσο ποσοστό (19,4%) δεν τοποθετείται ξεκάθαρα.



#### **8.8: Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και μεταξύ τους σύγκριση**

Το 59,4% συμφωνεί ότι η αξιολόγηση προκαλεί κατηγοριοποίηση και σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 25,6% διαφωνεί με αυτή την άποψη.

#### **8.9: Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων**

Το 60,6% ταυτίζεται με την άποψη ότι μέσω της αξιολόγησης αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο, ενώ σε αυτό το 19,4% έχει αντίθετη γνώμη.

#### **8.10: Χρησιμοποίηση της αξιολόγησης ως μέσο ελέγχου εκπαιδευτικών από Υπουργείο Παιδείας**

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56,7%) συμφωνούν ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από την πλευρά του Υπουργείου, ενώ το 21,1% διαφωνεί με αυτή την άποψη.

#### **8.11: Απουσία της συναίνεσης των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και εφαρμογή της αξιολόγησης**

Το 72,2% συντάσσεται με την άποψη ότι η αξιολόγηση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται με την απουσία συναίνεσης των εκπαιδευτικών, άποψη όμως που δεν συμμερίζεται το 12,7%.

#### **8.12: Περιορισμός της αξιολόγησης στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης**

Το 78,9% συμφωνεί με το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, ενώ διαφωνεί το 19,4%.

#### **8.13: Περιττή η αξιολόγηση λόγω εργασιακής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Το 59,4% διαφωνεί ότι η αξιολόγηση είναι περιττή, εξαιτίας της εργασιακής υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς. Το 25% (1 στους 4) ωστόσο συμφωνεί και το ποσοστό αυτό κρίνεται υψηλό.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία πρακτική τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και ευρύτερα (σχολείο, σύστημα, στελέχη). Με βάση το άθροισμα των αξιολογικών κατηγοριών «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» η πλειονότητα φαίνεται να συμφωνεί κατά φθίνουσα κλιμάκωση με τα επιχειρήματα αυτών που υποστηρίζουν ότι:

- Περιορίζεται στην επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης (78,9%) (ενώ σκοπός της θα πρέπει να είναι η ανάδειξη αδυναμιών σε όλους τους εκπαιδευτικούς και η ενίσχυσή τους).
- Κατά την εκτέλεσή της, απουσιάζουν παράγοντες που ξεφεύγουν από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (75%).
- Προκαλεί άγχος και νευρικότητα (72,3%) (σκοπός είναι να βελτιώνει και όχι να στρεσάρει και να πανικοβάλλει).
- Υλοποιείται με τους εκπαιδευτικούς απόντες (72,2%).
- Χρησιμοποιούνται αμφισβητήσιμα κριτήρια ως προς τη σαφήνεια και την αντικειμενικότητά της (71,7%).
- Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση (71,1%).
- Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας (69,4%).
- Προκαλεί σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου (60,6%).
- Είναι άδικη η εφαρμογή της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς γιατί δεν αξιολογούνται όλοι οι συντελεστές εκπαίδευσης (60%).
- Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών (60%).
- Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς (59,4%),
- Χρησιμεύει ως εργαλείο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας (56,7%).

Αντίθετα, στο σύνολο των 180 εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειοψηφία (59,4%) με βάση το άθροισμα των αξιολογικών κατηγοριών «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» φαίνεται να **διαφωνεί** με όσους υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι περιττή, διότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και αποτελεσματικά.

### 8.1.3 Φορείς αξιολόγησης

#### [9] 1. Φορείς ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Προσπαθώντας να ανιχνευθούν οι απόψεις των 180 εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους φορείς που θεωρούν καταλληλότερους να αναλάβουν το έργο της ατομικής αξιολόγησης, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε καθεμία από τις παρακάτω διατυπώσεις:

*Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους φορείς ατομικής αξιολόγησης*

	ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Περιφερειακός Διευθυντής	34	18,9	78	43,3	34	<b>18,9</b>	29	16,1	5	2,8
2.	Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	14	7,8	38	21,1	26	14,4	83	46,1	19	10,6
3.	Συντονιστής Εκπαίδευσης	14	7,8	35	19,4	38	21,1	75	41,7	18	10,0
4.	Διευθυντής Εκπαίδευσης	21	11,7	63	35,0	37	20,6	49	27,2	10	5,6
5.	Διευθυντής του σχολείου	29	16,1	24	13,3	26	14,4	86	47,8	28	15,6
6.	Σύλλογος Διδασκόντων	29	16,1	37	20,6	28	15,6	61	33,9	25	13,9
7.	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	6	3,3	13	7,2	29	16,1	90	50,0	42	23,3
8.	Μαθητές	31	17,2	28	15,6	50	<b>27,8</b>	56	31,1	15	8,3
9.	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών	19	10,6	30	16,7	39	<b>21,7</b>	68	37,8	24	13,3
10.	Επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ.	34	18,9	40	22,2	51	<b>28,3</b>	45	25,0	10	5,6

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους φορείς ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτυπώνεται ως εξής:

#### **1.1: Περιφερειακός Διευθυντής**

Το 62,2% διαφωνεί με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται από τον Περιφερειακό Διευθυντή και μόνο το 18,9% συμφωνεί σε αυτή την προοπτική. Σημειωτέον, ότι το ίδιο ποσοστό (18,9%) συγκέντρωσαν όσοι απέφυγαν να πάρουν ξεκάθαρη θέση.

### **1.2: Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης**

Το 56,7% συμφωνεί με την τοποθέτηση του Προϊσταμένου Επιστημονικής Καθοδήγησης ως φορέα αξιολόγησης, ενώ αντίθετη γνώμη έχει το 28,9%.

### **1.3: Συντονιστής Εκπαίδευσης**

Το 51,7% αποδέχεται τον Συντονιστή Εκπαίδευσης ως φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ το 27,2% έχει αντίθετη άποψη. Σημαντικός επίσης είναι ο βαθμός αποστασιοποίησης (21,1%).

### **1.4: Διευθυντής Εκπαίδευσης**

Το 46,7% διαφωνεί με την προοπτική αξιολόγησης από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ το 33% συμφωνεί με αυτό το πρόσωπο ως αξιολογητή. Σημαντικός επίσης είναι ο βαθμός αποστασιοποίησης (20,6%).

### **1.5: Διευθυντής του σχολείου**

Το 63,4% είναι σύμφωνο με την άποψη ο Διευθυντής του σχολείου να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 22,2% εκφράζει τη διαφωνία του.

### **1.6: Σύλλογος Διδασκόντων**

Το 47,8% συμφωνεί με την ανάληψη του ρόλου του αξιολογητή από τον Σύλλογο Διδασκόντων, σε αντίθεση με το 36,7% που διαφωνεί.

### **1.7: Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός**

Το 73,3% συμφωνεί ότι φορέας αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ενώ το 10,5% διαφωνεί με αυτή την προοπτική.

### **1.8: Μαθητές**

Το 39,4% επιθυμεί η αξιολόγησή του να διενεργείται από τους μαθητές, ενώ το 32,8% απορρίπτει αυτή την προοπτική. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό ουδέτερης στάσης έφτασε στο 27,8%.

### **1.9: Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών**

Παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (51,1%) συμφωνούν να αξιολογούνται από ένα Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, κάτι όμως με το οποίο το 27,3% διαφωνεί. Το ποσοστό ουδετερότητας ήταν και εδώ υψηλό, αφού έφτασε στο 21,7%.

### **1.10: Επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ.**

Το 41,1% διαφωνεί με την αξιολόγηση από μια Επιτροπή του Υπουργείου και μόνο το 30,6% συμφωνεί με αυτό. Το ποσοστό ουδετερότητας ήταν και εδώ υψηλό (28,3%).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι, αθροίζοντας τα αξιολογικά κριτήρια «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος **θεωρούν σημαντικό να συμμετέχει στην ατομική αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού πρώτα από όλα «ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (73,3%) ενώ και ο «Διευθυντής του σχολείου» συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό ως φορέας αξιολόγησης (63,4%). Επίσης και ο «Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης» είναι επιθυμητό πρόσωπο για τη θέση του αξιολογητή (56,7%), όπως και ο «Συντονιστής Εκπαίδευσης» (51,7%). Αξιοσημείωτο είναι εξάλλου το γεγονός ότι και το «Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών» σημείωσε αξιόλογη αποδοχή (51,1%). Μέτριας αποδοχής όμως τυγχάνουν ως αξιολογικοί φορείς ο «Σύλλογος Διδασκόντων» (47,8%) και οι «Μαθητές» (39,4%).

Ωστόσο, σε σχέση με τα αξιολογικά κριτήρια «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (62,2%) **δεν επιθυμεί** ως φορέα αξιολόγησης τον «Περιφερειακό Διευθυντή». Επίσης αρκετά ανεπιθύμητη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται και η συμμετοχή του «Διευθυντή Εκπαίδευσης» (46,7%) καθώς και μιας «Επιτροπής του ΥΠ.Π.Ε.Θ.» (41,1%).

## [10] 2. Χαρακτηριστικά αξιολογητών

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι φορείς αξιολόγησης, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά που ορίστηκαν εξ αρχής:

**Πίνακας 19:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αξιολογητών

	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Ειδική διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	3	1,7	2	1,1	12	6,7	58	32,2	105	58,3
2.	Συστηματική επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης	1	0,6	1	0,6	7	3,9	54	30,0	117	65,0
3.	Αυστηρή τήρηση των οδηγιών που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια	6	3,3	17	9,4	27	15,0	73	40,6	57	31,7
4.	Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	1	0,6	4	2,2	4	2,2	55	30,6	107	59,4
5.	Αμεροληψία και αντικειμενικότητα	3	1,7	1	,6	7	3,9	37	20,6	132	73,3
6.	Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν	2	1,1	2	1,1	4	2,2	44	24,4	128	71,1
7.	Να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένοι	1	0,6	7	3,9	4	2,2	35	19,4	133	73,9
8.	Να γνωρίζουν την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογούν	1	0,6	3	1,7	5	2,8	46	25,6	125	69,4
9.	Να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγούν	0,0	0,0	5	2,8	9	5,0	38	21,1	128	71,1
10.	Να διακρίνονται από αξιόλογο επιστημονικό έργο	5	2,8	10	5,6	21	11,7	66	36,7	78	43,3

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνουν οι αξιολογητές αποτυπώνονται ως εξής:

### 2.1: Ειδική διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των αξιολογητών

Η ισχυρή πλειοψηφία με 9 στους 10 (90,5%) συμφωνεί ότι οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ μόλις το 2,8% ανήκει στη μειοψηφία της αντίθετης άποψης.

## **2.2: Συστηματική επιμόρφωση των αξιολογητών πάνω στο θέμα της αξιολόγησης**

Η συντριπτική πλειοψηφία (95%) συμφωνεί με την άποψη ότι οι αξιολογητές επιβάλλεται να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση επί της αξιολογικής διαδικασίας, ενώ μόλις το 1,2% διαφωνεί ως προς αυτό

## **2.3: Αυστηρή τήρηση των οδηγιών που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια**

Το 72,3% συμφωνεί με την αυστηρή τήρηση από τους αξιολογητές των οδηγιών που αποστέλλονται από ανώτερα κλιμάκια σχετικά με την αξιολόγηση, ενώ το 12,7% φαίνεται να έχει αντίθετη γνώμη.

## **2.4: Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης**

Η ισχυρή πλειοψηφία (90%) θεωρεί ότι οι αξιολογητές επιβάλλεται να έχουν εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης, ενώ μόλις το 2,8% διαφωνεί με αυτή τη άποψη. Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι η εμπειρία αποκτάται με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και αποτελεί αμφίδρομο ζήτημα: Αν δεν αξιολογήσει κανείς δεν αποκτά εμπειρία και αν δεν έχει εμπειρία αξιολόγησης δεν μπορεί να αξιολογήσει.

## **2.5: Αμεροληψία και αντικειμενικότητα**

Το 93,9% συμφωνεί ότι οι αξιολογητές οφείλουν να διαθέτουν αντικειμενικότητα και αμεροληψία, ενώ μόλις το 2,3% διαφωνεί.

## **2.6: Διδακτική προϋπηρεσία αξιολογητών στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν**

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (95,5%) συμφωνούν ότι οι αξιολογητές επιβάλλεται να έχουν διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που αξιολογούν και μόλις το 2,2% ανήκει στη μειοψηφία της αντίθετης άποψης.

## **2.7: Αξιοκρατική επιλογή αξιολογητών**

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, περισσότεροι από 9 στους 10 (93,3%) θεωρούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να επιλέγονται αξιοκρατικά, ενώ το 4,5% διαφωνεί.

## **2.8: Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου**

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (95%) συμφωνούν με την άποψη ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου, άποψη όμως με την οποία δεν συντάσσεται το 2,3%.



### **2.9: Συνεργασία των αξιολογητών με τους εκπαιδευτικούς**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92,2%) επιθυμεί να συνεργάζονται οι αξιολογητές μαζί τους, ενώ μόλις το 2,8% δεν αποδέχεται τη συνεργασία.

### **2.10: Παρουσίαση από τους αξιολογητές αξιόλογου επιστημονικού έργου**

Οι 8 στους 10 (80%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να επιδεικνύουν σημαντικό επιστημονικό έργο, ενώ μόνο το 8,4% διαφωνεί με αυτή την άποψη.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης και αθροίζοντας τα αξιολογικά κριτήρια «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι αξιολογητές επιβάλλεται να διαθέτουν τα εξής 10 χαρακτηριστικά κατά φθίνουσα κλιμάκωση:

- Ύπαρξη διδακτικής προϋπηρεσίας στη βαθμίδα που αξιολογούν (95,5%).
- Συστηματική επιμόρφωση επί της αξιολόγησης (95%).
- Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου (95%).
- Αντικειμενικά και αμερόληπτα κριτήρια αξιολόγησης (93,9%).
- Αξιοκρατική επιλογή των αξιολογητών (93,3%).
- Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (92,2%).
- Ειδική παιδαγωγική κατάρτιση (90,5%).
- Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης (90%).
- Επίδειξη σημαντικού επιστημονικού έργου από τους αξιολογητές (80%).
- Αυστηρή τήρηση οδηγιών που αποστέλλονται από ανώτερα κλιμάκια (72,3%).

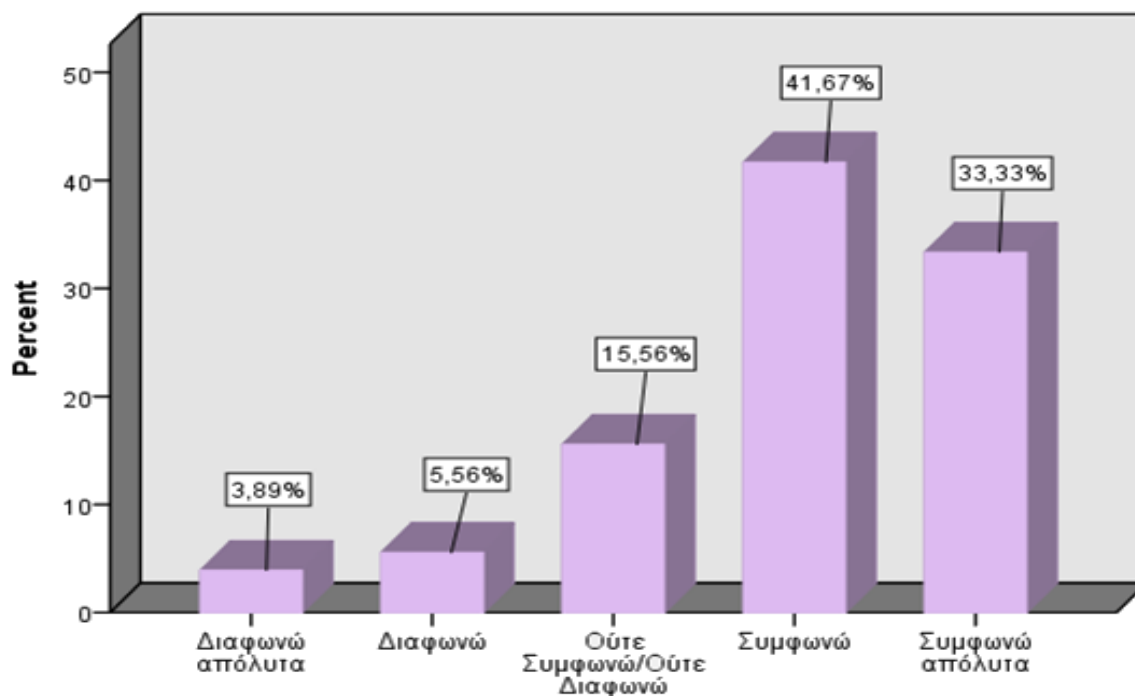
### **[11] 3. Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής**

Ανιχνεύοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής, ως εναλλακτικού και πιο αντικειμενικού φορέα αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι οι πλειοψηφία διάκειται θετικά σε μια τέτοια προοπτική καθώς θεωρεί ότι αφενός θα διασφαλίζεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης (75%) και αφετέρου ότι είναι ο καταλληλότερος φορέας για να αξιολογεί εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές (73,3%).  
Ειδικότερα:

**Πίνακας 20:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	7	3,9	3,9	3,9
	Διαφωνώ	10	5,6	5,6	9,4
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	28	15,6	15,6	25,0
	Συμφωνώ	75	41,7	41,7	66,7
	Συμφωνώ απόλυτα	60	33,3	33,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Το 75% συμφωνεί με την προοπτική της θεσμοθέτησης μιας Ανεξάρτητης Αρχής η οποία θα διασφαλίζει την αξιοπιστία στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ενώ το 9,5% έχει αντίθετη άποψη.

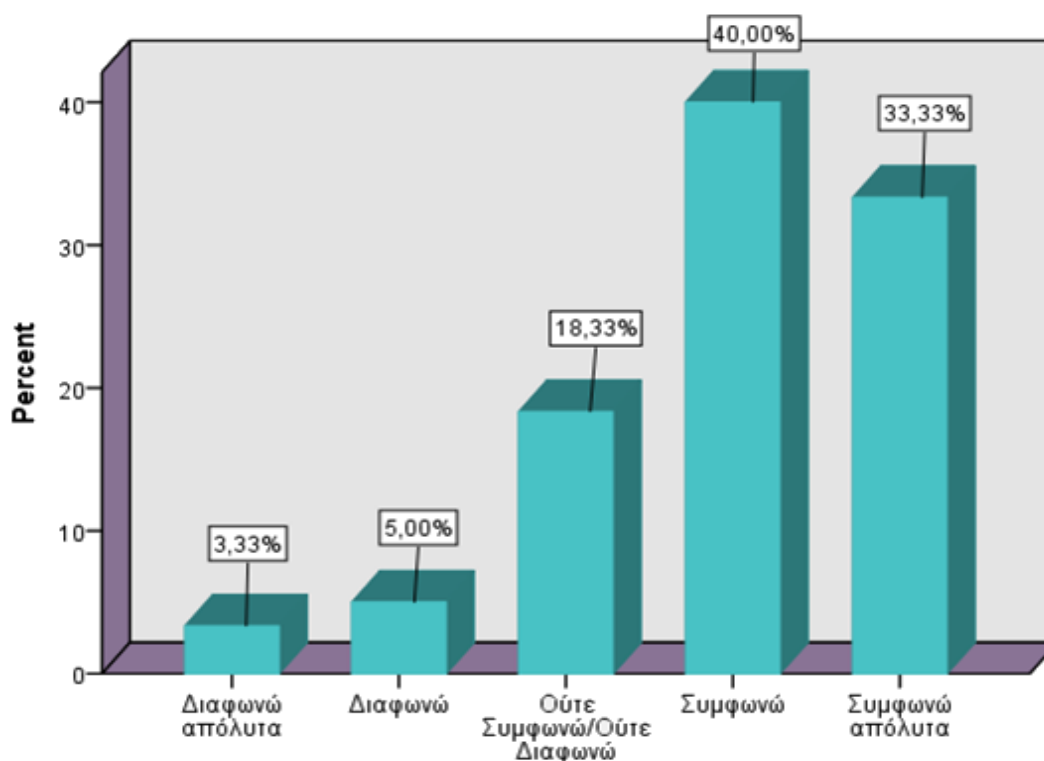


**Γράφημα 16:** Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης

**Πίνακας 21:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Διαφωνώ απόλυτα	6	3,3	3,3	3,3
	Διαφωνώ	9	5,0	5,0	8,3
	Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ	33	18,3	18,3	26,7
	Συμφωνώ	72	40,0	40,0	66,7
	Συμφωνώ απόλυτα	60	33,3	33,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Το 73,3% διάκειται θετικά στην προοπτική της θεσμοθέτησης μιας Ανεξάρτητης Αρχής η οποία θα αξιολογεί εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές, ενώ μόλις το 8,3% διαφωνεί με μια τέτοια πρακτική.



**Γράφημα 17:** Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών

## 8.1.4 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών

### [12] 1. Κριτήρια αξιολόγησης

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που θεωρούν περισσότερο και λιγότερο σημαντικά για την ατομική τους αξιολόγηση, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας σε αυτά που καταγράφονται στον κάτωθι πίνακα:

*Πίνακας 22: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*

	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής	1	0,6	6	3,3	12	6,7	75	41,7	86	47,8
2.	Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα	2	1,1	3	1,7	4	2,2	66	36,7	105	58,3
3.	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	1	0,6	3	1,7	9	5,0	73	40,6	94	52,2
4.	Επαγγελματική εμπειρία	3	1,7	17	9,4	44	<b>24,4</b>	72	40,0	44	24,4
5.	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	1	,6	6	3,3	8	4,4	72	40,0	93	51,7
6.	Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων	9	5,0	20	11,1	35	<b>19,4</b>	67	37,2	49	27,2
7.	Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	6	3,3	10	5,6	31	17,2	87	48,3	46	25,6
8.	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	7	3,9	14	7,8	25	13,9	76	42,2	58	32,2
9.	Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας	20	11,1	39	21,7	50	<b>27,8</b>	54	30,0	17	9,4
10.	Κατοχή επιστημονικών τίτλων	13	7,2	21	11,7	54	<b>30,0</b>	54	30,0	24	13,3
11.	Επίδοση των μαθητών	20	11,1	21	11,7	82	<b>45,6</b>	44	24,4	13	7,2
12.	Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	2	1,1	18	10,0	41	<b>22,8</b>	41	22,8	33	18,3
13.	Συνεργασία με Προϊσταμένους, συναδέλφους, γονείς μαθητών	2	1,1	17	9,4	80	<b>44,4</b>	31	17,2	50	27,8
14.	Συγγραφική δραστηριότητα	31	17,2	51	28,3	64	<b>35,6</b>	22	12,2	12	6,7
15.	Εμφάνιση	77	42,8	37	20,6	29	16,1	24	13,3	13	7,2

Αναλύοντας τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται αποτυπώνονται ως εξής:

**1.1: Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής**

Το 89,5% θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, καθώς και η ικανότητα διαχείρισής της, ενώ διαφωνεί ως προς αυτό το 3,9%.

**1.2: Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα**

Περισσότεροι από 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (95%) θεωρούν ότι η διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα επιβάλλεται να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγησή τους, ενώ το 2,8% πιστεύει το αντίθετο.

**1.3: Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας**

Το 92,8% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, ενώ μόλις το 2,3% έχει αντίθετη άποψη.

**1.4: Επαγγελματική εμπειρία**

Το 64,4% προσδίδει μεγάλη βαρύτητα στην επαγγελματική εμπειρία ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ το 11,1% πιστεύει το αντίθετο. Ένα υψηλό ποσοστό του 24,4% αποδίδει μέτρια επίπεδα σημαντικότητας στην επαγγελματική εμπειρία.

**1.5: Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα**

Οι 9 στους 10 (91,7%) θεωρούν πολύ σημαντική την υπηρεσιακή συνέπεια και την υπευθυνότητα ως κριτήρια αξιολόγησης, σε αντίθεση με το 3,9%.

**1.6: Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων**

Το 64,4% θεωρεί ότι η διεκπεραίωση των εξωδιδακτικών καθηκόντων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, ενώ το 16,1% έχει αντίθετη άποψη. Μέτρια στάση κράτησε το 19,4%.

**1.7: Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες**

Το 73,9% θεωρεί ότι η συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, ενώ το αντίθετο πιστεύει το 8,9%.

### **1.8: Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα**

Το 74,4% θεωρεί πολύ σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα, σε αντίθεση με το 11,7%.

### **1.9: Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας**

Το 39,4% δήλωσε ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας πρέπει να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης, ενώ το 32,8% πιστεύει το αντίθετο. Υψηλό ποσοστό σημείωσαν όσοι διατηρούν μέτρια στάση, φτάνοντας στο 27,8% (πάνω από 1 στους 4).

### **1.10: Κατοχή επιστημονικών τίτλων**

Οι μισοί συμμετέχοντες (51,1%) προκρίνουν την κατοχή επιστημονικών τίτλων ως κριτήριο αξιολόγησης, ενώ το 18,9% έχει αντίθετη άποψη. Υψηλό και εδώ το ποσοστό των ουδέτερων ατόμων (30%, δηλαδή 3 στους 10).

### **1.11: Επίδοση μαθητών**

Το 31,6% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται και στις επιδόσεις των μαθητών, εντούτοις το 22,8% έχει αντίθετη άποψη. Πολύ υψηλό το ποσοστό αυτών που δεν τοποθετήθηκαν με σαφή γνώμη επί του θέματος (45,6%, δηλαδή σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες).

### **1.12: Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών**

Το 66,1% θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών, ενώ το 11,1% διαφωνεί με αυτήν την άποψη. Αρκετοί (22,8%) διατηρούν και εδώ μέτρια στάση.

### **1.13: Συνεργασία με Προϊσταμένους, συναδέλφους, γονείς μαθητών**

Το 39% θεωρεί ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με Προϊσταμένους, συναδέλφους και γονείς μαθητών, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, ενώ το 10,5% έχει αντίθετη γνώμη. Πολύ υψηλό και εδώ το ποσοστό του 45% που δε διατύπωσε ξεκάθαρη θετική ή αρνητική άποψη, δηλαδή σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες.

### **1.14: Συγγραφική δραστηριότητα**

Το 45,5% θεωρεί ότι η συγγραφική δραστηριότητα ενός εκπαιδευτικού δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση και μόνο το 18,9% έχει αντίθετη άποψη. Μέτριο βαθμό σημαντικότητας αποδίδει σε αυτό το κριτήριο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς με ποσοστό 35,6%, που θεωρείται αρκετά υψηλό.

### **1.15: Εμφάνιση**

Η εξωτερική εμφάνιση δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, σύμφωνα με το 63,4% και μόνο το 20,5% έχει αντίθετη άποψη.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα παραπάνω ποσοστά καταδεικνύουν πως συνολικά πάνω από τα 3/4 των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το άθροισμα των αξιολογικών κατηγοριών «Πολύ» και «Πάρα πολύ», **διακρίνουν 9 κριτήρια ως τα σημαντικότερα, βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η ατομική τους αξιολόγηση.** Αυτά κατά φθίνουσα κατάταξη είναι τα εξής:

- Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα (95%).
- Επιστημονική κατάρτιση στη διδασκαλία (92,8%).
- Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα (91,7%).
- Συμπεριφορά εκπαιδευτικών εντός τάξης και ικανότητα διαχείριση της τάξης (89,5%).
- Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (74,4%).
- Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (73,9%).
- Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών (66,1%) ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 22,8% διατηρεί μέτρια στάση.
- Επαγγελματική εμπειρία (64,4%) ενώ το 24,4% διατηρεί ουδέτερη στάση.
- Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων (64,4%).

Αντίθετα, λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά που αντιστοιχούν αθροιστικά στις αξιολογικές κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο», τα μόνα κριτήρια τα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν **ότι δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ατομική τους αξιολόγηση** είναι τα ακόλουθα:

- Η εμφάνιση (63%).
- Η συγγραφική δραστηριότητα (45,5%).

Θεωρήθηκε, επίσης, σκόπιμο να σημειωθούν εκείνα τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απέδωσαν **μέτριο βαθμό σημαντικότητας**, καθώς τα **ποσοστά ουδετερότητας είναι αρκετά υψηλά**, όπως:

- Επιδόσεις των μαθητών (45,6%).
- Συνεργασία εκπαιδευτικού με Προϊσταμένους, συναδέλφους και γονείς (45%).



- Κατοχή επιστημονικών τίτλων (30%).
- Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας (27,8%)

Σε κάποιες περιπτώσεις τα παραπάνω ποσοστά ουδετερότητας υπερτερούν των ποσοστών θετικής αποδοχής.

### [13] 2. Παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της ατομικής αξιολόγησής τους. Παρακάτω παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που ορίστηκαν.

*Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την αντικειμενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	6	3,3	16	8,9	49	27,2	78	43,3	31	17,2
2.	Ο αριθμός των μαθητών της τάξης	8	4,4	7	3,9	33	18,3	87	48,3	45	25,0
3.	Το κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο	2	1,1	11	6,1	23	12,8	96	53,3	48	26,7
4.	Το σχολικό κλίμα	2	1,1	7	3,9	19	10,6	87	48,3	65	36,1
5.	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών	5	2,8	19	10,6	41	22,8	72	40,0	43	23,9
6.	Τα σχολικά εγχειρίδια	9	5,0	14	7,8	47	26,1	70	38,9	40	22,2
7.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	4	2,2	12	6,7	24	13,3	70	38,9	70	38,9
8.	Η χρηματοδότηση του σχολείου	9	5,0	11	6,1	33	18,3	54	30,0	73	40,6

Τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα καταδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους παράγοντες από τους οποίους ενδέχεται να επηρεαστεί η ατομική αξιολόγηση και οι οποίες αποτυπώνονται ως εξής:

### **2.1: Γνωστικό επίπεδο μαθητών**

Το 60,5% θεωρεί ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει πολύ την αξιολόγηση, ενώ σύμφωνα με το 12,2% αυτό δεν ισχύει. Υψηλό και εδώ το ποσοστό αυτών που απέδωσαν μέτριο βαθμό σημαντικότητας, με ποσοστό 27,2% (1 στους 4 περίπου).

### **2.2: Αριθμός μαθητών τάξης**

Ο αριθμός των μαθητών της τάξης φαίνεται να επηρεάζει πολύ την αξιολόγηση σύμφωνα με το 73,3%, ως προς το οποίο όμως διαφωνεί το 8,3%.

### **2.3: Κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον σχολείου**

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 8 στους 10 (80%) θεωρούν ότι το κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου επηρεάζει πολύ την αξιολόγηση, ενώ σύμφωνα με το 7,2% αυτό δεν ισχύει.

### **2.4: Σχολικό κλίμα**

Το 84,4% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει πολύ την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ το 5%, έχει αντίθετη γνώμη.

### **2.5: Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών**

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επηρεάζει πολύ την ατομική αξιολόγηση, σύμφωνα με το 63,9% ενώ το 13,4% έχει διαφορετική άποψη. Αρκετά υψηλό το ποσοστό αυτών που δεν εξέφρασαν ξεκάθαρη θετική ή αρνητική άποψη (22,8%).

### **2.6: Σχολικά εγχειρίδια**

Τα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν την αξιολόγηση, σύμφωνα με το 61,1%, ενώ το 12,8% έχει αντίθετη άποψη. Σημαντικό και εδώ το ποσοστό αυτών που δεν εξέφρασαν ανοικτά την άποψή τους, 26,1%.

### **2.7: Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου**

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει την αξιολόγηση σύμφωνα με το 77,8%, ενώ το 8,9% έχει αντίθετη γνώμη.

### **2.8: Χρηματοδότηση σχολείου**

Η χρηματοδότηση του σχολείου επηρεάζει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το 70,6%, ενώ το 11,1%, διατυπώνει αντίθετη άποψη.

Συμπερασματικά, με βάση τα αθροιστικά ποσοστά στις αξιολογικές κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ», οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κατά φθίνουσα κατάταξη **μεγάλο βαθμό σημαντικότητας στους κάτωθι 8 παράγοντες:**

- Στο σχολικό κλίμα (84,4%).
- Στο κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου (80%).
- Στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (77,8%).
- Στον αριθμό μαθητών της τάξης (73,3%).
- Στη χρηματοδότηση του σχολείου (70,6%).
- Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (63,9%).
- Στα σχολικά εγχειρίδια (61,1%).
- Στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (60,5%).

## 8.1.5 Μορφές και Μέσα αξιολόγησης

### [14] 1. Μορφές αξιολόγησης

Αναζητώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν ότι μπορεί να αποτιμήσει καλύτερα το έργο τους, τους ζητήθηκε να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στις μορφές αξιολόγησης, όπως ορίστηκαν στον ακόλουθο συγκεντρωτικό πίνακα:

**Πίνακας 24:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης

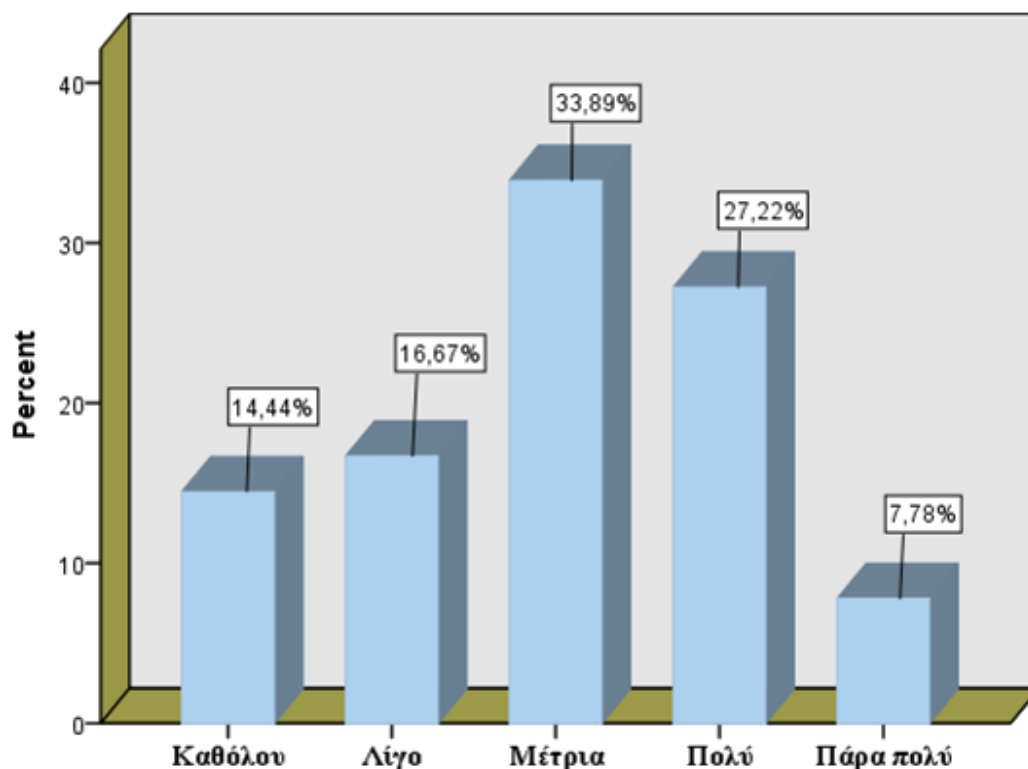
	ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου, π.χ. Ι.Ε.Π., ανεξάρτητη αρχή κ.λπ.)	26	14,4	30	16,7	61	<b>33,9</b>	49	27,2	14	7,8
2.	Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο Διευθυντής τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό)	18	10,0	21	11,7	53	<b>29,4</b>	62	34,4	26	14,4
3.	Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας	7	3,9	13	7,2	30	16,7	90	50,0	40	22,2
4.	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	11	6,1	9	5,0	33	18,3	80	44,4	47	26,1

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης που θεωρούν ότι μπορούν να αποτιμήσουν καλύτερα το έργο τους αποτυπώνονται πιο αναλυτικά –ανά μορφή αξιολόγησης– στους ακόλουθους πίνακες:

*Πίνακας 25: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	26	14,4	14,4	14,4
	Λίγο	30	16,7	16,7	31,1
	<b>Μέτρια</b>	61	33,9	<b>33,9</b>	65,0
	Πολύ	49	27,2	27,2	92,2
	Πάρα πολύ	14	7,8	7,8	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Το 35% υποστηρίζει ότι μια εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να αποτιμήσει το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ το 31,1% έχει αντίθετη άποψη. Ο ένας στους τρεις (33,9%) αποδίδει μέτριο βαθμό σημαντικότητας καθώς δεν διατυπώνει σαφή θετική ή αρνητική γνώμη.

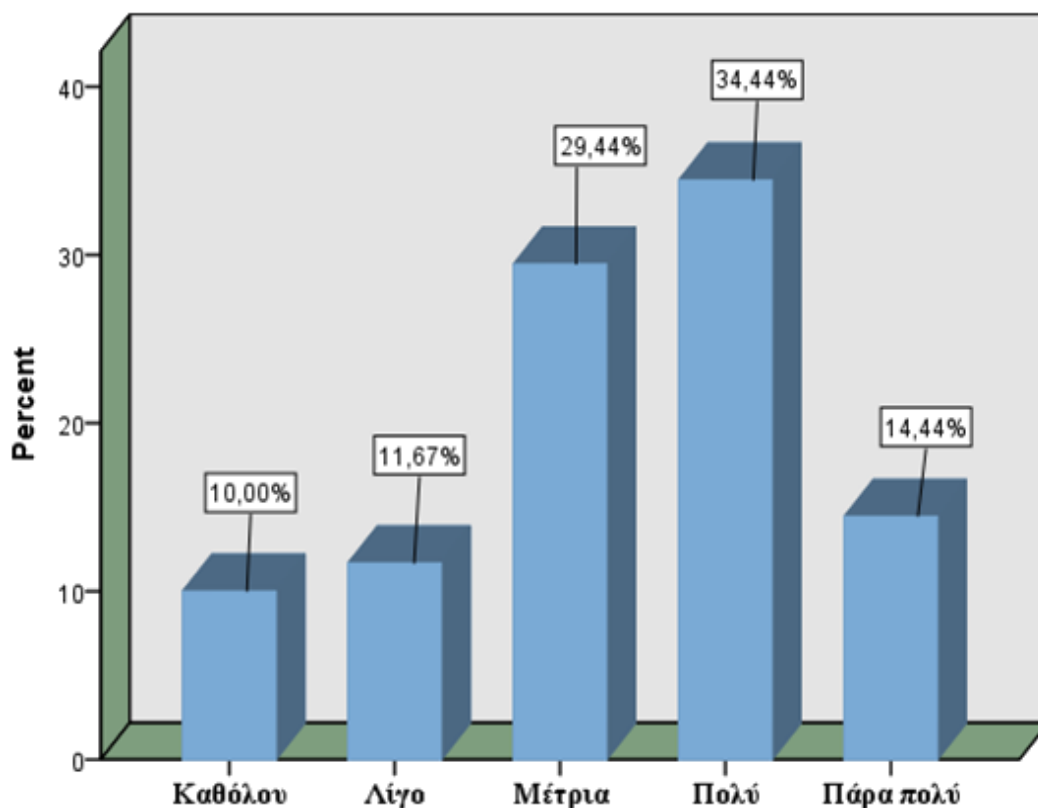


*Γράφημα 18: Εξωτερική αξιολόγηση*

*Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	18	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	21	11,7	11,7	21,7
	<b>Μέτρια</b>	53	29,4	<b>29,4</b>	51,1
	Πολύ	62	34,4	34,4	85,6
	Πάρα πολύ	26	14,4	14,4	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Το 48,8% υποστηρίζει ότι μια ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (δηλαδή ο Διευθυντής τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό) μπορεί να αποτιμήσει το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ το 21,7% υποστηρίζει το αντίθετο. Το 29,4% κράτησε μετριοπαθή στάση (περίπου 1 στους 3).

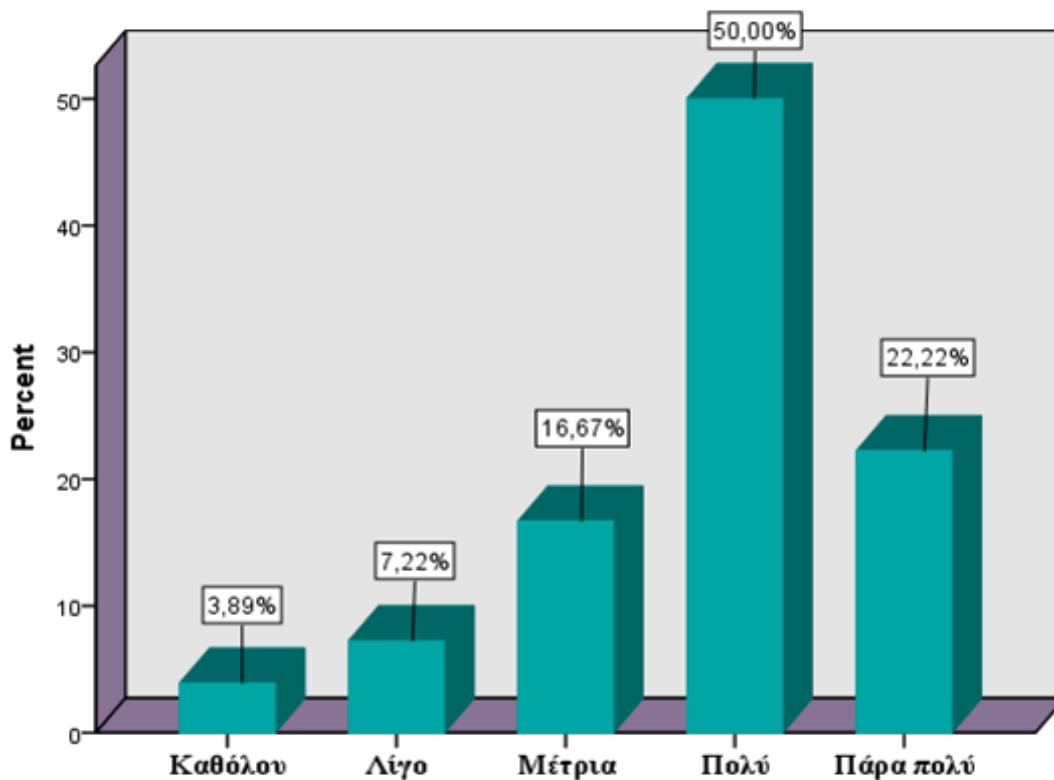


*Γράφημα 19: Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*

*Πίνακας 27: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	7	3,9	3,9	3,9
	Λίγο	13	7,2	7,2	11,1
	Μέτρια	30	16,7	16,7	27,8
	Πολύ	90	50,0	50,0	77,8
	Πάρα πολύ	40	22,2	22,2	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς (72,2%) τάσσονται υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση), ενώ το 11,1% έχει διαφορετική γνώμη.



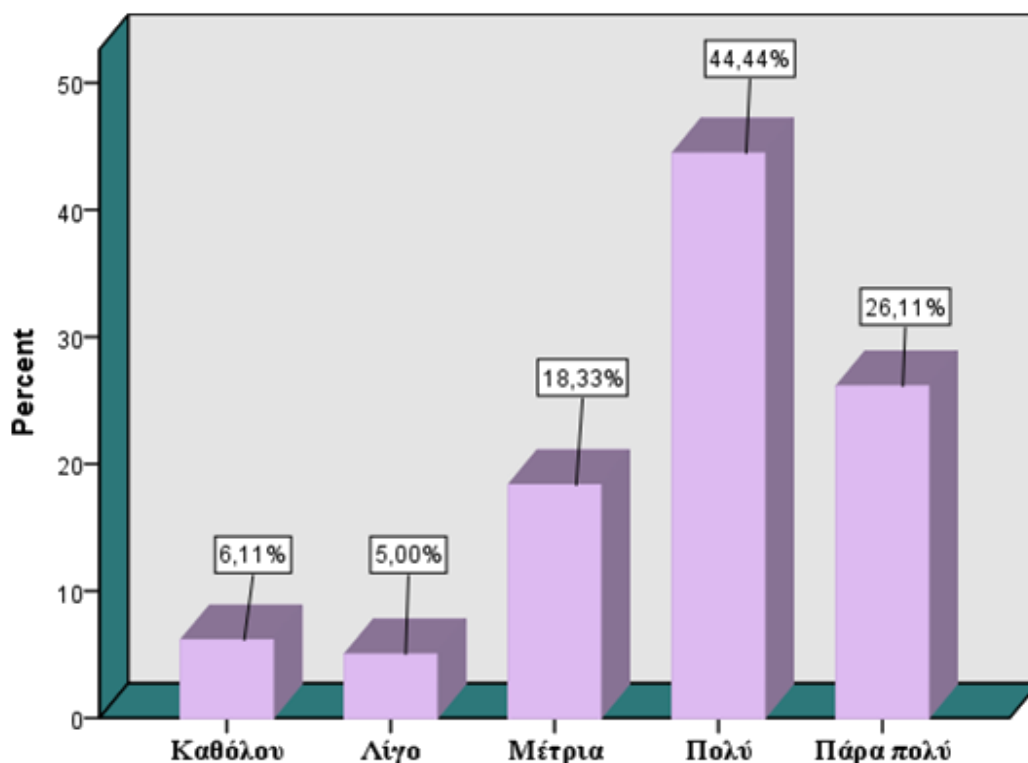
*Γράφημα 20: Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)*



**Πίνακας 28:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	11	6,1	6,1	6,1
	Λίγο	9	5,0	5,0	11,1
	Μέτρια	33	18,3	18,3	29,4
	Πολύ	80	44,4	44,4	73,9
	Πάρα πολύ	47	26,1	26,1	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Οι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος (70,5%) υποστηρίζει ότι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου μπορεί να αποτιμήσει το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ το 11,1% διαφωνεί.



**Γράφημα 21:** Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι, με βάση τα αθροιστικά ποσοστά στις αξιολογικές κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ», οι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος **δείχνουν την προτίμηση τους** στη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)» με ποσοστό 72,2% και ως δεύτερη επιλογή προτιμούν έναν «Συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» με ποσοστό 70,5%. Υψηλό βαθμό σημαντικότητας δίνει στην «Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση» το 48,8%, ενώ αμέτοχο παρέμεινε το 29,4%. Το 35% φαινομενικά μόνο αποδέχεται την «Εξωτερική αξιολόγηση», καθώς ο βαθμός ουδετερότητας είναι ιδιαίτερα υψηλός (33,9%).

## [15] 2. Μέσα αξιολόγησης που μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού

Το επόμενο ερώτημα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε ορισμένα μέσα που μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση του έργου τους. Παρακάτω παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος:

*Πίνακας 29: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τα μέσα αξιολόγησης*

	ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού	7	3,9	18	10,0	47	26,1	84	46,7	24	13,3
2.	Τεστ επίδοσης των μαθητών του	23	12,8	31	17,2	81	45,0	37	20,6	8	4,4
3.	Συνέντευξη του εκπαιδευτικού	7	3,9	18	10,0	57	31,7	77	42,8	21	11,7
4.	Παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές	8	4,4	14	7,8	36	20,0	99	55,0	23	12,8
5.	Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές	13	7,2	16	8,9	68	37,8	63	35,0	20	11,1
6.	Έκθεση αυτοαξιολόγησης	12	6,7	16	8,9	60	33,3	71	39,4	21	11,7
7.	Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή του σχολείου	20	11,1	18	10,0	40	22,2	80	44,4	22	12,2

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα μέσα αξιολόγησης που μπορούν να αποτιμήσουν καλύτερα το έργο τους αποτυπώνονται ως εξής:

### **2.1: Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού**

Το 60% θεωρεί ότι ο ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του, ενώ το αντίθετο υποστηρίζει το 13,9%. Το 26,1% αποδίδει μέτριο βαθμό σημαντικότητας καθώς δεν διατυπώνει σαφή θετική ή αρνητική γνώμη.

### **2.2: Τεστ επίδοσης μαθητών**

Το 30% υποστήριξε ότι τα τεστ επίδοσης μαθητών δε μπορούν να βοηθήσουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού ενώ θετική άποψη έχει μόνο το 25%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων (45%) δεν διατυπώνει σαφή θετική ή αρνητική γνώμη.

### **2.3: Συνέντευξη εκπαιδευτικού**

Το 54,5% δήλωσε ότι η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό θα βοηθήσει στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του ενώ το 13,9% υποστήριξε το αντίθετο. Υψηλό ποσοστό και εδώ αυτών που δεν τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ ή κατά της συνέντευξης (31,7%).

### **2.4: Παρατήρηση διδασκαλιών εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές**

Το 67,8% υποστήριξε ότι η παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές είναι σημαντικός παράγοντας για την αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του, ενώ το 12,2% είναι αρνητικά διακείμενο προς μια τέτοια πρακτική. Αρκετά υψηλό το ποσοστό αυτών που εξέφρασαν μετριοπαθή άποψη, με 20% (1 στους 5).

### **2.5: Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές**

Το 46,1% υποστήριξε ότι η συμπλήρωση ερωτηματολογίων προς τους μαθητές θα βοηθούσε την αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ το 16,1% έχει αντίθετη γνώμη. Υψηλό το ποσοστό όσων απέφυγαν να εκφράσουν ξεκάθαρη γνώμη (37,8%).

### **2.6: Έκθεση αυτοαξιολόγησης**

Οι μισοί συμμετέχοντες (51,1%) υποστήριξαν ότι μια έκθεση αυτοαξιολόγησης θα συντελούσε στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ το 15,6% υποστήριξε το αντίθετο. Υψηλό το ποσοστό και εδώ αυτών που δεν διατύπωσαν σαφή γνώμη, 33,3% (1 στους 3).

## **2.7: Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή του σχολείου**

Το 56,6% δήλωσε ότι μια περιγραφική έκθεση από το Διευθυντή του σχολείου θα βοηθούσε στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ το αντίθετο πιστεύει το 21,1%. Σημαντικό το ποσοστό και εδώ όσων κράτησαν μετριοπαθή στάση (22,2%).

Ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναφορικά με τα μέσα αξιολόγησης, διαπιστώνουμε ότι με βάση το άθροισμα των ποσοστών των αξιολογικών κατηγοριών «Πολύ» και «Πάρα πολύ», οι εκπαιδευτικοί **προκρίνουν ως σημαντικότερα μέσα αντικειμενικής αξιολόγησής τους** την «Παρατήρηση των διδασκαλιών» τους από τους αξιολογητές (67,8%) και την ύπαρξη «Ατομικού φακέλου υλικού» του εκπαιδευτικού (60%). Τρίτη κατά σειρά θεωρούν σημαντική την «Περιγραφική έκθεση από το Διευθυντή του σχολείου» (56,6%) και έπειτα τη «Συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό» (54,5%). Ωστόσο αξιοπρόσεκτα υψηλό είναι το ποσοστό αυτών που προσδίδουν μέτριο βαθμό σημαντικότητας στη «Συνέντευξη» (31,7%). Αντίστοιχα, φαίνεται να είναι θετικοί και με την «Έκθεση αυτοαξιολόγησης» (51,1%), αν και εδώ το ποσοστό ουδετερότητας των απαντώντων είναι ιδιαίτερα υψηλό (33,3%), καθώς και με τη «Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές» (46,1%). Ωστόσο αξιοπρόσεκτα υψηλό είναι και εδώ το ποσοστό αυτών που προσδίδουν μέτριο βαθμό σημαντικότητας στα ερωτηματολόγια των μαθητών (37,8%). Τέλος, **απορρίπτουν** τα «Τεστ επίδοσης μαθητών» (30%) με τους μισούς όμως σχεδόν συμμετέχοντες να μην παίρνουν σαφή θέση (45%).

## 8.1.6 Αποτελεσματικότητα αξιολογικής διαδικασίας

Στην παρούσα ενότητα ανιχνεύονται οι απόψεις των 180 υποκειμένων του δείγματος σχετικά με συγκεκριμένους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στον ακόλουθο συγκεντρωτικό πίνακα καταγράφονται οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος.

### [16] 1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης

*Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης*

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Προ-αξιολογική φάση, για ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης	3	1,7	5	2,8	20	11,1	82	45,6	70	38,9
2.	Φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης	5	2,8	3	1,7	26	14,4	77	42,8	69	38,3
3.	Φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του	4	2,2	6	3,3	14	7,8	80	44,4	76	42,2
4.	Ποικίλες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης	4	2,2	3	1,7	22	12,2	73	40,6	78	43,3
5.	Αξιολογικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και σαφή κριτήρια	5	2,8	1	,6	13	7,2	61	33,9	100	55,6
6.	Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα	4	2,2	13	7,2	29	16,1	29	16,1	66	36,7
7.	Πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως	12	6,7	21	11,7	40	22,2	66	36,7	41	22,8
8.	Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες.	1	0,6	6	3,3	16	8,9	55	30,6	102	56,7
9.	Βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	31	17,2	26	14,4	40	22,2	56	31,1	27	15,0
10.	Επιπτώσεις για εκείνους που είχαν επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις	30	16,7	37	20,6	41	22,8	48	26,7	24	13,3

Αξιοποιώντας τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης αποτυπώνονται ως εξής:

#### **1.1: Προ-αξιολογική φάση ενημέρωσης εκπαιδευτικών**

Η ισχυρή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,5%) θεωρεί ότι μια προ-αξιολογική φάση ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης θα καθιστούσε πιο αποτελεσματική την αξιολόγηση, ενώ το αντίθετο πιστεύει μόλις το 4,5%.

#### **1.2: Φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης**

Και εδώ η πλειοψηφία (81,1%) πιστεύει ότι η φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης θα την καθιστούσε πιο αποτελεσματική, κάτι με το οποίο διαφωνεί το 4,5%.

#### **1.3: Φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης εκπαιδευτικού**

Το 86,6% θεωρεί ότι μια φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού θα καθιστούσε πιο αποτελεσματική την αξιολόγηση, ενώ το 5,5% έχει αντίθετη γνώμη.

#### **1.4: Ποικίλες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης**

Το 83,9% θεωρεί πως διάφορες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης θα καθιστούσαν την αξιολόγηση περισσότερο αποτελεσματική. Το 3,9% σχημάτισε αντίθετη άποψη.

#### **1.5: Αξιολογικό σύστημα με διαφάνεια και σαφή κριτήρια**

Από το σύνολο των καθηγητών, σχεδόν οι 9 στους 10 (89,5%) θεωρούν πως ένα αξιολογικό σύστημα με διαφάνεια και σαφή κριτήρια θα μπορούσε να καταστήσει πιο αποτελεσματική την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το μόλις 3,4% που πιστεύει το αντίθετο.

#### **1.6: Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα**

Το 74,5% τάσσεται υπέρ μιας εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης στο σχολείο για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση, ενώ το 9,4% έχει αντίθετη άποψη.

#### **1.7: Πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως**

Το 59,5% θεωρεί ότι η πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως θα τη βοηθούσε να γίνει πιο αποτελεσματική, ενώ το 18,4% διατυπώνει την ακριβώς αντίθετη άποψη. Σημαντικό το ποσοστό αυτών που επέλεξαν να μη δώσουν ξεκάθαρη θετική ή αρνητική άποψη (22,2%).

### **1.8: Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες**

Περίπου 9 στους 10 εκπαιδευτικούς (87,3%) θεωρούν ότι η επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες θα βοηθούσε την αξιολόγηση να γίνει αποτελεσματικότερη, ενώ μόλις το 3,9% πιστεύει το αντίθετο.

### **1.9: Βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού**

Το 46,1% θεωρεί πως αν συνδυαζόταν η βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση, θα βοηθούσε στο να καταστεί αποτελεσματικότερη η αξιολόγηση, ενώ το 31,6% έχει αντίθετη άποψη. Αρκετά μεγάλο το ποσοστό αυτών που επέλεξαν να μη δώσουν σαφή θετική ή αρνητική άποψη (22,2%).

### **1.10: Επιπτώσεις μετά από επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις**

Το 40% αποδέχεται ως παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης τη σύνδεσή της με επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν επανειλημμένως αξιολογηθεί αρνητικά, ενώ το 37,3% εκφέρει αντίθετη άποψη. Σημαντικό το ποσοστό αυτών που απέφυγαν να δώσουν ξεκάθαρη θετική ή αρνητική άποψη (22,8%).

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί -με βάση τις αξιολογικές κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ»-**αποδίδουν κατά φθίνουσα κλιμάκωση μεγάλο βαθμό σημαντικότητας στους ακόλουθους 10 παράγοντες :**

- Αξιολογικό σύστημα με διαφάνεια και σαφή κριτήρια (89,5%).
- Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες (87,3%).
- Φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης (86,6%).
- Προ-αξιολογική φάση ενημέρωσης εκπαιδευτικών για διαδικασία και κριτήρια (84,5%).
- Διάφορες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης (83,9%).
- Φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης (81,1%).
- Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στο σχολείο (74,5%).
- Πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως (59,5%).
- Συνδυασμός βαθμολογικής-μισθολογικής εξέλιξης με την αξιολόγηση (46,1%).
- Σύνδεση της αξιολόγησης με επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς που έχουν επανειλημμένως αξιολογηθεί αρνητικά (40%). Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι σχεδόν ίδιο ποσοστό (37,3%) τοποθετήθηκε αρνητικά, ενώ ήταν αρκετά υψηλό και το ποσοστό αυτών που κράτησαν ουδέτερη στάση (22,8%).



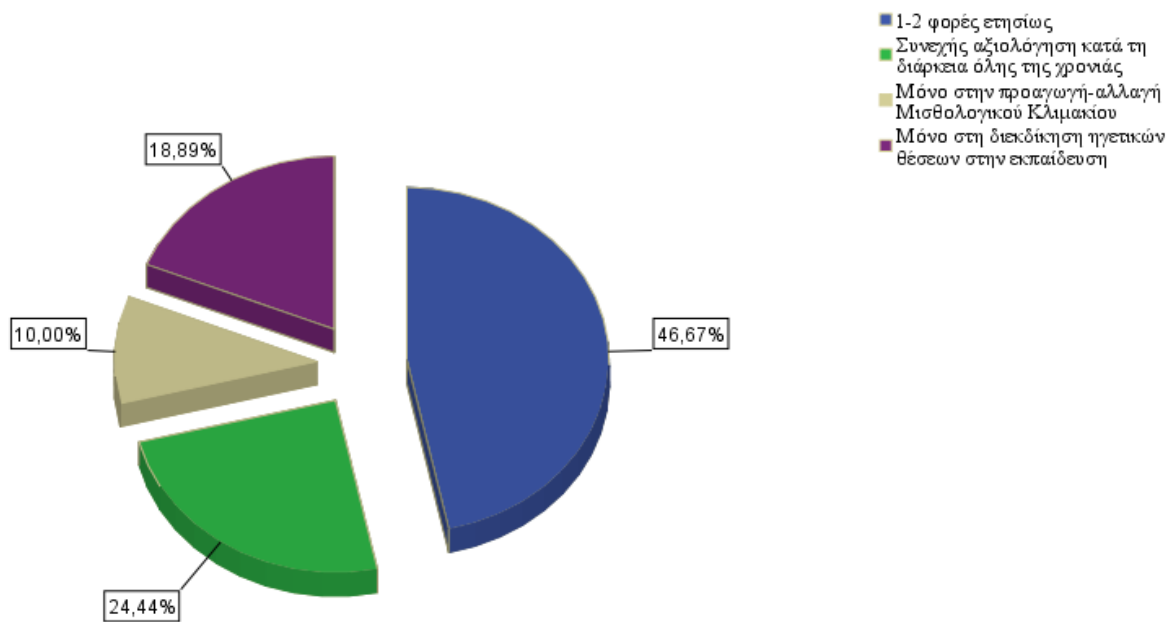
**[17] 2. Συχνότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Το επόμενο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούσε τη συχνότητα με την οποία πιστεύουν ότι θα πρέπει να διενεργείται η ατομική τους αξιολόγηση.

**Πίνακας 31:** Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	1-2 φορές ετησίως	84	46,7	46,7	46,7
	Συνεχής αξιολόγηση κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς	44	24,4	24,4	71,1
	Μόνο στην προαγωγή-αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου	18	10,0	10,0	81,1
	Μόνο στη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση	34	18,9	18,9	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το 46,7% δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται 1-2 φορές το χρόνο. Το 24,4% προτιμά μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς και το 18,9 % συστήνει την αξιολόγηση μόνο για τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Τέλος, το 4,1% συστήνει την εφαρμογή της μόνο όταν πρόκειται ο εκπαιδευτικός να προαχθεί (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου).



**Γράφημα 22:** Συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης

**[18] 3. Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αξιολόγησης**

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τους καθηγητές του δείγματος να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με τους παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν στην πιο ήπια προσαρμογή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης.

*Πίνακας 32: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση*

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΗΠΙΟΤΕΡΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Η διαβεβαίωση από τους αρμόδιους φορείς για την εξασφάλιση της θέσης και του μισθού τους	5	2,8	6	3,3	23	12,8	68	37,8	78	43,3
2.	Η καλύτερη ενημέρωση από τους φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία της αξιολόγησης	4	2,2	3	1,7	18	10,0	72	40,0	83	46,1
3.	Η παροχή κινήτρων (βαθμολογική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις κ.ά.)	11	6,1	14	7,8	26	14,4	68	37,8	61	33,9

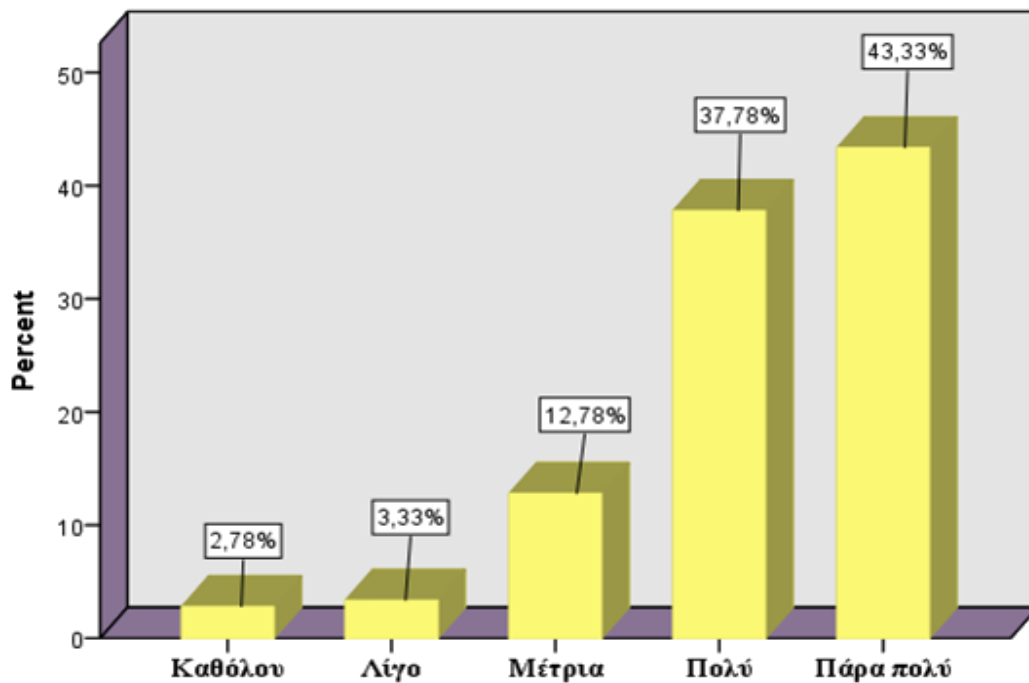
Διαπιστώνεται από τα συγκεντρωτικά ευρήματα του παραπάνω πίνακα ότι η ισχυρή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86,1%) προκρίνει ως βασικό παράγοντα την καλύτερη ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας για τους σκοπούς και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Παράλληλα, ως δεύτερο σημαντικό παράγοντα που θα βοηθούσε στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, το 81,1% θεωρεί τη διαβεβαίωση από το Υπουργείο Παιδείας για την εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών, ενώ το 71,7% θεωρεί ως βοηθητικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση την παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.

Στους ακόλουθους πίνακες φαίνεται πιο αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αξιολόγησης:

*Πίνακας 33: Κατανομή απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εξασφάλιση θέσης και μισθού*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	5	2,8	2,8	2,8
	Λίγο	6	3,3	3,3	6,1
	Μέτρια	23	12,8	12,8	18,9
	Πολύ	68	37,8	37,8	56,7
	Πάρα πολύ	78	43,3	43,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (81,1%) θεωρούν ότι η διαβεβαίωση από το Υπουργείο Παιδείας για εξασφάλιση της θέσης και του μισθού τους, θα βοηθούσε στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησης. Το 6,1% ωστόσο διατύπωσε διαφορετική άποψη.

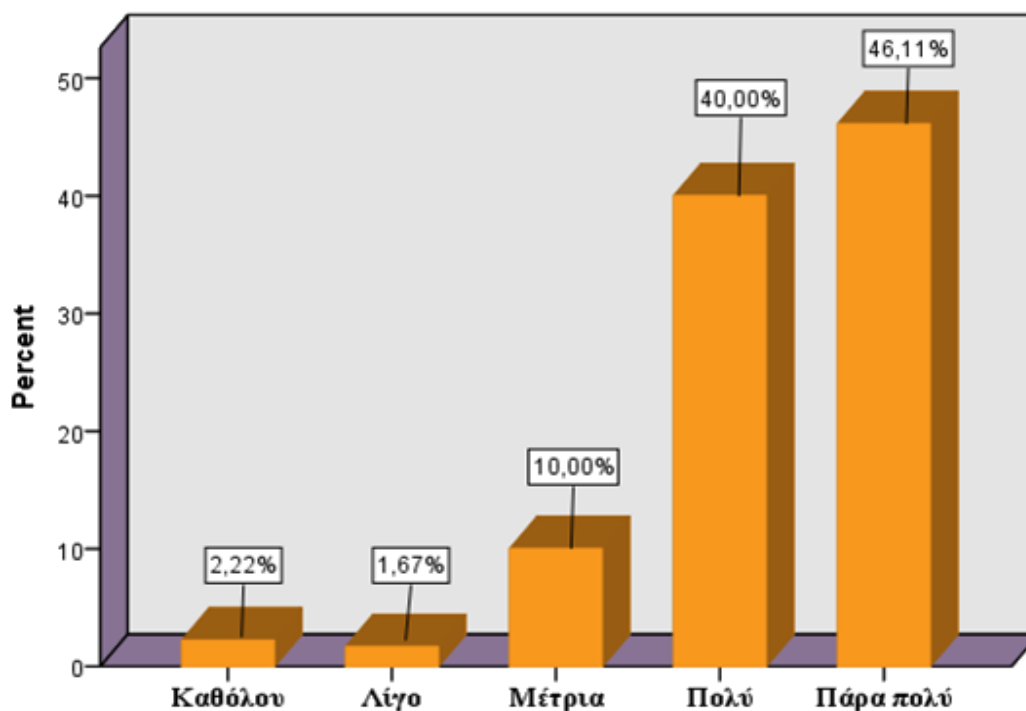


*Γράφημα 23: Διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εξασφάλιση θέσης και μισθού*

**Πίνακας 34:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	4	2,2	2,2
	Λίγο	3	1,7	3,9
	Μέτρια	18	10,0	13,9
	Πολύ	72	40,0	53,9
	Πάρα πολύ	83	46,1	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0

Οι 8 στους 10 εκπαιδευτικούς (86,1%) θεωρεί πως μια καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία της αξιολόγησης θα βοηθούσε στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Αντίθετη άποψη φέρεται να εκφράζει το 3,9%.

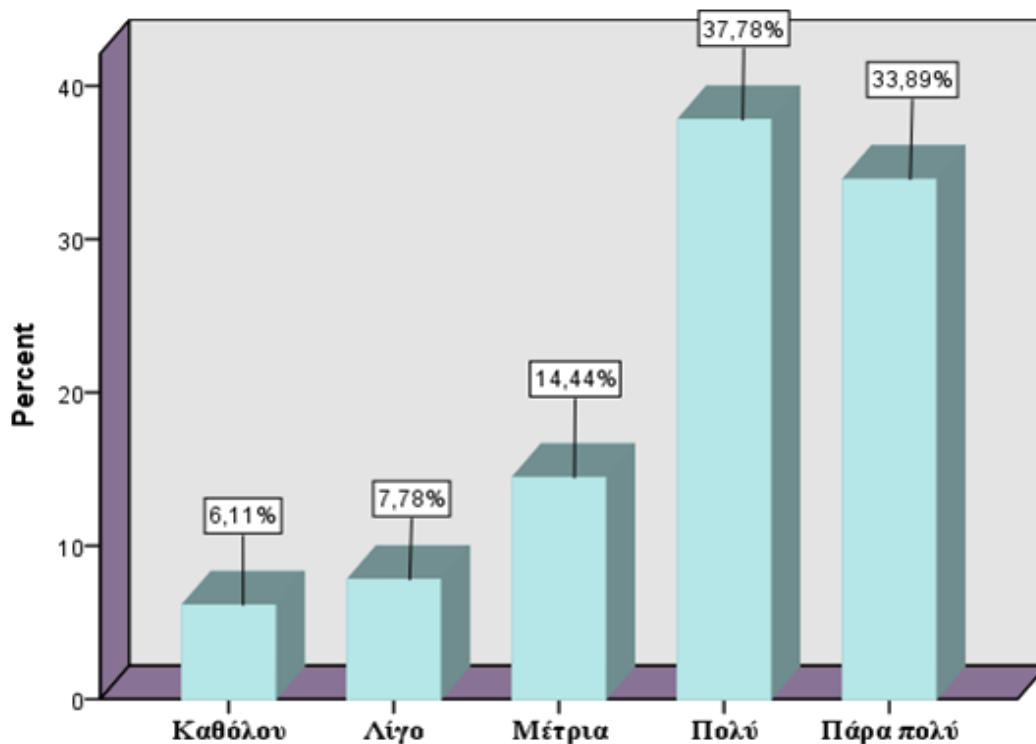


**Γράφημα 24:** Καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιολόγησης

*Πίνακας 35: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με την παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	11	6,1	6,1	6,1
	Λίγο	14	7,8	7,8	13,9
	Μέτρια	26	14,4	14,4	28,3
	Πολύ	68	37,8	37,8	66,1
	Πάρα πολύ	61	33,9	33,9	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Το 71,7% θεωρεί πως η παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς θα βοηθούσε στην ηπιότερη προσαρμογή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης, ενώ το 13,9% έχει διαφορετική άποψη.

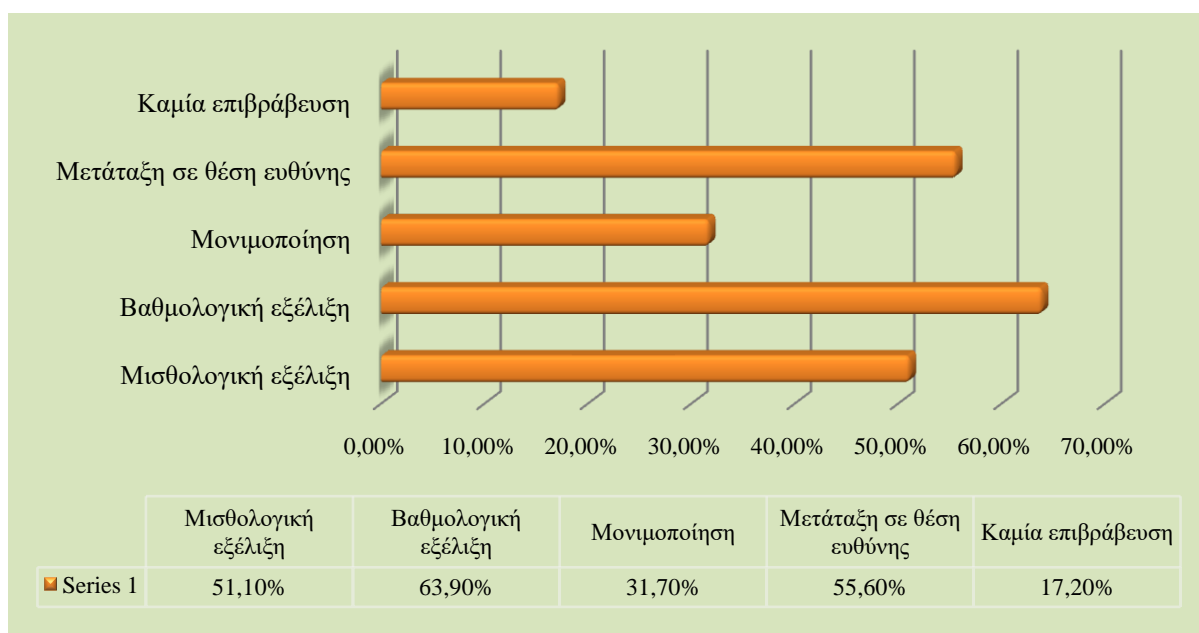


*Γράφημα 25: Παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων*

### 8.1.7 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Στην παρούσα ενότητα γίνεται διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

#### [19] 1. Επιβραβεύσεις μετά από υψηλή βαθμολογία ατομικής αξιολόγησης



*Γράφημα 26: Επιβραβεύσεις λόγω υψηλής βαθμολογίας ατομικής αξιολόγησης*

Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας (63,9%) προτιμούν ως επιβράβευση τη βαθμολογική τους εξέλιξη, ενώ ακολουθεί με σημαντική διαφορά (55,6%) η μετάταξή τους σε μια θέση ευθύνης. Πολύ κοντά σε αυτή την επιλογή βρέθηκε και η μισθολογική εξέλιξη, με ποσοστό 51,1%, ενώ τελευταίες κατά σειρά επιλογής βρέθηκαν η μονιμοποίησή τους (31,7%) και η απουσία επιβραβεύσεων (17,2%).

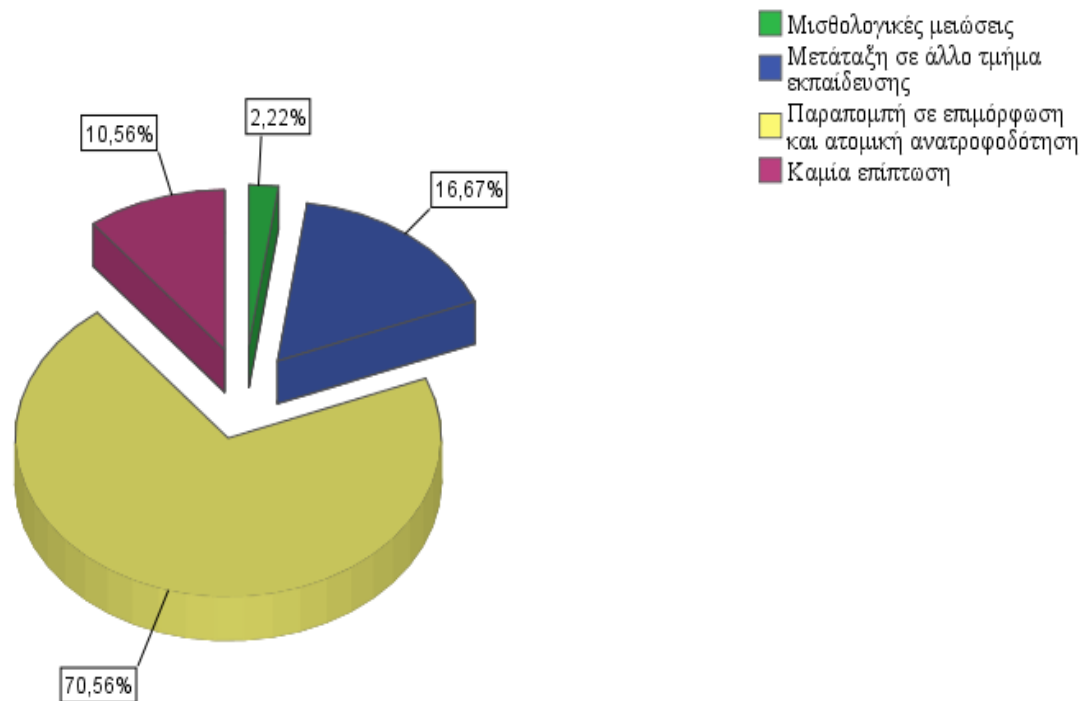
#### [20] 2. Επιπτώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις επιπτώσεις μιας ενδεχόμενης συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησής τους.

**Πίνακας 36:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τις επιπτώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων αξιολόγησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Μισθολογικές μειώσεις	4	2,2	2,2
	Μετάταξη σε άλλο τμήμα εκπαίδευσης	30	16,7	16,7
	Παραπομπή σε επιμόρφωση και ατομική ανατροφοδότηση	127	70,6	70,6
	Καμία επίπτωση	19	10,6	10,6
	Σύνολο	180	100,0	100,0

Το 70,6% υποστηρίζει την παραπομπή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ατομικής ανατροφοδότησης και το 16,7% τη μετάταξη σε άλλο τμήμα εκπαίδευσης. Μόλις το 2,2% υποστηρίζει τις μισθολογικές μειώσεις, ενώ το 10,6% δεν επιθυμεί την ύπαρξη καμίας επίπτωσης.

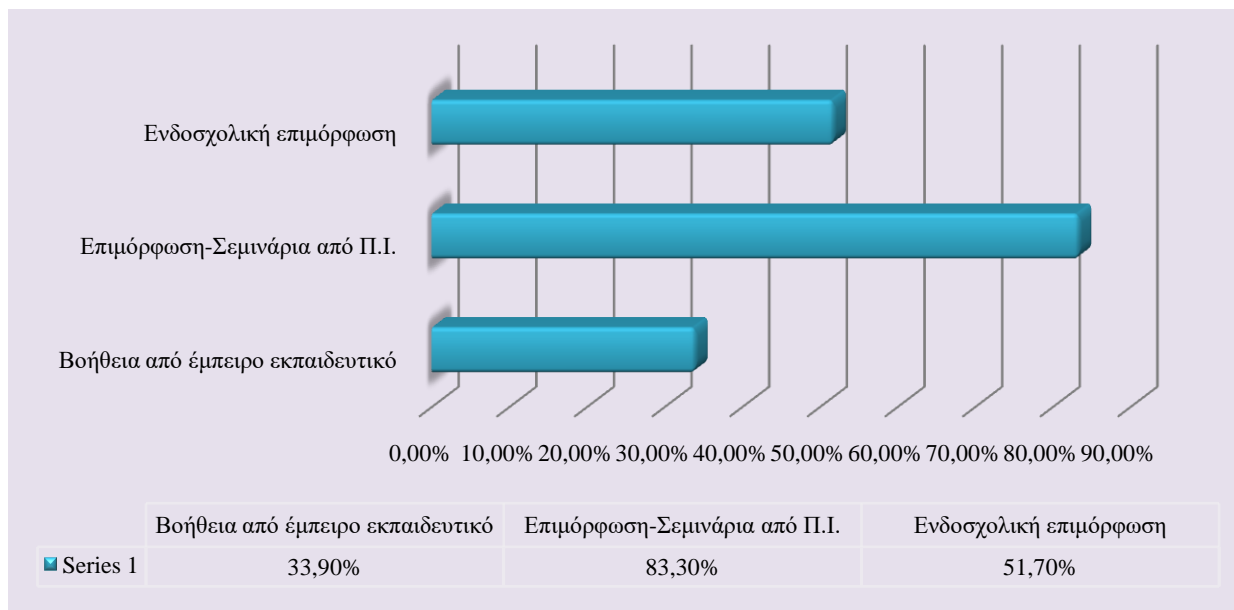


**Γράφημα 27:** Επιπτώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων αξιολόγησης



### [21] 3. Προτιμώμενη βοήθεια για τους τομείς ατομικής εκπαιδευτικής υστέρησης

Στο ακόλουθο γράφημα αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη βοήθεια που θα προτιμούσαν να τους παρασχεθεί σε τομείς που ενδεχομένως υστερούν εκπαιδευτικά.



*Γράφημα 28: Προτιμώμενη βοήθεια για τους τομείς ατομικής εκπαιδευτικής υστέρησης*

Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας (83,3%) προτιμά την επιμόρφωση ή τα σεμινάρια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αναφορικά με τη βοήθεια που θα μπορούσε να τους παρασχεθεί σε τομείς όπου υστερούν. Με σημαντική απόσταση ακολουθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση (51,7%) και τελευταία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιλέγεται η βοήθεια από έναν έμπειρο συνάδελφο εκπαιδευτικό (33,9%).

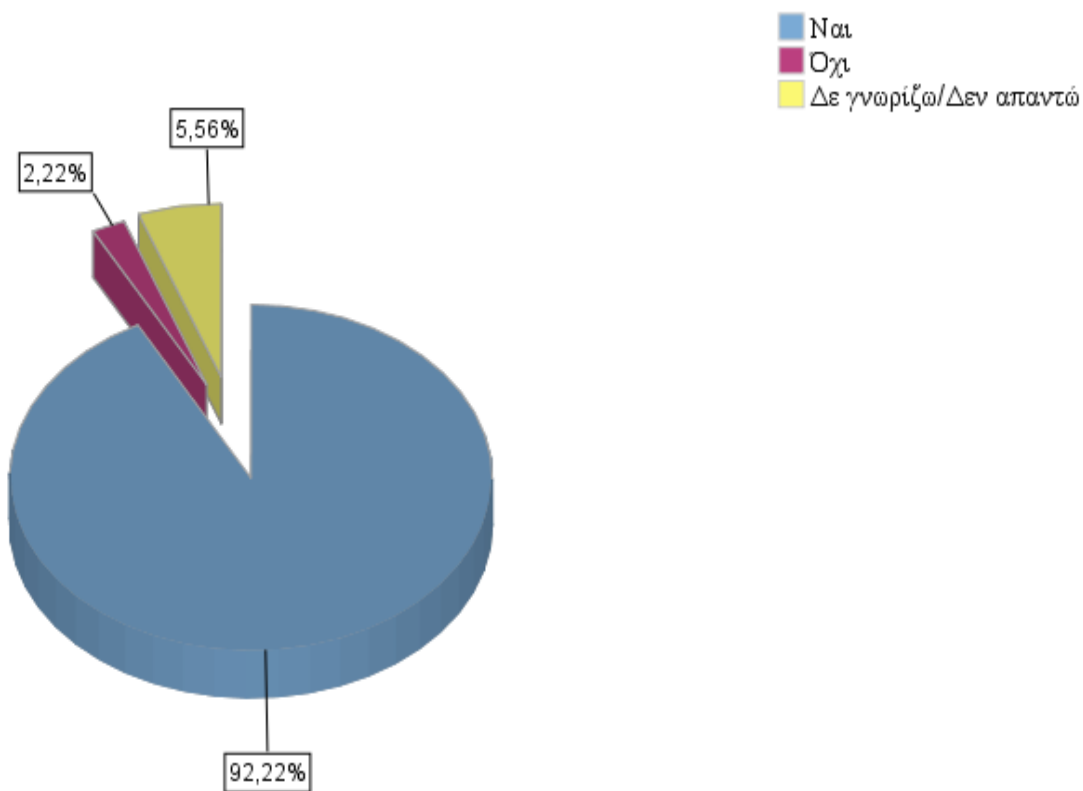
### [22] 4. Δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος από τους αξιολογούμενους

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στο ερώτημα αν οι αξιολογούμενοι πρέπει να έχουν δικαίωμα ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος.

**Πίνακας 37:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με το δικαίωμα επιβολής ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αξιολογικού αποτελέσματος

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	166	92,2	92,2	92,2
	Όχι	4	2,2	2,2	94,4
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	10	5,6	5,6	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (92,2%) πιστεύουν ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος, ενώ μόλις ένα 2,2% έχει αντίθετη άποψη.



**Γράφημα 29:** Δικαίωμα επιβολής ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αξιολογικού αποτελέσματος

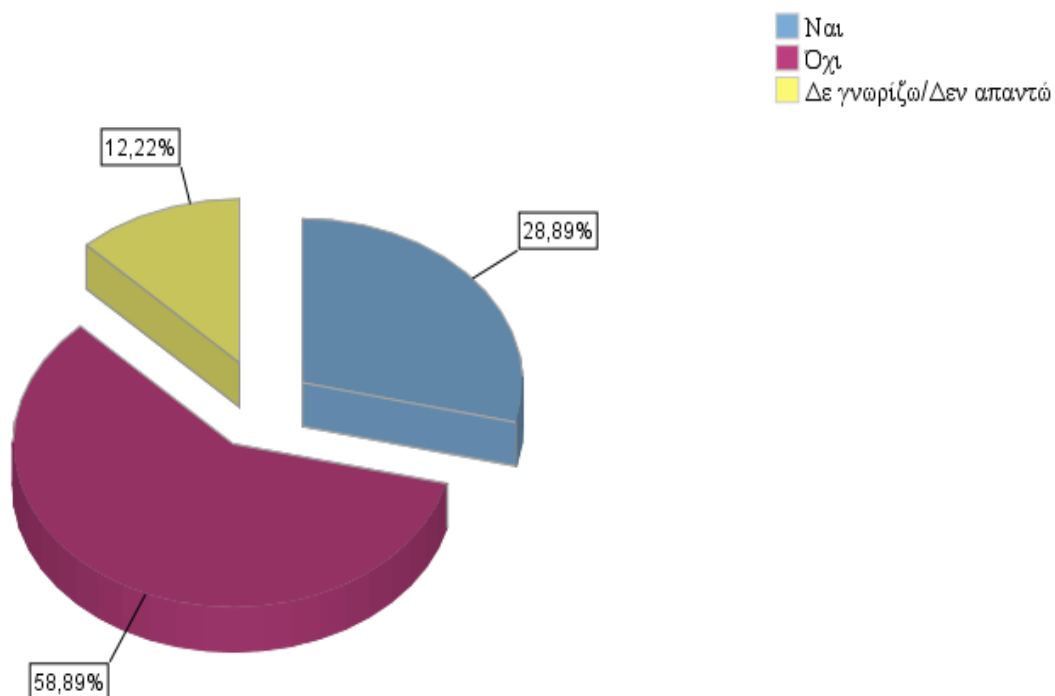
## [23] 5. Δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα

Ακολουθεί η κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη δημοσίευση των στοιχείων που αφορούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα.

*Πίνακας 38: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	52	28,9	28,9
	Όχι	106	58,9	87,8
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	22	12,2	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των απαντώντων, δηλαδή πάνω από τους μισούς (58,9%), διαφωνεί με μια τέτοια προοπτική, ενώ το 28,9% δεν φαίνεται να έχει αντίρρηση.



*Γράφημα 30: Δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα*

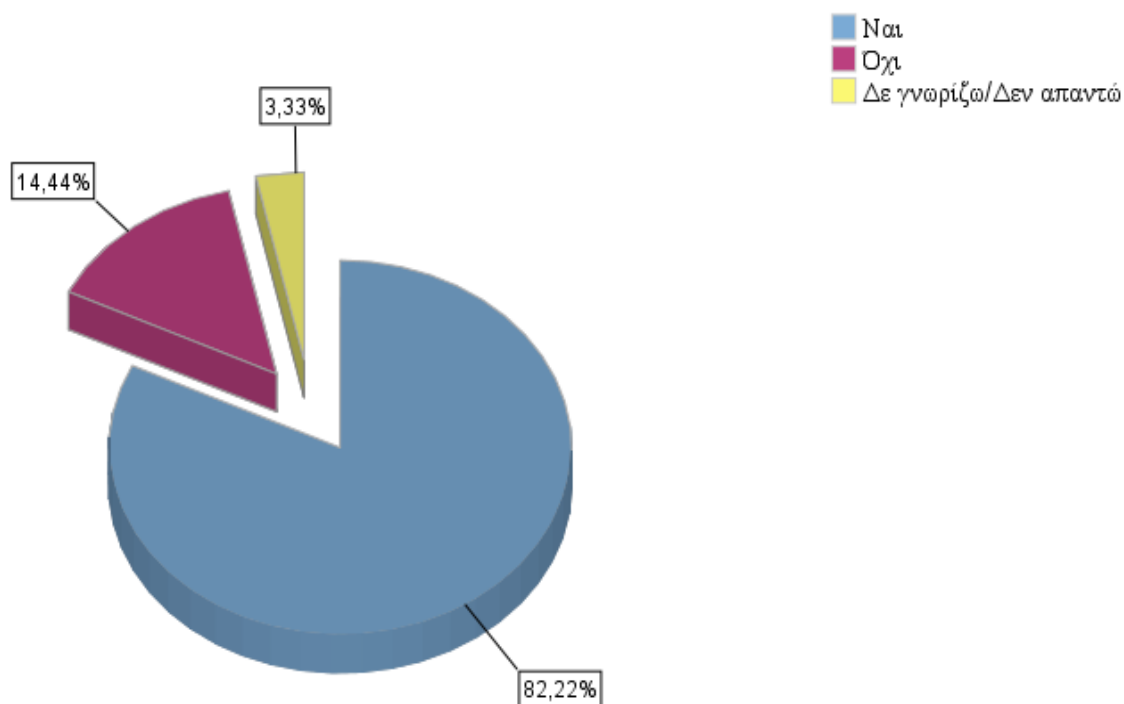
## [24] 6. Γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το αν οι ίδιοι πρέπει να έχουν γνώση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησής τους.

*Πίνακας 39: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	148	82,2	82,2	82,2
	Όχι	26	14,4	14,4	96,7
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	6	3,3	3,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Οι 8 στους 10 (82,2%) θα επιθυμούσαν να τους γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, ενώ μόλις το 14,4% έχει αντίθετη άποψη.



*Γράφημα 31: Γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης*

### 8.1.8 Άγχος και Αξιολόγηση

Στην παρούσα ενότητα διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος και τα συναισθήματα που τους προκαλεί η προοπτική της εφαρμογής της.

#### [25] 1. Σύνδεση του άγχους των εκπαιδευτικών με την προοπτική της αξιολόγησης

Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το συναίσθημα του άγχους που ενδεχομένως τους προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησής τους, τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας σε καθεμία από τις παρακάτω διατυπώσεις:

*Πίνακας 40: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος*

	ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η όταν το σκέφτομαι	30	16,7	39	21,7	62	<b>34,4</b>	34	18,9	15	8,3
2.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι συνάδελφοί μου	1	0,6	14	7,8	39	<b>21,7</b>	103	57,2	23	12,8
3.	Νιώθω ότι μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι αντικείμενο	41	22,8	42	23,3	38	<b>21,1</b>	41	22,8	18	10,0
4.	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από αγνώστους	17	9,4	37	20,6	39	<b>21,7</b>	61	33,9	26	14,4
5.	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από γνωστούς μου	24	13,3	33	18,3	44	<b>24,4</b>	48	26,7	31	17,2
6.	Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα	18	10,0	12	6,7	55	<b>30,6</b>	76	42,2	19	10,6
7.	Νιώθω ότι με την αξιολόγησή μου θα επηρεάσω θετικά τους γύρω μου	22	12,2	23	12,8	48	<b>26,7</b>	69	38,3	18	10,0
8.	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τον εαυτό μου από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση	28	15,6	29	16,1	47	<b>26,1</b>	62	34,4	14	7,8
9.	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τους άλλους από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση	35	19,4	31	17,2	57	<b>31,7</b>	46	25,6	11	6,1
10.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	25	13,9	25	13,9	60	<b>33,3</b>	55	30,6	17	9,4
11.	Ανησυχώ για το μέλλον της δουλειάς μου όταν το σκέφτομαι	41	22,8	33	18,3	44	<b>24,4</b>	41	22,8	21	11,7

12.	Δε με επηρεάζει πολύ η προοπτική της αξιολόγησης	30	16,7	37	20,6	37	<b>20,6</b>	35	19,4	10	5,6
13.	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι θα βαθμολογηθούν οι επιδόσεις μου στην εργασία	27	15,0	42	23,3	49	<b>27,2</b>	45	25,0	17	9,4
14.	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι άλλοι, εκτός των συναδέλφων μου, ίσως να μπορούν να δούνε τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου	28	15,6	38	21,1	45	<b>25,0</b>	46	25,6	23	12,8
15.	Αισθάνομαι ότι θα κατηγορηθώ μέσα από την αξιολόγηση, αν κάτι δεν πάει καλά	26	14,4	35	19,4	40	<b>22,2</b>	51	28,3	28	15,6
16.	Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση	15	8,3	20	11,1	58	<b>32,2</b>	58	32,2	18	10,0
17.	Δεν αισθάνομαι άγχος και θεωρώ ότι άργησε να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο μέτρο	27	15,0	24	13,3	62	<b>34,4</b>	48	26,7	19	10,6
18.	Όταν τη σκέφτομαι πιστεύω ότι φτάνω στα όρια των αντοχών μου	56	31,1	47	26,1	47	<b>26,1</b>	15	8,3	15	8,3

Από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος αποτυπώνονται ως εξής:

### **1.1: Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η όταν το σκέφτομαι**

Το 38,4% δε νιώθει ψυχικά εξαντλημένο όταν σκέφτεται την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 27% που τη βιώνει περισσότερο. Ένας στους τρεις τηρεί αδιάφορη στάση (34,4%).

### **1.2: Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι συναδέλφοί μου**

Οι 7 στους 10 συμμετέχοντες (70%) μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι συναδέλφοί τους όταν εισέρχονται σε διαδικασία αξιολόγησης, σε αντίθεση με το 8,4% που δεν το αντιλαμβάνεται. Αδιάφορη η στάση του 21,7% (1 στους 5).

### **1.3: Νιώθω ότι μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι αντικείμενο**

Το 46,1% δηλώνει πως δεν αισθάνεται ότι του συμπεριφέρονται σαν αντικείμενο όταν πρόκειται να αξιολογηθεί. Το 32,8% ωστόσο αισθάνεται έτσι σε μεγάλο βαθμό. Αδιάφορη στάση από το 21% (1 στους 5).

### **1.4: Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από αγνώστους**

Το 48,3% φαίνεται να αγχώνεται πολύ στη σκέψη ότι μπορεί να αξιολογηθεί από αγνώστους, ενώ το 30% έχει αντίθετη άποψη. Αδιάφορη στάση από το 21,7% (1 στους 5).

**1.5: Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από γνωστούς**

Το 43,9% αγχώνεται πολύ όταν σκέφτεται ότι μπορεί να αξιολογηθεί από γνωστούς, ενώ το αντίθετο δήλωσε το 31,6%. Αδιάφορη στάση κράτησε το 24,4% (1 στους 4).

**1.6: Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα**

Τουλάχιστον οι μισοί συμμετέχοντες (52,8%) αντιμετωπίζουν θετικά το ζήτημα της αξιολόγησης, σε αντίθεση με το 16,7%. Το ποσοστό αδιάφορης στάσης ήταν αρκετά υψηλό, φτάνοντας το 30,6% (~3 στους 10).

**1.7: Νιώθω ότι με την αξιολόγησή μου θα επηρεάσω θετικά τους γύρω μου**

Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (48,3%) θεωρούν ότι θα επηρεάσουν θετικά τους γύρω τους μέσω της αξιολόγησης, ενώ το 25% θεωρεί το αντίθετο. Στο 26,7% κυμάνθηκε η αδιάφορη στάση των ερωτηθέντων (~1 στους 4).

**1.8: Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τον εαυτό μου από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση**

Το 42,2% θεωρεί πως έχει γίνει περισσότερο αυστηρό προς τον εαυτό του από τότε που σκέφτεται την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 31,7%. Ουδέτερη στάση κράτησε το 26,1% (~1 στους 4).

**1.9: Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τους άλλους από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση**

Το 36,6% θεωρεί πως δεν έχει γίνει περισσότερο αυστηρό προς τους άλλους από τότε που σκέφτεται την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 31,7%. Εξίσου υψηλό και το ποσοστό αδιάφορης στάσης (31,7%).

**1.10: Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα**

Το 40% νιώθει γεμάτο ενεργητικότητα αναφορικά με την προοπτική της αξιολόγησης, ενώ το 26,7% υποστηρίζει το αντίθετο. Πολύ υψηλό ποσοστό ουδέτερης στάσης του 33,3% (1 στους 3).

**1.11: Ανησυχώ για το μέλλον της δουλειάς μου όταν το σκέφτομαι**

Το 41% δεν ανησυχεί καθόλου για το μέλλον της δουλειάς του όταν σκέφτεται την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 34,5% που φαίνεται να ανησυχεί. Αρκετά υψηλό το ποσοστό της ουδέτερης στάσης, με 24,4% (1 στους 4).

**1.12: Δε με επηρεάζει πολύ η προοπτική της αξιολόγησης**

Το 37,3% δεν επηρεάζεται πολύ από την προοπτική να αξιολογηθεί, σε αντίθεση με το 25%, ενώ το ποσοστό της ουδέτερης στάσης είναι το μεγαλύτερο (37,8%).

**1.13: Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι θα βαθμολογηθούν οι επιδόσεις μου στην εργασία**

Το 38,3% δε φαίνεται να αισθάνεται άγχος για το γεγονός να βαθμολογηθούν οι επιδόσεις του στην εργασία, σε αντίθεση με το 34,4% που δήλωσε ότι αγχώνεται πολύ. Ουδέτερη στάση κράτησε το 27,2% (~1 στους 4).

**1.14: Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι άλλοι, εκτός των συναδέλφων μου, ίσως να μπορούν να δούνε τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου**

Το 38,4% φαίνεται να αγχώνεται πολύ σε περίπτωση που άλλοι –πλην των συναδέλφων του– μπορούν να δουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του, ενώ με μικρή διαφορά το 36,7% δε φαίνεται να ενοχλείται. Ακόμη και εδώ, 1 στους 4 (25%) διατήρησε ουδέτερη στάση.

**1.15: Αισθάνομαι ότι θα κατηγορηθώ μέσα από την αξιολόγηση, αν κάτι δεν πάει καλά**

Το 43,9% αισθάνεται ότι θα κατηγορηθεί μέσα από την αξιολόγηση σε περίπτωση που κάτι δεν πάει καλά, ενώ το 33,8% έχει διαφορετική άποψη. Στο 22,2% η ουδέτερη στάση (~1 στους 4).

**1.16: Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση**

Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες του δείγματος (48,3%), αντιμετωπίζουν με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση σε αντίθεση με το 19,4%, ενώ ουδέτερη στάση τήρησε το 32,2% (~1 στους 3).

**1.17: Δεν αισθάνομαι άγχος και θεωρώ ότι άργησε να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο μέτρο**

Το 37,3% αντιμετωπίζει αγχωτικά την προοπτική της αξιολόγησης και στέκεται αρνητικά στην εφαρμογή του μέτρου, σε αντίθεση με το 28,3% που δεν αισθάνεται άγχος για την αξιολόγηση και θεωρεί πως ένα τέτοιο μέτρο άργησε να πραγματοποιηθεί. Πολύ υψηλό το ποσοστό αυτών που κράτησαν ουδέτερη στάση (34,4%).

**1.18: Όταν σκέφτομαι την αξιολόγηση πιστεύω ότι φτάνω στα όρια των αντοχών μου**

Το 57,2% δε θεωρεί ότι φτάνει στα όρια των αντοχών του όταν σκέφτεται την αξιολόγηση, σε αντίθεση με το 16,6%. Ουδέτερη στάση τηρεί το 26,1% (1 στους 4).

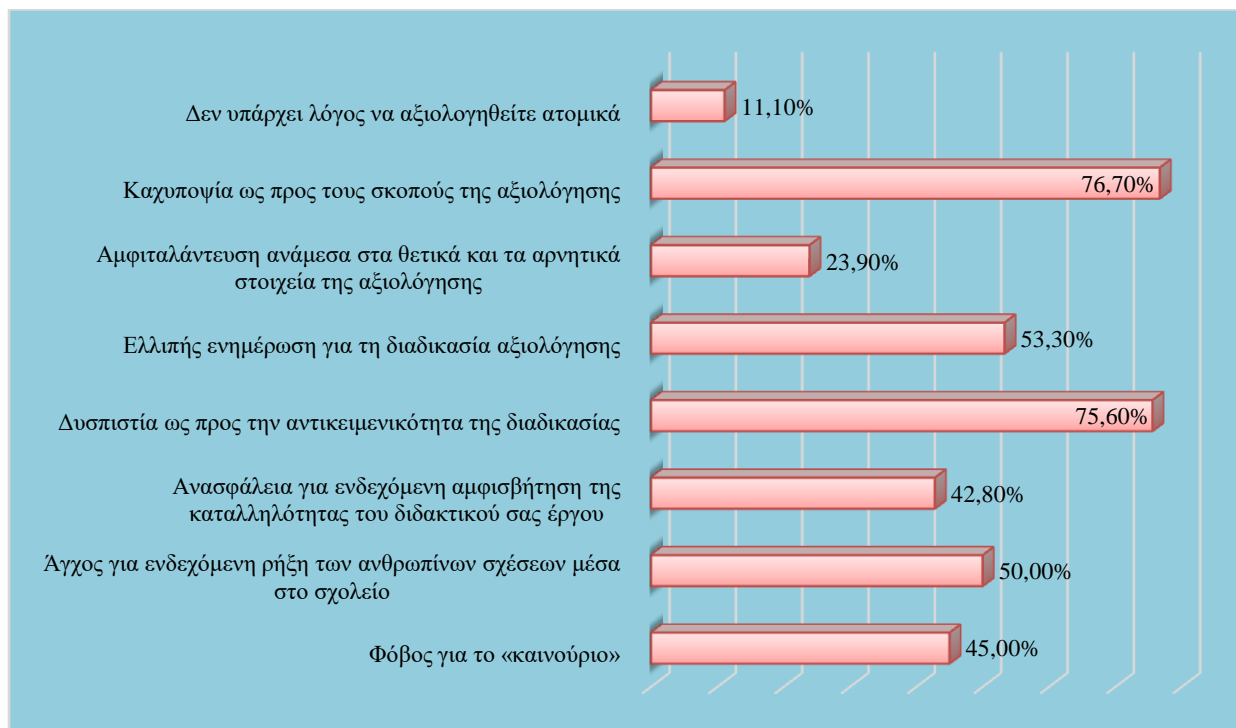


Συνοψίζοντας τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες:

- Δεν αισθάνονται ψυχικά εξαντλημένοι όταν σκέφτονται την αξιολόγηση (38,4%). Επιφυλακτική στάση όμως κράτησε το 34,4%.
- Μπορούν να καταλάβουν εύκολα πώς αισθάνονται οι συνάδελφοί τους όταν εισέρχονται σε διαδικασία αξιολόγησης (70%).
- Δεν αισθάνονται ότι τους συμπεριφέρονται σαν αντικείμενο όταν πρόκειται να αξιολογηθούν (46,1%).
- Σχεδόν οι μισοί αισθάνονται άγχος σε περίπτωση αξιολόγησης από αγνώστους (48,3%).
- Τους προκαλεί άγχος η προοπτική της αξιολόγησής τους και από γνωστούς αλλά φαίνεται να επηρεάζει μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών σε σχέση με την προηγούμενη διατύπωση (43,9%).
- Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (52,8%) αντιμετωπίζουν θετικά την προοπτική της αξιολόγησης.
- Οι μισοί περίπου συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα επηρεάσουν θετικά τους γύρω τους μέσω της αξιολόγησης (48,3%).
- Θεωρούν πως έχουν γίνει περισσότερο αυστηροί προς τον εαυτό τους από τότε που σκέφτονται την αξιολόγηση (42,2%).
- Αντίθετα με την προηγούμενη διατύπωση δε φαίνονται να έχουν γίνει περισσότερο αυστηροί προς τους άλλους από τότε που σκέφτονται την αξιολόγηση (36,6%).
- Θεωρούν ότι νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα αναφορικά με την προοπτική της αξιολόγησης (40%).
- Δεν φαίνονται να ανησυχούν για το εργασιακό τους μέλλον του όταν σκέφτονται την αξιολόγηση (41%).
- Δεν επηρεάζονται πολύ από την προοπτική να αξιολογηθούν (37,3%). Αξιοσημείωτο είναι ότι ίσο ποσοστό απέφυγε να δηλώσει ξεκάθαρα τη γνώμη του (37,8%).
- Δεν αισθάνονται άγχος σε περίπτωση που βαθμολογηθούν οι επιδόσεις τους στην εργασία τους (38,3%).
- Αισθάνονται πολύ άγχος σε περίπτωση που άλλοι –πλην των συναδέλφων τους– μπορούν να δουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του (38,4%).
- Αισθάνονται ότι θα κατηγορηθούν μέσω της αξιολόγησης, αν οι επιδόσεις τους δεν είναι καλές (43,9%).
- Αντιμετωπίζουν με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση (48,3%).
- Δεν αισθάνονται άγχος με την προοπτική της αξιολόγησης και θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί στο εγγύς μέλλον (37,3%). Επιφυλακτική στάση κράτησε το 34,4%.
- Περίπου οι 6 στους 10 (57,2%) δήλωσαν ότι δεν φτάνουν στα όρια των αντοχών τους όταν σκέφτονται την αξιολόγηση.

## [26] 2. Λόγοι απαξίωσης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν οι λόγοι για τους οποίους απαξιώνεται η διαδικασία της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.



*Γράφημα 32: Λόγοι απαξίωσης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέκρινε ως βασικότερες αιτίες την καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης (76,7%) καθώς και τη δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας (75,6%). Οι μισοί περίπου επέλεξαν την ελλιπή ενημέρωση για τη διαδικασία (53,3%) και το άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο (50%). Το χαμηλότερο ποσοστό σημειώθηκε στις απαντήσεις τους σχετικά με την αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης (23,9%), καθώς και στην πεποίθηση ότι δεν υπάρχει λόγος εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης (11,1%).

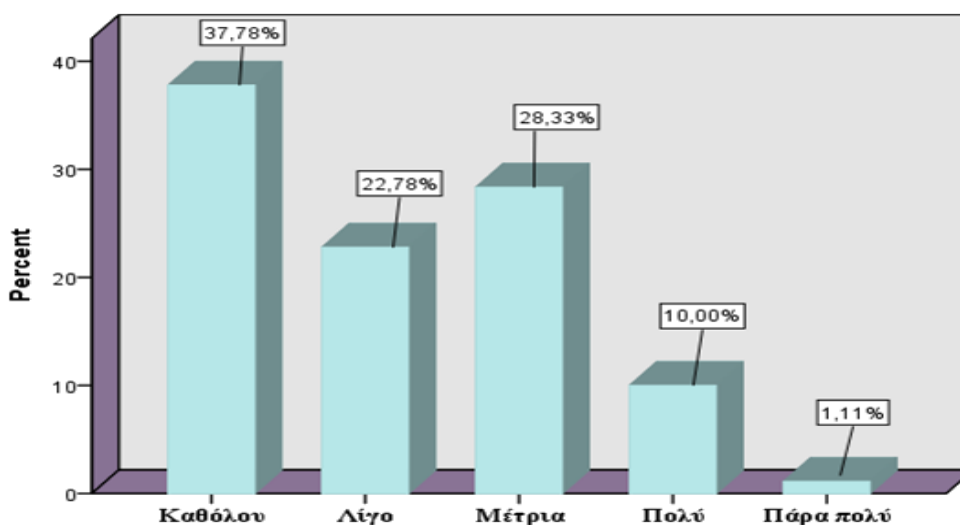
### [27] 3. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Θεωρήθηκε σκόπιμο να ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να διατυπώσουν το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

*Πίνακας 41: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Εγκυρο	Καθόλου	68	37,8	37,8	37,8
	Λίγο	41	22,8	22,8	60,6
	<b>Μέτρια</b>	51	28,3	<b>28,3</b>	88,9
	Πολύ	18	10,0	10,0	98,9
	Πάρα πολύ	2	1,1	1,1	100,0
	Σύνολο		180	100,0	100,0

Στο σύνολο των 180 εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση το άθροισμα των αξιολογικών κριτηρίων «Καθόλου» και «Λίγο», η πλειονότητα (60,6%) δεν νιώθει ικανοποιημένη από την ενημέρωση που έχει για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ μόλις ένας στους 10 περίπου (11,1%) –με βάση το άθροισμα των κριτηρίων «Πολύ» και «Πάρα πολύ»– δήλωσε το αντίθετο. Αρκετά υψηλό το ποσοστό αυτών οι οποίοι αισθάνονται μετρίως ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους (28,3%).



*Γράφημα 33: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*

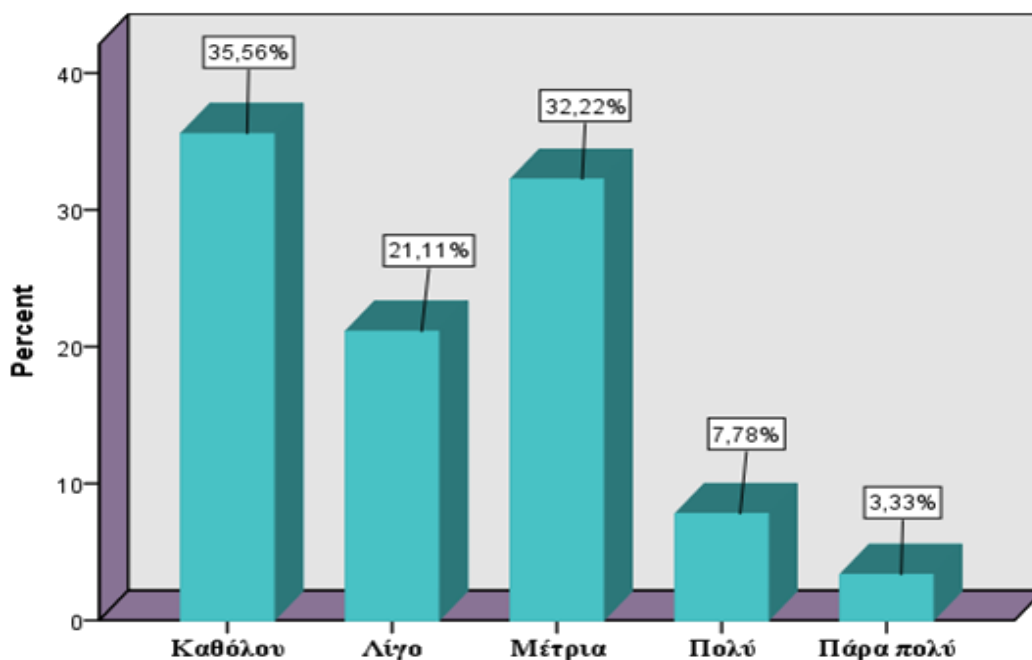
#### [28] 4. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Το επόμενο ερώτημα στο οποίο κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να απαντήσουν αφορά τον βαθμό ικανοποίησης από τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

**Πίνακας 42:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Καθόλου	64	35,6	35,6	35,6
	Λίγο	38	21,1	21,1	56,7
	Μέτρια	58	32,2	32,2	88,9
	Πολύ	14	7,8	7,8	96,7
	Πάρα πολύ	6	3,3	3,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (56,7%) δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι, ενώ μόλις το 11,1% υποστήριξε το αντίθετο. Πολύ υψηλό το ποσοστό των εκπαιδευτικών (32,2%) που δηλώνει ότι αισθάνεται μετρίως ικανοποιημένο από την έλλειψη αξιολόγησης.



**Γράφημα 34:** Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

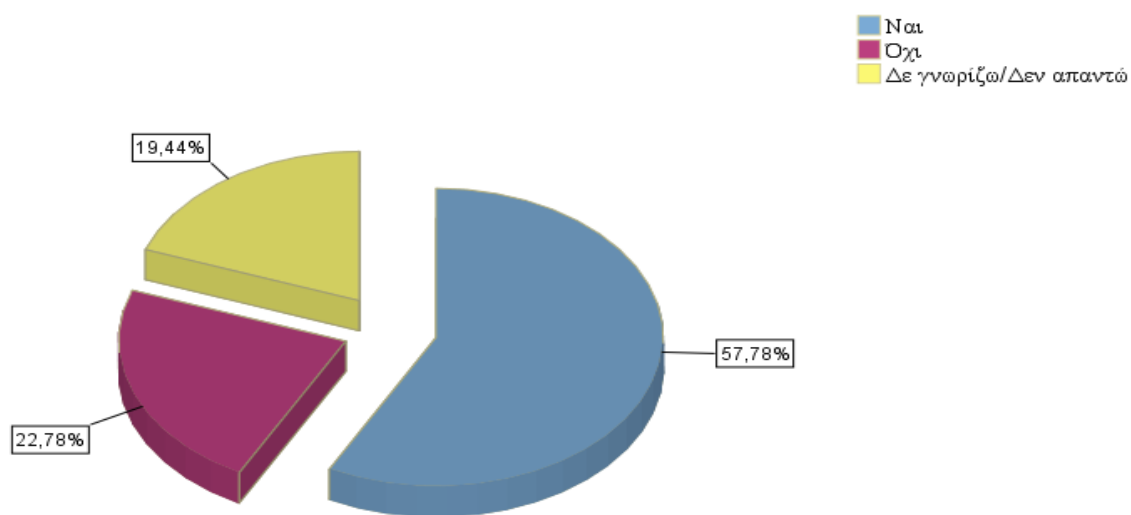
## [29] 5. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για υποβολή ατομικής αξιολογικής διαδικασίας

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την ετοιμότητα που νιώθουν ώστε να υποβληθούν σε μια διαδικασία ατομικής αξιολόγησης.

**Πίνακας 43:** Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε υποβολή ατομικής αξιολόγησης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	104	57,8	57,8	57,8
	Όχι	41	22,8	22,8	80,6
	Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ	35	19,4	19,4	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Η ισχυρή πλειοψηφία απάντησε θετικά (57,8%), ενώ μόλις το 22,8% εξέφρασε αντίθετη άποψη.



**Γράφημα 35:** Ετοιμότητα εκπαιδευτικών για υποβολή ατομικής αξιολογικής διαδικασίας

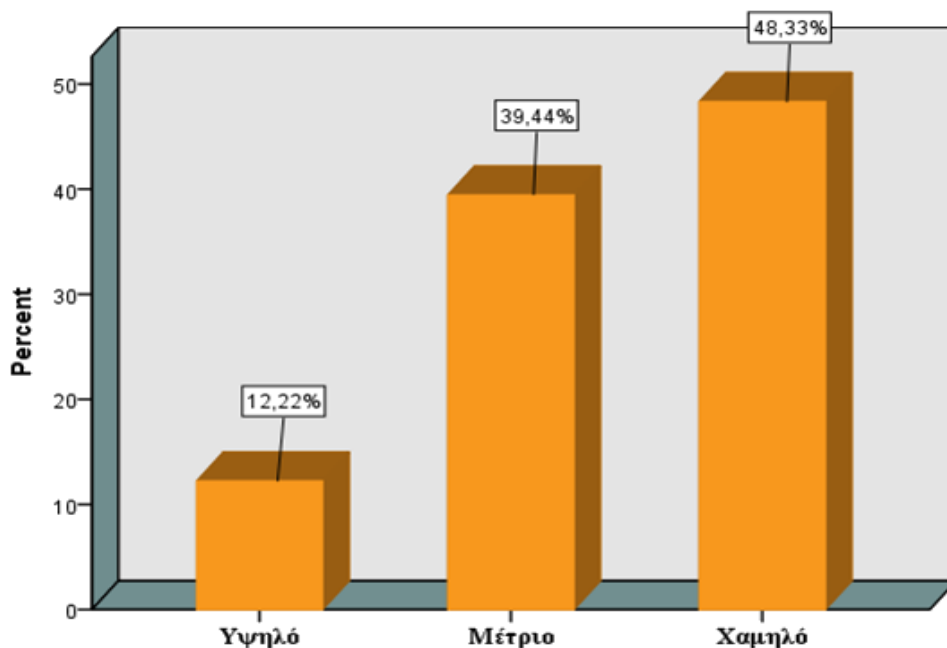
### [30] 6. Το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το κύρος που έχει το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην ελληνική κοινωνία.

*Πίνακας 44: Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Πολύ υψηλό	0,0	0,0	0,0	0,0
	Υψηλό	22	12,2	12,2	12,2
	Μέτριο	71	39,4	39,4	51,7
	Χαμηλό	87	48,3	48,3	100,0
	Σύνολο	180	100,0	100,0	

Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί του δείγματος (48,3%) θεωρούν ότι το κύρος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι χαμηλό, ενώ το 39,4% θεωρεί ότι τυγχάνει μέτριας αναγνώρισης από την ελληνική κοινωνία. Μόλις το 12,2% θεωρεί ότι το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι υψηλό.



*Γράφημα 36: Το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία*

## **8.2. Συμπερασματική στατιστική**

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής μέσω πινάκων κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών, ακολουθεί η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της συμπερασματικής στατιστικής. Προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του υπό μελέτη πληθυσμού αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτήσεων των ενοτήτων Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ και Η (*εξαρτημένες μεταβλητές*) σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία της ενότητας Α (*ανεξάρτητες μεταβλητές*) του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν όλες οι συσχετίσεις των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών ανά ζεύγος με την πραγματοποίηση στατιστικού **ελέγχου  $X^2$**  (*Pearson Chi-Square*) και καταγράφηκαν όλα τα αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (*Asymptotic Significance*) σε συγκεντρωτικούς πίνακες.

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου χρησιμοποιήθηκε **επίπεδο σημαντικότητας 0,05**, όριο που αποτελεί βασική παράμετρο ελέγχου στη στατιστική ανάλυση, καθώς δίνει βεβαιότητα 95% για τα στατιστικά συμπεράσματα που συνάγονται. Επομένως, κάθε τιμή μικρότερη του 0,05 ( $p < 0,05$ ), δηλώνει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των αντίστοιχων μεταβλητών. Αντίθετα, τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 0,05 ( $p \geq 0,05$ ) δηλώνουν στατιστική ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών. Στους ακόλουθους συγκεντρωτικούς πίνακες στατιστικής σημαντικότητας σχολιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών (τιμές  $p < 0,05$ ), ενώ οι υπόλοιπες απλά αναφέρονται.

## 8.2.1 Αναγκαιότητα και Σκοποί αξιολόγησης

*Πίνακας 45: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος Χ<sup>2</sup>) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Β του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
B.	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΨ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
1.	Μέχρι τώρα αξιολόγηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου	0,944	0,358	<b>0,045</b>	0,203	0,501	0,298
2.	Η εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου	0,598	0,843	<b>0,007</b>	0,522	0,087	0,313
3.	Η θετική συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή στη διοίκηση σχολείου	0,921	0,981	0,320	0,327	0,364	0,376
4.	Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών	0,590	0,973	0,238	0,229	0,093	0,210
5.	Υπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης	0,234	0,315	0,607	0,260	0,240	0,619
6.	Αντικείμενο αξιολόγησης						
6.1	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος	0,850	0,933	0,143	0,131	0,315	<b>0,022</b>
6.2	Αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης	0,420	0,898	0,351	<b>0,026</b>	0,214	0,067
6.3	Αξιολόγηση σχολικής μονάδας	0,122	0,855	0,544	0,202	0,477	0,101
6.4	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	0,089	0,990	0,456	0,577	<b>0,001</b>	0,069
7.	Σκοποί αξιολόγησης εκπαιδευτικών						
7.1	Βαθμολογική εξέλιξη	0,107	0,782	0,391	0,233	0,361	0,148
7.2	Μισθολογική εξέλιξη	0,902	0,907	0,964	<b>0,038</b>	0,051	<b>0,035</b>
7.3	Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης	0,616	0,440	0,105	0,531	<b>0,000</b>	0,374
7.4	Έλεγχος εκπαιδευτικών	0,540	0,097	0,820	0,060	0,459	<b>0,014</b>
7.5	Επισήμανση αδυναμιών εκπαιδευτικού συστήματος	0,215	0,416	<b>0,033</b>	0,365	<b>0,000</b>	0,283
7.6	Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας	0,711	0,923	0,570	0,677	<b>0,000</b>	<b>0,008</b>



**Ο θεσμός της Αξιολόγησης: Παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης ή άγχους των εκπαιδευτικών;  
Μελέτη των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου**

7.7	Αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης	0,303	0,885	0,071	0,567	<b>0,000</b>	<b>0,015</b>
7.8	Εντοπισμός εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	0,659	0,894	0,643	0,475	<b>0,000</b>	0,273
7.9	Απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών	0,861	0,633	0,427	0,884	0,429	0,428
7.10	Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο	0,215	0,181	0,309	0,871	<b>0,000</b>	0,154
7.11	Δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης στη λειτουργία σχολικών μονάδων	0,825	0,697	0,847	0,642	0,307	0,166
7.12	Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών	0,938	0,080	0,390	0,897	0,099	0,110
7.13	Βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης	0,908	0,969	0,487	0,810	<b>0,000</b>	0,474
7.14	Ανάδειξη των "καλών" πρακτικών των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης	0,360	0,854	0,774	0,901	<b>0,000</b>	0,320
7.17	Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο	0,428	0,114	0,419	0,619	<b>0,002</b>	0,108
7.16	Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	0,151	0,503	0,895	0,917	<b>0,048</b>	0,261
7.17	Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, Συντονιστών και Προϊσταμένων εκπαίδευσης	0,843	0,617	0,194	<b>0,037</b>	0,525	0,917
7.18	Ενημέρωση των γονέων για την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους	0,585	0,726	0,900	0,195	0,191	0,265
7.19	Άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων	0,345	0,063	0,239	0,236	0,754	0,651
7.20	Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	0,967	0,824	0,083	0,690	0,457	0,634
<b>8.</b>	<b>Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης</b>						
8.1	Έλλειψη αξιολόγησης υπολοίπων συντελεστών εκπαιδευτικού συστήματος	0,358	0,657	0,437	<b>0,047</b>	0,955	0,769
8.2	Απουσία αποτίμησης παραγόντων που είναι έξω από τον έλεγχο και έργο εκπαιδευτικών	0,843	0,221	0,783	0,356	0,981	0,320
8.3	Περιορισμός της αξιολόγησης μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα διδασκαλίας	0,981	0,557	0,744	0,325	0,540	0,684
8.4	Χρησιμοποίηση κριτηρίων αμφισβητήσιμων ως προς τη σαφήνεια και την αντικειμενικότητα	0,973	0,286	0,462	<b>0,035</b>	0,985	0,709
8.5	Αμφισβήτηση της επιστημονικής κατάρτισης και αντικειμενικής κρίσης των αξιολογητών	0,315	0,293	0,277	0,664	0,910	0,223
8.6	Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς	0,933	0,904	0,594	0,242	0,632	0,050
8.7	Προαγωγή του ατομικισμού και ανταγωνισμού και όχι της συνεργασίας των εκπαιδευτικών	0,898	<b>0,047</b>	0,101	0,775	0,741	<b>0,006</b>

8.8	Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και μεταξύ τους σύγκριση	0,855	0,802	0,792	0,219	0,074	<b>0,006</b>
8.9	Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων	0,990	0,473	0,809	0,184	0,752	0,242
8.10	Χρησιμοποίηση της αξιολόγησης ως μέσο ελέγχου εκπαιδευτικών από Υπουργείο Παιδείας	0,782	0,166	0,952	0,077	0,810	0,379
8.11	Απουσία της συναίνεσης των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και εφαρμογή της αξιολόγησης	0,907	0,211	0,503	0,418	0,473	0,115
8.12	Περιορισμός της αξιολόγησης στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης	0,440	0,631	0,160	<b>0,048</b>	0,974	0,365
8.13	Περιττή η αξιολόγηση λόγω εργασιακής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	0,097	0,134	<b>0,045</b>	<b>0,024</b>	0,200	0,666

Από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, στον οποίο καταγράφεται μέσω του ελέγχου συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην Αναγκαιότητα και τους Σκοπούς της Αξιολόγησης (Ενότητα Β), συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις :

- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, διαφοροποιούν στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους σε σχέση με την «Προαγωγή του ατομικισμού και ανταγωνισμού μέσω της αξιολόγησης και όχι της συνεργασίας των εκπαιδευτικών» (sig. = 0,047), ως ένα από τα επιχειρήματα όσων στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Ο Τύπος σχολείου, διαφοροποιεί στατιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα που δίνουν:
  1. «Στη μέχρι τώρα αξιολόγηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών από το Διευθυντή του σχολείου» (sig.=0,045)
  2. «Στην εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή του σχολείου» (sig.=0,007)
  3. «Στην επίσημανση αδυναμιών εκπαιδευτικού συστήματος» (sig.=0,033), ως ένας από τους σκοπούς της εφαρμογής της αξιολόγησης.
  4. «Στην περιττή εφαρμογή της αξιολόγησης λόγω εργασιακής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών» (sig.=0,045), ως επιχείρημα όσων στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

- Η Θέση εργασίας παρουσιάζει σημαντική στατιστική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:
  - I) Το αντικείμενο με το οποίο πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, δηλαδή η «Αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης» (sig.=0,026).
  - II) Τους σκοπούς της αξιολόγησης που θεωρούν σημαντικότερους, όπως:
    1. «Μισθολογική εξέλιξη» (sig.=0,038), και
    2. «Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, Συντονιστών και Προϊσταμένων εκπαίδευσης» (sig.=0,037)
  - III) Τα επιχειρήματα όσων στέκονται αρνητικά ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης λόγω:
    1. «Έλλειψης αξιολόγησης υπολοίπων συντελεστών εκπαιδευτικού συστήματος» (sig.=0,047)
    2. «Χρησιμοποίησης κριτηρίων αμφισβητήσιμων ως προς τη σαφήνεια και την αντικειμενικότητα» (sig.=0,035)
    3. «Περιορισμού της αξιολόγησης στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης» (sig.=0,048)
    4. «Εργασιακής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών η αξιολόγηση είναι περιττή» (sig.=0,024)
- Η Σχέση εργασίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με:
  - I) Το αντικείμενο με το οποίο πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, δηλαδή την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (sig.=0,001)
  - II) Τους σημαντικότερους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως:
    1. «Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης» (sig.=0,000)
    2. «Επισήμανση αδυναμιών εκπαιδευτικού συστήματος» (sig.=0,000)
    3. «Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας» (sig.=0,000)
    4. «Αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης» (sig.=0,000)
    5. «Εντοπισμός εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης» (sig.=0,000)

6. «Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο» (sig.=0,000)
  7. «Βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης» (sig.=0,000)
  8. «Ανάδειξη των "καλών" πρακτικών των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης» (sig.=0,000)
  9. «Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο» (sig.=0,002)
  10. «Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση» (sig.=0,048)
- Οι Σπουδές διαφοροποιούν στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν:
    - I) Το αντικείμενο με τους οποίο πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, δηλαδή την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος» (sig.=0,022).
    - II) Τους σημαντικότερους σκοπούς με τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, όπως:
      1. «Μισθολογική εξέλιξη» (sig.=0,035)
      2. «Έλεγχο εκπαιδευτικών» (0,014)
      3. «Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας» (sig.=0,008)
      4. «Αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης» (sig.=0,015)
    - III) Τα επιχειρήματα όσων στέκονται αρνητικά ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης λόγω:
      1. «Προαγωγής του ατομικισμού και ανταγωνισμού και όχι της συνεργασίας των εκπαιδευτικών» (sig.=0,006)
      2. «Κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών και μεταξύ τους σύγκριση» (sig.=0,006)
  - Τέλος, το Φύλο δεν φαίνεται να διαφοροποιεί στατιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε καμιά από τις ερωτήσεις-διατυπώσεις της ενότητας Β.

Συνεπώς, παρατηρείται ότι η μεταβλητή Σχέση εργασίας εμφανίζει τη μεγαλύτερη στατιστικά διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τις ερωτήσεις της Ενότητας Β, καθώς παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα σε συνολικά 11 ερωτήσεις. Αμέσως μετά ακολουθούν οι Σπουδές με στατιστική διαφοροποίηση σε 8 ερωτήσεις και η Θέση εργασίας

σε επτά ερωτήσεις αντίστοιχα. Ο *Τύπος σχολείου*, τα *Χρόνια προϋπηρεσίας* και το *Φύλο* βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις, με στατιστική σημαντικότητα σε τέσσερις, μία και καμία ερωτήσεις αντίστοιχα.

Παράλληλα, συνάγεται ότι οι εξαρτημένες μεταβλητές στις οποίες οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό στατιστικής διαφοροποίησης λόγω της συσχέτισής τους με περισσότερες της μιας ανεξάρτητες μεταβλητές είναι:

- Η μισθολογική εξέλιξη (*Θέση εργασίας – Σπουδές*)
- Επισήμανση αδυναμιών εκπαιδευτικού συστήματος (*Τύπος σχολείου – Σχέση εργασίας*)
- Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας (*Σχέση εργασίας – Σπουδές*)
- Αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης (*Σχέση εργασίας – Σπουδές*)
- Περιττή η αξιολόγηση λόγω εργασιακής υπευθυνότητας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (*Τύπος σχολείου – Θέση εργασίας*)

Τέλος, στις ερωτήσεις της αριθμημένης λίστας που δε σχολιάστηκε η στατιστική σημαντικότητα, αυτή βρισκόταν –έστω και οριακά– άνω του επιτρεπόμενου στατιστικού ορίου ( $p \geq 0,05$ ).

## 8.2.2 Φορείς αξιολόγησης

Πίνακας 46: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $X^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Γ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
Γ.	ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
<b>1.</b>	<b>Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικού</b>						
1.1	Περιφερειακός Διευθυντής	0,457	0,443	0,485	0,345	0,217	<b>0,007</b>
1.2	Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	0,792	<b>0,005</b>	0,717	0,710	0,765	0,063
1.3	Συντονιστής Εκπαίδευσης	0,655	0,288	0,759	<b>0,038</b>	0,785	0,176
1.4	Διευθυντής Εκπαίδευσης	0,565	0,685	0,139	<b>0,028</b>	0,080	0,514
1.5	Διευθυντής του σχολείου	0,894	0,574	0,524	0,342	0,599	0,863
1.6	Σύλλογος Διδασκόντων	0,346	0,564	0,102	0,056	0,576	0,075
1.7	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	0,209	0,622	0,280	0,121	0,059	0,647
1.8	Μαθητές	0,532	0,480	0,671	0,311	0,913	0,868
1.9	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών	0,597	0,229	0,681	0,889	0,421	0,533
1.10	Επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ.	0,365	0,337	0,361	0,945	0,222	0,136
<b>2.</b>	<b>Χαρακτηριστικά αξιολογητών</b>						
2.1	Ειδική διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των αξιολογητών	0,121	0,718	0,668	0,067	0,066	0,156
2.2	Συστηματική επιμόρφωση των αξιολογητών πάνω στο θέμα της αξιολόγησης	0,197	0,369	0,664	0,133	0,911	0,892
2.3	Αυστηρή τήρηση των οδηγιών που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια	<b>0,025</b>	0,749	0,756	0,762	0,950	0,755
2.4	Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	0,498	0,276	0,500	<b>0,003</b>	<b>0,000</b>	0,725
2.5	Αμεροληψία και αντικειμενικότητα	0,219	0,254	0,399	<b>0,012</b>	0,285	0,067
2.6	Διδακτική προϋπηρεσία αξιολογητών στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν	0,337	0,778	0,611	<b>0,000</b>	0,721	<b>0,001</b>
2.7	Αξιοκρατική επιλογή αξιολογητών	0,430	0,123	0,431	<b>0,017</b>	<b>0,001</b>	0,464
2.8	Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου	0,226	0,825	0,935	<b>0,012</b>	0,739	<b>0,014</b>
2.9	Συνεργασία των αξιολογητών με τους εκπαιδευτικούς	0,626	0,925	0,177	<b>0,025</b>	0,416	0,070
2.10	Παρουσίαση από τους αξιολογητές αξιόλογου επιστημονικού έργου	0,282	0,952	0,492	0,277	0,907	0,100
<b>3.</b>	<b>Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής για:</b>						
3.1	Τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης	0,750	0,888	0,120	0,140	0,915	0,095
3.2	Την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών	0,913	0,494	0,527	0,240	0,283	<b>0,048</b>

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, στον οποίο καταγράφεται μέσω του ελέγχου συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της ενότητας Γ, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις :

- Το Φύλο, διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Αυστηρή τήρηση των οδηγιών που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια» (sig.=0,025), ως ένα από τα ορισθέντα χαρακτηριστικά των αξιολογητών.
- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή του «Προϊσταμένου Επιστημονικής Καθοδήγησης» στην αξιολογική διαδικασία (sig.=0,005).
- Η Θέση εργασίας φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:
  - I) Τον φορέα αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερο, όπως:
    1. Τον «Συντονιστή Εκπαίδευσης» (sig.=0,038)
    2. Τον «Διευθυντή Εκπαίδευσης» (sig.=0,028)
  - II) Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι φορείς αξιολόγησης, όπως:
    1. «Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης» (sig.=0,003)
    2. «Αμεροληψία και αντικειμενικότητα» (sig.=0,012)
    3. «Διδακτική προϋπηρεσία αξιολογητών στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν» (sig.=0,000)
    4. «Αξιοκρατική επιλογή αξιολογητών» (sig.=0,017)
    5. «Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου» (sig.=0,012)
    6. «Συνεργασία των αξιολογητών με τους εκπαιδευτικούς» (sig.=0,025)
- Η Σχέση εργασίας, διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτουν οι φορείς αξιολόγησης, όπως :
  1. «Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης» (sig.=0,000)
  2. «Αξιοκρατική επιλογή αξιολογητών» (sig.=0,001)



- Οι Σπουδές, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με:
  - I) Τον φορέα αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερο, όπως τον «Περιφερειακό Διευθυντή» (sig.=0,007)
  - II) Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι φορείς αξιολόγησης, όπως:
    1. «Διδακτική προϋπηρεσία αξιολογητών στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν» (sig.=0,001)
    2. «Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου» (sig.=0,014)
  - III) Τη «Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής ως καταλληλότερη για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών» (sig.=0,048)
- Ο Τύπος σχολείου φαίνεται να μην έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμιά από τις ερωτήσεις της ενότητας Γ.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η μεταβλητή Θέση εργασίας εμφανίζει τη μεγαλύτερη στατιστικά διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με οκτώ ερωτήσεις της ενότητας Γ. Ακολουθούν οι μεταβλητές των Σπουδών και της Σχέσης εργασίας σε συσχέτιση με τέσσερις και δύο ερωτήσεις αντίστοιχα, ενώ έπονται τελευταίες οι μεταβλητές του Φύλου και των Χρόνων προϋπηρεσίας σε συσχέτιση με μόλις μια ερώτηση. Η μεταβλητή του Τύπου σχολείου δε φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμιά από τις ερωτήσεις της Ενότητας Γ.

Ειδικότερα, από τις παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές εκείνες που εμφανίζουν τον μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με τις εξαρτημένες της Ενότητας Γ είναι:

- Η Θέση εργασίας και η Σχέση εργασίας σε σχέση με την «Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης» και την «Αξιοκρατική επιλογή αξιολογητών».
- Η Θέση εργασίας και οι Σπουδές σε σχέση με τη «Διδακτική προϋπηρεσία αξιολογητών στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν» και τη «Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του αξιολογούμενου σχολείου».



## 8.2.3 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών

*Πίνακας 47: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $\chi^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Δ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
Δ.	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
<b>1.</b>	<b>Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης</b>						
1.1	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής	0,588	0,531	<b>0,014</b>	0,261	<b>0,038</b>	<b>0,027</b>
1.2	Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα	0,800	0,254	0,687	0,410	<b>0,000</b>	0,122
1.3	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	0,545	0,211	0,092	0,423	0,242	0,154
1.4	Επαγγελματική εμπειρία	0,491	0,747	0,839	0,627	0,118	0,218
1.5	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	0,610	0,956	0,088	0,554	<b>0,000</b>	0,064
1.6	Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών καθηκόντων	0,214	0,314	0,148	0,810	0,368	<b>0,001</b>
1.7	Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	0,057	0,944	0,384	0,349	0,800	0,366
1.8	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	<b>0,008</b>	0,552	0,927	0,179	0,853	0,305
1.9	Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας	0,297	0,836	0,099	0,181	0,897	0,532
1.10	Κατοχή επιστημονικών τίτλων	0,518	0,648	0,864	0,094	0,618	0,060
1.11	Επίδοση των μαθητών	0,096	<b>0,034</b>	0,678	0,700	0,654	0,442
1.12	Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	0,810	0,317	0,316	0,530	0,465	0,157
1.13	Συνεργασία με Προϊσταμένους, συναδέλφους, γονείς μαθητών	0,590	0,792	0,728	0,932	0,245	0,186
1.14	Συγγραφική δραστηριότητα	0,271	0,837	0,627	0,207	0,562	<b>0,042</b>
1.15	Εμφάνιση	0,085	0,210	<b>0,024</b>	0,281	0,244	0,185
<b>2.</b>	<b>Παράγοντες αντικειμενικής αξιολόγησης</b>						
2.1	Γνωστικό επίπεδο μαθητών	0,856	0,082	0,295	0,504	0,948	0,626
2.2	Αριθμός μαθητών τάξης	0,559	0,156	0,945	0,912	0,276	0,700
2.3	Κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον σχολείου	0,527	0,239	0,577	0,568	<b>0,003</b>	0,506
2.4	Σχολικό κλίμα	0,081	0,833	0,999	0,868	<b>0,001</b>	0,237
2.5	Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών	<b>0,012</b>	0,717	<b>0,024</b>	0,793	0,880	0,102
2.6	Σχολικά εγχειρίδια	<b>0,044</b>	0,932	0,694	0,250	0,816	0,179
2.7	Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	0,138	0,256	0,915	0,191	0,939	0,553
2.8	Χρηματοδότηση σχολείου	0,549	0,555	0,956	0,956	0,761	<b>0,043</b>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των διμεταβλητών αναλύσεων του παραπάνω πίνακα της ενότητας Δ μέσω του στατιστικού ελέγχου  $\chi^2$ , προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή συνάφεια στις απαντήσεις των υποκειμένων με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Το Φύλο διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:
  - I) Τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ατομική αξιολόγησή τους, όπως η «Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα» (sig.=0,008)
  - II) Τους παράγοντες που πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της ατομικής τους αξιολόγησης, όπως:
    1. «Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών» (sig.=0,012)
    2. «Σχολικά εγχειρίδια» (sig.=0,044)
- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Επίδοση των μαθητών» (sig.=0,034), ως κριτήριο αξιολόγησής τους.
- Ο Τύπος σχολείου παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με:
  - I) Τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ατομική αξιολόγησή τους, όπως:
    1. «Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής» (sig.=0,014)
    2. «Εμφάνιση» (sig.=0,024)
  - II) Το «Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών» (sig.=0,024), ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενική αξιολόγησή τους.
- Η Σχέση εργασίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:
  - I) Τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ατομική αξιολόγησή τους, όπως:

1. «Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής» (sig.=0,038)
  2. «Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα» (sig.=0,000)
  3. «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα» (sig.=0,000)
- II) Τους παράγοντες που πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της ατομική τους αξιολόγηση, όπως:
1. «Κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον σχολείου» (sig.=0,003)
  2. «Σχολικό κλίμα» (sig.=0,001)
- Οι Σπουδές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:
    - I) Τα κριτήρια που θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην ατομική αξιολόγησή τους, όπως:
      1. «Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής» (sig.=0,027)
      2. «Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών καθηκόντων» (sig.=0,001)
      3. «Συγγραφική δραστηριότητα» (sig.=0,042)
    - II) Τη «Χρηματοδότηση σχολείου» (sig.=0,043), ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενική αξιολόγησή τους.
  - Η Θέση εργασίας ως μεταβλητή, φαίνεται ότι δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμιά από τις ερωτήσεις της ενότητας Δ.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η Σχέση εργασίας έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε συνολικά πέντε ερωτήσεις της ενότητας Δ αποδεικνύοντας ότι αποτελεί την πιο ισχυρή μεταβλητή της κατηγορίας αυτής. Ακολουθούν οι Σπουδές με επίδραση σε τέσσερις ερωτήσεις, ενώ το Φύλο και ο Τύπος σχολείου, ασκούν επίδραση σε τρεις ερωτήσεις αμφοτέρως.

Επίσης, ο Τύπος σχολείου, η Σχέση εργασίας και οι Σπουδές εμφανίζουν τον μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης αναφορικά με τη «Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής». Τέλος, τα Χρόνια προϋπηρεσίας και η Θέση εργασίας έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία και καμιά ερώτηση αντίστοιχα, όντας οι πιο ανίσχυρες ανεξάρτητες μεταβλητές για τις ερωτήσεις της ενότητας Δ.

## 8.2.4 Μορφές και Μέσα αξιολόγησης

*Πίνακας 48: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $X^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Ε του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
		1	2	3	4	5	6
Ε.	ΜΟΡΦΕΣ & ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
		<b>1.</b>	<b>Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου</b>				
1.1	Εξωτερική αξιολόγηση (π.χ. Ι.Ε.Π., ανεξάρτητη αρχή κ.λπ.)	0,357	0,536	0,283	0,157	0,259	<b>0,011</b>
1.2	Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο Διευθυντής τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό)	0,112	0,106	0,590	0,158	0,518	0,060
1.3	Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας	0,802	0,264	0,433	0,816	0,820	0,159
1.4	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,060	0,865	0,127	0,574	0,492	<b>0,001</b>
<b>2.</b>	<b>Μέσα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου</b>						
2.1	Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού	0,965	0,464	0,324	0,174	0,630	0,102
2.2	Τεστ επίδοσης των μαθητών	0,050	0,357	0,589	0,107	0,370	<b>0,035</b>
2.3	Συνέντευξη του εκπαιδευτικού	0,414	0,609	0,295	0,322	0,966	0,510
2.4	Παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές	0,623	<b>0,018</b>	0,994	0,634	0,650	<b>0,032</b>
2.5	Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές	0,214	0,180	0,906	0,750	0,232	0,608
2.6	Έκθεση αυτοαξιολόγησης	0,230	0,649	0,152	0,341	0,110	0,086
2.7	Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή του σχολείου	0,984	0,139	0,731	<b>0,009</b>	0,783	0,365

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, στον οποίο καταγράφεται μέσω του ελέγχου συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ο βαθμός στατιστικής διαφοροποίησης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της ενότητας Ε, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές» (sig.=0,018), ως μέσο αξιολόγησής τους.

- Η Θέση εργασίας φαίνεται να διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της «Περιγραφικής έκθεσης από τον Διευθυντή του σχολείου» (sig.=0,009) στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου τους.
- Οι Σπουδές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με:
  - I) Τις μορφές αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερες για την αποτίμηση του έργου τους, όπως:
    1. «Εξωτερική αξιολόγηση» (π.χ. Ι.Ε.Π., ανεξάρτητη αρχή κ.λπ.) (sig.=0,011)
    2. «Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» (sig.=0,001)
  - II) Τα μέσα αξιολόγησης που θεωρούν καταλληλότερα για την αποτίμηση του έργου τους, όπως:
    1. «Τεστ επίδοσης των μαθητών» (sig.=0,035)
    - 2.«Παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές» (sig.=0,032)
- Ο Τύπος σχολείου ως μεταβλητή, φαίνεται πως δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια από τις ερωτήσεις της ενότητας Ε.
- Το Φύλο και η Σχέση εργασίας δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια από τις ερωτήσεις της ενότητας Ε.

Διαπιστώνεται, λοιπόν ότι η μεταβλητή Σπουδές έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ερωτήσεις και αποδεικνύεται η πιο ισχυρή μεταβλητή της κατηγορίας Ε. Ακολουθούν οι μεταβλητές Χρόνια προϋπηρεσίας και Θέση εργασίας με στατιστικά σημαντική διαφορά σε μόλις μία ερώτηση, ενώ έπονται τελευταίες οι μεταβλητές Φύλο, Σχέση εργασίας και Τύπος Σχολείου, οι οποίες δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμιά ερώτηση.

## 8.2.5 Αποτελεσματικότητα αξιολογικής διαδικασίας

*Πίνακας 49: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $X^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας ΣΤ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
		1	2	3	4	5	6
ΣΤ.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
		<b>1.</b>	<b>Παράγοντες αποτελεσματικής αξιολόγησης</b>				
1.1	Προ-αξιολογική φάση ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης	0,930	0,273	0,497	0,241	0,311	0,938
1.2	Φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης	0,918	0,428	0,409	0,760	0,850	0,898
1.3	Φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης εκπαιδευτικού	0,562	0,981	0,669	0,321	0,909	0,099
1.4	Ποικίλες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης	0,081	0,834	0,717	0,254	0,214	0,799
1.5	Αξιολογικό σύστημα με διαφάνεια και σαφή κριτήρια	0,313	0,751	0,738	<b>0,002</b>	0,097	<b>0,004</b>
1.6	Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα	0,888	0,062	0,553	0,739	0,975	0,066
1.7	Πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως	0,325	0,599	0,555	0,906	0,180	0,392
1.8	Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες.	0,368	0,314	0,306	0,125	<b>0,000</b>	0,986
1.9	Βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	0,267	0,684	0,984	0,133	0,098	0,355
1.10	Επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς με επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις	0,731	0,895	0,557	0,341	0,366	<b>0,005</b>
<b>2.</b>	<b>Συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης</b>	0,992	0,657	0,849	0,847	0,894	0,098
<b>3.</b>	<b>Παράγοντες ηπιότερης προσαρμογής στην αξιολόγηση</b>						
3.1	Διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ για την εξασφάλιση θέσης και μισθού των εκπαιδευτικών	0,315	0,782	0,548	0,224	<b>0,000</b>	0,335
3.2	Καλύτερη ενημέρωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία αξιολόγησης	0,562	0,530	0,292	0,898	0,107	0,631
3.3	Παροχή βαθμολογικών, μισθολογικών και ηθικών κινήτρων	0,898	0,724	0,535	0,502	0,068	0,293

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, στον οποίο καταγράφεται μέσω του ελέγχου συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ο βαθμός στατιστικής διαφοροποίησης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της Ενότητας ΣΤ, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η Θέση εργασίας διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη ενός «Αξιολογικού συστήματος με διαφάνεια και σαφή κριτήρια» (sig.=0,002), προκειμένου η αξιολογική διαδικασία να είναι αποτελεσματική.
- Η Σχέση εργασίας παρουσιάζει σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση στη στάση του δείγματος ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, όπως:
  1. «Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες» (sig.=0,000)
  2. «Διαβεβαίωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την εξασφάλιση θέσης και μισθού των εκπαιδευτικών» (sig.=0,000)
- Οι Σπουδές φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, όπως:
  1. «Αξιολογικό σύστημα με διαφάνεια και σαφή κριτήρια» (sig.=0,004)
  2. «Επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς με επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις» (sig.=0,005)
- Το Φύλο δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια από τις ερωτήσεις της ενότητας ΣΤ.
- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια από τις ερωτήσεις της ενότητας ΣΤ.
- Ο Τύπος σχολείου φαίνεται πως δεν έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάποια από τις ερωτήσεις της ενότητας ΣΤ.

Συνάγεται, ότι στην Ενότητα ΣΤ συναντώνται δύο μεταβλητές με στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο ερωτήσεις έκαστη. Αυτές είναι οι Σπουδές και η Σχέση εργασίας, ενώ η Θέση εργασίας έχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε μόλις μία ερώτηση. Ο αριθμός μεταβλητών της ενότητας ΣΤ οι οποίες δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά είναι το Φύλο, τα Χρόνια προϋπηρεσίας και ο Τύπος σχολείου.



## 8.2.6 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

*Πίνακας 50: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $\chi^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Ζ του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
Ζ.	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
<b>1.</b>	<b>Επιβραβεύσεις για την υψηλή βαθμολογία ατομικής αξιολόγησης</b>						
1.1	Μισθολογική εξέλιξη	0,709	0,445	0,167	0,203	0,184	0,153
1.2	Βαθμολογική εξέλιξη	0,279	0,647	0,508	0,291	0,197	0,082
1.3	Μονιμοποίηση	0,518	0,363	0,616	0,095	<b>0,017</b>	0,903
1.4	Μετάταξη σε θέση ευθύνης	0,692	0,162	0,055	0,573	0,429	0,458
1.5	Καμιά επιβράβευση	0,343	0,810	0,577	0,070	0,052	0,170
<b>2.</b>	<b>Επιπτώσεις συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης</b>	0,690	0,841	0,741	0,524	0,063	0,186
<b>3.</b>	<b>Προτιμώμενη βοήθεια για τους τομείς ατομικής εκπαιδευτικής υστέρησης</b>						
3.1	Βοήθεια από έμπειρο εκπαιδευτικό	0,730	0,972	0,167	0,853	0,595	0,199
3.2	Επιμόρφωση- Σεμινάρια από Π.Ι, Συντονιστές Εκπαίδευσης	0,614	0,070	0,070	0,935	0,079	0,832
3.3	Ενδοσχολική επιμόρφωση	0,669	0,492	0,210	0,121	<b>0,010</b>	0,107
<b>4.</b>	<b>Δικαίωμα επιβολής ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αξιολογικού αποτελέσματος</b>	0,055	0,095	0,696	0,694	0,108	0,236
<b>5.</b>	<b>Δημοσιοποίηση στοιχείων της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική μονάδα</b>	0,606	0,902	0,113	0,428	0,172	0,390
<b>6.</b>	<b>Γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης</b>	0,309	0,400	<b>0,026</b>	0,217	0,130	0,124

Από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μόνες μεταβλητές που παρουσιάζουν επίδραση στη στάση του δείγματος μέσω του ελέγχου συνάφειας είναι:

- Η Σχέση εργασίας, σχετικά με τη «Μονιμοποίηση» των εκπαιδευτικών, ως μια ενδεχόμενη επιβράβευση για την υψηλή βαθμολογία της ατομικής αξιολόγησής τους ( $\text{sig.}=0,017$ ) αλλά και σε σχέση με την «Ενδοσχολική επιμόρφωση» ως προτιμώμενη βοήθεια για τους τομείς της ατομικής τους εκπαιδευτικής υστέρησης ( $\text{sig.}=0,010$ ).
- Ο Τύπος σχολείου, αναφορικά με τη «Γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της ατομικής του αξιολόγησης» ( $\text{sig.}=0,026$ ).



## 8.2.7 Άγχος και Αξιολόγηση

*Πίνακας 51: Αποτελέσματα στατιστικών συσχετίσεων (έλεγχος  $X^2$ ) μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών της ενότητας Η του ερωτηματολογίου και των ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία)*

A/A	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑ ΕΝΟΤΗΤΑ	Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ					
Η.	ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
1.	Σύνδεση του άγχους με την αξιολόγηση						
1.1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η όταν το σκέφτομαι	0,946	0,335	0,261	0,724	0,603	0,058
1.2	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι συναδέλφοί μου	0,392	<b>0,006</b>	0,474	0,997	0,254	0,303
1.3	Νιώθω ότι μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι αντικείμενο	0,722	0,809	0,185	0,487	0,609	0,076
1.4	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από αγνώστους	0,484	0,989	0,473	0,669	0,498	<b>0,004</b>
1.5	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από γνωστούς μου	0,274	0,723	0,505	0,386	0,571	<b>0,023</b>
1.6	Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα	0,600	<b>0,034</b>	0,367	0,097	0,356	<b>0,014</b>
1.7	Νιώθω ότι με την αξιολόγησή μου θα επηρεάσω θετικά τους γύρω μου	0,628	0,547	0,558	0,204	0,660	<b>0,000</b>
1.8	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τον εαυτό μου από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση	0,812	0,055	<b>0,039</b>	0,654	0,564	0,055
1.9	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τους άλλους από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση	0,397	<b>0,024</b>	0,434	0,130	0,769	0,143
1.10	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0,908	0,111	0,848	0,051	0,469	<b>0,015</b>
1.11	Ανησυχώ για το μέλλον της δουλειάς μου όταν το σκέφτομαι	<b>0,047</b>	0,384	0,110	0,699	0,588	0,520
1.12	Δε με επηρεάζει πολύ η προοπτική της αξιολόγησης	0,112	<b>0,006</b>	0,160	0,962	0,067	0,189
1.13	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι θα βαθμολογηθούν οι επιδόσεις μου στην εργασία	0,488	0,294	0,894	0,788	0,842	<b>0,003</b>
1.14	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι άλλοι, εκτός των συναδέλφων μου, ίσως να μπορούν να δούνε τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου	0,106	0,931	0,721	0,515	0,286	0,109
1.15	Αισθάνομαι ότι θα κατηγορηθώ μέσα από την αξιολόγηση, αν κάτι δεν πάει καλά	0,314	0,433	0,272	0,329	0,926	0,128
1.16	Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση	0,353	0,537	0,790	<b>0,005</b>	0,343	<b>0,019</b>
1.17	Δεν αισθάνομαι άγχος και θεωρώ ότι άργησε να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο μέτρο	0,571	0,318	0,135	0,773	0,854	<b>0,018</b>
1.18	Όταν τη σκέφτομαι πιστεύω ότι φτάνω στα όρια των αντοχών μου	0,460	0,613	0,618	0,334	0,725	<b>0,013</b>

Η.	ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	1	2	3	4	5	6
		ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠ.	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
2.	Λόγοι απαξίωσης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς						
2.1	Φόβος για το «καινούριο»	0,930	0,169	0,578	<b>0,030</b>	0,639	0,073
2.2	Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο	0,901	0,612	<b>0,014</b>	0,945	0,530	0,180
2.3	Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού σας έργου	0,491	<b>0,000</b>	0,395	0,162	0,692	0,491
2.4	Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	0,115	0,094	0,065	<b>0,001</b>	0,213	0,048
2.5	Ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης	0,175	0,674	0,719	0,905	0,612	,342
2.6	Αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης	0,650	0,578	0,623	0,639	0,768	,983
2.7	Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης	0,276	0,107	0,796	0,617	0,550	0,734
2.8	Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθείτε ατομικά	0,558	0,538	0,672	0,182	<b>0,006</b>	0,413
3.	Ενημέρωση εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	0,370	<b>0,032</b>	0,873	0,312	<b>0,002</b>	0,156
4.	Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	0,575	0,154	0,335	0,151	0,488	0,490
5.	Ετοιμότητα εκπαιδευτικών αποδοχής διαδικασίας ατομικής αξιολόγησης	0,263	0,414	0,060	0,206	0,188	<b>0,004</b>
6.	Το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία	0,384	0,690	0,534	0,510	0,622	0,616

Από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, στον οποίο καταγράφεται μέσω του ελέγχου συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της ενότητας Η, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Το Φύλο, διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με την «Ανησυχία που νιώθουν για το μέλλον της δουλειάς τους όταν σκέφτονται την αξιολόγηση» (sig.=0,047).

- Τα Χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση
  - I) Στα συναισθήματα που τους προκαλεί η εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως:
    1. «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι συνάδελφοί μου» (sig.=0,006)
    2. «Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα» (sig.=0,034)
    3. «Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τους άλλους από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση» (sig.=0,024)
    4. «Δε με επηρεάζει πολύ η προοπτική της αξιολόγησης» (sig.=0,006)
  - II) Στην ικανοποίηση που αισθάνονται από την «Ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης» (sig.=0,032).
  - III) Στους λόγους που απαξιώνουν την αξιολόγηση λόγω της «Ανασφάλειας για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού έργου» (sig.=0,000).
- Ο Τύπος σχολείου παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη στάση τους αναφορικά:
  - I) Με τη διατύπωση «Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τον εαυτό μου από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση» (sig.=0,039).
  - II) Με τους λόγους που απαξιώνουν την αξιολόγηση λόγω «Άγχους για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο» (sig.=0,014)
- Η Θέση εργασίας διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τη στάση τους αναφορικά:
  - I) Με τη διατύπωση «Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση» (sig.=0,005).
  - II) Με τους λόγους που απαξιώνουν την αξιολόγηση λόγω:
    1. «Φόβου για το καινούργιο» (sig.=0,030), και
    2. «Δυσπιστίας ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας» (sig.=0,001).
- Η Σχέση εργασίας φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στη στάση τους αναφορικά με:
  - I) Τους λόγους για τους οποίους απαξιώνουν την αξιολόγηση θεωρώντας ότι «Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογούνται ατομικά» (sig.=0,006).
  - II) Την ικανοποίηση που αισθάνονται από την «Ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης» (sig.=0,002).

- Οι Σπουδές διαφοροποιούν στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών

I) Αναφορικά με τα συναισθήματα που τους προκαλεί η εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως:

1. «Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από αγνώστους» (sig.=0,004)
2. «Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από γνωστούς μου» (sig.=0,023)
3. «Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα» (sig.=0,014)
4. «Νιώθω ότι με την αξιολόγησή μου θα επηρεάσω θετικά τους γύρω μου» (sig.=0,000)
5. «Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα» (sig.=0,015)
6. «Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι θα βαθμολογηθούν οι επιδόσεις μου στην εργασία» (sig.=0,003)
7. «Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση» (sig.=0,019)
8. «Δεν αισθάνομαι άγχος και θεωρώ ότι άργησε να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο μέτρο» (sig.=0,018)
9. «Όταν τη σκέφτομαι πιστεύω ότι φτάνω στα όρια των αντοχών μου» (sig.=0,013)

II) Αναφορικά με την «Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης» (sig.=0,004).

Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι Σπουδές εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης καθώς παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε συνολικά 10 ερωτήσεις της ενότητας Η. Ακολουθούν τα Χρόνια προϋπηρεσίας με στατιστικά σημαντική διαφορά σε πέντε ερωτήσεις και στη συνέχεια έπονται το Φύλο, ο Τύπος σχολείου, η Θέση εργασίας και η Σχέση εργασίας, με στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία μόνο ερώτηση.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση της συμπερασματικής στατιστικής, διαπιστώνεται ότι σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων παρουσιάζονται διαφορετικές επιδρούσες ανεξάρτητες μεταβλητές που διαφοροποιούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οδηγώντας σε ποικίλα κάθε φορά συμπεράσματα.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **9.1 Συγκεντρωτικά στοιχεία και συμπεράσματα έρευνας**

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Ηπείρου σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης και τη σύνδεσή της με την πρόκληση του άγχους στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί άξονες πάνω στους οποίους επικεντρώθηκε η μελέτη ήταν α) η συζήτηση γύρω από τους σκοπούς και την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, β) ο προβληματισμός για τους φορείς που θα πρέπει να αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο, γ) η προβληματική των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, δ) η εξέταση των μορφών και των μέσων με τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, ε) η αναζήτηση των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, στ) ο σκεπτικισμός για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης και ζ) η εξέταση της συσχέτισης τους άγχους των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή της αξιολόγησης και κατ' επέκταση η διερεύνηση των αιτίων της απαξιωτικής στάσης τους προς αυτή.

Ως εκ τούτου αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που συλλέχθηκαν μέσω ημι-αυτοσχέδιου σταθμισμένου ερωτηματολογίου ψηφιακής μορφής μέσω της φόρμας Google, με το οποίο απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που αρχικά είχαν τεθεί και παρουσίαζαν ιδιαίτερη βαρύτητα για τον εκπαιδευτικό κλάδο στο ζήτημα της αξιολόγησης. Μελετήθηκε η συσχέτιση των προσωπικών πεποιθήσεων των ερωτηθέντων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου εργασίας, θέση εργασίας, σχέση εργασίας και επίπεδο σπουδών) προκειμένου να αναδειχθεί η επίδρασή τους στη στάση τους αναφορικά με ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν. Η στατιστική σημαντικότητα (*asymptotic significance*) των δημογραφικών στοιχείων (έλεγχος chi-square, με αποδεκτές απαντήσεις στον Pearson index <0,05) επί των δοθέντων ερωτήσεων, απέδειξε τη βαρύτητα που παρουσιάζει το κάθε ένα από αυτά στην επιλογή συγκεκριμένης απάντησης.

#### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

Ειδικότερα, στην έρευνα πήραν μέρος 180 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια της Ηπείρου. Αναφορικά με τα στοιχεία που συγκροτούν το

**προφίλ** του δείγματος από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων προκύπτουν τα ακόλουθα δεδομένα:

- Ως προς το **φύλο** των συμμετεχόντων, η πλειονότητα είναι γυναίκες (58,9% γυναίκες) ενώ οι άντρες αποτελούν το 41,1%. Κατά τη γνώμη μας, αυτή η ποσοστωση δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2018-2019 ήταν γυναίκες, βάσει των στοιχείων που χορηγήθηκαν από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Η **εκπαιδευτική προϋπηρεσία** του δείγματος κυμαίνεται κυρίως μεταξύ 11-20 (45%) και 21-30 έτη (31,7%), ενώ μόλις το 12,8% δήλωσε ότι έχει εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 31 ετών και το 10,6% μεταξύ 0-10 έτη. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα συσχετιστούν με τον αριθμό των αναπληρωτών και ωρομισθίων που συμμετείχαν στην έρευνα. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία αθροιστικά κυμαίνεται στα 11 έως 30 έτη προϋπηρεσίας πιθανότητα να οφείλεται αφενός στο ότι τα τελευταία 10 έτη (από τον τελευταίο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του 2009) δεν έχουν γίνει διορισμοί εκπαιδευτικών και αφετέρου στο ότι λόγω της σταδιακής μείωσης του μαθητικού δυναμικού και της αύξησης της αναλογίας μαθητών – εκπαιδευτικών στα τελευταία χρόνια τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου παρουσιάζουν πολλές οργανικές και λειτουργικές υπεραριθμίες. Συνεπώς, αφού δεν γίνονται προσλήψεις αναπληρωτών, ούτε αποσπάσεις εκπαιδευτικών από άλλες περιφέρειες δεν υπάρχει ανανέωση του εκπαιδευτικού δυναμικού από νεότερους εκπαιδευτικούς. Η κατάσταση αυτή συνεπάγεται αυξημένο επαγγελματικό άγχος για τους εκπαιδευτικούς και αβεβαιότητα αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Όσο αφορά τον **τύπο σχολείου**, το 43,3% εργάζεται σε Γυμνάσια και το 42,2% σε Γενικά Λύκεια, ενώ σε ΕΠΑ.Λ. μόλις το 14,4%. Η ποσοστωση είναι αναμενόμενη δεδομένου των στοιχείων χωροταξικής κατανομής των Γυμνασίων και Λυκείων και ΕΠΑ.Λ. που χορηγήθηκαν από τη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου.
- Ως προς τη **θέση εργασίας**, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί (70%) και μόλις 16,1% υπηρετούν ως Διευθυντές/ριες και 23,9% ως Υποδιευθυντές/ριες, ενώ 6,1% είναι αποσπασμένοι σε Γραφείο.

- Σχετικά με τη μεταβλητή της **σχέσης εργασίας**, η έρευνα αποκάλυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (91,7%) υπηρετεί ως μόνιμο προσωπικό, ενώ το 7,8%, ως αναπληρωτές και το 0,6% ως ωρομίσθιοι.
- Τέλος, όσο αφορά το **επίπεδο σπουδών** και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 63,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, με πλειοψηφούντες τους έχοντες Μεταπτυχιακό (46,1%), ενώ μόλις ένας στους τρεις (36,1%) δήλωσε ότι κατέχει μόνο το βασικό τίτλων σπουδών Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ.
- Οι συσχετίσεις των παραπάνω μεταβλητών έδειξαν ότι στην πορεία της έρευνας τα συγκριτικά περισσότερο επιδρώντα χαρακτηριστικά στη στάση του δείγματος είναι η σχέση εργασίας, οι σπουδές και λιγότερο η θέση εργασίας. Η επίδραση του φύλου, των ετών προϋπηρεσίας και του τύπου σχολείου αποδείχθηκε μηδαμινή.

Ακολουθεί η συγκεντρωτική παρουσίαση των διαστάσεων των απόψεων των εκπαιδευτικών σε συσχέτιση με τους επτά θεματικούς άξονες της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα δεδομένα συναφών ερευνών.

## **B. Αναγκαιότητα και Σκοποί αξιολόγησης**

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ειδικότερα, διατυπώνονται ερωτήσεις που εξετάζουν την εμπειρία αξιολόγησης του δείγματος από τον Διευθυντή του σχολείου, την ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή της αξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης, τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί και τα αρνητικά επιχειρήματα που έχουν σημειωθεί για τη διενέργειά της. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Αναφορικά με την **αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης** των εκπαιδευτικών και του έργου τους, η ισχυρή πλειοψηφία των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ηπείρου τάσσεται σαφώς υπέρ της αξιολόγησης και συμφωνεί ότι πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.



Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από συναφείς έρευνες σύμφωνα με τις οποίες ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών επιθυμεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θεωρώντας αυτή αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003 · Δημητρόπουλος, 2005 · Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005 · Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2001 · Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Μάλιστα, σε έρευνα του Νανούρη (2003) οι απαντήσεις στο ερώτημα «*ΝΑΙ-ΟΧΙ στην αξιολόγηση*» συγκεντρώθηκε ποσοστό 51% υπέρ του ΝΑΙ από τους διδάσκοντες στην Α/θμια και 89% από αυτούς της Β/θμιας.

Ωστόσο, οι τραυματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού κλάδου λόγω του επιθεωρητισμού και της έντονης δραστηριοποίησης της ΟΛΜΕ, κυρίως τη δεκαετία του 1970, για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, έχουν δημιουργήσει στην κοινή γνώμη την εντύπωση ότι οι καθηγητές δεν επιθυμούν την αξιολόγησή τους. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997). Ωστόσο από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό ότι ισχύει εντελώς το αντίθετο.

Εξάλλου από τις ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ φαίνεται να υπάρχει αντίρρηση των εκπαιδευτικών, κυρίως στο περιεχόμενο της αξιολόγησης και όχι στην ίδια την αξιολόγηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε., «το ερώτημα δεν έγκειται στο σημείο ναι ή όχι στην αξιολόγηση. Έγκειται στο για ποια αξιολόγηση μιλάμε, για ποιο σκοπό γίνεται, από ποιους γίνεται και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997).

- *Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εξέφρασαν θετική άποψη για την εμπειρία αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή, πράγμα που δείχνει ότι η πλειοψηφία βλέπει θετικά τη συμβολή της αξιολόγησης στη διοίκηση.* Ο τύπος σχολείου είναι ο μόνος παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διενέργεια αξιολόγησης από τον Διευθυντή και την εμπειρία που αποκόμισαν (sig.=0,007).
- *Η ισχυρή πλειοψηφία εκφράζει αρνητική άποψη αναφορικά με την ύπαρξη θετικού κλίματος για την εφαρμογή της αξιολόγησης.* Το εύρημα συμφωνεί με την ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) σε 50 εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσπρωτίας διαφόρων

ειδικοτήτων και σχέσεων εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), οι οποίοι δεν θεωρούν το κλίμα κατάλληλο για την εφαρμογή της. Συνάγεται ότι υπάρχει έλλειψη στην εφαρμογή αξιολόγησης στα σχολεία (τουλάχιστον στην Περιφέρεια Ηπείρου) και ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι προς το παρόν για μια τέτοια πρακτική, πλην του διοικητικού σκέλους, όπου και πιστεύουν πως θα το ενισχύσει. Δεν είναι όμως αδικαιολόγητη η στάση εκείνων που πιστεύουν πως δεν έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης έχει συναντήσει έως τώρα την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας, γιατί χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό, επιβολή, «πανοπτική» επιτήρηση, διοικητισμό, εμμονή στη μέτρηση, υποβάθμιση της «ιστορίας της τάξης» (Κουτούζης, 2003).

- Αναφορικά με το **αντικείμενο της αξιολόγησης** από την έρευνα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί την αξιολόγηση στο σύνολο των εμπλεκόμενων πλευρών και ειδικότερα πρωταρχικά των στελεχών εκπαίδευσης, εν συνεχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, ακολούθως της σχολική μονάδα και τέλος των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο θα μετριαστούν οι αντιδράσεις κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια, θα πρέπει να προσεχθεί ο τρόπος διεξαγωγής της για να μη προκαλεί άγχος στους αξιολογούμενους, όπως τονίζει και ο Ναζάκης (2002). Η θέση, η σχέση εργασίας και οι σπουδές είναι οι παράγοντες που διαφοροποιούν στατιστικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αντικείμενα της αξιολόγησης.
- Σχετικά με τους **σκοπούς της αξιολόγησης** οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως η αξιολόγηση πρέπει να εστιάζει κυρίως στη:
  - Διαπίστωση των αδυναμιών τους και προσπάθεια εξάλειψής τους
  - Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
  - Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης
  - Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών
  - Αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης
  - Δημιουργία κινήτρων
  - Ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς.

Γίνεται φανερό ότι οι καθηγητές συμφωνούν με τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών τους και με την εξάλειψή τους μέσω μηχανισμών ανατροφοδότησης και προγραμμάτων επιμόρφωσης όπως επισημαίνουν οι Χαρίσης (2007) και Κασσωτάκης (2003). Βάσει των απαντήσεών τους διαφαίνεται μια ώριμη στάση απέναντι στους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η ατομική αξιολόγησή τους. Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (1998), τονίζοντας ότι η λειτουργία της αξιολόγησης, σε οποιαδήποτε μορφή και διάσταση κι αν θεωρηθεί, δεν θα είχε λόγο ύπαρξης, αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης. Μάλιστα, οι Δούκας (2002) και Βερέβης (2003) τονίζουν, ότι ιδιαίτερη βαρύτητα καλείται να δοθεί στο κλίμα, την οργάνωση και τα μέσα του σχολείου μέσα από την ενίσχυση των οποίων θα βελτιωθούν τόσο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, άλλες συναφείς μελέτες διαπιστώνουν μεν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και εντοπίζουν προβλήματα (Παπαναούμ, 2000 · Ταρατόρη, 2013 · Zepedo & Ponticell, 1998 · OECD, 2013 · OECD, 2015a). Οι απόψεις μάλιστα σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συναντώνται και στην έρευνα των Sullivan & Glanz (2000).

Διαπιστώνεται, τέλος, ότι οι μεταβλητές θέσης, σχέσης εργασίας και σπουδών διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης. Αυτό φαίνεται πως έρχεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Janssens & van Amelsvoort (2008), καθώς και με τις απόψεις που σημειώνονται στη μελέτη των Γκέκα (2011) και Δημάκου & Κολυβά (2012).

- Αναφορικά με την **επιχειρηματολογία των πολέμιων της αξιολόγησης** η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνει να αποδέχεται κυρίως ότι:
  - Απουσιάζουν οι παράγοντες που ξεφεύγουν από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών
  - Προκαλείται άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς
  - Αμφισβητούνται τα κριτήρια σαφήνειας και αντικειμενικότητας της διαδικασίας
  - Οι αξιολογητές δε χαίρουν επιστημονικής κατάρτισης και αντικειμενικής κρίσης
  - Περιορίζεται μόνο σε άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας
  - Δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο
  - Προάγεται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών

- Η αξιολόγηση αποτελεί μορφή κατηγοριοποίησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών
- Προάγεται ο ατομικισμός και όχι η συνεργασία

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από συναφείς μελέτες που εντοπίζουν ως αίτια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία την υποκειμενικότητα των κρίσεων, την αυθαιρεσία, τον μεροληπτικό τρόπο που αξιολογούνται τα δεδομένα των παρατηρήσεων, την έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, τον τιμωρητικό χαρακτήρα και την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των αξιολογητών (Blumberg, 1973). Επιπλέον, σε μια σειρά ερευνών του εξωτερικού που αναφέρονται από τον Δούκα (1999), φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υποβιβάζονται σε εκτελεστικά όργανα και οδηγούνται έτσι σε μια κατάσταση απο-επαγγελματοποίησης. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ορισμένα επιχειρήματα των συμμετεχόντων –όσο και αν γίνονται σεβαστά– είναι υπερβολικά, βάσει των σύγχρονων εξελίξεων στον εκπαιδευτικό κλάδο, ωστόσο κάποια από αυτά έχουν λογική και η πολιτεία θα ήταν ίσως καλό να τα αφουγκραστεί, ώστε να καταστήσει την αξιολόγηση χρήσιμο αλλά και επιθυμητό εργαλείο από την εκπαιδευτική κοινότητα.

- Τέλος, η θέση εργασίας και οι σπουδές κυρίως ενώ λιγότερο τα έτη προϋπηρεσίας ασκούν επίδραση στη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Αυτό πιθανόν συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης και όσοι κατέχουν πρόσθετους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού τους Πτυχίου αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση ή γνωρίζουν καλύτερα τι ακριβώς μπορεί να είναι η αξιολόγηση. Ακόμη, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η πεποίθηση ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει και την επιλογή στελεχών, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την παράμετρο αυτή εξίσου.

### Γ. Φορείς αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με τους φορείς που πρέπει να διενεργούν την αξιολόγηση (κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων), ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να πληρούν και τέλος, τους λόγους ενδεχόμενης θεσμοθέτησης μιας Ανεξάρτητης Αρχής. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Αναφορικά με τους **φορείς** που θα πρέπει να διεξάγουν την αξιολόγηση:
  - Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους κρίνουν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να συμμετέχουν οι ίδιοι, αφού κατά κύριο λόγο τους αφορά. Άλλωστε, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και το αίσθημα του «ανήκειν» ενώ παράλληλα ενισχύεται το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στην εργασία του. Ακόμη, το προφίλ ενός ανθρωπιστικού σχολείου, πρέπει να εστιάζει στη σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Hoy & Miskel, 2001).
  - Εμπιστεύονται παράλληλα, όχι όμως σε απόλυτο βαθμό, και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα το έργο του εκπαιδευτικού και τη στάση του ως επαγγελματία. Σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) η καθολική αποδοχή (96%) του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δείχνει ότι υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και ένα καλό επίπεδο σχέσεων ανάμεσα στα δύο όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στην έρευνα μάλιστα του Τσαντάκη (2003) η πλειοψηφία δέχεται τον Διευθυντή του σχολείου να αξιολογήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπηρεσιακή συνέπεια, καθώς και την επιστημονική και παιδαγωγική-διδασκτική επάρκεια του προσωπικού, εφόσον ο ίδιος έχει ανάλογη επιστημονική κατάρτιση.
  - Ως επιθυμητοί φορείς αξιολόγησης ακολουθούν, επίσης, ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης, ο Συντονιστής Εκπαίδευσης και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών. Το γεγονός αυτό καθίσταται, βέβαια, κάπως αναντίστοιχο ως προς τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, αφού με εξαίρεση τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, οι ερωτηθέντες δείχνουν να προτιμούν και επιστημονικά καταρτισμένους εξωτερικούς αξιολογητές με το απαιτούμενο κύρος. Αυτό προφανώς συμβαίνει, διότι πιστεύουν ότι συχνά οι Διευθυντές και οι τέως Σχολικοί Σύμβουλοι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα. Στο συγκεκριμένο σκέλος

παρατηρούνται διαφορές από προηγούμενες έρευνες όπως αυτές των Κάτσικα κ.ά. (2007) αλλά και των Kassotakis & Paragueli-Vouliouri (2011). Στη μελέτη των Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλου (2005) πάντως, επιθυμητό πρόσωπο κρίθηκε ο Σχολικός Σύμβουλος (νυν Συντονιστής Εκπαίδευσης), με την προϋπόθεση ότι θα σέβεται τις συνθήκες δουλειάς των εκπαιδευτικών και ο ίδιος θα έχει σωστή κατάρτιση.

- Μέτριας αποδοχής τυγχάνουν ως αξιολογικοί φορείς ο «Σύλλογος Διδασκόντων και οι «Μαθητές». Βέβαια, ο Δημητρόπουλος (2010) υποστηρίζει ότι οι αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου (π.χ. γονείς, μαθητές) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης, αλλά μάλλον οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται ότι θα αξιολογήσουν αντικειμενικά και όχι με βάση προσωπικά κριτήρια. Άλλωστε, δεν σημαίνει ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που είναι δημοφιλής ανάμεσα στους γονείς, καθώς αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους εξωδιδασκτικούς παράγοντες (Παπασταμάτης, 2001).
- Απορρίπτουν, τέλος, ως φορείς αξιολόγησης τον «Περιφερειακό Διευθυντή», τον «Διευθυντή Εκπαίδευσης» και μια «Επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ.». Είναι φανερό ότι οι εξωτερικοί φορείς δε γίνονται αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερωτώμενων. Η άσκηση αυταρχικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης από τους επιθεωρητές στο παρελθόν και η αμφισβήτηση του κύρους των αξιολογητών αλλά και των προσώπων που στελεχώνουν τα Συμβούλια ή τις επιτροπές έχει σαν αποτέλεσμα τη μη αποδοχή της εξωτερικής αξιολόγησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι σπουδές και η θέση εργασίας διαφοροποιούν εδώ τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Zepedo & Ponticell (1998), σύμφωνα με τα οποία οι εξωτερικοί αξιολογητές για τους εκπαιδευτικούς της Οκλαχόμα αλλά και του Τέξας, περιγράφεται σαν «παράσταση» χωρίς ιδιαίτερο όφελος για τους εκπαιδευτικούς.
- Αναφορικά με **τα προσόντα** που θα πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές, κυρίαρχη επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι ότι πρέπει να έχουν συστηματική επιμόρφωση, αντικειμενικότητα, διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που πρόκειται να αξιολογήσουν, να γνωρίζουν την κουλτούρα του δημόσιου σχολείου και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαραίτητα και στις ευρωπαϊκές χώρες



(Eurydice, 2004). Προγενέστερη έρευνα, όπως των Ρεκαλίδου & Μούσχουρα (2005), σχετικά με την ειδική κατάρτιση των αξιολογητών ενισχύουν τα παραπάνω ευρήματα. Ακόμη, οι έρευνες των Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλου (2010) και Πίκλα (2011) κατέληξαν στο γεγονός ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι και να σέβονται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκει.

- Τέλος, στο κομμάτι της **θεσμοθέτησης μιας Ανεξάρτητης Αρχής, η πλειοψηφία συμφωνεί με μια τέτοια πρακτική, προκειμένου να διασφαλίζεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης και να αξιολογούνται εκπαιδευτικές πολιτικές ή δομές.** Η άποψη αυτή συμβαδίζει με την έρευνα του Ματσαγγούρα (2012), στην οποία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της θεσμοθέτησης μιας ανεξάρτητης αρχής που θα διασφαλίζει την εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, ενώ στην έρευνα των Κασσιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, πρότειναν τη δημιουργία ενός ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών που θα συγκροτείται διακομματικά. Επιπλέον, και σε ευρωπαϊκό επίπεδο με βάση τα δεδομένα του Eurydice (2004), βασικό στοιχείο της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας.
- Τέλος, όλες οι μεταβλητές φάνηκε πως ασκούν μικρότερη ή μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή απαντήσεων, αμφοτέρων των κατηγοριών, εξαιρουμένης του τύπου σχολείου, η οποία αποδείχθηκε ότι δεν έχει καμιά αξιοσημείωτη επίδραση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η Θέση εργασίας από την άλλη, διαπιστώθηκε πως αποτελεί το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή απαντήσεων

## **E. Κριτήρια αξιολόγησης**

Στην ενότητα αυτή ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με τα κριτήρια που πρέπει να πληροί η ατομική αξιολόγηση και τους παράγοντες επίσης που εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητά της. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Τα σημαντικότερα **κριτήρια** τα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι θα πρέπει να εκλαμβάνονται για την ατομική αξιολόγησή τους είναι η παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας, η υπηρεσιακή

συνέπεια και υπευθυνότητα καθώς και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός τάξης και η ικανότητα διαχείρισής της. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από άλλες συναφείς έρευνες (Παμουκτσόγλου, 2003 · Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003), στις οποίες συναντάται συμφωνία σχετικά με το πλήθος των κριτηρίων αξιολόγησης.

- Επίσης, η στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής αξιολόγησης διαφοροποιείται από τα άτομα που έχουν πρόσθετες σπουδές. Αυτό είναι αναμενόμενο, αφού διαθέτουν συνήθως περισσότερες γνώσεις στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις διδακτικές μεθόδους και διακατέχονται από αίσθημα σιγουριάς σε οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία.
- Από τους **παράγοντες** που μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενικότητα της ατομικής τους αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σπουδαιότερους το σχολικό κλίμα, το κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Δούκα (2002), όπου επισημαίνεται ότι ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο σχολικό κλίμα, στην οργάνωση και τα μέσα του σχολείου, μέσα από την ενίσχυση των οποίων θα βελτιωθούν τόσο οι εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επίσης, σε άλλες έρευνες (Αθανασούλα & Ρέππα, 2005 · Eurydice, 2004) διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι είναι πολλοί και κυρίως εξωγενείς οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το διδακτικό έργο και κατά επέκταση την ατομική τους αξιολόγηση. Αυτό είναι χρήσιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη και από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας και από τα άτομα, τα οποία θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου. Η ύπαρξη ασφαλιστικών δικλίδων είναι αναγκαία έτσι ώστε να αποφεύγεται κάθε αυθαιρεσία.

- Τέλος, όλες οι μεταβλητές φάνηκε πως ασκούν μικρότερη ή μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή απαντήσεων, αμφότερων των κατηγοριών, εξαιρουμένης της θέσης εργασίας, η οποία αποδείχθηκε ότι δεν έχει καμιά αξιοσημείωτη επίδραση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η Σχέση εργασίας από την άλλη, προέκυψε ότι αποτελεί το χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή απαντήσεων.



## **ΣΤ. Μορφές και Μέσα αξιολόγησης**

Στην ενότητα αυτή περιέχονται ερωτήσεις σχετικές με τις μορφές και τα μέσα που θα μπορούσαν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Αναφορικά με τις **μορφές αξιολόγησης** που θα μπορούσαν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει ως καταλληλότερες τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) ή έστω έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τα ευρήματα συμφωνούν με μελέτες ειδικών ερευνητών και συντελεστών εκπαίδευσης που επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εσωτερική αξιολόγηση / αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρά τις όποιες κριτικές (Σολομών, 1999 · Ο.Λ.Μ.Ε., 1997 · Παλαιοκρασσάς κ.ά., 1997). Μάλιστα, όπως σημειώνει και η Αθανασούλα-Ρέππα (1999) στην έρευνά της, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν είναι εφικτό να διεξαχθεί εσωτερική αξιολόγηση αποτελεσματικά με τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν, επομένως, ότι πριν την εφαρμογή της πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές.

Επιπλέον, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να προκρίνεται ως ο πιο αποτελεσματικός και αντικειμενικός από πολλούς ερευνητές, καθώς μέσα από την αλληλεπίδρασή τους αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων (McBeath, 2001 · Nevo, 2001 ). Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται σε συναφείς έρευνες τα τελευταία χρόνια όπου υιοθετείται μια προσπάθεια συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (*top-down process*), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (*bottom-up*) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003 · Ξωχέλλης 2006 · OECD, 2013).

- Αντίθετα, φαίνεται πώς είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση, γεγονός που παραπέμπει και στα αποτελέσματα για τους φορείς αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω και επιβεβαιώνει την αρνητική τους στάση απέναντι στους εξωτερικούς αξιολογητές. Αυτό είναι λογικό, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης

έχει καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας (Σολομών, 1999) λόγω της προηγούμενης εμπειρίας του «επιθεωρητισμού». Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν και σε παρόμοια έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006).

- Από τα μέσα αξιολόγησης που θα μπορούσαν να αποτιμήσουν αντικειμενικότερα το έργο του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερα κατά φθίνουσα κλιμάκωση την παρατήρηση της διδασκαλίας από τους αξιολογητές, την ύπαρξη ατομικού φακέλου υλικού, την περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή του σχολείου και τελευταία τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού.

Προκύπτει λοιπόν από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με την ισχύουσα και οικεία σε αυτούς περιγραφική έκθεση του Διευθυντή, είναι θετικοί και σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση του ατομικού φακέλου (*portfolio*) και η συνέντευξη. Εύρημα που ενισχύεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (MacBeath, 2001 · Πασιαρδής, 2005), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται με τη βοήθεια κριτικού φίλου να αναστοχαστεί για την βελτίωση διδακτικών πρακτικών και να ενισχύσει τον επαγγελματισμό του. Τα ευρήματα συμφωνούν και με τα αποτελέσματα των Sullivan & Glanz (2000) σε πέντε μελέτες περίπτωσης, σύμφωνα με τα οποία η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης έχει ξεπεραστεί και επομένως θα πρέπει να υιοθετηθούν εναλλακτικές μέθοδοι, όπως ο ατομικός φάκελος (*portfolio*), η έρευνα δράσης (*action research*) και η συναδελφική υποστήριξη.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα του Πασιαρδή (1996) η παρατήρηση λειτουργεί, υποβοηθητικά στην κατανόηση της διδακτικής πράξης ενώ οι φάκελοι υλικού συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση όλων των βασικών σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για του εκπαιδευτικούς. Συνδυάζουν, τόσο το στοιχείο της ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας, όσο και το στοιχείο της επαγγελματικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού, υποβοηθώντας τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό του μέλλον. Αντίθετα, η αποδοχή της συνέντευξης από τους εκπαιδευτικούς της Ηπείρου δε φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Fitzpatrick et al. (2004), όπου αναφέρεται ότι η συνέντευξη δύσκολα αξιολογείται ενώ προσωπικά στοιχεία εμποδίζουν το αδιάβλητο της διαδικασίας.

- Οι μεταβλητές του φύλου, του τύπου σχολείου και της σχέσης εργασίας δεν ασκούν

καμιά επίδραση στην επιλογή απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Αντίθετα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η θέση εργασίας ασκούν μικρή επίδραση στις απαντήσεις τους σχετικά με τα μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, οι Σπουδές ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στις δύο υποκατηγορίες της ενότητας.

## **Z. Αποτελεσματικότητα αξιολογικής διαδικασίας**

Στην ενότητα αυτή ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με τους παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική μια αξιολόγηση, τη συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης και τους παράγοντες που θα συντελέσουν στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε αυτή. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι σπουδαιότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την **αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης** κατά τους εκπαιδευτικούς είναι αφενός η ύπαρξη ενός διαφανούς και αξιοκρατικού συστήματος με σαφή κριτήρια ως προς την αξιολογική διαδικασία και την επιλογή αξιολογητών και αφετέρου ο συνδυασμός προ-αξιολογικής φάσης για ενημέρωση των εκπαιδευτικών και φάσης ανατροφοδότησής τους σε περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας. Για αυτό προκρίνουν την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών επιμόρφωσης.

Αντίστοιχες πεποιθήσεις συναντώνται στις έρευνες των Βρεττάκου (1996) και Παμουκτσόγλου (2003), όπου διαπιστώνεται ότι η αξιοκρατική αξιολόγηση και οι στρατηγικές ανάδρασης είναι κύρια ζητούμενα των εκπαιδευτικών, ενώ είναι αρνητικοί με την πιθανότητα σύνδεσης της αξιολόγησης με τη μισθολογική ή βαθμολογική εξέλιξη.

- Όσον αφορά τη **χρονική συχνότητα της αξιολογικής διαδικασίας**, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη διενέργειά της 1-2 φορές το χρόνο, ενώ δεν είναι λίγοι και αυτοί που προτιμούν συνεχή αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Αυτού του είδους η επιθυμητή αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς που διενεργείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστά τη λεγόμενη διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση. Ανάλογα ευρήματα ανέδειξαν και προγενέστερες έρευνες των Πασιαρδή (1996), Sergiovanni & Starratt (2002) και Χαλκιοπούλου (2012), όπου επισημαίνεται η σημασία της διαμορφωτικής ή ενδιάμεσης αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η περιοδικότητα

της αξιολόγησης στοχεύει να καταγραφούν αδυναμίες κατά το στάδιο της ολοκληρωμένης λειτουργίας της μονάδας και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, καθώς προέχουν οι στόχοι, οι ανάγκες των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών, η εκμετάλλευση των δυνατών τους σημείων και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Επίσης, ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς.

- Αναφορικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην **ηπίότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης**, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προκρίνει ως πρώτο σπουδαιότερο την καλύτερη ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας για τους σκοπούς και τη διαδικασία της αξιολόγησης και ως δεύτερο τη διαβεβαίωση από το Υπουργείο Παιδείας για την εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών. Ένα αξιόλογο ποσοστό τέλος τάχθηκε και υπέρ της παροχής κινήτρων με τη μορφή οικονομικών και ηθικών επιβραβεύσεων.

Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγει και η έρευνα της Κωστάκη (1993) στη Βρετανία, σύμφωνα με τις οποίες η έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε θέματα αξιολόγησης αυξάνει τους φόβους απέναντι στο θεσμό, ενώ αντίθετα η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης τους μετριάξει και βοηθάει να ξεπεραστούν οι ενδοιασμοί. Παρόμοια, ο Κουτούζης (2003), στην έρευνά του επισημαίνει ότι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης δημιουργεί αρνητική στάση γιατί η αξιολόγηση θεωρείται απειλή για τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, η ενημέρωση σε αξιολογικά συστήματα συντελεί στο να αρθούν τα αρνητικά στερεότυπα που έχουν εγγραφεί σαν αρνητικά σχήματα και να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης ως «ανατροφοδοτική και παιδαγωγική παρέμβαση ως συνευθύνη και συλλογική δράση» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007). Επίσης, κατά τον Πασιαρδή (2008), η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δημιουργεί συμμετοχική αντίληψη της αξιολόγησης.

Τέλος, ανάλογες πεποιθήσεις διαφαίνονται και στην έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012) αναφορικά με την παροχή κινήτρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής τους αξιολόγησης. Διαφαίνεται πως στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, που επηρεάζει πλέον και τον εκπαιδευτικό κλάδο, οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κάνουν

αισθητή την επιθυμία τους να αυξηθούν οι οικονομικές απολαβές αλλά και να εισπράξουν κάποιο είδος αναγνώρισης για την προσφορά τους, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

- Οι μεταβλητές του φύλου, χρόνων προϋπηρεσίας και τύπου σχολείου δεν ασκούν καμιά επίδραση στην επιλογή απαντήσεων, σε αντίθεση με τις Σπουδές, τη Θέση και τη Σχέση εργασίας.

## **Η. Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης**

Στην ενότητα αυτή ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όπως πιθανές επιβραβεύσεις υψηλής βαθμολογίας ατομικής αξιολόγησης, επιπτώσεις λόγω χαμηλών αποτελεσμάτων αξιολόγησης, προτιμώμενη βοήθεια σε τομείς ατομικής εκπαιδευτικής υστέρησης και τέλος ζητήματα, όπως το δικαίωμα ένστασης επί των ατομικών αξιολογικών αποτελεσμάτων και γνωστοποίηση αυτών. Από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι επιθυμητές **επιβραβεύσεις μιας υψηλής βαθμολογίας ατομικής αξιολόγησης** για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι η βαθμολογική τους εξέλιξη και η μετάταξη σε θέσεις ευθύνης, γεγονός που προδίδει μεγάλη αντίφαση αν σκεφτεί κανείς ότι σε προηγούμενη ερώτηση απορρίπτουν τη σύνδεση βαθμολογικής-μισθολογικής εξέλιξης με την αξιολόγηση.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Hoy & Miskel (2001) και τη θεωρία της προσδοκίας μέσω της παροχής κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, όταν πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους για αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους και ότι αυτά θα τύχουν της ανάλογης αναγνώρισης και αμοιβής.

Αντίστοιχες διαπιστώσεις συναντώνται και στις έρευνες των Παλαιοκρασσά κ.ά. (1997), Γκέκα (2011) και Χαλκιοπούλου (2012), σύμφωνα με τις οποίες η ισοπέδωση στην αναγνώριση του προσφερόμενου έργου και κατά συνέπεια των παρεχόμενων αμοιβών έχει αρνητικές συνέπειες στο ηθικό των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα εξίσου αρνητικές συνέπειες στην απόδοσή τους. Ο Ανδρέου (2003) μάλιστα στην έρευνά του

επισημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών.

- Αναφορικά με τις προτεινόμενες **κυρώσεις λόγω συνεχούς συσσώρευσης χαμηλών αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα υποστηρίζει την παραπομπή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ατομικής ανατροφοδότησης.**

Ανάλογες διαπιστώσεις συναντώνται και σε προγενέστερες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 · Δημητρόπουλος 2010 · Πίκλας, 2011 · Χαλκιοπούλου, 2012).

- Ως **ενδεδειγμένη βοήθεια εκπαιδευτικής υστέρησης, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί την επιμόρφωση με σεμινάρια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και άλλους επιστημονικούς φορείς.**

Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) , σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσής τους αναζητούν τους θεσμικούς φορείς που θα καλύψουν κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις που οι ίδιοι έχουν εντοπίσει. Βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Φαίνεται να δέχονται ότι η διακοπή της επαφής τους με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό, στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

- Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος **πιστεύουν ότι οι αξιολογούμενοι πρέπει να έχουν δικαίωμα ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος.**

Ανάλογο εύρημα ανέδειξε και η έρευνα των Γκέκα (2011) και Χαλκιοπούλου (2012). Σύμφωνα με το ερευνητικό πόρισμα της Αθανασούλα-Ρέππα (2008) όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί προβληματικές περιοχές και



αδύνατα σημεία κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κατόπιν να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις.

- Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της ποιότητας της σχολικής τους μονάδας αλλά θα ήθελαν να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της ατομικής τους αξιολόγησης.

Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Πασιαρδής, 1996 · Παμουκτσόγλου, 2003) βάσει των οποίων η επίσημη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της αξιολόγησής τους θα βοηθήσει να γνωρίσουν τα πιθανά παιδαγωγικά ή επιστημονικά «λάθη» με στόχο διορθωτικές κινήσεις και παρεμβάσεις στο επιτελούμενο έργο τους. Αναφορικά με τα υπόλοιπα στοιχεία της τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, δημοσιοποιούνται και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου με απόφαση του συλλόγου για να βρίσκονται στη διάθεση των οργάνων της πολιτείας (του Συντονιστή Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, της Περιφέρειας, του Περιφερειακού Διευθυντή, των Διευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας κτλ.).

- Από τη διερεύνηση της επιρροής των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι περισσότερες μεταβλητές (φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση εργασίας και σπουδές) δεν ασκούν καμία επίδραση στην επιλογή απαντήσεων, ενώ ο τύπος σχολείου ασκεί μικρή μόνο επίδραση αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων ατομικής αξιολόγησης. Αντίθετα, η Σχέση εργασίας αποδεικνύεται πως ασκεί τη μεγαλύτερη στο σύνολο των μεταβλητών και συγκεκριμένα στο ζήτημα της μονιμοποίησης, ως μια μορφή επιβράβευσης για τη θετική αξιολόγηση, καθώς και στην προτίμηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ως ενισχυτική βοήθεια στην περίπτωση εκπαιδευτικής υστέρησης.

## **Θ. Άγχος και Αξιολόγηση**

Στην ενότητα αυτή περιέχονται ερωτήσεις σχετικές με το άγχος που πιθανόν προκαλεί η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς, τους λόγους απαξίωσής της, την ενημέρωσή τους στο ζήτημα της αξιολόγησης, καθώς και την ετοιμότητά τους να εισέλθουν σε αξιολογική διαδικασία.

Πριν την καταγραφή, ωστόσο, των συμπερασματικών διαπιστώσεων κρίνεται ανάγκη να τονιστεί ότι η αναδίφηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας δεν εντόπισε μεμονωμένες έρευνες που να εστιάζουν ακροθιγώς στη διερεύνηση της συσχέτισης του άγχους των εκπαιδευτικών με την προοπτική της αξιολόγησής τους. Αντίθετα, πλήθος ερευνών εξετάζουν τη φύση του άγχους στην εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα από την οπτική άλλων παραμέτρων, όπως του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, του επαγγελματικού άγχους εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, της διδακτικής πράξης, των επιπέδων άγχους του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με άλλες κοινωνικές-επαγγελματικές ομάδες, του άγχους των μαθητών κ.λπ.. Αν και αυτό αποτελεί βάσιμη αιτία για την ισχνή συσχέτιση των ευρημάτων με συναφείς μελέτες, η παρούσα έρευνα, χωρίς να φιλοδοξεί να χαρακτηριστεί πρωτοποριακή, καταλήγει σε διαπιστώσεις καλύπτοντας το ερευνητικό κενό στη συγκεκριμένη παράμετρο του εκπαιδευτικού άγχους, έστω και σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 180 ατόμων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Παράλληλα, γίνεται διάκριση μεταξύ των διάφορων διαστάσεων που σχετίζονται με το άγχος της αξιολόγησης, ενώ εντοπίζονται οι σχέσεις αιτίας-αιτιατού, καθώς και επιμέρους ευρήματα τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει γενικά στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και παρουσιάστηκαν με λεπτομέρεια στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Έτσι, από τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας τα οποία έχουν παρουσιαστεί σε προηγούμενα κεφάλαια των αποτελεσμάτων, προκύπτουν μια σειρά από ευρήματα τα οποία αφορούν στις κυριότερες διαστάσεις του άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ατομική τους αξιολόγηση και συμπληρώνουν θεωρίες που έχουν ήδη αναπτυχθεί μέχρι σήμερα στο ευρύτερο αυτό γνωστικό αντικείμενο. Αυτά είναι:

- *Αναφορικά με την ύπαρξη άγχους λόγω της αξιολόγησης* διαπιστώθηκε ότι:
  - *Οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται άγχος ούτε ψυχική εξάντληση όταν τη σκέφτονται, δεν επηρεάζονται ψυχολογικά από την προοπτική της αξιολόγησης αλλά την αντιμετωπίζουν με*



*ψυχραιμία και θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί στο εγγύς μέλλον. Όμως, το 1/3 των ερωτηθέντων κράτησε επιφυλακτική στάση.*

Η διαπίστωση της θετικής αποδοχής του θεσμού της αξιολόγησης από ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συνάδει με έρευνες συναφείς (Παμουκτσόγλου, 2003 · Δημητρόπουλος, 2005 · Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2001 · Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Ωστόσο, το γεγονός ότι ο 1 στους 3 εκπαιδευτικούς κράτησε ουδέτερη στάση αποτελεί ένδειξη ύπαρξης άγχους λόγω αξιολόγησης στο συγκεκριμένο πληθυσμό και ανησυχητικό εύρημα, καθώς το άγχος είναι δυσλειτουργικό και επιβαρύνει τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Αυτό υποδηλώνει ότι θα πρέπει να ληφθούν άμεσα διορθωτικά μέτρα από την πολιτεία για να αποφευχθεί η εξέλιξη της αρνητικής αυτής κατάστασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση των *Χρόνων προϋπηρεσίας* και σπουδών αναφορικά με τη θετική αποδοχή της αξιολόγησης και επομένως χαμηλών επίπεδου άγχους. Μια ενδεχόμενη εξήγηση είναι ότι οι όσο πιο έμπειρος εργασιακά και επιστημονικά είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο εύκολα και αποτελεσματικά μπορεί να διαχειριστεί όποιες καταστάσεις προκύπτουν. Υποστηρίζεται επίσης πως η μη ύπαρξη άγχους στους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς οφείλεται στο γεγονός πως έχουν ολοκληρώσει την καριέρα τους αλλά και στην απουσία επαγγελματικού ανταγωνισμού, αφού δεν υπάρχει σύστημα προαγωγών, φέρνοντάς τους σε μια συναισθηματικά ήρεμη κατάσταση. Ίσως η ανίχνευση γενικού άγχους οφείλεται στο ώριμο της ηλικίας σε συνδυασμό με την προοπτική της συνταξιοδότησης που τους προξενεί μια αβεβαιότητα για το μέλλον. Η επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και κατ' επέκταση στη διαχείριση των συναισθημάτων τους συναντάται και στη μελέτη των Petersson & Comeaux (1990), καθώς και σε αυτή των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003).

- *Περισσότεροι είναι αυτοί που νιώθουν γεμάτοι ενεργητικότητα αναφορικά με την προοπτική της αξιολόγησης και θεωρούν πως έχουν γίνει περισσότερο αυστηροί προς τον εαυτό τους παρά με τους άλλους από τότε που σκέφτονται την αξιολόγηση. Αρκετοί όμως και σε αυτό κράτησαν ουδέτερη στάση.*

Βάσει των απαντήσεών τους διαφαίνεται μια στάση προσωπικής εξέλιξης

βελτίωσης και ανατροφοδότησης απέναντι στον τρόπο που αντιμετωπίζουν την ατομική αξιολόγηση τους. Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (1998), τονίζοντας ότι η αποτελεί βασική λειτουργία της αξιολόγησης.

Ο Τύπος σχολείου και τα Χρόνια προϋπηρεσίας αποδείχθηκε ότι επηρέασαν περισσότερο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προφανώς λόγω των εκάστοτε ιδιαιτεροτήτων, προκλήσεων, ευκαιριών αυτοβελτίωσης και ανατροφοδότησης που ανακύπτουν ανάλογα με τη μορφή του σχολείου. Επίσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας, ως εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό, συνδέονται θετικά με την εμφάνιση του άγχους ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

- Μάλιστα η ισχυρή πλειοψηφία αντιλαμβάνεται πώς αισθάνονται οι συνάδελφοι όταν εισέρχονται σε διαδικασία αξιολόγησης.

Από τη συσχέτιση των μεταβλητών προέκυψε ότι τα Χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την κατάσταση της ενσυναίσθησης και συνεκτικότητας των σχέσεων των εκπαιδευτικών, ως εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με το άγχος της αξιολόγησης και τη διαχείρισή του. Κατ' επέκταση αξίζει να σημειωθεί ότι καταλύτης στη σχέση του άγχους με την αξιολόγηση είναι η διαπροσωπική επαφή και η συναδελφική σχέση, η οποία ανάλογα με την ποιότητα, το κλίμα κάτω από το οποίο διαμορφώνεται και τα αποτελέσματά της, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού.

- Σχεδόν οι μισοί αισθάνονται άγχος στην προοπτική της αξιολόγησής τους από φορείς που δεν γνωρίζουν ενώ λιγότερο τους επηρεάζει η αξιολόγηση από γνωστούς.

Η ποιότητα και η μορφή της αξιολογούσας αρχής αποτελούν παράγοντες που, εκτός από την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, επηρεάζουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς (Κωστάκη, 1993 · Broadfoot, 1996). Θετικοί απέναντι στη διενέργεια αξιολόγησης πάντως, υπό προϋποθέσεις, διατείνονται και οι εκπαιδευτικοί στις μελέτες των Γιαλαμά (2001) και Ζουγανέλη κ.ά. (2007).

Η συσχέτιση των μεταβλητών ανέδειξε τις Σπουδές ως την πιο σημαντική

επιδρώσα συνθήκη στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους από άτομα που δε γνωρίζουν, αν και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι για αξιολόγηση.

- Δεν αισθάνονται πάντως ότι τους συμπεριφέρονται σαν «αντικείμενο» όταν πρόκειται να αξιολογηθούν.
- Σε μέτριο έως χαμηλό κυμαίνεται το επίπεδο του άγχους τους αναφορικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με το εργασιακό τους μέλλον. δεδομένου ότι ένα αξιόλογο ποσοστό κράτησε ουδέτερη στάση.

Το παραπάνω εύρημα παραπέμπει σε στοιχεία ευρωπαϊκής έκθεσης (Eurydice, 2004), όπου γίνεται αναφορά σε αρκετές χώρες με σκληρό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα, η μισθολογική και εργασιακή τους εξέλιξη να εξαρτάται άμεσα από την αξιολόγηση, γεγονός που τους προκαλεί έντονο στρες, ενώ πολλές φορές δέχονται και περικοπές στους μισθούς. Όσον αφορά τη χώρα μας, πρόσφατη έρευνα του Παντείου Πανεπιστημίου κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από στρες από τα πρώτα χρόνια της δουλειάς, αφού διαρκώς βρίσκονται σε καθεστώς ανασφάλειας (αργοπορημένος διορισμός και καθεστώς ωρομισθίων- αναπληρωτών), ενώ και στη συνέχεια οι απανωτές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα τους προκαλούν αγωνία και φόβο, αφού επιπλέον θεωρούν ότι το σύστημα τους απαξιώνει.

Μάλιστα, σύμφωνα με ευρωπαϊκές μελέτες σε κάποιες χώρες έχουν αναπτυχθεί κάποιες προσπάθειες για να αντιμετωπιστεί το άγχος των εκπαιδευτικών, αλλά συνήθως οι κυβερνήσεις ρίχνουν τις ευθύνες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν λαμβάνουν μέτρα για να τους βοηθήσουν. Στη Μάλτα, για παράδειγμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται μέσα στα σχολεία και βοηθούν τους συναδέλφους τους που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Στη Γαλλία προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς φυλλάδια με πληροφορίες για την πρόληψη του στρες, ενώ στην Πολωνία υπάρχει μια εθνική τηλεφωνική γραμμή για συμβουλές και υποστήριξη των δασκάλων και των καθηγητών. Ανάλογα προγράμματα εφαρμόζει και η Φινλανδία, ώστε να εξασφαλιστεί η καλή τους υγεία.

- Δεν αισθάνονται ιδιαίτερο άγχος σε περίπτωση που βαθμολογηθούν **οι επιδόσεις τους στην εργασία**, ιδιαίτερα μάλιστα σε περίπτωση υψηλής βαθμολογίας.

Σύμφωνα με το παραπάνω εύρημα η συσχέτιση της υψηλής βαθμολογίας με την ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2003) επιδρά θετικά στη διαχείριση του άγχους της αξιολόγησης (Ανδρέου, 2003). Παρόμοιες απόψεις συναντώνται στη μελέτη των Blumberg (1973), ενώ το άγχος που προκαλείται λόγω αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς στη Βρετανία διαπιστώνεται και στη μελέτη της Κωστάκη (1993).

- Ωστόσο φοβούνται ότι θα κατηγορηθούν με όποιες συνέπειες αυτό συνεπάγεται σε περίπτωση **αρνητικής βαθμολογίας**.

Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να συσχετιστεί και με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας εντείνοντας τα επίπεδα άγχους. Οι άσχημες μνήμες του «επιθεωρητισμού» σε σχέση με τη σημερινή οικονομική πολιτική (δαπάνες για την εκπαίδευση στο 3% του ΑΕΠ, χαμηλοί μισθοί, περικοπή ασφαλιστικών δικαιωμάτων), τον ανταγωνισμό και τις εργασιακές συνθήκες με τις ελαστικές σχέσεις εργασίας επιβαρύνουν ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς και εντείνουν τα επίπεδα άγχους σε περίπτωση αρνητικής αξιολογικής κρίσης. Παρόμοιες απόψεις συναντώνται και στη μελέτη του Δούκα (1999).

- **Μάλιστα αισθάνονται πάρα πολύ άγχος σε περίπτωση που άλλοι πλην των συναδέλφων τους μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους.**

Η απαίτηση των εκπαιδευτικών για αυστηρά ελεγχόμενη πρόσβαση και γνωστοποίηση των ατομικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Πασιαρδής, 1996 · Παμουκτσόγλου, 2003). Η αξιοποίηση αυτών θα πρέπει κατά κύριο λόγο να στοχεύει στην επίσημη ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της αξιολόγησής τους, ώστε να γνωρίσουν τα πιθανά παιδαγωγικά ή επιστημονικά τους «λάθη» και να προχωρήσουν σε διορθωτικές πρακτικές του έργου τους.

- Από τη συσχέτιση των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι οι Σπουδές και ο Τύπος σχολείου

εμφανίζουν τη μεγαλύτερη στατιστικά διαφοροποίηση στο σύνολο των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την αλληλεξάρτηση άγχους και αξιολόγησης.

- Με αναφορά στους λόγους που οι εκπαιδευτικοί απαξιώνουν την αξιολόγηση, η πλειονότητα προκρίνει ως σπουδαιότερους την καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης, τη δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, την ελλιπή ενημέρωση και το άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων στο σχολείο.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με ανάλογες παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη εφαρμογή της, είναι αρνητικά φορτισμένη. Όσοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσπιστία για την εφαρμογή της επικαλούνται ως κύριες αιτίες ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου πολλές φορές ταυτίζεται με τον έλεγχο τον οποίο διενεργεί η διοίκηση για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης και γενικότερα για διοικητικές αποφάσεις, την έλλειψη αξιόπιστων και αντικειμενικών κριτηρίων, την ανεπάρκεια των αξιολογητών, τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης και την επιφύλαξη της επιστροφής στον «επιθεωρητισμό». (Αθανασίου, 2002 · Blumberg, 1973 · Βρεττάκου, 1996 · Πασιαρδής, 1996 · Παμουκτσόγλου, 2003 · Δημάκος & Κολυβάς, 2012).

Η ταύτιση αυτή σε μεγάλο βαθμό είναι αίτιο μιας αρνητικής ή έστω αμυντικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, η οποία συνδέεται και με αρνητικές ιστορικές περιπέτειες (Δούκας, 2002 · Κασσωτάκης, 2005). Η αξιολόγηση, άλλωστε, κατά τον MacBeath (2001), ενέχει πάντα στοιχεία προκατάληψης. Όταν κάποιος θέλει να αμυνθεί ή να επιτεθεί σε κάτι, το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα συμπεριφορά. Έτσι, τα αποτελέσματά της γίνονται ή δε γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται.

Επίσης, η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας τονίζεται έντονα και στη μελέτη της Νανούρη (2003), καθώς και του Τσαντάκη (2005), όπως και σε αυτή της Ζουγανέλη κ.ά. (2007) και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η έντονη δυσπιστία και απαξίωση που εκφράστηκε είτε χρησιμοποιείται ως πρόφαση για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης είτε είναι πραγματική αγωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας βασισμένη στην παγιωμένη αντίληψη ότι στο

παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί μια αξιοκρατική και αδιάβλητη διαδικασία.

Τέλος, η Θέση εργασίας αποδείχθηκε η πιο ισχυρή επιδρώσα μεταβλητή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

- Όσον αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είναι ενημερωμένη κάτω του μέτριου και επομένως υπάρχει συσχέτιση του άγχους και της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση με το βαθμό ενημέρωσής τους.

Παρόμοιο εύρημα διαπιστώνεται και στις έρευνες των Κωστάκη (1993) στη Μ. Βρετανία και Μπακάλμπαση, Φωκά & Δημητρίου (2011) στην ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με τις οποίες η έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε θέματα αξιολόγησης αυξάνει τους το άγχος και τους φόβους απέναντι στο θεσμό, ενώ αντίθετα η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης μετριάξει τους φόβους και βοηθάει να ξεπεραστούν οι ενδοιασμοί και τα αρνητικά στερεότυπα. Σύμφωνα μάλιστα με τα ευρήματα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005) μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει καταρτιστεί σε θέματα αξιολόγησης ενώ η πλειοψηφία δεν έχει καταρτιστεί καθόλου, με αποτέλεσμα η έλλειψη ενημέρωσης να θεωρείται στην παραπάνω έρευνα ανασταλτικός παράγοντας για την εισαγωγή του θεσμού.

Τα Χρόνια προϋπηρεσίας αποδείχθηκαν το πιο ισχυρό χαρακτηριστικό που διαφοροποίησε στατιστικά τις περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων.

- Αναφορικά με τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης, ενώ ένας στους τρεις δήλωσε μετρίως ικανοποιημένος.

Το εύρημα αυτό αντανακλά μια αντίφαση κατά την οποία από τη μια μεριά ο εκπαιδευτικός κόσμος επιθυμεί την εφαρμογή του θεσμού, ενώ από την άλλη διατηρεί τις επιφυλάξεις του και ικανοποιείται από τη μη εφαρμογή της. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τη διερεύνηση της επιρροής των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι κανένα δεν επηρέασε τη στάση τους απέναντι στην ικανοποίηση που νιώθουν από τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης, εύρημα που εντοπίζεται και στις έρευνες των Τσαντάκη (2005) και Ζουγανέλη κ.ά. (2007).



- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου δήλωσε ότι αισθάνεται έτοιμη να εισέλθει σε διαδικασία αξιολόγησης, εύρημα που δε φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012). Μια πιθανή εξήγηση αυτή της διαφοροποίησης είναι ότι από το 2012 ως σήμερα πλήθυναν οι θεωρητικές αναζητήσεις και συζητήσεις επί του θέματος με παράλληλες μικρής διάρκειας και εμβέλειας πιλοτικές εφαρμογές της αξιολόγησης, οπότε η εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζεται πιο ώριμη και έτοιμη να αποδεχθεί την υλοποίηση του θεσμού.

Οι Σπουδές αποδείχθηκαν η μόνη μεταβλητή που διαφοροποίησε τη στάση των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεδομένου ότι ο ισχυρός επιστημονικός οπλισμός και τα πρόσθετα προσόντα που προσφέρουν οι περαιτέρω του βασικού πτυχίου σπουδές, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα εισαγωγής σε διαδικασία αξιολόγησης.

- Τέλος, αναφορικά με το **κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος** στην ελληνική κοινωνία, σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το κύρος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι χαμηλό, ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα τυγχάνει μέτριας αναγνώρισης από την ελληνική κοινωνία.

Οι παραπάνω διαπίστωση αντικατοπτρίζει μια αντιφατική εποχή όπου συνεχώς διακηρύσσεται από πολιτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς η αξία της εκπαίδευσης για το μέλλον της κοινωνίας, ωστόσο το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν τυγχάνει της αναγνώρισης που του αξίζει. Και ενώ οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διευρύνονται και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται, το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα υποβαθμίζεται συνεχώς, και σε ό,τι αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη κοινωνική διαστρωμάτωση και σε ό,τι αφορά το κύρος και την κοινωνική τους καταξίωση. Ανάλογα ευρήματα βρίσκονται και σε άλλες μελέτες του ελληνικού χώρου (Πασιαρδής, 1996 · Ανδρέου, 2003 · Κασσωτάκης 2005 · Γκέκας 2011 · Δημάκος & Κολυβάς, 2012 · Χαλκιοπούλου 2012 · Ταρατόρη 2013).

Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα Global Teacher Status η οποία εκπονήθηκε σε 21 χώρες παγκοσμίως από το ίδρυμα Varkley Gems Foundation (2013), οι έλληνες εκπαιδευτικοί, όσον αφορά το κύρος τους, κατέχουν την υψηλότερη θέση στην Ευρώπη και τη δεύτερη (73%) παγκοσμίως, ανάμεσα σε χώρες όπως τις Αίγυπτο, Βραζιλία, Γαλλία, Γερμανία, Δημοκρατία της Τσεχίας. Οι κινέζοι εκπαιδευτικοί μάλιστα κατέχουν



το υψηλότερο ποσοστό κύρους στην κοινωνία τους, ενώ το χαμηλότερο σημειώνεται στο Ισραήλ. Προφανώς το περιεχόμενο του κύρους περιλαμβάνει και το αξιακό φορτίο κάθε εποχής και κάθε κοινωνίας.

Το κύρος του εκπαιδευτικού συνδέεται προφανώς με το κύρος του ίδιου του θεσμού που υπηρετεί, την εκπαίδευση. Και εδώ η ελληνική κοινωνία είναι γεμάτη αντιφάσεις, γιατί πιστεύει μεν στην έννοια της γνώσης αλλά επικεντρώνει το όλο ενδιαφέρον της μάλλον στη χρησιμοθηρική γνώση που εισάγει τον μαθητή στο πανεπιστήμιο και στο χώρο εργασίας. Παράλληλα, οι πιο βασικές λειτουργίες του σχολείου –η διαπαιδαγώγηση και η κλασική και ουμανιστική παιδεία– αγνοούνται ή είναι εκτός ζητούμενων. Επιπλέον, η συνεργατικότητα, η ομαδικότητα δεν έχουν καμιά αξία μπροστά στο μεγάλο διακύβευμα της προσωπικής επιτυχίας. Αν ο εκπαιδευτικός υπηρετεί αυτά –και όχι μονομερώς τη «χρήσιμη γνώση»– είναι εκτός θέματος για τη χρησιμοθηρική αντίληψη γονέων και μαθητών. Αν δεν τα υπηρετεί, τότε δεν είναι παιδαγωγός και υπονομεύει ευθέως το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Τσούλια (2019) υπάρχει και ένα άλλο «εξωγενές στοιχείο, που αλλοιώνει την κοινωνική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η μαζικοποίησή του. Οι δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικών, διορισμένων και αδιόριστων αντιμετωπίζονται με την αγοραία λογική της προσφοράς και ζήτησης και με δεδομένη την υπερπροσφορά μειώνεται το κύρος. Υπάρχει και συνέχεια, η οικονομική εικόνα, το μισθολογικό στάτους του εκπαιδευτικού. Όταν η πολιτεία παραμελεί επιμελώς τον εκπαιδευτικό, δεν προκαλεί μόνο μισθολογική στενότητα στον εκπαιδευτικό αλλά η γκρίζα οικονομική εικόνα του μετασηματίζεται και σε (θεσμικό) παράγοντα απαξίωσής του».

Παράλληλα, το εκπαιδευτικό κύρος πλήττεται καθώς ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας χρεώνει αρνητικά και τη συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών βλέποντας μόνο κάποια επιμέρους στοιχεία (π.χ. απεργία στις εξετάσεις, που βέβαια μια φορά έχει γίνει). Παρακάμπτουν τη σπουδαιότητα των αγώνων του εκπαιδευτικού κινήματος και τον πλούτο των ιδεών του για τη συνεχή αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η κοινωνία ερμηνεύει και αξιολογεί τον εκπαιδευτικό όχι με βάση τη θεσμική αποστολή του και την παιδαγωγική του ευθύνη αλλά με βάση τη στενά χρησιμοθηρική αντίληψη. Δύσκολα ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει ισχυρό κύρος –γιατί κύρος έχει αντικειμενικά ως σημαντικός παράγοντας στη

διαμόρφωση του μέλλοντος των νέων– σε ένα τέτοιο αλλοτριωμένο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των συμπερασμάτων, τα **κύρια αποτελέσματα** της έρευνας θα μπορούσαν να συνοψισθούν σε **εννέα σημεία**:

1. Η κυρίαρχη τάση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε πολύ υψηλά ποσοστά τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους ή τουλάχιστον τη θεωρεί αναγκαία διαδικασία, εφόσον όμως συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις.
2. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες που αφορούν τη θέσπιση και την εφαρμογή της αξιολόγησής τους και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.
3. Το προσδοκώμενο όφελος των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τους ίδιους εκπαιδευτικού έργου (ανατροφοδότηση), η ατομική επιμόρφωση, ενώ λιγότεροι ελπίζουν σε μισθολογική ανέλιξη.
4. Η αξιολόγηση περιορίζει τα φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης.
5. Επιθυμούν να επαναπροσδιοριστεί σε θεσμικό και ιδεολογικό επίπεδο ο τρόπος διεξαγωγής της από φορείς που γνωρίζουν καλά τον κλάδο της εκπαίδευσης και λειτουργούν αμερόληπτα και αντικειμενικά. Εκτιμούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν αυξημένα προσόντα και ειδικότερα επαρκή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση προκειμένου να τους αξιολογούν, καθώς και ειδικές γνώσεις, και όχι να γίνεται από θεσμικά πρόσωπα που έχουν επιλεγεί με αναξιοκρατικά κριτήρια.
6. Οι αξιολογητές οφείλουν να χρησιμοποιούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά κριτήρια, αποδεκτές τεχνικές αξιολόγησης και να λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές χωροχρονικές περιστάσεις του στενότερου και ευρύτερου περιγύρου.
7. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνούν με την εφαρμογή της αξιολόγησής τους επικαλούνται ως κύριες αιτίες της διαφωνίας τους την έλλειψη αξιόπιστων και αντικειμενικών κριτηρίων, την ανεπάρκεια των αξιολογητών, την ελλιπή ενημέρωση, τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης, την επιφύλαξη της επιστροφής στον «επιθεωρητισμό» καθώς και τη ρήξη των συναδελφικών σχέσεων.
8. Παρά τους όποιους ενδοιασμούς τους, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται η λιγότερο κατάλληλη.
9. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους για τους εκπαιδευτικούς αλλά πρόκληση ανησυχίας σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές της.

## **9.2 Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης**

Σε μία εποχή που το σχολείο αναγνωρίζεται από όλους ότι πρέπει να λειτουργεί ως χώρος διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, μορφωτικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός των άλλων, πρέπει να στηριχθεί και σε ένα υπεύθυνο και επιστημονικά κατοχυρωμένο τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του διδακτικού τους έργου, αφού η αξιολόγηση συνδέεται με το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία, τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτή.

Έτσι, από την επεξεργασία των δεδομένων και από μια γενικότερη θεώρηση των εκπαιδευτικών εξελίξεων σε ευρωπαϊκό και σε ελληνικό επίπεδο μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, προκύπτει ότι αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα η αναγκαιότητα θέσπισης και εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα με συστηματική μελέτη και σχεδιασμό, που ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού θα συμβάλει στη βελτίωση του έργου του, την ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης στα σχολεία και την αξιοκρατική στελέχωση της εκπαίδευσης.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις προτείνονται οι ακόλουθες αξιολογικές πρακτικές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και οι οποίες αν αξιοποιηθούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης:

- Αν και σήμερα η εκπαιδευτική κοινότητα συμφωνεί στην πλειονότητά της ως προς την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης από όλους τους εμπλεκόμενους, ωστόσο διαφωνεί με τον τρόπο εφαρμογής της και στέκεται επικριτικά αναφορικά με τους σκοπούς της. Προκειμένου λοιπόν να απαγκιστρωθούν όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος λόγω του φόβου και της καχυποψίας που προέρχονται από τα μελανά χρόνια του επιθεωρητισμού, είναι άμεση προτεραιότητα να καλλιεργηθεί μια *εσωτερική κουλτούρα αξιολόγησης* (Κασσωτάκης, 2005). Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας έχει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η επιμόρφωσή τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους

εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Βασική, επίσης, προϋπόθεση είναι η συναίνεση πολιτείας και εκπαιδευτικών για να πάψει να υπάρχει κλίμα διαμάχης και πόλωσης.

- Αναγκαία θεωρείται επίσης η σχεδίαση ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδίου αξιολόγησης που θα αποτιμά κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) καθώς και η συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων αυτών των αξιολογήσεων σε βάσεις δεδομένων, χωρίς όμως να ακολουθείται η τακτική της ευρείας διάχυσης των πληροφοριών. Τα στοιχεία να είναι διαθέσιμα σε όσους είναι δυνατόν να παρέχουν ανατροφοδότηση ή να λάβουν αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο.
- Παράλληλα, η εισαγωγή του αξιολογικού συστήματος καλείται να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, προσεκτικά και πιλοτικά με την ύπαρξη ενός προπαρασκευαστικού σταδίου αξιολόγησης, ώστε να αμβλυνθεί ο φόβος και η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και να επιτευχθεί η ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε αυτή (Ζουγανέλη κ.α., 2007).
- Επίσης, η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να μην αρκείται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις για αξιοποίησή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Απαραίτητη επίσης κρίνεται η ευελιξία κάθε νέου αξιολογικού συστήματος, ώστε να προσφέρεται σε αναθεωρήσεις και βελτιώσεις με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις (Kotthoff, 2006) και θα είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει πιο αποκεντρωτικό, κάτι το οποίο άλλωστε είναι η τάση και το ζητούμενο στην εποχή μας (Eurýdice, 2004).
- Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμογής οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης είναι η αποδοχή του από την εκπαιδευτική κοινότητα και η εξασφάλιση κοινωνικής συναίνεσης. Για να επιτευχθεί

αυτό απαιτείται διάλογος και ειλικρινής πρόθεση για συνεργασία από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να υπάρξει μια βαθιά συναίνεση στο κοινωνικό σώμα για τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της αξιολόγησης. Αυτό, άλλωστε, ανταποκρίνεται στο αίτημα για λογοδοσία προς το κοινωνικό σύνολο σχετικά με την ποιότητα σπουδών και την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων.

- Σε απόλυτη συνέπεια με τα παραπάνω είναι και ο σαφής καθορισμός σκοπών και ρεαλιστικών στόχων της αξιολόγησης καθώς και η υιοθέτηση αντικειμενικών, διαφανών και σαφών κριτηρίων αξιολόγησης, αποδεκτών από το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας και συναίνεσης με την πολιτεία θα αναζητήσουν τρόπους βελτίωσης των διδακτικών και των παιδαγωγικών μεθόδων.
- Βασικός σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να τους προσφερθούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων. Απαιτούμενο για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ο φορέας που διοργανώνει την επιμόρφωση να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους απευθύνεται, και να καθορίζεται από κοινού το περιεχόμενο και η μορφή της.
- Απαραίτητη επίσης είναι η συστηματική ενημέρωση και συμμετοχικού χαρακτήρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων αλλά και σε θέματα σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική, έτσι ώστε και να μην τους προκαλεί άγχος, αλλά και να διεξάγεται πιο αποτελεσματικά. Μ' αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η προώθηση της κουλτούρας της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ακόμα υπάρχει μόνο το οργανωτικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006).
- Βοηθητικά σε σχέση με το παραπάνω θα συντελέσει η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων που ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών, αποτελώντας ένα είδος οριζόντιας επιμόρφωσης και έναν

τρόπο διάχυσης καλών πρακτικών και μάλιστα με μηδενικό ή ελάχιστο κόστος. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως τρόπος ανάδειξης καλών εκπαιδευτικών.

- Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην επιλογή και εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης και των κατάλληλων φορέων αξιολόγησης, οι οποίοι θα πρέπει να συνδυάζουν επιστημονική κατάρτιση, εξειδίκευση, τυπικά προσόντα, υψηλό κύρος και ήθος, ενώ παράλληλα θα πρέπει να συμμετέχουν σε συστηματική, συνεχή και ολόπλευρη ενημέρωση και επιμόρφωση, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα του θεσμού. Αποδεικνύεται καθολικό το αίτημα της παροχής επαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των αξιολογητών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα αυξημένα καθήκοντά τους, χωρίς να αμφισβητούνται από τους αξιολογούμενους.
- Στην Ελλάδα η επιλογή των προσώπων σε ανάλογες θέσεις ήταν πάντα ένα επίμαχο ζήτημα, ενώ για την ίδια την αξιολόγηση είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο. Οι εκπαιδευτικοί θα πιστέψουν στη διαδικασία αξιολόγησής τους όταν μέσω της συμμετοχικής και δημοκρατικής αξιολόγησής τους θα διαπιστώσουν την αυτοβελτίωσή τους. Αυτό σημαίνει ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλες τις φάσεις. Βασική αρχή της αξιολόγησης είναι ότι κάθε αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται από τους αξιολογούμενους. Η εφαρμογή αυτής της αρχής σε ένα μοντέλο δημοκρατικής αξιολόγησης θα ανατρέψει παραδοσιακές αντιλήψεις, θα διευκολύνει την άρση επιφυλάξεων και θα καλλιεργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων.
- Ωστόσο, έχει εδραιωθεί στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου ότι η επιλογή των φορέων αξιολόγησης, των στελεχών εκπαίδευσης και των επιμορφωτών αποτελεί πεδίο κομματικής επιλογής και αντιπαράθεσης. Προς την άρση αυτής της κατάστασης θα μπορούσε να συμβάλει σε καθοριστικό βαθμό ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης όσων επιθυμούν να καταλάβουν αυτές τις θέσεις αλλά και σε δεύτερη φάση η ανάληψη της αξιολόγησης από μια Ανεξάρτητη Αρχή, που ως ειδικός εθνικός φορέας αξιολόγησης θα έχει την ευθύνη της οργάνωσης, της παρακολούθησης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης προς όφελος των εκπαιδευτικών.
- Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λειτουργήσει ως πηγή ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και να αποδεσμευτεί από τον



ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα της, οποίος είχε καλλιεργηθεί στο παρελθόν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διενέργεια της αξιολόγησης σε εύλογα χρονικά διαστήματα, την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της στους εκπαιδευτικούς και την αξιοποίησή τους μέσα από συζήτηση όλων των εμπλεκόμενων πλευρών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και όχι για την επιβολή κυρώσεων όσων αξιολογούνται αρνητικά, όπως μισθολογικές μειώσεις ή ακόμη και απολύσεις.

- Οι προτάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από το Υπουργείο Παιδείας άλλοτε εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν διατυπώνεται όμως καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολόγησης ως διαδικασίας και αποτελέσματος με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Αν και ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών πηγών θεωρείται το πιο ισχυρό σύστημα αξιολόγησης, η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα προβάλλεται σαν λειτουργία εκσυγχρονιστική και φαίνεται ότι την αποδέχεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να μπορέσει η σχολική μονάδα να δώσει ουσιαστικές λύσεις είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ή η αποσυγκέντρωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ώστε η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός να είναι το κέντρο του εκπαιδευτικού “γίγνεσθαι”.
- Η αξιολόγηση μάλιστα του έργου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με εστίαση στο επιστημονικό, παιδαγωγικό, υπηρεσιακό και κοινωνικό έργο του εκπαιδευτικού. Βασική προϋπόθεση ως προς αυτό είναι χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και, ως εκ τούτου, για την εφαρμογή της απαιτείται τόσο η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών όσο και η πολιτική βούληση.
- Επιβάλλεται ωστόσο να ξεκινήσει σε ευρεία πιλοτική καταρχήν μορφή η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δεν διακατέχεται από το άγχος της επιβολής κυρώσεων από έναν εξωτερικό κριτή, αλλά συμμετέχει ο ίδιος ενεργά στη διαπίστωση των προβλημάτων και στην προσπάθεια επίλυσης αυτών αναπτύσσοντας έτσι κίνητρα και ικανότητες που θα κάνουν το έργο του πιο αποτελεσματικό. Κάτω από αυτό το



πρίσμα ο ρόλος των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και η στάση τους απέναντι σε διαδικασίες αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

- Στη συνέχεια, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνδυαστεί με την ετεροαξιολόγηση για να είναι πιο αντικειμενική, καθώς ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία μπορούν να δρομολογηθούν κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (*bottom-up process*) και ταυτόχρονα υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα (MacDonald, 2003).
- Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαίο η αξιολόγηση να ξεκινήσει από την υλικοτεχνική υποδομή και την ορθή κατανομή των πόρων, τα οποία είναι ευθύνη της πολιτείας, και στη συνέχεια να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, η αποτελεσματικότητα των οποίων επηρεάζεται από τους παραπάνω παράγοντες. Μόνο όταν η πολιτεία θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα μέσα και θα τους εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες, θα νομιμοποιείται να ζητάει την αξιολόγησή τους για να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά τους.
- Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση την οποία φαίνεται ότι αποδέχονται στην παρούσα έρευνα, θα πρέπει να στηριχθούν στην ουσιαστική συνεργασία, να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους, να βγουν από την απομόνωσή τους και να συνεργαστούν με τον Συντονιστή και τον Προϊστάμενο επιστημονικής καθοδήγησης, ο οποίοι θα τους καθοδηγούν και θα τους παροτρύνουν. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες οι παραπάνω φορείς θα αξιολογούν την επιστημονική και παιδαγωγική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη, επίσης, προϋπόθεση για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και η καθοδήγηση και στήριξη από επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.
- Από την έρευνα, παρατηρήθηκε μεγάλη απροθυμία από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Για να παγιωθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, προτείνεται στενότερη συνεργασία μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και γονέων μέσω της τακτικότερης επαφής τους.

- Η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να εφαρμοστεί σαν δεύτερο βήμα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού προηγουμένως γίνει μια ανάλυση όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν σε κάθε σχολική μονάδα, όπως το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το προφίλ των μαθητών, καθώς η λειτουργική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αρχές της στοχοθεσίας, του προγραμματισμού και της αξιολόγησής του έρχεται αντιμέτωπη με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Γι' αυτό το αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στις συνθήκες του οργανισμού.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, έχουν κάθε λόγο να είναι καχύποπτοι σε ό,τι αφορά την αξιολόγησή τους. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα αρθούν οι επιφυλάξεις και οι αντιστάσεις τους και η αξιολόγηση θα μπορεί να γίνει μια διαδικασία ουσιαστική, μια διαδικασία επανατροφοδότησης και βελτίωσης και όχι διαδικασία επιβολής ενιαίας άποψης και ελέγχου. Διαφορετικά, όσο η συζήτηση θα γίνεται με μια λογική επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων μεταξύ όσων τάσσονται υπέρ και όσων τάσσονται κατά της αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα υποφέρει από χρόνιες αμφισβητήσεις.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική κοινότητα ας συμφιλιωθεί με την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση ως στοιχείο ενδυνάμωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από αυστηρές θεωρητικές προδιαγραφές και τυποποιημένες φόρμουλες, πρέπει να εμφορείται από τις έννοιες της αγάπης και της ελπίδας. Αυτή την άποψη υποστήριξε με θέρμη ο Βραζιλιάνος κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire, θεωρώντας την αγάπη και την ελπίδα οντολογικές ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση (Κακανά κ.ά., 2006).

### 9.3 Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης και τη σύνδεσή της με το άγχος που ενδεχομένως τους προκαλεί η προοπτική της εφαρμογής της. Η ερευνητική διαδικασία συνολικά εξελίχθηκε σε ένα χρονικό διάστημα τριών μηνών, ξεκινώντας από τις αρχές Απριλίου του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου. Πρόκειται για μια έρευνα, που ευελπιστεί να καλύψει έστω και ένα μικρό μέρος των ελλείψεων που παρατηρήθηκαν στον συγκεκριμένο ερευνητικό τομέα, καθώς μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα που να αφορά συνολικά την Περιφέρεια της Ηπείρου και επιπλέον ελάχιστες στον διεθνή και ελλαδικό χώρο είναι οι εξειδικευμένες έρευνες που αφορούν στη σύνδεση της αξιολόγησης με το άγχος των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, κατά τη διενέργειά της ανέκυψαν ορισμένες επιφυλάξεις και προβληματισμοί αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο και το ερωτώμενο δείγμα, θέτοντας κάποιους περιορισμούς στην έρευνα, οι οποίοι –χωρίς να είναι ιδιαίτερα σημαντικοί ώστε να καθυστερήσουν ή να δυσκολέψουν την περάτωσή της– θεωρούνται σκόπιμο να αναφερθούν.

Αρχικά, η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, του οποίου στόχος ήταν να καλύψει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του ζητήματος της αξιολόγησης, ήταν μια δύσκολη υπόθεση. Πραγματοποιήθηκε επομένως προσπάθεια να εντοπιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες έρευνες οι οποίες ασχολήθηκαν στο πρόσφατο παρελθόν με το αντικείμενο της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή/και των εκπαιδευτικών. Ο σχηματισμός των κατηγοριών αποτέλεσε ίσως την πιο χρονοβόρα διαδικασία και οδήγησε σε καθυστερήσεις, ωστόσο καλύπτεται ένα τεράστιο φάσμα του ζητήματος της αξιολόγησης και του άγχους που πιθανόν προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας έτσι στην πορεία της έρευνας τον εντοπισμό των παραμέτρων που επιδρούν περισσότερο στη μείωσή του.

Παράλληλα, στο διάστημα που διενεργήθηκε η έρευνα –σημειώνεται ότι ήταν η περίοδος μετά το Πάσχα– καθυστέρησε η συλλογή απαντήσεων λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών στις ενδοσχολικές και Πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ και το εύρος του ερωτηματολογίου, με τον μεγάλο αριθμό ερωτημάτων και υποερωτημάτων, πιθανόν να δυσκόλεψε στη συμπλήρωσή του τους συμμετέχοντες, αν και τελικά έγινε εφικτό να

συγκεντρωθούν απαντήσεις από 180 άτομα.

Επίσης, το γεγονός ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Ηπείρου αρκετοί ήταν αυτοί που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, μπορεί να συσχετιστεί με τη χρονική συγκυρία που καθιστά μεν το θέμα επίκαιρο, ταυτόχρονα όμως διαφαίνεται μια καχυποψία προς κάθε είδους αξιολόγηση, σε μια εποχή που υπάρχει γενικότερα αβεβαιότητα και ρευστότητα. Συνήθως, με βάση την εμπειρία από τη συναναστροφή της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς αρνούνται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους έρευνες όσοι διατηρούν πιο επιφυλακτική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, γεγονός το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Τέλος, αν και το πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν ξεπέρασε τις αρχικές προσδοκίες της ερευνήτριας και ήταν επαρκές για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων, επειδή η έρευνα διεξήχθη μόνο σε μια συγκεκριμένη Περιφέρεια της χώρας, το δείγμα των συμμετεχόντων φαίνεται περιορισμένο και δεν μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια σε γενικεύσεις και συμπεράσματα. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν απλά ενδείξεις που μπορούν να χρησιμεύσουν σε μελλοντικές έρευνες πάνω στο ίδιο ή άλλο παρόμοιο θέμα.

## **9.4 Μελλοντικές προεκτάσεις έρευνας**

Έχοντας φτάσει στο σημείο ολοκλήρωσης της ερευνητικής διαδικασίας, υπάρχει η πεποίθηση πως δεν πρόκειται για τον τερματισμό της εντρόφησης στο θέμα της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης και των αρχών που το υποστηρίζουν στην εκπαίδευση, αλλά για την αφετηρία νέων αναζητήσεων αναφορικά με τις προοπτικές που διαγράφονται σε αυτόν τον τομέα.

Η παρούσα έρευνα χωρίς να φιλοδοξεί να χαρακτηριστεί ως εξαντλητική στην προσέγγιση του θέματος της αξιολόγησης, είχε στόχο να φωτίσει τις στάσεις και την εμπειρία των ατόμων που συμμετείχαν, καταγράφοντας μέσα από ένα μεγάλο εύρος παραμέτρων τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Ηπείρου. Θα ήταν όμως οπωσδήποτε ενδιαφέρον να γίνουν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, όπως:

- Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε πρώτη φάση για ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αφού αποτελούν στην ουσία ευρήματα μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Ο εντοπισμός μάλιστα των

παραμέτρων εκείνων που επιδρούν στην πρόκληση άγχους εξαιτίας της αξιολόγησης, θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να το αντιμετωπίσουν.

- Επέκταση της έρευνας σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης και τη σύνδεσή της με το άγχος σε ευρύτερο αριθμό σχολικών μονάδων στην ελληνική επικράτεια και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όχι μόνο της δευτεροβάθμιας αλλά και της πρωτοβάθμιας, τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία. Η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να φέρει χρήσιμα δεδομένα για τη στάση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση ανάλογα τη βαθμίδα και το φορέα εκπαίδευσης.
- Παράλληλα, μια ανάλογη ποσοτική έρευνα σε εκτεταμένο αντιπροσωπευτικό δείγμα θα παρείχε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων που αδυνατεί να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία όμως θα μπορούσε να αποτελέσει πιλότο για εκτενέστερες μελέτες στο εν λόγω θεματικό πεδίο. Θα δινόταν έτσι η δυνατότητα στο Υπουργείο και στους φορείς σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής να έχουν μια συνολική εικόνα για τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις όλων των ελλήνων εκπαιδευτικών, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα που θα αποτελέσουν βάση συζήτησης και θα ληφθούν υπόψη για τη θεσμοθέτηση και την εν τέλει την απρόσκοπτη εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση.
- Διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας αξιοποιώντας και συνδυάζοντας διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις και περισσότερα ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Έτσι, μια συμπληρωματική ποιοτική έρευνα θα φώτιζε ποιοτικά χαρακτηριστικά που δε θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε μία ποσοτική έρευνα –μέσω ερωτηματολογίου– καθώς στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι το μεγάλο ποσοτικά δείγμα ούτε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η κατανόηση των υποκειμενικών και εξατομικευμένων χαρακτηριστικών που επιδιώκει να εξετάσει εναλλακτικά ο εκάστοτε ερευνητής.
- Διεξοδικότερη διερεύνηση σε μελλοντικές μελέτες όλων των παραμέτρων/μεταβλητών

εκείνων που διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όπως τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας τους, η θέση που κατέχουν (διδάσκοντες, διευθυντές, υποδιευθυντές, αποσπασμένοι σε γραφεία), η σχέση εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), ο τύπος σχολείου που εργάζονται (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.) και το επίπεδο σπουδών τους. Ο έλεγχος ύπαρξης συστηματικής σχέσης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών και σε περαιτέρω έρευνες θα προσέθετε σημαντικές πληροφορίες στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και θα έδινε έναυσμα για αναζήτηση των αιτίων αυτής της διαφοροποίησης.

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, το τελικό μέρος αυτής της ερευνητικής μελέτης θεωρείται σκόπιμο να τονιστεί η αναγκαιότητα συνέχισης της έρευνας σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα της αξιολόγησής τους, αφού το ενδιαφέρον γύρω από τις απόψεις τους δημιουργεί στους ίδιους ένα αίσθημα ικανοποίησης, αποδοχής και υπευθυνότητας (Μακρίδης κ.ά., 2000).





## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Αθανασιάδης Χ., (2002). *Αξιολόγηση και αποκέντρωση. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ολοκληρώθηκε*. Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., & Καββαδίας Γ., «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί», Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας,, σελ. 279-288.
- Αθανασίου, Λ., (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σ.σ.229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αθανασίου, Λ., (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής - Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2007). Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, ΥΠΕΠΘ*, Αθήνα, (σ.σ. 279-291).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008). «Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης.» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ. Κόκκος, Α.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄ :71-117, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστασίου, Μ., (2014). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις*. Έρκυνα, 5, σ. 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ., (2005), *Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη, σ. 188.

- Ανδρέου, Α., (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σ. 20-22.
- Αποστολόπουλος, Κ., (2014). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1<sup>ο</sup>, σ. 25-51, 2014
- Βεργίδης, Δ., (2001). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική*, στο: «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;», σ. 40-60. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βερέβη, Α., (2003). Συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σ. 23-25.
- Βρεττάκου, Β., (1997). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γερμανία. (Στο: Σ. Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη & Β. Βρεττάκου, *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*). Αθήνα: Ίων.
- Γκέκας, Β., (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας [Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1252-apopseis-kai-antilipseis-ekpaideytikon-deyterovathmias>]
- Γκότοβος, Θ., (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ., (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δεληγιάννη, Ν., (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σ.28-44.
- Δεφανάρα, Β., (2014). *Το νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης: Απόψεις Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης και του έργου αυτών*, Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Π.Τ.Δ.Ε.
- Δημάκος, Γ. & Κολυβάς, Σ., (2012). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, 286-297). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1983). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο, Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.

- Δημητρόπουλος, Ε., (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, τ. 1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Μέρος Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, σ. 30.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Α' μέρος): Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σ. 172-185
- Δούκας, Χ. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εφραιμίδης, Π.Ι., (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, σ.171-182.
- Ζαμπέτα, Ε., (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.135-151.[Ανακτήθηκε 19Νοεμβρίου, 2018, από [www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/](http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/) ]
- Θεριανός, Κ., (2007). «Αξιολόγηση και σχολείο: παλιός και νέος επιθεωρητισμός», *Κυριακάτικη Αυγή, Παιδεία και Κοινωνία*, τεύχος 20, Ιανουάριος.
- Θεοχάρης, Δ., (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ελληνικών Σπουδών.
- Κακανά, Δ.-Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν. & Καβαλάρη Ε. (2006) (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα – Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, σ. 49-76.

- Κασιμάτη, Α., Γιαλαμάς, Β., (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. [Ανακτήθηκε Ιανουάριος 27, 2019, από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>].
- Κασσωτάκης, Μ., (1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών (Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., (1989). «Αξιολόγηση», «Αξιολόγηση διδασκαλίας», «Αξιολόγησης αναγκαιότητα». Στο *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό* (σ. 615-637). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ., (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ., (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σ. 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ., (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Στο: Χ. Κοσμίδου-Hardy, *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα). Σ. 64-81.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β., (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σ.σ.206-213). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.
- Καψάλης, Α., (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Καψάλης, Γ.Α. & Χανιωτάκης, Ι.Ν., (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ., (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σ. 28-29.
- Κωνσταντίνου, Ι., (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τον επιθεωρητισμό στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009)*, διπλωματική εργασία, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική σχολή.

- Κωστάκη, Α., (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Βρετανία (Στο: Σ. Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη & Β. Βρεττάκου, *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*). Αθήνα: Ίων.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι., (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ.180-194.
- Λυμπέρης, Ν.Α., (2012). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός – Πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, σ.103-104, σ.133-143.
- Μακράκης, Β., (1999). Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Στο: Δ. Βεργίδη, Α. Λιοναράκη, Α. Λυκουργιώτη, Β. Μακράκη & Χ. Ματράλη, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες, Τόμος Α'*). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ, σ. 250.
- Μακρίδης, Γ., Γρηγορίου, Γ. & Χανδριώτης, Δ., (2000). Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκόσμια Έρευνα. Πρακτικά 17<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Αθήνα, σ. 525-538.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίτσας, Θ., (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ. 195-209.
- Ματσαγγούρας, Η., (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. [Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2019 από <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls>]
- Μαυρογιώργος, Γ., (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε*, σ. 86-106. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων –Καθηγητών.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1993). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: εναρμόνιση του πανοπτισμού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2013), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματική παρέμβαση- 7 κείμενα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019, από [www.alfavita.gr/arthra/7-κείμενα-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού](http://www.alfavita.gr/arthra/7-κείμενα-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού)
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι., (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 34-45.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ. & Κοσμίδης, Π., (2005). Η ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα (Στο: Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε. & Δημητρίου, Ι., (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, σ. 93-106.
- Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). *Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπ/κού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 38-50.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο λεξιλογίας, Αθήνα.
- Μπαράλος, Γ. & Χαρακόπουλος, Κ., (2006). Το μετέωρο βήμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (*Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης*). Δεκέμβριος 1-3,2006, Άρτα, Ελλάδα.
- Μπουζάκης, Σ.,(2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση(1821-1998): εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*.Αθήνα: Gutenberg.
- Μώκου, Α. Χρ. & Μώκος, Α.Ε., (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).
- Νανούρης, Δ., (2003). *Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 07/09/2003, 44-45.
- Ναξάκης, Α., (2002), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο: Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.(επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιόν και Γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Νούτσος, Μ., (1999). Ιδεολογία και Πολιτική στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, σ. 12-16.
- Νούτσος, Χ., (2007). Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή (Στο: Χ. Νούτσος, *Δοκίμια: Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ξωχέλλης, Π., (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.- Γ. Δαρδανός.
- Ο.Λ.Μ.Ε (1985). Ανακοίνωση – καταγγελία ΟΛΜΕ 27/2/85,τ.π.δ. 575/576, Φεβρουάριος – Μάρτιος 1985.



- Ο.Λ.Μ.Ε (1997). *Πορίσματα του 8<sup>ου</sup> συνεδρίου της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχος 654, Ιούνιος – Αύγουστος 1997.
- Ο.Λ.Μ.Ε (2003). *Πορίσματα του 11<sup>ου</sup> συνεδρίου της ΟΛΜΕ (κατ. Άρθρ. 38, παρ. 2, 3 και 4): Αιτήματα του κλάδου – πορεία και προοπτικές*, Αθήνα, Ιούνιος-Ιούλιος, 2003.
- ΟΛΜΕ (2018). *Οι ψηφισμένες αποφάσεις της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση*. Διαθέσιμο: <https://www.esos.gr/arthra/59467/oi-psifismenes-apofaseis-tis-olme-gia-tin-axiologisi>  
[Ανακτήθηκε: 04.03.19]
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα 2009. Διαθέσιμο: [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)  
[Ανακτήθηκε: 04.03.19]
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α. και Βρετάκου, Β., (1997), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*, Κ.Π.Ε.Ε., Αθήνα: ΙΩΝ.
- Παλαιοκρασάς, Σ., (1997). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γαλλία, στο: *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 27.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση, σ. 21.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο., σ. 28-35.
- Παπαματθαίου, Μ., (2014). *Πώς θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί. Η αξιολόγηση... αποκεντρώνεται*. Διαθέσιμο: <http://pekp.gr/?p=54318> [Ανάκτηση: 22.12.2018]
- Παπαναούμ, Ζ., (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, σ. 11-21. Θεσσαλονίκη.
- Παπασταμάτης, Α., (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σ. 37-63.
- Πασιαρδής, Π., (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, σ.15-33.



- Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Πετροπούλου, Ο., Κασσιμάτη, Κ.& Ρετάλης, Σ., (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης – Με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Πίκλας, Ι., (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄θμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πολυχρονόπουλος, Π., (1991). Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της Αξιολόγησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, σ. 69-74.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ., (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ. 175-191.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σολομών, Ι., (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *Virtual School, The sciences of education online, Τόμος 1,(2)*, Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html](http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html) [Ανάκτηση: 20.12.2018]
- Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Ταρατόρη, Ε., (2013). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Αδελφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Τσαντάκης, Γ., (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας*. (Μεταπτυχιακή εργασία): Πάτρα.
- Τσιάκκιρος, Α & Πασιαρδής, Π., (2002). *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση*, Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Τσούλιας, Ν., (2019). *Έχουν ισχυρό κύρος οι εκπαιδευτικοί; Η, πιο ορθά, Γιατί και πώς να έχουν κύρος οι εκπαιδευτικοί*; Διαθέσιμο σε: <https://www.presspublica.gr/echoyn-ischyro-kyros-oi-ekpaideytikoi/> [Ανάκτηση 9.10.19]

- Φατούρου, Α. & Καββαδίας, Γ. (2013). *Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση- χειραγώγηση ή οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!* Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 103, σ. 26-29.
- Φοινικιανάκης, Δ., (2010). Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σ. 207-228.
- Φράγκος, Χ., (1997). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας (*Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*). Μάρτιος 3-5, 2006, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Χαλκιοπούλου, Β., (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: Επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική & Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σ. 13-41.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12.

## **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Alvik, T., (1997). *School self-evaluation: A whole school approach*. Dundee: CIDREE.
- Bailey, L.S & Stadt, R., (1973). *Career education: New applications to human development*. Bloomington, Ill.: McKnight.
- Blumberg, A., (1973). *Supervision and teachers: A private cold war*. Berkley, CA: McCutchan.
- Broadfoot, P., (1996). *Education, assessment and society: A sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, pp. 14-15.
- Cohen, L. & Manion, L., (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cullingford, C., (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.
- Davies, D., & Rudd, P. E., (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. Slough: NFER. [Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2018 από [http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE\\_PDF\\_Files/01\\_26\\_01.pdf](http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_26_01.pdf)]

- European Commission, (1997). Evaluating EU Expenditure Programmes: A Guide: Ex post and Intermediate Evaluation. In: <http://www.europa-eu.int/documents/comm./intex> [Ανάκτηση 30.12.18]
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org> [Ανάκτηση 30.12.18]
- Faubert, V., (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J.R.L. & Worthen, B.R., (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3<sup>rd</sup> edn). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hazzi, O. & Maldaon, I., (2015). A pilot study: vital Methodological issues. *Verslas: Teorija ir praktika/ business: Theory and Practice*, 16(1), pp. 53-62.
- Hofman, R.H., Dukstra, N. & Hofman, A., (2005). Schoolself-evaluation instruments: An assessment framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8 (3), 253-272.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G., (2001). *Educational Administration: Theory, research and practice* (6<sup>th</sup> edn). New York: McGraw-Hill.
- Ingvarson, L.C., (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. In: D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal*. London: Routledge.
- Janssens, F. & van Amelsvoort, G., (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23.
- Kassotakis, M. & Papagueli-Vouliouri, D., (2011). School evaluation and teacher's assessment in Greek Primary and Secondary Education. *Hellenic Studies*, 19(1), pp.51-71.
- Kotthoff, H.G., (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical comparative and recommendations. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 126-140.
- Kyriakides, L., (1997). Influences on Primary Teachers' Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 23(1), pp. 39- 46.
- Kyriakides, L. & Campbell, R., (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (1), 23-37.
- MacBeath, J., (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self evaluation*. London: Routledge

- MacDonald, D., (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), pp. 139–49.
- McMillan, J.H., (2004). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instructions* (8<sup>th</sup> edn). Boston, MA: Pearson.
- Mathison, S., (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14, pp. 159- 165.
- Mialaret, G., (2006). *Sciences de l' e' ducation: Aspects historiques, Probl' emes e' piste' mologiques*. Paris: PUF
- Nevo, D., (1995). *School based evaluation: A dialogue for school improvement*. Elsevier Science inc. New York.
- Nevo, D., (2001). "School evaluation: internal or external?". *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), pp. 95–106
- OECD (2003). *Overview education at a glance: OECD indicators*. Available at: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/29880103.pdf> [Access: February 26, 2019]
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD, 12-13.
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Available at: [http://www.oecd.org/education/school/Synergies\\_for\\_Better\\_Learning\\_summary\\_Greek.pdf](http://www.oecd.org/education/school/Synergies_for_Better_Learning_summary_Greek.pdf) [Access: February 18, 2019].
- OECD (2015a). *Education at a glance 2015: OECD indicator*. Available at: <http://www.oecd.org/edu/education-at-aglance-19991487.htm> [Access: March 02, 2019].
- OECD (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen*. Available at: <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm> [Access: March 01, 2019].
- OECD (2017). *Education policy in Greece. A preliminary assessment*. Available at: <http://www.oecd.org/edu/educationpolicyingreeceapreliminaryassessment.htm> [Access: March 14, 2019]
- Petersson, P. & Comeaux, M., (1990). Evaluating the systems: Teachers' perspectives on teachers' evaluation. *Educational Evaluation & Policy Analysis Issue*, 12, pp.3-24.

- Rhoton, J., Bowers, P., Shane, P., (2001). *Professional Development: Planning and Design*. U.S.A: NSTA Press, retrieved November 30, 2018, from [https://books.google.gr/books?id=BTb52Gs8j3IC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=%28Huberman,+1992+%29.&source=bl&ots=IguANP7P2I&sig=KxGuNetkemEO70rNDz5VEllLppY&hl=el&sa=X&ei=f4atVO3ICIKuOKePgJgF&ved=0CCcQ6AEwATgK#v=onepage&q=\(Huberman%2C%201992%20\).&f=false](https://books.google.gr/books?id=BTb52Gs8j3IC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=%28Huberman,+1992+%29.&source=bl&ots=IguANP7P2I&sig=KxGuNetkemEO70rNDz5VEllLppY&hl=el&sa=X&ei=f4atVO3ICIKuOKePgJgF&ved=0CCcQ6AEwATgK#v=onepage&q=(Huberman%2C%201992%20).&f=false)
- Scriven, M., (1998). The nature of evaluation in Practical assessment. In *Research and Evaluation*, 6, 11.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J., (2002). *Supervision: A redefinition* (7<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Skolverket, S., (2005). *National assessment and grading in the Swedish School System*. Stockholm: Fritzes, pp. 91.
- Stronge, J. H., (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personal evaluation: a conceptual framework. In *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp.131-151.
- Sullivan, S., & Glanz, J., (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. In *Journal of curriculum and supervision*, 15(3),212 – 235. Summers, G. (1977). Introduction in Summers, G. (ed.). *Attitude measurement*. London: Kershaw, pp.149-172.
- Torres, R., (1991). Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant- mediator. *Evaluation and Program Planning*, 14,pp.189- 198.
- Van Selm, M. & Jankowski N.W., (2006). Conducting Online Surveys, *Quality & Quantity*, 40, pp. 435-456.
- Wolf, R.M., (1990). The nature of educational evolution (In: H.J. Walberg, *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*). Oxford: Pergamon Press, pp. 8-10.
- Worthen, B. R. & Van Dusen, L. M., (1994). Nature of Evaluation. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, 2<sup>nd</sup> ed., vol. 4, pp. 2109-2119. Great Britain: Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Zepedo, S.J. & Ponticell, J.A., (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want and get from supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 14 (1), pp. 68-87.

## **Μεταφρασμένα έργα**

- Bell, J., (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Bonniol, J-J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφρ. Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007)
- Everard, K.B.& Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hargreaves, A., & Fullan, M., (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. (Επιστημ. Επιμ. Κοντάκος). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Javeau C., (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* (μτφρ. & επιμ. Τζαννόνε-Τζωρτζή Κ.) Αθήνα: Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2001). *Το σχολείο που μαθαίνει – Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σς. 157-166.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, σ. 61.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί – Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Α. Δεληγιάννη). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση, σ. 33.

### **Νόμοι και Διατάγματα (με χρονολογική σειρά)**

- N. 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144<sup>Α</sup>/7-12-1982). *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
- N. 1566/1985(Φ.Ε.Κ. 167<sup>Α</sup>/30.09.1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (Άρθρα 28-31)*.
- N. 2525/1997 (ΦΕΚ 188<sup>Α</sup>/23.09.1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.



N. 2986/2002 (ΦΕΚ 24<sup>Α</sup>/13.02.2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

N. 3848/2010 (ΦΕΚ 71<sup>Α</sup>/19.05.2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Εγκύκλιος 37100/Γ1-31/3/2010 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.

N. 4024/2011 (ΦΕΚ 226<sup>Α</sup>/27.10.2011). Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο-βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Νόμος 4072/2012 (ΦΕΚ Α' 86<sup>Α</sup>/11-04-2012) .Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

N. 4142/2013 (ΦΕΚ 83<sup>Α</sup>/09.04.2013). Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

N. 4369/2016 (ΦΕΚ 33Α'/27.02.2016). Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια - αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις.

N. 4547/2018 (ΦΕΚ 102Α'/12.6.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Π.Δ.320/1993

Σχέδιο Π.Δ. 140/1988

Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5.11.2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΥΑ158733/2018 (ΦΕΚ 4299Β'/27.09.2018). Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Υπουργική Απόφαση (Αρ. Πρωτ. 6308/Ε3/16-01-2019): Επιμόρφωση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) για την εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
«Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»  
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων  
ΔΙ.ΠΑ.Ε. Θεσσαλονίκης

Μάιος 2019

---

*Ο θεσμός της Αξιολόγησης: Παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης  
της εκπαίδευσης ή άγχους των εκπαιδευτικών;  
Μελέτη των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου*

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος «Διοίκησης Επιχειρήσεων» του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης και αποτελεί μέρος μιας δειγματοληπτικής έρευνας που αφορά τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης και το άγχος που ενδεχομένως προκαλεί μια τέτοια προοπτική.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να επισημάνω τα ακόλουθα: Δεν υπάρχουν "σωστές" ή "λάθος" απαντήσεις, διότι κύριο ζητούμενο είναι να καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική για την εκπόνηση της έρευνας, καθώς από αυτή εξαρτάται αν θα προκύψουν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα που θα αποτυπώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως θα εμπλουτίσουν τη συζήτηση σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών δεδομένων. Όλα τα δεδομένα και οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10-15 λεπτά καθώς σχεδιάστηκε έτσι ώστε να απαιτεί τον ελάχιστο χρόνο για να συμπληρωθεί. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με όλη μου την εκτίμηση,  
Αναστασία Παλιάτσου  
Φιλόλογος (ΠΕ02)  
1ο ΓΕΛ Φιλιππιάδας Πρέβεζας  
(e-mail: [natassapal@gmail.com](mailto:natassapal@gmail.com))

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>1. ΦΥΛΟ:</b>	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>
<b>2. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:</b>	0-10	<input type="checkbox"/>
	11-20	<input type="checkbox"/>
	21-30	<input type="checkbox"/>
	31 και άνω	<input type="checkbox"/>
<b>3. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:</b>	Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/>
	Γενικό Λύκειο	<input type="checkbox"/>
	ΕΠΑ.Λ.	<input type="checkbox"/>
<b>4. ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:</b>	Διευθυντής/ντρια	<input type="checkbox"/>
	Υποδιευθυντής/ντρια	<input type="checkbox"/>
	Εκπαιδευτικός	<input type="checkbox"/>
	Απόσπαση σε Γραφείο	<input type="checkbox"/>
<b>5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:</b>	Μόνιμος/η	<input type="checkbox"/>
	Αναπληρωτής/τρια	<input type="checkbox"/>
	Ωρομίσθιος/σθια	<input type="checkbox"/>
<b>6. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ:</b>	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
	Μεταπτυχιακό	<input type="checkbox"/>
	Διδακτορικό	<input type="checkbox"/>

## B. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Έχετε αξιολογηθεί στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του σχολείου;  
Ναι  Όχι
2. Αν ναι, κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;  
Θετική  Αρνητική  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ
3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή συμβάλλει θετικά στη διοίκηση του σχολείου;  
Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ
4. Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;  
Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ
5. Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;  
Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

6. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης τα ακόλουθα;

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
<b>6.1</b>	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κλπ.)					
<b>6.2</b>	Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης					
<b>6.3</b>	Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας					
<b>6.4</b>	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδέεται με τους παρακάτω σκοπούς; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	1	2	3	4	5
<b>7.1</b>	Βαθμολογική εξέλιξη					
<b>7.2</b>	Μισθολογική εξέλιξη					
<b>7.3</b>	Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης					
<b>7.4</b>	Έλεγχο των εκπαιδευτικών					
<b>7.5</b>	Επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος					
<b>7.6</b>	Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας					
<b>7.7</b>	Αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης					
<b>7.8</b>	Εντοπισμό όσων έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης					
<b>7.9</b>	Απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών					
<b>7.10</b>	Χάραξη κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης από την πολιτεία ή το σχολείο					

7.11	Δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από την επιθυμητή λειτουργία των σχολικών μονάδων					
7.12	Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών					
7.13	Βελτίωση, ενίσχυση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης					
7.14	Ανάδειξη των "καλών" πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης					
7.15	Επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο					
7.16	Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση					
7.17	Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των Συντονιστών και των Προϊσταμένων εκπαίδευσης					
7.18	Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους					
7.19	Άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων					
7.20	Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν					

**8. Για καθένα από τα παρακάτω επιχειρήματα που χρησιμοποιούν όσοι στέκονται αρνητικά στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας;** (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	<b>ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8.1	Είναι άδικο διότι δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος					
8.2	Δε λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν το έργο τους					
8.3	Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας					
8.4	Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης					
8.5	Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση					
8.6	Προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς					
8.7	Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών					
8.8	Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους					
8.9	Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων					
8.10	Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας					
8.11	Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών					
8.12	Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης					
8.13	Δεν είναι απαραίτητη διότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και αποτελεσματικά					

## Γ. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

**[9] 1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι πρέπει να συμμετέχει στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ο καθένας από τους παρακάτω φορείς;**

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	ΦΟΡΕΙΣ	1	2	3	4	5
1.1	Περιφερειακός Διευθυντής					
1.2	Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης					
1.3	Συντονιστής Εκπαίδευσης					
1.4	Διευθυντής Εκπαίδευσης					
1.5	Διευθυντής του σχολείου					
1.6	Σύλλογος Διδασκόντων					
1.7	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					
1.8	Μαθητές					
1.9	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών					
1.10	Επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ.					

**[10] 2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει να διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά;**

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	1	2	3	4	5
2.1	Ειδική διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση					
2.2	Συστηματική επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης					
2.3	Αυστηρή τήρηση των οδηγιών που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια					
2.4	Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης					
2.5	Αμεροληψία και αντικειμενικότητα					
2.6	Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα την οποία πρόκειται να αξιολογήσουν					
2.7	Να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένοι					
2.8	Να γνωρίζουν την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογούν					
2.9	Να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγούν					
2.10	Να διακρίνονται από αξιόλογο επιστημονικό έργο					

**[11] 3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής για τη(ν);**

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

	Θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής για:	1	2	3	4	5
3.1	Διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης					
3.2	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών					

## Δ. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**[12] 1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τα παρακάτω κριτήρια;**

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	1	2	3	4	5
1.1	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και ικανότητα διαχείρισης αυτής					
1.2	Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα					
1.3	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας					
1.4	Επαγγελματική εμπειρία					
1.5	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα					
1.6	Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων					
1.7	Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες					
1.8	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα					
1.9	Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών στο χώρο της τοπικής κοινωνίας					
1.10	Κατοχή επιστημονικών τίτλων					
1.11	Επίδοση των μαθητών					
1.12	Δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών					
1.13	Συνεργασία με Προϊσταμένους, συναδέλφους, γονείς μαθητών					
1.14	Συγγραφική δραστηριότητα					
1.15	Εμφάνιση					

**[13] 2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι παρακάτω παράγοντες;**

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
2.1	Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών					
2.2	Ο αριθμός των μαθητών της τάξης					
2.3	Το κοινωνικό/πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο					
2.4	Το σχολικό κλίμα					
2.5	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών					
2.6	Τα σχολικά εγχειρίδια					
2.7	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου					
2.8	Η χρηματοδότηση του σχολείου					

## Ε. ΜΟΡΦΕΣ & ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

**[14] 1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης;** (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
<b>1.1</b>	Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου, π.χ. Ι.Ε.Π., ανεξάρτητη αρχή κ.λπ.)					
<b>1.2</b>	Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο Διευθυντής τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό)					
<b>1.3</b>	Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας					
<b>1.4</b>	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας					

**[15] 2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού τα παρακάτω μέσα αξιολόγησης;** (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
<b>2.1</b>	Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού					
<b>2.2</b>	Τεστ επίδοσης των μαθητών του					
<b>2.3</b>	Συνέντευξη του εκπαιδευτικού					
<b>2.4</b>	Παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού από τους αξιολογητές					
<b>2.5</b>	Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές					
<b>2.6</b>	Έκθεση αυτοαξιολόγησης					
<b>2.7</b>	Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή του σχολείου					

## ΣΤ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

**[16] 1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολογική διαδικασία προκειμένου να είναι αποτελεσματική πρέπει να συνδέεται με;** (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	2	3	4	5
<b>1.1</b>	Προ-αξιολογική φάση, για ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης					
<b>1.2</b>	Φάση παρακολούθησης της διαδικασίας αξιολόγησης					
<b>1.3</b>	Φάση ανατροφοδότησης και υποστήριξης στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του					
<b>1.4</b>	Ποικίλες μορφές/στρατηγικές επιμόρφωσης					
<b>1.5</b>	Αξιολογικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και σαφή κριτήρια					
<b>1.6</b>	Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα					
<b>1.7</b>	Πραγματοποίηση της αξιολόγησης μια φορά ετησίως					



<b>1.8</b>	Επιλογή αξιολογητών με αξιοκρατικές διαδικασίες.					
<b>1.9</b>	Βαθμολογική-μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
<b>1.10</b>	Επιπτώσεις για εκείνους που είχαν επαναλαμβανόμενες αρνητικές αξιολογήσεις					

**[17] 2. Με ποια συχνότητα πρέπει να εφαρμόζεται η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης;**

- 1-2 φορές ετησίως
- Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς
- Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)
- Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση

**[18] 3. Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να συμβάλλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης καθένας από τους παρακάτω παράγοντες:** (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΗΠΙΟΤΕΡΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3.1</b>	Η διαβεβαίωση από τους αρμόδιους φορείς για την εξασφάλιση της θέσης και του μισθού τους					
<b>3.2</b>	Η καλύτερη ενημέρωση από τους φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τους σκοπούς και τη διαδικασία της αξιολόγησης					
<b>3.3</b>	Η παροχή κινήτρων (βαθμολογική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις κ.ά.)					

## **Z. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

**[19] 1. Ποιες επιβραβεύσεις θα πρέπει, κατά την άποψή σας, να έχει η υψηλή βαθμολογία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;(Μπορείτε να επιλέξετε από 1 έως 3 απαντήσεις)**

- Μισθολογική εξέλιξη
- Βαθμολογική εξέλιξη
- Μονιμοποίηση
- Μετάταξη σε θέσεις ευθύνης
- Καμία επιβράβευση

**[20] 2. Ποιες επιπτώσεις θα πρέπει, κατά την άποψή σας, να έχει μία συνεχής συσσώρευση χαμηλών αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση;**

- Μισθολογικές μειώσεις
- Μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης
- Απόλυση
- Παραπομπή σε επιμόρφωση και ατομική ανατροφοδότηση
- Καμία επίπτωση

[21] 3. Ποιο είδος βοήθειας θα προτιμούσατε να σας προταθεί για τους τομείς που ενδεχομένως υστερείτε; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μίας απαντήσεις)

- Βοήθεια από έμπειρο εκπαιδευτικό
- Επιμόρφωση – Σεμινάρια από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Συντονιστές Εκπαίδευσης, κλπ
- Ενδοσχολική επιμόρφωση

[22] 4. Οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

- Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

[23] 5. Πρέπει να δημοσιοποιούνται τα στοιχεία που αφορούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κατά σχολική μονάδα;

- Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

[24] 6. Θα επιθυμούσατε να σας γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής σας;

- Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

## Η. ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

[25] 1. Η σκέψη ότι θα αξιολογηθείτε σίγουρα σας προκαλεί ορισμένα συναισθήματα. Αξιολογήστε τις παρακάτω διατυπώσεις οι οποίες σχετίζονται με το άγχος που ενδεχομένως σας προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησης.

(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

	ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	1	2	3	4	5
1.1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η όταν το σκέφτομαι					
1.2	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι συναδέλφοί μου					
1.3	Νιώθω ότι μου συμπεριφέρονται σαν να είμαι αντικείμενο					
1.4	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από αγνώστους					
1.5	Είναι πολύ αγχωτικό συναίσθημα να σκέφτομαι ότι μπορεί να αξιολογηθώ από γνωστούς μου					
1.6	Αντιμετωπίζω θετικά το ζήτημα					
1.7	Νιώθω ότι με την αξιολόγησή μου θα επηρεάσω θετικά τους γύρω μου					
1.8	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τον εαυτό μου από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση					
1.9	Έχω γίνει περισσότερο αυστηρός/ή με τους άλλους από τότε που σκέφτομαι την αξιολόγηση					
1.10	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα					
1.11	Ανησυχώ για το μέλλον της δουλειάς μου όταν το σκέφτομαι					
1.12	Δε με επηρεάζει πολύ η προοπτική της αξιολόγησης					
1.13	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι θα βαθμολογηθούν οι επιδόσεις μου στην εργασία					
1.14	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι άλλοι, εκτός των συναδέλφων μου, ίσως να μπορούν να δουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής μου					
1.15	Αισθάνομαι ότι θα κατηγορηθώ μέσα από την αξιολόγηση, αν κάτι δεν πάει καλά					

1.16	Αντιμετωπίζω με πολύ ψυχραιμία όλα όσα ακολουθούν την αξιολόγηση					
1.17	Δεν αισθάνομαι άγχος και θεωρώ ότι άργησε να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο μέτρο					
1.18	Όταν τη σκέφτομαι πιστεύω ότι φτάνω στα όρια των αντοχών μου					

**[26] 2. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι ευθύνονται για την απαξίωση και τα αρνητικά συναισθήματα προς την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μίας απαντήσεις).**

- Φόβος για το «καινούριο»
- Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο
- Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού σας έργου
- Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας
- Ελλιπής ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης
- Αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης
- Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης
- Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθείτε ατομικά

**[27] 3. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**[28] 4. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από τη σημερινή έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**[29] 5. Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;**

Ναι  Όχι  Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ

**[30] 6. Θεωρείτε ότι γενικά το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην ελληνική κοινωνία είναι: (Επιλέξτε μία απάντηση!)**

- Πολύ υψηλό
- Υψηλό
- Μέτριο
- Χαμηλό
- Πολύ χαμηλό

***Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας!***

*Σημείωση:* Όπου αναγράφεται στο ερωτηματολόγιο η συντομογραφία ΥΠ.Π.Ε.Θ. του Υπουργείου Παιδείας θεωρήθηκε σωστό να διατηρηθεί, καθώς ίσχυε την περίοδο διανομής του ερωτηματολογίου (Απρίλιος-Ιούνιος 2019). Από τις 8/7/2019 αντικαταστάθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ.