

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΒΟΙΩΤΙΑΣ.

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΠΙΚΛΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	3
Abstract	4
Εισαγωγή	6
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική αξιολόγηση	9
1.1 Η έννοια της αξιολόγησης	9
1.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης	10
1.3 Στόχοι αξιολόγησης	13
1.3.1 Στόχοι και χρόνος διεξαγωγής	13
1.3.2 Στόχοι και αιτία διεξαγωγής	14
1.4 Μεθοδολογία Αξιολόγησης	15
1.4.1 Μέθοδοι αξιολόγησης	15
1.4.2 Τεχνικές Αξιολόγησης	17
1.4.3 Μέσα αξιολόγησης	18
1.5 Είδη αξιολόγησης	18
1.5.1 Εξωτερική αξιολόγηση	19
1.5.2 Εσωτερική αξιολόγηση	20
1.6 Εκπαιδευτική ποιότητα	23
1.7. Εκπαιδευτικοί δείκτες ποιότητας	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Ευρώπη	28
2.1 Ιστορική αναδρομή στην ελληνική εκπαίδευση	28
2.1.1 «Επιθεωρητισμός» - Από το 1834 έως το 1981	28
2.1.2 Από το 1982 έως σήμερα	31
2.1.3 Τι ισχύει σήμερα	34
2.2 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού	39
3.1 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού	39
3.2 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης	41
3.3 Αντικείμενα αξιολόγησης	44

3.4 Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η έρευνα	49
4.1 Σπουδαιότητα θέματος	49
4.2 Σκοπός και στόχοι	49
4.3 Προϋπάρχουσες έρευνες	50
4.4 Υποθέσεις και ερωτήματα	52
4.5 Μεθοδολογία	53
4.5.1 Συλλογή δεδομένων	53
4.5.2 Διαδικασία έρευνας	54
4.5.3 Δείγμα	54
4.5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα	56
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	56
5.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης	57
5.3 Σκοποί αξιολόγησης	60
5.4 Εκπαιδευτική ποιότητα	61
5.5 Είδη αξιολόγησης	63
5.6 Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού	65
5.7 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης	67
5.8 Αντικείμενα αξιολόγησης	72
5.9 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	74
5.10 Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση	77
6.1 Συμπεράσματα	77
6.2 Προτάσεις	81
6.3 Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές κατευθύνσεις	84
Βιβλιογραφία	86
Παραρτήματα	95

Περίληψη

Η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηρίζεται από μεγάλη μερίδα θεωρητικών της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1997· Ανδρέου, 1999· Ξωχέλλης, 2006). Στην Ελλάδα μετά την κατάργηση του «επιθεωρητισμού» το 1982 παρατηρήθηκαν έντονες διαμάχες μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων για την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ παρέμειναν ανενεργοί όλοι οι σχετικοί νόμοι που ψηφίστηκαν μέχρι σήμερα (Αθανασιάδης, 2000· Δούκας, 1997· Μαυρογιώργος, 1993).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προβληματισμού που καταγράφεται στην εκπαιδευτική κοινότητα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Ως μέθοδος -με βάση τον σκοπό και το αντικείμενό της- επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Βοιωτίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το δείγμα αποτέλεσαν 114 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της στην ανίχνευση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν οι απόψεις τους για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τους σκοπούς τους οποίους είναι απαραίτητο να υπηρετεί, τους τρόπους διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, τον τρόπο εφαρμογής της, τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και, τέλος, ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται και ποια θα πρέπει να είναι τα προσόντα των αξιολογητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις. Θεωρούν ότι πρέπει να έχει αποκλειστικά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να μην επιβάλλονται κυρώσεις σε όσους αξιολογούνται αρνητικά. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι πρέπει να ξεκινήσει από τους παράγοντες που ελέγχει η πολιτεία (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, κατανομή πόρων) και στη συνέχεια να εφαρμοστεί στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, επιθυμούν την ύπαρξη πολλαπλών φορέων αξιολόγησης για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης και επιθυμούν τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να δώσουν έμφαση κυρίως στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τέλος, από τις συσχετίσεις των μεταβλητών παρατηρείται ότι οι νεότεροι ταυτίζονται περισσότερο με τις απόψεις της

σύγχρονης βιβλιογραφίας για την αξιολόγηση, ενώ οι έχοντες διευθυντική προϋπηρεσία εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολογική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνεισφέρει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης, 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

Απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική αξιολόγηση, ποιότητα εκπαίδευσης, σκοπός, φορείς και κριτήρια αξιολόγησης

Abstract

The belief that assessment of the educational work is necessary to the improvement of the educational process is supported by the great majority of theoretical educationalists (Kassotakis, 1997· Andreou, 1999· Xochelis, 2006). In Greece after the abolition of “inspectorship” in 1982, heated arguments were noticed among the involved bodies regarding the implementation of assessment, whereas all the relevant laws which have been voted until today remain inactive (Athanasiadis, 2000· Doukas, 1997· Mavrogiorgos, 1993).

Bearing in mind the speculation which is noticed in the international community, quantitative research was conducted. As a method –based on the aim and object of the study- a small scale overview was chosen through the completion of a questionnaire regarding teachers’ beliefs in the prefecture of Viotia as far as the assessment of the educational work is concerned. The subjects that participated in the study were 114 teachers of primary education.

The research focused on finding the beliefs teachers themselves have about assessment. More specifically, the areas which were studied were their beliefs regarding the necessity of assessment, the objectives which assessment should have, the ways of ensuring and improving the quality of education, the way of implementing assessment, the criteria according to which teachers should be assessed and finally which assessment bodies they accept and what qualifications should assessors possess.

The results of the study show teachers' willingness that assessment should be implemented, but at the same time they pose a number of prerequisites. They believe that the aim of assessment should only be that of feedback and that those who are assessed negatively should not be punished. Moreover, they support that assessment should begin from the factors that the state controls (material and technical infrastructure, resource allocation) and then be implemented on teachers. At the same time they want the existence of multiple bodies of assessment so that objectivity is ensured, they believe that retaining in matters of assessment is necessary and they want the criteria according to which teachers are assessed to be mainly focused on the educational processes. Finally, from the variable correlations it is found that the younger teachers agree more with the beliefs of contemporary bibliography regarding assessment, whereas those who have managerial experience seem quite cautious towards the assessment process.

The particular study contributes to the research of the beliefs teachers have about the implementation of assessment, which should be taken into account when developing educational policy, whereas from the conclusions which are drawn, the directions which future research attempts should have are revealed.

Key words

Teacher's view, educational assessment, quality of education, objectives, bodies and criteria of assessment

Εισαγωγή

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, από την πιο απλή ως την πιο σύνθετη, περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με την απόφαση, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση αυτή επιτρέπει να εκτιμήσουμε την ορθή λειτουργία ενός συστήματος ή την ανάγκη τροποποίησής του (Χουλιάρα, 2009, σ. 136). Αυτός είναι ο λόγος που πλήθος οργανισμών σε διεθνές επίπεδο έχουν αναπτύξει διάφορα συστήματα αξιολόγησης. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κύριους τομείς στους οποίους εφαρμόζεται η αξιολόγηση (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 124). Η αξιολόγηση αποτελεί επιστημονικό αντικείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε για το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο, τη λειτουργία της τάξης, τις στάσεις και συμπεριφορές των υποκειμένων της παιδαγωγικής πράξης (Τσακίρη, 2007, σ. 372). Αποτελεί, επίσης, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, όχι ως μια απλή αυτόνομη διαδικασία, αλλά ως ένας θεσμός που συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Φράγκος, 1991, σ. 3). Τέλος, είναι απαραίτητη, διότι όχι μόνο βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά παράλληλα πληροφορεί για το παρεχόμενο έργο από τις σχολικές μονάδες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007, σ. 39).

Η αξιολόγηση αποτελούσε παλαιότερα μια τυπική διαδικασία χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα (Danielson, 2001, σ. 12), καθώς είναι γεγονός ότι αφορούσε αποκλειστικά τις γνώσεις των μαθητών. Μέσα από αυτές τις εξετάσεις αξιολογούνταν οι μαθητές και μόνο έμμεσα οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Τσακίρη, 2007, σ. 374). Η πίεση, όμως, για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης κατέστησε επιτακτική την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του συνόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής κατάστασης γενικότερα. Για αυτό τον λόγο έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με θέμα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο (Μαντάς κ.α., 2009, σ. 195). Αναδείχθηκε, έτσι, μια νέα προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο (Τσακίρη, 2007, σ. 374), καθώς ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις με σκοπό την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003, σ. 1).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί τη σημαντικότερη παράμετρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν αποφασιστικά τόσο τη σχολική απόδοση των μαθητών όσο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 126). Για αυτό η αποτελεσματικότητα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών θεωρείται βασική προτεραιότητα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 246). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες έχουν διαπιστώσει ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να κάνει τη διαφορά και να εξασφαλίσει τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Πασιαρδής κ.α., 2007, σ. 64). Ως βασικοί στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Πασιαρδή κ.ά. (2007, σ. 14), θεωρούνται η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, η επαγγελματική ανέλιξη των «αποτελεσματικών» εκπαιδευτικών και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα γινόταν μέχρι το 1982 από το θεσμό των επιθεωρητών, ο οποίος καταργήθηκε μετά από έντονη κριτική από τους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2006, σ. 143). Από τότε και μέχρι σήμερα αναπτύχθηκε στην Ελλάδα έντονος προβληματισμός αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 11). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρόβλημα που προκάλεσε έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ της κυβέρνησης και των συνδικαλιστικών φορέων της εκπαίδευσης (Κοσμίδου-Hardy, 2005, σ. 90), οι οποίοι ενώ δέχονται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, διαφοροποιούν τις θέσεις τους ως προς τον τρόπο υλοποίησής της (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 2). Ο προβληματισμός αυτός παραμένει ακόμη και σήμερα σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς παραμένουν ανενεργά έως τώρα όλα τα σχετικά με την αξιολόγηση νομοθετικά κείμενα και προεδρικά διατάγματα (Βλάχος, 2008, σ. 7·Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η συζήτηση που συντελείται και στην Ελλάδα τον τελευταίο καιρό λόγω της ψήφισης του νόμου 3848/2010 αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες επιλογής του θέματος της παρούσης εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, καθώς αποτελούν τους θεμέλιους λίθους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και απ' αυτούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά του.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο ενότητες, οι οποίες χωρίζονται σε έξι επιμέρους κεφάλαια. Τα τρία πρώτα παρουσιάζουν το θεωρητικό υπόβαθρο της

αξιολόγησης με έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα υπόλοιπα τρία αναφέρονται στην έρευνα που διεξήχθη. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο καταπιάνεται γενικότερα με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ορίζεται η έννοια της «αξιολόγησης», καταγράφονται οι αιτίες που την καθιστούν αναγκαία και παρουσιάζονται οι στόχοι, οι κυριότερες μέθοδοι και τα είδη της. Στο τέλος του κεφαλαίου αναλύεται η σχέση μεταξύ αξιολόγησης και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Ειδικότερα, στην αρχή επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, η οποία χωρίζεται σε τρία επιμέρους στάδια. Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ευρώπη και καταγράφονται οι σύγχρονες τάσεις στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το τρίτο κεφάλαιο καταπιάνεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εκεί δίδονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρουσιάζονται οι φορείς που την αποτελούν, καταγράφονται τα κριτήρια αξιολόγησής τους και εντοπίζονται τα αντικείμενα, τα οποία αξιολογούνται.

Τα επόμενα κεφάλαια επικεντρώνονται στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο τίθενται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, επισημαίνεται η σπουδαιότητα του θέματος με παράλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξαχθέντων ερευνών, γίνονται υποθέσεις και θέτονται ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται η μέθοδος επιλογής και ανάλυσης των δεδομένων, η μέθοδος με την οποία επιλέχθηκε το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία χωρίζονται σε διάφορες υποκατηγορίες.

Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, εξάγονται τα συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της έρευνας και στη συνέχεια κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις σε σχετικές έρευνες.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική αξιολόγηση

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων κατέχει κεντρική θέση (Υφαντή, 2001, σ. 61). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση καθιερώθηκε στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των συστημάτων μαζικής εκπαίδευσης. Η αρχική μορφή της ήταν αυτή που γινόταν αποκλειστικά μέσα στο σχολείο, η οποία έχει ως αντικείμενο τους μαθητές για τη διαπίστωση και μέτρηση των γνώσεων που αποκτώνται στη σχολική μονάδα (Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 38). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση -πέρα από την αξιολόγηση των μαθητών- αφορά και την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Broadfoot, 1996, σ. 7). Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992, σ. 48) ως «*το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*». Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993, σ. 30-32) το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία παράλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή ως περιγραφή της δράσης σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν της διδακτικής πράξης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σε μια συγκεκριμένη τάξη.

Η πολιτεία με τον νόμο 2525/1997 δίνει τον ακόλουθο ορισμό για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: «*Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*» (Παρ. 1 του άρθρου 8 του Ν. 2525/97). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιγράφεται, επίσης, από τον Ανδρέου (1999, σ. 188) «*ως η διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους*». Ο Παπασταμάτης (2001, σ. 39) επισημαίνει μάλιστα 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 και στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (π.χ. στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές).

Η αξιολόγηση, λοιπόν, είναι μια διαδικασία που επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσα στην τάξη και το σχολείο και να διαπιστώσει τον βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 13· Τσακίρη, 2001, σ. 3). Ως διαδικασία είναι πολύπλευρη και πολύπλοκη, διότι επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το υφιστάμενο κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλέγμα καθώς και το ανάλογα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 31). Η διαδικασία αυτή της αποτίμησης συνδέεται με τη συλλογή πληροφοριών. Η αξιολόγηση, λοιπόν, είναι μια συστηματική συλλογή πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη λήψη ορθών αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997).

Επίσης, η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Δούκα (1997, σ. 292), στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από τις απαραίτητες αλλαγές και διαρθρωτικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές θα είναι ευέλικτες και θα προσαρμόζονται κατάλληλα για να ανταποκρίνονται στις συνεχείς μεταβολές της σύγχρονης κοινωνίας. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, η αξιολόγηση να συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999, σ. 15). Συμπερασματικά, λοιπόν, θα υποστηρίζαμε ότι παρά τις επιμέρους διαφωνίες η αξιολόγηση θεωρείται ως μια πολύπλευρη και συστηματική διαδικασία, η οποία μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην αναβάθμιση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος σε όλες τις περιστάσεις της ζωής. Όπου δεν υφίσταται αξιολόγηση, δεν προλαμβάνονται και δεν επιλύονται τα προβλήματα που προκύπτουν, δεν υπάρχει ανατροφοδότηση και δεν ελέγχεται το παραγόμε-

νο έργο. Επομένως, το ίδιο ισχύει και για την εκπαίδευση (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 11· Ξωχέλλης, 2006, σ. 132). Ο Ξωχέλλης (2006, σ. 131-132) αναφέρει ότι η ανάγκη της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι η κοινωνία πρέπει να είναι σίγουρη ότι το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι υψηλού ποιοτικού επιπέδου. Ο Ανδρέου (1999, σ. 186-187) επισημαίνει με τη σειρά του ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας, η οποία έχει ως σκοπό τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη δυνατοτήτων, την αξιοποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον επανασχεδιασμό του. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997, σ. 21) η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί πέρα από τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό σύνολο, στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση υψηλότερου επιπέδου. Ο Rogers (1988) σημειώνει με τη σειρά του ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι βοηθάει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτών. Έτσι, μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, να την οργανώνουν κατάλληλα και να ελέγχουν την καταλληλότητα και την αποδοτικότητα των μεθόδων διδασκαλίας σε μια συγκεκριμένη σχολική ομάδα. Συνδέεται, λοιπόν, η αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη για τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον καθορισμό προτεραιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό στόχο τη βελτίωσή της.

Η αποτελεσματικότητα, όμως, της διδακτικής πράξης δεν καθορίζεται μόνο από τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, επηρεάζεται και από τα προγράμματα σπουδών, τη μεθοδολογία, τα βιβλία, την υλικοτεχνική υποδομή, την οργάνωση του σχολείου, την επιμόρφωση και την εργασιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 143). Αξίζει, επίσης, να τονιστεί ότι η αξιολόγηση αυτή δεν πρέπει να αρκείται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 19).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης επιβάλλεται ακόμη για κοινωνικοπολιτικούς, παιδαγωγικούς και επαγγελματικούς λόγους. Από κοινωνικοπολιτική άποψη αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας. Από παιδαγωγική σκοπιά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου δείχνει που οφείλεται η αποτελεσματικότητα ή η αποτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ελέγχει την επιτυχία της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά της, επανατροφοδοτούνται μαθητές και εκπαιδευτικοί και ελέγχεται η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, από επαγγελματική άποψη η αξιολόγηση συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος επαγγελματικής αυτάρκειας του εκπαιδευτικού και αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών του φιλοδοξιών (Ανδρέου, 2003, σ. 21-22). Σε οικονομικό επίπεδο, με δεδομένη την οικονομική δυσχέρεια του κράτους, η αξιολόγηση συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων υλικών και την πλήρη εκμετάλλευση των πιστώσεων που προορίζονται για την εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 33).

Βέβαια, έχουν διατυπωθεί και αμφισβητήσεις ως προς τον τρόπο διενέργειας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ο Ναζάκης (2002, σ. 223) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μη μετρήσιμο μέγεθος, καθώς το παιδαγωγικό, μορφωτικό και επιστημονικό αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται μακροπρόθεσμα. Ακόμα και να επιθυμούσε κάποιος να το μετρήσει μακροπρόθεσμα, η μέτρηση είναι αναξιόπιστη, καθώς σε μακροχρόνιο επίπεδο επεμβαίνουν στην ανθρώπινη ύπαρξη πολλοί και απρόβλεπτοι παράγοντες. Ακόμη, πολλοί διατυπώνουν τις ανησυχίες τους για το γεγονός ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται συχνά με λάθος τρόπο. Υποστηρίζουν ότι πολλές φορές χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών απέναντι στις προθέσεις των κρατούντων την εξουσία. Ακόμη, μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και μειωμένη απόδοση από πλευράς τους. Τέλος, επισημαίνουν το γεγονός ότι πολλές φορές οι αξιολογούντες δεν είναι επιλεγμένοι με αντικειμενικά και διαφανή κριτήρια, όπως έχει συμβεί στο παρελθόν στην Ελλάδα (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 38, 154-155). Συμπερασματικά, θα υποστηρίζαμε ότι οι αντιρρήσεις που προβάλλονται δεν αμφισβητούν τόσο τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, όσο τον τρόπο εφαρμογής της. Οι περισσότεροι επικριτές απορρίπτουν τον ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά αποδέχονται την αξία και την αναγκαιότητά της, διατυπώνοντας εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης αποκεντρωτικής μορφής, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση (Αθανασιάδης, 2001, σ. 147).

Και ενώ φαίνεται ότι σχεδόν όλες οι πλευρές συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, στην Ελλάδα καταγράφεται άρνηση της αποδοχής της

από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η αξιολόγηση στην Ελλάδα δεν στηριζόταν σε ξεκάθαρους σκοπούς και δεν γινόταν από ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 12). Γι' αυτό είναι απαραίτητη η προώθηση της κουλτούρας της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ακόμα υπάρχει μόνο το οργανωτικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 48). Το κράτος οφείλει να βρίσκεται σε διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να καταλήγουν στον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση θα εφαρμοσθεί αποτελεσματικά στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Το ίδιο οφείλει να συμβεί και στην Ελλάδα, όπου ήδη το Υπουργείο προσπαθεί να εισάγει εκ νέου την αξιολόγηση με το άρθρο 32 του νόμου 3848/2010, όπου καθορίζεται το πλαίσιο για την «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».

1.3 Στόχοι αξιολόγησης

Οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών περιγράφονται στο άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002). Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ότι *«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, ... η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»*.

Παρά τον σαφή ορισμό των σκοπών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την επίσημη πολιτεία, παρατηρείται στην Ελλάδα μια στασιμότητα στο θέμα της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών, καθώς κυριαρχεί η άποψη, η οποία έχει τις ρίζες της στην εποχή του επιθεωρητισμού, ότι μέσω αυτής θα γίνει μία προσπάθεια χειραγώγησής τους. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης και να γίνει σαφής ο ανατροφοδοτικός και όχι ο ελεγκτικός χαρακτήρας του.

1.3.1 Στόχοι ανάλογα με τον χρόνο διεξαγωγής

Υπάρχουν διάφορες διακρίσεις σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με τον χρόνο και την αιτία διεξαγωγής της. Οι διακρίσεις αξιολόγησης, σε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής και τον σκοπό είναι:

α) *Προκαταρκτική αξιολόγηση*, όταν η αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος, προκειμένου να γίνει αποτίμηση των διάφορων μεταβλητών που σχετίζονται με την πρόοδο αυτού του προγράμματος.

β) *Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση*, όταν η αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο σκοπός της αξιολόγησης αυτής είναι να καταγραφούν οι αδυναμίες του προγράμματος κατά το στάδιο της εφαρμογής και να γίνουν έγκαιρα οι αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

γ) *Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση*, όταν η αξιολόγηση διενεργείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κύριος σκοπός της είναι να καταγράψει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας και να εντοπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα, που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της. Αν χρειαστεί να επαναξιολογήσουμε, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής χρησιμεύουν στο να ξανασχεδιάσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, υπάρχει και η *ολική αξιολόγηση ή αξιολόγηση πεδίου*, η οποία γίνεται αφού περάσει εύλογο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και βασικός σκοπός της είναι να διαπιστώσει τη συνολική αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 22· Κουλαϊδής, 1992, σ. 80).

1.3.2 Στόχοι ανάλογα με την αιτία διεξαγωγής

Οι στόχοι της αξιολόγησης σε σχέση με την αιτία διεξαγωγής της είναι:

1) *Αξιολόγηση για επιλογή*. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται για να επιλεγούν μεταξύ υποψηφίων εκπαιδευτικών, άτομα για συγκεκριμένους ρόλους, όπως για παράδειγμα για κάλυψη θέσεων διευθυντών.

2) *Αξιολόγηση για ανάπτυξη και βελτίωση*. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης γενικότερα και αποσκοπεί στην παρακολούθηση της πορείας της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 128-130).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993, σελ. 146-147), οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης προσδιορίζεται αναγκαστικά από το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν είναι

αυτόνομη και ανεξάρτητη διαδικασία. Ένα σύστημα αξιολόγησης μπορεί να έχει ως σκοπό τη συμμόρφωση, δηλαδή την ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στη λογική του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί, επίσης, να λειτουργεί μαζί με άλλους συνδυαστικούς παράγοντες προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός πλαισίου, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει κριτικά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να τη βελτιώσει, να τη μετασχηματίσει και να την αλλάξει (μετασχηματιστική παρέμβαση). Η αξιολόγηση που προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της συμμόρφωσης αναπαράγει το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση εντάσσεται σε ένα πλαίσιο κριτικής, μετασχηματισμού και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατό να συντελέσει στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις επιταγές της κοινωνίας.

1.4 Μεθοδολογία Αξιολόγησης

1.4.1 Μέθοδοι Αξιολόγησης

Η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται κυρίως από την ποιότητα των πληροφοριών στις οποίες βασίζεται (Κασσωτάκης, 1992, σ. 62). Γι' αυτό στη φάση του σχεδιασμού της αξιολόγησης το άτομο οφείλει να γνωρίζει τις μεθόδους και τις τεχνικές, οι οποίες θα εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης αξιολόγησης, καθώς και τα μέσα με τα οποία αυτή θα υλοποιηθεί· ακόμη, τα δυνατά ή τα αδύνατα σημεία τους, ώστε να είναι σε θέση κάθε φορά να επιλέγει τις καταλληλότερες (Σολομών, 1999, σ. 152-154). Ο Δημητρόπουλος (2007, σ. 169) ορίζει ως μέθοδο την πρακτική μέσω της οποίας ο αξιολογητής θα υλοποιήσει την προσέγγιση αξιολόγησης, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες για να διαπιστώσει τις ανάγκες των αξιολογούμενων.

Η επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης δεν καθορίζεται πάντοτε με αντικειμενικά κριτήρια. Σημαντικό ρόλο σ' αυτή την επιλογή διαδραματίζουν οι απόψεις του αξιολογητή, οι προσωπικές του αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση, η εμπειρία του, η γνώση των διάφορων τεχνικών για την αξιολόγηση, ο διαθέσιμος χρόνος καθώς και τα υπάρχοντα μέσα (Κασσωτάκης, 1992, σ. 62-63). Ένας αξιολογητής που είναι σωστά καταρτισμένος, δύναται είτε να χρησιμοποιήσει μια από τις υπάρχουσες μεθόδους αξιολόγησης αυτούσια, είτε να τροποποιήσει μία με τρόπο που να την προσαρμόσει στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης, είτε να συνδυάσει διαφορετικές μεθόδους μεταξύ τους. Ο Τσιάκαλος (1992, σ. 45) αναφέρει ότι προϋπόθεση για

την εύρεση μιας κοινής αποδεκτής μεθόδου είναι η χρήση διαφόρων μεθόδων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες θα επιλέγονται όχι μόνο από την εκπαιδευτική μονάδα, αλλά θα συμμετέχουν και οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και με κάποιον εφικτό τρόπο οι μαθητές.

Όπως, λοιπόν, προαναφέρθηκε, η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου προϋποθέτει τη γνώση από τον υπεύθυνο όλων των διαθέσιμων μεθόδων, των χαρακτηριστικών προδιαγραφών και ιδιοτήτων τους, αλλά και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιλεγεί αυτή που φαίνεται να εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς και τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης ή να γίνει ο κατάλληλος συνδυασμός. Ως κυριότερες μέθοδοι αξιολόγησης αναφέρονται από τον Δημητρόπουλο (2007, σ. 171-192) οι εξής:

1) Η Παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους αξιολόγησης. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευμένα άτομα παρατηρούν και καταχωρίζουν τις παρατηρήσεις τους πάνω σε αντικείμενα αξιολόγησης με συστηματοποιημένο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Από όλες τις μεθόδους αξιολόγησης η παρατήρηση κατέχει κυρίαρχο ρόλο. Η *άμεση παρατήρηση* έχει το πλεονέκτημα της παρατήρησης της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων του αξιολογούμενου σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης. Ακόμη, η *έμμεση παρατήρηση*, που γίνεται με τη βοήθεια τεχνικών μέσων, έχει το πλεονέκτημα ότι η παρατήρηση γίνεται χωρίς χρονική πίεση και με ακρίβεια, αφού το φαινόμενο παρατηρείται αναδρομικά με τη βοήθεια τεχνικών μέσων και όχι καθώς εξελίσσεται όπως γίνεται στην άμεση παρατήρηση. Δηλαδή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στην άμεση παρατήρηση έχουμε συγχρονική παρατήρηση, ενώ στην έμμεση αναδρομική παρατήρηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 28).

2) Μέθοδοι Ανάλυσης - Επεξεργασίας Δεδομένων

Όλες οι μέθοδοι που μπορεί να αξιοποιηθούν για την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων, που συγκεντρώνονται στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης, εντάσσονται σε αυτή τη γενική μέθοδο. Είναι πολύ χρήσιμη, διότι βοηθάει στην καλύτερη αξιοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώνονται.

3) Η Συνεχής Παρακολούθηση και Τήρηση Δεικτών

Εφαρμόζεται, όταν η αξιολόγηση έχει κάποια διάρκεια μέσα στον χρόνο και είναι αναγκαίο να παρακολουθούνται διαδικασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη και να τηρούνται στοιχεία σε μορφή δεικτών, που θα αξιοποιηθούν αργότερα. Είναι σημα-

ντική μέθοδος, καθώς μέσω των δεικτών μετράται η ποιότητα του σχολικού έργου και επισημαίνονται οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

4) Η Επισκόπηση

Με τη μέθοδο της επισκόπησης συγκεντρώνονται διάφορα ποιοτικά δεδομένα (π.χ. κρίσεις, απόψεις).

5) Η Συναλλαγή - Συνεργασία - Επικοινωνία

Η συναλλαγή - συνεργασία - επικοινωνία αποτελεί την κάθε μορφής συνεργατική σχέση και δραστηριότητα μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου. Φυσικά, σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της.

6) Αυτοανάλυση

Η μέθοδος αυτή, στην οποία το αντικείμενο αξιολόγησης αναλύει το ίδιο τον εαυτό του, αποτελεί τη βάση της αυτοαξιολόγησης.

7) Οι Διάφορες Οικονομολογικές Μέθοδοι

Σ' αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται μέθοδοι προερχόμενοι από την οικονομική επιστήμη. Εφαρμόζονται όλο και περισσότερο καθώς ενισχύεται η άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια μεγάλη οικονομική επένδυση για την κοινωνία και την πολιτεία.

8) Η Ελεύθερη Κρίση του Αξιολογητή

Αυτή η μέθοδος υποστηρίζει ότι η ελεύθερη κρίση του αξιολογητή πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της αξιολόγησης. Βέβαια, αν και σε κάθε αξιολόγηση διαδραματίζει ρόλο και η υποκειμενική κρίση του αξιολογητή, είναι προφανές ότι μία κρίση χωρίς τεκμηρίωση είναι πολύ δύσκολο να γίνει αποδεκτή και δεν συνάδει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη μιας αυθεντίας στην αξιολόγηση, η γνώμη της οποίας δεν επιδέχεται αμφισβήτηση.

1.4.2 Τεχνικές αξιολόγησης

Τεχνική αξιολόγησης ονομάζεται ο ειδικότερος τρόπος εφαρμογής μιας μεθόδου στην πράξη (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 192). Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999, σ. 29) τονίζουν τη σημασία που έχει να γνωρίζει ο σχεδιαστής της αξιολόγησης τις διάφορες κατηγορίες των τεχνικών που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση, για να μπορεί να επιλέγει την πιο αποτελεσματική και στη συνέχεια να την προσαρμόζει στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης αξιολόγησης. Από τις διάφορες κατηγορίες τεχνι-

κών ιδιαίτερη σημασία έχουν οι τεχνικές της παρατήρησης και οι τεχνικές επικοινωνίας.

Οι κυριότερες τεχνικές παρατήρησης διακρίνονται στη *συστηματική ή απλή παρατήρηση*, ανάλογα με τον εάν η παρατήρηση γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια ή όχι. Άλλες τεχνικές παρατήρησης είναι ο *οπτικός έλεγχος*, όταν γίνεται εντατικά η παρατήρηση συγκεκριμένου γεγονότος ή διαδικασίας και η *επαναλαμβανόμενη ή συνεχή παρατήρηση*, όταν γίνεται η παρατήρηση σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Οι τεχνικές επικοινωνίας κατηγοριοποιούνται στις *τεχνικές της ελεύθερης ή δομημένης συνέντευξης*. Στην ελεύθερη συνέντευξη ο αξιολογούμενος καλείται να απαντήσει με ελεύθερο τρόπο σε σειρά ερωτημάτων και ο αξιολογητής αναλύει στη συνέχεια τις απαντήσεις για να εξάγει τα συμπεράσματά του. Αντίθετα στη δομημένη συνέντευξη υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις, από τις οποίες ο αξιολογούμενος επιλέγει την απάντηση σε κάθε ερώτημα. Αναφέρονται ακόμη οι τεχνικές της ομαδικής συνέντευξης και οι τεχνικές της ομαδικής συζήτησης. Στην πρώτη περίπτωση λαμβάνονται ταυτόχρονα απαντήσεις από πολλά άτομα σε συγκεκριμένα ερωτήματα και στη δεύτερη η παρατήρηση γίνεται μέσα από ελεύθερη συζήτηση στην οποία συμμετέχουν περισσότερα άτομα (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 192-204).

1.4.3 Μέσα αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007, σ. 204) μέσο αξιολόγησης αποκαλείται οποιοδήποτε εργαλείο χρησιμοποιείται για την εφαρμογή μίας τεχνικής αξιολόγησης. Τα μέσα διακρίνονται σε διάφορα είδη ανάλογα με τη μορφή τους. Αυτά που όταν χρησιμοποιούνται καταγράφουν γραπτά τα δεδομένα ονομάζονται γραπτής μορφής. Το κυριότερο μέσο αυτής της μορφής είναι το ερωτηματολόγιο, στο οποίο ο αξιολογούμενος απαντάει γραπτώς στα ερωτήματα που τίθενται, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται και τα φύλλα παρατήρησης. Μέσα όπως το μαγνητόφωνο, η φωτογραφική μηχανή και η βιντεοκάμερα, τα οποία αναπαράγουν ακουστικά, οπτικά ή οπτικο-ακουστικά δεδομένα και πληροφορίες, καλούνται μέσα ακουστικής, οπτικής ή οπτικο-ακουστικής μορφής. Ακόμη, με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχουν τεθεί στη διάθεση των αξιολογητών και πλήθος μεσών άλλων τεχνικών μορφών. Φυσικά είναι δυνατή η αξιοποίηση σε μια αξιολόγηση συνδυασμού μέσων διαφορετικής μορφής (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 205-206).

1.5 Είδη αξιολόγησης

1.5.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Οι τύποι αξιολόγησης διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το αξιολογούμενο αντικείμενο σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Στην εξωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής δεν έχει σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογείται και γι' αυτό ονομάζεται εξωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 22). Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, έχοντας, όμως, ως κύριο αποδέκτη τους τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004, σ. 96-98). Επίσης, συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία, όπως την προαγωγή του προσωπικού και τη χρηματοδότηση του σχολείου (Σολομών, 1999, σ. 14).

Η εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως η διασφάλιση της εφαρμογής της νομοθεσίας και η εκτέλεσή της από φορείς ή πρόσωπα που δεν σχετίζονται με το σχολείο, γεγονός που συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων. Επιπλέον δεν επιβαρύνει με περαιτέρω απασχόληση τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, όμως, εμφανίζει μειονεκτήματα, όπως η έμφαση στην αξιολόγηση προσώπων δίχως να λαμβάνονται υπ' όψη άλλα στοιχεία και η συμβολή στην ανάπτυξη της υπακοής και όχι στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1999, σ. 15).

Οι συνηθισμένες μορφές που μπορεί να λάβει η εξωτερική αξιολόγηση είναι η επιθεώρηση, η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης. Ενδιαφέρεται για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων και την επιβολή της ομοιομορφίας. Με αυτόν τον τρόπο εφαρμόστηκε στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1980 και γι' αυτό έχει καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας (Σολομών, 1999, σ. 16).

Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση διεκπεραιώνεται από τους διοικητικά ανώτερους, αλλά όχι από ειδικά καταρτισμένους επιθεωρητές - αξιολογητές, και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων αναφοράς. Θεωρείται ξεπερασμένη και δεν περιλαμβάνεται στις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (Σολομών, 1999, σ. 17).

Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος στοχεύει στην παρατήρηση διαφόρων παραμέτρων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το μαθητικό και εκπαι-

δευτικό δυναμικό, η κτιριακή υποδομή και ο εξοπλισμός των σχολείων. Διάφορες υπηρεσίες αναλαμβάνουν να αντλήσουν πληροφορίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, η καθυστερημένη επεξεργασία και δημοσίευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων καθιστά δύσκολη την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών (Σολομών, 1999, σ. 17).

Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης θεωρούνται μια χρήσιμη πηγή εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα. Συνήθως, δεν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο εθνικό σύστημα αξιολόγησης, αλλά παρέχουν χρήσιμα δεδομένα που επιτρέπουν τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη σε βάθος μελέτη συγκεκριμένων πτυχών τους. Η Ελλάδα συμμετέχει σε τέτοιου είδους μελέτες στα πλαίσια της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (Ι.Ε.Α.) και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α). Στην Ελλάδα, επίσης, οι υπεύθυνοι δεν δίνουν τη βαρύτητα που απαιτείται σε τέτοιου είδους έρευνες και έτσι δεν αξιοποιούνται τα αποτελέσματά τους (Σολομών, 1999, σ. 17).

1.5.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Στην εσωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογείται, οπότε καλείται και εσωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 23). Η εσωτερική αξιολόγηση, επομένως, πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έχει και αυτή ποικίλες μορφές, όπως τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999, σ. 18). Για την υλοποίησή της βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Στα πλεονεκτήματά της καταγράφονται η συμβολή στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και συλλογικότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ενθάρρυνση για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων και η προσαρμογή στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Έχουν παρατηρηθεί, όμως, και μειονεκτήματα, όπως η επικέντρωση σε θέματα που δεν έχει άμεση ευθύνη η εκπαιδευτική μονάδα, οι χρονοβόρες διαδικασίες και η συζήτηση επουσιωδών θεμάτων για την αποφυγή εσωτερικών συγκρούσεων.

Η εσωτερική αξιολόγηση, όπως προαναφέρθηκε, διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους ιεραρχικά κατώτερους. Αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο, 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, σ. 18). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης -κυρίως της επιθεώρησης- και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Αντίθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βασική της ιδεολογία είναι ότι οι διαδικασίες της οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς ακόμα και τους τοπικούς φορείς (Σολομών, 1998, σ. 1). Η ευρεία συμμετοχικότητα των μετόχων της σχολικής μονάδας βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή τους εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων. Βασικό, λοιπόν, χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. 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 (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 125-126).

Η αυτοαξιολόγηση εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα καθώς κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, τους δεσμεύει απέναντι στις αποφάσεις που οι ίδιοι έλαβαν, προωθεί τη συνεργασία και την αυτομόρφωση, συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων και κυρίως δεν αποσκοπεί στον έλεγχο, αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας, 2010, σ. 6).

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται κυρίως στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στις σχέσεις και τις συνεργασίες. Σύμφωνα με την πρόταση που διαμόρφωσε το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000) η αξιολόγηση της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να γίνει με βάση δείκτες που αφορούν: α) την Ποιότητα Διδασκαλίας, β) την Ποιότητα Μάθησης και γ) τη Λειτουργία της Αξιολόγησης.

Στόχος της είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων και η συνειδητοποίηση όλων όσων εμπλέκονται για την ανάγκη μιας συλλογικής, ουσιαστικής και συστηματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων. Για να είναι επιτυχές ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει να ακολουθεί τα εξής στάδια κατά την εφαρμογή του:

1. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος: Η ατμόσφαιρα στο σχολείο πρέπει να είναι θετική και να ενθαρρύνεται ο ανοιχτός διάλογος.

2. Καθορισμός της διαδικασίας: Είναι αναγκαίο οι συντελεστές της αξιολόγησης να οργανώνονται, να θέτουν προτεραιότητες και να κατασκευάζουν χρονοδιαγράμματα.

3. Συμφωνία για τα κριτήρια: Είναι απαραίτητο να επιλεγθούν κριτήρια για τους τομείς που πρόκειται να αξιολογηθούν μετά από ενδελεχή συζήτηση και συμφωνία των εμπλεκομένων.

4. Δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων: Θα πρέπει να επιλεγούν και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας οι κατάλληλες μέθοδοι.

5. Εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα (McBeath, 2001, σ. 155-172).

Ο McBeath (2001, σ. 140-141) θεωρεί ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι καλό να συμπληρώνεται και από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς υποστηρίζει ότι ένα σύστημα πολλαπλής αξιολόγησης, δηλαδή ένας συνδυασμός διαφορετικών μορφών και ειδών αξιολόγησης, μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να δρομολογηθούν με διαδικασίες που έχουν κατεύθυνση μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα (MacDonald, 2003, σ. 140-143). Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να λάβει τρεις μορφές:

α) *Παράλληλη μορφή.* Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα παραβάλουν τα αποτελέσματα και εξάγουν συμπεράσματα.

β) *Διαδοχική μορφή*. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) *Συνεργατική μορφή*. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρά τους και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009, σ. 10). Στο πλαίσιο αυτό το 2003 η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) σχεδίασε και πρότεινε ένα νέο μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης, τη *μετααξιολόγηση*. Με βάση τον τρόπο διεξαγωγής της το κύριο βάρος της αξιολογικής διαδικασίας φέρει η εσωτερική αξιολόγηση, που αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, ενώ η μετααξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Δυστυχώς, είναι πολύ δύσκολη η υλοποίηση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, που χαρακτηρίζεται από το συγκεντρωτισμό των δομών του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Για αυτό και πρέπει να αναμένουμε τα αποτελέσματα της καινούριας προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας για την αυτοαξιολόγηση για να δούμε αν θα εφαρμοστεί με τον κατάλληλο τρόπο και αν θα καταφέρει να ξεπεράσει τα εμπόδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Νόμος 3848/2010, άρθρο 32).

1.6 Εκπαιδευτική ποιότητα

Η ποιότητα της εκπαίδευσης, αν και θεωρείται ζήτημα ύψιστης σημασίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκας, 1997, σ. 289-290). Ταυτόχρονα, ο προβληματισμός σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας και το πώς αυτή θα διασφαλιστεί πιστοποιεί το αυξημένο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Office for Standards in Education και Quality Assurance Agency στην Αγ-

γλία) παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δαγκλής, 2008, σ. 24).

Ο Βλάχος (2008, σ. 17) υποστηρίζει ότι για τη συνολική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να οριστούν οι παράμετροι που την καθορίζουν και να διερευνηθούν ως προς την κατάστασή τους στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είτε με ποσοτική (ερωτηματολόγια) είτε με ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις), να προσδιοριστεί η αλληλεπίδρασή τους και κατόπιν να αποφασιστούν οι βελτιωτικές παρεμβάσεις. Ακόμη, ο Δούκας (2002, σ. 178) σημειώνει ότι για να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαίο να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η εστίαση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου, η δημιουργία σχεδίων, στόχων υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους από τα σχολεία, η εισαγωγή δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης. Τέλος, ο Δαγκλής (2008, σ. 26) αναφέρει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, τα περιεχόμενα και τους διδακτικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και γενικότερα το παιδαγωγικό κλίμα.

1.7. Εκπαιδευτικοί δείκτες ποιότητας

Με τον όρο «δείκτες ποιότητας» εννοούνται έννοιες με σαφές νοηματικό περιεχόμενο, με τη βοήθεια των οποίων επιχειρείται η μέτρηση της ποιότητας του σχολικού έργου, δηλαδή ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι τομείς, οι οποίοι χρειάζεται να βελτιωθούν και κατ' επέκταση να αξιολογηθούν σε μια διαδικασία αξιολόγησης και με τους οποίους η αξιολόγηση γίνεται πιο διεισδυτική, αναλυτική και αποτελεσματική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, σ. 5). Ακόμη, οι δείκτες ποιότητας ορίζονται ως πληροφορίες που συλλέγονται σε σταθερά και κανονικά χρονικά διαστήματα με στόχο να διαπιστωθεί η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 315) και σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διάρθρωση, την κατάσταση και την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Nuttal, 1994, σ. 9). Οι βασικές κατηγορίες των πληροφοριών που συλλέγονται είναι οι εξής: 1. Πληροφορίες για τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες σχετίζονται με τα επιθυμητά αποτελέσματα, 2. Πληροφορίες που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός συστήματος και 3. Πληροφορίες που

σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική και ενδιαφέρουν τους φορείς χάραξης πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 315).

Οι δείκτες αξιολόγησης θεωρούνται βασικό ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Για να καθοριστούν οι δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού κρίνεται σκόπιμο να προσδιοριστούν τα πρότυπα της απόδοσης για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Αυτά τα πρότυπα καλούνται να είναι σύμφωνα με τους σκοπούς που έχουν τεθεί κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και να έχουν μετρήσιμα χαρακτηριστικά (Κουτούζης, 1999, σ. 262). Για να είναι αποτελεσματικοί οι δείκτες ποιότητας είναι απαραίτητο να αποτιμούν παραμέτρους και στοιχεία που μπορούν να εντοπιστούν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα για να είναι εφικτές οι συγκρίσεις. Ακόμη, θα πρέπει να είναι αναγνωρίσιμοι και κατανοητοί, η εκπόνησή τους να είναι εφικτή από πλευράς χρόνου, κόστους και γνώσεων για τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και να είναι αποδεκτή η εγκυρότητα και αξιοπιστία των στατιστικών στοιχείων που συγκεντρώνονται (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 315-316).

Το Μάιο του 2000 σε συνεδρίαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για θέματα Παιδείας παρουσιάστηκε έκθεση σχετική με το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης, στα πλαίσια της προτεραιότητας που αποδίδεται στη συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Για τη σύνταξη της συνεργάστηκαν εμπειρογνώμονες από 26 διαφορετικές χώρες. Οι συμμετέχουσες χώρες συμφώνησαν στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από δεκαέξι δείκτες, ως οδηγό, ώστε κάθε χώρα να διαμορφώσει δικούς της δείκτες αξιολόγησης, προσαρμοσμένους στις ιδιαιτερότητες της καθεμιάς. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η ανάγκη λήψης μέτρων για την αξιολόγηση, τα οποία θα ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση των σχολείων με ταυτόχρονη εξωτερική αξιολόγηση ως μεθοδολογική υποστήριξη για την αυτοαξιολόγηση (2270ή σύνοδος του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2000).

Με βάση τους στόχους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, σ. 6), βασικός στόχος του οποίου είναι η αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προχώρησε στη διαμόρφωση 17 δεικτών αξιολόγησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα σε μία προσπάθεια διερεύνησης της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαίδευση και των προοπτικών της. Σύμφωνα με την πρόταση αυτοαξιολόγησης του

Υπουργείου Παιδείας (2010, σ. 13-17) για τις ανάγκες της συστηματικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού τα πέντε μεγάλα θεματικά πεδία στα οποία διαιρείται το σχολικό έργο οι τομείς και οι δείκτες με βάση τους οποίους αξιολογείται το καθένα, είναι οι εξής:

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικά Πεδία	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
1. Μέσα και πόροι	α) Υλικοτεχνική υποδομή	- Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου - Εσωτερικοί – εξωτερικοί χώροι του σχολείου - Επίπλωση - Εξοπλισμός
	β) Οικονομικοί πόροι	- Κατανομή εσόδων/ δαπανών - Αναλογία εσόδων/ δαπανών
	γ) Ανθρώπινο δυναμικό	- Γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών - Εμπειρία και έργο των εκπαιδευτικών - Ποσοστιαίες αναλογίες εκπαιδευτικών
2. Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου	α) Οργάνωση του σχολείου	Εφαρμογή σχολικού προγράμματος
	β) Διοίκηση του σχολείου	Συντονισμός σχολικής ζωής
	γ) Μέσα - Πόροι	Αξιοποίηση μέσων - πόρων
3. Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	α) Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών - Σχέσεις μεταξύ σχολείου - γονέων - Σχέσεις μεταξύ σχολείου – δήμου/ σχολικής επιτροπής
4. Εκπαιδευτικές διαδικασίες	α) Εφαρμογή προγράμματος σπουδών	Επίτευξη μαθησιακών στόχων
	β) Ποιότητα της διδασκαλίας	Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών

	γ) Οργάνωση της τάξης δ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ε)Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	• Ανάπτυξη παιδαγωγικών σχέσεων • Εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών • Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων • Ανάπτυξη και συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια
5. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	α) Φοίτηση και διαρροή μαθητών β) Επίδοση και πρόοδος των μαθητών γ) Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	• Παρακολούθηση της φοίτησης και της εκπαιδευτικής διαρροής • Παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών • Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Ευρώπη

2.1 Ιστορική αναδρομή στην ελληνική εκπαίδευση

Η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης χωρίζεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ξεκινά με την ανεξαρτητοποίηση του ελληνικού κράτους και λήγει το 1982. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η ύπαρξη του θεσμού του Επιθεωρητή, ο οποίος αμφισβητήθηκε έντονα από τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη φάση αρχίζει το 1982 και συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας. Χαρακτηρίζεται από πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση, οι οποίες, όμως, παρέμειναν ανενεργές σχεδόν στο σύνολό τους. Σήμερα, το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί μια νέα προσπάθεια εναρμονισμού με τις ευρωπαϊκές τάσεις με τον νόμο 3848/2010 και απομένει πλέον να φανεί αν θα φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

2.1.1 «Επιθεωρητισμός» - Από το 1834 έως το 1981

Από τα πρώτα χρόνια ανεξαρτητοποίησης της Ελλάδας εφαρμόστηκαν πρακτικές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονταν με την εποπτεία και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006, σ. 143). Ο θεσμός, λοιπόν, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εισήχθη για πρώτη φορά στην Ελλάδα λίγα χρόνια μετά την ανεξαρτησία της, το 1834, με τον θεσμό του επιθεωρητή. Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίζεται στο Νόμο «Περί Δημοτικών Σχολείων» του 1834, αφού την προηγούμενη χρονιά είχε συγκροτηθεί και οργανωθεί ο διοικητικός φορέας για την Εκπαίδευση και την Εκκλησία (Νόμος 3/15-4-1833 «περί του σχηματισμού της αρμοδιότητας της επί των εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματείας της Επικρατείας»). Το σχήμα αυτό διατηρήθηκε για πολλά χρόνια με μικρές βελτιώσεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 57-59). Ο θεσμός του επιθεωρητή είχε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα, διότι το διδακτικό προσωπικό που δίδασκε στα σχολεία μέχρι το 1930, ήταν άνθρωποι δίχως προσόντα. Οι γραμματικές τους γνώσεις ήταν ελάχιστες και δεν είχαν καμία παιδαγωγική κατάρτιση. Η Πολιτεία στήριζε τις ελπίδες για ανόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος στους Γενικούς Επιθεωρητές, άτομα με προσόντα (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 2-3). Δυστυχώς, όμως, οι ελπίδες αυτές διαψεύστηκαν σε μεγάλο βαθμό, καθώς στην πορεία η διαμόρφωση του θεσμού και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν, οδήγησαν στην αυθαιρεσία και τον αυταρχισμό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 70, 74).

Η προαγωγή στη θέση του βαθμού του επιθεωρητή γινόταν με εξετάσεις και έπαιρναν μέρος σ' αυτές όσοι προτείνονταν από τα κατά τόπους γραφεία της Επιθεώρησης και σύμφωνα πάντα με τις πληροφορίες που υπήρχαν στους ατομικούς τους φακέλους (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 3). Το καθήκοντα του επιθεωρητή ήταν πολλά και το έργο του χωριζόταν σε τρεις τομείς:

Οργανωτικό, το οποίο αφορούσε την ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων, την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και την εξεύρεση πόρων για λύση προβλημάτων της περιφέρειας.

Διοικητικό, καθώς ο επιθεωρητής ως διοικητής της περιφέρειας μετά από συστηματική επιθεώρηση όφειλε να προσφέρει λύσεις στα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου σε θέματα προσωπικού και μαθητών.

Εποπτικό, αφού όφειλε να καθοδηγεί και να βελτιώνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, για να μπορούν με τη σειρά τους να βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές τους (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 3).

Οι επιθεωρητές αναλώνονταν κυρίως στα διοικητικά τους καθήκοντα με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως τοπικοί εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 150-151). Οι επισκέψεις των επιθεωρητών γίνονταν αιφνιδιαστικά. Επιθεωρούσαν τα πάντα μέσα σε ελάχιστο χρόνο (2-3 ώρες) και συνήθως λιγότερο από μία φορά το χρόνο (Αθανασίου, 1998, σ. 268). Ο Αρχιμανδρίτης (σύμφωνα με Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 4) αναφέρει ότι η στάση και συμπεριφορά των επιθεωρητών ήταν ψυχρή, καθώς οι περισσότεροι ήταν σοβαροί, ολιγόλογοι, σκυθρωποί, υπερόπτες και μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν ένα χάσμα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Η επιλογή των επιθεωρητών γινόταν πάντα από το Υπουργείο Παιδείας και έτσι οι θέσεις αυτές στελεχώνονταν από πρόσωπα της αρεσκείας της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας με αποτέλεσμα τον έλεγχο σε κάθε περίπτωση της διοίκησης της εκπαίδευσης από το κράτος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 73). Το συμπέρασμα που θα μπορούσε να εξαχθεί είναι ότι οι ασκούντες την εκπαιδευτική εποπτεία ενεργούσαν ή για δικό τους όφελος ή για την επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελάχιστη σχέση είχε με τα πραγματικά προβλήματα και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 77-79).

Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν συνυφασμένος με την έκθεση επιθεωρήσεως, που του έδινε μεγάλο κύρος, και στην οποία δεν κατέγραφε απλά την επιστημονική, διδακτική και διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά επιχειρούσε να αξιολογήσει συνολικά την προσωπικότητα και γενικότερα την κοινωνική δράση τους (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 156), καθώς διείσδυε στην ιδιωτική τους ζωή και περιελάμβανε όλες τις μορφές συμπεριφοράς τους (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 7). Οι υπηρεσιακές αυτές εκθέσεις κατέγραφαν τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών απέναντι σε προκαθορισμένα επιλεγμένες μεθόδους, την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, τη χρήση συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων και την απарέγκλιτη υλοποίηση αυστηρά ορισμένων πλαισίων σχολικής γνώσης. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι λειτούργησαν με σκοπό την απарέγκλιτη τήρηση των οδηγιών που διοχετεύονταν από τη διοικητική, την εποπτική και την επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 156). Η έκθεση αυτή διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο στη βαθμολογική και γενικότερη εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς βαθμολογούσε το ήθος, τον χαρακτήρα, την κοινωνική παράσταση και τη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από το σχολείο. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν σε έξι τομείς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 78). Βέβαια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρούσε ότι αξιολογείται κατά την επιθεώρηση. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι γινόταν χωρίς τη συμμετοχή τους, τα αποτελέσματά της στηριζόταν στην υποκειμενική κρίση του αξιολογητή και ήταν για τους εκπαιδευτικούς εντελώς άγνωστα και κλεισμένα μέσα στον υπηρεσιακό τους φάκελο, ενώ δε γνώριζαν με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησής τους κάθε φορά (Παπαρηγορίου, 1985, σ. 91).

ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βαθμολογία	Επιστημονικός	Διδακτικός	Διοικητικός	Ευσυνειδησία	Συμπεριφορά	Δράσεις
5	Άρτιος	Άρτιος	Λίαν δεξιός	Λίαν ευσ/τος	Εξάίρετος	Επωφελής
4	Ικανός	Ικανός	Δεξιός	Ευσυνείδητος	Αξιοπρεπής	Δραστήριος
3	Επαρκής	Επαρκής	Επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εργατικός
2	Μέτριος	Μέτριος	Μέτριος	Αδιάφορος	Μέτριος	Αδιάφορος
1	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ασυνείδητος	Αναξ/πής	Αδρανής

Σύνολο βαθμολογίας	Αποτελέσματα της βαθμολογίας
23-25	Προαγωγή κατ' απόλυτον προαγωγήν
21-23	Προαγωγή κατ' εκλογήν

17-21	Προαγωγή κατ' αρχαιότητα
0-17	Μη προακτέοι και μη χορήγηση του επιδόματος παραμονής

Πηγή: Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1990, σ. 78-79)

Σ' αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι επιθεωρητές μπορεί στο παιδαγωγικό - διδακτικό τομέα να υπολειτούργησαν, στο διοικητικό και οργανωτικό, όμως, βοήθησαν ουσιαστικά (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006, σ. 8) και κάποιοι ήταν αξιολόγοι επιστήμονες και προσπάθησαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 71). Όμως, γενικότερα, ο θεσμός της Επιθεώρησης ήταν ένας από τους βασικούς συγκεντρωτικούς, συντηρητικούς και συμμορφωτικούς μηχανισμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και το πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα γραφειοκρατικής μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην ιστορία της αξιολόγησης στην Ελλάδα. Το φαινόμενο αυτό, η προσπάθεια δηλαδή συνεχούς χειραγώγησης του εκπαιδευτικού μέσα από ένα αυταρχικό, διοικητικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο, που σκοπό είχε να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που ήθελαν τον Έλληνα εκπαιδευτικό καθοδηγούμενο και όργανο των πολιτικών εξουσιών, αδύναμο να αντιδράσει, ονομάστηκε «επιθεωρητισμός» (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 149-151). Ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργήθηκε με το νόμο 1304/1982 μετά από τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

2.1.2 Από το 1982 έως σήμερα

Όπως προαναφέρθηκε, το Υπουργείο Παιδείας κατήργησε τον θεσμό του Επιθεωρητή το 1982. Λόγω του αρνητικού κλίματος απέναντι στην αξιολόγηση εκείνη την εποχή και ειδικότερα εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο γινόταν, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου επιχείρησε να επαναπροσδιορίσει εννοιολογικά την έννοια της αξιολόγησης. Επιχείρησε, λοιπόν, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 (νόμος 1566/1985) να χρησιμοποιήσει την έννοια της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» που παράγεται σε όλα τα επίπεδα και έτσι μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην έννοια του εκπαιδευτικού έργου στο οποίο ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα σημαντικό υποσύνολο (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 21· Αθανασούλα-Ρέππα, 2007, σ. 42).

Η επίσημη κατάργηση του θεσμού της επιθεώρησης έγινε με τον νόμο 1304/1982, στον οποίο έγινε αποδεκτό το αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων για διαχωρισμό των διοικητικών αρμοδιοτήτων και των αρμοδιοτήτων για την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή των θεσμών του Προϊσταμένου και του Σχολικού Συμβούλου αντίστοιχα. Εισάγεται, λοιπόν, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου έργο του οποίου είναι η επιστημονική, παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 61). Ουσιαστικά, όμως, δεν έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό, έχει κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα και μέχρι σήμερα οι αρμοδιότητές του είναι περιορισμένες.

Με τον νόμο 1566/85 ρυθμίζονται πολλά θέματα που αφορούν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και την Επιστημονική - Παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 66-67) και επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο συμβουλεύει το Υπουργείο, με κατεξοχήν αρμοδιότητα την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και την επίβλεψη συγγραφής διδακτικών βιβλίων. Στη συνέχεια το 1993 ιδρύεται το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο, όμως, άρχισε να λειτουργεί επισήμως από τον Ιανουάριο του 1996 (Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 42), εκδίδοντας από τότε αρκετά συγγράμματα σχετικά με θέματα αξιολόγησης. Ο Νόμος 2327/95 (άρθ. 2, παρ.1) ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Εν συνεχεία, ο Νόμος 2525/97 και το Π.Δ. 140/98 θέτουν το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 42) και συγκροτείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), τα μέλη του οποίου είχαν την ευθύνη σύνταξης εκθέσεων αξιολόγησης των Στελεχών Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος παραμένει περιορισμένος στον συμβουλευτικό του ρόλο. Η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) ανέλαβε την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του Σ.Μ.Α. και των Σχολικών Συμβούλων (Νόμος 2525/97, άρθ. 8, παρ. 4).

Με τον Νόμο 2986/2002 καταργείται μετά από εντονότερες κριτικές το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Ξωχέλλης, 2006, σ. 145-146). Ταυτόχρονα, ιδρύονται οι Πε-

ριφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Επίσης, συνεχίζουν να λειτουργούν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα αντίστοιχα Γραφεία. Επιπλέον, προβλέπεται εκ νέου η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και των εκπαιδευτικών (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006, σ. 42). Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την αναλαμβάνει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), το οποίο αναπτύσσει και εφαρμόζει πρότυπα, δείκτες και κριτήρια, και ελέγχει την αξιοπιστία του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Ευθύνη του τελευταίου ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 118· Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006, σ. 45). Δυστυχώς, όμως, η κεντρική εξουσία συνήθως ελέγχει τα ηγετικά κλιμάκια αυτών των φορέων με συνέπεια τη μείωση της αξιοπιστίας τους, αφού δεν είναι ανεξάρτητες (Σαΐτη, 2000, σ.73) (βλέπε και παράρτημα 4, σ. 99).

Στην Ελλάδα, λόγω της εμπειρίας του επιθεωρητισμού, ο όρος «αξιολόγηση» ακόμη και γι' αυτούς που δεν την υπέστησαν, ταυτίζεται περισσότερο με αυθαίρετες κρίσεις, παρά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 40). Με αυτό το δεδομένο τα εκπαιδευτικά συνδικάτα επιχείρησαν από την αρχή να ματαιώσουν την εφαρμογή των κρατικών προθέσεων, προτείνοντας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας θα έπρεπε να αξιοποιούνται αποκλειστικά για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ 1993· ΟΛΜΕ 1997) και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογηθούν με τη μορφή κρίσεων μόνο όταν αφορά την επιλογή στελεχών (Αθανασιάδης, 2000, σ. 3).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή μέχρι σήμερα (Αθανασιάδης, 2000, σ. 1· Ξωχέλλης, 2006, σ. 146· Δημητρόπουλος, 2007, σ. 45). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003, σ. 26) η αξιολόγηση περιφέρεται στην εκπαίδευση «ως απειλή και ως φάντασμα». Τα πέντε νομοθετικά κείμενα, (ν. 1304/82, ν. 1505/84, ν. 1566/85, ν. 2525/97, ν. 2986/2002) τα οποία εισήγαγαν τους όρους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τα έξι προεδρικά διατάγματα (Σχέδια Π.Δ. των ετών 1984, 1985, 1986, 1987, 1988 και 1998) που αποσαφήνιζαν διάφορες λεπτομέρειες, παρέμειναν ανενεργά όλα αυτά τα χρόνια (Αθα-

νασιάδης, 2000, σ. 1· Βλάχος, 2008, σ. 7). Οι συχνές αυτές τροποποιήσεις του πλαισίου της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα δεν συνοδεύτηκαν από ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου και ανατροφοδότησης, προκειμένου να διαπιστωθούν τα όποια πλεονεκτήματα και οι πραγματικές αδυναμίες και να πραγματοποιηθούν στοχευμένες αλλαγές για τη βελτίωσή τους (Βλάχος, 2008, σ. 8), ενώ η έλλειψη αξιολόγησης έβλαψε την ελληνική εκπαίδευση γενικότερα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007, σ. 49). Στην πραγματικότητα το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται στα ανωτέρω νομοθετικά κείμενα δεν διαφέρει δομικά από το παραδοσιακό επιθεωρητικό. Απλώς οι αξιολογικές αρμοδιότητες του επιθεωρητή επιμερίζονται σε τρεις θεσμούς (τον διοικητικό προϊστάμενο, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας), ενώ τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης παραμένουν ίδια ή τροποποιούνται ελαφρώς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 86-87).

Τελικά, το πλαίσιο αξιολόγησης που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα βασίζεται στην εξωτερική αξιολόγηση και ουσιαστικά -αν και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στόχευαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα- η αξιολόγηση αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα και το όποιο πλαίσιο αξιολόγησης εφαρμόζεται σήμερα, δεν προβλέπει συστηματική δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με συνέπεια τη μη αξιοποίησή τους και την έλλειψη ανατροφοδότησης (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ 118).

2.1.3 Τι ισχύει σήμερα

Δυστυχώς, σήμερα, η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα της Ε.Ε., η οποία δεν αξιολογεί με επίσημο τρόπο το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στα σχολεία. Αξιολογείται μόνο η επίδοση των μαθητών στα σχολεία και τα όποια αποτελέσματα χρεώνονται ουσιαστικά σε αυτούς. Σε όλους τους άλλους φορείς, οι οποίοι σχετίζονται με τα αποτελέσματα αυτά, όπως οι υπεύθυνοι για τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, το διδακτικό έργο, καθώς και οι γονείς δεν αποδίδεται καμία ευθύνη και δεν υπόκεινται σε καμία κρίση (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 11).

Το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να τροποποιήσει τη διαμορφωμένη κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα - όσο αφορά την αξιολόγηση - με τον νόμο 3848/2010, ο οποίος φιλοδοξεί να υποκαταστήσει τις υπάρχουσες ρυθμίσεις. Η πολιτική ηγεσία με τον νέο νόμο αλλάζει κατεύθυνση καθώς επιδιώκει να ξεφύγει από το μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης και εισάγει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής

μονάδας, προκειμένου όχι μόνο να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στην Ελλάδα. Η πρόταση του Υπουργείου, λοιπόν, ταυτίζεται με την άποψη ότι η μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική συνιστώσα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα (Λουκέρης κ. α., 2009, σ. 180) και περιλαμβάνει δείκτες ποιότητας με βάση τους οποίους θα γίνεται η αξιολόγηση, προσφέρει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες που είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν και αναφέρει ότι θα αξιολογηθεί η εφαρμογή της, ενώ στο μέλλον θα συμπληρωθεί από άλλες μορφές αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας, 2010, σελ. 6, 8, 18-30). Απομένει, πλέον, να φανεί αν θα λειτουργήσει με επιτυχία στην πράξη και αν θα καταστεί εφικτό να δημιουργηθεί ένα εφαρμόσιμο πλαίσιο αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι προϊόν μιας μακράς σειράς μέτρων και πρωτοβουλιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εφαρμόστηκε με τη συμμετοχή πλήθους φορέων, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Τσαούσης, 1996, σ. 10). Από τη δεκαετία του 1970 είχε αρχίσει προοδευτικά να εκδηλώνεται στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα (κόστος-αποτελέσματα), όσο και σε σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσακίρη, 2007, σ. 3). Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, δίνει ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ειδικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ζμας, 2009). Αυτό συμβαίνει λόγω της αναγνώρισης της ανάγκης για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και για βελτίωση της αξιοποίησης των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Ξωχέλλης, 2006, σ. 141). Άλλωστε, γεγονότα που συντελούν στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. αποτελούν η επίδραση της έκθεσης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η ύπαρξη της Λευκής Βίβλου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου η ευρωπαϊκή κοινωνία να γίνει πιο ανταγωνιστική, η Δήλωση του Μάαστριχτ για ποιότητα στην παρεχόμενη γενική εκπαίδευση, καθώς και η συμφωνία της Λισσαβόνας για ποιότητα γενικά (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006, σ. 47).

Οι μορφές και τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην Ευρώπη ποικίλλουν και συναρτώνται με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα (Κουμπάρου-Χανιώτη, 2006, σ. 33· Ξωχέλλης, 2006, σ. 142). Τα εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα με τον βαθμό διασποράς της εξουσίας διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά. Συγκεντρωτικό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα με οργανωμένη ιεραρχία, όπου το κράτος συγκεντρώνει τις περισσότερες αρμοδιότητες, ενώ αποκεντρωτικό είναι αυτό στο οποίο οι αρμοδιότητες μοιράζονται σε διάφορους φορείς, οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι από την κεντρική διοίκηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 44-47). Συγκεντρωτικά είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γαλλίας, της Γερμανίας (με επιμέρους αποκεντρωτικές διαστάσεις), και της Πορτογαλίας, ενώ αποκεντρωτικές τάσεις εμφανίζουν τα συστήματα της Αγγλίας, της Ισλανδίας, της Ολλανδίας (ημι-αποκεντρωτικό), της Σουηδίας, της Φινλανδίας (ιδιαιτέρως αποκεντρωτικό) και της Τσεχίας (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 114-124). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (διοικητικά αποκεντρωμένο σύστημα) (Λαϊνας, 1993, σ. 259). Γενικά, σε ολόκληρη την Ευρώπη τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται αποκεντρωτικές τάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα (στην Ελλάδα με τον νόμο 3848/2010) σε διαφορετικό βαθμό για κάθε μία. Τα σχολεία γίνονται προοδευτικά πιο αυτόνομα σε όλες τις χώρες με συνέπεια τη δημιουργία μια κουλτούρας αξιολόγησης. Αυτή η κουλτούρα διευκολύνει την εφαρμογή συνδυασμού εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο αποτελεσματική (Eurydice, 2004, σ. 129-130).

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση του «Σχεδίου δράσης» της σχολικής μονάδας, στο οποίο περιγράφονται οι δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006, σ. 141-142). Το «Σχέδιο δράσης» του σχολείου καταρτίζεται είτε αποκλειστικά από τα μέλη της σχολικής μονάδας (Διευθυντής, καθηγητές, γονείς, μαθητές) είτε από κάποιο εξωτερικό θεσμικό όργανο (Κεντρική υπηρεσία, Επιθεώρηση, Δημοτική αρχή, Ερευνητικό κέντρο) και στη συνέχεια αξιολογείται ανάλογα με τα αποτελέσματα των τομέων δράσης που περιλαμβάνει (Τσακίρη, 2007, σ. 375). Ακόμη, γενική είναι η παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προάγεται και να απολαμβάνει μισθολογικά κίνητρα μέσω της αξιολόγησης, ούτως ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της δουλειάς του και να αποκτά νόημα η αξιολόγηση του έργου του (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 125). Επίσης, χρησιμοποιούνται

ποιοτικοί δείκτες στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό την ανάλυση του έργου των σχολικών μονάδων, δίδεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και προωθείται η συμμετοχή των γονέων στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2006, σ. 142). Ταυτόχρονα, τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισηγούνται την ενθάρρυνση και υποστήριξη της συμμετοχής όλων των σχολικών παραγόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διεύθυνση, γονείς, εμπειρογνώμονες) στη διαδικασία της αξιολόγησης των σχολείων με σκοπό να επιτευχθεί η κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006) (βλέπε και παράρτημα 3, σ. 97).

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών ακολουθούν τρία μοντέλα, καθένα από τα οποία πραγματώνεται μέσα από διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης. Τα μοντέλα αυτά διέπονται από τις εξής λογικές:

1) Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της διοικητικής τους πράξης, η οποία πραγματοποιείται κυρίως μέσω της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σε χώρες με συγκεντρωτικές δομές και ακολουθείται πια από πολύ μικρό αριθμό χωρών.

2) Τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία, όπου οι κύριοι αποδέκτες θεωρούνται οι γονείς, οι οποίοι πληρώνουν μέσω των φόρων τους πόρους που απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

3) Τη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη/ βελτίωση του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις, η οποία πραγματώνεται μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται από τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη (Σολομών, 1998, σ. 1).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα υποστηρίζαμε ότι παρά τις διαφορές που διαπιστώνονται από χώρα σε χώρα ως προς τις πρακτικές αξιολόγησης, διαπιστώνονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά στις περισσότερες από αυτές. Κατ' αρχάς η διαδικασία αξιολόγησης μετατοπίζεται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται μεγαλύτερη αυτονομία. Ακόμη, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται πλέον κυρίως για τον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων που τίθενται σε κεντρικό επίπεδο και εξειδικεύονται σε τοπικό και πολύ σπάνια για τη συμμόρφωση στις εντολές της κεντρικής εξουσίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διατηρεί τη σημασία της, αλλά πλέον αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ ο εκπαιδευτικός προάγεται επαγγελματικά και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του μέ-

σω της αξιολόγησης. Τέλος, είναι εμφανής η τάση συσχέτισης της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη κ.α., 2007, σ. 147).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού

3.1 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού

Η εισαγωγή ενός αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή (Ζουγανέλη κ.α., 2007, σ. 149). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και, ως εκ τούτου, για την εφαρμογή της απαιτείται τόσο η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών, όσο και η πολιτική βούληση. Η επιτυχία της αξιολόγησης, όμως, κρίνεται από τον βαθμό που θα πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρησιμότητά της. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να γίνει συνείδηση ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι η τιμωρία των εκπαιδευτικών (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 127). Έτσι, η αξιολόγηση, αποσυνδεδεμένη από τη λογική του στείρου συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελέγχου, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη των στόχων ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009, σ. 16).

Παράλληλα, οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το συνδέουν άμεσα με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο και ιδιαίτερα αυτό που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως ανθρώπινοι καταλύτες στη σχολική επίδοση των μαθητών τους και συμβάλλουν αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 126). Επομένως, οποιαδήποτε βελτίωση στις υπόλοιπες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δεν 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.α., 2009, σ. 181-182).

Βέβαια, η αξιολόγηση όλων των πτυχών του έργου των εκπαιδευτικών συναντά δυσκολίες, που οφείλουν να ξεπεραστούν. Οι κυριότερες από αυτές σχετίζονται με τη διχογνωμία για τις αξίες και την ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικό έργο, με

την πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, με το πλήθος των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 1992, σ. 51).

Γι' αυτό κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να τηρούνται ορισμένες αρχές. Κατ' αρχάς πριν προχωρήσουμε στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να λάβουμε υπόψη σημαντικές παραμέτρους, όπως οι σκοποί και οι αξίες, η χρονική διάρκεια, οι ικανότητες των αξιολογητών και τα κριτήρια (Ανδρέου, 1999, σ. 34-36). Είναι αναγκαίο, δηλαδή, να θέσουμε τον σκοπό, τα κριτήρια και τα αντικείμενα αξιολόγησης, ενώ διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την επιτυχία της αξιολόγησης η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου. Γι' αυτό και από την επιστημονική κοινότητα κατατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση και την προσαρμογή της αξιολόγησης στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, αν και είναι δύσκολη η ανάπτυξη συναινετικών προτάσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Τσακίρη, 2007, σ. 160). Ακόμη, είναι απαραίτητο να είναι δυναμική, να προκύπτει ωφέλεια από τη διεξαγωγή της και να γίνεται με επιστημονικό τρόπο. Τέλος, πρέπει να τηρούνται όλες οι αρχές της σωστής εμπειρικής έρευνας για να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 224-227).

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και σε ζητήματα αξιολόγησης της μάθησης κρίνεται απαραίτητη (Χαρίσης, 2007, σ. 165). Αν μάλιστα τεθεί το θέμα σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι σημαντική από παιδαγωγική και κοινωνική άποψη. Η αξιολόγηση της μάθησης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελεί το κυρίαρχο θέμα της επιμόρφωσης. Από κοινωνική και οικονομική άποψη μια τέτοια επιμόρφωση είναι σημαντική, αφού όλο και περισσότερο οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του έργου κάθε σχολικής μονάδας, με την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού και του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ υπάρχει και η τάση για εμπλοκή και οικονομικών μεγεθών με την αξιολόγηση, όπως η κατανομή της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος από την Πολιτεία (Χαρίσης, 2007, σ. 164). Επιπλέον, η επιμόρφωση στην αξιολόγηση σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οφείλει να προσφέρει εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αυτοαξιολογούνται σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Χαρίσης, 2007, σ. 166). Πέρα απ' αυτό, όπως

επισημαίνουν οι Goddard και Emerson (στο Μιχαήλ κ.α., 2003, σ. 66), μέσω της επιμόρφωσης θα γίνει πράξη η βασική αρχή για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για σκοπούς βελτίωσης και ανάπτυξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών.

3.2 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και στον τρόπο με τον οποίο αυτή διεξάγεται (Danielson, 2001, σ. 12-15). Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλους τους κοινωνικούς τομείς. Οι εκπαιδευτικοί επομένως, χρειάζονται βοήθεια και παρακολούθηση του παραγόμενου έργου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στα αιτήματα των καιρών. Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή, εφόσον όμως εξασφαλιστούν όλες οι προϋποθέσεις που θα τη βοηθήσουν να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Έχει ιδιαίτερη σημασία, λοιπόν, να διερευνηθεί και να μελετηθεί, πέρα από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, και το ποιος θα αξιολογεί, κάτω από ποιες προϋποθέσεις και ποιος θα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 13).

Εκείνος ο οποίος διενεργεί την αξιολόγηση καλείται φορέας αξιολόγησης. Φορέας θεωρείται είτε εκείνος ο οποίος παραγγέλλει την αξιολόγηση και ονομάζεται φορέας ανάθεσης, ο οποίος συνήθως αναλαμβάνει και την εποπτεία της, είτε αυτός που την πραγματοποιεί, ο οποίος μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων και αποκαλείται φορέας εκτέλεσης. Από τους δύο σημαντικότερους συντελεστές της αξιολόγησης είναι ο φορέας εκτέλεσης, διότι απ' αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία της προσπάθειας αξιολόγησης. Ακόμη, αυτός ορίζει τα μέλη της ομάδας αξιολόγησης, καθορίζει τη μέθοδο και απ' αυτόν εξαρτάται το κύρος και η αξιοπιστία της (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 147-151). Ο αποτελεσματικός φορέας εκτέλεσης της αξιολόγησης, σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (στο Δημητρόπουλος, 2007, σ. 151), οφείλει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις, να είναι προσαρμοστικός και να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για όλα τα ζητήματα αξιολόγησης.

Το ερώτημα που τίθεται, όμως, είναι ποιος θα επιλεγεί ως φορέας εκτέλεσης. Οι ερευνητές δεν φαίνεται να συμφωνούν στην απάντηση. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι για να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση οφείλει να διεξάγεται από ειδικούς ερευνητές που στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα μέσα από καλά οργανωμένα σχέδια έρευνας. Τέτοιες έρευνες είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση γενικά του εκπαιδευ-

τικού συστήματος, όμως, απαιτούν χρόνο και κοστίζουν πολύ. Πιο διαδεδομένη είναι η άποψη ότι την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να την κάνουν εκείνοι που έχουν την ευθύνη του προγραμματισμού και της υλοποίησής του, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Εκφράζονται, όμως, επιφυλάξεις και σ' αυτήν την περίπτωση, λόγω της σχετικότητας και του υποκειμενικού στοιχείου που εμπεριέχεται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, σήμερα, υπάρχει η τάση του συνδυασμού εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης για να εξασφαλιστούν εγκυρότερα αποτελέσματα (Κασσωτάκης, 1992, σ. 64-65) (βλέπε και κεφ. 1.5.2).

Τον τελευταίο καιρό επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές η ανάγκη για εισαγωγή της διαδικασίας της διμερούς αξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από δύο ή περισσότερους διαφορετικούς αξιολογητές, οι οποίοι αξιολογούν με διαφορετική βαρύτητα (Μιχαήλ κ.α., 2003, σ. 69). Στόχος της διμερούς αξιολόγησης είναι η επίτευξη πιο αντικειμενικής αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό ο Κασσωτάκης (1992, σ. 66) αναφέρει ότι δεν μπορεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από έναν μόνο αξιολογητή, όσο καλοπροαίρετος κι αν είναι. Παράλληλα, ο Δημητρόπουλος (2007, σ.150) υποστηρίζει ότι οι αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου (π.χ. γονείς, μαθητές) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης και ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει να είναι ειδικευμένοι. Ακόμη, επειδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός, απαιτείται η αξιολόγηση για κάθε ρόλο, η οποία είναι δυνατό να γίνει από διαφορετικά άτομα ανάλογα με τον σκοπό και το αντικείμενό της (Κασσωτάκης, 1992, σ. 66).

Σε κάθε χώρα διαφέρουν οι φορείς που αναλαμβάνουν να διεξάγουν την αξιολόγηση, υπάρχει, όμως, ένα κοινό πλαίσιο. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ένα κύριο σώμα είναι υπεύθυνο για την εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπό την εποπτεία του υπουργείου Παιδείας. Οι υποψήφιοι αξιολογητές είναι απαραίτητο να έχουν διδακτική εμπειρία στη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία πρόκειται να αξιολογήσουν (π.χ. στα σχολεία ειδικής αγωγής αξιολογούν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής). Ακόμη, ορισμένες χώρες απαιτούν από τους αξιολογητές να έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση στον τομέα της αξιολόγησης, η οποία διαρκεί ανάλογα με τη χώρα από τρεις εβδομάδες έως τρία χρόνια. Από καμία, όμως, χώρα δεν απαιτούνται ειδικά προσόντα στη διοίκηση επιχειρήσεων. Επιπλέον, στη συντριπτική πλειονότητα των χωρών οι αξιολογητές έχουν μόνιμη σχέση εργασίας με το κράτος και έχουν προσληφθεί για το συγκεκριμένο πόστο μετά από διαγωνισμό. Ο πιο κοινός περιορισμός

είναι ότι δε μπορούν διδάσκουν παράλληλα σε τάξη. (Eurymdice, 2004, σ. 107-116) (βλέπε και παράρτημα 1, σ. 95).

Στην Ελλάδα μέχρι σήμερα διάφοροι φορείς αξιολόγησης επιτελούν την αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο Περιφέρειας και σε εθνικό επίπεδο. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας αξιολογούν: α) ο Διευθυντής, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο σχολείο, β) οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο σχολείου, γ) η Επιτροπή για τη Σχολική Αξιολόγηση, η οποία αποτελείται από 5 μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και συντάσσει μια έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δ) η Σχολική Επιτροπή και ε) οι Διευθυντές Διευθύνσεων και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο Περιφέρειας αξιολογούν: α) Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι συντάσσουν ετήσιες εκθέσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο, β) Οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, οι οποίοι συντονίζουν και αξιολογούν τους Σχολικούς Συμβούλους, γ) τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), τα οποία αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο περιφέρειας και δ) το προσωπικό στα Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο αξιολογεί την επίδοση των σχολικών μονάδων στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Τέλος, σε εθνικό επίπεδο οι φορείς αξιολόγησης είναι: α) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο σχεδιάζει προτάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών, β) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), το οποίο αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, γ) οι Πάρεδροι Αξιολόγησης, οι οποίοι σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002, είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και κρίνουν τις ενστάσεις αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών, δ) οι Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες συγκεντρώνουν όλες τις εκθέσεις αξιολόγησης και στη συνέχεια ενημερώνουν τους αρμόδιους φορείς, ε) ομάδες για την επιλογή και τη προώθηση προσωπικού, οι οποίες αποτελούνται από αξιολογητές που πρέπει να έχουν μεγάλη εμπειρία στον συγκεκριμένο τομέα, στ) ο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, ο οποίος συλλέγει πληροφορίες χρήσιμες για την έκδοση σχολικών βιβλίων, και ζ) η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, η οποία συγκεντρώνει στατιστικά στοιχεία για την

εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, σ. 329-334· Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 43-44).

Αναμφίβολα, μέχρι σήμερα κύριος υπεύθυνος, βάσει νομοθεσίας, για τη διεξαγωγή συστηματικής εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου είναι ο σχολικός σύμβουλος, του οποίου η έκθεση αποτελεί βάση και για άλλους αξιολογητές (Μπαλωμένου & Διπλήρη, 2006, σ. 44). Βέβαια, στην Ελλάδα δεν υφίσταται ουσιαστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και οι νόμοι παραμένουν ανενεργοί (βλέπε και κεφ. 2.1.2).

3.3 Αντικείμενα αξιολόγησης

Αντικείμενο σε μία αξιολόγηση είναι αυτό το οποίο αξιολογείται. Είναι, όμως, σημαντικό να προσδιορίζεται με σαφήνεια και ακρίβεια η περιγραφή των αντικειμένων. Τα αντικείμενα μιας αξιολόγησης μπορεί να είναι έμψυχα ή άψυχα, γενικά ή ειδικά. Ο προσδιορισμός τους γίνεται με βάση τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ένα αντικείμενο είναι γενικό, όταν αποτελεί το σύνολο που αξιολογείται. Αντίθετα ένα αντικείμενο είναι ειδικό, όταν είναι μέρος του γενικού αντικειμένου (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 116-119). Για παράδειγμα, αν μια εταιρεία θέλει να προσλάβει έναν υπάλληλο γενικό αντικείμενο της αξιολόγησης είναι οι υποψήφιοι και ειδικό αντικείμενο η προϋπάρχουσα εμπειρία τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα σε μια σχολική μονάδα, αντικείμενα αξιολόγησης μπορεί να είναι τόσο το έμψυχο δυναμικό, δηλαδή διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικό προσωπικό, όσο και μη έμψυχοι παράγοντες, όπως υλικοτεχνική υποδομή, σχολικά βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, υλικά, εξοπλισμός, εποπτικά μέσα διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 125).

Ανάλογα με το τι αξιολογείται διακρίνουμε την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την αξιολόγηση της ίδιας της αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση διεξάγεται σε πολλά αντικείμενα μίας ή περισσότερων σχολικών μονάδων ονομάζεται συνολική αξιολόγηση, ενώ όταν αναφέρεται σε ένα αντικείμενο (π.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό) καλείται μερική αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει και να αξιολογεί τις εξής παραμέτρους: α) Τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους στόχους και τους σκοπούς της

εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία, τα προγράμματα διδασκαλίας κ.α. β) Την υλικοτεχνική υποδομή και πιο συγκεκριμένα τα κτίρια και τον εξοπλισμό τους. γ) Τον εκπαιδευτικό και το μαθητή που είναι οι βασικότεροι έμψυχοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και δ) Τα προϊόντα της εκπαίδευσης, όπως την εισροή και εκροή μαθητών, τη διαρροή φοίτησής τους από το σχολείο, το βαθμό επιτυχίας των μαθητών σε γραπτές εξετάσεις (Ξωχέλλης, 2006, σ. 133).

Κατηγορίες αντικειμένων αξιολόγησης		
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΠΡΟΪΟΝΤΑ
Θεματικές περιοχές		
Διαθέσιμα μέσα – πόροι Κτίριο, χώροι και εξοπλισμός Οικονομικοί πόροι Πρόγραμμα Σπουδών – Βιβλία Πρόγραμμα Σπουδών Βιβλία – Οδηγίες - Υλικό Προσωπικό Μονάδας Διδακτικό προσωπικό Διοικητικό-Ειδικό επιστημονικό-Βοηθητικό προσωπικό	Διοίκηση Συντονισμός ακαδημαϊκής ζωής Διαμόρφωση, Εφαρμογή προγράμματος Αξιοποίηση μέσων - Πόρων Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών Σχέσεις εκπαιδευτών/μαθητών και μαθητών μεταξύ τους Σχέση ιδρύματος με κοινωνία Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία Ποιότητα Διδασκαλίας Ποιότητα της Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης	Εκπαιδευτικά επιτεύγματα Φοίτηση-Ροή-Διαρροή Επίδοση-Πρόοδος Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη εκπαιδευόμενων Κατευθύνσεις εκπαιδευόμενων

Πηγή: Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. (1999, σ. 38)

Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται τέσσερις τύποι αξιολόγησης για την υποχρεωτική εκπαίδευση με βάση το τι αξιολογείται. Στους δύο πρώτους τύπους, η σχολική μονάδα βρίσκεται στο κέντρο του συστήματος αξιολόγησης και αξιολογείται από εξωτερικούς φορείς σύμφωνα με κριτήρια που έχουν καθοριστεί σε εθνικό επίπεδο, αλλά και εσωτερικά χωρίς όμως να είναι υποχρεωτικό. Στον πρώτο τύπο επιπρόσθετα αξιολογούνται και οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον συναντούμε σε χώρες όπως η Γερμανία, η Ιρλανδία, οι Κάτω Χώρες, η Αυστρία, η Πορτογαλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, η Πολωνία, η Τσεχία, η Εσθονία, η Σλοβακία, το Λιχτενστάιν, η Γαλλία και η Λιθουανία. Αντίθετα στο δεύτερο τύπο αυτό δεν είναι υποχρεωτικό, παρά μόνο αν πρόκειται για την προαγωγή του εκπαιδευτικού. Εφαρμόζεται κυρίως στο Βέλγιο, την Ισπανία, την Ισλανδία, τη Ρουμανία, τη Σλοβενία, την Ιταλία και τη Μάλτα. Στον τρίτο

τύπο αξιολόγησης στο κέντρο του συστήματος βρίσκεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιολογούνται κυρίως από εξωτερικούς φορείς. Παράλληλα, με τον ίδιο τρόπο αξιολογούνται και ορισμένες πλευρές της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου είναι λίγο ή καθόλου ανεπτυγμένη. Χρησιμοποιείται στο Βέλγιο (γαλλόφωνη και γερμανόφωνη κοινότητα), τη Γαλλία, το Λουξεμβούργο - κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-, τη Βουλγαρία και την Ελλάδα. Τέλος, στον τέταρτο τύπο συστήματος αξιολόγησης, οι τοπικές αρχές, οι οποίες οργανώνουν την παρεχόμενη από τις σχολικές μονάδες εκπαίδευση, βρίσκονται στο κέντρο αξιολόγησης και το έργο τους αποτιμάται από τις κεντρικές αρχές. Σημαντικό κριτήριο και βάση της αξιολόγησης σ' αυτό το σύστημα αποτελεί η επίδοση των μαθητών. Τέτοια συστήματα εφαρμόζονται σε κράτη με έντονα αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και πιο συγκεκριμένα στις Βόρειες Χώρες (εκτός από την Ισλανδία) (Eurydice, 2004, σ. 127-129) (βλέπε και παράρτημα 2, σ. 96).

Έχει ήδη αναφερθεί η σημασία της αποτελεσματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Για να συμβεί αυτό, τα αντικείμενα στα οποία οφείλει να επικεντρωθεί η αξιολόγηση είναι οι διδακτικοί στόχοι που θέτει, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζει, η επιστημονική του κατάρτιση, η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η αποτελεσματική χρήση των διδακτικών μέσων που του παρέχονται (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 115). Έτσι, εξασφαλίζεται η ποιότητα του παρεχόμενου έργου του εκπαιδευτικού και βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών.

3.4 Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Κριτήριο, γενικά, είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση και αφορά χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 131). Για παράδειγμα, μια εταιρεία που προσλαμβάνει υπαλλήλους με βάση τον βαθμό πτυχίου, επιλέγει με κριτήριο τον βαθμό πτυχίου.

Αναμφισβήτητα, ένα αιτιολογημένο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, κατά το δυνατόν, σύστημα αξιολόγησης είναι σημαντικό να εφαρμόζεται με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Παμουκτσόγλου κ.α., 2006, σ. 59). Γι' αυτό είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση κριτηρίων αξιολόγησης. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, είναι δύσκολο να επινοηθούν αντικειμενικά και αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 37). Ακόμη, η επιλογή των κριτηρίων αξιο-

λόγησης είναι δύσκολη υπόθεση. Ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια της επιλογής τους υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς ανάλογα με τα ζητούμενα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 131-132). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Worthen και Sanders (1987, σ. 210), η αξιολόγηση πραγματοποιείται με σκοπό την απάντηση των υπαρχόντων ερωτημάτων. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η καταλληλότητα των κριτηρίων για μία αξιολόγηση εξαρτάται από τις ειδικές ανάγκες σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 134). Επιπλέον, η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται α) στη σχετική βιβλιογραφία β) στην προϋπάρχουσα ερευνητική γνώση γ) στη γνώμη εμπειρογνομόνων της αξιολόγησης και ειδικών της διαδικασίας που τελεί υπό αξιολόγηση και δ) στην προσωπική γνώμη και κρίση του αξιολογητή (Cronbach, 1982).

Τα κριτήρια είναι δυνατό να διακριθούν σε διάφορες κατηγορίες. Οι πιο σημαντικές διακρίσεις είναι με βάση τη σχέση τους με τον αξιολογητή και με βάση τη φύση και τη μορφή τους. Με βάση τη σχέση τους με τον αξιολογητή τα κριτήρια διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι προκαθορισμένα και καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα, όποιος και αν είναι ο αξιολογητής, και γι' αυτό θεωρούνται αντικειμενικά κριτήρια. Αντίθετα, τα εσωτερικά κριτήρια επηρεάζονται από την κρίση του αξιολογητή, η οποία είναι υποκειμενική. Με βάση τη φύση και τη μορφή τους διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Ποσοτικά είναι τα κριτήρια, τα αποτελέσματα των οποίων εκφράζονται ποσοτικά, ενώ ποιοτικά είναι αυτά που τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται περιγραφικά (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 134-135).

Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η σωστή παρουσίαση και περιγραφή των κριτηρίων, ώστε να γίνονται απολύτως κατανοητά. Αυτό είναι σημαντικό να συμβαίνει, γιατί συνήθως άλλος σχεδιάζει την αξιολόγηση και άλλος την υλοποιεί και γιατί πρέπει να τα εμπιστεύονται και να τα αποδέχονται οι αξιολογούμενοι. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να περιγράφονται με σαφήνεια και να εξειδικεύονται για να μη δημιουργούνται παρερμηνείες (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 140-141). Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής κ.α. (2007, σ. 80), στο πλαίσιο της συλλογιστικής της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις, καθώς έρευνες της σχολικής πραγματικότητας επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα κάθε σχολείου διαφοροποιείται με διάφορους τρόπους σε πολλές κατευθύνσεις και με παρόμοιο τρόπο διαφοροποιείται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στις ευρωπαϊκές χώρες, οι αξιολογητές, ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, είτε επιλέγουν μόνοι τους τα κριτήρια αξιολόγησης είτε αυτά είναι προκαθορισμένα. Τα κριτήρια διαφέρουν ανάλογα με το αν η αξιολόγηση δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα αποτελέσματα ή και στα δύο ταυτόχρονα, το οποίο ισχύει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Σ' αυτά τα εκπαιδευτικά συστήματα οι αξιολογητές κατέχουν λίστα με κριτήρια και δίνουν λόγο στην κεντρική εξουσία (Eurydice, 2004, σ. 61-63).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η έρευνα

4.1 Σπουδαιότητα θέματος

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία αντιπαράθεσης στον χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία τριάντα χρόνια. Τον τελευταίο χρόνο επανήλθε στο προσκήνιο μετά τον νέο νόμο του υπουργείου Παιδείας σχετικά με την «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κύριο άξονα της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς εμπλέκονται τόσο ως αξιολογητές, όσο και ως αξιολογούμενοι κατά τη διάρκεια της. Συνεπώς, οι αντιλήψεις τους γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα έχουν ιδιαίτερη σημασία και είναι αναγκαίο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας. Άλλωστε, όπως αναφέρεται σε συναφείς έρευνες, το ενδιαφέρον γύρω από τις απόψεις τους δημιουργεί στους ίδιους ένα αίσθημα ικανοποίησης, αποδοχής και υπευθυνότητας (Davies & Ellison, 1997· Μακρίδης κ.α., 2000).

Η σπουδαιότητα, λοιπόν, του θέματος προκύπτει από την ανάγκη να γνωρίζουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στα σχολεία σε ένα σχολικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται. Είναι αναγκαίο να διερευνήσουμε 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.

4.2 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά σχολεία, ώστε η αξιολόγηση να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητάς του. Ο σκοπός αναλύεται σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι είναι: α) να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, β) να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το σύστημα αξιολόγησής τους, γ) να διερευνηθεί η προτίμησή τους σε κάποιο μοντέλο αξιολόγησης και δ) να διερευνηθούν οι προβληματισμοί τους για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων θα προκύψουν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν: α) από τους ίδιους τους εκπαιδευτι-

κούς, οι οποίοι θα αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και θα συνειδητοποιήσουν ότι μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατό να αναπτυχθούν επαγγελματικά, β) από άλλους ερευνητές για τη διεξαγωγή της δικής τους έρευνας, γ) από φορείς και υπηρεσίες που θέλουν να συγκεντρώσουν και να αναλύσουν δεδομένα με σκοπό την προώθηση διαρθρωτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δ) από τους υπεύθυνους της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούν απαραίτητο να γνωρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ένα τόσο σημαντικό εκπαιδευτικό ζήτημα, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

4.3 Προϋπάρχουσες έρευνες

Η έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση (2006, σ. 11-22) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τους φορείς υλοποίησης, τα προσόντα των αξιολογητών, το περιεχόμενο, τη συχνότητα και τις επιπτώσεις της αξιολόγησης. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις για την επιστημονική επάρκεια των φορέων που θα την αναλάβουν. Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη δείχνουν στους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων, από τους οποίους προσδοκούν, όμως, να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν να αξιολογούνται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο και επιθυμούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για ενίσχυση και ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη. Επιθυμούν η αξιολόγηση να εστιάσει πιο πολύ στη διαδικασία παρά στα αποτελέσματα και να ληφθούν υπόψη όλοι οι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο κατά τη διεξαγωγή της.

Ο Γκανάκας (2006, σ. 32-37) διεξήγαγε μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων και διερευνήσε τις στάσεις και απόψεις των ίδιων σχετικά με τους όρους και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου. Σε ποσοστό 63,71% θεωρούν ότι η αξιολογική διαδικασία είναι καλό να έχει στόχο αποκλειστικά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού για να μη διαταράσσεται το κλίμα του σχολείου. Ακόμη, η μεγάλη πλειοψηφία (68,9%) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση τόσο του διευθυντή όσο και του εκπαιδευτικού είναι απαραίτη-

τη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου. Οι διευθυντές πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους και αναγκαία η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση.

Οι Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλος (2005, σ. 34-45) κατέγραψαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ικανότητα των σχολικών συμβούλων να τους αξιολογούν και προσδιορίζονται βασικές προϋποθέσεις που θεωρούν απαραίτητες για την αξιολόγησή τους από έναν σχολικό σύμβουλο. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο να αξιολογηθούν από τους σχολικούς συμβούλους. Τονίζουν, όμως, ότι είναι απαραίτητο ο Σχολικός Σύμβουλος να σέβεται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκει και να είναι επιστημονικά καταρτισμένος.

Η Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134) πραγματοποίησε το 2005 έρευνα σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις απόψεις τους για ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά δεικτών ποιότητας του έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Από την άλλη πλευρά, εκφράζουν επιφυλάξεις για την εξωτερική αξιολόγηση, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να διεξάγεται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και παράλληλα δεν έχουν εμπιστοσύνη σε εκπαιδευτικούς φορείς για να τη διεξάγουν. Και σε αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη για τον σχολικό σύμβουλο, ενώ ζητούν συστηματικότερη επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης. Όσο αφορά την αξιοποίηση της αξιολόγησης, κάποιοι συμμετέχοντες ανησυχούν για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της για την απόλυση εκπαιδευτικών με αρνητική αξιολόγηση, αρκετοί βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιποι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε έρευνα της Παμουκτσόγλου (2001, σ. 81-90) παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας έρευνας, που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τα γραπτά τους στο μάθημα «Παιδαγωγικά» στα πλαίσια του διαγωνισμού του

Α.Σ.Ε.Π. σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ως κύρια χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου και συνεπώς πιθανά αντικείμενα προς αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούν η ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η συνειδητή επιλογή για το επάγγελμα του δασκάλου, η επιμονή και η υπομονή του, η αυτοαξιολόγηση στην κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης, η διδακτική ικανότητα., η επικοινωνία, ο ενθουσιασμός και η αίσθηση του χιούμορ. Τέλος, η Κασσιμάτη και άλλοι (2003) διερεύνουν τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, όπου σε ποσοστό 67% τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης.

4.4 Υποθέσεις και ερωτήματα

Στο παρόν κεφάλαιο γίνονται κάποιες υποθέσεις με βάση τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών και υποβάλλονται ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα βοηθήσουν στην ανάλυση του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, των προηγούμενων ερευνών προέκυψαν κάποια αποτελέσματα με βάση τα οποία έγιναν οι παρακάτω υποθέσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι περισσότεροι επιθυμούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για ενίσχυση και ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη.
- Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική άποψη για τους Σχολικούς Συμβούλους και τους θεωρούν γενικά κατάλληλους για να συμμετέχουν ως αξιολογητές στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν τα εξής ζητήματα:

- την αναγκαιότητα της αξιολόγησης,
- τους σκοπούς τους οποίους είναι απαραίτητο να υπηρετεί η αξιολόγηση,
- τους τρόπους διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης,
- τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο κατάλληλη την εσωτερική, την εξωτερική ή τον συνδυασμό τους,

- ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται και ποια θα πρέπει να είναι τα προσόντα τους,
- τι θα πρέπει να αξιολογείται,
- με βάση ποια κριτήρια πρέπει να διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,
- ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

4.5 Μεθοδολογία

Οι έρευνες μπορεί να είναι είτε μεγάλης κλίμακας, όταν οι διερευνήσεις έχουν αναληφθεί από κάποιο φορέα ή υπηρεσία, είτε μικρής κλίμακας όταν διεξάγονται από μεμονωμένο ερευνητή και για τη συλλογή πληροφοριών επιλέγονται συνήθως μία ή περισσότερες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων (Cohen & Manion, 1994, σ. 124).

Η έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι μικρής κλίμακας και ως βασική ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται η επισκόπηση, η οποία είναι κατάλληλη για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων και εκτιμήσεων (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 139) και είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Με βάση τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας, διότι δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπεί στην περιγραφή των υπάρχουσών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ερευνητικό θέμα, ενώ παράλληλα επιτρέπει τον εντοπισμό και τον διαχωρισμό των δευτερογενών ζητημάτων που συνδέονται με τον βασικό σκοπό (Cohen & Manion, 1994).

4.5.1 Συλλογή δεδομένων

Επιλέξαμε τη συλλογή των στοιχείων να γίνει με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, καθώς με αυτό η έρευνα είναι δυνατό να διεξαχθεί σε αρκετά μεγάλο δείγμα μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερο πλήθος πληροφοριών για επεξεργασία. Ακόμη, επειδή είναι ανώνυμο, συμπληρώνεται ευκολότερα και με μεγαλύτερη ειλικρίνεια από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που του προσδίδει υψηλότερη αξιοπιστία, ενώ παράλληλα αναλύεται ευκολότερα. Λόγω αυτών των πλεονεκτημάτων προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, παρά το γεγονός ότι συχνά το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών είναι μικρό και δεν υπάρχει προσωπική επαφή με τα υποκείμενα του δείγματος (Cohen & Manion, 1994, σ. 389-390).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία κ.α.) αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Η μέτρηση των ερωτήσεων έγινε με μια κλίμακα τύπου Likert (Δημητρώπουλος, 2007, σ. 220-221) με πέντε κατηγορίες: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ.

Αποτελείται από 8 σελίδες, η πρώτη εκ των οποίων είναι η εισαγωγική επιστολή στην οποία ενημερώνονται οι συμμετέχοντες για το θέμα και λαμβάνουν πληροφορίες για την έρευνα. Περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, ενώ στη δεύτερη οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα για τις εξής υποκατηγορίες: α) Αναγκαιότητα της αξιολόγησης, β) Σκοποί της αξιολόγησης, γ) Ποιότητα της εκπαίδευσης, δ) Είδη αξιολόγησης, ε) Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού, στ) Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ζ) Αντικείμενα αξιολόγησης, η) Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θ) Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (βλ. παράρτημα 5, σελ. 97).

4.5.2 Διαδικασία έρευνας

Η πραγματοποίηση της έρευνας ακολούθησε την εξής διαδικασία. Στην αρχή διατυπώθηκε ο σκοπός της έρευνας, καθώς και οι επιμέρους στόχοι. Στη συνέχεια υποβλήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και έγιναν υποθέσεις με βάση τα αποτελέσματα διεξαχθέντων ερευνών. Κατόπιν καθορίστηκε ότι η ερευνητική μέθοδος θα είναι η επισκόπηση και επιλέχθηκαν οι μεταβλητές που θα διερευνούσε το ερωτηματολόγιο. Με βάση αυτές τις μεταβλητές διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιανουαρίου του 2011. Συμπληρώθηκε αρχικά πιλοτικά από δέκα άτομα για να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και να συμπληρωθούν οι ελλείψεις που υπήρχαν. Στη συνέχεια δόθηκε και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

4.5.3 Δείγμα

Οι Cohen και Manion (1994) αναφέρουν ότι οι επισκοπήσεις μικρής κλίμακας (όπως η παρούσα), χρησιμοποιούν δείγματα μη πιθανοτήτων, διότι η συγκρότησή τους είναι λιγότερο πολύπλοκη και έχουν χαμηλότερο κόστος, παρά τα προβλήματα που δημιουργούνται, επειδή δεν είναι αντιπροσωπευτικά. Αποδεικνύονται απολύτως επαρκή με την προϋπόθεση ότι ο ερευνητής δεν γενικεύει τα συμπεράσματά του πέρα από το συγκεκριμένο δείγμα.

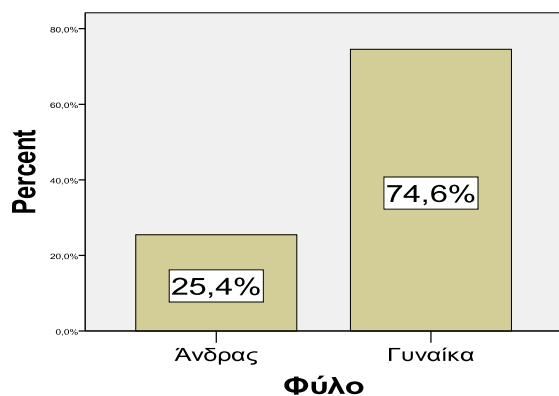
Στην παρούσα έρευνα, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν μετά από επίσκεψη σε 15 δημοτικά σχολεία του νομού Βοιωτίας και ειδικότερα στην ευρύτερη περιοχή της Θήβας. Έτσι, έγινε εφικτή η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και αποσαφηνίστηκαν οι απορίες τους. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν βρίσκονται τόσο σε αστικές, όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, με σκοπό να ενισχυθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Συνολικά από τους 600 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν στο γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θήβας, συμπληρώθηκαν 114 ερωτηματολόγια, που αποτελούν ποσοστό 19%.

4.5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό πακέτο SPSS 18 και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής. Μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση. Ακόμη, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας με το δείκτη X^2 (Chi square) του Pearson για να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ ανεξαρτητών και εξαρτημένων μεταβλητών. Παρουσιάστηκαν οι συσχετίσεις μεταβλητών με δείκτη σημαντικότητας $\alpha < 0,05$, δηλαδή με πιθανότητα να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών μικρότερη του 5%. Παράλληλα, κατασκευάστηκαν γραφήματα για τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους.

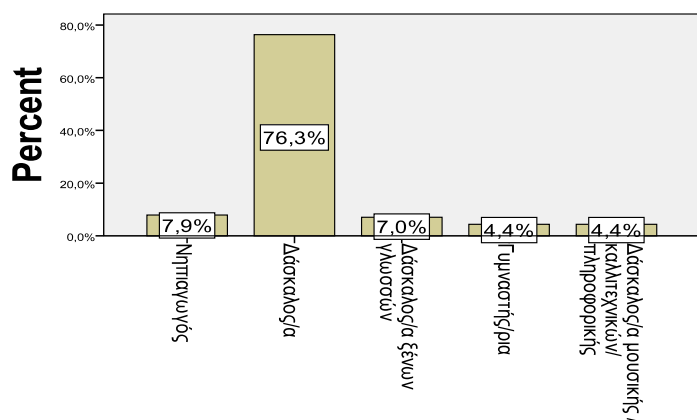
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία



Γράφημα 1

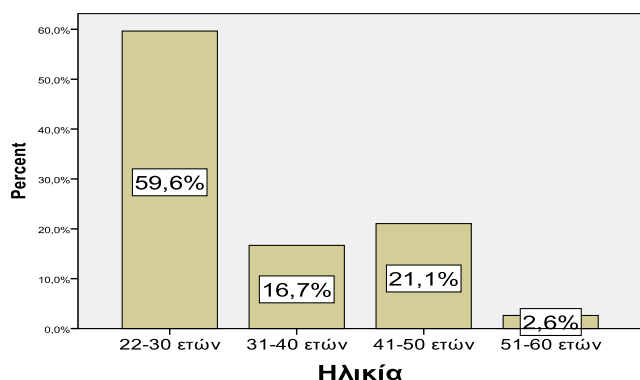
Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 74,6% του δείγματος, ενώ οι άντρες μόλις το 25,4% (βλ. γράφημα 1). Αυτό, βέβαια, είναι αναμενόμενο καθώς οι γυναίκες συχνά προτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η προ-



Γράφημα 2

τίμηση αυτή έχει τις ρίζες της σε κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία το ταυτίζουν περισσότερο με τη γυναικεία φύση, έστω και αν αυτή η άποψη δεν έχει επιστημονική βάση (Δραγώνα κ.α. 2001, τόμ. Α'). Ειδικότητα δασκάλου είχαν οι τρεις στους τέσσερις συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιποι ανήκουν στις υπόλοιπες ειδικότητες που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. γράφημα 2). Τα πε-

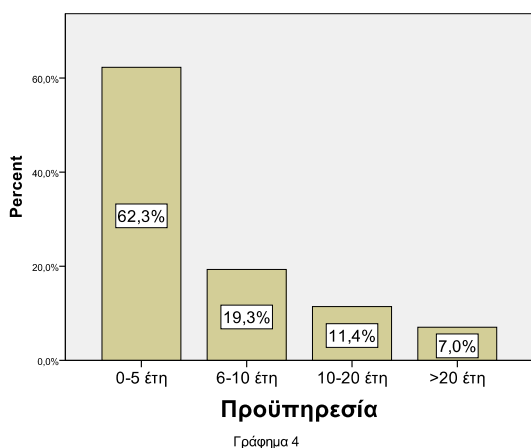
ρισσότερα υποκείμενα της έρευνας ανήκουν στη νεότερη ηλικιακή ομάδα, δηλαδή είναι μεταξύ 22-30 ετών (βλ. γράφημα 3). Αυτό συμβαίνει, διότι ο νομός Βοιωτίας έχει πολλές κενές θέσεις εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα «σκαλοπάτι» για μεγάλο



Γράφημα 3

αριθμό νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στον τόπο καταγωγής των οποίων δεν υπάρχουν κενά, ενώ προσλαμβάνονται κάθε χρόνο πολλοί νέοι αναπληρωτές για να καλύψουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών που παίρνουν απόσπαση. Έτσι, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Βοιωτίας είναι πολύ χαμηλός. Με βάση

αυτά τα δεδομένα, είναι λογικό η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62,3%) να έχει



προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών (βλ. γράφημα 4). Όσο αφορά τις επιπλέον σπουδές, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα κατέχει το 7,9 %. Τέλος, το 14% έχει διατελέσει διευθυντής δημοτικού σχολείου, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 86%. Τα χαμηλά αυτά ποσοστά είναι απόρροια της νεαρής ηλικίας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών.

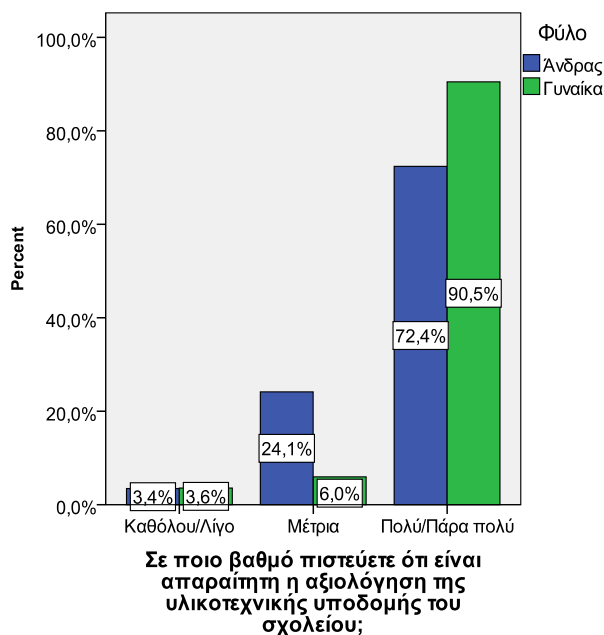
5.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Ερώτηση 7: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

7	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) γενικά του εκπαιδευτικού έργου	114	4,13	0,936
	β) των εκπαιδευτικών	114	3,80	1,090
	γ) της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	113	4,35	0,812
	δ) των στελεχών της εκπαίδευσης	114	4,28	0,945
	ε) όσων αξιολογούν	114	4,48	0,875

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο ενδεχόμενο της αξιολόγησης, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα των ερευνών



των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005, σ. 34-45), των Αθανασίου και Γεωργούση (2006, σ. 11-22) και της Κασιμάτη κ.α. (2003). Ιδιαίτερα, όμως, θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση των αξιολογητών και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, για την οποία ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από την έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006, σ. 11-22).

Ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=9,429$, $df=2$, $\alpha=0,009<0,05$) εμφανίζεται στην άποψη των δύο φύλων για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Οι γυναίκες τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ απαραίτητη σε ποσοστό 90,5%, ενώ οι άντρες σε ποσοστό 72,4% (βλ. γράφημα 5).

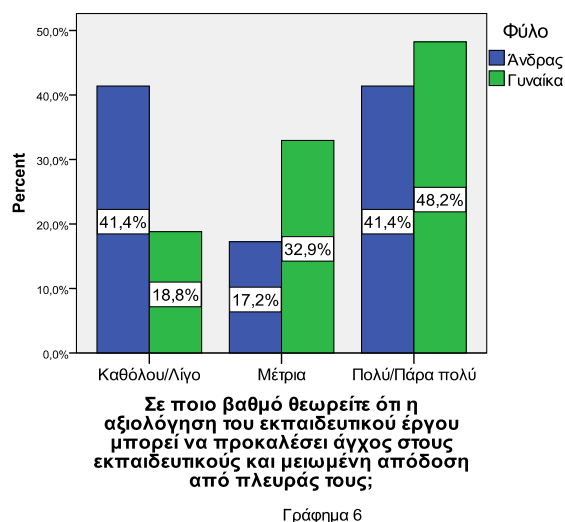
Ερώτηση 8: Τι προσφέρει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

8	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) αποτελεί μία διαδικασία απαραίτητη για τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον καθορισμό προτεραιοτήτων	114	3,77	1,039
	β) συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων υλικών και στην πλήρη εκμετάλλευση των πιστώσεων που προορίζονται για την εκπαίδευση	114	3,49	1,066
	γ) προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν	114	3,82	0,888
	δ) συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος επαγγελματικής αυτάρκειας του εκπαιδευτικού και αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών του φιλοδοξιών	114	3,28	1,171
	ε) μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και μειωμένη απόδοση από πλευράς τους	114	3,32	1,164

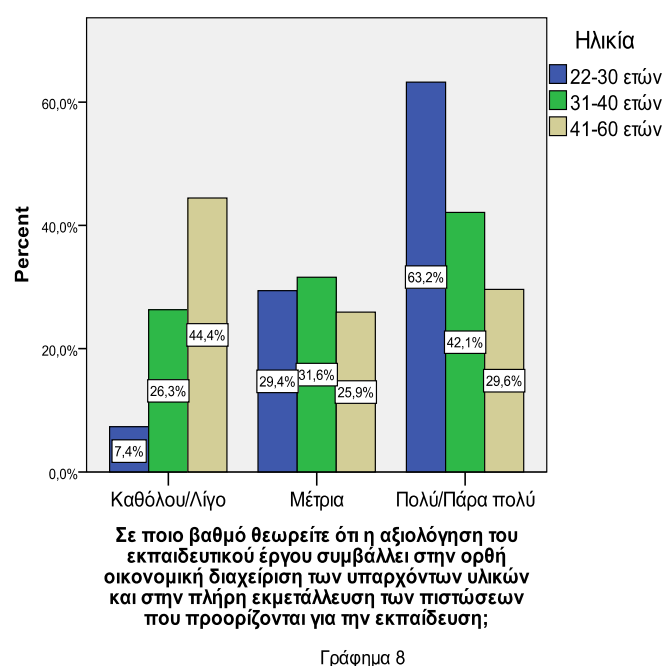
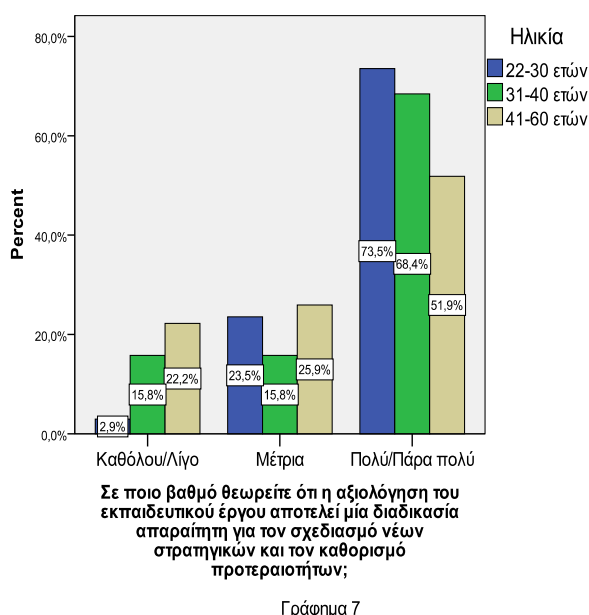
Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει θετικά σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα στον εντοπισμό των προβλημάτων και τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών. Οι εκπαι-

δευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι για το αν η αξιολόγηση θα τους προκαλέσει άγχος και μειωμένη απόδοση.



Ακόμη, ανάλογα με την ηλικία διαφοροποιείται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον καθορισμό προτεραιοτήτων ($\chi^2=10,225$, $df=4$, $\alpha=0,037<0,05$). Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο απαραίτητη τη θεωρούν (βλ. γράφημα 7).

Στη συγκεκριμένη ερώτηση εμφανίζεται διαφοροποίηση ($\chi^2=6,539$, $df=2$, $\alpha=0,038<0,05$) στις απαντήσεις των δύο φύλων σχετικά με το άγχος που μπορεί να προκαλέσει η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιολόγηση ως παράγοντα που προκαλεί άγχος σε σχέση με τους άντρες (βλ. γράφημα 6).



Αντίστοιχη διαφοροποίηση, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό, παρατηρείται και όσο αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεισφορά της αξιολόγησης στην ορθή διαχείριση των πόρων του σχολείου ($\chi^2=19,123$, $df=4$, $\alpha=0,001<0,05$). Οι νεότεροι στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην ορθότερη διαχείρισή τους, ενώ οι μεγαλύτεροι θεωρούν

ότι δεν διαδραματίζει μεγάλο ρόλο (βλ. γράφημα 8).

5.3 Σκοποί αξιολόγησης

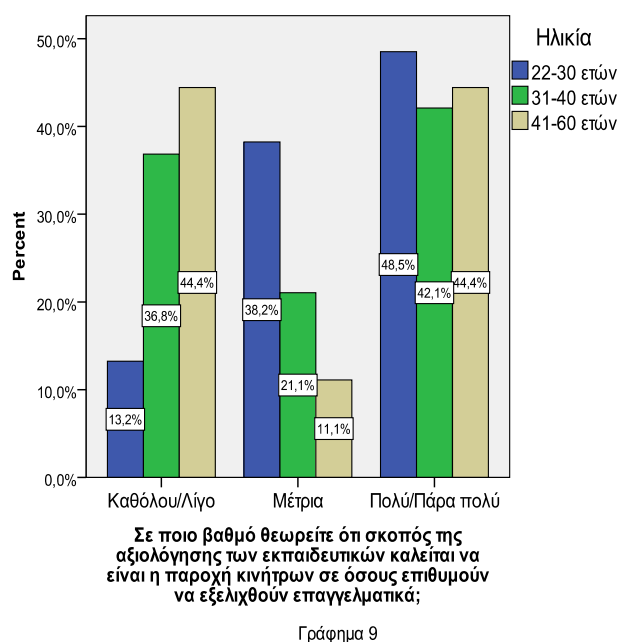
Ερώτηση 9: Ποιος θεωρείτε ότι καλείται να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι τα εξής:

9	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καλείται να είναι:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	γ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών	114	3,58	0,930
	ζ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής	113	3,52	1,001
	α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα	114	3,45	1,040
	β) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή με βάση τις διαπιστώσεις των αξιολογητών	114	3,37	1,066
	ε) η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά	114	3,35	1,255
	δ) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους	114	3,34	1,218
	στ) η παροχή μισθολογικών κινήτρων	114	2,97	1,286

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=3,52) θεωρεί ότι σκοπός της αξιολόγησης καλείται να είναι η επισήμανση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134) και του Γκανάκα

(2006, σ. 32-37), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.



Από τις συσχετίσεις προκύπτει ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=14,631$, $df=4$, $\alpha=0,006<0,05$) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή κινήτρων για επαγγελματική εξέλιξη μέσω της αξιολόγησης, ανάλογα με την ηλικία τους. Η νεότερη ηλικιακή ομάδα (22-30 ετών) θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη σε ποσοστό μόλις 13,2%, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 και 41-60 ετών που υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη άποψη σε ποσο-

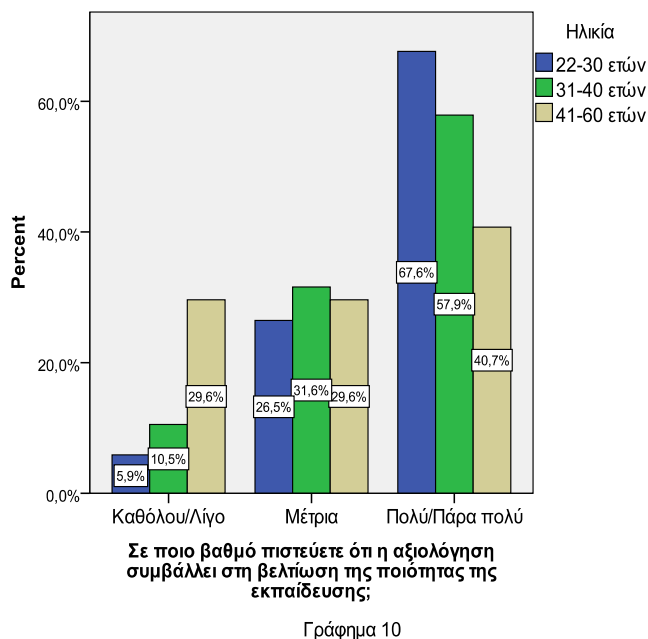
στό 36,8% και 44,4% αντίστοιχα (βλ. γράφημα 9).

5.4 Εκπαιδευτική ποιότητα

Ερώτηση 10: Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η αξιολόγηση, γενικά, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ($M.T.=3,61$). Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

10	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	114	3,61	0,964



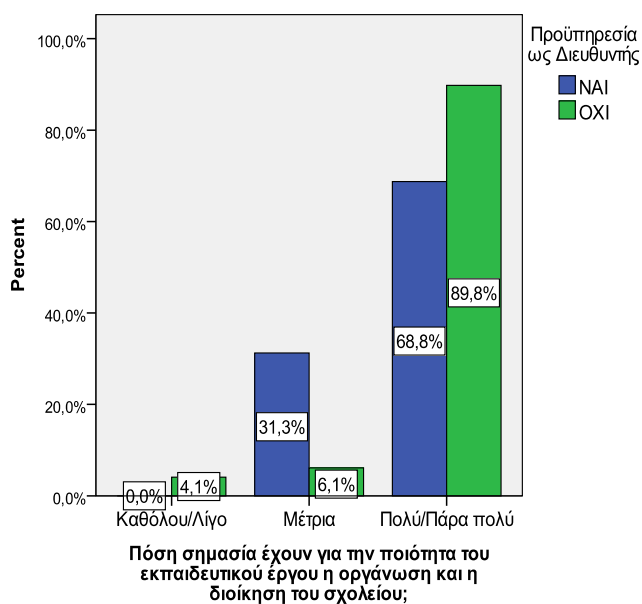
Παρατηρείται αξιοσημείωτη συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ($\chi^2=11,458$, $df=4$, $\alpha=0,022<0,05$). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (22-30 ετών) πιστεύουν ότι συμβάλλει πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 67,6%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών σε ποσοστό 57,9% και οι μεγαλύτεροι (41-60 ετών) σε ποσοστό 40,7%. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο νεότερος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο πε-

ρισσότερο υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (βλ. γράφημα 10).

Ερώτηση 11: Ποια στοιχεία έχουν σημασία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

11	Πόση σημασία έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	γ) το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο	114	4,33	0,889
	β) η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου	114	4,25	0,837
	α) τα μέσα και οι πόροι του σχολείου	114	4,20	0,843
	δ) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	114	4,12	0,843
	ε) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα	114	4,05	0,751

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφονται ιεραρχημένες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που έχουν σημασία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλα τα ερωτηθέντα στοιχεία σημαντικά, αλλά δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο κλίμα και τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο ($M.T.=4,33$). Υπάρχει, επομένως, ταύτιση με τα ευρήματα της έρευνας της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134) στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά δεικτών ποιότητας των στοιχείων που το αποτελούν.



Γράφημα 11

Από τις συσχετίσεις προέκυψε συνάφεια μεταξύ του αν έχουν οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσία σαν διευθυντές και της άποψής τους για τη συμβολή της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ($\chi^2=10,355$, $df=2$, $\alpha=0,006<0,05$). Όσοι διατελούν ή έχουν διατελέσει διευθυντές θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι η αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (68,8% έναντι

89,8% όσων δεν έχουν προϋπηρεσία διευθυντή, βλ. γράφημα 11). Αυτό προφανώς συμβαίνει, διότι οι διευθυντές αισθάνονται ότι δεν έχουν την απαραίτητη εξουσία για να προβούν σε ενέργειες που θα βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό.

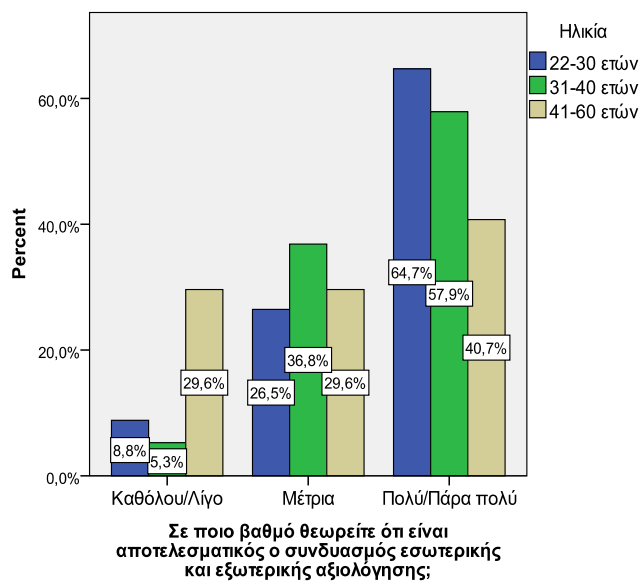
5.5 Είδη αξιολόγησης

Ερώτηση 12: Ποιο είδος αξιολόγησης θεωρείτε αποτελεσματικότερο;

Στην παραπάνω ερώτηση οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσπιστία τους απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση σε σχέση με την εσωτερική αξιολόγηση και τη μετααξιολόγηση (συνδυασμός εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης). Παρόμοιες επιφυλάξεις για την εξωτερική αξιολόγηση εκφράζονται και σε άλλες έρευνες (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ. 123-134), ενώ παράλληλα σε διάφορες έρευνες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία (Μποφυλάτος, 2002, σ. 439-447). Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

12	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικός/ή:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) η εξωτερική αξιολόγηση	114	2,88	1,040
	β) η εσωτερική αξιολόγηση	114	3,51	0,980
	γ) ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής	114	3,63	1,115

αξιολόγησης			
-------------	--	--	--



Γράφημα 12

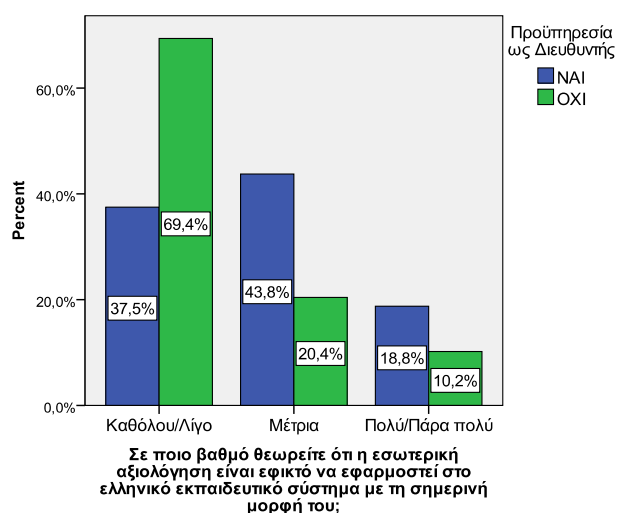
Από τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της άποψής τους για την αποτελεσματικότητα της μετα-αξιολόγησης προκύπτει μεταξύ τους συνάφεια ($\chi^2=9,913$, $df=2$, $\alpha=0,042<0,05$). Οι μεγαλύτεροι είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντί της σε σχέση με τους νεότερους (βλ. γράφημα 12). Φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι απορρίπτουν κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, έστω κι αν αυτή διεξάγεται σε συνδυασμό με την εσωτερική.

Ερώτηση 13: Ποια είναι τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης;

Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου καταγράφονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων.

13	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εσωτερική αξιολόγηση:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου	114	3,35	0,752
	β) προωθεί τη συνεργασία και την αυτομόρφωση	114	3,40	0,900
	γ) δεν αποσκοπεί στον έλεγχο αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	114	3,36	1,057
	δ) εμπλέκει τους παράγοντες του σχολείου σε κοινά αποφασισμένες δράσεις	114	3,26	0,922
	ε) είναι εφικτό να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σημερινή μορφή του	114	2,19	1,120

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης έχει θετικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο. Διατυπώνουν, όμως, σαφείς επιφυλάξεις και προβληματισμό για το αν μπορεί να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σημερινή μορφή του (M.T.=2,19).



Γράφημα 13

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές και αυτών που δεν έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές στη συγκεκριμένη ερώτηση ($\chi^2=6,200$, $df=2$, $\alpha=0,045<0,05$). Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές θεωρούν ανέφικτο ή σχεδόν ανέφικτο να εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση στο τωρινό εκπαιδευτικό σύστημα σε ποσοστό 37,5%, ενώ οι υπόλοιποι εμφανίζονται πολύ πιο απαισιόδοξοι και υποστηρίζουν αυτή την άποψη σε ποσοστό 69,4% (βλ. γράφημα 13).

5.6 Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού

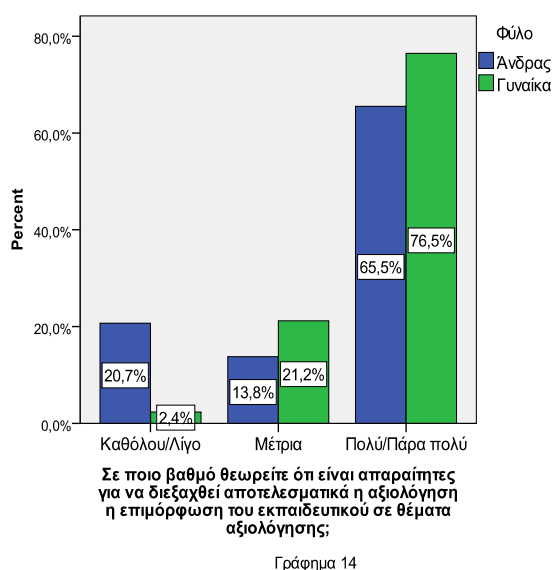
Ερώτηση 14: Ποιες αρχές θεωρείτε ότι είναι απαραίτητες για να διεξαχθεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση;

Σε σχέση με τις απαραίτητες αρχές που πρέπει να ακολουθούνται κατά την αξιολόγηση για να διεξάγεται αποτελεσματικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ιεραρχημένες συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

14	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητες για να διεξαχθεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	δ) η αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών	114	4,33	0,848
	α) η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου	114	3,88	0,884
	β) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης	114	3,87	0,878
	γ) η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών και η	114	3,61	1,133

πολιτική βούληση			
------------------	--	--	--

Από τον πίνακα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε καμία περίπτωση στην τιμωρία των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες του Γκανάκα (2006, σ. 32-37), στην οποία σχεδόν δύο στους τρεις ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αξιολογική διαδικασία είναι καλό να έχει στόχο αποκλειστικά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού για να μη διαταράσσεται το κλίμα του σχολείου, και της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134), όπου

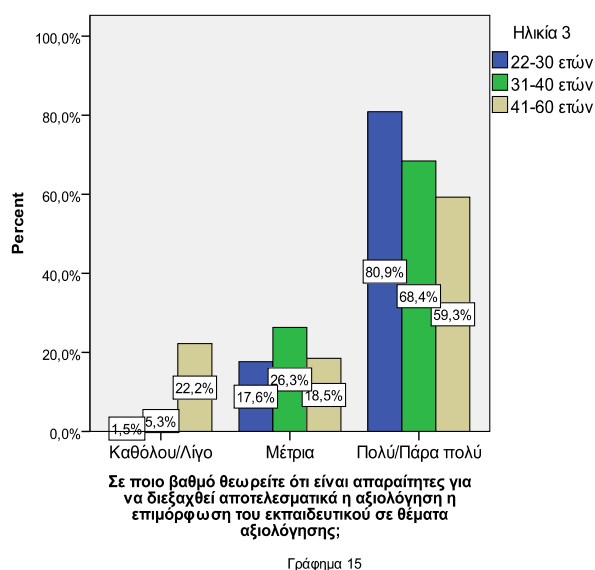


κάποιοι συμμετέχοντες ανησυχούν για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της για την απόλυση εκπαιδευτικών με αρνητική αξιολόγηση.

Από τη συσχέτιση των απαντήσεων των ερωτηθέντων προκύπτει ισχυρή διαφοροποίηση στις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης ($\chi^2=11,323$, $df=2$, $\alpha=0,003<0,05$). Οι άντρες πιστεύουν ότι η επιμόρφωση δεν συμβάλλει θετικά σε ποσοστό 20,7%, ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό

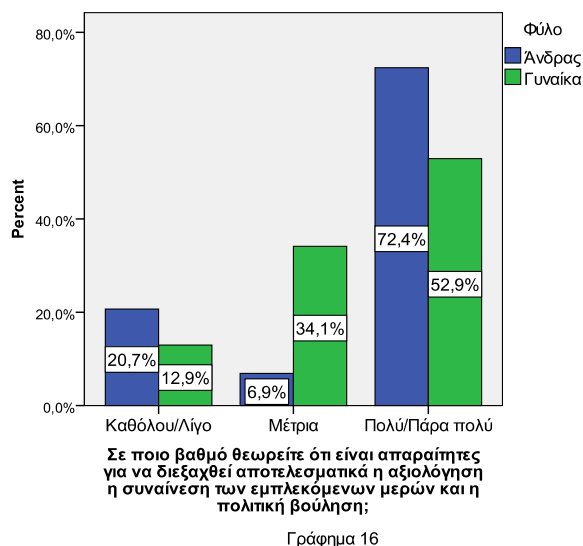
μόλις 2,4% (βλ. γράφημα 14).

Διαφοροποίηση σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητά της προκύπτει και σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων της έρευνας ($\chi^2=13,861$, $df=4$, $\alpha=0,008<0,05$).



Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (22-30 ετών) συμφωνούν πολύ ή πάρα πολύ με την επιμόρφωση σε ποσοστό 80,9%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών σε ποσοστό 68,4%, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία σε ποσοστό 59,3%. Οι πιο νέοι σε ηλικία, λοιπόν, υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημασία της επιμόρφωσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους (βλ. γράφημα 15).

Τέλος, όσον αφορά στη συνεισφορά της συναίνεσης και της πολιτικής βούλησης στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, οι απαντήσεις των δύο φύλων διαφέρουν ($\chi^2=8,179$, $df=2$, $\alpha=0,017<0,05$). Οι άνδρες τις θεωρούν περισσότερο απαραίτητες από τις γυναίκες (ποσοστό 72,4% έναντι 52,9%, βλ. γράφημα 16).



5.7 Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης

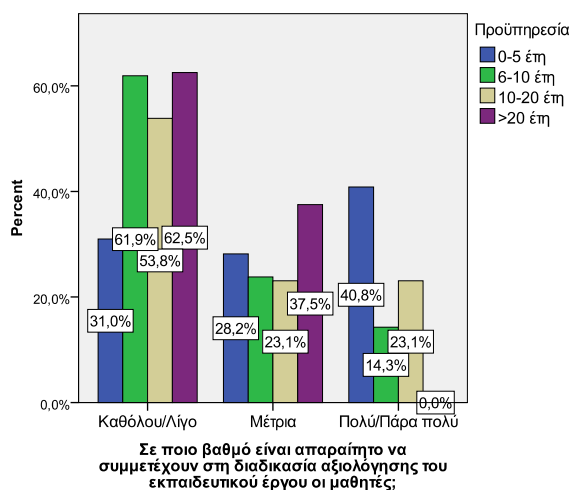
Ερώτηση 15: Ποιοι φορείς θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ιεραρχημένες με βάση τη μέση τιμή τους στον ακόλουθο πίνακα:

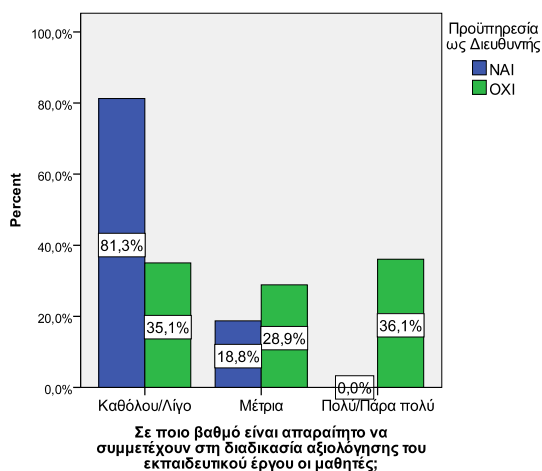
15	Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) οι εκπαιδευτικοί	113	4,25	0,921
	στ) επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές	113	3,73	1,203
	ε) ο σχολικός σύμβουλος	113	3,65	1,034
	δ) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	113	3,51	1,070
	β) οι μαθητές	113	2,83	1,260
	γ) οι γονείς	113	2,07	1,075

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερο φορέα αξιολόγησης τους ίδιους (Μ.Τ.=4,25). Θετική γνώμη για τη συμμετοχή στην αξιολογική διαδικασία έχουν ακόμη για τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές. Η θετική άποψη για τη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση παρατηρείται και στις έρευνες των Αθανασίου-Γεωργούση (2006, σ. 11-22), Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005, σ. 34-45) και Χαϊδεμενάκου (2006, σ.

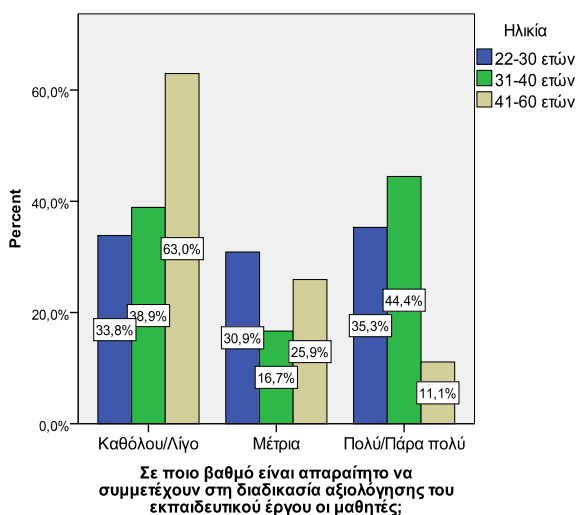
123-134), από τους οποίους, όμως, προσδοκούν περισσότερα προσόντα. Λόγω αυτών των προσόντων, προφανώς, εκφράζουν εξίσου θετική άποψη για τους επιστημονικά καταρτισμένους εξωτερικούς αξιολογητές. Αντίθετα, φαίνονται διχασμένοι για τη συμμετοχή των μαθητών και εμφανίζονται εντελώς αρνητικοί ως προς τη συμμετοχή των γονέων (Μ.Τ.=2,07).



Γράφημα 17



Γράφημα 18



Γράφημα 19

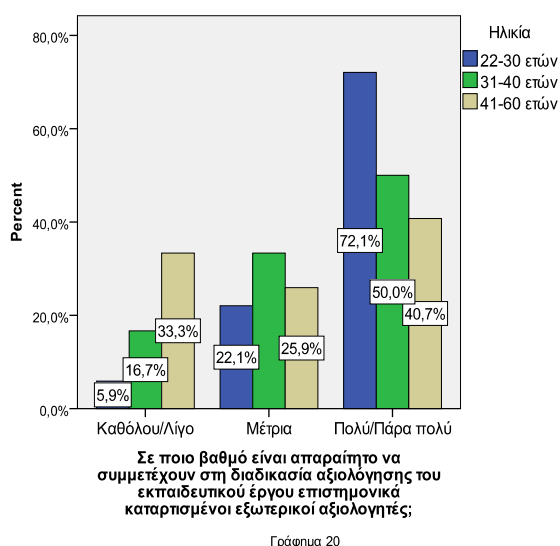
Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης σε σχέση με την προϋπηρεσία, την εμπειρία σε διευθυντική θέση και την ηλικία. Όσο αφορά την προϋπηρεσία ($\chi^2=12,675$, $df=6$, $\alpha=0,048<0,05$), οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους πιο έμπειρους (0-5 έτη:40,8%, 6-10 έτη:14,3%, 10-20 έτη:23,1% και >20 έτη:0,0%, βλ. γράφημα 17).

Διαφορετικές απαντήσεις στο ίδιο ερώτημα δίνουν και όσοι έχουν υπηρετήσει στη θέση του διευθυντή από αυτούς που δεν έχουν διευθυντική εμπειρία ($\chi^2=13,333$, $df=2$, $\alpha=0,001<0,05$). Οι διευθυντές παρουσιάζονται ιδιαίτερος αρνητικοί στη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση και είναι χαρακτηριστικό

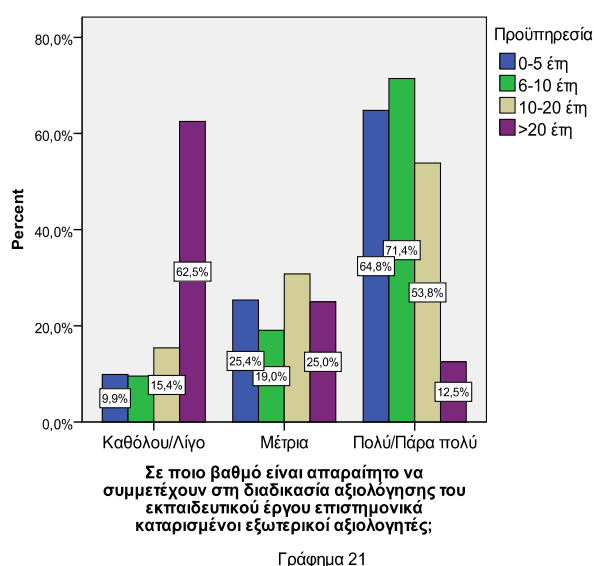
ότι κανένας δεν απάντησε ότι τη θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ απαραίτητη (ποσοστό 0,0%), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν απαραίτητη σε ποσοστό 36,1% (βλ. γράφημα 18).

Διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζεται και ανάλογα με την ηλικία τους ($\chi^2=9,964$, $df=4$, $\alpha=0,041<0,05$). Όπως οι πιο έμπειροι και οι διευθυντές, έτσι και

οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (41-60 ετών) δεν είναι καθόλου θετικοί στο ενδεχόμενο της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία (πολύ/ πάρα πολύ σε ποσοστό 11,1%). Αντίθετα, οι νεότεροι δείχνουν πιο θετικοί στη συγκεκριμένη προοπτική (22-30 ετών:35,3%, 31-40 ετών:44,4%, βλ. γράφημα 19).



Ηλικιακή διαφοροποίηση υπάρχει και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στην αξιολόγηση επιστημονικά καταρτισμένων εξωτερικών αξιολογητών ($\chi^2=14,663$, $df=4$, $\alpha=0,005<0,05$). Οι νεότεροι τους εμπιστεύονται πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 72,1%, οι δάσκαλοι ηλικίας 31-40 ετών σε ποσοστό 50,0% ενώ η ηλικιακή ομάδα 41-60 ετών σε ποσοστό 40,7% (βλ. γράφημα 20). Παρατηρείται, λοιπόν, μια πιο επιφυλακτική στάση των μεγαλύτερων ηλικιακά εκπαιδευτικών.



Οι απόψεις στο συγκεκριμένο ερώτημα διαφοροποιούνται και ανάλογα με την προϋπηρεσία ($\chi^2=8,062$, $df=3$, $\alpha=0,045<0,05$). Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στους επιστημονικά καταρτισμένους εξωτερικούς αξιολογητές (βλ. γράφημα 21). Αυτό φαντάζει λογικό σε σχέση και με το προηγούμενο γράφημα, αφού οι έχοντες λιγότερη προϋπηρεσία είναι και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί.

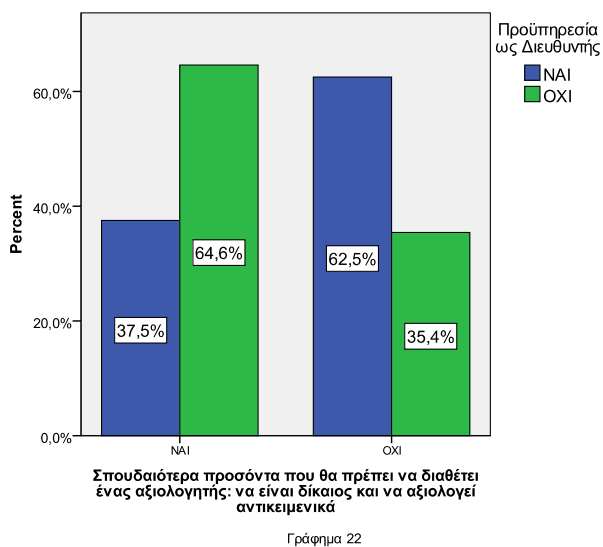
Ερώτηση 16: Ποια είναι τα σπουδαιότερα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής;

Τα σπουδαιότερα προσόντα ενός αξιολογητή, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται ιεραρχημένα με βάση το ποσοστό εμφάνισής τους στον παρακάτω πίνακα:

16	Επιλέξτε με ένα X τα τρία σπουδαιότερα προ-	Αριθμός	Ποσοστό εμ-
----	---	---------	-------------

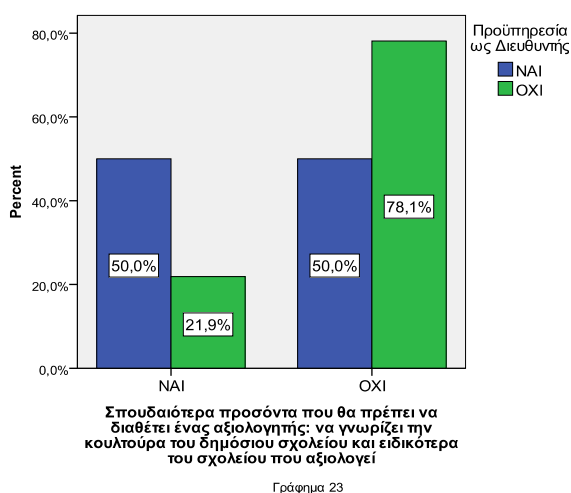
σόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής.	εμφανίσεων	φανίσεων
γ) να είναι δίκαιος και να αξιολογεί αντικειμενικά	68	60,7%
δ) να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει	53	47,3%
ζ) να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί	53	47,3%
στ) να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένος	43	38,4%
ε) να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	38	33,9%
η) να γνωρίζει την κουλτούρα του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογεί	29	25,9%
β) ειδική εκπαίδευση στον τομέα της αξιολόγησης	28	25,0%
α) εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	23	20,5%
θ) να έχει γνώσεις σε ζητήματα διοίκησης επιχειρήσεων	1	0,9%

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντικειμενική αξιολόγηση από τον αξιολογητή. Μεγάλη σημασία δίνουν, επίσης, στην άψογη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και στη διδακτική προϋπηρεσία των αξιολογητών στη βαθμίδα που πρόκειται να αξιολογήσουν. Αντίθετα, μικρότερη βαρύτητα δίνεται στην εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης, αφού προφανώς πιστεύουν ότι η έλλειψη εμπειρίας εξισορροπείται από την ύπαρξη των υπόλοιπων προσόντων και σχεδόν κανείς (0,9%) δεν τοποθετεί στα σπουδαιότερα προσόντα τις γνώσεις σε ζητήματα διοίκησης επιχειρήσεων. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005, σ. 34-45) όπου τονίζεται ότι είναι απαραίτητο ο αξιολογητής να σέβεται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκει.



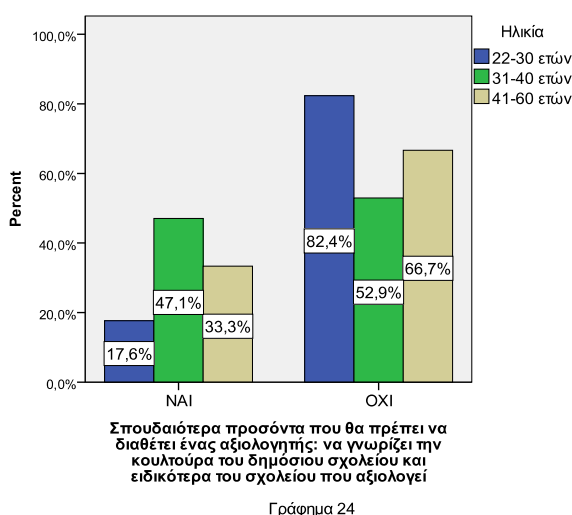
Από τις συσχετίσεις προκύπτει ισχυρή διαφοροποίηση στις γνώμες των εκπαιδευτικών με ή χωρίς διευθυντική εμπειρία και στη σημασία του να είναι δίκαιος και αντικειμενικός ο αξιολογητής ($\chi^2=4,217$, $df=1$, $\alpha=0,040<0,05$). Όσοι δεν έχουν διευθυντική εμπειρία, το έχουν επιλέξει σε μεγάλο ποσοστό (64,6%), ενώ όσοι έχουν δεν του δίνουν τόση σημασία και το έχει επιλέξει μόλις το 37,5% (βλ. γράφημα 22).

Ανάλογη διαφοροποίηση συναντάται και



στη σημασία που δίδεται στη γνώση της κουλτούρας του σχολείου που αξιολογείται από τον αξιολογητή ($\chi^2=5,654$, $df=1$, $\alpha=0,017<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, το έχουν επιλέξει οι μισοί από όσους έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές (50%), ενώ από τους υπολοίπους μόνο οι δύο στους δέκα (21,9%). Οι διευθυντές, λοιπόν, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση αυτού του προσόντος από τους αξιολογητές (βλ. γράφημα 23).

Στην ίδια ερώτηση παρατηρούνται διαφορετικές απαντήσεις ανάλογα με την ηλικία των υποκειμένων της έρευνας ($\chi^2=7,158$, $df=2$, $\alpha=0,028<0,05$). Οι νεότεροι επιλέγουν το συγκεκριμένο προσόν σε ποσοστό 17,6%, ενώ οι μεγαλύτεροι το θεωρούν περισσότερο σημαντικό και το επιλέγουν σε ποσοστό 47,1% οι ηλικίας 31-40 ετών και σε ποσοστό 33,3% οι ηλικίας 41-60 ετών (βλ. γράφημα 24).



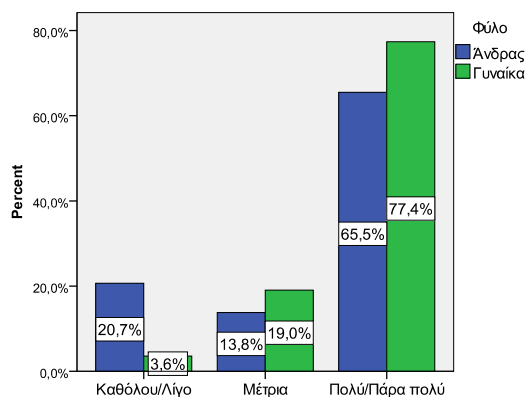
5.8 Αντικείμενα αξιολόγησης

Ερώτηση 17: Ποιες από τις παρακάτω παραμέτρους είναι απαραίτητο να αξιολογούνται στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται με ιεραρχημένη σειρά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα για το οποίο ερωτήθηκαν:

17	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αξιολογείται κάθε μία από τις ακόλουθες παραμέτρους στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (κτίρια, εγκαταστάσεις, υλικά)	113	4,26	0,799
	β) Η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (κρατικές ενισχύσεις)	113	4,07	1,033
	δ) Οι επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, βιβλία, αναλυτικά προγράμματα)	113	4,00	0,886
	ε) Η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	113	4,00	0,964
	γ) Τα αποτελέσματα των μαθητών σταθμισμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (γεωγραφική θέση, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση)	113	3,89	1,021

Στον πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, εμφανίζεται



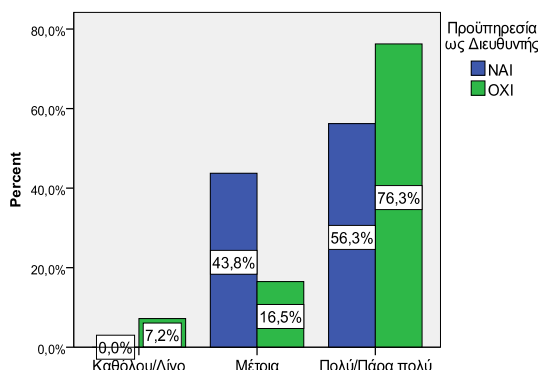
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αξιολογείται στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (κρατικές ενισχύσεις);

Γράφημα 25

ξανά η επιθυμία των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση να ξεκινήσει από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (Μ.Τ.=4,26) και στη συνέχεια να αξιολογηθούν οι υπόλοιπες παράμετροι.

Διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει στις απαντήσεις των δύο φύλων για την αξιολόγηση της διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων

($\chi^2=8,676$, $df=2$, $\alpha=0,013<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζονται να επιθυμούν περισσότερο την αξιολόγηση της διαχείρισης των χρημάτων και των υλικών του σχολείου σε σχέση με τους άνδρες (βλ. γράφημα 25).



Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αξιολογείται στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, βιβλία, αναλυτικά προγράμματα);

Γράφημα 26

Διαφορετικές απαντήσεις συναντάμε και στο ερώτημα για το πόσο απαραίτητη είναι η αξιολόγηση των επίσημων προδιαγραφών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με το αν έχουν προϋπηρεσία ως διευθυντές ($\chi^2=6,918$, $df=2$, $\alpha=0,031<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές παρουσιάζονται περισσότερο επιφυλακτικοί (πολύ/ πάρα πολύ:56,3%) από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (πολύ/ πάρα πολύ:76,3%) σχετικά με την αξιολόγηση της συγκεκριμένης παραμέτρου του εκπαιδευτικού έργου (βλ. γρά-

φημα 26).

Ερώτηση 18: Ποια «αντικείμενα» είναι αναγκαίο να αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση τη μέση τιμή τους:

18	Σε ποιο βαθμό είναι αναγκαίο να αξιολογούνται τα παρακάτω «αντικείμενα» κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	δ) η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος	113	4,33	0,829
	ε) η αποτελεσματική χρήση των διδακτικών μέσων που του παρέχονται	113	3,92	0,878
	β) οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζει	113	3,81	0,915
	α) οι διδακτικοί στόχοι που θέτει	113	3,75	0,892
	γ) η επιστημονική του κατάρτιση	113	3,68	0,957

Οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές (Μ.Τ.=4,33) και τελευταία στη σειρά τοποθετούν την επι-

στημονική του κατάρτιση (M.T.=3,68), αφού προφανώς θεωρούν ότι έχει αποκτηθεί με τη λήψη του πτυχίου τους από το πανεπιστήμιο. Αναλόγως, η Παμουκτσόγλου (2001, σ. 81-90) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην ολοκληρωμένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τους διδακτικούς στόχους που θέτει ο δάσκαλος. Από τις συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών δεν προέκυψε κάποια ισχυρή διαφοροποίηση.

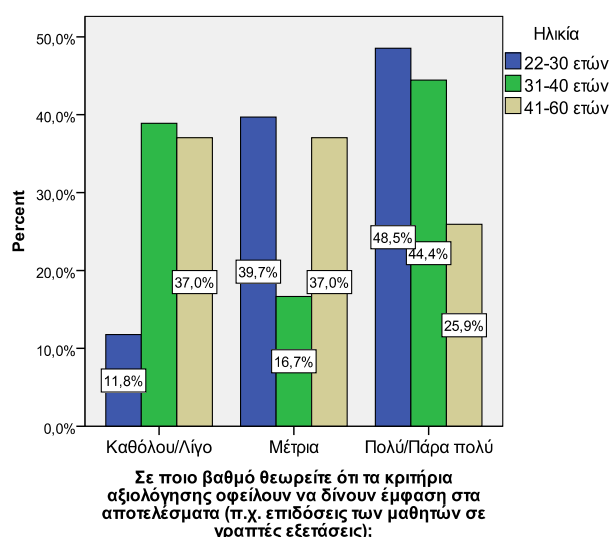
5.9 Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ερώτηση 19: Που οφείλουν να δίνουν έμφαση τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στη συγκεκριμένη ερώτηση συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

19	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	α) οφείλουν να δίνουν έμφαση στις διαδικασίες (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας)	113	3,64	0,917
	β) οφείλουν να δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα (π.χ. επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές εξετάσεις)	113	3,20	1,019

Από τον πίνακα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες (M.T.=3,64) παρά στα αποτελέσματα (M.T.=3,20). Ανάλογα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση (2006, σ. 11-22), όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να εστιάσει πιο πολύ στη διαδικασία παρά στα αποτελέσματα.



Γράφημα 27

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε διαφοροποίηση στις απαντήσεις σχετικά με την έμφαση της αξιολόγησης στα αποτελέσματα ανάλογα με την ηλικία των υποκειμένων της έρευνας ($\chi^2=12,804$, $df=4$, $\alpha=0,012<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών θεωρούν ότι η αξιολόγηση οφείλει να δίνει πολύ ή πάρα πολύ

έμφαση στα αποτελέσματα σε ποσοστό 48,5%, οι ηλικίας 31-40 ετών σε ποσοστό 44,4% και οι μεγαλύτεροι (41-60 ετών) σε ποσοστό μόλις 25,9% (βλ. γράφημα 27). Δηλαδή, οι νεότεροι επιθυμούν να δοθεί σε μεγαλύτερο βαθμό έμφαση στα αποτελέσματα σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

5.10 Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Ερώτηση 20: Που θεωρείται ότι είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα με βάση τη μέση τιμή τους:

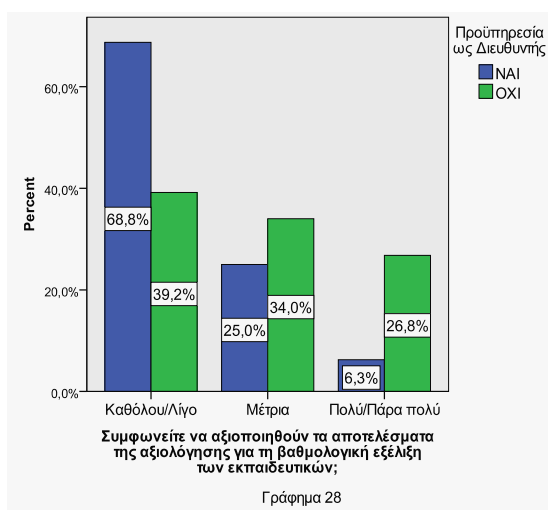
20	Συμφωνείτε να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
	στ) επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας	113	4,16	0,902
	γ) αποκλειστικά για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.	113	3,96	0,999
	δ) ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση για καλύτερα αποτελέσματα	113	3,68	1,037
	ε) στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις	113	3,30	1,025
	α) τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	113	2,64	1,261
	β) τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	113	2,60	1,443

Οι δάσκαλοι επιθυμούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθούν κυρίως για τον επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (Μ.Τ.=4,16), και για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού (Μ.Τ.=3,96), χωρίς να επιβάλλονται κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς, συμπεράσματα τα οποία επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ. 123-134). Αντίθετα, εκφράζουν τη διαφωνία τους για τη χρήση της αξιολόγησης για τη βαθμολογική (Μ.Τ.=2,64) και μισθολογική εξέλιξη (Μ.Τ.=2,60) των εκπαιδευτικών. Ανάλογη αρνητική στάση για τη χρήση της αξιολόγησης για βαθμο-

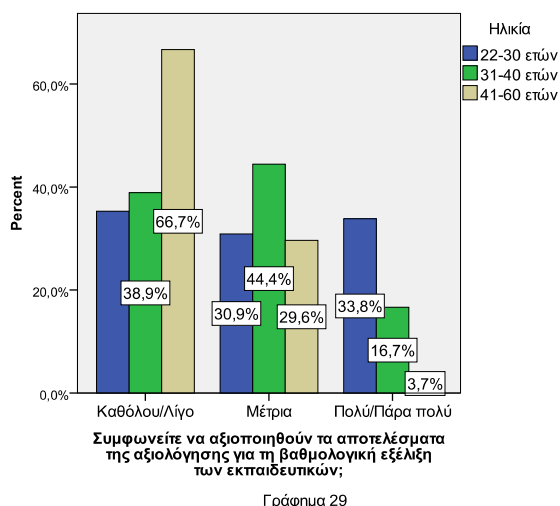
λογική και μισθολογική εξέλιξη συναντώνται και στην έρευνα των Αθανασίου-Γεωργίου (2006, σ. 11-22) , ενώ στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134)

οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με τη χρήση της για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Διαφοροποίηση εμφανίζεται σ' αυτή την ερώτηση σχετικά με τη χρήση της αξιολόγησης για τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν διατελέσει ή όχι διευθυντές ($\chi^2=5,540$, $df=2$, $\alpha=0,063$) και την ηλικία των ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές εμφανίζονται εντελώς αντίθετοι σ' αυτή την

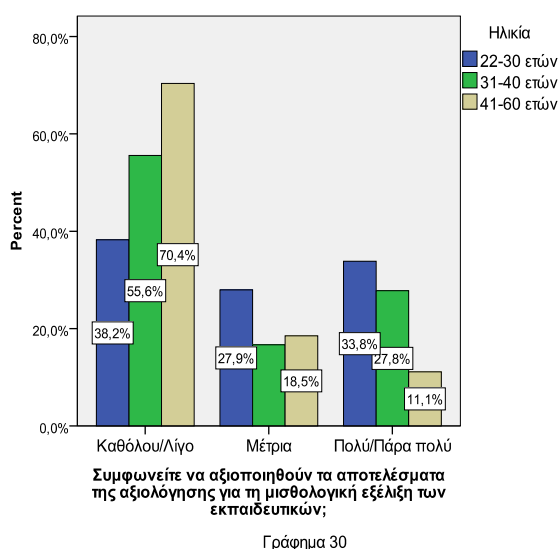


προοπτική σε πολύ μεγάλο ποσοστό (68,8%), ενώ από τους υπόλοιπους την ίδια γνώμη έχει το 39,2% (βλ. γράφημα 28).



Όσο αφορά την ηλικία όπου παρουσιάζεται ισχυρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις ($\chi^2=13,896$, $df=4$, $\alpha=0,010<0,05$), οι νεότεροι την επιθυμούν πολύ ή πάρα πολύ σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους πιο ηλικιωμένους (22-30 ετών:33,8%, 31-40 ετών: 16,7%, 41-60 ετών:3,7%, βλ. γράφημα 29).

Διαφορετικές απαντήσεις ανάλογα με την ηλικία τους δίνουν οι συμμετέχοντες



στην έρευνα και σχετικά με τη χρήση της αξιολόγησης για τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ($\chi^2=9,130$, $df=4$, $\alpha=0,058$). Οι μεγαλύτεροι δείχνουν πολύ επιφυλακτικοί απέναντι στη συγκεκριμένη προοπτική, ενώ ένας στους τρεις νέους ηλικίας 22-30 ετών επιθυμούν πολύ ή πάρα πολύ να χρησιμοποιηθεί για να εξελιχθούν μισθολογικά (βλ. γράφημα 30).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

6.1 Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων οδήγησε στην εξαγωγή ποικίλων και χρήσιμων συμπερασμάτων. Αναφορικά με τη βασική υπόθεση της έρευνας, τη στάση δηλαδή των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους τη θεωρούν αναγκαία. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και από προηγούμενες έρευνες (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005, σ. 34-45· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 11-22). Από την έρευνα προκύπτει ακόμη η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αξιολογηθεί αρχικά η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και οι αξιολογητές, οι τομείς δηλαδή του εκπαιδευτικού έργου που ελέγχονται από τη κεντρική διοίκηση, και στη συνέχεια οι υπόλοιποι τομείς. Με αυτό τον τρόπο θα μετριάζονταν 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, σ. 223).

Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι δάσκαλοι επιθυμούν να εστιάσει στη διαπίστωση των αδυναμιών τους και την προσπάθεια εξάλειψής τους, όπως επισημαίνουν οι Rogers (1988) και Κασσωτάκης (1997, σ. 21). Ακόμη, θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να διαπιστώνει τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να επιμορφωθούν. Η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη και από τους θεωρητικούς επιστήμονες, οι οποίοι την κρίνουν απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. (Χαρίσης, 2007, σ. 165· Goddard & Emerson στο Μιχαήλ κ.α., 2003, σ. 66).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συμφωνώντας με τις απόψεις του Δούκα (2002, σ. 178) και του Βλάχου (2008, σ. 17). Τονίζουν, επίσης, 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.

Όσο αφορά τα είδη της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση. Αυτό είναι λογικό, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης έχει καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας (Σολομών, 1999, σ. 16) λόγω της προηγούμενης εμπειρίας

του «επιθεωρητισμού». Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν και σε παρόμοιες έρευνες (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ. 123-134). Θετικοί εμφανίζονται απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση και σε μεγαλύτερο βαθμό στο συνδυασμό εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης, αν και κάποιοι δεν επιθυμούν την εξωτερική αξιολόγηση ούτε σε συνδυασμό με την εσωτερική. Ο συνδυασμός των δύο ειδών αξιολόγησης προκρίνεται ως ο πιο αποτελεσματικός και αντικειμενικός από πολλούς θεωρητικούς (McBeath, 2001, σ. 140-141· S.I.C.I., 2003). Σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν είναι εφικτό να διεξαχθεί αποτελεσματικά με τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως σημειώνει και η Αθανασούλα-Ρέππα (1999). Θεωρούν, επομένως, ότι πριν την εφαρμογή της πρέπει να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές.

Οι δάσκαλοι θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει και από τις έρευνες του Γκανάκα (2006, σ. 32-37) και της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, επιθυμούν η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση να μην επιβάλλονται κυρώσεις σε περιπτώσεις αρνητικής αξιολόγησης, κάτι το οποίο αναφέρει και ο Ψαχαρόπουλος (2003, σ. 127).

Σχετικά με τους φορείς που θα διεξάγουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αφού κατά κύριο λόγο αφορά τους ίδιους, θα πρέπει να έχουν και τον πρώτο λόγο στη διεξαγωγή της. Εμπιστεύονται παράλληλα, όχι όμως σε απόλυτο βαθμό, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά περισσότερο επιθυμούν να συμμετέχουν επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές με το απαιτούμενο κύρος. Αυτό προφανώς συμβαίνει, διότι πιστεύουν ότι συχνά οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα. Τέλος, εμφανίζονται διχασμένοι για τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση και ιδιαίτερα αρνητικοί στην προοπτική να συμμετάσχουν οι γονείς. Βέβαια, ο Δημητρόπουλος (2007, σ.150) 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 -ειδικά οι γονείς- 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, σ. 55).

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα προκύπτουν και για τα σπουδαιότερα προσόντα που οφείλει να διαθέτει ένας αξιολογητής. Κυριότερη επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι η αντικειμενικότητα του αξιολογητή, προφανώς επηρεασμένοι και από την προηγούμενη εμπειρία με τον θεσμό του επιθεωρητή. Ακόμη, επιθυμούν να γνωρίζει τις συνθήκες που επικρατούν στη βαθμίδα που θα αξιολογήσει, κάτι που θεωρείται απαραίτητο και στις ευρωπαϊκές χώρες (Eurydice, 2004, σ. 107-116) και να υπάρχει ανθρώπινη επαφή μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων καθώς και πνεύμα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται τόσο για την εμπειρία των αξιολογητών από τη στιγμή που διαθέτουν τα προσόντα που προαναφέρθηκαν και θεωρούν ότι θα την αποκτήσουν με την πάροδο του χρόνου, ενώ θεωρούν άπαντες ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολείου και επιχείρησης και ότι ο αξιολογητής δε χρειάζεται να έχει γνώσεις πάνω σε ζητήματα διοίκησης επιχειρήσεων, άποψη που ταυτίζεται με όσα συμβαίνουν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2004, σ. 107-116).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα «αντικείμενα» που πρέπει να αξιολογηθούν πρώτα κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η ορθότητα της κατανομής των πόρων και στη συνέχεια να αξιολογηθούν οι ίδιοι και τα μαθητικά αποτελέσματα. Επιθυμούν, δηλαδή, να αξιολογηθούν πρώτα οι άψυχοι και στη συνέχεια οι έμψυχοι παράγοντες.

Στο επόμενο ερώτημα ερευνήθηκαν τα «αντικείμενα» που είναι απαραίτητο να αξιολογούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η επιστημονική του κατάρτιση πρέπει να αξιολογείται τελευταία, αφού θεωρούν ότι έχουν καταρτιστεί κατάλληλα στο πανεπιστήμιο. Παράλληλα, αρχικά επιθυμούν να αξιολογείται η συνολική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (π.χ. συμπεριφορά μέσα στην τάξη) και στη συνέχεια ο τρόπος λειτουργίας τους μέσα στον χώρο διδασκαλίας (π.χ. οι διδακτικοί στόχοι που θέτει, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζει), όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2001, σ. 81-90). Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν και από άλλες διεξαχθέντες έρευνες (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006, σ. 11-22· Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003).

Όσο αφορά τα κριτήρια αξιολόγησής τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να δίνουν έμφαση κυρίως στις διαδικασίες (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας) και λιγότερο στα αποτελέσματα (π.χ. επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές εξετάσεις), άποψη η οποία εμφανίζεται και στην έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση (2006, σ. 11-22). Βέβαια, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η έμφαση δίνεται και στα δύο

ταυτόχρονα (Eurydice, 2004, σ. 61-63), αλλά προφανώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα επηρεάζονται από ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι δύσκολο να ταυτοποιηθούν και να ελεγχθούν.

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε την κατάλληλη χρήση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται σε μεγάλο βαθμό υπέρ της χρήσης της για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και υποστηρίζουν ξανά ότι θα πρέπει να έχει αποκλειστικά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Από την άλλη, η πλειοψηφία τάσσεται ενάντια στη χρήση της για την επαγγελματική και μισθολογική τους εξέλιξη, αν και εμφανίζονται και αντίθετες απόψεις. Αρνητική στάση απέναντι στις παραπάνω χρήσεις της αξιολόγησης παρατηρείται και στην έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση (2006, σ. 11-22). Αυτή η αρνητική στάση πιθανώς να οφείλεται στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και στο άγχος που θα τους προκαλέσει η συγκεκριμένη εξέλιξη. Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την αξιολόγηση για επιλογή, αλλά προκρίνουν την αξιολόγηση για ανάπτυξη και βελτίωση (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 128-130, βλ. κεφ. 1.3.2). Διαφωνούν, λοιπόν, με την άποψη του Ανδρέου (2003, σ. 21-22) ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών τους.

Ενδιαφέροντα συμπεράσματα εξάγονται και από τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τις συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Οι γυναίκες αγχώνονται περισσότερο από τους άνδρες για την αξιολόγηση και γι' αυτό θεωρούν πιο απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης. Από την άλλη δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιημένες απαντήσεις ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών και εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ειδικότητα δεν διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στις απόψεις τους για την αξιολόγηση.

Πληθώρα διαφορετικών απόψεων παρατηρείται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών στις περισσότερες ερωτήσεις. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση σε σχέση με τους μεγαλύτερους. Πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση, θεωρούν περισσότερο αναγκαία την επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση, είναι πιο ανοιχτοί στη συμμετοχή των μαθητών σ' αυτή και γενικότερα οι θέσεις τους συγκλίνουν περισσότερο με τις απόψεις που διατυπώνονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Από την άλλη πλευρά, οι νέοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση οφείλει να δίνει μεγάλη σημασία στα απο-

τελέσματα και μια πιθανή εξήγηση είναι το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, στο οποίο και οι ίδιοι πέρασαν τα μαθητικά τους χρόνια, έχει επίκεντρο τις εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα αποτελέσματα σ' αυτές.

Τέλος, χρήσιμα συμπεράσματα προκύπτουν και από τη συσχέτιση των απαντήσεων όσων έχουν διατελέσει διευθυντές και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, οι διευθυντές εμφανίζονται πολύ περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι σε διάφορες πτυχές της αξιολόγησης, όπως τη σύνδεσή της με τη μισθολογική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή των μαθητών σ' αυτή. Ακόμη, θεωρούν ότι χρειάζεται κυρίως βούληση από όλους τους εμπλεκόμενους και όχι να γίνουν τομές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση, ενώ πιστεύουν ότι για να προβούν σε ενέργειες που θα βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να τους δοθούν περισσότερες αρμοδιότητες. Παράλληλα, πιστεύουν ότι το πιο σπουδαίο προσόν ενός αξιολογητή είναι η γνώση της κουλτούρας του σχολείου που αξιολογεί, προσόν στο οποίο δεν δίδουν ανάλυση βαρύτητα οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

6.2 Προτάσεις

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η απουσία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η μη εφαρμογή των σχετικών νομοθετικών κειμένων που ψηφίστηκαν την συγκεκριμένη περίοδο (Αθανασιάδης, 2000, σ. 1· Βλάχος, 2008, σ. 7). Σήμερα, είναι γενική η παραδοχή για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης από όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά υπάρχει διαφωνία για τον τρόπο εφαρμογής της. Όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να απαγκιστρωθούν από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να ξεκινήσουν διάλογο, στόχος του οποίου θα είναι να προκύψει συναινετικά ένα σύστημα αξιολόγησης κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Με βάση τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω υποβάλλουμε προτάσεις, οι οποίες αν εφαρμοστούν πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στην ευρεία συναίνεση των εμπλεκόμενων φορέων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης. Πιστεύουμε ότι η εισαγωγή του αξιολογικού συστήματος καλείται να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά και προσεκτικά (Ζουγανέλη κ.α., 2007, σ. 149) και η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να μην αρκείται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις (Κου-

τούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, σ. 19), οι οποίες είναι απαραίτητο να δημοσιοποιούνται το ταχύτερο και να είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου.

Βασικό στοιχείο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ο ανατροφοδοτικός και όχι ο ελεγκτικός χαρακτήρας της (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 127). Θα πρέπει, δηλαδή, να στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και να μην επιβάλλονται κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται αρνητικά. Είναι σημαντικό, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει κριτικά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να τη βελτιώσει, να τη μετασχηματίσει και να την αλλάξει (Μαυρογιώργος, 1993, σελ. 146-147). Αφού πρώτα εφαρμοστεί με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση για μερικά χρόνια και αποκτήσουν όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές την απαιτούμενη εμπειρία, στη συνέχεια θα μπορέσει να συζητηθεί η χρησιμότητα ή όχι της μισθολογικής και επαγγελματικής εξέλιξης μέσω της αξιολόγησης, θέμα για το οποίο εκφράζονται διαφορετικές απόψεις μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας και των συνδικαλιστικών φορέων (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 125· ΔΟΕ 1993· ΟΛΜΕ 1997). Μια συμβιβαστική λύση θα μπορούσε να είναι η παροχή στους εκπαιδευτικούς διαφορετικής μορφής κινήτρων (π.χ. μοριοδότηση για μεταθέσεις, ηθική επιβράβευση).

Ακόμη, πιστεύουμε ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να ξεκινήσει από την υλικοτεχνική υποδομή και την ορθή κατανομή των πόρων, οι οποίες είναι ευθύνη της πολιτείας, και στη συνέχεια να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, η αποτελεσματικότητα των οποίων επηρεάζεται από τους παραπάνω παράγοντες. Μόνο σε αυτή την περίπτωση, δηλαδή όταν θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα μέσα και θα τους εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες, θα νομιμοποιείται η πολιτεία να ζητάει την αξιολόγησή τους για να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά τους.

Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, ούτως ώστε και να μην τους προκαλεί άγχος, αλλά και να διεξάγεται πιο αποτελεσματικά. Βέβαια, ιδιαίτερη προσοχή οφείλουν να δώσουν οι υπεύθυνοι στους φορείς που θα την αναλάβουν. Τα κριτήρια επιλογής των φορέων και των επιμορφωτών πρέπει να είναι αυστηρά και επιστημονικά. Μία λύση αποτελεί η ανάληψή της από τα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων, τα οποία διαθέτουν επιστημονικό κύρος. Παράλληλα, θα πρέπει ο φορέας που θα διοργανώνει την επιμόρφωση να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους απευθύνεται, και να καθορίζεται από κοινού το περιεχόμενο και η μορφή της. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων

(Εφραιμίδης, 2009, σ. 9) και να ενημερώνονται όχι μόνο για τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, αλλά και για τις εναλλακτικές (ό.π.). Μ' αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η προώθηση της κουλτούρας της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ακόμα υπάρχει μόνο το οργανωτικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006, σ. 48).

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται την εξωτερική αξιολόγηση, αλλά δείχνουν εμπιστοσύνη απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση. Γι' αυτό λοιπόν προτείνουμε να ξεκινήσει από την εσωτερική αξιολόγηση με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όπως άλλωστε είναι και ο στόχος του Υπουργείου Παιδείας με την ψήφιση του νόμου 3848/2010. Έτσι, θα αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρία και θα διαμορφώσουν πιο θετική άποψη απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Στη συνέχεια μπορεί να συνδυαστεί με αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς για να αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο μορφές αξιολόγησης και 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, σ. 140-143).

Μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης έχει η επιλογή του φορέα που θα την αναλάβει. Δική μας πρόταση είναι η αξιολόγηση να διεξάγεται από πολλαπλές πηγές και να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η ευρεία συμμετοχικότητα των μετόχων της σχολικής μονάδας βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή της εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων (Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 125-126). Έτσι, θα αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο πιο σφαιρικά και πιο αντικειμενικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα προστατεύονται από μεροληπτικές ή άστοχες κρίσεις. Βέβαια, κάθε φορέας θα αξιολογεί με διαφορετική βαρύτητα (Μιχαήλ κ.α., 2003, σ. 69) -κάτι το οποίο πρέπει να αποτελέσει θέμα συζήτησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία- και θα έχει ειδικευθεί στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 150). Εμείς θεωρούμε ότι κυρίαρχο ρόλο είναι αναγκαίο να διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, κατάλληλοι φορείς για τη διεξαγωγή τους μπορεί να αποδειχθούν οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι είναι γνώστες των συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία, αλλά και επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές, οι οποίοι διαθέτουν περισσότερα προσόντα. Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αποδέ-

κτες της προσπάθειας του σχολείου (π.χ. γονείς, μαθητές) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν και αυτοί ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007, σ. 150). Από την έρευνα, όμως, παρατηρήθηκε μεγάλη απροθυμία από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Για να παγιωθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, προτείνουμε στενότερη συνεργασία μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και γονέων μέσω της τακτικότερης επαφής τους. Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στην πλήρη διαφάνεια, αντικειμενικότητα και αυστηρότητα κατά την επιλογή των αξιολογητών από τον κάθε φορέα, προκειμένου να απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης των υποκειμένων της αξιολόγησης, ενώ απαραίτητη για τη διατήρηση αυτής της εμπιστοσύνης είναι η συνεχής αξιολόγηση και των αξιολογητών.

Μία ακόμη πρότασή μας, που αναδεικνύεται και μέσα από τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι και η συγκέντρωση μεγαλύτερων αρμοδιοτήτων στους Διευθυντές, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα απ' όλους την κουλτούρα του σχολείου που διοικούν. Η ανάληψη αυτών των αρμοδιοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι ίδιοι θα κληθούν να προωθήσουν τις απαιτούμενες αλλαγές, ώστε να διορθωθούν τα προβλήματα που θα εντοπιστούν μέσω της αξιολόγησης και πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες κάθε σχολείου και όχι ομοιόμορφες για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με αυτόν τον τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει πιο αποκεντρωτικό, κάτι το οποίο άλλωστε είναι η τάση και το ζητούμενο στην εποχή μας (Eurydice, 2004, σ. 129-130).

6.3 Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές κατευθύνσεις

Η έρευνα που παρουσιάστηκε υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Ο βασικότερος είναι ότι δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε όλοι οι εκπαιδευτικοί. Συνήθως, με βάση την εμπειρία από τη συναναστροφή μας με τους εκπαιδευτικούς αρνούνται να το συμπληρώσουν όσοι διατηρούν πιο επιφυλακτική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, γεγονός το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Ως συνέχεια της παρούσας και άλλων αντίστοιχών ερευνών πρότασή μας είναι η διεξαγωγή μιας πανελλήνιας έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα, όπου θα διερευνηθούν διεξοδικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε όλες τις βαθμίδες, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση συζήτησης για την εφαρμογή της αξιολόγησης στη χώρα μας. Ακόμη, μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις -

που προέκυψαν στην έρευνά μας- ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών και αν έχουν ή όχι προϋπηρεσία ως Διευθυντές και αν επαληθευθούν, να διερευνήσουν τους λόγους αυτής της διαφοροποίησης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ.** (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 146-153.
- Αθανασίου, Λ.** (1998). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ.** (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 11-22.
- Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη, Π.** (2006). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 2-10.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 39-60.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον, Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 99-143.
- Αθανασούλα Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ.** (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α.** (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α.** (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, σ. 20-22.
- Ανδρέου Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.

- Αρχιμανδρίτης, Ι.** (1957). *Επιθεωρητές και Διδάσκαλοι*. Τρίπολη: Παλλάδιο.
- Βλάχος, Α.** (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008), σ. 7-22.
- Βώρος, Φ.** (1989). *Η Κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*, Πρακτικά του συνεδρίου της Ε.Μ.Ε, Θεσσαλονίκη, σ. 58-72.
- Γκανάκας, Ι.** (2006). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 32-37.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαγκλής, Ι.** (2008). *Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008) σ. 23-32.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α.** (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α', Κοινωνικές Ταυτότητες /Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος Ε.** (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία** (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ο.Ε.** (1993). *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση*. Αθήνα: ΔΟΕ
- Δούκας, Χ.** (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ.** (2002). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*, Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr
- Εφραιμίδης, Π.** (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. Στο: *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 89-90, σ. 1-11.
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 48, σ. 7-24.

- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 13, σ. 135-151.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ.** (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα & Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β.** (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ.** (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσιώλης, Ι.** (2006). *Επαγωγική στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α.** (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ.** (επιμ.) (2005). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία, Τόμος εργασιών Επιστημονικής ημερίδας που διοργάνωσε η Διακρατική, διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ.: Ο Κύκλος των Εφευρετικών Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β.** (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 71-85.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ.** (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 32-37.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 23-45.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (ε-

- πιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 13-43.
- Κυριακίδης, Α. & Δημητρίου, Α.** (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο: Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., & Στραβάκου, Π. (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 241-248.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαΐνας, Α.** (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19, σ. 254-294.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι.** (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σελ. 180-194.
- Μακρίδης, Γ., Γρηγορίου, Γ. & Χανδριώτης, Α.** (2000). Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκύπρια Έρευνα. *Πρακτικά 17ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*. Αθήνα, σ. 525-538.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ.** (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σελ. 195-209.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; Στο: *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 30, σ. 26-28.
- McBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π.** (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: Μια νέα προσέγγιση. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, σ. 60-81.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι.** (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ. 34-45.
- Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ.** (2006). *Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού

- Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 38-50.
- Μποφυλάτος, Σ.** (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 439-447.
- Ναζάκης, Α.** (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καβαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιόν και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 213-230.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο.Λ.Μ.Ε.** (1997) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Δελτίο της ΟΛΜΕ*, τ. 654, σ. 12-15.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2000). Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκης, Α. & Βρεττάκου, Β.** (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 5, σ. 81-90.
- Παμουκτσόγλου, Α., Καλούρη, Ο. & Λαγός, Δ.** (2006). *Στάσεις και Απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 58-67.
- Παπαγρηγορίου, Γ.** (1985). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 25, σ. 88-95.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπασταμάτης, Α.** (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 31, σ. 37-64.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Που βρισκόμαστε σήμερα. Στο: Πασιαρδής, Π.,

- Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Rogers, A.** (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτή, Α.** (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σολομών, Ι.** (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο: <http://virtualschool.web.auth.gr/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσακίρη, Δ.** (2007). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007), σ. 372-379.
- Τσαούσης, Δ. Γ.** (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ.** (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς; Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 29-45.
- Χουλιάρα, Ξ.** (2009). *Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, 5th International Conference in Open & Distance Learning - November 2009, Athens, Greece – PROCEEDINGS, σ. 136-155.
- Υπουργείο Παιδείας** (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Διαθέσιμο: http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf
- Υφαντή, Α.** (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 61-70.
- Φράγκος, Χ.** (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σ. 3-8.

- Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 123-134.
- Χαραλάμπους, Α. & Γκανάκας, Ι.** (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 7, σ. 13-41.
- Χαρίσης, Α.** (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χαρίσης, Α.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 12, σ. 159-169.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.** (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, σ. 114-132.
- 2270ή σύνοδος του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα την Παιδεία** (2000), Βρυξέλλες, Διαθέσιμο στο: <http://europa.eu/rapid>

Ξενόγλωσση

- Broadfoot, P.** (1996). *Education, Assessment and society. A Sociological Analysis*, Buckingham: Open University Press.
- Cronbach, L.** (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Danielson, C.** (2001), New trends in teacher evaluation, *Educational Leadership*, 58(5), pp. 12-15.
- Davies, B. & Ellison, L.** (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management*, 11(5), pp. 222-228.
- Eurydice** (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org>
- Goddard, I. & Emerson, C.** (1992). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Guba, E. & Lincoln, Y.** (1983). *Effective evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Hextall, I. & Mahony, P.** (1998). Effective teachers for effective schools. In: Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (eds.). *School effectiveness for whom? Challenges*

- to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press, pp. 128-143.
- MacDonald, D.** (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-149.
- Nuttal, D.** (1994). *Choosing Indicators in Making Education Count*. Paris: OECD.
- Psacharopoulos, G.** (1995). Tracking the Performance of the Education Programs: Evaluation Indicators, *New directions for Program Evaluation*, 67, pp. 93-104.
- S.I.C.I.** (2003). *Effective School Self-Evaluation*. Belfast: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.
- Solomon, J.** (Ed.) (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools (Self-) Evaluation and Decentralization, European Workshop - Papers, Reports, Discussion Outcomes* / trans. S. Marketos. Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Pedagogical Institute Department of Evaluation and European Commission.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R.** (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

Νομοθεσία

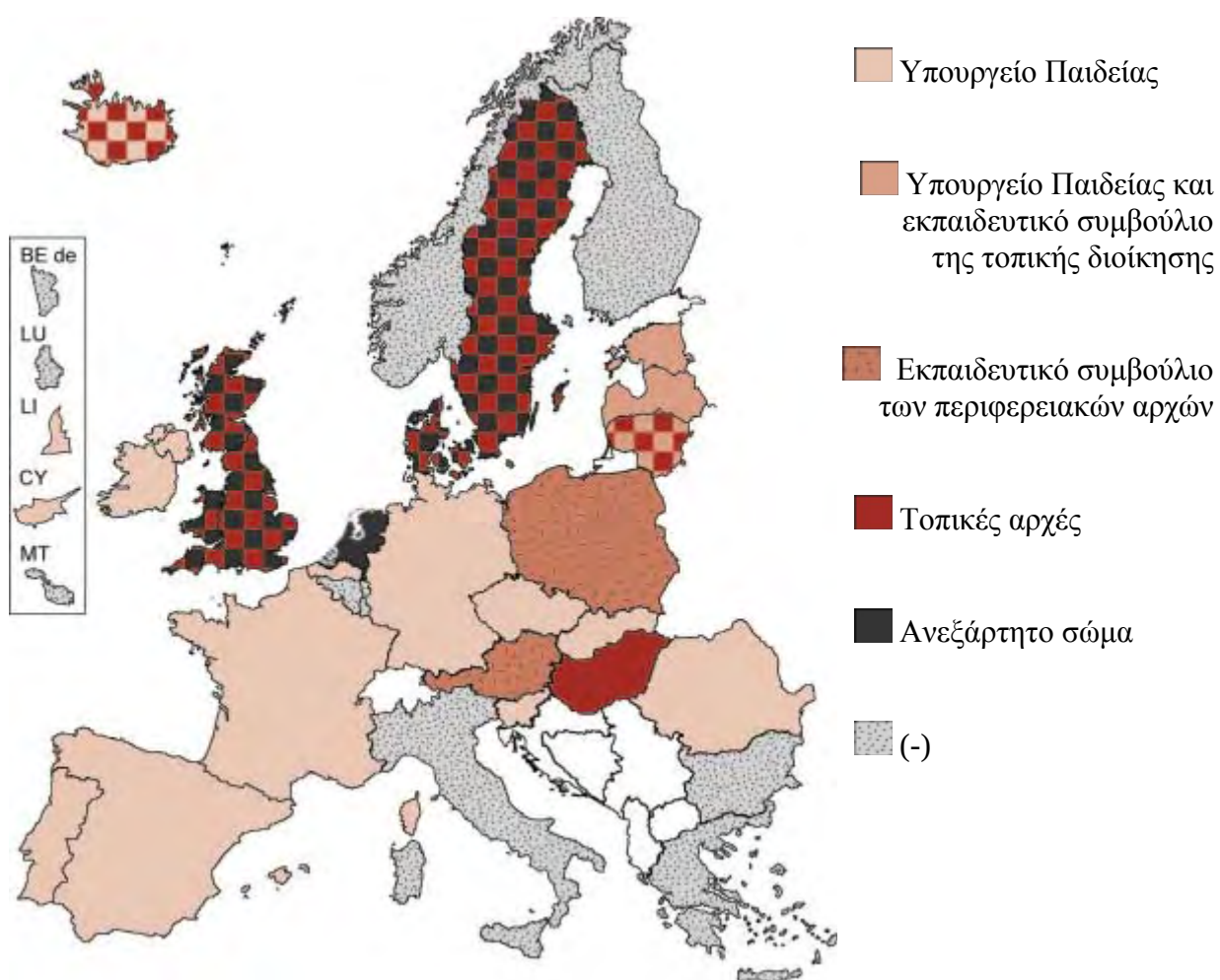
- Νόμος 1304/1982** (ΦΕΚ 144/τ. Α/07-12-1982). Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566/1985** (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2327/1995** (ΦΕΚ 156/τ. Α/ 31-7-1995) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2525/1997** (ΦΕΚ 188/τ. Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002** (ΦΕΚ 24/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

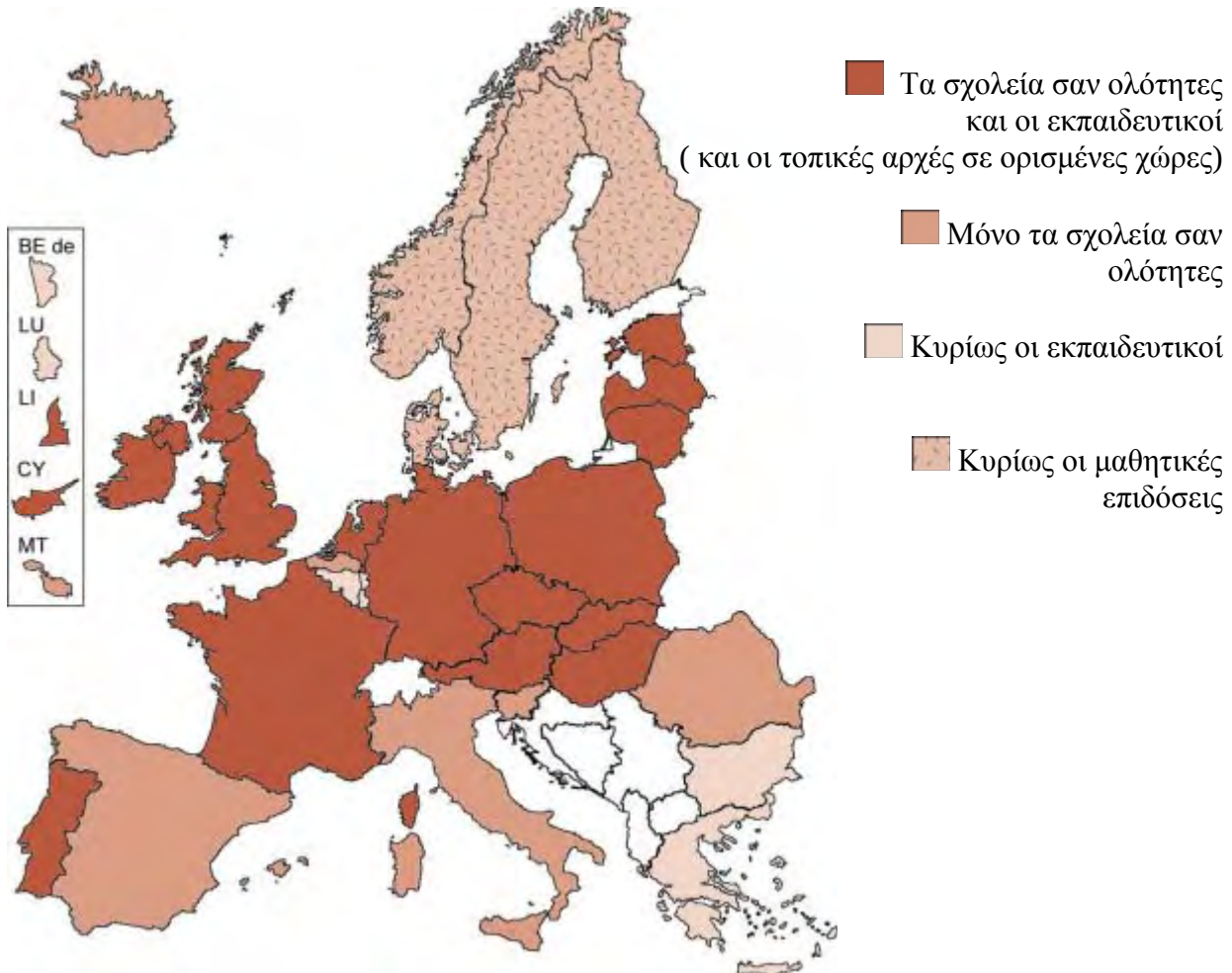
Κύριοι φορείς εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα



Πηγή: Eurydice, 2004, σ. 108

Παράρτημα 2

Αντικείμενα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος



Πηγή: Eurydice, 2004, σ. 128

Παράρτημα 3

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Χώρα	Εκπαιδευτικό Σύστημα	Σύστημα Αξιολόγησης	Φορέας Αξιολόγησης	Κριτήρια Αξιολόγησης	Συνέπειες Αξιολόγησης
Ελλάδα (μέχρι το νόμο 2986/2002)	Πολύ συγκεντρωτικό	Αποτυχημένες προσπάθειες καθορισμού ενός νομοθετικού πλαισίου	-Επιθεωρητές -Σχολικοί σύμβουλοι	Ανυπαρξία συγκεκριμένων κριτηρίων στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση	Ασαφείς
Ελλάδα (σύμφωνα με το νόμο 2986/2002)	Αποκεντρωτικές τάσεις. Κατανοούνται οι ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων	Εισάγεται με το νομοσχέδιο. Παρέμεινε ανεφάρμοστο.	-Π.Ι. -Κ.Ε.Ε. -Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης -Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια	-Παιδαγωγική αυτογνωσία, -συνέπεια, -υπευθυνότητα, -συμπεριφορά, -ποιότητα παρεχόμενης μάθησης	-Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, -επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, -μονιμοποίηση για νεοδιοριζόμενους
Αγγλία	Αποκεντρωτικό. Τοπικές εκπαιδευτικές περιφέρειες, αυτοδιαχείριση σχολείων	Εθνικό Σύστημα Αξιολόγησης	-Office for Standard in education (OFSTED), -Local Education Authorities (LEA's) -Διευθυντής σχολείου	-μαθητική πρόοδος -σχολικά προγράμματα -διοικητική λειτουργία σχολείου -επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγικές μέθοδοι	-επιμόρφωση και συμβουλευτική στήριξη στον εκπαιδευτικό -επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη
Γαλλία	Αποκεντρωτικές τάσεις. Καμιά αυτοδυναμία σχολείων στη ρύθμιση παιδαγωγικών θεμάτων και εργαλείων αυτό-αξιολόγησης	Στα πλαίσια γενικής επιθεώρησης δημοσίων υπαλλήλων	-Διεύθυνση Αξιολόγησης-Προγραμματισμού -Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας	-παιδαγωγικές μέθοδοι εκπαιδευτικών -αυτογνωσία γνωστικής τους επάρκειας -διάθεση εκπαιδευτικών μέσω στα σχολεία	-μισθολογική εξέλιξη εκπαιδευτικών
Γερμανία	Αποκεντρωτικό. Αυτονομία ομόσπονδων κρατιδίων στην οργάνωση, διοίκηση και νομοθετική ρύθμιση της εκπαίδευσης	Στα πλαίσια τακτικού ελέγχου που ορίζεται από τον δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα	Δεν υπάρχει ξεχωριστός φορέας	-γνωστικό εύρος εκπαιδευτικού -συνεισφορά απέναντι στο σχολείο και την κοινωνία -μαθητική επίδοση -σχολικά προγράμματα	-υποψηφιότητα για διοικητικές θέσεις -μισθολογική ανέλιξη -αλλαγή σχολείου

				-εκπαιδευτικό προφίλ σχολείου	
Ολλανδία	Αποκεντρωτικό. Αυτονομία τοπι- κής αυτοδιοίκη- σης σε θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού και σχολικών προ- γραμμάτων	Σύστημα «Πλή- ρους Επιθεω- ρήσεως»	-Επιθεώρηση Εκπαίδευσης -Σχολικά Συμ- βούλια -Διευθυντής σχολείου	-μαθητική επίδο- ση - πραγματοποίηση εκπαιδευτικών στόχων - εκπαιδευτικές μέθοδοι εκπαι- δευτικού	-επαγγελματική εξέλιξη εκπαι- δευτικού

Πηγή: Ψαχαρόπουλος, 2003, σ. 130-132.

Παράρτημα 4

Νόμοι

Νόμος 2327/1995

Άρθρο 2 Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

1. Ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία "Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας" (Κ.Ε.Ε.), το οποίο εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Σκοπός του Κ.Ε.Ε. είναι η προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η εκπόνηση μελετών και η τεκμηρίωση στα θέματα αυτά.

3. Το Κ.Ε.Ε. διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο. Ο Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου είναι καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Α.Ε.Ι. ή επιστήμονας αναγνωρισμένου κύρους και διορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη της διαρκούς επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής. Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου είναι επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους και διορίζονται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με τριετή θητεία.

Το Δ.Σ. του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Κ.Ε.) ορίζει με απόφασή του ένα μέλος του ως αντιπρόεδρο, ο οποίος ασκεί όσες αρμοδιότητες του μεταβιβάζει ο Πρόεδρος του Κ.Κ.Ε.. Εξι (6) τουλάχιστον μέλη του Δ.Σ. του Κ.Κ.Ε. είναι υποχρεωτικώς μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. Για κάθε μέλος του Δ.Σ. ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναπληρωματικό μέλος, το οποίο πρέπει να έχει την ίδια ιδιότητα με τα τακτικά μέλη.

4. Το Κ.Ε.Ε. επιχορηγείται από το κρατικό υπολογισμό. Άλλοι πόροι του Κ.Ε.Ε. είναι όσοι αποφασίζονται από το Διοικητικό Συμβούλιο του Κ.Ε.Ε. και ιδίως έσοδα από εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων και παροχή υπηρεσιών, δωρεές και επιχορηγήσεις.

5. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Προεδρίας της Κυβέρνησης και Οικονομικών ρυθμίζονται οι αρμοδιότητες του Δ.Σ. και των μελών του, η διάρθρωση των υπηρεσιών και η σύσταση των θέσεων προσωπικού, η διαδικασία κατάρτισης εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, διαχείρισης και ελέγχου και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια.

6. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζονται τα θέματα της αποζημίωσης των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου.

Άρθρο 8

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

1. Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

2. Η αξιολόγηση αυτή αφορά όλους τους τύπους και μορφές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

4. Η ως άνω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) ως εξής:

α) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σε όσες σχολικές μονάδες δεν έχει οριστεί Διευθυντής ή ο Διευθυντής κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον Αναπληρωτή Διευθυντή.

β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιοδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ο προϊστάμενος διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και για τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής.

γ) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που δεν έχει οριστεί Σχολικός Σύμβουλος ή αυτός που έχει οριστεί κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον αναπληρωτή του.

δ) Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Για το σκοπό αυτό συνιστώνται τετρακόσιες (400) οργανικές θέσεις μόνιμων αξιολογητών, ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η διαδικασία πλήρωσης των ως άνω θέσεων γίνεται με δημόσιο διαγωνισμό. Η σχετική προκήρυξη εκδίδεται από τους Υπουργούς Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δη-

μοσιεύεται στον ημερήσιο τύπο. Με την προκήρυξη καθορίζονται ο αριθμός και η ειδικότητα των υπό πλήρωση θέσεων, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, ο χρόνος υποβολής τους, ο χρόνος και ο τόπος διενέργειας του διαγωνισμού. Οι υποψήφιοι πρέπει να μην έχουν υπερβεί το 55^ο έτος της ηλικίας τους και να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά προσόντα, σημαντική διδακτική προϋπηρεσία και ειδικότερα:

i. πτυχίο ΑΕΙ ή άλλο αναγνωρισμένο τίτλο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και συνεκτιμάται το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα της ημεδαπής ή αναγνωρισμένος ισότιμος τίτλος της αλλοδαπής, ή αντίστοιχος τίτλος των κρατών μελών της Ε.Ε.

ii. δωδεκαετή τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία σε Δημόσιο ή Ιδιωτικό Σχολείο πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ημεδαπή ή στην αλλοδαπή.

ε) Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε θέματα που αναφέρονται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, καθώς και σε θέματα που αναφέρονται στο σύνολο του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Οι υποψήφιοι επιλέγονται με γραπτή εξέταση και δημόσια συνέντευξη.

στ) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής, η σύνδεση και η συγκρότηση της εξεταστικής επιτροπής ο τρόπος και η διαδικασία εξέτασης, η αποζημίωση των μελών της εξεταστικής Επιτροπής, η εξεταζόμενη ύλη, ο τρόπος βαθμολόγησης και γενικά κάθε θέμα που αφορά την οργάνωση και τη διαδικασία εξέτασης των μονίμων αξιολογητών.

ζ). Για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του ΣΜΑ και των Σχολικών Συμβούλων συνιστάται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΕΑ-ΣΜ) με θητεία, αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Η ως άνω Επιτροπή υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με την ίδια απόφαση, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζει τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της ΕΑΣΜ.

η) Έργο των μελών του ΣΜΑ είναι ιδίως:

i) η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.

ii) Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας.

iii) Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην ΕΑΣΜ.

iv) Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.

ν) η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην ΕΑΣΜ.

νι) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιαδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

θ) Για την μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται προηγούμενη έκθεση των μονίμων αξιολογητών. Κατά τη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνονται υπόψη και οι εκθέσεις της εσωτερικής τους αξιολόγησης.

ι) Με ΠΔ, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι όροι και η διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η υπηρεσιακή τους εξέλιξη, καθώς και οι εγγυήσεις που παρέχονται στους αξιολογούμενους σε σχέση με τις εκθέσεις αξιολόγησής τους και η διαδικασία οριστικοποίησης αυτών.

ια) Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η συγκρότηση, η σύνθεση, η οργάνωση, η λειτουργία και η θητεία της ΕΑΣΜ, η διοικητική υποστήριξη του ΣΜΑ, τα ειδικότερα καθήκοντα των αξιολογητών και των μελών της ΕΑΣΜ, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αξιολόγηση.

ιβ) Με ΠΔ, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται οι αποδοχές των αξιολογητών και των μελών της ΕΑΣΜ και η υπηρεσιακή τους κατάσταση.

Άρθρο 9

Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

1. Με ΠΔ που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ιδρύονται δεκατρία (13) Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, ένα σε κάθε Περιφέρεια (ΠΕΚΕΣΕΣ).
2. Έργο των ΠΕΚΕΣΕΣ είναι η συλλογή και επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Με το ίδιο ΠΔ καθορίζονται η έδρα, η στελέχωση, οι αποδοχές, η υπηρεσιακή κατάσταση των μελών, τα ειδικότερα καθήκοντα και κάθε θέμα σχετικό με την οργάνωση και λειτουργία των ΠΕΚΕΣΕΣ και του εν γένει περιφερειακού εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Άρθρο 5
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

1. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

- 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.

2. Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη,
- β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης,
- γ) των στελεχών εκπαίδευσης,
- δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και
- ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία.

3. Η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης (με ατομικές εκθέσεις) των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ως εξής:

α) Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία

- δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία. Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει τη διαδικασία της αξιολόγησης.

• β) Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

• γ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον προϊστάμενο Γραφείου ή από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, στην περίπτωση που δεν λειτουργεί Γραφείο, και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

• δ) Ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο, και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο.

• ε) Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο

του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

- στ) Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο.

- ζ) Ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της περιφερειακής διεύθυνσης αξιολογείται ως προς το διοικητικό του έργο από τον Περιφερειακό Διευθυντή και ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι., καθορίζεται ο τρόπος, ο χρόνος, η διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική τους συγκρότηση.

5. Κάθε αξιολογούμενος κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 δικαιούται να υποβάλει ένσταση, εντός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης, ενώπιον της επιτροπής της επόμενης παραγράφου και να ζητήσει είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών αυτής είτε την επανάληψη της αξιολόγησης του. Η ένσταση πρέπει να περιέχει συγκεκριμένους ουσιώδεις λόγους.

6. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, συγκροτούνται επιτροπές ενστάσεων:

- α) Ανά μία στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, που αποτελείται από έναν πάρεδρο, μόνιμο ή με θητεία του Π.Ι., ως πρόεδρο και δύο Διευθυντές Εκπαίδευσης ως μέλη, όταν κρίνονται ενστάσεις που αναφέρονται στο διοικητικό έργο του αξιολογηθέντος ή δύο Σχολικούς Συμβούλους, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον έχει την ίδια ειδικότητα με τον ενιστάμενο ως μέλη, όταν κρίνονται ενστάσεις που αναφέρονται στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο του αξιολογηθέντος. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ..

- β) Μία στο Π.Ι. που αποτελείται από ένα Σύμβουλο αυτού, ως πρόεδρο και δύο μόνιμους παρέδρους, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον έχει την ίδια ειδικότητα με τον ενιστάμενο, ως μέλη. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Με τις αποφάσεις συγκρότησης των επιτροπών της παρούσας παραγράφου ορίζεται η θητεία του προέδρου και των μελών αυτής, καθώς και ο γραμματέας από διοικητικούς υπαλλήλους ή εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους στην περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στο Π.Ι. αντίστοιχα.

7. Στις επιτροπές ενστάσεων δε μπορεί να μετέχει ο συντάκτης της έκθεσης αξιολόγησης, κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.

8. Οι επιτροπές του παρόντος άρθρου εκτιμώντας τους προβαλλόμενους λόγους αποφασίζουν αιτιολογημένα είτε την απόρριψη της ένστασης είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών και συμπερασμάτων είτε την επανάληψη της αξιολόγησης των ενισταμένων, την οποία αναθέτουν σε δύο ομοιόβαθμους του πρώτου αξιολογητή.

9. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδα-

γωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Νόμος 3848/2010

Άρθρο 32

Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών

1. Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.
2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.
3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).
4. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος και στη συνέχεια υποβάλλουν σχετικές εκθέσεις στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης.
5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Κ.Ε.Ε. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εξειδικεύονται τα στοιχεία της αξιολόγησης και ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες της εφαρμογής του άρθρου αυτού.
6. Η εφαρμογή των διατάξεων των προηγούμενων παραγράφων γίνεται σταδιακά από το σχολικό έτος 2010–2011 σε σχολικές μονάδες που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
7. Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Παράρτημα 5

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιότιμε/η συνάδελφε,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» με θέμα «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον καταλληλότερο τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά σχολεία, ώστε η αξιολόγηση να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητάς του.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να τονίσω τα ακόλουθα: α) Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις. β) Κύριο ζητούμενο είναι η προσωπική σας άποψη, γ) Η κλίμακα των απαντήσεων διαμορφώνεται ως εξής: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ, σημειώνοντας με Χ την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει *ανώνυμη*. Δεν θα ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση giapikl@gmail.com.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη βοήθειά σας αναφορικά με την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ο υπεύθυνος της έρευνας

**Πίκλας Ιωάννης
Δάσκαλος – ΠΕ70**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
(Συμπληρώστε με X)

1	Φύλο	Άνδρας	
		Γυναίκα	
2	Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	
		Δάσκαλος/α	
		Δάσκαλος/α ξένων γλωσσών	
		Γυμναστής/ρια	
		Δάσκαλος/α μουσικής / καλλιτεχνικών/ πληροφορικής	
3	Ηλικία	22-30 ετών	
		31-40 ετών	
		40-50 ετών	
		50-60 ετών	
		>60 ετών	
4	Προϋπηρεσία	0-5 έτη	
		6-10 έτη	
		10-20 έτη	
		>20 έτη	
5	Επιπλέον σπουδές	Διδασκαλείο	
		Μεταπτυχιακό	
		Διδακτορικό	
6	Προϋπηρεσία ως Διευθυντής	ΝΑΙ	
		ΟΧΙ	

Αναγκαιότητα αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

7	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:	1	2	3	4	5
	α) γενικά του εκπαιδευτικού έργου					
	β) των εκπαιδευτικών					
	γ) της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου					
	δ) των στελεχών της εκπαίδευσης					
	ε) όσων αξιολογούν					

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

8	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:	1	2	3	4	5
	α) αποτελεί μία διαδικασία απαραίτητη για τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον καθορισμό προτεραιοτήτων					
	β) συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων υλικών και στην πλήρη εκμετάλλευση των πιστώσεων που προορίζονται για την εκπαίδευση					
	γ) προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν					
	δ) συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος επαγγελματικής αντάρκειας του εκπαιδευτικού και αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών του φιλοδοξιών					
	ε) μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς και μειωμένη απόδοση από πλευράς τους					

Σκοποί αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

9	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καλείται να είναι:	1	2	3	4	5
	α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα					
	β) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή με βάση τις διαπιστώσεις των αξιολογητών					
	γ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών					
	δ) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους					
	ε) η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά					
	στ) η παροχή μισθολογικών κινήτρων					
	ζ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής					

Ποιότητα εκπαίδευσης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

10	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	1	2	3	4	5
	α) η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης					

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

11	Πόση σημασία έχουν για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;	1	2	3	4	5
	α) τα μέσα και οι πόροι του σχολείου					
	β) η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου					
	γ) το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο					
	δ) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες					
	ε) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα					

Είδη αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

12	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι αποτελεσματικός/ή:	1	2	3	4	5
	α) η εξωτερική αξιολόγηση					
	β) η εσωτερική αξιολόγηση					
	γ) ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης					

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

13	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εσωτερική αξιολόγηση:	1	2	3	4	5
	α) κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου					
	β) προωθεί τη συνεργασία και την αυτομόρφωση					
	γ) δεν αποσκοπεί στον έλεγχο αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου					
	δ) εμπλέκει τους παράγοντες του σχολείου σε κοινά αποφασισμένες δράσεις					
	ε) είναι εφικτό να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη σημερινή μορφή του					

Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

14	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι απαραίτητες για να διεξαχθεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση	1	2	3	4	5
	α) η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου					
	β) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα αξιολόγησης					
	γ) η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών και η πολιτική βούληση					
	δ) η αποδοχή από όλους τους εμπλεκόμενους ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών					

Φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

15	Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:	1	2	3	4	5
	α) οι εκπαιδευτικοί					
	β) οι μαθητές					
	γ) οι γονείς					
	δ) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας					
	ε) ο σχολικός σύμβουλος					
	στ) επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές					
	ζ) άλλος (ποιος κατά τη γνώμη σας):					

16	Επιλέξτε με ένα X τα τρία σπουδαιότερα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αξιολογητής.	
	α) εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	
	β) ειδική εκπαίδευση στον τομέα της αξιολόγησης	
	γ) να είναι δίκαιος και να αξιολογεί αντικειμενικά	
	δ) να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει	
	ε) να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	
	στ) να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένος	
	ζ) να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί	
	η) να γνωρίζει την κουλτούρα του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογεί	
	θ) να έχει γνώσεις σε ζητήματα διοίκησης επιχειρήσεων	

Αντικείμενα αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

17	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να αξιολογείται κάθε μία από τις ακόλουθες παραμέτρους στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	1	2	3	4	5
	α) Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (κτίρια, εγκαταστάσεις, υλικά)					
	β) Η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (κρατικές ενισχύσεις)					
	γ) Τα αποτελέσματα των μαθητών σταθμισμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (γεωγραφική θέση, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση)					
	δ) Οι επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, βιβλία, αναλυτικά προγράμματα)					
	ε) Η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών					

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

18	Σε ποιο βαθμό είναι αναγκαίο να αξιολογούνται τα παρακάτω «αντικείμενα» κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	1	2	3	4	5
	α) οι διδακτικοί στόχοι που θέτει					
	β) οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζει					
	γ) η επιστημονική του κατάρτιση					
	δ) η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
	ε) η αποτελεσματική χρήση των διδακτικών μέσων που του παρέχονται					

Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

19	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης	1	2	3	4	5
	α) οφείλουν να δίνουν έμφαση στις διαδικασίες (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας)					
	β) οφείλουν να δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα (π.χ. επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές εξετάσεις)					

Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

(1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ.

20	Συμφωνείτε να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για	1	2	3	4	5
	α) τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
	β) τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
	γ) αποκλειστικά για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.					
	δ) ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση για καλύτερα αποτελέσματα					
	ε) στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις					
	στ) επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας					