

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ:  
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ.**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΠΟΛΥΖΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΟΪΖΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ  
ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2007**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6106/1  
Ημερ. Εισ.: 15-01-2008  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.1  
ΠΟΛ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2

### ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

##### ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1.1. Η διατύπωση του προβλήματος.....	7
1.2. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	8
1.3. Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα.....	9
1.4. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	9
1.4.1. Το εκπαιδευτικό έργο.....	9
1.4.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	10
1.4.3. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	11
1.4.4. Σκοπός, στόχοι και κριτήρια αξιολόγησης.....	13
1.4.5. Μορφές αξιολόγησης.....	14

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

##### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Θεωρητική προσέγγιση.....	18
2.1.1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα.....	18
2.1.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο εξωτερικό.....	24
2.2. Η περιπτεία της αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	25

### ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

##### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Η μέθοδος, ο σχεδιασμός και τα στάδια της έρευνας.....	28
1.2. Εργαλείο συλλογής υλικού.....	28
1.3. Διαδικασία συλλογής υλικού.....	29
1.4. Δυσκολίες της έρευνας.....	30
1.5. Συνοπτική παρουσίαση του ερωτηματολογίου.....	30

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. Δείγμα – δημογραφικά στοιχεία.....	31
2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	34
2.2.1.Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου.....	35
2.2.2. Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία εκπαιδευτικού και συντελεστών εκπαιδευτικής πρακτικής, ως παράγοντα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου...	37
2.2.3. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	39
2.2.4. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	41
2.2.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περί του ποιος αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο.....	42
2.2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αξιολογούμενα στοιχεία.....	43
2.2.7.Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περί του τύπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	
Εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση.....	44
2.2.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον χρόνο εφαρμογής της αξιολόγησης.....	46
2.2.9. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	47
2.2.10. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	50
2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	56

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1. Παράγοντες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	58.
3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικού και συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου.....	59
3.3. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	61
3.4. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	63.

3.5. Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	64
3.6. Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	66
3.7. Συμβολή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο...	66
3.8. Χρόνος εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	68
3.9. Αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	68
3.10. Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	69

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

4.1. Συμπεράσματα.....	70
4.2. Προτάσεις.....	71
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών και του εκπαιδευτικού έργου συγκεντρώνει, τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί έχουν συμπεριλάβει στους προγραμματισμούς έρευνας και αναζητήσεων τα θέματα που συνδέονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών, του εκπαιδευτικού έργου, τις επιδόσεις των μαθητών, της εξάπλωσης των νέων τεχνολογιών, της επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων.

Άλλωστε το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεσμών και του εκπαιδευτικού έργου είναι συνδεδεμένο με πολλά προβλήματα εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων σε διάφορες χώρες. Εκτός των άλλων, είναι σημαντικό γιατί καθορίζει σημαντικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα βρίσκεται για 20 και πλέον έτη σε μια κατάσταση εκκρεμότητας και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003, σ.26), «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα». Στο διάστημα αυτό ψηφίστηκαν τρεις νόμοι, προτάθηκαν πάνω από 10 σχέδια Π.Δ., δημοσιεύθηκαν αρκετές Υ.Α. και γενικά υπήρξε μια ατελείωτη «σισύφεια» πορεία μέσα από αντιφάσεις και αναιρέσεις, χωρίς τελική εφαρμογή κανενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεσμού και των φορέων του δεν αποτελεί μόνο υποχρέωσή της για τη βελτίωσή τους στην προοπτική του μέλλοντος, μια και ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο παρόν, για ένα δύσκολα προσδιοριζόμενο μέλλον, αλλά και υποχρέωσή της προς τους μελλοντικούς πολίτες της, τους «παραλήπτες» του μέλλοντός της.

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αυτή η εργασία αποτελεί μια προσπάθεια συνδυασμού των επιστημονικών τάσεων για το γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως διαμορφώνονται στην προοπτική της εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ακόμη η σχετικότητα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε θεμελιώθηκε στην ανάγκη να γνωρίσουμε τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση και όχι εκπροσώπων τους, καθώς μάλιστα έχουν περάσει περισσότερα από 20 χρόνια από την εφαρμογή κάποιου είδους αξιολόγησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σήμερα σε μεγάλο βαθμό έχουν έμμεση πείρα αυτής της αξιολόγησης.

Η διασταύρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών θα συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης από την πολιτεία που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις θέσεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό, τα κριτήρια και τη μέθοδο αξιολόγησης.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στη σημερινή μας κοινωνία δεν αφήνουν ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική διαδικασία, πάνω στην οποία στηρίζεται το μελλοντικό δυναμικό μιας χώρας. Οι σύγχρονες και αναπτυγμένες χώρες έχουν κατανοήσει πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση, αφού μέσα από αυτή θα βγουν οι πολίτες του αύριο, αυτοί που θα διαχειριστούν τις τύχες ολόκληρης της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό οι κυβερνήσεις των χωρών αυτών έχουν θέσει την αξιολόγηση της εκπαίδευσης ανάμεσα στις ουσιαστικές προτεραιότητές τους.

Η ανάγκη της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις παρεχόμενες ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Γενικότερα είναι απαραίτητο να αποτιμώνται όλες οι υπηρεσίες και δραστηριότητες σε μια κοινωνία, ένας κανόνας από τον οποίο δεν είναι βέβαια δυνατό να εξαιρεθεί ο τόσο σημαντικός τομέας της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια απαιτείται συνεχής αξιολόγηση του επιτελούμενου στο σχολείο εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας δεν εφαρμόζονται διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με αποτέλεσμα να έχει διαμορφωθεί μια ιδιαίτερα αρνητική εικόνα στην κοινή γνώμη για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η ευθύνη για την διαιώνιση αυτού του προβλήματος βαρύνει την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν καταφέρει να συμφωνήσουν στην επιλογή ενός συστήματος αξιολόγησης που θα είναι κοινά αποδεκτό. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών. Προς αυτή την κατεύθυνση η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις απόψεις αυτές και ποιες είναι οι προτάσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης σχετικά με την υπόθεση της αξιολόγησης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και αποτελείται από δυο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το πρόβλημα της έρευνας, ο σκοπός της, η αναγκαιότητα και οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις της αξιολόγησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται μελέτες και έρευνες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα, ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς και μια ιστορική αναδρομή.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολούθησε η παρούσα έρευνα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της και η ερμηνεία τους. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παραθέτονται τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις του ερευνητή για την αντιμετώπιση του ερευνητικού προβλήματος.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στη συγγραφή αυτής της εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Κοϊζή Αντώνιο, Dean School of Education and Counseling, Wayne State College, α΄ επιβλέποντα της διπλωματικής μου, του οποίου η συμβολή υπήρξε αποφασιστική τόσο ως προς την αποσαφήνιση του θέματος, όσο και για τις εύστοχες υποδείξεις του αλλά και για τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνσή του, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον λέκτορα του ΠΤΔΕ του Παν. Θεσσαλίας β΄ επιβλέποντα κ. Χανιωτάκη Νικόλαο για τις εύστοχες παρατηρήσεις του.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου, Α. Ταγκάλου, Β. Σταυρόπουλο, Δ. Νικολαΐδη οι οποίοι μοιράστηκαν μαζί μου ξεχωριστές εμπειρίες.

Θεωρώ επίσης υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τους φίλους Ι. Δημαρέλο, και Γ. Παπαμακάριο για τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό τους ρόλο στη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Τέλος αναρίθμητα ευχαριστώ ανήκουν στους ανθρώπους που είναι πάντα δίπλα μου, στη σύζυγό μου Ανθή και στα παιδιά μου Γιάννη και Κλειώ οι οποίοι αποτελούν μοναδική πηγή συμπαράστασης και με βοηθούν να πραγματοποιώ τα όνειρά μου

# ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Προβληματική της έρευνας

### 1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, που απασχολούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στη χώρα μας όσο και διεθνώς διότι καμιά καλά οργανωμένη κοινωνία δεν θα ήθελε να αφήσει χωρίς έλεγχο και δίχως διορθωτικές παρεμβάσεις έναν από τους κεντρικούς άξονες μιας κοινωνικής διαδικασίας όπως είναι η εκπαίδευση, από την οποία, ως ένα βαθμό, εξαρτάται η ίδια η εξέλιξη της.

Είναι πρόβλημα δύσκολο, διότι συναρτάται με ένα πλήθος πολυσύνθετων εκπαιδευτικών παραμέτρων που καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού προβλήματος. Η σημαντικότητα του προβλήματος αποκαλύπτεται και από την ένταση των συνεχών αντεγκλήσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών και του επίσημου κρατικού φορέα της εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας.

Στη χώρα μας για περισσότερα από είκοσι χρόνια έχουν καταγραφεί πολλές προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά δεν κατάφεραν να υλοποιηθούν στην πράξη. Οι δυσάρεστες εμπειρίες του «επιθεωρητισμού» έχουν διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς για τους στόχους των προγραμμάτων αξιολόγησης και τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος εκφραστής του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια η αποδοχή της αξιολόγησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της στην πράξη.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν και τους βασικούς λόγους επιλογής του θέματος της παρούσας εργασίας που έχει τίτλο *Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ*.

Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οδηγούν προς την αναγκαιότητα εφαρμογής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ασφαλώς αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει νόημα και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών όπου υπάρχει σημαντικός βαθμός αποκέντρωσης και οι σχολικές μονάδες απολαμβάνουν μεγάλης αυτονομίας, λόγω του αποκεντρωμένου διοικητικού εκπαιδευτικού συστήματός τους. Στα συστήματα αυτά οι περισσότεροι από τους παράγοντες που καθορίζουν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, όπως οι σκοποί, τα προγράμματα, τα βιβλία, η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οργάνωση της εσωτερικής δομής των σχολείων κ.λ.π. βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο και προσδιορίζονται στο επίπεδο του σχολείου. Κατά συνέπεια διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο και έτσι έχει νόημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας.

Είναι κοινή διαπίστωση ότι μπορεί να έχει νόημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρά τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που ενδεχομένως προκύπτουν από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ίσως μάλιστα αυτή να αποτελέσει την αφορμή για την προώθηση ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η αποκέντρωση προϋποθέτει βέβαια νομοθετικές ρυθμίσεις και αλλαγή του τρόπου σκέψης και των σχέσεων των φορέων που συμμετέχουν στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στο τοπικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συλλογική επαγγελματική ενάσκηση και δεν μπορεί να πραγματοποιείται σε απομόνωση από τους άλλους. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι παρά μόνον ένας από τους παράγοντες της σχολικής ζωής, έστω και αν είναι ο κινητήριος μοχλός της. Δεν είναι απόλυτα κύριος μέσα στην τάξη



του. Είναι ένας εκπρόσωπος της οργανωμένης εξουσίας, φορέας εντολών, περιορισμένος από τα αναλυτικά προγράμματα και τους κανονισμούς. Γι' αυτό η αξιολόγηση του έχει νόημα μόνο ως αξιολόγηση μιας συνιστώσας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι ένας ελεγκτικός μηχανισμός, αλλά μια διαδικασία η οποία λειτουργεί υποβοηθητικά στην προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εντοπίζει τις λειτουργικές αδυναμίες, που εμφανίζουν οι διάφορες σχολικές μονάδες, με στόχο την διορθωτική-υποστηρικτική παρέμβαση ( π.χ. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) των αρμοδίων οργάνων στα οποία οπωσδήποτε πρέπει να συμμετέχουν, εκτός των άλλων, και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών.

## 1.2. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε στη χώρα μας από το 1982 μέχρι και σήμερα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, το ΥΠΕΠΘ έχει παρουσιάσει περισσότερα από δέκα συναφή νομοθετικά κείμενα. Ενδεικτικά αναφέρονται το Σχέδιο Π.Δ/1988, το Π.Δ 320/1993, ο Νόμος 2525/1997, η Υ.Α Δ2/1998, η Υ.Α Γ2/1998 και ο τελευταίος Νόμος 2986/2002. Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει διατυπώσει πλουραλιστικά τις θέσεις της, ενώ το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει συγκεκριμένη σχετική πρόταση. Η γενικότερη συζήτηση είναι πράγματι ενδιαφέρουσα αν και συχνά εκφράζονται έντονα αντικρουόμενες απόψεις. Παρόλα αυτά θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι υφίσταται μία δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο και θα μπορούσαν ενδεχόμενα να τροφοδοτήσουν την όλη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστες. Επιγραμματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σχετική συζήτηση διεξάγεται βασιζόμενη σε θέσεις που δεν τεκμηριώνονται όμως επαρκώς από συμπεράσματα συναφών ερευνών. Η πραγματικότητα αυτή σίγουρα δεν εμπλουτίζει το γενικότερο προβληματισμό αλλά και δεν υποστηρίζει τη λήψη των όποιων αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό αλλά συγχρόνως ευαίσθητο ζήτημα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Αποτελεί αναποτελεσματική πρακτική, ίσως, οι σχεδιαζόμενες καινοτομίες να εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί απλώς να καλούνται να υποστηρίξουν την εφαρμογή τους ή και να υποστούν τις συνέπειές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αποτελούν πολύτιμη γνώση που συμβάλλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους είναι χρήσιμη για ποικίλους λόγους. Πρώτον, συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερον, εντοπίζονται τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης. Τρίτον, αναδεικνύεται σε συμβολικό επίπεδο η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη των εμπλεκόμενων, αυξάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το βαθμό αποδοχής και διεξαγωγής της αξιολόγησης μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της. Ένας πρόσθετος λόγος που καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι και το γεγονός ότι το σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να στηρίζεται σε κανένα φιλοσοφικό υπόβαθρο, αλλά αποτελεί μάλλον αποτέλεσμα πρακτικής.

Ενδιαφέρον, τέλος, αποκτά και η ανάδειξη των όποιων προσδοκιών έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της

αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

### **1.3. Σκοπός - ερευνητικά ερωτήματα**

---

Σκοπός της έρευνας είναι να γνωρίσουμε ποιες είναι σήμερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ποιοι παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν της αντιλήψεις αυτές και ποιες είναι οι προτάσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης σχετικά με την υπόθεση της αξιολόγησης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Ειδικότερα θα επιδιωχθεί, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη;
- Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με διάφορους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι η κατάσταση της αξιολόγησης της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας;
- Ποια είναι η καταλληλότητα των σκοπών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιος πρέπει να διενεργεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;
- Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο;
- Ποιοι τύποι αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό έργο;
- Ποια πρέπει να είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια πρέπει να είναι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική;

### **1.4. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις**

#### **1.4.1. Το εκπαιδευτικό έργο**

---

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο», που αναφέρεται από 1983 σε Προεδρικά Διατάγματα και νομοθετήματα για την εκπαίδευση, είναι σύνθετος και μπορεί να νοείται ως αποτέλεσμα α) συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε αναφορά ως προς τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα, β) της εκπαιδευτικής μονάδας και γ) της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης στο σχολείο μέσα και έξω από την τάξη τόσο με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους αλλά και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια ο εννοιολογικός καθορισμός του είναι σημαντικός, γιατί ορίζει το υποκείμενο που δρα για την παραγωγή του και τα θέματα που θα πρέπει να έχει ως στόχο η δράση αυτή. Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία, ωστόσο, οι αναφορές στο εκπαιδευτικό έργο δεν είναι ακόμη πολλές και οι περισσότερες συνδέονται με την αξιολόγησή του, καθώς «από το 1983-84 επιχειρήθηκε, σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπύεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια « εκπαιδευτικό έργο» και αναζητήθηκε στη συνέχεια, σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμφίεση: το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του

σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών» (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.21)

Τα ιδιαίτερα στοιχεία που ορίζουν το εκπαιδευτικό έργο του προσδίδουν αυθεντικότητα, ώστε να μην μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους ακριβώς όρους και άρα να αποτελεί κάθε φορά ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη, συνθετότητα καθώς πραγματώνεται σε διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα, από την σχολική τάξη και τους παράγοντες που προσδιορίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία της ως το σχολικό θεσμό και το σχολικό σύστημα γενικότερα και σχετικότητα ως προς τα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψή του από οποιονδήποτε παρατηρητή που θα επιχειρήσει, έστω και διυποκειμενικά, να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που αυτή συνιστάται (Παπακωνσταντίνου, 2002, σ.28-35).

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε σκόπιμη και μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια διδασκαλία των μαθητών για να εξασφαλίσουν την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Παράλληλα ο Mercer (2000, σ.61) αναφέρει ότι « οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν αφήνουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους ταυτότητες έξω από την πόρτα της σχολικής τάξης και η αμοιβαία συνεργασία τους μέσα σ' αυτή αποτελεί όχι μόνο μέσω έκφρασης και διατήρησης αυτών των ταυτοτήτων, αλλά και μέσο επανακαθορισμού τους.

Το εκπαιδευτικό έργο δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή των κατευθύνσεων που χαράσσονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά επεκτείνεται σε θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως πολιτιστικές εκδηλώσεις, δημιουργία βιβλιοθηκών κλπ. Δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά επεκτείνεται στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και στη δημιουργία επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς.

Όπως υποστηρίζει ο Neave (1998, σ.33) « ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η μετάδοση, η ανανέωση της γνώσης και η ενστάλαξη των αξιών που εμπνέουν και διαπλάθουν τη συμπεριφορά του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου». Κατά συνέπεια, εξαιτίας της σύνθετης μορφής του, το εκπαιδευτικό έργο είναι δύσκολο να αξιολογηθεί. Για να μπορέσει λοιπόν να προσδιοριστεί σφαιρικά, σε όλες τις πτυχές και κατ' επέκταση να αποτιμηθεί αντικειμενικά, θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας διαδικασίας επιτάχυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

Λόγω της ευρύτατης ερμηνείας που μπορεί να αποδοθεί στον όρο εκπαιδευτικό έργο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην παρούσα μελέτη ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο στα πλαίσια της σχολικής μονάδας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

#### 1.4.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η έννοια αξιολόγηση ορίζεται λεξικογραφικά ως η εκτίμηση της αξίας προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια. Στο χώρο της εκπαίδευσης η έννοια της αξιολόγησης αποκτά μια πολυσημία, καθώς το περιεχόμενο, ο σκοπός και οι στόχοι της γίνονται αντικείμενο αντιπαραθέσεων από τους υποστηρικτές και τους αρνητές της που ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές αφετηρίες. Γι' αυτό και στη σχετική βιβλιογραφία εκτός από τον όρο αξιολόγηση χρησιμοποιείται με συναφές περιεχόμενο και ο όρος αποτίμηση, ενώ στα κείμενα σχετικά με τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται συχνά οι όροι απόδοση και αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τους Worthen και Sanders (1973, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 1998, σ.28) «η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιγράφεται ως μια προσπάθεια συλλογής

πληροφοριών ώστε να κριθεί η αξία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της πιθανής χρησιμότητας εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών». Στον ελληνικό χώρο αρκετοί επιστήμονες προσπάθησαν να δώσουν έναν περιεκτικό ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ο Δημητρόπουλος (1998, σ.30) αναφέρει ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα σε προκαθορισμένους σκοπούς».

Η Παμουκτσόγλου (2003, σ.27) περιγράφει την αξιολόγηση «ως μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση. Επίσης, προσδιορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή τα αποτελέσματα της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, παράλληλα με ένα σύνολο σαφών και προσυμφωνημένων κριτηρίων, με την έννοια της συνεισφοράς τους στην κατεύθυνση της βελτίωσής της. Συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο χωρίς να συνδέεται με την παρακολούθηση».

Ο Ανδρέου (1999, σ.188) υποστηρίζει πως «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση τους σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους».

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επηρεάζουν την εκτέλεσή του. Είναι μια εργασία διεπιστημονική, ερευνητική, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Μακράκης, 1999, σ.250)

Η έννοια λοιπόν της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει αρχίσει να αποκτά ευρύτερο χαρακτήρα. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μώκος & Μώκου, 2006, σ.1).

### 1.4.3. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει σκοπό να ικανοποιήσει ανάγκες και να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους. Επίσης προγραμματίζεται για να εφαρμοστεί κάτω από συγκεκριμένες και κατάλληλες συνθήκες. Όλα αυτά έχουν βαρύνουσα σημασία για την εκπαίδευση και χρειάζεται να επαληθευθούν μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης. Η αξιολόγηση λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου είναι πλέον μια αναγκαιότητα και κάθε άλλο παρά πολυτέλεια.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης θεμελιώνεται κατά πρώτον στην ανάγκη για την αποτίμηση του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και της διάχυσης μέσω των σχολείων κοινά αποδεκτών αξιών. Η θεώρηση αυτής της αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη περί κρίσης του σχολικού θεσμού, σύμφωνα με την οποία την κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη λειτουργία του σχολείου φέρουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρείται αναμφισβήτητη εκπαιδευτική πραγματικότητα η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε όλους τους μαθητές. Συνεπώς

η αποτίμηση του έργου τους θα καταδείξει και τις επιμέρους ευθύνες τους, και θα διασφαλίσει μια ενιαία, ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.179-180).

Κατά δεύτερον θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάταξη των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Θεώρηση που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και περαιτέρω με τα αιτήματα για αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών σε επίπεδο περιφερειακό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ.2)

Και κατά τρίτον θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Αντίληψη που συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος, εισάγοντας έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς, όπως οικονομικό κόστος, καταναλωτής- πελάτης, ανταγωνισμός (Moorley και Rassool, 2000, σ. 169-183)

Αν θέλουμε το παρόν και το μέλλον να διαφέρουν από το παρελθόν θα πρέπει να μελετήσουμε το παρελθόν, να βρούμε τις αιτίες που το δημιούργησαν και του έδωσαν τη συγκεκριμένη μορφή και να διαφοροποιήσουμε τις αιτίες αυτές (Μπουσκάλια, 1992, σ.55). Αν το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει φανερές αδυναμίες και ο εκσυγχρονισμός του αποτελεί επιτακτική ανάγκη, μόνο μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούμε να προβούμε στις κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις προς την κατεύθυνση μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαρέλος, 2006, σ.14).

Αν απουσιάζει η αξιολόγηση από την εκπαίδευση, αφενός χάνονται ευκαιρίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, αφετέρου ο εκπαιδευτικός χάνει κάτι από την κοινωνική του υπόληψη, δεδομένου ότι η κοινή γνώμη εύκολα ισχυρίζεται ότι ή μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδυάζεται με μια πιθανή αδυναμία εκτέλεσης των υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων από τους φορολογούμενους πολίτες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους σε σύγκριση με την εξωσχολική παιδεία (Bailey & Stadt, 1973, pp.92)

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα ακανθώδες ζήτημα που πολλές φορές περικλείει συγκρούσεις μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρομοιάζεται με «αρένα», όπου διαφορετικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα αγωνίζονται, αντιπαράθρονται μεταξύ τους, προκειμένου να επιβάλουν τους δικούς τους στόχους και κριτήρια (Bernstein, 1996, σ. 3-5). Μια αντιπαράθεση με την οποία αυτές οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να ελέγξουν τους στόχους-περιεχόμενα της εκπαίδευσης, τα κριτήρια ποιότητας και της αξιολόγησης και να τα προσαρμόσουν στα δικά τους συμφέροντα (Broadfoot, 1996, σ.119). Σύμφωνα με τον Owen (1997, σ.259) « οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς και πάνω από όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του».

Αποτελεί αναποτελεσματική πρακτική, ίσως, οι σχεδιαζόμενες καινοτομίες να εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί απλώς να καλούνται να υποστηρίξουν την εφαρμογή τους ή και να υποστούν τις συνέπειές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αποτελούν πολύτιμη γνώση που συμβάλλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συστήματος

αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους είναι χρήσιμη για ποικίλους λόγους. Πρώτον, συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερον, εντοπίζονται τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης. Τρίτον, αναδεικνύεται σε συμβολικό επίπεδο η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη των εμπλεκομένων, αυξάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το βαθμό αποδοχής και διεξαγωγής της αξιολόγησης μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της. Ενδιαφέρον, τέλος, αποκτά και η ανάδειξη των όποιων προσδοκιών έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού. (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005,σ.3)

#### 1.4.4. Σκοπός στόχοι και κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα, αν δεν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι. (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ. 2)

Σύμφωνα με το νόμο 2986/2002 ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που προτάσσεται 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 επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού αποτελέσματος» (άρθρο 4).

Τυπικά, κάθε αξιολογικό σύστημα αποτελεί μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση δικαιωμάτων και καθηκόντων, που αφορούν την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό, με τελικό αποδέκτη το μαθητή. Αυτά πρέπει να στηρίζονται αρχικά σε ένα πλαίσιο αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός, αποτελούν τα χαρακτηριστικά κριτήρια μιας αξιόπιστης ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον μια αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, που στηρίζεται σε δομές ή λίστες κριτηρίων, πρέπει να ικανοποιεί τις επαγγελματικές προσδοκίες για ποιοτική αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν επαγγελματικά δικαιώματα (π.χ. ασφάλεια), δικαίωμα να αξιολογηθούν με ένα σύστημα αυταπόδεικτων και αξιόπιστων κριτηρίων και δικαιώματα που στηρίζονται στα ανθρώπινα και πολιτικά δικαιώματα.

Παράλληλα, η πολιτεία είναι υποχρεωμένη και έχει το δικαίωμα, να ασκεί εποπτεία, να λαμβάνει θεσμικές αποφάσεις και να δρα, στηριγμένη σε σχετικά επιστημονικά, παιδαγωγικά ή ερευνητικά δεδομένα, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προς το συμφέρον του κοινωνικού σώματος και ιδιαίτερα των μαθητών και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά τις αξιολογικές διαδικασίες (Γαμουκτσόγλου, 2003, σ.98).

Τα κριτήρια συνδέονται με τους σκοπούς του συστήματος αξιολόγησης. Προσδιορίζονται :

- Σε σύνδεση με τον αξιολογητή. Κριτήρια προκαθορισμένα, σαφή, «αντικειμενικά», γνωστά στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο σε μια διαφορετική ερμηνεία των περιστατικών.
- Σε σύνδεση με τη μορφή τους και τη φύση τους. Τα κριτήρια αυτά προσδιορίζονται σε «ποσοτικά», μετρήσιμα δηλαδή με βάση μια ποικιλία αριθμητικών δεικτών και σε «ποιοτικά», τα οποία εκφράζουν περιγραφικά το υπό αξιολόγηση τομέα.

Το πώς και ποια κριτήρια περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση και λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά, ορίζεται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης. Από τη έρευνα φαίνεται ότι τα κριτήρια αυτά ομαδοποιούνται σε τομείς που αφορούν:

1. Την Επιστημονική συγκρότηση και Δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.
2. Την Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό οργανωτικό και επαγγελματικό περιβάλλον.
3. Την Παιδαγωγική συμπεριφορά του.
4. Τη Διδακτική ικανότητά του.
5. Την Οργάνωση και το Παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, που αναλαμβάνει.
6. Τον Οργανωτικό σχεδιασμό και τη λειτουργία της σχολικής ζωής.
7. Την Αξιολόγηση μαθητών.
8. Την Ανάληψη ή την υιοθέτηση καινοτομιών ή πρωτοβουλιών στο πλαίσιο του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου.
9. Τη Συνεργασία του με εκπαιδευτικούς, μαθητές, κοινωνικούς φορείς ή την ευρύτερη κοινωνία (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 100).

Τέλος η αξιοπιστία ενός αξιολογικού συστήματος οι δείκτες, τα κριτήρια, οι μεταβλητές και τα ευρήματα ενός συστήματος αξιολόγησης, που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό έργο, να πιστοποιείται ή να σταθμίζεται περιοδικά, ώστε να προβλέπονται οι όποιες παρεκκλίσεις του, εξαιτίας των αλλαγών των συνθηκών, οι οποίες λειτουργούν ή αναφαίνονται περιοδικά στη σχολική πραγματικότητα.

#### **1.4.5. Μορφές αξιολόγησης**

---

Το κυριότερο ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκτός από την επιλογή του συστήματος αξιολόγησης, τις πηγές των δεδομένων και την εγκυρότητά τους, τη χρονική διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και το περιεχόμενό της, είναι η γενικότερες αρχές που θα πρέπει να διέπουν αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης (Δούκας, 1997, σ. 35)

Ο προγραμματισμός και ο έλεγχος είναι διαδικασίες που παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο προγραμματισμός όσο ξεκάθαρος κι αν είναι, δεν θα μπορέσει να είναι επιτυχής, αν δεν συνοδεύεται από μηχανισμούς αξιολόγησης και κυρίως από τη μορφή αξιολόγησης που θα επιλεγεί.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για την θέσπιση ενός αξιολογικού συστήματος εμπλέκονται ουσιαστικά πέντε παράμετροι, οι οποίες εστιάζονται:

- α) Στο σκοπό της αξιολόγησης
- β) Στο αντικείμενο της αξιολόγησης
- γ) Στην αντίληψη για την υλοποιούμενη από το δάσκαλο εκπαιδευτική διαδικασία
- δ) Στις μετρήσιμες παραμέτρους (κριτήρια/δείκτες), που αφορούν την ποιότητα της διδακτικής προσφοράς η οποία αξιολογείται.

ε) Στη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των εκτιμήσεων (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 82)

Για το λόγο αυτό καταγράφεται μια ποικιλία κατηγοριοποιήσεων, που αφορά τη μορφή της αξιολόγησης (Scriven, 1967, pp.39-83;1996, pp. 443-450; Φλουρής, 1995, σ.39; Κασσωτάκης, 1989, σ.617-620; Stiggins και Duke, 1990, pp.84; Medley και Shannon, 1994, vol10, pp6015-6020; Moss, 1994, vol.23, pp5-12; Stoffebeam, 2000; Κωνσταντίνου, 2002, σ.19).

Οι δυο διευρυμένες «παραδοσιακές» προσεγγίσεις της αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται με κριτήριο το χρονικό σημείο στο οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση σε α) την αρχική ή διαμορφωτική και β) την τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση, και με κριτήριο τους φορείς οι οποίοι πραγματοποιούν την αξιολόγηση σε α) εσωτερική και β) εξωτερική αξιολόγηση.

### **Διαμορφωτική – Τελική αξιολόγηση**

Η **διαμορφωτική αξιολόγηση (formative)**, αναφέρεται στην ανάπτυξη και την εξέλιξη και περιλαμβάνει την ανάλυση και τη διάγνωση. Αφορά ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο αποβλέπει στην αναδιαμόρφωση ή τη βελτίωση του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Ουσιαστικά επικεντρώνεται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, οι οποίες προσπαθούν να μελετήσουν και να καταγράψουν, ζητήματα που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της καθημερινής σχολικής πρακτικής (Scriven, 1967, pp.39-83)

Απώτερος στόχος της είναι η αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών του προσεγγίσεων και ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών του, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ή του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Μακράκη (1999, σ.256) «με αυτή τη προσέγγιση αξιολόγησης επιχειρούμε να αναγνωρίσουμε τα προβλήματα ή εμπόδια που παρεμβάλλονται στην εξέλιξη και εφαρμογή του προγράμματος έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις».

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, συμπεριλαμβάνει την εκ των προτέρων ή διαγνωστική αξιολόγηση και τη διαρκή αξιολόγηση. Οι διακριτές αυτές αξιολογήσεις υλοποιούνται και λειτουργούν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς αυτή μελετά και ερευνά την καταλληλότητα και τη συνάφεια των στόχων όπως και τη σκοπιμότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, αξιολογώντας εκ των προτέρων το σχεδιασμό της αξιολογικής παρέμβασης. Επιπλέον η διαρκής αξιολόγηση οφείλει, αρχικά, να αξιολογεί την όλη δράση, συνδυάζοντας την παρακολούθησή της, όπως αυτή υλοποιείται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.83)

Η **τελική ή συνολική ή αθροιστική ή εκ των υστέρων (summative ή ex-post) αξιολόγηση** έχει το χαρακτήρα του ελέγχου, της αναζήτησης ευθυνών για την επιλογή των εκπαιδευτικών, για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και την έκφραση προτάσεων για την περαιτέρω βελτίωση του θεσμοθετημένου ή πειραματικά εφαρμοζόμενου αξιολογικού συστήματος.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αξιολογεί το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τις προσδοκίες, όπως υλοποιούνται στις εκροές της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά είναι απολογιστική όσον αφορά τους στόχους της και στοχεύει στην καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και την ενδεχόμενη τροποποίησή της. Παρέχει τις αποδείξεις που χρειάζονται προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις και απαντά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το αποτέλεσμα που προέκυψε και τις συνθήκες που επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα. (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004, pp20).



## Εξωτερική αξιολόγηση

Η **εξωτερική αξιολόγηση**, έχει ιεραρχικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολικής μονάδας, ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 62, Καραφύλλης, 2001, σ.84). Ο λόγος ύπαρξής της είναι ότι επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία. Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση ήταν ταυτόσημη με την εξωτερική αξιολόγηση. Τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη εγκαταλείπουν αυτή τη μορφή κυρίως εξαιτίας της έντονης αντίδρασης από την μεριά των εκπαιδευτικών και στρέφονται προς την εσωτερική αξιολόγηση ή προς την εξισορρόπηση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Nevo, 2001, pp95-106, Garaway, 1995, pp.82-102, Darling & Hamond, 1998, pp1359-1366, Cousins & Whitmore, 1998, pp.5-23, Mathison, 1991, pp.159-165, Ηλιού, 1991, σ.58-63)

Τα πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) πραγματοποιείται από εξωτερικούς κριτές ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία της διαδικασίας, αφού δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, β) γίνεται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και δεν απαιτεί πρόσθετη απασχόληση από τους εκπαιδευτικούς, γ) ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινής γνώμης, δ) συμβάλλει με την παρατήρηση στον εντοπισμό και στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν, ε) ευνοεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και στ) δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης της απόδοσης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης εστιάζονται στα εξής σημεία: α) διαμορφώνει μια τυπική εικόνα του εκπαιδευτικού έργου αρκετές φορές λανθασμένη, β) περιορίζεται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν συνεκτιμά την επίδραση άλλων παραγόντων στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, γ) προκαλεί φόβο και πρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς, δ) η αντικειμενικότητα των εξωτερικών κριτών αμφισβητείται και ε) προάγει τον ατομισμό και όχι τη συνεργασία σε συλλογικό επίπεδο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. (Δημαρέλος, 2006, σ. 18)

Μερικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι:

- **Επιθεώρηση.** Εμφανίστηκε ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Λειτουργία της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και ορισμένες φορές και σε άλλα χαρακτηριστικά.
- **Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.** Στην Ελληνική πραγματικότητα γίνεται με τη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, κλπ), με σκοπό την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων, κλπ).
- **Περιφερειακές, Εθνικές και Διεθνείς μελέτες αξιολόγησης.** Θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα αλλά και σε άλλα θέματα όπως προσχολικής αγωγή, εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση κ.ά. (Μώκου & Μώκος, 2006, σ.2-3)

## Εσωτερική αξιολόγηση

Η **εσωτερική αξιολόγηση** πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Ένας εσωτερικός αξιολογητής είναι συνήθως καλύτερα εξοικειωμένος με το τοπικό πλαίσιο της αξιολόγησης και λιγότερο «απειλητικός», λόγω οικειότητας, σε εκείνους που θα αξιολογηθούν. Γνωρίζει τα

τοπικά προβλήματα, επικοινωνεί καλύτερα με τους ανθρώπους που κινούνται στο συγκεκριμένο περιβάλλον και παραμένει επί τόπου, για να διευκολύνει την εφαρμογή των συστάσεων, που έχει απευθύνει στη σχολική μονάδα (Nevo, 1995). Η εσωτερική αξιολόγηση ευνοεί μια διαμορφωτικού τύπου αξιολογική διαδικασία, λόγω της συνεχούς συνύπαρξης αξιολογητή και αξιολογούμενου, γεγονός όμως που συγχρόνως δημιουργεί τις προϋποθέσεις για υποκειμενική και μεροληπτική αξιολόγηση. Σε πολλές χώρες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων η εσωτερική αξιολόγηση ταυτίζεται με την αυτοαξιολόγηση. Κατά τον Scriven(1991, σελ. 159) «ένας εξωτερικός αξιολογητής είναι κάποιος, που δεν ανήκει καθόλου στο πρόγραμμα ή στο προσωπικό του προγράμματος ή κάποιος (στην περίπτωση της αξιολόγησης προσωπικού) άλλος από τα άτομα, που αξιολογούνται ή την 'οικογένεια' τους ή από το προσωπικό.....».

Μερικές μορφές εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Στη μορφή αυτή οι ανώτεροι στη διοικητική – εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Το είδος αυτό θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης.
- Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θεωρούνται καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που μπορούν καλύτερα να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα να επιλεγούν διαδικασίες συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης. Αυτή η μορφή αξιολόγησης εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προάγει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία που οδηγούν σε βελτίωση της επαγγελματικής τους υπόστασης. Παράλληλα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για τη βελτίωση του έργου τους και συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Hargreaves, 1994, pp.423-438, Stole & Fink, 1996, pp.242). Το κυριότερο πλεονέκτημά της είναι ότι βοηθά προς τη κατεύθυνση της αποδοχής των διαδικασιών αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση δίνει έναυσμα για διάλογο πάνω στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Συντελεί επίσης στην επίτευξη των στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004, pp.155).

Αντίθετα, ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της σημειώνονται:

- Μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- Δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται
- Δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999, σ. 19)
- Αναντιστοιχία ανάμεσα στον απαιτούμενο χρόνο και κόπο που απαιτείται σε σχέση με το όφελος που προκύπτει για το σχολείο και τους μαθητές (Altrichter & Specht, 1998, pp234; Popham, 1998, pp.176)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

### 2.1. Θεωρητική προσέγγιση

#### 2.1.1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής 1996).

Ο Ανδρέου (1992, σ. 14-20), σε εισήγησή του σε διήμερο της ΟΙΕΛΕ με αντικείμενο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη βασική κατάρτιση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που πραγματοποιήθηκε το διήμερο 1/11 και 1/12/1991 στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, παρουσίασε την πρότασή του για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με αυτή την πρόταση η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη στιγμή που περιλαμβάνει την αποτίμηση ποικίλων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή του στην πράξη (αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή κλπ) και ως κριτήρια αυτής της διαδικασίας θεωρούνται ζητήματα κομβικής σημασίας της σχολικής ζωής (μείωση σχολικής αποτυχίας, βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας κλπ), πρέπει να λειτουργήσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν: α) τον εντοπισμό των αναγκών, β) το σχεδιασμό – οργάνωση της σχολικής ζωής σύμφωνα με τον εθνικό σχεδιασμό και τον επιμέρους προγραμματισμό δράσεων, γ) τις διορθωτικές παρεμβάσεις, αν προκύψει ανάγκη, δ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες που εμπεριέχει την αξιολόγηση του σχεδιασμού, των διορθωτικών παρεμβάσεων, του εκπαιδευτικού προγράμματος και της απόδοσης – υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στη διαδικασία αυτή προτείνεται να παίρνει μέρος ο σχολικός σύμβουλος και ο προϊστάμενος γραφείου. Σε επίπεδο περιφέρειας η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας προγραμματίζεται σε επίπεδο Νομών και αφορά θέματα ευρύτερου περιεχομένου (κατανομή πιστώσεων, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, υποδομές κλπ). Προτείνεται να συσταθεί κέντρο σχεδιασμού και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου με τη συμμετοχή του συντονιστή της σχολικής μονάδας, των αρμοδίων Σχολικών Συμβούλων και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικής – γραμματειακής υποστήριξης. Σε εθνικό επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τη διαμόρφωση των εθνικών στρατηγικών για την εκπαίδευση. Προτείνεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να μετεξελιχθεί σε ερευνητικό κέντρο, απαγκιστρωμένο από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες του ΥΠΕΠΘ, που θα συμμετέχει ενεργητικά με τον ορισμό κλιμακίων του στις περιφερειακές διαδικασίες αξιολόγησης. Αυτό το σχήμα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πιστεύεται ότι θα συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, διότι θεωρεί την αξιολόγηση μια διαδικασία διοικητικού τύπου που τροποποιεί – διευρύνει το γνωστό πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και τους οδηγεί σε αναπροσανατολισμό της αποστολής τους.

Στο ίδιο διήμερο ο Κασσωτάκης (1992, σ.51-67) σε εισήγησή του αναφέρεται στο αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στα προβλήματα που υπάρχουν και στους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Οι κυριότερες δυσκολίες αξιολόγησης όλων των πλευρών του εκπαιδευτικού έργου εντοπίζονται: α) στις διαφορετικές απόψεις για τις αξίες που καθορίζουν το γενικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου β) στην πολυπλοκότητα και στην προσπάθεια αποτίμησης των εκπαιδευτικών στόχων, γ) στο πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου

στην πράξη και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Σε ότι αφορά τις αξίες σχετικά με την αποστολή του σχολείου, τα προβλήματα εντοπίζονται στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις για τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού έργου είναι συνάρτηση των επίσημων εκπαιδευτικών σκοπών που ορίζονται κεντρικά και του προσωπικού συστήματος αξιών του κάθε εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια είναι δύσκολο να καθοριστούν κοινά αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος προτείνεται α) ο καθορισμός των γενικών σκοπών του σχολείου και των κριτηρίων αξιολόγησης μέσα από διάλογο με επιδίωξη την ευρύτερη συναίνεση. Με το διάλογο δίνεται ακόμη η ευκαιρία να αναλυθεί το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες του τις διαστάσεις, άρα και να κατανοηθεί καλύτερα η αναγκαιότητα εφαρμογής της, β) ο συνδυασμός διαφορετικών αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου ώστε να μειωθεί η υποκειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, γ) ο καθορισμός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών με τη μορφή αντικειμενικών στόχων.

Σε σχέση με τις δυσκολίες αξιολόγησης της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων ορισμένες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά και άλλες όχι. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η αξιολόγηση των γνωστικών αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες αξιολογούνται με γνωστές μεθόδους (γραπτές- προφορικές εξετάσεις, προσωπικές εκτιμήσεις εκπαιδευτικών κλπ). Για να μπορέσουν αυτές οι αξιολογήσεις να είναι αξιόπιστες, προτείνεται η διαμόρφωση standards ώστε να χρησιμοποιούνται σαν «νόρμες» για τον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό επιτυγχάνεται με μετρήσεις σε αντιπροσωπευτικά δείγματα σχολείων, για να καθοριστεί ένας μέσος όρος απόδοσης του πληθυσμού αναφοράς που θα χρησιμεύσει ως κριτήριο για το αν ένα συγκεκριμένο σχολείο ή τάξη είναι πάνω ή κάτω από το μέσο όρο. Στη δεύτερη περίπτωση ανήκει η αξιολόγηση των κοινωνικών και συμμετοχικών στόχων και η δυσκολία αντικειμενικής αποτίμησης βρίσκεται στο γεγονός ότι το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης σε αυτούς πολλές φορές αργεί να φανεί καθώς και στο ότι εκτός από την εκπαίδευση επιδρούν και άλλοι εξωγενείς παράγοντες. Για την αντικειμενική αξιολόγηση αυτών των στόχων προτείνεται η συνεργασία των συντελεστών της εκπαιδευτικής πρακτικής, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επιλογή δημοκρατικού τρόπου άσκησης εξουσίας. Ακόμη απαιτείται η χρήση σύνθετων μεθόδων παρατήρησης με κατάλληλα όργανα.

Σε σχέση με το πλήθος των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, αυτοί μπορούν να αξιολογηθούν με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές προτείνεται να αξιολογηθούν με τις εξής μεθόδους αξιολόγησης: α) τη συστηματική ανάλυση των κριτηρίων με τη βοήθεια συστημάτων κατηγοριοποίησης των στοιχείων τους, β) με τον υπολογισμό δεικτών που προκύπτουν από ειδικά τεστ, γ) με βάση τις γνώμες των ειδικών σε συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές. Ο μεγάλος αριθμός των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου δημιουργεί προβλήματα ως προς την επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης και για την επίλυση αυτών των προβλημάτων προτείνεται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια που θα επιλεγούν, αφού αυτοί είναι οι κύριοι εκφραστές του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη και άλλωστε αποτελούν και οι ίδιοι αντικείμενα αξιολόγησης.

Οι Λάμπρου και Μπαγουράκη (1989, σ. 287-290) σε εισήγησή τους με θέμα την σπουδαιότητα της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο κατά την διάρκεια του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΔΟΕ και της ΠΟΕΔ που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από 2-4 Απριλίου 1988, αναφέρονται στην ανάγκη εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης. Επισημαίνεται ότι μόνο με διαδικασίες αξιολόγησης παρέχεται ασφαλής πληροφόρηση για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη των στόχων τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα

πρέπει να έχει ως στόχους: α) τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, β) τη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων, γ) τη διευκόλυνση της προσαρμογής της προσφοράς παιδείας στις απαιτήσεις της κοινωνίας, δ) την αναγκαιότητα διαπίστωσης για βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω επιμόρφωσης, ε) τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων μαθητών και εκπαιδευτικών, στ) τη διαπίστωση για την επάρκεια των οικονομικών πόρων, ζ) τη διαπίστωση για την ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων. Η αξιολόγηση λοιπόν θα πρέπει να έχει ένα ευρύ φάσμα αποτίμησης πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη.

Ο Δημητρόπουλος (1989,σ. 29-57) σε εισήγησή του στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Μαθηματικής Εταιρείας που διοργανώθηκε στην Θεσσαλονίκη από 3-5/1/1986 με θέμα «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Το τι, το πώς, το γιατί. Μια Οριοθέτηση της Προβληματικής της», αναφέρεται στην αναγκαιότητα αξιολόγησης, στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αυτής και στην εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε να εφαρμοστεί στην πράξη. Επισημαίνεται ότι η διαδικασία αξιολόγησης, σε μια προσπάθεια συνδυασμού φορέων και μεθοδολογίας, μπορεί να στηριχθεί σε τρεις άξονες: 1) Με άξονα τη σχέση «ουδέτερου-ενεργού φορέα αξιολόγησης», στον οποίο μπορεί να επιλεγούν διαδικασίες: α) αυτοαξιολόγησης, β) ετεροαξιολόγησης, γ) συνδυασμός των δυο πρακτικών. 2) Με άξονα τη θέση των φορέων- αξιολογητών είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν αξιολογητές: α) εσωτερικοί (ο Διευθυντής του σχολείου), β) εξωτερικοί (σχολικός σύμβουλος), γ) συνδυασμός των δύο πρακτικών. 3) Με άξονα τη σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου η αξιολόγηση μπορεί να είναι : α) άμεση (αξιολόγηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού), β) έμμεση (αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της επίδοσης των μαθητών), γ) συνδυασμός των δυο πρακτικών.

Σε ότι αφορά τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να εξασφαλιστούν για την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης, προτείνεται η επαρκής νομοθετική κάλυψη της αξιολόγησης, η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς, η εξαρχής αποσαφήνιση των σκοπών της, η διαφάνεια των διαδικασιών και η σωστή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ο Βώρος (1989, σ. 58-72) σε εισήγησή του στο ίδιο συνέδριο με θέμα «Η Κοινωνική Διάσταση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου», αναφέρεται στα κριτήρια αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του εκπαιδευτικού. Σε ότι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος προτείνει την διερεύνηση της ποιότητας του, ώστε να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές, της κοινωνικής δικαιοσύνης του συστήματος, της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους, της καλλιέργειας ελεύθερης κρίσης με χρήση σύγχρονων επιστημονικών μεθόδων και της καλλιέργειας αρετών και αξιών. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια σχετίζονται με την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση, τη διδακτική μέθοδο που ακολουθεί και την καθημερινή του προσπάθεια για την βελτίωσή του.

Στο ίδιο συνέδριο η Ασβεστοπούλου (1989, σ. 73-95) σε εισήγησή της με θέμα « Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αναγκαιότητα – Χρησιμότητα, Παράμετροι της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου», παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης και τη θεωρητική προσέγγιση των σκοπών, των μορφών και των αντικειμένων της. Προτείνεται για την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης η καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας σε δυο δελτία αξιολόγησης:

1) Δελτίο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού, το οποίο περιλαμβάνει: α) πληροφορίες πριν την επίσκεψη αξιολογητή στην τάξη ( προσωπικά στοιχεία, επιπλέον προσόντα πέρα από το βασικό πτυχίο, χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής τάξης, χαρακτηριστικά του σχολείου), β) πληροφορίες κατά την επίσκεψη του αξιολογητή στην τάξη ( αξιολόγηση διδασκαλίας, πρωτοβουλιών, σχεδιασμού μαθήματος, σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών), γ) πληροφορίες από

συζήτηση αξιολογητή- εκπαιδευτικού μετά τη διδασκαλία, δ) πληροφορίες από άλλους φορείς (Διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, Τοπική Αυτοδιοίκηση κλπ).

2) Δελτίο αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα, το οποίο περιλαμβάνει: α) πληροφορίες για την κατάσταση του διδακτηρίου ( υλικοτεχνική υποδομή, επάρκεια αιθουσών, εργαστήρια κλπ), β) πληροφορίες για τη δραστηριότητα συλλόγου διδασκόντων-μαθητικών κοινοτήτων, γ) πληροφορίες για το επίπεδο συνεργασίας σχολείου με το σύλλογο γονέων, τοπική κοινότητα, δ) πληροφορίες για την επάρκεια διδακτικού προσωπικού, ε) πληροφορίες για τυχόν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.

Ο Δημητρώπουλος (1998, σ. 349-358) στο βιβλίο του «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου» παρουσιάζει μια εμπειριστατωμένη προσέγγιση της θεωρίας και της πράξης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Περιγράφονται η εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις, οι σκοποί, τα κριτήρια και η μεθοδολογία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προτείνονται τα στάδια ενός ολοκληρωμένου σχεδιασμού για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η καθιέρωση ενός εθνικού συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν το εθνικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι: α) συνολική αξιολόγηση. Αξιολογούνται όλοι οι συντελεστές και παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, β) η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να είναι συνεχής και εξελισσόμενη σε αντίθεση με την γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γ) εφαρμογή της αρχής της αμφιδρομικότητας. Καθένας που αξιολογεί αξιολογείται, δ) επιμόρφωση των αξιολογητών, ε) εφαρμογή τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης, στ) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς, ζ) αξιοποίηση των αποτελεσμάτων προς όφελος των εκπαιδευτικών. Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται σε 4 επίπεδα: α) σε επίπεδο ΥΠΕΠΘ, β) Περιφέρειας, γ) Νομαρχίας, δ) Σχολικής Μονάδας. Συμπερασματικά θεωρείται πως ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης είναι η ενδεδειγμένη λύση για τη χώρα μας, δεδομένου ότι η αποσπασματική αξιολόγηση όχι μόνο δεν είναι επαρκής, αλλά και επιβλαβής.

Ο Σολομών (1999) στο βιβλίο του «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» παρουσιάζει τη δομή ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προσαρμόστηκε στην πράξη σε πειραματική μορφή σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της χώρας μας. Η συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης επιδιώκει την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε σημαντικό παράγοντα δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης καθώς οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας, που αναφέρονται σε διάφορες θεματικές περιοχές της σχολικής πραγματικότητας, προβαίνουν σε μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. (Σολομών, 1999, σ.61, Παράρτημα 1). Προτείνεται η διερεύνηση δεικτών ποιότητας σε επτά θεματικές περιοχές: α) διαθέσιμα μέσα-πόροι, β) πρόγραμμα σπουδών-βιβλία, γ) προσωπικό σχολείου, δ) διοίκηση, ε) σχέσεις, στ) διδακτική διαδικασία, ζ) εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Αυτή η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης προβλέπεται να διεξαχθεί σε δυο φάσεις: α) τη διαγνωστική στην οποία περιγράφεται η κατάσταση του σχολείου, κατανέμονται αρμοδιότητες, συνθέτονται ομάδες εργασίας, β) τη διερευνητική στην οποία συγκεντρώνονται και επεξεργάζονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Τέλος συντάσσεται η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης στην οποία περιγράφονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα. (Σολομών, 1999, σ.131-140). Επιπρόσθετα, προτείνεται η πιλοτική εφαρμογή σε μεγάλο δείγμα σχολικών μονάδων, ώστε να δημιουργηθούν νόρμες που θα χρησιμοποιηθούν για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας τόσο των σχολικών μονάδων όσο και συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Πασιαρδής (1996, σ.14-17) στο βιβλίο του «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» διερευνά την καταλληλότητα των φορέων, των αντικειμένων, των κριτηρίων και του σκοπού αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προτείνονται

ορισμένες αρχές που αποτελούν τη βάση, πάνω στην οποία θα στηριχθεί ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης. Αυτές οι αρχές είναι: α) οι κύριες πηγές πληροφόρησης είναι ο αξιολογητής, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, β) η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει σαφή κριτήρια, όργανα μέτρησης, μεθοδολογία ανάλυσης και ερμηνεία αυτών, γ) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν, δ) κάθε εκπαιδευτικός έχει περιθώρια βελτίωσης, ε) ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την αυτονομία να επιλέγει τη μέθοδο που επιθυμεί κατά τη διδασκαλία του και αυτό να συνεκτιμάται στην αξιολόγησή του, στ) η αντικειμενική αξιολόγηση προέρχεται από πολλούς και διαφορετικούς παρατηρητές.

Ο Παπακωνσταντίνου (2002, σ.36-38) στο βιβλίο του «Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο» παρουσιάζει τις θεωρητικές οριοθετήσεις του εκπαιδευτικού έργου και μια κριτική ανάλυση των σχετικών νόμων που έχουν εκδοθεί στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με την αξιολόγησή του. Στο ζήτημα της αξιολόγησης στη χώρα μας προτείνεται η πολιτεία να προχωρήσει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχεδιασμού της σε επίπεδο σχολικών μονάδων και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης. Το πρόβλημα της εκτέλεσης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εντοπίζεται στο ότι αφενός πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται της απαραίτητης παιδαγωγικής κατάρτισης ώστε να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στα καθήκοντά τους, αφετέρου στο ότι οι αξιολογητές που θα αναλάβουν να εκτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο είναι επιστημονικά και μεθοδολογικά ακατάρτιστοι. Κατά συνέπεια θα πρέπει να βελτιωθεί το επίπεδο σπουδών που παρέχουν τα ΑΕΙ, να διοργανώνονται συχνά σεμινάρια επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των αξιολογητών.

Στο βιβλίο «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί» των Κάτσικα Καββαδία (2002) περιλαμβάνονται κεφάλαια πολλών ερευνητών για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και τις μεταρρυθμίσεις που έχουν εφαρμοστεί, με το ιδεολογικό υπόβαθρο των συστημάτων αξιολόγησης και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Ξεχωριστό ενδιαφέρον για τη κατάσταση της αξιολόγησης στη χώρα μας έχουν οι απόψεις των Καλομοίρη και Χαραμή (2002, σ.231-240) στο άρθρο τους με τίτλο «Σύγχρονες Τάσεις στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού. Η Ελληνική Περίπτωση». Σύμφωνα με την πρότασή τους, η επιμονή στην προώθηση μηχανισμών διοικητικού έλεγχου των εκπαιδευτικών, διαιωνίζει την κατάσταση μη αξιολόγησης και υπάρχει κίνδυνος να υποβαθμιστούν σημαντικά προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Προτείνεται η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η αξιοποίηση εκείνων των εκπαιδευτικών που έχουν τα κατάλληλα προσόντα σε ρόλο συντονιστή-συμβούλου σε επίπεδο όχι μόνο σχολικής μονάδας αλλά και γειτονικών σχολικών μονάδων, που θα οργανώσουν και θα εφαρμόσουν στην πράξη τη διαδικασία αξιολόγησης. Σε άλλο κεφάλαιο με τίτλο «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ποιος, ποιον και γιατί» ο Κάτσικας (2002, σ. 161-169) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη πράξη, αλλά εξυπηρετεί τις διάφορες οπτικές του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος που την εφαρμόζει. Επισημαίνει ότι μια «σοβαρή» αξιολογική προσπάθεια δεν θα πρέπει να εστιάζεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπως έχει εφαρμοσθεί στο παρελθόν στη χώρα μας, αλλά και σε άλλους παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, οι υποδομές, οι μισθοί, κλπ.

Ο Ζιαγάκης (1993, σ.122-127) στο άρθρο του με τίτλο «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Λόγος και Πράξη» αναφέρεται στις δυο αντιλήψεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση που διαφοροποιούνται με βάση διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις. Η πρώτη αντίληψη αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο του επιθεωρητισμού που αποτελεί ένα αυταρχικό μέσο ελέγχου και θεωρείται ξεπερασμένη. Η δεύτερη αντίληψη αφορά στην αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης με ιδιαίτερη ενίσχυση των διαδικασιών που οδηγούν στην

επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και θεωρείται ως η ενδεδειγμένη λύση προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Πριν την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνεται ότι θα πρέπει να διασφαλιστούν οι εξής προϋποθέσεις: α) η εξασφάλιση των απαραίτητων κονδυλίων, β) η βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης στο Πανεπιστήμιο, γ) ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, δ) η εξασφάλιση σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, ε) η ηθική και υλική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, στ) οι μέθοδοι αξιολόγησης που θα επιλεγούν να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το Υπουργείο Παιδείας. Προτείνεται το σύστημα αξιολόγησης να περιλαμβάνει τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη: α) την υλικοτεχνική υποδομή, β) το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, γ) τη διαδικασία διδασκαλίας, δ) το εκπαιδευτικό προσωπικό, ε) το διοικητικό προσωπικό.

Ο Δούκας (1999, σ.172-185) σε άρθρο του με τίτλο «Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων» παρουσιάζει την πρόταση του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης το οποίο αναφέρεται στην διερεύνηση δεικτών απόδοσης σε επίπεδο σχολείου και σε εθνικό επίπεδο ώστε να διαμορφωθούν στάνταρτς απόδοσης. Επισημαίνεται ότι οι ανάγκες απόδοσης λόγου στην εκπαίδευση ευνοούν την συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση, σαν ανεξάρτητη διαδικασία, εγγυάται τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όταν επιβάλλεται από την κορυφή, αλλά με διαδικασίες που εφαρμόζονται από τα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία.

Ο Κασσωτάκης (2003, σ. 3-7) σε άρθρο του με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών» αναφέρεται στην απουσία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στους λόγους που οδήγησαν σ' αυτή την κατάσταση και στην αναγκαιότητα να διεξαχθούν έρευνες ώστε να επιλεγεί ένα σύγχρονο – κοινά αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης. Στο ζήτημα των κριτηρίων της διαδικασίας αξιολόγησης προτείνεται : α) να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, β) πριν την εφαρμογή της να υπάρχει διάλογος, ώστε να κατανοηθεί η χρησιμότητά της, γ) να είναι αποδεκτά και από τους αξιολογητές και από τους εκπαιδευτικούς, δ) να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και τις συνθήκες, στις οποίες πραγματώνεται το εκπαιδευτικό έργο. Διατυπώνεται το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν πολλές έρευνες, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγηση, αλλά διατηρούν επιφυλάξεις ως προς: α) την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, β) την καταλληλότητα των αξιολογητών, γ) το γενικότερο στόχο της διαδικασίας αξιολόγησης.

Η Βερέβη (2003, σ.23-25) στο άρθρο της « Η συμβολή του Εκπαιδευτικού στην Αξιολόγηση και Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου» που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών» παρουσιάζει μια θεωρητική προσέγγιση των μοντέλων αξιολόγησης, των διαφορετικών σκοπών που αντιπροσωπεύει το κάθε μοντέλο, των φορέων που μπορούν να την εφαρμόσουν στην πράξη και των μεθόδων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Επισημαίνεται ότι, σύμφωνα με τα δημοκρατικά μοντέλα αξιολόγησης, βασικός στόχος είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και όχι ο έλεγχος και ο περιορισμός της αυτονομίας του στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Κάτω από αυτό το πρίσμα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνεται να προχωρά σε πράξεις αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, ώστε να συμβάλλει θετικά στη διαδικασία αξιολόγησης. Συμπερασματικά αναφέρεται ότι οι αλλαγές σε συνήθειες και πρακτικές ετών είναι χρονοβόρες διαδικασίες και είναι αναγκαία η στήριξη του εκπαιδευτικού σε θεσμικό επίπεδο και στην «καθημερινότητά του».



Ο Παπαμιτσάκης (1991, σ.83-85) σε άρθρο του στο περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» με θέμα «Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση. Μια Πρώτη Προσέγγιση με μια Πρόταση» προτείνει τη διενέργεια πειραματικής και εμπειρικής έρευνας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην πρώτη περίπτωση είναι αναγκαία η εφαρμογή πειράματος σε εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας, σε ισοδύναμες τάξεις, σε ταυτόσημα προγράμματα, με ίδιες μεθόδους μέσα και μόνη μεταβλητή την αξιολόγηση. Στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται η κατάρτιση και η διανομή ερωτηματολογίου σε πανελλήνια κλίμακα στους εκπαιδευτικούς ώστε να διερευνηθούν : α) οι απόψεις τους για την αξιολόγηση, β) τα στοιχεία που πρέπει να αξιολογούνται, γ) την καταλληλότητα των φορέων αξιολόγησης.

### **2.1.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο εξωτερικό**

Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου από τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από την τάση να συνδεθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όλο και περισσότερο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του σχολείου. Δηλαδή η αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού εντάσσεται στο «σχέδιο δράσης» του σχολείου, στο οποίο εξειδικεύονται και περιγράφονται οι δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια και αξιολογούνται στο τέλος του σχολικού έτους. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται ποιοτικοί δείκτες, ως εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης του έργου των σχολικών μονάδων, ενώ δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και οπωσδήποτε στην αποτίμηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι χωριστά σε επιμέρους παραμέτρους της. Δεν υπάρχει βέβαια μια ενιαία εικόνα ως προς τη διαδικασία και τις μορφές αξιολόγησης στις επιμέρους ευρωπαϊκές χώρες. Διαπιστώνονται από τη μια μεριά παραδείγματα στα οποία το κέντρο βάρους βρίσκεται στην εξωτερική αξιολόγηση, ακόμη και με την παραδοσιακή μορφή της αξιολόγησης (π.χ. η Γερμανία και εν μέρει η Γαλλία), ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο κάποιες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης. Από την άλλη υπάρχουν περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κυρίως ή και αποκλειστικά η εσωτερική αξιολόγηση (π.χ. η Δανία) ή και ο συνδυασμός των δυο μορφών αξιολόγησης (π.χ. Αγγλία). (Ξωχέλλης, 2005, σ.141)

Πιο συγκεκριμένα :

- Στην Αγγλία, Ουαλία και Ιρλανδία η αξιολόγηση γίνεται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Ως ένα από τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται η επίδοση των μαθητών. (Θεριανός, 2005, σ.4).
- Στη Σκοτία το κέντρο βάρους έχει πέσει στην αυτοαξιολόγηση και το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε εγχειρίδιο που περιλαμβάνει 33 δείκτες επιδόσεων ώστε να βοηθήσει τα σχολεία να αυτοαξιολογηθούν με βάση αυτούς τους δείκτες. Το σώμα επιθεωρητών λειτουργεί βοηθητικά προς τα σχολεία ώστε να συντάξουν τις δικές τους αναφορές. (Θεριανός, 2005, σ.8).
- Στη Φιλανδία το Υπουργείο Παιδείας, ακολουθώντας αποκεντρωτική πολιτική έδωσε την αυτονομία στα σχολεία να διαμορφώνουν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου. (Θεριανός, 2005, σ.10).
- Στη Γαλλία από το 1965 δημιουργήθηκε σώμα επιθεωρητών που όμως τα τελευταία χρόνια ο ρόλος τους είναι περισσότερο συμβουλευτικός στα θέματα αυτοαξιολόγησης των σχολείων. (Θεριανός, 2005, σ.9).
- Στην Ιταλία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό. Η αυτονομία των σχολείων θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμισή τους.

Υπάρχει σώμα επιθεωρητών οι οποίοι όμως έχουν συμβουλευτικό ρόλο. (Θεριανός, 2005, σ.9).

- Στην Ισπανία και Πορτογαλία ιδρύθηκαν Εθνικά Ιδρύματα για την αξιολόγηση με σκοπό την διαμόρφωση δεικτών για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς όμως να υπάρχει συγκεκριμένη εφαρμογή. (Θεριανός, 2005, σ.8).
- Στη Δανία ιδρύθηκε το 1999 το Ινστιτούτο Αξιολόγησης που είναι ανεξάρτητος φορέας υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την διερεύνηση κριτηρίων αξιολόγησης. Παρατηρείται μια τάση προς την αυτοαξιολόγηση, όμως δεν έχει υπάρξει ακόμη ούτε αποτέλεσμα ούτε πρακτική εφαρμογή.

Όπως φαίνεται επικρατεί σταδιακά το σύστημα των δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η συμμετοχή των γονέων στην αποτίμησή του, ενώ απαιτείται σε κάποιες περιπτώσεις και η «λογοδοσία» των ίδιων των εκπαιδευτικών για το έργο τους. (Ξωχέλλης, 2005, σ.142)

## **2.2. Η περιπέτεια της αξιολόγησης στην Ελλάδα.**

Αναζητώντας τις ρίζες της ιστορικής εξέλιξης της αξιολόγησης στην Ελληνική εκπαίδευση καταλήγουμε στο 1834, οπότε και διαπιστώνουμε τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την οργάνωση και αξιολόγηση της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο της 6ης Φεβρουαρίου του 1834 :«Ο κατά επαρχίαν ή νομόν δημοδιδάσκαλος ενεργών το δικαίωμα τής επιθεωρήσεως» (άρθρο 21) υποχρεούτο νά επιθεωρή καθ' εξαμηνίαν όλα τα σχολεία τής περιφέρειας του και να υποβάλλει περί αυτών έκθεσιν εις τον διευθυντήν τού διδασκαλείου εξετάζων προπάντων την ικανότητα και ακρίβεια τού διδασκάλου και τας προόδους των μαθητών».(Δούκας,1995, σ.76)

Με τον ίδιο νόμο δημιουργούνται και οι επιθεωρητικές επιτροπές .Τα καθήκοντα τους ήταν να επιθεωρούν τα σχολεία τουλάχιστον μια φορά το εξάμηνο και να επιβάλουν ποινές στους δασκάλους...«τους οποίους ήθελον κρίνει έχοντας κακήν διαγωγήν και κακά ήθη, ή μη επιμελουμένους, ή τούς οποίους άλλοι διδάσκαλοι νομών ή επαρχιών ήθελον κατηγορήσει ως τοιούτους (Κασσωτάκης,1992, σ.51-67 )

Το 1914 με την απελευθέρωση νέων γεωγραφικών διαμερισμάτων και αργότερα, το 1922, με την Μικρασιατική καταστροφή, το πρόβλημα του διδακτικού προσωπικού οξύνθηκε με αποτέλεσμα να διοριστούν και να παραμείνουν στην εκπαίδευση ως δάσκαλοι ακόμη και έμποροι και παντοπώλες.

Δηλαδή, διορίστηκαν άτομα, εκτός των ελάχιστων πτυχιούχων των διδασκαλείων, με ανύπαρκτη επιστημονική κατάρτιση. Ήταν λοιπόν επιτακτική η ανάγκη της ύπαρξης των επιθεωρητών με όλες τις αρμοδιότητες που προαναφέραμε (δικαίωμα τιμωρίας, μετάθεσης και απόλυσης).

Η επιθεώρηση των εκπαιδευτικών, μέχρι το 1946, γινόταν από τους επιθεωρητές με κριτήρια που προσδιόριζαν αυθαίρετα μόνοι τους. Από το 1946 ως το 1970, οι εκθέσεις επιθεώρησης συντάσσονταν σύμφωνα με υπόδειγμα του κεντρικού γνωμοδοτικού συμβουλίου. Από το 1970 και μετά συντάσσεται ειδικό έντυπο για την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τομείς ελέγχου και αναλυτική περιγραφή κριτηρίων. Τη σχολική χρονιά 1976-77 εκδίδεται από το υπουργείο παιδείας νέο έντυπο επιθεωρήσεων με τίτλο «έκθεση ουσιαστικών προσόντων». Από την έκδοση του νόμου 1304/82 μέχρι και το 1997 έγιναν αρκετές προσπάθειες από την πλευρά της πολιτείας για την θεσμοθέτηση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης (1984, 1985, 1988, 1993, 1994 και 1997), αλλά συνάντησαν την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα σε όλη αυτή την περίοδο να περιοριζόμαστε μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών.

Το 1982 με το νόμο 1304/82 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και θεσπίζεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος οφείλει να παρέχει επιστημονική-συμβουλευτική καθοδήγηση, να προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες και να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Ο Φράγκος (1981, σ.259) αναφέρει ότι « η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του με μια νέα δομή ρυθμιστικής και όχι διοικητικής – εξουσιαστικής υφής, το Σχολικό Σύμβουλο, αποτελεί αναμφισβήτητα εκπαιδευτική σύλληψη και κατάκτηση του συνδικαλιστικού χώρου».

Παράλληλα με τον Ν.1566/85 το εκπαιδευτικό σύστημα εκσυγχρονίζεται, αποκτά αποκεντρωτικό χαρακτήρα και ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται σε τοπικό επίπεδο από τους κοινωνικούς φορείς, ενώ η εποπτεία της εκπαίδευσης παραμένει στην κεντρική διοίκηση. Η σχετική ρύθμιση όμως του Ν.1566/85 που αναφέρεται στην αξιολόγηση, όπως και αρκετά προεδρικά διατάγματα παραμένουν ανεφάρμοστα. Ο Ν.2525/97 με το άρθρο 8 καθιερώνει και νομοθετικά την έννοια της αξιολόγησης ορίζοντας, « ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Ακόμη στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι « κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο». Για πρώτη φορά θεσμοθετείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), οι οποίοι μαζί με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων και τους Σχολικούς Συμβούλους θα διενεργούν την αξιολόγηση.

Σε μια αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό να διατυπώνονται σωστά και με σαφήνεια ο σκοπός, τα αντικείμενα, τα κριτήρια, οι δείκτες απόδοσης της διαδικασίας. Ο σκοπός απαντάει στο γιατί γίνεται η αξιολόγηση. Αποδεικνύει τη χρησιμότητα της διαδικασίας αξιολόγησης για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος που έχει εντοπιστεί.

Το 2002 ψηφίζεται ο Ν.2986/2002 σύμφωνα με τον οποίο ουσιαστικά καταργείται το ΣΜΑ και θεσμοθετείται το δικαίωμα ένστασης από την πλευρά του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της ανεύρεσης συναινετικής λύσης με τους εκπαιδευτικούς και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων ανατίθεται σε δύο φορείς:

**1. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ),** το οποίο

αναλαμβάνει, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να αναπτύξει και να εφαρμόσει δείκτες και κριτήρια για την καταγραφή της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης και την παραγωγή δεδομένων αξιολόγησης. Επιπλέον, μετά από την συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.) και των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων, συντάσσει μια ετήσια έκθεση αξιολόγησης, που υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

**2. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.),** αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με διττό στόχο: την συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για την ασφαλή επιτυχία των στόχων :

Α) οι δυο φορείς συνεργάζονται στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και των καινοτομιών, εισηγούνται – όταν κρίνεται απαραίτητο- τη συγκρότηση «Ομάδων Εργασίας» από «ειδικούς» για συγκεκριμένα θέματα που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 4.2γ).

Β) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στελεχώνεται μετά από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσής του με 70 θέσεις Παρέδρων με θητεία, διαφόρων ειδικοτήτων, με αρμοδιότητα την αξιολόγηση αλλά και την επιμόρφωση (άρθρο 4.4.).

Σύμφωνα με το πλαίσιο του Νόμου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών ακολουθεί ένα πυραμιδοειδές σχήμα όπου αξιολογούνται όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, από το 1982 και μετά, πολλοί Νόμοι και πολλά Προεδρικά Διατάγματα προσπάθησαν, αφενός να καταδείξουν την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφετέρου να την εφαρμόσουν στην πράξη, αλλά ποτέ δεν έγιναν πραγματικότητα, γιατί δεν κατάφεραν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση θα αποβεί σε όφελός τους και σε όφελος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Μεθοδολογία έρευνας

#### 1.1. Η μέθοδος, ο σχεδιασμός και τα στάδια της έρευνας.

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να δώσει απαντήσεις στο ερώτημα ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αν και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, εμπειρική έρευνα διαπίστωσης των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η ερευνητική προσπάθεια που παρουσιάζεται αποσκοπεί να καλύψει ακριβώς αυτό το ερευνητικό κενό στον ελληνικό χώρο να συγκεντρώσει και να κωδικοποιήσει τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών μας πάνω στο σοβαρό θέμα της αξιολόγησης του έργου τους.

Βασική ερευνητική μέθοδος της παρούσας εργασίας είναι η επισκόπηση περιγραφής. Η συγκεκριμένη μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως, όταν ο σκοπός του ερευνητή είναι η συγκέντρωση δεδομένων προκειμένου να περιγραφεί μια υφιστάμενη κατάσταση (Δημητρόπουλος, 1998, σ.186). Για τη συγκέντρωση των πληροφοριών-στάσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί έναν τρόπο γραπτής επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου και επιλέχθηκε αντί των προσωπικών συνεντεύξεων εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της αναγκαιότητας εφαρμογής της σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα. Θεωρήθηκε ακόμη πως είναι ευκολότερο για τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους για ένα τόσο ευαίσθητο θέμα όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που προκαλεί αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο παρά απαντώντας σε προσωπικό επίπεδο σε πληθώρα ερωτήσεων.

Τα στάδια της έρευνας ήταν τα εξής:

α) διαμόρφωση του σκοπού της έρευνας, β) ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων, γ) καθορισμός της ερευνητικής μεθόδου, δ) καθορισμός των μεταβλητών που διερευνούν τα ερωτήματα της έρευνας, ε) οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, στ) επεξεργασία-ανάλυση των δεδομένων με τη χρησιμοποίηση της ανάλυσης συχνοτήτων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.

#### 1.2. Εργαλείο συλλογής υλικού

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δύο ενότητες:

- Ενότητα Α: δημογραφικών – γενικών στοιχείων
- Ενότητα Β: μεταβλητές αξιολόγησης – εκτίμησης στοιχείων της μεθοδολογίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η Ενότητα Α ζητά από τους ερωτώμενους να καταγράψουν τα δημογραφικά τους στοιχεία όπως:

- το φύλο,
- η ηλικία,
- η οικογενειακή κατάσταση,

ενώ παράλληλα ζητήθηκε να απαντήσουν σε αναλυτικότερες ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση και εκπαίδευση. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν

- η υπηρεσιακή κατάσταση,
- τα έτη προϋπηρεσίας
- ο τύπος του σχολείου
- η συμμετοχή τους σε προγράμματα εξομίωσης, μετεκπαίδευσης, άλλου πτυχίου, μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, η κατοχή διδακτορικού διπλώματος, η συμμετοχή σε προγράμματα ΣΕΛΜΕ, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ,ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ

Η **Ενότητα Β** αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων αξιολόγησης (ερωτήσεις θέσεων / δηλώσεων) με κλίμακα 1 έως 5. Στην κλίμακα αυτή:

- το 1 δηλώνει απόλυτη διαφωνία με την δήλωση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- το 2 δηλώνει διαφωνία με την δήλωση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- το 3 δηλώνει δεν ξέρω / δεν απαντώ στη δήλωση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- το 4 δηλώνει συμφωνία με την δήλωση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- το 5 δηλώνει απόλυτη συμφωνία με την δήλωση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης

οι ερωτήσεις αξιολόγησης – βαθμολόγησης της Ενότητας Β:

- αξιολογούν τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο
- εκτιμούν την αξία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
- αξιολογούν τα στοιχεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα:
  - τον σκοπό
  - τους συντελεστές
  - τους τομείς
  - την αξία της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης
  - τον χρόνο εφαρμογής
  - τις μεθόδους
  - την αξιοποίηση

Κάθε ερωτώμενος /η πρέπει να συμπληρώσει αφενός την Ενότητα Α, αφετέρου να δηλώσει τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας του στις δηλώσεις – ερωτήσεις, επιλέγοντας έναν αριθμό από το 1 έως το 5 για κάθε μία από αυτή.

Η συνοδευτική επιστολή σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994, σ.142) παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς γνωστοποιεί το στόχο της έρευνας, δίνει διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας, ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες και επιτυγχάνει υψηλά ποσοστά ανταπόκρισης.

### **1.3. Διαδικασία συλλογής Υλικού**

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος του Σχολικού έτους 2006 – 2007. Καταβλήθηκε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις συνθήκες εργασίας, την κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας, την κοινωνική προέλευση γονέων – μαθητών.

Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι 1.450 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 23 σχολικές μονάδες.

Η έρευνα έγινε σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, με την αποστολή ερωτηματολογίων και την λήψη αυτών μετά την συμπλήρωσή τους.

Η κατανομή των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η ακόλουθη:

	Δημοτικά σχολεία	Νηπιαγωγεία
Ημιαστικές – αγροτικές περιοχές	5	4
Αστικές περιοχές	10	4

Γεωγραφική περιοχή: Νομός Μαγνησίας

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις σχολικές μονάδες οι οποίες επιλέχθηκαν στο δείγμα.

Συνολικά απεστάλησαν 160 ερωτηματολόγια και τελικά συγκεντρώθηκαν 133, ποσοστό συμμετοχής 83%. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (εφαρμογή ερωτηματολογίου χωρίς συνεντευκτή) και δεδομένου ότι το ζήτημα της έρευνας προκαλεί τριβές στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας

Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι είναι περίπου 12 min.

Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό με την στατιστική έννοια του όρου, τα αποτελέσματα ωστόσο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποτέλεσμα μελέτης περίπτωσης.

#### **1.4. Οι δυσκολίες της έρευνας.**

Εξαιτίας της αντίδρασης που προκαλεί στην εκπαιδευτική κοινότητα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προτιμήθηκε τα ερωτηματολόγια να διανεμηθούν και να παραληφθούν ιδιοχείρως από τον ερευνητή. Κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων επεξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς η σημασία της παρούσας έρευνας. Ήταν μια διαδικασία χρονοβόρα, αλλά ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να καμφθεί πιθανή απροθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

#### **1.5. Συνοπτική παρουσίαση του ερωτηματολογίου**

Τα βασικά ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο δείγμα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη;
- Πόσο σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με διάφορους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι η κατάσταση της αξιολόγησης της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας;
- Ποια είναι η καταλληλότητα των σκοπών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιος πρέπει να διενεργεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;
- Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο;
- Ποιοι τύποι αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό έργο;
- Ποια πρέπει να είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποια πρέπει να είναι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

### 2.1. Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 133 άτομα, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς το 40,6% ήταν άνδρες και το 59,4% γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας 41,40 έτη (ΤΑ 7,13) και ανηπιπροσωπευτική ηλικιακή ομάδα την [40-44].

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων η πλειοψηφία ανήκει στην ομάδα «έγγαμος/η», με τις άλλες δύο ομάδες «άγαμος» και «διαζευγμένος» να εκπροσωπούνται εξίσου.

Αναφορικά με την επαγγελματική και εκπαιδευτική τους κατάσταση, παρατηρούνται τα ακόλουθα: το 70,7% του δείγματος ανήκει στην κατηγορία «μόνιμος δάσκαλος» με τις υπόλοιπες κατηγορίες να υποεκπροσωπούνται.

Στις σπουδές εκτός πτυχίου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει ασχοληθεί με εξομοίωση και σεμινάρια ΠΕΚ σε υψηλά ποσοστά συμμετοχής (55,6 και 32,3% αντίστοιχα) με επόμενες κατηγορίες το μεταπτυχιακό και το πτυχία άλλου ΑΕΙ με σαφώς μικρότερα ποσοστά (10,5 και 12% αντίστοιχα). Γενικά σε εκπαίδευση εκτός βασικού πτυχίου έχει δηλώσει ότι έχει συμμετάσχει το 79,7% του δείγματος, η οποία εκπαίδευση κατά κύριο λόγο (ποσοστό 69,9%) έχει λάβει χώρα μετά τον διορισμό.

Τέλος ανάλογη με την ηλικία είναι και η συμπεριφορά του δείγματος σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας, με την μεσαία κατηγορία [11-25] να εμφανίζει την υψηλότερη συγκέντρωση των απαντήσεων σε ποσοστό 56%.

Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών:

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid άνδρας	54	40,6	40,6	40,6
γυναίκα	79	59,4	59,4	100,0
Total	133	100,0	100,0	

Descriptive Statistics για ηλικία

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία	126	24	60	41,40	7,133
Valid N (listwise)	126				

Ηλικία ομαδοποιημένη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid έως και 34	24	18,0	19,0	19,0
35 έως 39	16	12,0	12,7	31,7
40 έως 44	57	42,9	45,2	77,0
45 και πάνω	29	21,8	23,0	100,0
Total	126	94,7	100,0	
Missing System	7	5,3		
Total	133	100,0		



### Οικογενειακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άγαμος/η	25	18,8	18,9	18,9
	έγγαμος/η	85	63,9	64,4	83,3
	διαζευγμένος/η	22	16,5	16,7	100,0
	Total	132	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		133	100,0		

### Υπηρεσιακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	δάσκαλος/α μόνιμος/η	94	70,7	70,7	70,7
	δάσκαλος/α αναπληρωτής/τρια	3	2,3	2,3	72,9
	Νηπιαγωγός	12	9,0	9,0	82,0
	εκπαιδευτικός ειδικότητας	12	9,0	9,0	91,0
	ωρομίσθιος/α	1	,8	,8	91,7
	υποδιευθυντής/τρια	4	3,0	3,0	94,7
	Διευθυντής/τρια	7	5,3	5,3	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

	Valid Percent	Valid Percent
	ναι	όχι
<b>Εξομίωση</b>	55,6	44,4
<b>Μετεκπαίδευση στο Διδακταλείο</b>	8,3	91,7
<b>Μεταπτυχιακό</b>	10,5	89,5
<b>Διαδακτορικό</b>	2,3	97,7
<b>Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)</b>	12,0	88,0
<b>Σεμινάρια Π.Ε.Κ.</b>	32,3	67,7
<b>ΣΕΛΔΕ</b>	4,5	95,5
<b>ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ</b>	1,5	98,5
<b>Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου</b>	79,7	20,3

### Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	πριν το διορισμό	12	9,0	9,0	9,0
	κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	93	69,9	69,9	78,9
	και τα δύο	17	12,8	12,8	91,7

ποτέ	11	8,3	8,3	100,0
Total	133	100,0	100,0	

#### Χρόνια Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	9	6,8	7,2	7,2
	4-10	30	22,6	24,0	31,2
	11-25	70	52,6	56,0	87,2
	25+	16	12,0	12,8	100,0
	Total	125	94,0	100,0	
Missing	System	8	6,0		
Total		133	100,0		

#### Υπηρετείτε σε σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	εξαθέσιο και πάνω	90	67,7	67,7	67,7
	Δημοτικό Ολιγοθέσιο	32	24,1	24,1	91,7
	Νηπιαγωγείο	11	8,3	8,3	100,0
Total		133	100,0	100,0	

## 2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στις παρακάτω ενότητες γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί περιλαμβάνει κυρίως πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών και υπολογισμό μέσων τιμών και διασπορών στην περίπτωση συνεχούς μεταβλητής.

Για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στην συμπεριφορά του υπό μελέτη πληθυσμού αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτήσεων της Ενότητας Β σε σχέση με τις μεταβλητές της Ενότητας Α, εφαρμόστηκε  $\chi^2$  test.

Το σύνολο των ερωτήσεων της Ενότητας Β έχει την μορφή:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ερώτηση Χ, Ενότητας Β	...%	...%	...%	...%	...%

Οπότε η από κοινού παρουσίαση των απαντήσεων μιας ερώτησης Χ της Ενότητας Β σε σχέση με τους υποπληθυσμούς που διαμορφώνονται από μια ερώτηση Ψ της Ενότητας Α (π.χ φύλο: άρρεν / θήλυ) θα είναι:

Ερώτηση Χ, Ενότητας Β	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Άρρεν	...%	...%	...%	...%	...%	sig
Θήλυ	...%	...%	...%	...%	...%	

Δεδομένου του γεγονότος ότι σε αρκετές περιπτώσεις η συμπεριφορά των υποπληθυσμών είναι όμοιες μεταξύ τους με ελάχιστες τιμές στις κατηγορίες «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» και μέγιστες στις κατηγορίες «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» εμφανίζοντας ομοιογένεια, μια η πιθανή διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατανομή των μέγιστων ποσοστών μεταξύ των κατηγοριών «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα». Έτσι για να εντοπιστούν οι μεταβολές αυτές εφαρμόζεται σε κάποιες περιπτώσεις  $\chi^2$  test στις μεταβλητές της Ενότητας Β και μόνο για τις τιμές των 3 κατηγοριών, θεωρώντας τις τιμές των 2 πρώτων κατηγοριών ως απύσες. Τότε και για τους επιπρόσθετους εκείνους ελέγχους, η μορφή του πίνακα είναι:

Ερώτηση Χ, Ενότητας Β	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Άρρεν			...%	...%	...%	sig
Θήλυ			...%	...%	...%	

Παρατήρηση: σε όλους τους παραπάνω πίνακες αναφέρονται αναλυτικά οι περιπτώσεις όπου η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $\text{sig} < 0,05$ ), ενώ σε άλλη περίπτωση με μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναγράφεται μόνο η ένδειξη:  $\text{sig} > 0,05$ .

Σε κάθε περίπτωση οι αναλυτικοί πίνακες των αποτελεσμάτων των ελέγχων παρατίθενται στο παράρτημα.

Με βάση τα παραπάνω, τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

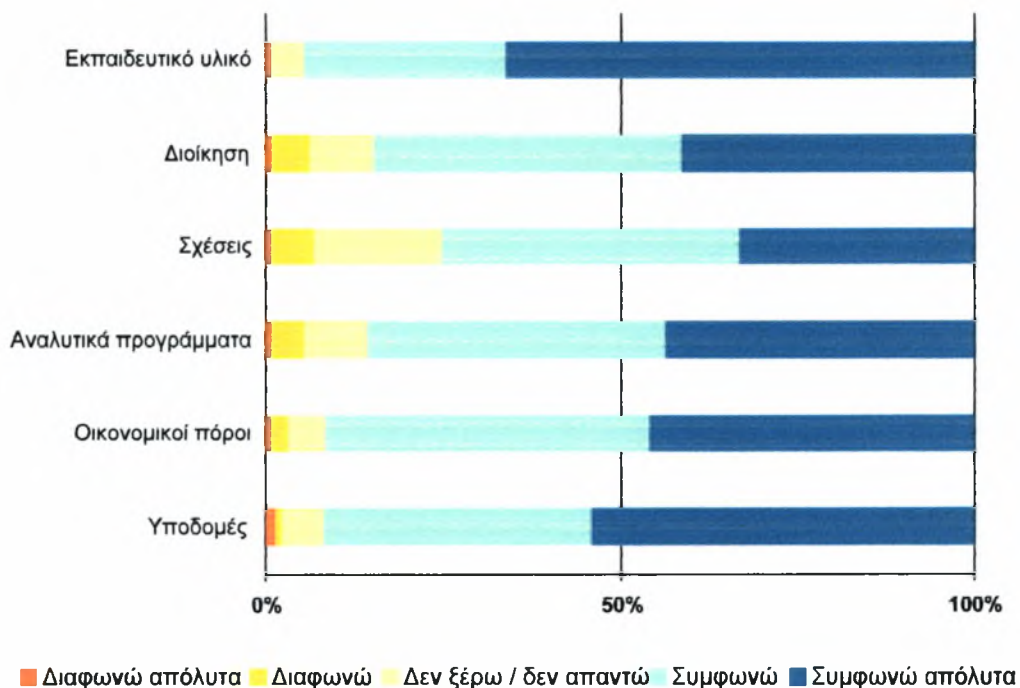
## **2.2.1.Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου**

### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν με όμοιο σχεδόν τρόπο ότι όλοι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα:

**Πίνακας- Γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=133)**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υποδομές	1,5	,8	6,0	37,6	54,1
Οικονομικοί πόροι	,8	2,3	5,3	45,9	45,9
Αναλυτικά προγράμματα	,8	4,5	9,0	42,1	43,6
Σχέσεις	,8	6,0	18,0	42,1	33,1
Διοίκηση	,8	5,3	9,0	43,6	41,4
Εκπαιδευτικό υλικό	,8		4,5	28,6	66,2



Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκουν στις κατηγορίες «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα». Αλλαγές εντοπίζονται στην ένταση με την οποία δηλώνονται οι κατηγορίες αυτές, με την μεταβλητή «σχέσεις» να εμφανίζει τα χαμηλότερα αθροιστικά ποσοστά (75,2%) των 2 αυτών κατηγοριών, κυρίως λόγω την επιλογής «δεν ξέρω/ δεν απαντώ».

Καθολικά λοιπόν οι παραπάνω παράγοντες αξιολογούνται ως παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία**

Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και φύλο (άρρεν Α, θήλυ Θ).

Καμιά μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα 2 φύλα είναι ενιαίος. Εξετάζοντας μόνο τις τιμές των κατηγοριών «δεν ξέρω/ δεν απαντώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» προκύπτει:

**Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με το φύλο και μόνο για τις 3 κατηγορίες απαντήσεων**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Υποδομές							sig>0.05
Οικονομικοί πόροι	A			5,7%	34,0%	60,4%	0,36
	Θ			5,3%	56,6%	38,2%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: οικονομικοί πόροι, όπου οι άνδρες συμφωνούν περισσότερο απόλυτα, από ότι οι γυναίκες.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα 2 φύλα είναι ενιαίος.

**Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και ηλικία.**

Καμιά μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με την ηλικία. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους οι διάφορες ηλικιακές ομάδες είναι ενιαίος.

Εξετάζοντας μόνο τις τιμές των κατηγοριών «δεν ξέρω/ δεν απαντώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» προκύπτει:

**Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την ηλικία και μόνο για τις 3 κατηγορίες απαντήσεων**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Υποδομές	έως και 34			13,0%	39,1%	47,8%	0,035
	35 έως 39				62,5%	37,5%	
	40 έως 44			5,4%	37,5%	57,1%	
	45 και πάνω				21,4%	78,6%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της:

**Μεταβλητή:** υποδομές, όπου η αύξησης της ηλικίας φαίνεται να συνδέεται με αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας «συμφωνώ απόλυτα».

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους οι ηλικιακές ομάδες είναι ενιαίος.

**Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (ναι Ν, όχι Ο).**

Καμιά μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι σπουδών εκτός πτυχίου. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούνται οι παραπάνω παράμετροι είναι ενιαίος.

Εξετάζοντας μόνο τις τιμές των κατηγοριών «δεν ξέρω/ δεν απαντώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» προκύπτει:

*Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με τις σπουδές εκτός πτυχίου και μόνο για τις 3 κατηγορίες απαντήσεων*

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Οικονομικοί πόροι	N			4,9%	42,2%	52,9%	0,044
	O			7,4%	66,7%	25,9%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της:

Μεταβλητή: οικονομικοί πόροι, όπου τα άτομα που έχουν προχωρήσει σε σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό απόλυτα από ότι οι υπόλοιποι.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με την ύπαρξη επιπρόσθετων σπουδών.

**Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και προϋπηρεσία.**

*Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την προϋπηρεσία*

	Έτη προϋπηρεσίας	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Υποδομές	0-10	2,6%		15,4%	43,6%	38,5%	0,001
	11+	1,2%	1,2%		32,6%	65,1%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της:

υποδομές, όπου η αύξησης της προϋπηρεσίας φαίνεται να συνδέεται με αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας «συμφωνώ απόλυτα» με παράλληλη μείωση όλων σχεδόν των υπολοίπων κατηγοριών.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Τέλος οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Οικογενειακή κατάσταση
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

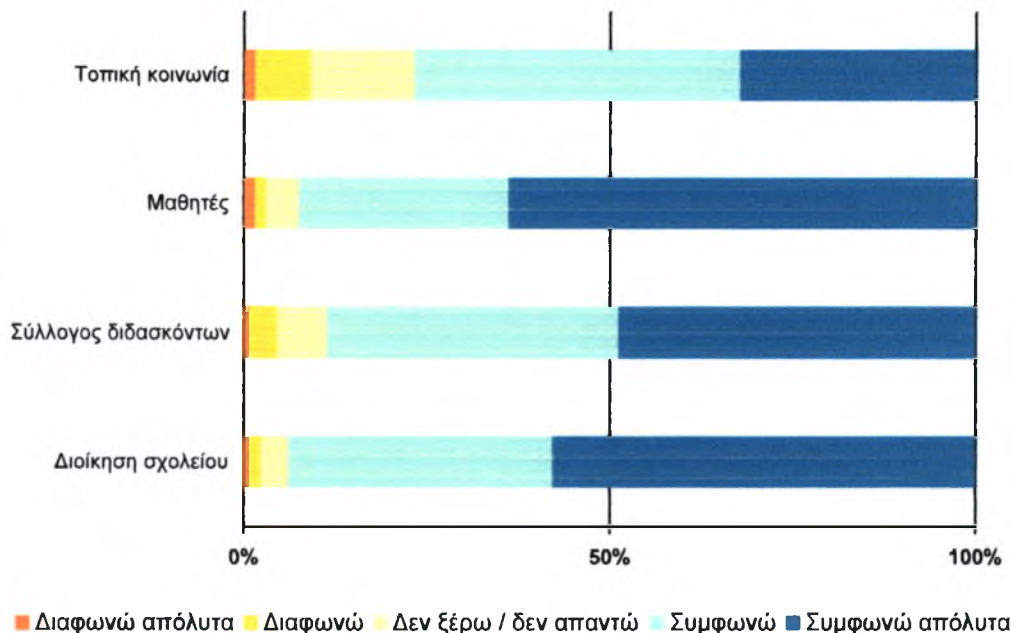
## **2.2.2 Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία εκπαιδευτικού και συντελεστών εκπαιδευτικής πρακτικής, ως παράγοντα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου**

### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν με όμοιο σχεδόν τρόπο ότι οι συνεργασίες με τους παρακάτω συντελεστές βελτιώνουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα:

**Πίνακας- Γράφημα : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=133)**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διοίκηση σχολείου	,8	1,5	3,8	36,1	57,9
Σύλλογος διδασκόντων	,8	3,8	6,8	39,8	48,9
Μαθητές	1,5	1,5	4,5	28,6	63,9
Τοπική κοινωνία	1,5	7,5	14,3	44,4	32,3



Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκουν στις κατηγορίες «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα». Αλλαγές εντοπίζονται στην ένταση με την οποία δηλώνονται οι κατηγορίες αυτές, με την μεταβλητή «τοπική κοινωνία» να εμφανίζει τα χαμηλότερα αθροιστικά ποσοστά (76,7%) των 2 αυτών κατηγοριών.

Καθολικά λοιπόν οι παραπάνω συνεργασίες αξιολογούνται ως παράγοντες που βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο.

**Συνεργασίες που βελτιώνουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία**

Συνεργασίες και φύλο (άρρην Α, θήλυ Θ).

**Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με το φύλο**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Σύλλογος διδασκόντων	A		1,9%	14,8%	27,8%	55,6%	0,006
	Θ	1,3%	5,1%	1,3%	48,1%	44,3%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της:

Σύλλογος διδασκόντων, όπου οι άνδρες εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό στην κατηγορία Δεν ξέρω/ δεν απαντώ, από ότι οι γυναίκες.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο.

Εξετάζοντας μόνο τις τιμές των κατηγοριών «δεν ξέρω/ δεν απαντώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» προκύπτει:

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με το φύλο και μόνο για τις 3 κατηγορίες απαντήσεων

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Διοίκηση σχολείου							sig>0.05
Σύλλογος διδασκόντων	A			15,1%	28,3%	56,6%	0,002
	Θ			1,4%	51,4%	47,3%	
Μαθητές							sig>0.05
Τοπική κοινωνία							sig>0.05

Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο και ακολουθεί τον προηγούμενο σχολιασμό.

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου και οικογενειακή κατάσταση (άγαμος A, έγγαμος E, διαζευγμένος Δ).**

Καμία μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούνται οι παραπάνω παράμετροι είναι ενιαίος.

Εξετάζοντας μόνο τις τιμές των κατηγοριών «δεν ξέρω/ δεν απαντώ», «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» προκύπτει:

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την οικογενειακή κατάσταση και μόνο για τις 3 κατηγορίες απαντήσεων

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Σύλλογος διδασκόντων	A				56,0%	44,0%	0,030
	E			10,0%	31,3%	58,8%	
	Δ			4,8%	61,9%	33,3%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της μεταβλητής: Σύλλογος διδασκόντων, με την κατηγορία «έγγαμοι» να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στην κατηγορία συμφωνώ απόλυτα.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Τέλος οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

ηλικία
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

### **2.2.3.Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

#### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

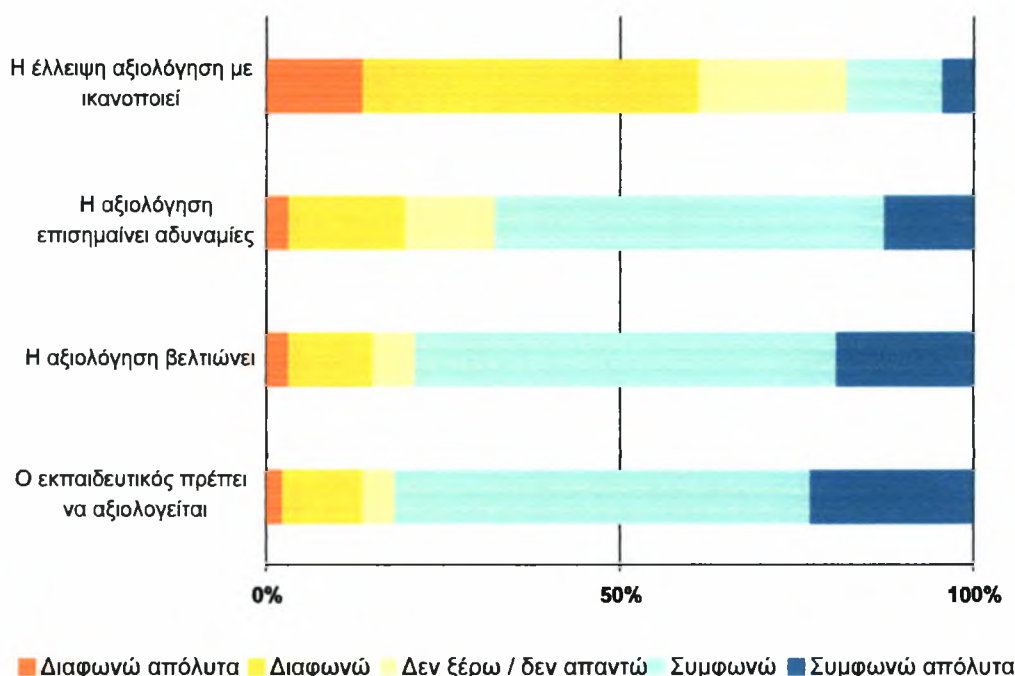
Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν με όμοιο σχεδόν τρόπο θετικές απόψεις για την αναγκαιότητα της ύπαρξης αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα:



**Πίνακας- Γράφημα : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=133)**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται	2,3	11,3	4,5	58,6	23,3
Η αξιολόγηση βελτιώνει	3,0	12,0	6,0	59,4	19,5
Η αξιολόγηση επισημαίνει αδυναμίες	3,0	16,5	12,8	54,9	12,8
Η έλλειψη αξιολόγηση με ικανοποιεί	13,5	47,4	21,1	13,5	4,5



Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκουν στις κατηγορίες «Συμφωνών» και «Συμφωνών απόλυτα». Ωστόσο η κυρίαρχη κατηγορία είναι η κατηγορία «συμφωνών» και όχι η «συμφωνών απολύτως».

**Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία**  
Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
ηλικία
Οικογενειακή κατάσταση
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

## 2.2.4 Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

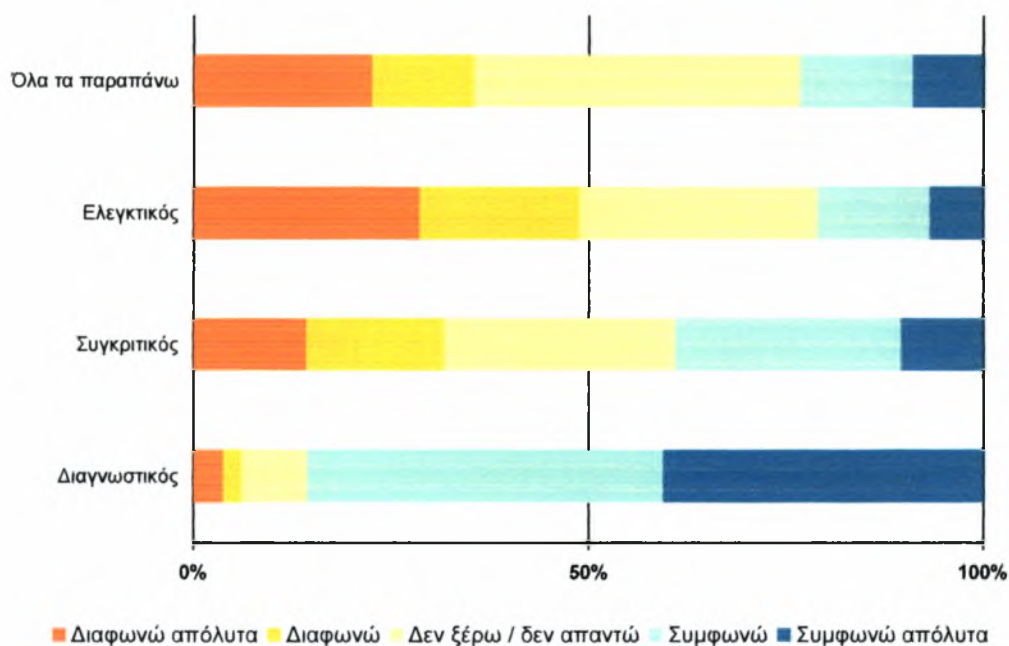
### Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας διάφορους τύπους αξιολόγησης, επιλέγουν ουσιαστικά τον σκοπό της αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα:

Πίνακας - Γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=133)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σκοπός: Διαγνωστικός	3,8	2,3	8,3	45,1	40,6
Σκοπός: Συγκριτικός	14,3	17,3	29,3	28,6	10,5
Σκοπός: Ελεγκτικός	28,6	20,3	30,1	14,3	6,8
Σκοπός: Όλα τα παραπάνω	22,6	12,8	41,4	14,3	9,0



από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο τύπος που επιλέγεται από την πλειοψηφία είναι ο διαγνωστικός τύπος. Ακολουθεί ο συγκριτικός και έπειτα ο ελεγκτικός τύπος.

### Τύπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
ηλικία
Οικογενειακή κατάσταση
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

## 2.2.5. ΑΠΌΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΠΟΙΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΈΡΓΟ

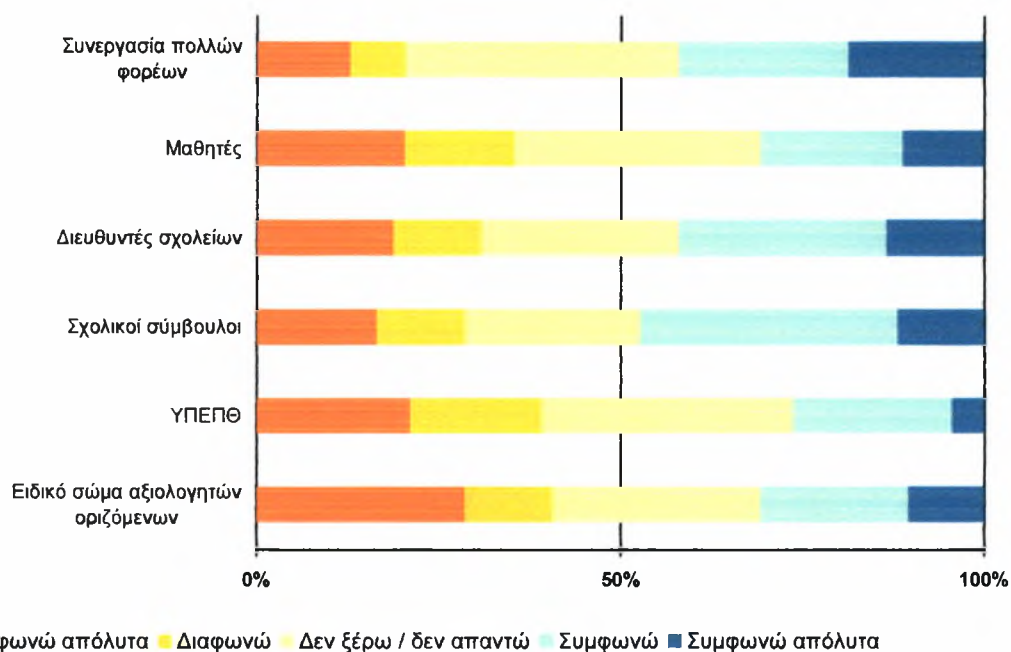
### Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας διάφορες πηγές αξιολόγησης, προσδιορίζουν ουσιαστικά ποιος θα αξιολογεί.

Συγκεκριμένα:

Πίνακας: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=133)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Ειδικό σώμα αξιολογητών οριζόμενων	28,6	12,0	28,6	20,3	10,5
ΥΠΕΠΘ	21,1	18,0	34,6	21,8	4,5
Σχολικοί σύμβουλοι	16,5	12,0	24,1	35,3	12,0
Διευθυντές σχολείων	18,8	12,0	27,1	28,6	13,5
Μαθητές	20,3	15,0	33,8	19,5	11,3
Συνεργασία πολλών φορέων	12,8	7,5	37,6	23,3	18,8



από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές και η συνεργασία πολλών φορέων επιλέγονται από την πλειοψηφία. Αντίθετα το ΥΠΕΠΘ και το ειδικό σώμα αξιολογητών συγκεντρώνουν περισσότερες απαντήσεις στις κατηγορίες «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα».

### Πηγή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία

#### Πηγή αξιολόγησης και ηλικία

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την ηλικία

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Ειδικό σώμα αξιολογητών οριζόμενων							sig>0.05
ΥΠΕΠΘ							sig>0.05
Σχολικοί σύμβουλοι							sig>0.05
Διευθυντές σχολείων							sig>0.05
Μαθητές							sig>0.05
Συνεργασία πολλών φορέων	έως και 34	16,7%	12,5%	16,7%	25,0%	29,2%	

							0,041
	35 έως 39	18,8%	12,5%		37,5%	31,3%	
	40 έως 44	8,8%	3,5%	49,1%	21,1%	17,5%	
	45 και πάνω	17,2%	10,3%	44,8%	17,2%	10,3%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η περίπτωση της:

Συνεργασίας πολλών φορέων, όπου αν και γενική η συνολική συμπεριφορά είναι ίδια ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες, ωστόσο οι μεγαλύτερες ηλικίες εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά απαντήσεων στην κατηγορία δεν ξέρω / δεν απαντώ.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
Οικογενειακή κατάσταση
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

### **2.2.6 Απώψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αξιολογούμενα στοιχεία**

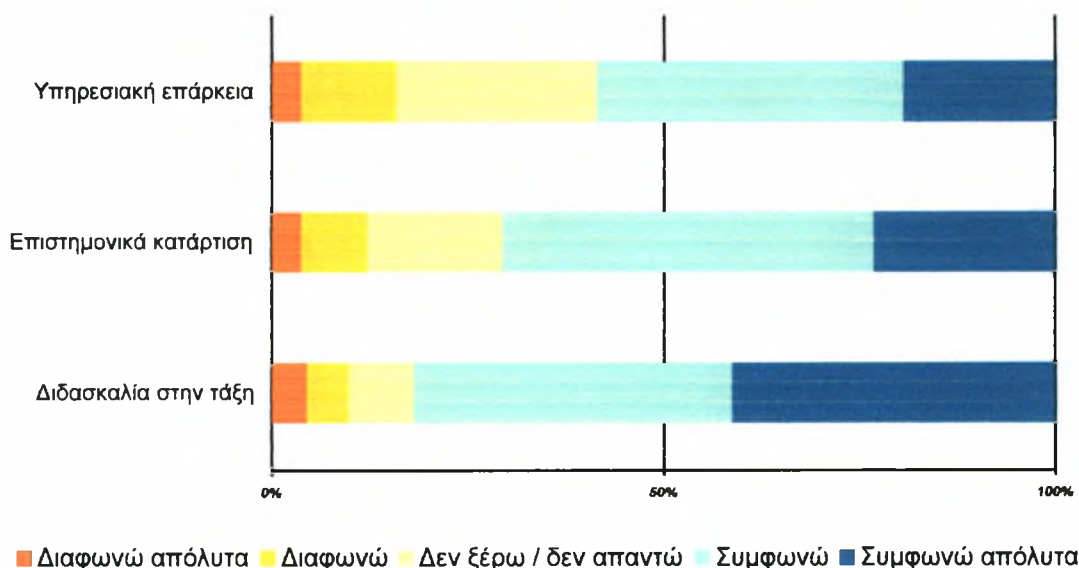
#### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τα προς αξιολόγηση στοιχεία.

Συγκεκριμένα:

Πίνακας- Γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=133)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διδασκαλία στην τάξη	4,5	5,3	8,3	40,6	41,4
Επιστημονικά κατάρτιση	3,8	8,3	17,3	47,4	23,3
Υπηρεσιακή επάρκεια	3,8	12,0	25,6	39,1	19,5



από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά όλα τα

προτεινόμενα προς αξιολόγηση στοιχεία. Η διδασκαλία στην τάξη εκτιμάται ως το κυρίαρχο στοιχείο αξιολόγησης.

### Στοιχεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία

Στοιχεία αξιολόγησης και Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με τον χρόνο επιμόρφωσης

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Υπηρεσιακή επάρκεια	πριν το διορισμό		25,0%	33,3%	41,7%		0,018
	κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	4,3%	8,6%	31,2%	37,6%	18,3%	
	και τα δύο	5,9%	11,8%	5,9%	29,4%	47,1%	
	ποτέ		27,3%		63,6%	9,1%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζει μόνο η περίπτωση της:

Υπηρεσιακής επάρκειας, όπου τα άτομα που έχουν εκπαιδευτεί μετά τον διορισμό, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στην κατηγορία «συμφωνώ απόλυτα».

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
ηλικία
Οικογενειακή κατάσταση
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

### 2.2.7. Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περί του τύπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση

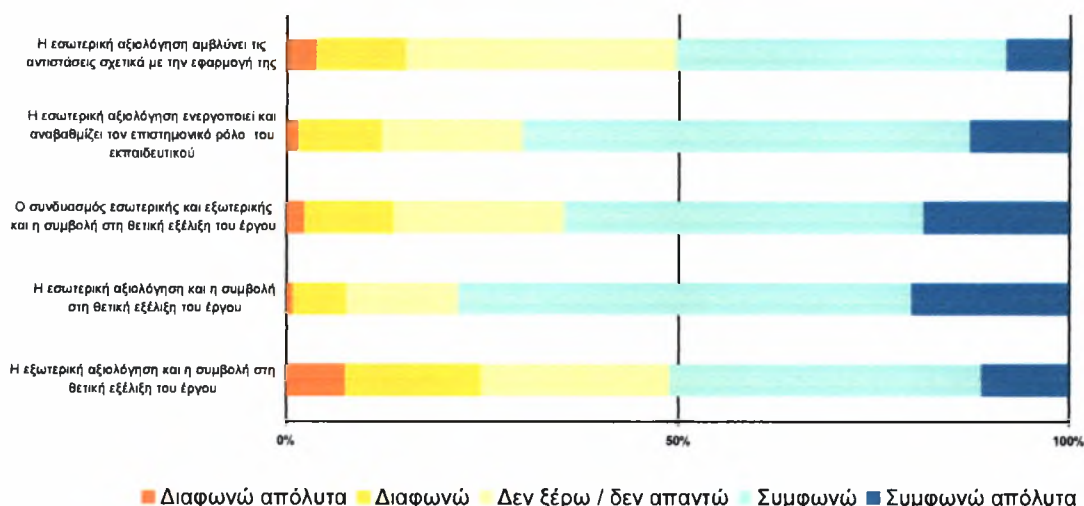
#### Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την συμβολή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο.

Συγκεκριμένα:

Πίνακας- Γράφημα : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=133)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του έργου	7,5	17,3	24,1	39,8	11,3
Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του έργου	,8	6,8	14,3	57,9	20,3
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του έργου	2,3	11,3	21,8	45,9	18,8
Η εσωτερική αξιολόγηση ενεργοποιεί και αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο του εκπαιδευτικού	1,5	10,5	18,0	57,1	12,8
Η εσωτερική αξιολόγηση αμβλύνει τις ανιστάσεις σχετικά με την εφαρμογή της	3,8	11,3	34,6	42,1	8,3



από τα παραπάνω παρατηρείται ότι όλες οι μεταβλητές αξιολογούνται στην πλειοψηφία των απαντήσεων θετικά με επόμενη κατηγορία σε πλήθος απαντήσεων την κατηγορία «δεν ξέρω /δεν απαντώ». Ωστόσο η συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης κρίνεται θετικότερα από την εξωτερική.

### Τύποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία

Τύποι αξιολόγησης και οικογενειακή κατάσταση

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την οικογενειακή κατάσταση

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλει στη θετική εξέλιξη του έργου	άγαμος/η		8,0%	8,0%	68,0%	16,0%	0,032
	έγγαμος/η		7,1%	10,6%	58,8%	23,5%	
	διαζευγμένος	4,5%	4,5%	36,4%	40,9%	13,6%	

Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η περίπτωση της συμβολής της εξωτερικής αξιολόγησης στην θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου, όπου αν και γενική η συνολική συμπεριφορά είναι ίδια ανάμεσα στις διάφορες υπό ομάδες, με θετική γενικά αξιολόγηση, ωστόσο τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι θετικές κατηγορίες μεταβάλλονται με αντίστοιχη μεταβολή στα ποσοστά απαντήσεων στην κατηγορία δεν ξέρω δεν απαντώ.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
ηλικία
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

## **2.2.8.Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον χρόνο εφαρμογής της αξιολόγησης**

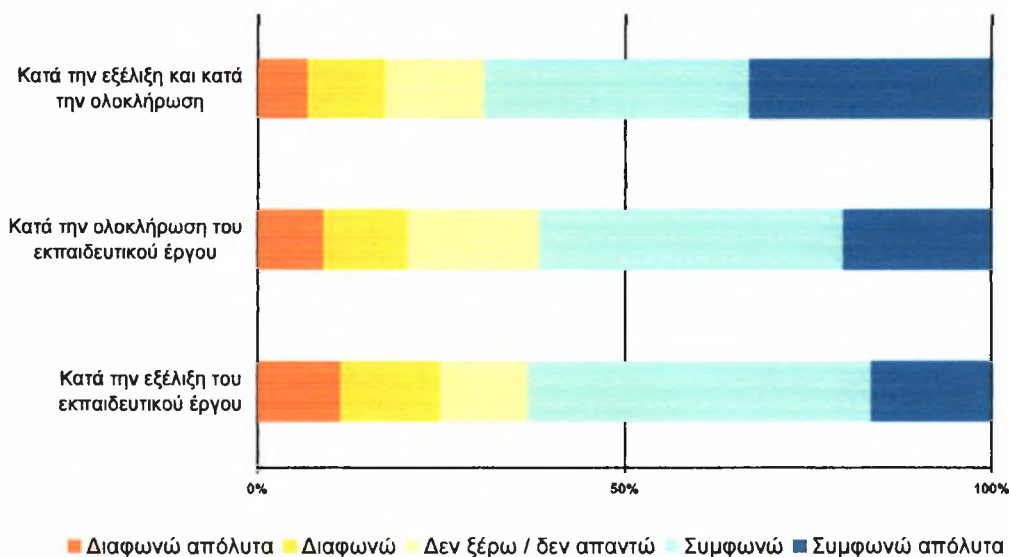
### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις χρονικές περιόδους όπου προτείνεται να εφαρμόζεται η αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα:

**Πίνακας - Γράφημα : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=133)**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου	11,3	13,5	12,0	46,6	16,5
Κατά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου	9,0	11,3	18,0	41,4	20,3
Κατά την εξέλιξη και κατά την ολοκλήρωση	6,8	10,5	13,5	36,1	33,1



Θετικά κυρίως αξιολογούνται οι προτεινόμενες χρονικές περιόδους με τον συνδυασμό των περιόδων να απολαμβάνει καθώς συγκεντρώνει το μεγαλύτερο θετικό ποσοστό αξιολόγησης και παράλληλα το μικρότερο αντίστοιχο αρνητικό.

### **Χρονική περίοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία**

Χρονική περίοδος αξιολόγησης και ηλικία

**Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την ηλικία**

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου	έως και 34	16,7%	12,5%		54,2%	16,7%	0,025
	35 έως 39	12,5%	18,8%	6,3%	37,5%	25,0%	
	40 έως 44	12,3%	12,3%	5,3%	52,6%	17,5%	
	45 και πάνω	6,9%	10,3%	34,5%	34,5%	13,8%	sig>0.05

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζει μόνο η περίπτωση της:

Αξιολόγηση κατά την εξέλιξη του έργου αλλά και μετά, όσο αυξάνεται η ηλικία παρατηρείται αμοιβαία μείωση των θετικών και αρνητικών ποσοστών με παράλληλη αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας δεν ξέρω δεν απαντώ

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
Οικογενειακή κατάσταση
σπουδές εκτός βασικού πτυχίου
Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν ή μετά τον διορισμό
προϋπηρεσία
τύπος σχολείου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

### **2.2.9.Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

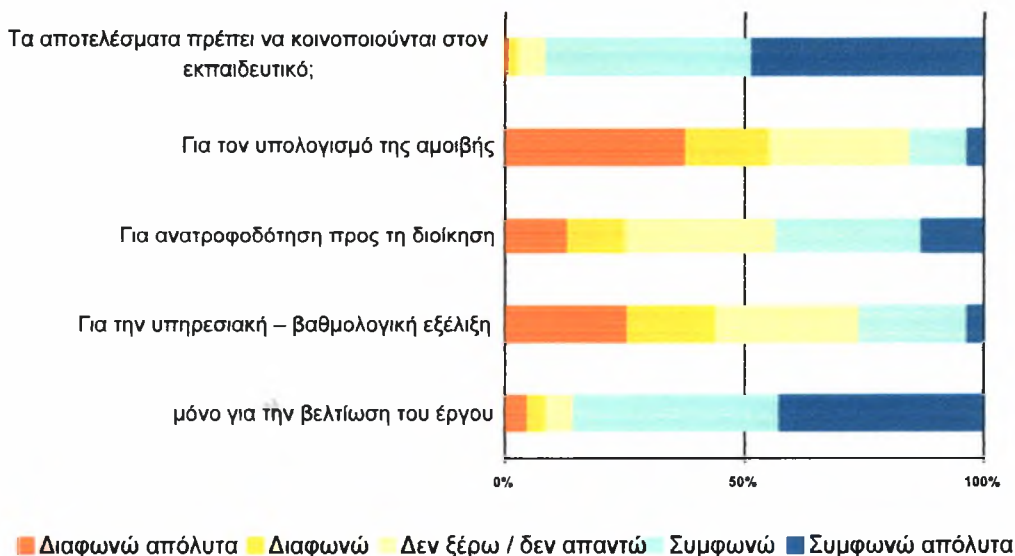
#### **Γενική αξιολόγηση της ενότητας**

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον τρόπο αξιοποίησης της αξιολόγησης και εκτιμούν αν αυτή πρέπει να κοινοποιείται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Συγκεκριμένα:

**Πίνακας – Γράφημα : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=133)**

Αξιοποίηση:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
μόνο για την βελτίωση του έργου	4,5	3,8	6,0	42,9	42,9
Για την υπηρεσιακή – βαθμολογική εξέλιξη	25,6	18,0	30,1	22,6	3,8
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση	12,8	12,0	31,6	30,1	13,5
Για τον υπολογισμό της αμοιβής	37,6	17,3	29,3	12,0	3,8
Τα αποτελέσματα πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό;	,8	1,5	6,0	42,9	48,9



από τα παραπάνω γίνεται φανερή απόλυτη διάθεση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπέρ της αξιοποίησης της αξιολόγησης για την βελτίωση και μόνο του εκπαιδευτικού έργου. Επόμενη πιθανή αξιοποίηση είναι η ανατροφοδότηση της διοίκησης, ενώ οι άλλοι τομείς αξιοποίησης συγκεντρώνουν σημαντικά ποσοστά αρνητικών στάσεων.



Παράλληλα το σύνολο σχεδόν των αξιολογήσεων είναι υπέρ της κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους ίδιους εκπαιδευτικούς.

### **Αξιοποίηση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία**

#### **Αξιοποίηση αξιολόγησης και ηλικία**

Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την ηλικία

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση	έως και 34	20,8%	12,5%	12,5%	50,0%	4,2%	0,031
	35 έως 39	18,8%	6,3%	18,8%	37,5%	18,8%	
	40 έως 44	15,8%	14,0%	29,8%	22,8%	17,5%	
	45 και πάνω		10,3%	55,2%	24,1%	10,3%	
Για τον υπολογισμό της αμοιβής	έως και 34	54,2%	25,0%	4,2%	12,5%	4,2%	0,016
	35 έως 39	37,5%		31,3%	18,8%	12,5%	
	40 έως 44	40,4%	22,8%	24,6%	8,8%	3,5%	
	45 και πάνω	24,1%	10,3%	51,7%	13,8%		

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

Ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση, όπου όσο αυξάνεται η ηλικία παρατηρείται αμοιβαία μείωση των θετικών και αρνητικών ποσοστών με παράλληλη αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας δεν ξέρω δεν απαντώ

Υπολογισμός αμοιβής, όπου αν και σε κάθε ηλικιακή ομάδα είναι φανερή η διάθεση της μη αξιοποίησης της αξιολόγησης για τον υπολογισμό της αμοιβής, πρέπει ωστόσο να εντοπιστεί ότι η στάση αυτή μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας με ταυτόχρονη αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας δεν ξέρω δεν απαντώ. Επίσης στην ηλικιακή ομάδα 35-39 εντοπίζεται μια αύξηση των ποσοστών των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τον προσδιορισμό της αμοιβής μέσω της αξιολόγησης, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

#### **Αξιοποίηση αξιολόγησης και εκπαίδευση εκτός πτυχίου**

Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την εκπαίδευση εκτός πτυχίου

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
μόνο για την βελτίωση του έργου	ναι	1,9%	4,7%	4,7%	45,3%	43,4%	0,016
	όχι	14,8%		11,1%	33,3%	40,7%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Βελτίωση του έργου, όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης εκτός του βασικού πτυχίου αξιολογούν θετικότερα την αξιοποίηση της αξιολόγησης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

#### **Αξιοποίηση αξιολόγησης και χρόνος παρακολούθησης σεμιναρίων**

Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με τον χρόνο παρακολούθησης σεμιναρίων

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Για την υπηρεσιακή – βαθμολογική εξέλιξη	πριν το διορισμό	25,0%	33,3%	33,3%	8,3%		0,021

	κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	21,5%	15,1%	35,5%	25,8%	2,2%	
	και τα δύο	29,4%	17,6%	11,8%	23,5%	17,6%	
	ποτέ	54,5%	27,3%	9,1%	9,1%		

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Υπηρεσιακή και βαθμολογική εξέλιξη όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης μετά ή πριν και μετά τον διορισμό τους, έχουν αυξημένα ποσοστά θετικής αξιολόγησης και αντίστοιχα μειωμένα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης για την αξιοποίηση της αξιολόγησης στην υπηρεσιακή και βαθμολογική εξέλιξη σε σχέση με τα άτομα που παρακολούθησαν σεμινάρια μόνο πριν τον διορισμό ή που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

#### Αξιοποίηση αξιολόγησης και προϋπηρεσία

Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την προϋπηρεσία

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση	0-10	15,4%	12,8%	20,5%	46,2%	5,1%	0,033
	11+	12,8%	11,6%	36,0%	22,1%	17,4%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση, όπου όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία τόσο παρατηρείται αμοιβαία μείωση των θετικών και αρνητικών ποσοστών με παράλληλη αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας δεν ξέρω δεν απαντώ

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

#### Αξιοποίηση αξιολόγησης και τύπος σχολείου

Πίνακας: X2 test των ερωτήσεων της ενότητας με τον τύπο σχολείου

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	X2 test
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση	εξαθέσιο και πάνω	10,0%	10,0%	37,8%	26,7%	15,6%	0,010
	Δημοτικό Ολιγοθέσιο	18,8%	18,8%	6,3%	43,8%	12,5%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση, όπου οι εκπαιδευτικοί των 6/θεσίων σχολείων παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά θετικών ή αρνητικών στάσεων με αύξηση των απαντήσεων δεν ξέρω δεν απαντώ.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

φύλο
Οικογενειακή κατάσταση

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

## 2.2.10. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

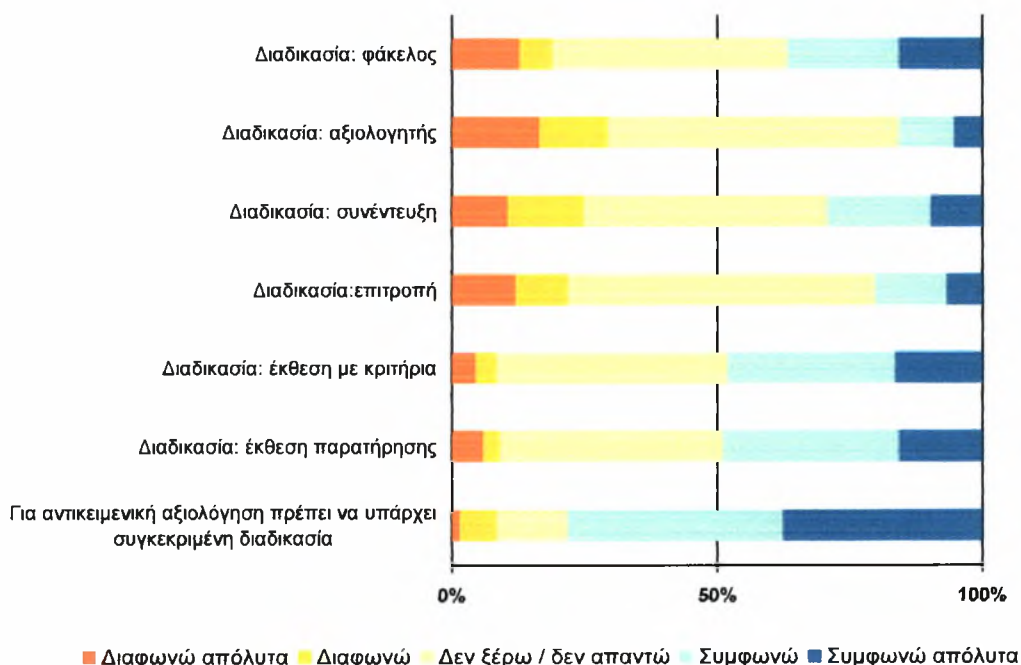
### Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν προτεινόμενες διαδικασίες αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα:

Πίνακας : κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=133)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Για αντικειμενική αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία	1,5	6,8	13,5	40,6	37,6
Διαδικασία: έκθεση παρατήρησης	6,0	3,0	42,1	33,1	15,8
Διαδικασία: έκθεση με κριτήρια	4,5	3,8	43,6	31,6	16,5
Διαδικασία:επιτροπή	12,0	9,8	57,9	13,5	6,8
Διαδικασία: συνέντευξη	10,5	14,3	45,9	19,5	9,8
Διαδικασία: αξιολογητής	16,5	12,8	54,9	10,5	5,3
Διαδικασία: φάκελος	12,8	6,0	44,4	21,1	15,8



από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ύπαρξη συγκεκριμένης διαδικασίας κρίνεται ως απαραίτητη από το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων, για μια αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση. Πέραν αυτού σε όλες σχεδόν τις προτεινόμενες διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν στο μεγαλύτερό τους ποσοστό την κατηγορία δεν ξέρω / δεν απαντώ.

## Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δημογραφικά στοιχεία

### Διαδικασία αξιολόγησης και ηλικία

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με την ηλικία

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Διαδικασία: επιτροπή	έως και 34	25,0%	25,0%	33,3%	4,2%	12,5%	0,013
	35 έως 39		12,5%	68,8%	18,8%		
	40 έως 44	10,5%	8,8%	54,4%	15,8%	10,5%	
	45 και πάνω	10,3%		75,9%	13,8%		
Διαδικασία: φάκελος	έως και 34	25,0%	12,5%	20,8%	12,5%	29,2%	0,036
	35 έως 39	6,3%	12,5%	25,0%	37,5%	18,8%	
	40 έως 44	10,5%	3,5%	52,6%	15,8%	17,5%	
	45 και πάνω	13,8%	3,4%	55,2%	24,1%	3,4%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις περιπτώσεις:

διαδικασία: επιτροπή, όπου το κύριο μέρος των αρνητικών θέσεων προέρχεται από την μικρότερη ηλικιακή ομάδα.

και διαδικασία: φάκελος, όπου όσο αυξάνεται η ηλικία παρατηρείται αμοιβαία μείωση των θετικών και αρνητικών ποσοστών με παράλληλη αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας δεν ξέρω / δεν απαντώ. Επίσης στην ηλικιακή ομάδα 35-39 εντοπίζεται μια αύξηση των ποσοστών των εκπαιδευτικών που συμφωνούν υπέρ του φακέλου, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

### Αξιοποίηση αξιολόγησης και εκπαίδευση εκτός πτυχίου

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με το εκπαίδευση εκτός πτυχίου

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Διαδικασία: έκθεση παρατήρησης	ναι	6,6%	,9%	39,6%	34,9%	17,9%	0,033
	όχι	3,7%	11,1%	51,9%	25,9%	7,4%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Διαδικασία: έκθεση παρατήρησης, όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης εκτός του βασικού πτυχίου αξιολογούν θετικότερα την παραπάνω διαδικασία αξιολόγησης.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

### Αξιοποίηση αξιολόγησης και χρόνος παρακολούθησης σεμιναρίων

Πίνακας: Χ2 test των ερωτήσεων της ενότητας με το χρόνο παρακολούθησης σεμιναρίων

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ2 test
Διαδικασία: φάκελος	πριν το διορισμό	8,3%	8,3%	50,0%	33,3%		0,001
	κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	10,8%	2,2%	49,5%	21,5%	16,1%	
	και τα δύο	23,5%	5,9%	23,5%	11,8%	35,3%	
	ποτέ	18,2%	36,4%	27,3%	18,2%		

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

διαδικασία: φάκελος, όπου οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εκπαίδευσης, έχουν αυξημένα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης δια την διαδικασία του φακέλου, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

### Διαδικασία αξιολόγησης και τύπος σχολείου

Πίνακας: Χ<sup>2</sup> test των ερωτήσεων της ενότητας με το τύπο σχολείου

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Χ <sup>2</sup> test
Διαδικασία: συνέντευξη	εξαθέσιο και πάνω	7,8%	15,6%	54,4%	15,6%	6,7%	0,043
	Δημοτικό Ολιγοθέσι ο	21,9%	12,5%	28,1%	25,0%	12,5%	

Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζεται στην περίπτωση:

Διαδικασία: συνέντευξη, όπου οι εκπαιδευτικοί των 6θeseίων σχολείων παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά θετικών ή αρνητικών στάσεων με αύξηση των απαντήσεων δεν ξέρω δεν απαντώ.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

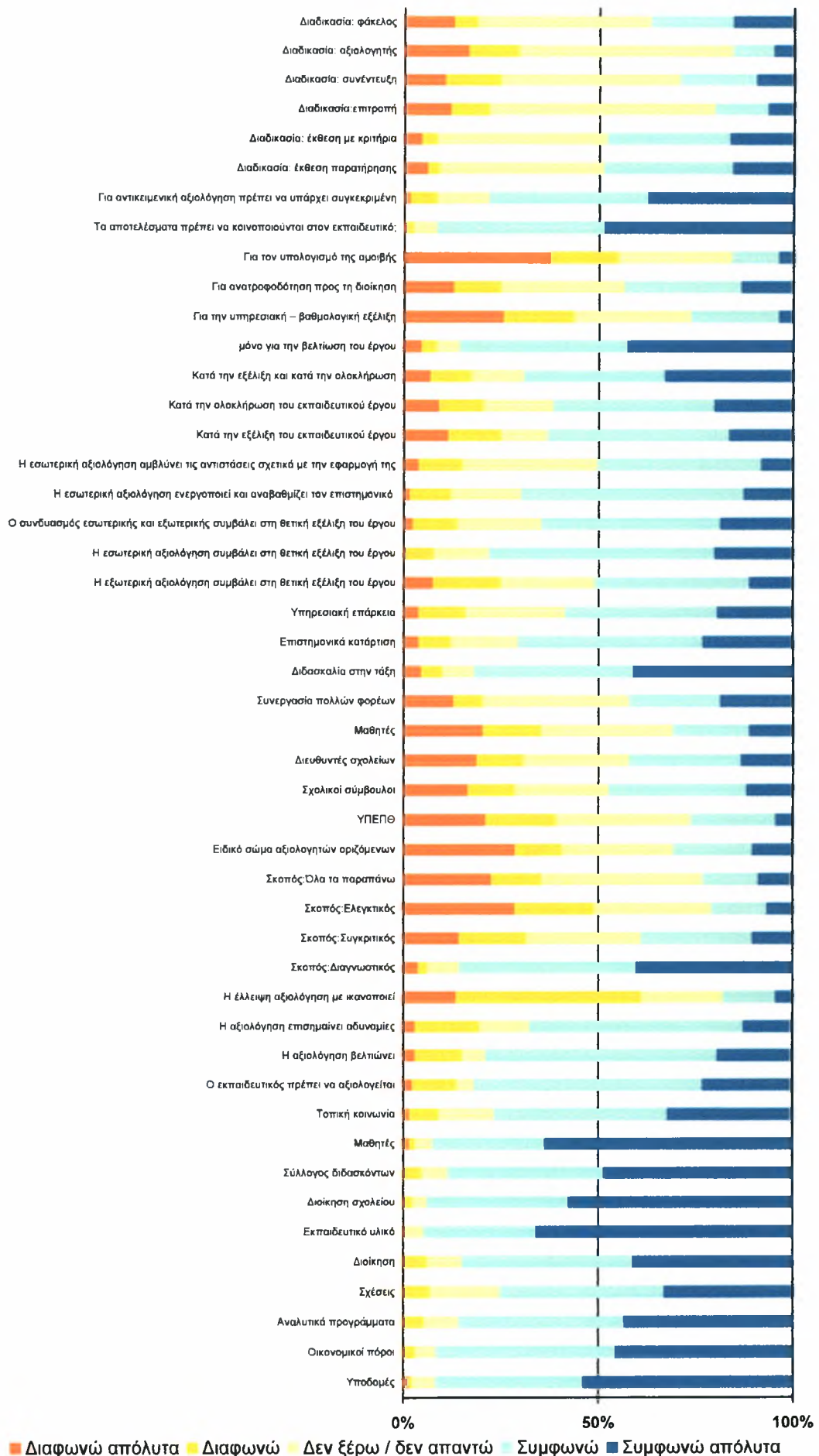
φύλο
Οικογενειακή κατάσταση
Προϋπηρεσία

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

## Συγκεντρωτικός πίνακας και γράφημα κατανομών

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υποδομές	1,5	,8	6,0	37,6	54,1
Οικονομικοί πόροι	,8	2,3	5,3	45,9	45,9
Αναλυτικά προγράμματα	,8	4,5	9,0	42,1	43,6
Σχέσεις	,8	6,0	18,0	42,1	33,1
Διοίκηση	,8	5,3	9,0	43,6	41,4
Εκπαιδευτικό υλικό	,8		4,5	28,6	66,2
Διοίκηση σχολείου	,8	1,5	3,8	36,1	57,9
Σύλλογος διδασκόντων	,8	3,8	6,8	39,8	48,9
Μαθητές	1,5	1,5	4,5	28,6	63,9
Τοπική κοινωνία	1,5	7,5	14,3	44,4	32,3
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται	2,3	11,3	4,5	58,6	23,3
Η αξιολόγηση βελτιώνει	3,0	12,0	6,0	59,4	19,5
Η αξιολόγηση επισημαίνει αδυναμίες	3,0	16,5	12,8	54,9	12,8
Η έλλειψη αξιολόγηση με ικανοποιεί	13,5	47,4	21,1	13,5	4,5
Σκοπός: Διαγνωστικός	3,8	2,3	8,3	45,1	40,6
Σκοπός: Συγκριτικός	14,3	17,3	29,3	28,6	10,5
Σκοπός: Ελεγκτικός	28,6	20,3	30,1	14,3	6,8
Σκοπός: Όλα τα παραπάνω	22,6	12,8	41,4	14,3	9,0
Ειδικό σώμα αξιολογητών οριζόμενων	28,6	12,0	28,6	20,3	10,5
ΥΠΕΠΘ	21,1	18,0	34,6	21,8	4,5
Σχολικοί σύμβουλοι	16,5	12,0	24,1	35,3	12,0
Διευθυντές σχολείων	18,8	12,0	27,1	28,6	13,5
Μαθητές	20,3	15,0	33,8	19,5	11,3
Συνεργασία πολλών φορέων	12,8	7,5	37,6	23,3	18,8
Διδασκαλία στην τάξη	4,5	5,3	8,3	40,6	41,4
Επιστημονικά κατάρτιση	3,8	8,3	17,3	47,4	23,3
Υπηρεσιακή επάρκεια	3,8	12,0	25,6	39,1	19,5
Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλει στη θετική εξέλιξη του έργου	7,5	17,3	24,1	39,8	11,3
Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλει στη θετική εξέλιξη του έργου	,8	6,8	14,3	57,9	20,3
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής συμβάλει στη θετική εξέλιξη του έργου	2,3	11,3	21,8	45,9	18,8
Η εσωτερική αξιολόγηση ενεργοποιεί και αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο του εκπαιδευτικού	1,5	10,5	18,0	57,1	12,8
Η εσωτερική αξιολόγηση αμβλύνει τις αντιστάσεις σχετικά με την εφαρμογή της	3,8	11,3	34,6	42,1	8,3
Κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου	11,3	13,5	12,0	46,6	16,5
Κατά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου	9,0	11,3	18,0	41,4	20,3
Κατά την εξέλιξη και κατά την ολοκλήρωση	6,8	10,5	13,5	36,1	33,1
μόνο για την βελτίωση του έργου	4,5	3,8	6,0	42,9	42,9
Για την υπηρεσιακή –	25,6	18,0	30,1	22,6	3,8

<b>Βαθμολογική εξέλιξη</b>					
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση	12,8	12,0	31,6	30,1	13,5
Για τον υπολογισμό της αμοιβής	37,6	17,3	29,3	12,0	3,8
Τα αποτελέσματα πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό;	,8	1,5	6,0	42,9	48,9
Για αντικειμενική αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη διαδικασία	1,5	6,8	13,5	40,6	37,6
Διαδικασία: έκθεση παρατήρησης	6,0	3,0	42,1	33,1	15,8
Διαδικασία: έκθεση με κριτήρια	4,5	3,8	43,6	31,6	16,5
<b>Διαδικασία: επιτροπή</b>	<b>12,0</b>	<b>9,8</b>	<b>57,9</b>	<b>13,5</b>	<b>6,8</b>
Διαδικασία: συνέντευξη	10,5	14,3	45,9	19,5	9,8
Διαδικασία: αξιολογητής	16,5	12,8	54,9	10,5	5,3
Διαδικασία: φάκελος	12,8	6,0	44,4	21,1	15,8





### 2.3. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Εξετάζοντας συνολικά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο των παραμέτρων προκύπτει μία κλιμάκωση ως προς την αποτύπωση των εκτιμήσεων αυτών, όσο οι προς αξιολόγηση παράμετροι εξειδικεύονται.

Γενικά παρατηρούνται τα παρακάτω:

- Πολύ θετικά εκτιμάται η συμβολή όλων των παραμέτρων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- Πολύ θετικά εκτιμάται η συμβολή της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με διάφορους συντελεστές στην επίδραση του εκπαιδευτικού έργου
- Ως πολύ θετική εκτιμάται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης
- Μετριότερα ωστόσο αξιολογούνται στοιχεία που συνθέτουν την διαδικασία αξιολόγησης όπως
  - Πιθανοί σκοποί της αξιολόγησης
  - Ποιος αξιολογεί
  - Αξιολογούμενα στοιχεία
- Αρνητικά έως πολύ αρνητικά αξιολογούνται στοιχεία που αφορούν την αξιοποίηση της αξιολόγησης
- Τέλος μεγάλη συγκέντρωση ποσοστών στην κατηγορία δεν ξέρω / δεν απαντώ εμφανίζεται στην ομάδα των παραμέτρων που αφορούν την διαδικασία της υλοποίησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Από την ενότητα «παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο» η μεταβλητή **Εκπαιδευτικό υλικό** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «η συνεργασία του εκπαιδευτικού ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» οι μεταβλητές **μαθητές και διοίκηση** παρουσιάζουν την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «σκοπός αξιολόγησης» η μεταβλητή **Διαγνωστικός σκοπός** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «ποιος αξιολογεί» η μεταβλητή **σχολικοί σύμβουλοι** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «στοιχεία αξιολόγησης» η μεταβλητή **διδασκαλία στην τάξη** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «τύπος αξιολόγησης» η μεταβλητή **εσωτερική αξιολόγηση** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «χρόνος αξιολόγησης» η μεταβλητή **κατά στην εξέλιξη και κατά την ολοκλήρωση** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση
- Από την ενότητα «αξιοποίηση αξιολόγησης» η μεταβλητή **μόνο για την βελτίωση του έργου** παρουσιάζει την θετικότερη αξιολόγηση

Παράλληλα μικρή είναι η εξάρτηση των παρατηρούμενων τάσεων από τις δημογραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα:

- 32 από τις 47 μεταβλητές δεν επηρεάζονται από καμία δημογραφική μεταβλητή.
- Καμία μεταβλητή από αυτές που περιγράφουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από δημογραφικές μεταβλητές
- Καμία μεταβλητή από αυτές που περιγράφουν τον σκοπό της αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από δημογραφικές μεταβλητές

- Η ενότητα των μεταβλητών όπου εμφανίζεται η συχνότερη επίδραση από τις δημογραφικές μεταβλητές αφορά την αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού
- Η επίδραση της ηλικίας στις παραμέτρους που ελέγχονται παρουσιάζει μια ενιαία τάση. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες κατανέμουν τις απαντήσεις τους στις κατηγορίες συμφωνώ ή διαφωνώ, ενώ η αύξηση των ηλικιακών ομάδων συνοδεύεται από την ομαλή μείωση των παραπάνω ποσοστών με ταυτόχρονη αύξηση του ποσοστού της κατηγορίας ΔΞ/ΔΑ
- Τέλος μια γενική παρατήρηση αφορά τις μεταβλητές «εκπαίδευση εκτός βασικού πτυχίου» και «επιμόρφωση» όπου παρατηρείται ότι η ύπαρξη πρόσθετης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης συνοδεύεται συνήθως από αντίστοιχη θετικότερη εκτίμηση κάποιων μεταβλητών όπως η αξιολόγηση της υπηρεσιακής επάρκειας, η αξιολόγηση για την βελτίωση του έργου, η αξιολόγηση για την βαθμολογική εξέλιξη, η έκθεση παρατήρησης ως διαδικασία αξιολόγησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Συζήτηση αποτελεσμάτων

### 3.1. Παράγοντες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή ακόμη και της σχολικής τάξης δεν εξαρτάται μόνο από τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από πλήθος άλλων παραγόντων τους οποίους πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του, αν θέλει να επιτύχει μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των μαθητών, αφού με βάση την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους αξιολογείται κυρίως το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, και προσδιορίζεται ο ρόλος και των άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά μέσα, υποδομές κλπ) που συναξιολογούνται επίσης. (Κασσωτάκης, 1992, σ. 49).

Για την διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του σχολείου, θα αξιοποιήσουμε ορισμένους από τους βασικούς δείκτες αξιολόγησης του σχολείου, που προτείνονται από τη βιβλιογραφία, χρησιμοποιούνται ήδη από αρκετές χώρες του εξωτερικού, και ορισμένα μοντέλα εσωτερικής αξιολόγησης που δοκιμάστηκαν πειραματικά και στην Ελλάδα. (Μπαγάκης, 2001, σ.225-237).

Έτσι στη σχετική ερώτηση δώσαμε ορισμένους δείκτες αξιολόγησης του σχολείου και ζητήσαμε από τα υποκείμενα του δείγματος τη γνώμη τους ως προς το βαθμό που πρέπει ο κάθε δείκτης να συμμετέχει στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας του σχολείου. Οι δείκτες αξιολόγησης που επιλέξαμε αναφέρονται σε όλες τις βασικές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου.

Εξετάζοντας πρώτα τις υποδομές, η διαβάθμιση «συμφωνώ απόλυτα» συμπληρώνεται από το 54,1% των εκπαιδευτικών, ενώ η διαβάθμιση «συμφωνώ» από το 37,6%. Αν συνενώσουμε αυτές τις δυο διαβαθμίσεις, προκύπτει ότι το 91,7% των εκπαιδευτικών που απάντησαν θεωρεί ότι ο δείκτης «υποδομές» επηρεάζει σημαντικά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αύξηση της προϋπηρεσίας φαίνεται να συνδέεται με αύξηση των ποσοστών της διαβάθμισης «συμφωνώ απόλυτα» με παράλληλη μείωση όλων σχεδόν των υπόλοιπων κατηγοριών.

Καμιά διαδικασία αξιολόγησης δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, κανένας προγραμματισμός δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους του, όταν πρωτίστως δεν εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων, όταν ακόμα γίνονται μαθήματα σε ετοιμόρροπα κτίρια, σε διαδρόμους (Apple, 2002α, pp.157). Σύμφωνα με το Ζιαγάκη (1993, σ.122) οι συνθήκες που επικρατούν στους χώρους μάθησης επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών και επομένως οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν και αυτό το πρόβλημα, κάτι που διαφοροποιεί εκ νέου το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Το εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια) σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών (94,8%) είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχή ή όχι έκβαση του εκπαιδευτικού έργου. Ως προς τη σημασία του δείκτη αυτού δεν υπάρχει βέβαια καμιά αμφισβήτηση, πρέπει όμως να επισημανθεί ότι το ελληνικό σχολείο, το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει ουσιαστικές δυνατότητες παρέμβασης στο πεδίο αυτό. (Γκανάκας, 2006, σ.121).

Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών (91,8%), καθορίζουν την πορεία του εκπαιδευτικού έργου. Είναι βέβαιο ότι δεν είναι επαρκείς για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για την

ανάπτυξη της σχολικής ζωής. Όταν όμως αξιοποιούνται με τον καλλίτερο δυνατό τρόπο μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της αποδοτικότητας. Αυτό απαιτεί συνεργασία μεταξύ σχολείου, Δήμου και Συλλόγου Γονέων. (Ρούσσης, 2006, σ.11). Διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες που έχουν προχωρήσει σε σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό απόλυτα απ' ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες για το γεγονός ότι οι οικονομικοί πόροι επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης σε μεγάλο βαθμό ότι τα αναλυτικά προγράμματα (85,7%), η Διοίκηση (85%) και οι σχέσεις (75,2%) παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου.

Τα αναλυτικά προγράμματα καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που χαράσσεται κεντρικά. Αποτελούν βασικό μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η κατάρτισή τους είναι αποτέλεσμα μελέτης, έρευνας και ευρύτερου προβληματισμού σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους καθώς καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που θα οργανώσει τη διδασκαλία του (Μαυρογιάννης, 1998, σ.151-158). Και στη περίπτωση αυτή πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει δυνατότητες παρέμβασης και ελεύθερης επιλογής (Μαυρογιώργος, 2000β, σ.146) Ωστόσο η συστηματική και τεκμηριωμένη κριτική από το σχολείο των αναλυτικών προγραμμάτων, που μπορεί να γίνεται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό των προβλημάτων και στη βελτίωσή τους (Νούτσος, 2001, σ. 24).

Η Διοίκηση του σχολείου διαμορφώνει την πολιτική που θα ακολουθήσει η εκπαιδευτική μονάδα, συντονίζει τη σχολική ζωή και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το παραγόμενο έργο. Εξασφαλίζει την επιθυμητή ατμόσφαιρα για δημιουργική εργασία, παρέχει σαφείς οδηγίες, υποστήριξη σε καινοτόμες προσπάθειες και την απαραίτητη καθοδήγηση προς την αποφυγή πιθανών προβλημάτων, ώστε να ταυτίζονται οι επιδιώξεις του με τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999, σ. 155).

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Είναι ασφαλώς πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ασφαλείς και να καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης στα διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν. Κάτω από αυτό το πρίσμα αυξάνεται η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση των μελών της σχολικής μονάδας, προωθείται η ανάπτυξή της και επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι στόχοι της (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999, σ.172)

### **3.2.Συνεργασία εκπαιδευτικού και συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου**

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η συνεργασία με τη Διοίκηση (94%), τους μαθητές (92,5%), το Σύλλογο Διδασκόντων (88,7%) και την τοπική κοινωνία (76,7%) βελτιώνει την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τα οποία καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν τη συνεργασία κομβικής σημασίας παράγοντα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 1984, σ.56-62; Πασιαρδής, 2001, σ.34-42; Campo, 1993, pp.119-127).

Η συνεργασία στο χώρο του σχολείου είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που συμβάλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Διάφορες έρευνες (Campo, 1993, pp.119-127) απέδειξαν ότι η συνεργασία εμφανίζεται να είναι πολύ επικοινωνιακή τόσο στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όσο και στην ανάπτυξη, βελτίωση και

αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Τα άτομα που έχουν εργαστεί με τους συμβατικούς ή παραδοσιακούς τρόπους ξέρουν πώς να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Εντούτοις οι δάσκαλοι, οι προϊστάμενοι και οι γονείς έχουν δείξει ότι αισθάνονται συχνά ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τη συνεργασία (McLaughlin, 1997, pp.38; McPherson & Crowson, 1994, pp.57-76; Weiss & Cambone, 1994, pp.92).

Η συνεργασία, όπως φαίνεται, είναι ένας δυναμικός μηχανισμός που μετατρέπει τις σχολικές τάξεις σε μαθησιακές κοινότητες, στις οποίες η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μεταξύ των ίδιων των μαθητών είναι το κύριο γνώρισμά τους. Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο στην πράξη, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και αποτελεί το σύμβολο των μαθητών για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου οφείλει να βοηθήσει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κατάλληλης αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Γενικά, η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, για τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις. Τέλος η συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της συλλογικότητας στο σχολείο και την επίτευξη των στόχων του (W. K. Hoy & C.G. Miskel, 1996, pp 135). Παράλληλα, με την εύρυθμη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και την αμοιβαία συνεργασία των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται η καλύτερη εφαρμογή των κοινών αποφάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων έργο δικό τους (Poo & Hoyle, 1997, pp.86).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη Διοίκηση επηρεάζει σημαντικά την απόδοση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Campo (1993, pp.119-127) ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο Διευθυντή του σχολείου πρέπει να κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας. Οι Διευθυντές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε ένα κοινό παρανομαστή (Wynne, 1981, pp.87).

Ο ρόλος του Διευθυντή δεν περιορίζεται σε αυτόν του αρχηγού αλλά αναλαμβάνει και το ρόλο του καθοδηγητή σε θέματα σχολικής διδασκαλίας. Δραστηριοποιείται ενεργά, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης και φροντίζει για ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον. Συνήθως συντονίζει, συζητά, βοηθά και παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς· είναι, επίσης ενημερωμένος για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και στη επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού έργου ( C.M. Achilles & others, 1993, pp.606-621).

Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνίας είναι ουσιαστική και αναγκαία. Η συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού στη ζωή της κοινότητας, μέσα από θεσμοθετημένα όργανα είναι στενή και καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη και ανάπτυξή τους. Οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό-πολιτικό και σε οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο, στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων, που όχι μόνο δεν αφήνουν αμέτοχο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αντίθετα το προτρέπουν, ως ανοιχτό σύστημα που είναι, να αντιδράσει σ' αυτές (Ρεσ, 2007, σ.1)

Το σχολείο για να μπορέσει να δώσει ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει και για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που του ανοίγονται θα πρέπει να λάβει υπόψη του το κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται. Η συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας επιδρά θετικά στον τρόπο

λειτουργίας του σχολείου και συμβάλει στην αξιοποίηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης προς όφελος του σχολείου. Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας προωθούνται πολιτιστικές εκδηλώσεις, προγράμματα αγωγής υγείας, αθλητικές εκδηλώσεις, κλπ. που αναβαθμίζουν το ρόλο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Edmonds (1979, pp.3) η σχολική μονάδα πρέπει να γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα, ώστε να γίνουν αυτά αποδοτικά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και να διαθέτουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές ικανότητες για να το καταφέρουν, καθώς σε αντίθετη περίπτωση η τοπική κοινωνία περιορίζεται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της και πολλές φορές εκδηλώνει αδιαφορία για τη συμμετοχή της στη σχολική ζωή (Banks, 1987, pp.219-226)

### **3.3 Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν με όμοιο σχεδόν τρόπο ότι πρέπει να αξιολογούνται για το έργο τους (81,9%) και ότι η αξιολόγηση είναι μέσο βελτίωσής τους (78,9%). Παράλληλα θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνει αδυναμίες (67,7%) και ότι η έλλειψη αξιολόγησης είναι ένα γεγονός που δεν τους ικανοποιεί (60,9%). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 134; Χαρακόπουλος, 1998, σ. 96, Γκανάκας, 2006, σ.84). Αξίζει να επισημανθεί ότι κυρίαρχη διαβάθμιση στις απαντήσεις είναι η «συμφωνώ» και όχι η «συμφωνώ απολύτως». Η προσπάθεια συσχέτισμού της θέσης αυτής των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, κλπ οδήγησε στη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση.

Από πολλούς παιδαγωγούς (Δημητρόπουλος, 1998, σ.14; Πασιαρδής, 1996, σ.28; Broadfoot, 1996, pp. 84; Κυριακού, 1991, pp.59) υποστηρίζεται ότι η καθιέρωση της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, επειδή με την αξιολόγηση μπορούμε να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Μπορούμε επίσης, με βάση την αξιολόγηση, να διερευνήσουμε τους λόγους οι οποίοι συνετέλεσαν στην επιτυχία ή την αποτυχία της προσπάθειάς μας, ώστε να πάρουμε τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα. Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, αποτελεί το σπουδαιότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεπώς, όπως όλοι οι παράγοντες, πρέπει να αξιολογείται. Θα μπορούσε μάλιστα κανείς να δεχθεί ότι η έλλειψη αξιολόγησης εξυπνοεί και αντίστοιχη μείωση της σημασίας την οποία αποδίδει η πολιτεία στην εκπαίδευση και στο σχολείο (Τρούλης, 1989, σ.17). Εξάλλου αποτελεί αυτονόητη αρχή η άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αν τα μέτρα μιας μεταρρύθμισης δεν αξιολογούνται, αυτό σημαίνει ότι δεν κρίνονται ως προς το αποτέλεσμά τους αλλά μόνο ως αντικείμενο πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Παλαιοκρασσάς κ.ά, 1997, σ.14)

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ενώ αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στη πραγματικότητα δεν την επιζητούν. Η σωστή αξιολόγηση για το εκπαιδευτικό έργο, όπως και για κάθε έργο, μπορεί να αποτελέσει την πυξίδα που θα οδηγήσει προς τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με σεβασμό προς τους θεσμούς και το κοινωνικό σύνολο (Χριστοδούλου-Λοιζίδου, 1999, σ. 78-90).

Το αίτημα για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κερδίζει ακόμη περισσότερο έδαφος εξαιτίας του γεγονότος ότι ζούμε σε μια κοινωνία, στην οποία ο καταναλωτής ολοένα και περισσότερο ενθαρρύνεται να διαλέγει αυτό που θέλει και να πληρώνει αυτά που αγοράζει σε ανταγωνιστικές τιμές. Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να «λογοδοτούν» για το έργο ου επιτελούν και να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση έναντι λογικού

οικονομικού κόστους. Εξάλλου, αφού η πολιτεία υποχρεώνει τα παιδιά να φοιτούν εννιά χρόνια στο σχολείο, έχει καθήκον να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις και να πείθει τους πολίτες ότι τα χρόνια αυτά αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Από την άλλη καμιά κοινωνία δεν αφήνει χωρίς έλεγχο τον εκπαιδευτικό, τον φορέα μιας τόσο σημαντικής κοινωνικής λειτουργίας, όπως είναι η εκπαίδευση των πολιτών της (Μέντζιου, 1999, σ.67)

Ο εκπαιδευτικός επιθυμεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δείχνοντας ιδιαίτερο σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών του ιδιαίτερα δε των μαθητών των χαμηλότερων οικονομικά στρωμάτων. Άλλωστε ακόμη και αν οι ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες αναγκαστούν να τραυματίσουν τους προϋπολογισμούς τους, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά τους να έχουν καλύτερη απόδοση στις σχολικές τους υποχρεώσεις, κανείς δεν μπορεί να τους κατηγορήσει, όταν θα εκφράσουν την έντονη δυσαρέσκειά τους για την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης (Κάτσικας, 2002, σ.162). Έτσι, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις ευθύνες του και επιδιώκει μέσα από την αξιολόγηση την ισχυροποίησή του.

Εντύπωση προκαλεί στα αποτελέσματα της έρευνας ότι ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι πρέπει να αξιολογείται (81,9%), από αυτούς το 60,9% δηλώνει μη ικανοποιημένο από την έλλειψη αξιολόγησης. Αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί, να μεν θέλουν την αξιολόγηση, δεν έχουν όμως πειστεί για τον τρόπο που πρέπει να γίνει καθώς και τον φορέα που θα την πραγματοποιήσει (Ρούσσης, 2006, σ.6).

Πρόσφατες έρευνες καταγράφουν μια γενικευμένη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια, τις μεθόδους και τις διαδικασίες επιλογής στελεχών βάση των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με έρευνα του Γρ, Παγκάκη, καθηγητή στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, σε καθηγητές της Δ/θμιας εκπαίδευσης προκύπτει από τις απαντήσεις τους ως γενική διαπίστωση ότι είναι αναγκαία η αξιολόγησή τους. Ωστόσο το 66% δεν θεωρεί ορθολογικό το σύστημα αξιολόγησης που καθιερώνεται με τον υφιστάμενο νόμο. Σημαντικό σημείο ενστάσεων είναι κυρίως αυτό που αφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία πολλές φορές είναι ασαφή και άρρητα με αποτέλεσμα να προκαλούν την αμφισβήτηση εκ μέρους των εμπλεκόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2003, σ. 20-22, Δεληγιάννη, 2002, σ.28-44). Από σχετική έρευνα του Γ. Καββαδία (όπ.ανάφ.στο Ν.Νανούρης, 2003, σ.44-45) προκύπτει ότι ποσοστό 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση και πάνω από το 70% θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου που αποβλέπει στη χειραγώγηση και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών περιορίζοντας την παιδαγωγική ελευθερία και αυτονομία τους. Στη θέση ότι οι θεσμοί αξιολόγησης δε λειτουργούν και ότι τα κριτήρια αξιολόγησης χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας φτάνουν και τα συμπεράσματα της εμπειρικής έρευνας της Παμουκτσόγλου (2003), που διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Άλλο πεδίο ενστάσεων είναι η κατάρτιση και η προετοιμασία των ίδιων των αξιολογητών. Όπως προκύπτει από το σχετικό Π.Δ. αλλά και όπως αναδεικνύεται από την εκπαιδευτική πράξη, οι αξιολογητές δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι επιστημονικά και μεθοδολογικά, ώστε να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης (Αθανασούλα –Ρέππα, 2001, σ. 111-130). Το αποτέλεσμα είναι να αμφισβητείται βάσιμα η επιλογή και το έργο τους και να λειτουργούν προπάντων στην κατεύθυνση παραδοσιακών πρακτικών άσκησης εξουσίας και στην καλύτερη περίπτωση επανάληψης κατεστημένων στάσεων και χειρισμών (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.56). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993, σ.144) οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί την έντονη και ασφυκτική καταπίεση του θεσμού του Επιθεωρητή με αποτέλεσμα την αρνητική τοποθέτησή τους στα κατά καιρούς προτεινόμενα νομοσχέδια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι οποιοδήποτε μοντέλο μπορεί να οδηγήσει στην

αναπαραγωγή των παλαιών ελεγκτικών μηχανισμών, πέρα από τα σύγχρονα στοιχεία που ενδεχομένως περιλαμβάνει. Και αυτό γιατί δύσκολα μπορεί να παραγνωριστεί η αφομοιωτική δύναμη των μηχανισμών της εξουσίας, η λειτουργία των οποίων μπορεί να ενσωματώσει τα νεωτεριστικά στοιχεία στις υπάρχουσες δομές. Γι' αυτό το λόγο, μέσω του συνδικαλιστικών τους οργάνων επιδιώκουν την "ενίσχυση" των θέσεων τους όσον αφορά στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες προγραμματισμού και υλοποίησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Μπαραλός & Χαρακόπουλος, 2006, σ.8).

Έντονη κριτική ασκήθηκε και για το «γραφειοκρατικό» χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς η θεσμοθέτηση τέτοιων μορφών αξιολόγησης στόχο της έχει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό τη συμμόρφωση προς τις επιταγές που επιβάλλονται από ένα αυταρχικό συγκεντρωτικό σύστημα προωθώντας την ομοιομορφία και ομοιοτυπία σε μια εποχή που διακρίνεται για τον πλουραλισμό της, την πολυμορφία και την ανοχή της στην αντίθετη άποψη (Ανδρέου, 2003, σ. 20-22; Apple όπ. αναφ. στους Κάτσικα – Καββαδία, 2002β, σ.151-159).

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός είναι ο χειρότερα αμοιβόμενος στην Ευρώπη. Οι ετήσιες απολαβές, κατά μέσο όρο, του Έλληνα εκπαιδευτικού αντιστοιχούν στο 54% του μέσου Ευρωπαίου. Μόνο στην Πορτογαλία οι ετήσιες αποδοχές του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι μικρότερες, όμως οι αυξήσεις με τα χρόνια υπηρεσίας οδηγούν σε αποδοχές στο τέλος της σταδιοδρομίας αισθητά μεγαλύτερες από αυτές στην Ελλάδα (Καλομοίρης, 2004, σ. 34). Επομένως ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει μόνο να αντιμετωπίσει την έλλειψη αναγνώρισης της σημασίας του έργου του από την πολιτεία, αλλά και την έντονη κριτική αφού του χρεώνονται όλα τα δεινά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στην μεν πρώτη περίπτωση η μη αναγνώριση της πολιτείας εκδηλώνεται με την αδιαφορία της στα αιτήματα των εκπαιδευτικών για καλύτερες αποδοχές και συνθήκες εργασίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουμε μετατόπιση των ευθυνών της πολιτείας για τους λανθασμένους χειρισμούς της στην εκπαιδευτική πολιτική (Apple, 2002, pp.106). Αυτό το γεγονός επηρεάζει ένα μέρος των εκπαιδευτικών που αδρανοποιούνται και αδιαφορούν για την περαιτέρω βελτίωσή τους.

Τέλος, υπάρχει και μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που δεν επιθυμεί την αξιολόγηση, γιατί έχει συμβιβαστεί με την υπάρχουσα κατάσταση και καλύπτει την αδιαφορία του για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου πίσω από τη σαφή επιχειρηματολογία της εκπαιδευτικής κοινότητας κατά της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στην πραγματικότητα αμφισβητούν την αξιολόγηση, γιατί θα τους «ξεβολέψει» και έτσι συμβάλλουν στην διαιώνιση της υπάρχουσας κατάστασης (Παπαδάκης, 1994, σ.13-20).

### **3.4. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (85,7%) πιστεύει πως ο σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι διαγνωστικός και όχι συγκριτικός (39,1%), ελεγκτικός (21,1%) ή συνδυασμός των παραπάνω (23,3%).

Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές (Αθανασίου, 1989, σ.229-254, Stufflebeam & Shinfield, 1995, pp.153-225; Παπασταμάτης, 2001, σ.37-63) ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζει και τη θέση τους ως προς αυτήν. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν εκλάβουν την αξιολόγηση του έργου τους ως μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε δεν την αποδέχονται (McLaughlin, 1990, pp.122-126). Όταν η αξιολόγηση έχει ελεγκτική μορφή εμπεριέχει την αποδοχή της



«αυθεντίας» του αξιολογητή, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις προσπάθειες εκπαιδευτικών και μαθητών. Ακόμη, ο συγκριτικός χαρακτήρας εμπειρείς τον κίνδυνο διαχωρισμού των εκπαιδευτικών σε «ικανούς και ανίκανους». Αυτή η διαπίστωση, αν συνδυαστεί με την αμφισβήτηση από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών της αντικειμενικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης, μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα που πολλές φορές σιγματίζουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις σχολικές μονάδες, που εργάζονται.

### **3.5. Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κατατάσσουν στην πρώτη θέση, από πλευράς βαθμού σημαντικότητας, το σχολικό σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που επιτελείται στο σχολείο (47,3%). Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαβάθμιση «συμφωνώ απόλυτα» συμπληρώνεται μόνο από το 12% των ερωτηθέντων και 1 στους 4 σχεδόν δεν εκφράζει άποψη.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε στην έρευνά της και η Παμουκτσόγλου (2003, σ.142), στην οποία καταγράφεται ότι ο σχολικός σύμβουλος αν και αναφέρεται ως ένας παράγοντας που πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση, δεν φαίνεται να δηλώνεται ως απαραίτητος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς η πλειονότητα του δείγματος δεν εκφράζει άποψη ή διαφωνεί. Στα πλαίσια της γενικότερης άρνησης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αξιολόγησης το υψηλό σχετικά ποσοστό αυτών που επιθυμούν να συμμετέχουν οι σχολικοί σύμβουλοι σαν αξιολογητές δείχνει μια θετική άποψη για το προσφερόμενο έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο σχολικός σύμβουλος, ως φορέας αξιολόγησης, θα παίζει καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο και έτσι θα συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο. Εξάλλου ο σχολικός σύμβουλος προέρχεται από το σώμα των εκπαιδευτικών και αυτό, μάλλον, κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ασφαλείς (Χαρακόπουλος, 1998, σ. 175). Ο μη απειλητικός χαρακτήρας της παρέμβασης του σχολικού συμβούλου δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και ευνοεί την ανάπτυξη συνεργατικών και όχι ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αίροντας έτσι το βασικό προβληματικό στοιχείο της εξωτερικής αξιολόγησης. Επίσης προσφέροντας μια ευρύτερη οπτική στην εσωτερική αξιολόγηση, μπορεί να την προφυλάξει από τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης, να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας που είναι ένας ακόμα υπαρκτός κίνδυνος, συμβάλλοντας έτσι στην άρση των αδυναμιών της εσωτερικής αξιολόγησης. Βέβαια, υπάρχει και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό του δείγματος (28,5%) που διαφωνεί με τη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης και αυτό πιθανόν οφείλεται τόσο στην άρνηση αποδοχής ενός εξωτερικού κριτή όσο και σε αρνητικές προσωπικές εμπειρίες σχετικά το σχολικό σύμβουλο.

Στη δεύτερη θέση, από πλευράς σπουδαιότητας μεταξύ των φορέων αξιολόγησης τοποθετείται ο διευθυντής του σχολείου (42,1%). Και εδώ ένα σημαντικό ποσοστό (27,1%) δεν παίρνει σαφή θέση. Το εύρημά μας συνάδει με πορίσματα ερευνών για το ρόλο του διευθυντή (Πασιαρδής, 1996, σ.40; Παμουκτσόγλου, 2003, σ.142; Χαρακόπουλος, 1998, σ.175; Γκανάκας, 2006, σ. 141). Όμως μας επιτρέπει να εκφράσουμε τις επιφυλάξεις μας επειδή στο δείγμα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε θέση διευθυντή.

Η αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου, προσδιορίζεται ως αξιολόγηση της συνέπειας και της υπευθυνότητας στην άσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Ακόμη ο διευθυντής μπορεί να «αξιολογεί» συμβουλευτικά για επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, εφόσον έχει την

ανάλογη επιστημονική επάρκεια. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η συμμετοχή του διευθυντή κρίνεται ως πολύ σημαντική στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ο διευθυντής έχει τον κύριο λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 30,8% των ερωτηθέντων διαφωνεί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς υπάρχει ανησυχία πως, αν οι διευθυντές αποκτήσουν πρόσθετη ισχύ, ενδεχομένως θα διαφοροποιήσουν τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να σημειώσουμε ότι παλιότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που προέβλεπαν την ανάθεση καθηκόντων αξιολογητή στο διευθυντή του σχολείου ήταν αίτιο διατάραξης ή διάρρηξης των διαπροσωπικών σχέσεων και του εργασιακού κλίματος στη σχολική μονάδα (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.142).

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συνεργασία πολλών φορέων στη διαδικασία αξιολόγησης (42,1%) έστω και εάν ένα μεγάλο ποσοστό (37,6%) δεν παίρνει θέση δεδομένου ότι δεν γνωρίζει πως η συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί και πως θα λειτουργήσει στην πράξη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά απαντήσεων στη διαβάθμιση «δεν ξέρω/δεν απαντώ». Ένα σημαντικό κομμάτι λοιπόν των εκπαιδευτικών συμφωνεί, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι κάτι που ξεπερνά τις δυνατότητες και τις αρμοδιότητες ορισμένης κατηγορίας αξιολογητών. Απαιτεί τη συνεργασία πολλών παραγόντων μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κοινής προσπάθειας βελτίωσης της εκπαίδευσης. Εξυπακούεται βέβαια ότι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης και προπαντός οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί τους προϊστάμενοι, οι σύμβουλοι και οι κάθε είδους επόπτες του εκπαιδευτικού έργου, οφείλουν όχι μόνο να έχουν καλή ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και επαρκή πρακτική εμπειρία, αλλά και να παρακολουθούν από κοντά τις συναφείς επιστημονικές εξελίξεις (Κασσωτάκης, 1992, σ. 66-67).

Οι μαθητές θεωρούνται ως σημαντικός φορέας αξιολόγησης μόνο από το 30,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (33,8%) δεν παίρνει θέση. Ασφαλώς θεωρείται πως η ηλικία των μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν τους επιτρέπει να διαμορφώσουν συγκροτημένη άποψη για το έργο που παράγεται από τους δασκάλους τους (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.144). Πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους μαθητές δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι η αξιολόγηση αποτελεί κρίση και η κρίση απαιτεί ωριμότητα και αποδέσμευση από υποκειμενικούς παράγοντες. Η σχέση εκπαιδευτικού μαθητών δεν επιτρέπει πολλές φορές την αναγκαία αποστασιοποίηση, η οποία μπορεί να δώσει αντικειμενική αξιολόγηση (Παπασταμάτης, 2001, σ.52-53). Πέρα από αυτά όμως ο τρόπος αυτός αξιολόγησης και η σημασία του εξαρτώνται από την διάθεση των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν την κρίση των μαθητών τους και να τη χρησιμοποιήσουν ως επανατροφοδοτική αφετηρία (Wragg, 1987, pp.142). Επειδή οι προϋποθέσεις αυτές εξασφαλίζονται πιο εύκολα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γι' αυτό στην περιοχή κυρίως αυτήν εφαρμόζεται ο τρόπος αυτός αξιολόγησης και λιγότερο στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έρευνες όμως τόσο στην Ελλάδα (Παπασταμάτης, 1998, σ.25-49) όσο και στο εξωτερικό (Good & Brophy, 1980, pp.39-45) έχουν δείξει ότι ακόμη και μαθητές χαμηλών τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε θέση να εκτιμούν με σχετική αντικειμενικότητα πλευρές και διαστάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Αν πράγματι έτσι έχουν τα πράγματα, αυτό σημαίνει ότι έχουμε μια πρόσθετη πηγή πληροφοριών, η οποία μας είναι χρήσιμη για την ολοκλήρωση της αντικειμενικής εικόνας του εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικότητά του και, επομένως, θα ήταν αδιανόητο να μην εκμεταλλευτούμε αναλόγως την πηγή αυτή.

Σε ότι αφορά τέλος τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το ειδικό σώμα αξιολογητών η πλειοψηφία (39,1%) διαφωνεί με τη συμμετοχή του. Άλλωστε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

(ΣΜΑ) αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος της εντονότατης κριτικής που ασκήθηκε στο Ν. 2525/97 καθώς θεωρήθηκε πως με την επιβολή ενός μηχανισμού εξωτερικού ελέγχου, η έννοια της αξιολόγησης θα ταυτιζόταν με την έννοια της απειλής και θα επιβεβαίωνε τις αρνητικές παραστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας γι' αυτή (Σολομών, 1998, σ.13). Αποτέλεσμα της αντίδρασης ήταν ο Ν. 2986/2002 που ακολούθησε να καταργήσει την επίμαχη νομική διάταξη για το ΣΜΑ.

### **3.6. Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82%) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται ως προς τη διδασκαλία του στην τάξη ανάγοντάς το στο πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από όλα τα στοιχεία που συνιστούν το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας διακρίνουν ως το πλέον σημαντικό τη διδακτική πράξη και κατά συνέπεια την ικανότητα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Βέβαια υπάρχει αρκετή φιλολογία σχετικά με το τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που έχει την ικανότητα να διδάσκει, όμως δεν επεκτεινόμαστε σ' αυτό διότι δεν αποτελεί αντικείμενο της έρευνας. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στην τάξη εμπεριέχει την επαρκή γνώση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και την παιδαγωγική ικανότητα στο σχεδιασμό της διδασκίας ύλης με τέτοιο τρόπο που να αποβαίνει προς όφελος των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 147).

Ως δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ιεραρχείται η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (70,7%). Η γενικότερη επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, εκτιμάται ότι επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επιτυχία του μαθητή καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής προσέγγισης. Παρατηρούμε ότι το 12,1% διαφωνεί με αυτό. Εκτιμούμε, ότι η άποψη αυτή, επηρεάζεται από τη περιρρέουσα αντίληψη, ότι ο αποτελεσματικός «καλός» δάσκαλος δεν ορίζεται «μόνο» από την επιστημονική του κατάρτιση (Παμουκτσόγλου, 2001, σ.83).

Στην τρίτη θέση αλλά με αξιοπρόσεκτο ποσοστό (58,6%) κατατάσσεται ως κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η υπηρεσιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η συνέπεια στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η άποψη συνεργασία και η σωστή συμπεριφορά με όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής πρακτικής ασφαλώς λειτουργούν θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Άξιο αναφοράς είναι το μεγάλο ποσοστό της διαβάθμισης «δεν ξέρω/ δεν απαντώ» που προφανώς είναι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκομίσει δυσάρεστες εμπειρίες από την άσκηση εξουσίας κάποιου διευθυντή ή τη συμπεριφορά κάποιων συναδέλφων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.149; Χαρακόπουλος, 1998, σ.153) που εξέτασαν τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

### **3.7. Συμβολή της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο.**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα το 78,2% πιστεύει ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του έργου, το 69,9% πιστεύει ότι ενεργοποιεί και αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο του εκπαιδευτικού και το 50,4% πιστεύει ότι αμβλύνει τις αντιστάσεις σχετικά με την εφαρμογή της. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν

επιθυμούν την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης, αρκετοί απ' αυτούς διατυπώνουν θετική άποψη για την εσωτερική αξιολόγηση. Ανάλογα αποτελέσματα παρατηρούνται και σε έρευνα που αφορά εκπαιδευτικούς της Δ/θμιας εκπαίδευσης (Γκανάκας, 2006, σ. 149). Οι κυριότεροι λόγοι που προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πιο σημαντική την εσωτερική αξιολόγηση είναι: α) Οι παράγοντες της σχολικής ζωής γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα, σε βάθος χρόνου, τα προβλήματα και της ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου β) Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από όλους αν το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο είναι αξιόλογο ή όχι γ) Η εσωτερική αξιολόγηση δεν έχει γραφειοκρατικό και ελεγκτικό χαρακτήρα. Για να λειτουργήσει όμως αποδοτικά αυτή η μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να στηριχτεί στην ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών, στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, στην ύπαρξη ορθολογικού και αυτοκριτικού πνεύματος, στο δημοκρατικό διάλογο και τρόπο λήψης αποφάσεως, στην ανάπτυξη φιλικού κλίματος ανάμεσά τους, στο οποίο δεν θα υπάρχει καχυποψία και προκατάληψη. Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και ουσιαστική συνεργασία θα μπορέσει η σχολική μονάδα να ανταποκριθεί στο αίτημα-πρόκληση της αξιολόγησης και να αρθρώσει το δικό της κριτικό λόγο απέναντι στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Γκανάκας, 2006, σ.150). Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας και ασκώντας την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής τους μονάδας με υπεύθυνο τρόπο και συνέπεια θα μπορέσουν να απεγκλωβιστούν από το συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας που συρρικνώνει τη σχετική τους αυτονομία, ακόμη κι αν δεν αποτελεί θεσμοθετημένη μορφή αξιολόγησης (Χαϊδεμενάκου, 2006, σ. 11).

Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (51,1%) εκφράζει την άποψη ότι και η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου. Το κυριότερο επιχείρημα που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται αυτή την άποψη είναι ότι η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας με την προϋπόθεση οι αξιολογητές να είναι αμερόληπτοι και να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Ενδιαφέρουσα είναι η επισήμανση ορισμένων, προς ισχυροποίηση του επιχειρήματός τους για την αντικειμενικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης, ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να δράσει συντεχνιακά αλλά και να επηρεαστεί από συναισθηματικούς παράγοντες.

Τέλος το 64,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι εκείνος που εγγυάται τη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών χωρών είναι το επιτυχημένο και μακροχρόνιο πάντρεμα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εξεύρεση ενός ιδανικού σημείου ισορροπίας που θα ορίζει το χαρακτήρα και θα περιγράφει την διαδικασία αξιολόγησης, είναι ο στόχος όλων των συστημάτων που επιδιώκουν να αξιολογήσουν την ποιότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύονται οι δυνατότητες των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, και η πίεση δεν θα έχει αποτέλεσμα χωρίς τη στήριξη από έναν εσωτερικό προσανατολισμό ή ένα όραμα (McBeath & others, 2005, pp.158). Θα πρέπει να επισημανθεί όμως ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η εξωτερική αξιολόγηση να λειτουργήσει ενάντια στην εσωτερική, περιορίζοντας την ελευθερία των εκπαιδευτικών στην άσκηση της αξιολογικής κρίσης και εμποδίζοντας τη βούληση για ανάληψη περισσότερων ευθυνών στη διερεύνηση της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Η διεθνής εμπειρία επισημαίνει την αδυναμία παράλληλης εφαρμογής εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, γιατί οδηγεί στην ενσωμάτωση των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης στην εξωτερική (Μποφυλάτος, 1998, σ.18)

### **3.8. Χρόνος εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογώντας τις χρονικές περιόδους όπου προτείνεται να εφαρμόζεται η διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να διχάζονται. Το 69,2% εκφράζει την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται κατά την εξέλιξη αλλά και κατά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου. Το 63,1% επιλέγει την αξιολόγηση κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου ενώ το 61,7% επιλέγει την αξιολόγηση κατά την ολοκλήρωσή του.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που επιλέγει την παράλληλη εφαρμογή διαμορφωτικής και ολικής αξιολόγησης βασίζεται στην άποψη ότι ο συνδυασμός τους επιτρέπει την αλληλοσυμπλήρωσή τους, άρα και την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους. Οι υποστηρικτές της διαμορφωτικής αξιολόγησης προβάλλουν τη διαγνωστική μορφή της διαδικασίας. Η μορφή αυτή αξιολόγησης επιδιώκει το συγκερασμό πολλών απόψεων, ώστε να επιτευχθεί η προσέγγιση της πορείας του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που συμβάλλει στη ρεαλιστικότερη ερμηνεία των πιθανών προβλημάτων και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους (Καμαρινού, κ.ά., 2000, σ.98). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην κατηγορία του δείγματος που υπερβαίνει ηλικιακά τα 45 έτη αυξάνει εντυπωσιακά η διαβάθμιση «δεν ξέρω/δεν απαντώ» (34,5%) με αντίστοιχη μείωση των υπόλοιπων διαβαθμίσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζονται θετικά για την ολική αξιολόγηση θεωρούν ότι συμπληρώνει τη διαμορφωτική και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα ή όχι αναθεώρησης της τακτικής που ακολούθησαν.

### **3.9. Αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι εκπαιδευτικοί καταρχήν συμφωνούν στην πλειοψηφία τους (91,8%) ότι πρέπει να ενημερώνονται για το περιεχόμενο της οποιασδήποτε αξιολόγησής τους. Άλλωστε μ' αυτό τον τρόπο υπερασπίζονται οι αρχές της δημοκρατίας, για διαφάνεια στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η επίσημη ενημέρωσή τους για το περιεχόμενο της αξιολόγησής τους θα βοηθήσει όχι μόνο στο να γνωρίσουν απ' αυτή για τα πιθανά παιδαγωγικά ή επιστημονικά «λάθη» αλλά και για οποιαδήποτε θετική αναφορά για το επιτελούμενο έργο τους. Επιπρόσθετα δίνεται το δικαίωμα σε εκείνους που θεωρούν ότι αδικήθηκαν, να τα χρησιμοποιήσουν σε περίπτωση επανεξέτασης του ζητήματος (ένσταση). Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Πασιαρδής, 1996, σ.44; Παμουκτσόγλου, 2003, σ.155).

Στο θέμα της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μόνο για τη βελτίωση του έργου φαίνεται να συμφωνεί η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (85,8%). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αξιολόγησης να είναι προσανατολισμένος στο έμπυχο δυναμικό της εκπαίδευσης και στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και την κατοχύρωση της αξιοπιστίας του σχολείου (Βερέβη, 2003, σ. 23-25). Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν και άλλα εφόδια εκτός του βασικού πτυχίου αξιολογούν θετικότερα την αξιοποίηση της αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο 43,6% συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να μελετούν τα αποτελέσματα, ώστε να λαμβάνουν γνώση των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και κατ' αυτόν τον τρόπο να λειτουργούν ως βασική πηγή επανατροφοδότησης (Παπασταμάτης, 2001, σ.61). Η επιτυχία μιας τέτοιας διαδικασίας απαιτεί την ύπαρξη κοινής οπτικής διοίκησης και εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την υπηρεσιακή – βαθμολογική εξέλιξη (43,6%) και τον υπολογισμό της αμοιβής τους (54,9%). Εντύπωση προκαλεί και το μεγάλο ποσοστό της διαβάθμισης «δεν ξέρω/δεν απαντώ» (30,1% και 29,3% αντίστοιχα) που είναι πιο έντονο όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων. Ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως εξαιτίας της αξιολόγησης χάσουν ορισμένα κεκτημένα δικαιώματα. Είναι λογικό να ανησυχούν οι μεγαλύτεροι ηλικιακά, όταν εξαιτίας του δυσάρεστου παρελθόντος της αξιολόγησης υπάρχει έντονη αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της, να δημιουργείται αντίδραση ή τουλάχιστον διστακτικότητα, όταν αυτά χρησιμοποιούνται για την εξέλιξη και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών (Δημαρέλος, 2006, σ.79).

### **3.10 Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Το 78,2% του δείγματος εκτιμά ότι μπορεί να υπάρξει, κατά το δυνατόν, μια διαδικασία αξιόπιστης και αντικειμενικής αξιολόγησης. Εξειδικεύουν δε την άποψή τους με μια σειρά «κριτηρίων», τα οποία εκτιμούν ότι ενισχύουν την αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας. Το 48% υποστηρίζει ότι ένα είδος έκθεσης που θα συντάσσεται με κριτήρια παρατήρησης ή θα στηρίζεται σε κριτήρια αξιολόγησης, που θα μοριοδοτούνται ενισχύει την αξιοπιστία της αξιολόγησης. Η έκθεση θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας όλου του διδακτικού προσωπικού, να καταγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, να αξιολογεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ορίζει τους ιδιαίτερους στόχους της σχολικής μονάδας (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.153)

Το 30,3% δηλώνει ότι για να επιτευχθεί μια αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση πρέπει να αξιολογείται από μια επιτροπή, το 36,9% δηλώνει, ότι θα πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός από το φάκελό του, το 29,3% υποστηρίζει, ότι μια συνέντευξη, που θα περιέχει συζήτηση προβληματισμού για παιδαγωγικά, διδακτικά ή επιστημονικά θέματα καλύπτει την ανάγκη της αξιολόγησης και τέλος το 15,8% αναφέρεται σε αξιολόγηση από ένα και μόνο πρόσωπο. Επισημαίνουμε ότι η πλειοψηφία της περίπτωσης, που αναφέρεται στην αξιολόγηση με φάκελο προέρχεται κυρίως από όσους έχουν υψηλά επιστημονικά προσόντα και είναι στην ηλικιακή ομάδα 35-39 ετών. Το ποσοστό που συγκεντρώνει η αξιολόγηση από ένα και μόνο πρόσωπο είναι το μικρότερο, πιθανόν επειδή δημιουργεί την εντύπωση ότι αναβιώνουν παλιές πρακτικές (επιθεωρητής), που έχουν ακυρωθεί ή είναι ανενεργές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Γενικά συμπεράσματα- προτάσεις

### 4.1. Συμπεράσματα

Τα σπουδαιότερα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, σε συσχέτιση με τους κύριους θεματικούς της άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Από τη διερεύνηση του θέματος διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το σύστημα αξιολόγησης που θα επιλεγεί, θα πρέπει να αποτιμά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητάς του. Η πολιτεία οφείλει αρχικά να αξιολογήσει την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη και να συνεκτιμά την επίδραση αυτών των παραγόντων στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια δεν πρέπει να περιορίζεται στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών τους μεθόδων ούτε να επικεντρώνεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά να αποσκοπεί στην καλύτερη θεώρηση όλου του εκπαιδευτικού έργου.

Πρέπει να καθοριστούν και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να είναι αποδεκτά από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Αξιολόγηση χωρίς συναίνεση δεν έχει προοπτικές επιτυχίας. Γι' αυτό, σε μια πρώτη φάση συζήτησης των σχετικών τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης απαιτείται η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών.

Η άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι πολλά από τα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλονται στην έλλειψη αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια, και ταυτόχρονα υπάρχει η πεποίθηση ότι η λειτουργία των σχολείων μπορεί να βελτιωθεί ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση πρέπει να έχει πρώτιστα διαγνωστικό χαρακτήρα χωρίς να επιδιώκει τον έλεγχο ή τη σύγκριση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να διέπεται από τις δημοκρατικές αρχές άσκησης της εξουσίας και να παρέχει ασφαλή πληροφόρηση για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πλέον κατάλληλους το Διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο. Όμως πρέπει να έχουν επιλεγεί με κατάλληλες αξιοκρατικές διαδικασίες και να έχουν επιμορφωθεί, ώστε να εξειδικευθούν σε αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία. Ένα σημαντικό κομμάτι των εκπαιδευτικών έχει την άποψη, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι κάτι που ξεπερνά τις δυνατότητες και τις αρμοδιότητες ορισμένης κατηγορίας αξιολογητών. Απαιτεί τη συνεργασία πολλών παραγόντων μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κοινής προσπάθειας βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως κριτήρια την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική ικανότητα και την υπηρεσιακή επάρκεια των εκπαιδευτικών. Πρέπει λοιπόν να συνεκτιμάται η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού σε σχέση με το επίπεδο του γνωστικού του υπόβαθρου, σε σχέση με την απόδοσή του στην αίθουσα διδασκαλίας και την εφαρμογή των κανόνων της σχολικής μονάδας.

Ένα από τα σπουδαιότερα συμπεράσματα, της παρούσας έρευνας είναι ότι η εσωτερική αξιολόγηση συγκεντρώνει τις προτιμήσεις της μεγαλύτερης μερίδας των εκπαιδευτικών, αφού πιστεύουν ότι αναβαθμίζει το ρόλο τους καθώς προτείνει την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Όμως σημαντικό αριθμό προτίμησης συγκεντρώνει και ο συνδυασμός των καθιερωμένων μορφών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού καθώς προσφέρει το πλεονέκτημα της αξιοποίησης των θετικών στοιχείων της κάθε περίπτωσης και δίνει ευελιξία στη μορφή αξιολόγησης που θα προκύψει από αυτή τη σύνθεση. Όμως σημειώνεται ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιoδήποτε συστήματος ή μορφής αξιολόγησης αποτελεί η αποδοχή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η

συνεργασία των τελευταίων με τις εκπαιδευτικές αρχές για τη χωρίς προβλήματα εφαρμογή τους.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς ώστε να προάγονται οι αρχές δημοκρατίας και διαφάνειας της διαδικασίας. Επιπρόσθετα πρέπει να χρησιμοποιούνται για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και να μην αποτελούν απειλή για την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς μια πολυμορφία αξιολογικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει αξιολογικές εκθέσεις, παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης με ποικιλία κριτηρίων, αξιολογικές επιτροπές, συνεντεύξεις και φάκελο εκπαιδευτικού.

## **4.2 Προτάσεις**

Στη παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μια ανάλογη έρευνα στο χώρο της Β/θμιας Εκπαίδευσης θα δώσει τη δυνατότητα να σχηματιστεί μια συνολική εικόνα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις όλων των ελλήνων εκπαιδευτικών που θα δώσει τη δυνατότητα να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη θεσμοθέτηση ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης.

Η χρόνια εκκρεμότητα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας δεν μπορεί να παραταθεί άλλο. Επιβάλλεται να ξεκινήσει σε ευρεία πιλοτική καταρχήν μορφή η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δεν διακατέχεται από το άγχος της επιβολής κυρώσεων από έναν εξωτερικό κριτή, αλλά συμμετέχει ο ίδιος ενεργά στη διαπίστωση των προβλημάτων και στην προσπάθεια επίλυσης αυτών αναπτύσσοντας έτσι κίνητρα και ικανότητες που θα κάνουν το έργο του πιο αποτελεσματικό. Κάτω από αυτό το πρίσμα ο ρόλος των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και η στάση τους απέναντι σε διαδικασίες αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Είναι επίσης καιρός να πάψει η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση να αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ των κομμάτων. Προς την άρση αυτής της κατάστασης θα συμβάλει σε καθοριστικό βαθμό ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όσων επιθυμούν να καταλάβουν αυτές τις θέσεις. Τα παραπάνω φαίνεται ότι έχουν πλέον ωριμάσει στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου.

Όπως έχει ήδη επωθεί οι στόχοι της αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφείς και ρεαλιστικοί, να έχουν συζητηθεί και να έχουν γίνει αποδεκτοί από τα εμπλεκόμενα μέλη. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να τους προσφερθούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων. Καθολικό όμως είναι το αίτημα της παροχής επαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των αξιολογητών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα αυξημένα καθήκοντά τους, χωρίς να αμφισβητούνται.

Είναι ανάγκη να δημιουργηθεί ειδικός εθνικός φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που θα έχει την ευθύνη της οργάνωσης, της παρακολούθησης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης προς όφελος των εκπαιδευτικών.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα ζητήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη χώρα μας, που για είκοσι και πλέον έτη δεν εφαρμόζονται διαδικασίες αξιολόγησης, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα αυτό και της μορφής που θα πρέπει να έχει είναι ιδιαίτερα σημαντική. Παράλληλα, καταβλήθηκε προσπάθεια να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας.

Ασφαλώς, ιδανική αξιολόγηση δεν υπάρχει, αφού απλά δεν ζούμε σε ιδανική κοινωνία ούτε οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ιδανικά σχολεία. Αυτό όμως δεν αποτελεί δικαιολογία για να διαιωνίζεται η σημερινή κατάσταση στη χώρα μας. Άλλωστε, η απουσία της αξιολόγησης σε συνδυασμό με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την αρνητική εικόνα τόσο του Έλληνα εκπαιδευτικού όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα.

Στην προοπτική ενός επανασχεδιασμού και επαναπροσδιορισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του στην Ελλάδα, απαιτείται στοχασμός, έρευνα και συλλογική έρευνα από την πλευρά της πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή μεθοδολογική επιστημονική προσέγγιση, που θα οδηγήσει στην υιοθέτηση και εφαρμογή μιας κοινωνικά αποδεκτής και ανατροφοδοτικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πώς νιώθετε για τη δουλειά σας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

Ο ερευνητής

## Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>A. ΦΥΛΟ:</b> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>			
<b>B. ΗΛΙΚΙΑ</b> .....			
<b>Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>			
Άγαμος/η <input type="checkbox"/>	Έγγαμος/η <input type="checkbox"/>	Διαξευγμένος/η <input type="checkbox"/>	Χήρος/α <input type="checkbox"/>
Αριθμός παιδιών.....			
<b>Δ. ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>			
Δάσκαλος/α Μόνιμος/η <input type="checkbox"/>	Δάσκαλος/α Αναπληρωτής/α <input type="checkbox"/>		
Νηπιαγωγός <input type="checkbox"/>	Εκπαιδευτικός ειδικότητας <input type="checkbox"/>		
Ωρομίσθιος/α <input type="checkbox"/>	Υποδιευθυντής/α <input type="checkbox"/>		
Διευθυντής <input type="checkbox"/>			
<b>Ε. ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΒΑΣΙΚΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ</b>			
Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού) <input type="checkbox"/>			
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>			
Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>			
Εξομείωση <input type="checkbox"/>			
Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο <input type="checkbox"/>			
ΣΕΛΜΕ <input type="checkbox"/>			
ΣΕΛΔΕ <input type="checkbox"/>			
ΠΕΚ <input type="checkbox"/>			
ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ <input type="checkbox"/>			
ΆΛΛΟ.....			
<b>ΣΤ. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ</b>			
Πριν το διορισμό <input type="checkbox"/>			
Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία <input type="checkbox"/>			
<b>Ζ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:</b> .....έτη			
<b>Η. ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>			
Εξαθέσιο και πάνω <input type="checkbox"/>	Δημοτικό Μονοθέσιο <input type="checkbox"/>		
Δημοτικό Ολιγοθέσιο <input type="checkbox"/>	Άλλο (περιγράψτε).....		

1. Συμφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη;  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Υποδομές</b>					
<b>Οικονομικοί πόροι</b>					
<b>Αναλυτικά προγράμματα</b>					
<b>Σχέσεις</b>					
<b>Διοίκηση</b>					
<b>Εκπαιδευτικό υλικό</b>					

2. Συμφωνείτε ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους παρακάτω συντελεστές της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι σημαντική για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Διοίκηση σχολείου</b>					
<b>Σύλλογος διδασκόντων</b>					
<b>Μαθητές</b>					
<b>Τοπική κοινωνία</b>					

3. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται για το έργο του

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βελτιώνει τον εκπαιδευτικό

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνει τις αδυναμίες στην εκπαιδευτική πρακτική

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

6. Η σημερινή έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με ικανοποιεί

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

7. Ποιος πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Διαγνωστικός</b>					
<b>Συγκριτικός</b>					
<b>Ελεγκτικός</b>					
<b>Όλα τα παραπάνω</b>					

8. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να γίνεται από:  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Ειδικό σώμα αξιολογητών οριζόμενων</b>					
<b>Από το ΥΠΕΠΘ</b>					
<b>Σχολικούς Συμβούλους</b>					
<b>Διευθυντές σχολείων</b>					
<b>Μαθητές</b>					
<b>Συνεργασία πολλών φορέων</b>					

9. Ο εκπαιδευτικός πρέπει κατά τη γνώμη σας, να αξιολογείται ως προς:  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Τη διδασκαλία του στην τάξη</b>					
<b>Την επιστημονική του κατάρτιση</b>					
<b>Την υπηρεσιακή του επάρκεια</b>					

10. Η εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

11. Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

12. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερική αξιολόγησης συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

13. Η εσωτερική αξιολόγηση ενεργοποιεί και αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

14. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να αμβλύνει αντιστάσεις σχετικά με την εφαρμογή της

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

15. Η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται.

(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
<b>Κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου</b>					
<b>Κατά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου</b>					
<b>Τόσο κατά την εξέλιξη όσο και μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου</b>					

16. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται.  
(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
Αποκλειστικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου που παράγει					
Για την υπηρεσιακή – βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
Για ανατροφοδότηση προς τη διοίκηση για καλύτερα αποτελέσματα					
Στον υπολογισμό της αμοιβής των εκπαιδευτικών					

17. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

18. α) Για μια αξιόπιστη αντικειμενική αξιολόγηση θεωρείται ότι πρέπει να υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Β) Αν **Ναι** ποια:

(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
Έκθεση παρατήρησης					
Έκθεση με κριτήρια					
Επιτροπή					
Συνέντευξη					
Αξιολογητής					
Φάκελος					

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ**

**Apple, W.** (2002<sup>α</sup>). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η ερώτηση ποια είναι η απάντηση; στο Κάτσικα και Καββαδία, Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα, Σαββάλας.

**Apple, W.** (2002β). Ρητορικές μεταρρυθμίσεις, αγορές, πρότυπα απόδοσης και ανισότητα, στο Κάτσικα και Καββαδία, Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα, Σαββάλας.

**Banks, O.** (1987). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

**MacBeath, J., Meuret, B., Schratz, M., Jakobsen, L.B.** (2004). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Mercer, N.** (2000). Η συγκρότηση της γνώσης, Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Neave, G.** (1998). Οι εκπαιδευτικοί – Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, Μτφρ. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Αθήνα, Έκφραση.

**Αθανασίου, Λ.** (1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 229-254.

**Αθανασούλα – Ρέππα , Α.** (2001). Η βελτίωση της οργανωτικής επικοινωνίας και του επικοινωνιακού κλίματος του εκπαιδευτικού οργανισμού στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (επιμ. Πιλιτζίδης Σπύρος & Προβόπουλος Ηλίας), Πρακτικά ημερίδας, Αγ. Γεώργιος Φθ/δας, Λαμακός Τύπος, Λαμία.

**Αθανασούλα – Ρέππα, Α.** (1999). Η επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, στο Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη, Μαυρογιώργου, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα, ΕΑΠ.

**Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ.** (2005) Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας εκπαίδευσης, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα

**Ανδρέου, Α.** (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

**Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα, Νέα Σύνορα

**Ανδρέου, Α.** (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας, Μτφρ. ΜΑΤΖΟΥΦΑ, Π., Αθήνα, Νέα Σύνορα

**Ανδρέου, Α.** (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 30



**Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη, Μαυρογιώργου, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα, ΕΑΠ.

**Ασβεστοπούλου, Π.** (1989). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αναγκαιότητα - χρησιμότητα - μορφές και παράμετροι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΜΕ, Θεσσαλονίκη, σ.73-95

**Βερέβη, Α.** (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ.30, σ.23-25.

**Βώρος, Φ.** (1989). Η Κοινωνική Διάσταση της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, Πρακτικά του Συνεδρίου της ΕΜΕ, Θεσσαλονίκη σ. 58-72.

**Γκανάκας, Ι.** (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπαίδευσης, διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

**Δελγιάννη, Α. Ν.** (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.33, σ.28-43.

**Δημαρέλος, Ι.** (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών, διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π.

**Δημητρόπουλος, Ε.** (1998). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μέρος Α, Αθήνα, Γρηγόρης.

**Δημητρόπουλος, Ε.** (1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Το τι, το πώς, το γιατί. Μια οριοθέτηση της προβληματικής της, πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΜΕ, Θεσσαλονίκη, σ. 29-57

**Δούκας, Χ.** (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Στατιστική Ερευνητική Επισκόπηση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σ.172-185

**Δούκας, Χ.** (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία, Αθήνα, Γρηγόρης.

**Δούκας, Χ.** (1995). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διδακτορική διατριβή.

**Ζιαγάκης, Π.** (1993). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Λόνος και Πράξη, τ. 53, σ. 122-127.

**Καλομοίρης, Γ.** (2004). Έλληνες εκπαιδευτικοί: οι χειρότερα αμειβόμενοι στην Ευρώπη, Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ.32, σ.34-35

**Καλομοίρης, Γ. και Χαραμής, Π.** (2002). Σύγχρονες Τάσεις στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση, στο Κάτσικα και Καββαδία, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα, Σαββάλας.

**Καμαρινού, Δ. και Παπούλια – Τζελέπη, Π.** (2000). Διερεύνηση των δυνατοτήτων και των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της συνεργατικής διαμορφωτικής αξιολόγησης ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος, Επιστήμες Αγωγής, τ.1-3, σ.90-108.

**Καραφύλλης, Α. (2001)** Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αι. σε σχέση με την αξιολόγηση του παρελθόντος, στο: Ο δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Σπανίδης, Ξάνθη, σ.375-379

**Κασσωτάκης, Μ. (2003).** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τ.30, σ. 3-7.

**Κασσωτάκης, Μ. (1992).** Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, Πρακτικά διημερίδας, ΟΙΕΛΕ, σελ. 49.

**Κασσωτάκης, Μ. (1989).** Αξιολόγηση διδασκαλίας. Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 2<sup>ος</sup>, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 617-620.

**Κάτσικας, Χ. (2002).** Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ποιος, ποιον και γιατί, στο Κάτσικας και Καββαδίας «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ποιος, ποιον και γιατί» Αθήνα, Σαββάλας.

**Κωνσταντίνου, Χ. (2002).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ.13.

**Λάμπρου, Ε. και Μπαγουράκη, Σ. (1989).** Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο, πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, Αθήνα, σ.287-290.

**Μακράκης, Β. (1999).** Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο Βεργίδη, Λιοναράκη, Λυκουργιώτη, Μακράκη, Ματράλη, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος Α, Θεσμοί και λειτουργίες.

**Μαυρογιάννης, Ν. (1988).** Από τα Αναλυτικά Προγράμματα Ύλης στα Α. Π. Σπουδών, Νέα Παιδεία, τ.46, σ.66-81

**Μαυρογιώργος, Γ. (1993).** Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

**Μαυρογιώργος, Γ. (2000β).** Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, στο Γκότοβου, Μαυρογιώργου, Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα, Gutenberg.

**Μέντζιου, Χ. (1999).** Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Α.Π.Θ.

**Μπουσκάλια, Λ. (1998).** Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις, Αθήνα, Μεταίχμιο

**Μπουσκάλια, Λ. (1992).** Γεννημένοι για την αγάπη, Αθήνα, Γλάρος

**Μποφυλάτος, Σ. (1998).** Μπροστά στην αξιολόγηση. Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.47, σ.17-19.

**Μπαγάκης, Γ. (επιμ. 2001).** Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Μπαράλος, Γ., Χαρακόπουλος, Κ. (2006).** Το μετέωρο βήμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης, Άρτα, 2006.

**Μώκος Ε. και Μώκου, Χρ. (2006).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου.

**Νανούρης, Δ. (2003).** «Πως αξιολογούν την αξιολόγηση», Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 7-9-2003, σ.44-45.

**Νούτσος, Χ. (2001-2002).** Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.60, σ.24-29.

**Ξωχέλλης, Π. (1984).** Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.

**Παμουκτσόγλου, Α. (2003).** Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

**Παμουκτσόγλου, Α. (2001).** Αποτελεσματικό Σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.5, σ.81-90.

**Παπαδάκης, Μ. (1994).** Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα και προτάσεις για τη λύση, Τα εκπαιδευτικά, τ.34-35, σ.13-20.

**Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997).** Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Κέντρο Πολιτικής έρευνας και Επιμορφώσεως, Ίων.

**Παπακωνσταντίνου, Π. (1993).** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης, Αθήνα, Έκφραση.

**Παπακωνσταντίνου, Π. (2002).** Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Παπαμιτσάκης, Γ. (1991).** Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση με μία πρόταση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 57, σ.83-85.

**Παπασταμάτης, Α. (2001).** Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.31, σ.37-63

**Πασαρδή, Γ. (2001)** Το σχολικό κλίμα. Αθήνα, Τυπωθήτω.

**Πασιαρδής, Π. (1996).** Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γρηγόρης.

**Ρες, Ι. (2007).** Σχολική κουλτούρα» και εκπαιδευτικός οργανισμός, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://www.cpe.gr/periodiko/RES\\_2.pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf).

**Ρούσσης, Ρ. (2006).** Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας, διπλωματική εργασία

**Σολομών, Ι.** (1999, επιμ.). Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Σολομών, Ι.** (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *Virtual School, The sciences of education online*, Τόμος 1, 2, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : [http://www.auth.gr/virtual\\_school/1,2/theory\\_research/congres Solomon.html](http://www.auth.gr/virtual_school/1,2/theory_research/congres_Solomon.html).

**Τρούλης, Γ.** (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 2<sup>ος</sup>, σ.621-624.

**Φλουρής, Γ.Σ.** (1995). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Γρηγόρης.

**Φράγκος, Χ.** (1981) Από τον επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο, 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα, ΔΟΕ.

**Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, Ιωάννινα.

**Χαρακόπουλος, Κ.** (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Αθήνα, διδακτορική διατριβή.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Achilles, C. Nye, B.A., Zacharias I.B., & Fulton B.D.** (1993). Creating Successful Schools for all Children: A Proven Step, *Journal of School Leadership*, 3, pp.606-621

**Altrichter, H & Specht, W.** (1998). *Quality Assurance and Quality Development in Education, International Approaches and Parameters as Applying to the Austrian School System*, Solomon, J. (ed) *Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*, Athens, Pedagogical Institute.

**Bailey, L.S & Stadt, R.** (1973). *Career Education, New Applications to Human Development*. Bloomington, Ill., McNight

**Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, Taylor and Francis, London

**Broadfoot, P.** (1996). *Education, Assessment and Society, A Sociological Analysis*, Open University Press, Buckingham

**Campo, C.** (1993). Collaborative School Cultures: How principals Make A Difference, *School Organization*, 13(2), pp.119-127

**Cousins, J. B., & Whitemore, E.** (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitemore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. New Directions for Evaluation, 80 (pp.5-23). San Francisco: Jossey-Bass.

**Darling-Hammond, L.** (1992). Teacher professionalism. In M.C. Alkin (Ed), Encyclopedia of educational research (6<sup>th</sup> ed.) (pp.1359-1366). New York: McMillan.

**Edmonds, R.** (1979). Effective schools for the urban poor, Educational Leadership, 37, (1). Pp.15-24

**Fitzpatrick, J, Sanders, J.R, L. Worthen, B.R.** (2004). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines (3<sup>rd</sup> ed), Boston, MA: Allyn & Bacon

**Garaway, G.B.** (1995). Participatory evaluation. Studies in Educational Evaluation, 21.

**Good, T.L. & Brophy, J.E.** (1980) Educational Psychology (2ed edn). New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Hargreaves, D.H.** (1994) The new Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development, στο: Teaching and Teacher Education, 10,4.

**Hoy, W. K. & Miskel, C.G.** (1996). Educational Administration: Theory, research and practice. New York, McGraw-Hill.

**Kyriakou, C.** (1991). Essential Teaching Skills. Hemel Hempstead, Herts: Simon and Schuster.

**MacBeath, J., Meuret, B., Schratz, M., Jakobsen, L.B.**(1999). Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project. Final Report. Brussels: European Commission.

**McLaughlin, M.W.** (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), Beyond educational reform: Bringing teachers back in (pp.77-93). Buckingham, UK: Open University Press

**McLaughlin, M.W.** (1990) Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: The new handbook of teacher evaluation. California: Corwin Press

**McPherson, R., & Crowson, R.** (1994). The principal as mini-superintendent under Chicago school reform. In J. Murphy & K. Louis (Eds.), Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts (pp.57-76). Thousand Oaks, CA: Corwin.

**Mathison, S.** (1991). What do we know about internal evaluation? Evaluation and Program Planning, 14.

**Morley, L & Rassol, N.** (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the japanization of education, journal of education Policy, vol 15.

**Moss, P.A.** (1994) Can there be validity without reliability? Educational Researcher, v.23, pp.5-12

**Nevo, D.** (2001). School evaluation: Internal or external. Studies in Educational Evaluation, 27.

**Nevo, D.** (1995). School based evaluation: A dialogue for school improvement. Elsevier Science inc. New York.

**Owen, L.** (1997). *Pierre Bordien and the Sociology of Assessment and Evaluation*, Cullingford, C: Assessment versus Evaluation, Cassell, London

**Papastamatis, A.** (1988). *Teaching Styles of Greek Primary School Teachers*. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Manchester.

**Poo, B. & Hoyle, E.** (1997). Teacher involvement in decision making, in Johnson (Eds), *Educational Management and Policy: Research, theory and practice in South Africa*, Bristol: University of Bristol.

**Popham, J.** (1998), *Educational Evaluation*, 2<sup>nd</sup> Edition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall

**Scriven, M. S.** (1967). The methodology of evaluation. In R.E.Stake (Ed), *AERA, Monograph series on curriculum evaluation No1*. Chicago: Rand McNally.

**Scriven, M. S.** (1991). *Evaluation the thesaurus*, (4<sup>th</sup> ed). Thousand Oakw, CA: Sage.

**Stoll, L. & Fink, D.** (1996). *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press

**Stufflebeam, D.L.** (2000). The CIPP model for evaluation, in Stufflebeam, D.L., Madauw, G.F. & Kellaghan, T (eds) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer Academic Publisers.

**Stufflebeam, D. & Shinfield, C.** (1995). Teacher evaluation to effective practice. In : *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. London: Kluwer Academic Publishers.

**Weiss, C.H., & Cambone, J.** (1994). Principals, shared decision making and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 16(3), 287-301.

**Worthen, B. R. & Sanders** (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, N. Y: Longman

**Wynne, E.A.** (1981). Looking at good schools, *Phi Delta Kappan*, 62, pp.377-381



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091394

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-2





