



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
" Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ: «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για το  
ρόλο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην αξιολόγηση του  
εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης »**

**Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Ευαγγελία Ι. Ζαφείρη**

**Επιβλέπων καθηγητής: Μανώλης Κουτούζης**

**ΒΟΛΟΣ 2014**

Η Ευαγγελία Ι. Ζαφείρη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για το ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

[υπογραφή φοιτητή/-τριας]

Στον Βαγγέλη,  
τη Ρέα και την Κωνσταντίνα

## Περίληψη

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διοίκησης η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας. Κάθε διοικητική διαδικασία ξεκινάει με τον προγραμματισμό ακολουθείται από την οργάνωση, συνεχίζεται με τη διεύθυνση – ηγεσία και καταλήγει στην αξιολόγηση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους.» (Ανδρέου (επ.), 1992: 14, οπ., αναφ., στο Κουτούζης, 2008)

Ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν και να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για το ρόλο που καλείται να παίξει ο διευθυντής του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με όσα προτείνει το νέο πλαίσιο αξιολόγησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τους φορείς από τους οποίους πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται και σε τι συχνότητα. Εξετάστηκε κατά πόσο πρέπει να συμμετέχει ο Διευθυντής ως αξιολογητής στο νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου τους, οι σκοποί και τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τέλος πως πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως της Θεσσαλίας. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία. Το δείγμα απετέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Οι κλίμακες μέτρησης ήταν τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση ή κλειστού τύπου. Αξιοποιήσαμε επίσης την εμπειρία άλλων ερευνών όπως το ερωτηματολόγιο που εκπονήθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ, a Cronbach = 0.94) (Πασιαρδής, 1996).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ο προτιμότερος φορέας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο είναι η αυτοαξιολόγηση. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται πιο χαμηλά στις προτιμήσεις τους (ποσοστό 54% έναντι 66,4% της αυτοαξιολόγησης). Επίσης η έρευνα καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς ωστόσο να παίζει τον κύριο ρόλο ως αξιολογητής.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου την «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και τη «βελτίωση της διδακτικής πρακτικής» και ως πιο σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την «υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου» και την «αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού».

Ως προς τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο, να γνωρίζουν πολύ καλά το γνωστικό αντικείμενο που αξιολογούν και να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση. Επιπλέον υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνεται 1-2 φορές το χρόνο.

Τέλος, τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, για τη «βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου» και για τον «προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου».

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση, διευθυντής, αξιολογητής, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Κουτούζης Μ., (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα στο Αθνασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πάτρα: ΕΑΠ
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Fullan, M., & Hargreaves, A.(1992). *What ' s worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Painter, R., S. (2000). Principal's Efficacy Beliefs about Teacher Evaluation, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 368-378.

### **Abstract**

According to the basic principles of management, evaluation is an integral part of the administrative process. Any administrative process begins with planning followed by the organization, continues to address - leadership and results in the evaluation. Evaluation of educational work can be defined as "the process by which all the factors that determine the educational work or contribute to it, such as the technical infrastructure, curriculum and manuals as well as the school organization, the teachers ' training needs and job consistency, are measured "(Andreou (ed.), 1992: 14, as cited in Koutouzis, 2008).

The purpose of this study is to investigate and study the secondary- education teachers 'perceptions of the school Principal' s role in the evaluation of teaching work, in accordance with what the new evaluation framework proposes. The research questions related to the teachers' attitudes about the evaluation of the educational work, the institutions that should conduct the evaluation and the evaluation frequency. It was also examined whether to involve the Principal as an evaluator in the new evaluation system of the educational work, the objectives and criteria of evaluation and finally how to exploit the evaluation results.

The survey was conducted during the 2013-2014 school year in secondary schools, mainly in Thessaly. It is a research review and closed type questionnaire was used. The schools and teachers were selected according to the convenience sampling. The sample was consisted of 110 teachers of all disciplines. The measurement scales were Likert-

type, with a five-point grading system or closed type questions. We also took advantage of other surveys such as the questionnaire prepared by the Board of Directors of the Cyprus Group of Educational Administration (KOED, a Cronbach = 0.94) (Pasiardis, 1996).

From the respondents' comments, the most preferable institution for evaluating education work in school is self-evaluation. The school Principal is lower in teachers' preferences (54% versus 66.4% of self-evaluation). The research also shows that the majority of teachers believe that the Principal should take part in the evaluation of educational work, but not as the main evaluator. The key objectives of evaluation of the educational work are considered to be the "upgrade of the educational process" and the "improvement of teaching practice" and the most important criteria for evaluating education are the "infrastructure of the school" and "harmonious cooperation of the teaching staff".

As far as the qualifications required for evaluating the educational work concerned, teachers believe that the evaluators should have great teaching experience, know very well the evaluating subject and receive regular training. They also argued that the evaluation of educational work should be conducted once or twice in a year. Finally, teachers are in favor of the exploitation of evaluation results for "improving the school function" and the "educational work planning".

**Key-words:** educational work, evaluation, Principal, evaluator, teachers' perceptions.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μ. Κουτούζη για την επιστημονική του καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές του και την ηθική του συμπαράσταση στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εντός και εκτός του ν. Τρικάλων, για το χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα της έρευνάς μου είτε έντυπα είτε ηλεκτρονικά.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον σύζυγό μου, τα παιδιά μου και τη μητέρα μου, για την υπομονή τους και την ανεκτίμητη βοήθειά τους στην προσπάθεια που κατέβαλα για την ολοκλήρωση της εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
Αναφορά στο φαινόμενο της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης	1
Αναγκαιότητα της έρευνας	2
Σκοπός της εργασίας	3
Περιγραφή της δομής της εργασίας.	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> :</b>	
<b>1.1</b> Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Αξιολόγηση- Αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Μορφές Αξιολόγησης	4
<b>1.2</b> Σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.	7
<b>1.3</b> Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου- Προϋποθέσεις της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.- Απόδοση λόγου	8
<b>1.4</b> Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	14
<b>1.5</b> Διαδικασία αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης	19
<b>1.5.1</b> Ποιο είναι το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης	20
<b>1.5.2</b> Κριτήρια αξιολόγησης	20



1.5.3 Πως αξιολογείται το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση	21
1.6 Ιστορική Αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα	23
1.7 Ο ρόλος του Διευθυντή 1.7.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στη σχολική μονάδα	27
1.7.2 Ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση	30
1.8 Επιπτώσεις από την έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	34
1.9 Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης 1.9.1 Τι ισχύει στον ευρωπαϊκό χώρο	35
1.9.2 Τι ισχύει στην Ελλάδα	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας</b> 2.1 Ερευνητικές υποθέσεις και στόχοι	39
2.2. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	41
2.3. Δείγμα 2.3.1 Στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος	43
2.3.2 Κλίμακες	45
2.3.3 Αναλυτική παρουσίαση του ερωτηματολογίου	47
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων</b>	<b>50</b>

3.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο νέο σύστημα αξιολόγησης	
3.2 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου τους.	51
3.3 Πίνακας Συσχετίσεων του ερωτήματος iv (ο ρόλος του Διευθυντή).	59
3.4 Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	64
3.5 .α) Άποψη των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που θεωρούν ως τα πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	67
3.5.β) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή	68
3.6 Φορείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους πλέον κατάλληλους για να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο	70
3.7 α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας	77
β) Ποιοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	77

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	<b>81</b>
<b>4.1 Ποιο είναι το σημαντικότερο εύρημα;</b>	
<b>4.2 Ποια τα επιμέρους ευρήματα</b>	<b>83</b>
<b>4.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο</b>	<b>90</b>
<b>4.4 Περιορισμοί της έρευνας</b>	<b>91</b>
<b>4.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα</b>	<b>92</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>96</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>103</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### “To improve not to prove”

Αναμφισβήτητα η παιδεία αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Παιδεία σημαίνει ικανότητα αλλαγής οπτικής, ικανότητα για αναστοχασμό και ικανότητα να βλέπει κανείς πέρα από τον εαυτό του (Duncker, 2011). Η παιδεία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση που παρέχεται στους πολίτες μιας χώρας. Ένας τόσο σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της κοινωνίας μας και τον πολιτικό μας πολιτισμό θα πρέπει να αποτιμάται σε τακτά χρονικά διαστήματα, μέσω ειδικών διαδικασιών, κατά πόσο ανταποκρίνεται στο ρόλο του. Μια τέτοια διαδικασία αποτίμησης αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία είναι βασικός παράγοντας εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διοίκησης η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής διαδικασίας. Κάθε διοικητική διαδικασία ξεκινάει με τον προγραμματισμό ακολουθείται από την οργάνωση, συνεχίζεται με τη διεύθυνση – ηγεσία και περιλαμβάνει ως τελική φάση την αξιολόγηση. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι «η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας.» (Κουτούζης, 2008).

Ο όρος αξιολόγηση έχει απασχολήσει τους μελετητές και την εκπαιδευτική κοινότητα και υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για την αναγκαιότητά της ή όχι. Ο Μαυρογιώργος (2002), ορίζει την αξιολόγηση ως τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται διεθνώς, κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες, ως "διαπιστωτικό" και "επιταχυντικό" μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γενικότερα της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπάς, 2006).

Κατά την άποψη του Κουτούζη (2008), η αξιολόγηση εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών και σε συνδυασμό με διαδικασίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων της, ανασκόπησης και ανατροφοδότησης, μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να βελτιωθεί, να επιτύχει τους στόχους του, να κάνει μια αποτίμηση του έργου του στο σύνολό του. Με άλλα λόγια

την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, μπορούμε να τη δούμε ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό και ιεράρχηση στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για το συνεχή μετασχηματισμό της και τη βελτίωση του παρεχόμενου από τον σχολικό οργανισμό έργου. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ωστόσο έχουν διατυπωθεί και οι αντίθετες απόψεις από την επιστημονική κοινότητα για τη σημασία της αξιολόγησης. Ο Παπασταμάτης (2001) αναφερόμενος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σημειώνει ότι αφαιρεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού, τον χειραγωγεί και παίζει το ρόλο το Μεγάλου Αδερφού, περιορίζοντας την ελευθερία του.

Στη Ελλάδα η εκπαιδευτική κοινότητα διατηρεί επιφυλάξεις απέναντι στην αξιολόγηση διότι ο όρος έχει συνδεθεί με τον έλεγχο και τον επιθεωρητισμό (Δημητρόπουλος, 2002, Μαυρογιώργος, 1993). Γι' αυτή την κατάσταση υπεύθυνη είναι η περιρρέουσα αντίληψη ότι μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η συμμόρφωση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Μαυρογιώργος, 2000, Κυριαζή, 2002, Παρασκευόπουλος, 2004).

### **Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η ανάγκη να υπάρξει μία διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης που έχει τεθεί προς διαβούλευση και ειδικότερα για το ρόλο του διευθυντή μέσα σ' αυτό, πηγάζει από τον σκεπτικισμό με τον οποίο το υποδέχονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, το επίσημο συνδικαλιστικό τους όργανο, αλλά και μέλη της επιστημονικής κοινότητας. Χαρακτηριστική είναι η δημοσιευμένη άποψη εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

*«Αυτό που χρειάζεται επειγόντως η Παιδεία μας είναι η στήριξη του εκπαιδευτικού κι όχι η πίεση, η απαξίωση και η τιμωρία του. ...Ελεύθερους εκπαιδευτικούς χρειαζόμαστε, ... που θα κρίνονται με διαδικασίες που δεν θα στηρίζονται στο φόβο ή το χρήμα που μπαίνει ή βγαίνει από την τσέπη τους. ... Διαδικασίες που καμία σχέση δεν πρέπει να έχουν με τις επιδόσεις των μαθητών σε συνεχείς εξετάσεις (και μάλιστα εθνικού επιπέδου για να είναι μετρήσιμα τα αποτελέσματα), εξετάσεις που πνίγουν κάθε ενδιαφέρον κι αγάπη για τη γνώση και στραγγαλίζουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να την εμφυσήσουν και που θα τους οδηγήσουν να "προετοιμάζουν" ψυχρά τους μαθητές τους*

για τα συνεχή τεστ ώστε να μην αξιολογούνται αρνητικά.» (ανακτήθηκε από [www.protagon.gr](http://www.protagon.gr), 2013).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. σε επίσημη ανακοίνωσή της αναφέρει ότι :

«Μαζί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχεδιάζεται και η προωθούμενη **αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολείων**, που θα οδηγήσει στην **κατηγοριοποίηση** και την **υποβάθμισή τους** και τελικά στο **κλείσιμο** αρκετών από αυτά. Το σχέδιο της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με το νέο σχολείο του ανταγωνισμού, της φτηνής κατάρτισης, της αποσπασματικής και επιφανειακής γνώσης, που θέλουν να δημιουργήσουν. Η λεγόμενη **αυτοαξιολόγηση των σχολείων συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγησή τους και την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.**» (ανακτήθηκε από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr), 2013).

Επειδή οι εμπειρικές έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα είναι περιορισμένες, θεωρήθηκε σκόπιμο με την παρούσα εργασία να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί καθώς και την άποψή τους για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει μέσα στο νέο πλαίσιο ο διευθυντής.

### **Σκοπός της εργασίας**

Ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν και να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για το ρόλο που καλείται να παίξει ο διευθυντής του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με όσα προτείνει το νέο πλαίσιο αξιολόγησης.

### **Περιγραφή της δομής της εργασίας.**

Η εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο καλύπτονται βασικές θεωρητικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και γίνονται οι κατάλληλες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Στηριζόμενοι στο συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, οδηγούμαστε στο δεύτερο κεφάλαιο στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο ίδιο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας, αναλύεται το πλαίσιο της έρευνας, γίνεται περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος, η μέθοδος συλλογής υλικού, η μέθοδος ανάλυσης. Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Κλείνουμε στο τέταρτο κεφάλαιο με τη συζήτηση και τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων σε σύνδεση με τη σχετική

βιβλιογραφία. Παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εργασία μας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Αξιολόγηση- Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία συχνά ο όρος της αξιολόγησης συγχέεται με εκείνον τον πιο αυστηρό ως όρο του ελέγχου, με την εξέταση, με τη μέτρηση. Γενικότερα, ανάλογα με τις προθέσεις και την οπτική του κάθε ερευνητή διατυπώνονται ορισμοί για την αξιολόγηση οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με τις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες που επικρατούν. (Σολομών, 1998, οπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1998) «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης των αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».

Σε σχέση με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε διάφορους ορισμούς. Κατά τον Keeves (1997: 244), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος και κυρίως μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη». Σύμφωνα δε με τον Μπουζάκη (2001), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε κατατάσσουμε την αξιολόγηση σε διάφορες κατηγορίες. Αν ως κριτήριο θεσπίσουμε το **χρόνο** διεξαγωγής της τότε διακρίνονται τα εξής στάδια:

- **Προκαταρκτική αξιολόγηση** όταν η αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος, στην αρχή μιας εκπαιδευτικής χρονιάς ή μιας διαδικασίας. Σκοπός αυτού του είδους αξιολόγησης είναι να γίνει αποτίμηση των διαφόρων παραγόντων και συνθηκών που επηρεάζουν την πρόοδο αυτού του προγράμματος. Π.χ. η αξιολόγηση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων, πριν από την έναρξη του διδακτικού έτους, προκειμένου να οργανωθεί καλύτερα η

κατανομή τους αλλά και να γίνουν οι σχετικές ενέργειες για την αντικατάσταση – βελτίωσή τους.

- **Η διαμορφωτική**

Αυτού του είδους η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια της λειτουργίας π.χ. ενός προγράμματος ή μιας σχολικής χρονιάς, με σκοπό να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες και να παρέχει πληροφορίες για το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων ή τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφωθεί ένας πιο αποτελεσματικός σχεδιασμός του προγράμματος, μαθήματος κ.λ.π. σύμφωνα με τις προκύπτουσες ανάγκες. Έχει λοιπόν καθαρά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και καθόλου απειλητικό για τον εκπαιδευτικό, ενώ αναμφίβολα μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση όλων των εμπλεκομένων.

Πιο συγκεκριμένα, (Sergionanni και Starratt, 2002) σ' αυτού του είδους την αξιολόγηση:

- a. Η πορεία είναι ανεπίσημη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και ατεκμηρίωτη
- b. Τα κριτήρια είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευτικών
- c. Σκοπός είναι η επίτευξη των επαγγελματικών στόχων που τέθηκαν σε συνεργασία από τον εκπαιδευτικό και τον αξιολογητή
- d. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της αυτοαξιολόγησής τους και της αξιολόγησης των συναδέλφων τους
- e. Οι μαθητές εμπλέκονται ως πηγές άντλησης πληροφοριών για το έργο των εκπαιδευτικών
- f. Τελική επιδίωξη είναι η βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας.

- **Η τελική ή αθροιστική**

Αυτού του είδους η αξιολόγηση συνδέεται με το σκοπό του τελικού ελέγχου και διενεργείται όταν έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του. (Παλαιοκρασάς, 1997). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), κατά τη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης θα αποφασιστεί είτε η μισθολογική είτε η



βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και γενικά θα αναθεωρηθεί η εργασιακή του σχέση. Προέχουν συνεπώς οι στόχοι του σχολικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία δίνει περιθώρια βελτίωσης στον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά στην τελική αξιολόγηση, σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (2002):

- a. Η πορεία είναι επίσημη και τεκμηριωμένη
- b. Τα κριτήρια είναι συγκεκριμένα, κατοχυρώνονται νομικά και επικεντρώνονται σε βασικές διδακτικές ικανότητες
- c. Στόχος είναι η διαπίστωση ότι ο αξιολογούμενος κατέχει ένα κατώτερο όριο ικανοτήτων
- d. Την ευθύνη διεξαγωγής την έχουν επίσημοι φορείς
- e. Τέλος, αποτέλεσμά της είναι η προστασία της δημόσιας εκπαίδευσης από ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς

Η επικρατούσα άποψη ανάμεσα στους ερευνητές (MacBeath, 1999) είναι ότι οι δύο προαναφερθείσες μορφές αξιολόγησης συμπληρώνουν η μία την άλλη και είναι εξίσου απαραίτητες για την επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Επιπρόσθετα, ανάλογα με τη **θέση του φορέα** που επιτελεί την αξιολόγηση διακρίνονται οι εξής δύο μορφές: (Σολομών, 1999):

- **Η εξωτερική** η οποία σχεδιάζεται και επιβάλλεται από παράγοντες εκτός σχολείου οι οποίοι ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες διοίκησης. Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η **επιθεώρηση**, η **παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος** και οι **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης**. Η επιθεώρηση για την οποία έχει ασκηθεί έντονη κριτική αποτελεί την πιο παλιά και διαδεδομένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης.
- **Η εσωτερική** αξιολόγηση η οποία διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** και σε **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση** ή **αυτοαξιολόγηση**. Κυριότερες μέθοδοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι οι εξής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- Συμμετοχική αξιολόγηση
- Ενδυναμωτική αξιολόγηση
- Διοίκηση ολικής ποιότητας
- Έρευνα δράσης
- Ενεργός έρευνα

## **1.2 Σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.**

Σύμφωνα με την πρόταση του ΥΠΑΙΘ (2012:6) ως «σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.».

Στο Νόμο **2525/1997** παρατίθεται με διεξοδικό τρόπο ο σκοπός της αξιολόγησης, ο οποίος ορίζεται ως: «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...».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ν. 2986/2002 αφού σύμφωνα με το άρθρο του 4 ο **σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2008).

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών, η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου, η ερμηνεία και

η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία, η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις-κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.). Επίσης βάσει του Ν. 2986/2002, άρθρο 5, *σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών* είναι:

- α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα,
- β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
- γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης,
- στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
- ζ) η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, γ) των στελεχών εκπαίδευσης, δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία.

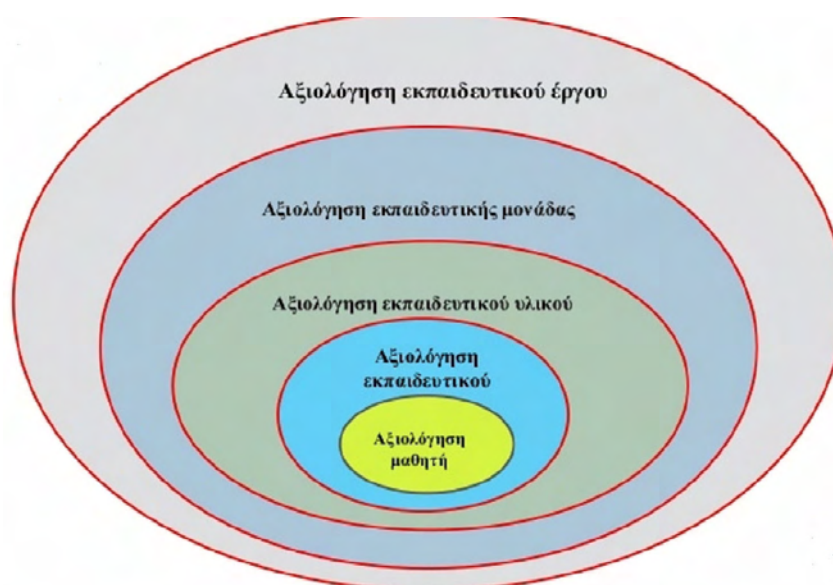
### **1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου- Προϋποθέσεις της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.- Απόδοση λόγου**

Μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας, η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν ταυτόσημη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στις μέρες μας, χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Η συστηματική χρήση του όρου

«εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '80 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να εφαρμοστεί εκ νέου η αξιολόγηση μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982, και αφετέρου να υπάρξει μια σημασιολογική αποφόρτιση από την ελεγκτική της διάσταση.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον Ανδρέου ((επ.), 1992: 14, οπ., αναφ., στο Κουτούζης, 2008). «μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους.»

Συνεπώς, το έργο που «παράγεται» σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι συνισταμένη πολλών επιμέρους διαδικασιών και παραγόντων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατ' αναλογία, είναι μια συνολικότερη έννοια και περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Κουτούζης, 2008). Ο Πασιαρδής (1994) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό, όπως και για όλο το μαθησιακό κλίμα της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους.



Εικόνα 1: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Κυρίαρχη αντίληψη φαίνεται να είναι ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μετρήσιμο και άρα συγκρίσιμο μέγεθος το οποίο (μετά από μέτρηση και σύγκριση) μπορεί να (προ)τυποποιηθεί (Μαυρογιώργος, 1993 όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008) με χρήση αντίστοιχων δεικτών και κριτηρίων.

Η πιο πρόσφατη (2/2007) ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο «Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση», αναφέρει 29 δείκτες που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της σχετικής προόδου.

Η σύνδεση όμως της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Η ανάπτυξη δράσεων στον Ευρωπαϊκό χώρο στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Δούκας, 1997 όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008). Μάλιστα, προτείνονται και τρόποι με τους οποίους τα κράτη μπορούν να διαπιστώνουν την πρόοδό τους σε σχέση με τους προτεινόμενους δείκτες. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση εργαλεία όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολείων είναι σημαντικά για την διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας (Ε.Ε, 2007 όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008). Με άλλα λόγια η αξιολόγηση προβάλλεται ως προϋπόθεση για τη διαπίστωση και τη βελτίωση της ποιότητας, η οποία με τη σειρά της προβάλλεται ως ζητούμενο στην Ε.Ε.

Μια άλλη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε μία σχολική μονάδα είναι εκείνη που συνέταξε ο Σολομών (1999), σύμφωνα με την οποία το σχολικό έργο θα μπορούσε να διαιρεθεί σε επιμέρους θεματικές περιοχές με αντίστοιχους δείκτες ποιότητας «για τη μέτρηση της αποδοτικότητας που έχει επιτευχθεί σε προεπιλεγμένα πεδία δράσης» (Ζμας, 2007: 147) . Ειδικότερα:

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
<b>Διαθέσιμα μέσα –Πόροι</b>	Κτίριο, χώροι, εξοπλισμός, οικονομικοί πόροι
<b>Πρόγραμμα σπουδών-Βιβλία</b>	Πρόγραμμα σπουδών, σχολικά βιβλία, Οδηγίες
<b>Προσωπικό μονάδας</b>	Διδακτικό προσωπικό

	Διοικητικό-Ειδικό επιστημονικό Βοηθητικό προσωπικό
<b>Διοίκηση</b>	Συντονισμός σχολικής ζωής Διαμόρφωση – Εφαρμογή σχολικού προγράμματος Αξιοποίηση μέσων –πόρων
<b>Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασίες</b>	Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές και μαθητών μεταξύ τους Σχέσεις σχολείου με γονείς και κηδεμόνες Σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς
<b>Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία</b>	Ποιότητα Διδασκαλίας Ποιότητα Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης
<b>Εκπαιδευτικά επιτεύγματα</b>	Φοίτηση –Ροή- Διαρροή Επίδοση-Πρόοδος μαθητών Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών Κατευθύνσεις μαθητών

Με βάση την παραπάνω πρόταση βλέπουμε ότι πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό- μαθησιακό τομέα, αλλά επεκτείνονται και στην υλικοτεχνική υποδομή της μονάδας, στη διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων, στο σχολικό κλίμα που επικρατεί και στα εκπαιδευτικά της επιτεύγματα.

Οι δείκτες που προτείνει για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ([aee.iep.edu.gr](http://aee.iep.edu.gr) ανακτημένο στις 2/4/2014) είναι οι εξής:

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ
<b>Τομέας 1. Μέσα και πόροι</b>	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι

	1.2. Στελέγωση του σχολείου
<b>Τομέας 2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου</b>	2.1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής
	2.2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων
	2.3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
<b>Τομέας 3. Διδασκαλία και Μάθηση</b>	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών
	3.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
<b>Τομέας 4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο</b>	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών
	4.2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς
<b>Τομέας 5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης</b>	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>Τομέας 6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα</b>	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών
	6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών
	6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
<b>Τομέας 7. Αποτελέσματα του σχολείου</b>	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Ωστόσο, κατά την άποψη του Einstein (MacBeath, 2005 όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2005): «Όλα που μετράνε δεν μπορούν να μετρηθούν και όλα όσα μπορούν να μετρηθούν δε μετράνε». Υπάρχουν λοιπόν τυποποιημένα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία εμμένουν στους αριθμούς και δεν αγγίζουν τις αληθινές ανησυχίες των εκπαιδευτικών και μαθητών ούτε βλέπουν τι έχει βαθύτερη σημασία στη ζωή των σχολείων. Στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει μια αρνητική τάση όσον αφορά την αποδοχή μιας εξωτερικής και ισχυρής πίεσης για την υιοθέτηση τέτοιου είδους πολιτικών αξιολόγησης.

Παρατηρούμε ότι στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης τα εκπαιδευτικά συστήματα δε λειτουργούν πλέον σε εθνοκεντρικά πλαίσια. Ο Ζμας (2007) αναφέρει την πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» σύμφωνα με την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση ασκεί επιρροή στην Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική κάθε χώρας-μέλους και κατά συνέπεια και της Ελλάδας. Πρόκειται για μια πολιτική που ακολουθείται από την Ε.Ε., σύμφωνα με την οποία διατίθενται κονδύλια στα κράτη μέλη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εναρμονίζονται πλήρως με μια ενιαία ευρωπαϊκή πολιτική η οποία όμως ασκεί πιέσεις στις εκάστοτε εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών.

Βάσει της πολιτικής που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Ένας νεοεισερχόμενος όρος στον οποίο δίνεται έμφαση είναι η *απόδοση λόγου* των σχολείων. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην υποχρέωση λογοδοσίας του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς την επίδοση και την ευζωία των μαθητών. Όπως όλες οι επιχειρήσεις ή οι οργανισμοί που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό αποδίδουν απολογισμό, το ίδιο απαιτείται και από τα σχολεία αφού οι γονείς «επενδύουν» στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και νομιμοποιείται ως υπεύθυνος και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς. Σύμφωνα με τους προσδιορισμούς αυτούς (Lauglo, 1995) διακρίνονται σε:

- δημόσια συστήματα λογοδότησης στα οποία υπάρχει ισχυρή κρατική επίβλεψη, με έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση,
- σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης με έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών και δίνεται προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση



- και σε μοντέλα καταναλωτή –πελάτη όπου ενισχύεται ο ρόλος των γονέων και δίνεται έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς.

#### **1.4 Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.**

Σύμφωνα με τον Μαντά et al., (2009) έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εκ των οποίων τα επικρατέστερα είναι τα εξής δύο: α) το τεχνοκρατικό το οποίο κλίνει προς τις αρχές της ποσοτικής αξιολόγησης και β) το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο κλίνει προς τις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης.

Το **τεχνοκρατικό μοντέλο**, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Ανάγεται στη γενικότερη μορφή του στο ορθολογιστικό μοντέλο ( Παλαιοκρασάς κ.α., 1997) το οποίο δίνει μεγάλη έμφαση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Με άλλα λόγια υπερτονίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που τέθηκαν. Ωστόσο, επειδή βασικός στόχος της αξιολόγησης δε μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της βελτίωσης της ποιότητάς του, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές στο χώρο της εκπαίδευσης. Δεν μπορεί να δίνεται έμφαση μόνο στην επίτευξη των στόχων και να μην εντοπίζονται τα θετικά ή αρνητικά σημεία του συστήματος που αξιολογείται (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999, όπ. αναφ. στο Μαντάς κ.α., 2009).

Στον αντίποδα του τεχνοκρατικού μοντέλου βρίσκεται το **ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό** μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στα νοήματα που διαμορφώνονται. Σ' αυτό το μοντέλο η έμφαση δίνεται στον εντοπισμό συγκεκριμένων προβλημάτων των αξιολογούμενων και στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εμπλεκόμενους με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Βασικό χαρακτηριστικό επίσης είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου. Και αυτό το μοντέλο έχει δεχθεί επικρίσεις επειδή δε

χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον για την εφαρμογή του απαιτείται μεγάλη χρονική διάρκεια, ενώ οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν πλήθος δεξιοτήτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2001, όπ. αναφ. στο Μαντάς κ.α., 2009).

Αν ως κριτήριο λάβουμε τον επιδιωκόμενο σκοπό της αξιολόγησης διακρίνουμε δύο κατηγορίες:

α) Τα **μοντέλα ελέγχου** που σκοπός τους είναι ο έλεγχος και η κατάταξη σε μια αξιολογική κλίμακα των σχολείων. Αυτό θα είχε κάποιες συνέπειες για τη λειτουργία των σχολείων π.χ. κατάργηση ενός σχολείου λόγω κακών επιδόσεων ή χρηματοδότηση ανάλογα με τις επιδόσεις του σχολείου. Εδώ εντάσσεται η εξωτερική αξιολόγηση.

β) Τα **μοντέλα ανάπτυξης** που σκοπός τους είναι η βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού χωρίς αυτό να συνδέεται με διαδικασίες ελέγχου και κατάταξης. Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η εσωτερική αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση εξασφαλίζει την αξιοπιστία του «ουδέτερου παρατηρητή», αποτελεί αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου προς την κοινωνία, την πολιτεία και τους γονείς και διευκολύνει την αποτελεσματική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, διέπεται από βασικά μειονεκτήματα που την έχουν καταστήσει αναχρονιστική, όπως ότι αποτελεί έναν αυταρχικό και μονόπλευρο μηχανισμό ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργώντας άγχος στον εκπαιδευτικό, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την ομοιομορφία σε έναν κόσμο που διακρίνεται για τον πλουραλισμό (Σαΐτη, 2008)

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε από το διευθυντή του σχολείου ο οποίος κρίνει τους υφισταμένους του (π.χ. εκπαιδευτικούς), οπότε χαρακτηρίζεται ως **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση**, είτε από την ίδια τη σχολική κοινότητα οπότε χαρακτηρίζεται ως **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**. Με τον όρο συλλογική εννοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς συμμετέχουν στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008). Η εσωτερική θεωρείται πιο εκσυγχρονισμένη μορφή αξιολόγησης και συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της σχολικής μονάδας.

Στην **αυτοαξιολόγηση** όπου τα προβλήματα του σχολείου επιλύονται με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (π.χ. εκπαιδευτικοί, σύλλογος γονέων, μαθητές) η λήψη των αποφάσεων μετατοπίζεται από πάνω προς τα κάτω και συγκεκριμένα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. (Σολομών, 1999). Η *αυτό-*

αξιολόγηση του σχολείου είναι ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες «οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες σημαντικό ρόλο παίζει η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του» (Μπαγάκης, 2005: 77).

Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001), μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων αυξάνεται η ικανότητα του μαθητή ή του δασκάλου, όταν όσοι μετέχουν μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, επωφελούμενοι από την ποιότητα των μεταξύ τους συζητήσεων. Επίσης η μάθηση και η διδασκαλία εξελίσσονται όταν οι δάσκαλοι έχουν τα εργαλεία και εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να είναι και οι ίδιοι διδασκόμενοι στην ίδια τους την τάξη. Τα σχολεία επίσης εξελίσσονται όταν παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο στους δασκάλους για να μοιράζονται εμπειρίες και σωστές πρακτικές. Ολόκληρο το σύστημα εξελίσσεται όταν τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Τέλος και η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε πολιτικό – κυβερνητικό επίπεδο εξελίσσεται όταν αυτοί που ασκούν πολιτική είναι σε θέση να αφουγκραστούν τους δασκάλους και είναι πρόθυμοι και έτοιμοι να μάθουν από αυτούς.

Κατά το στάδιο της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου τα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλουν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα «Ποια είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;», να εντοπίσουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του σχολείου και να καθορίσουν προτεραιότητες για δράση με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ζωής. Η γνώση που προκύπτει από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου αποκαλύπτει τις ιδιαίτερες εσωτερικές ανάγκες του σχολείου, επιτρέπει τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τον καθορισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων. Ταυτόχρονα ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης του έργου τους. Η αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας.

Στο αμέσως επόμενο στάδιο της αυτοαξιολόγησης –που συνήθως εφαρμόζεται στο μέσον της σχολικής χρονιάς- οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τις εξωτερικές επιταγές που ορίζει η εκπαιδευτική πολιτική ή το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και θέτουν στόχους για βελτίωση. Κατόπιν διαμορφώνουν σχέδια δράσης προκειμένου να ενισχύσουν ή να βελτιώσουν την ποιότητα συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πρακτικής. Έτσι

δημιουργούνται Ομάδες Δράσης για τη διαμόρφωση λεπτομερούς σχεδίου για κάθε δράση. Η κατεύθυνση της κάθε δράσης εστιάζεται στο ερώτημα «τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο μας;». (Μπαγάκης, 2005).

Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω *ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)* και του συνακόλουθου πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999). Ο ατομικός φάκελος διαμορφώνεται μέσω μεθοδικής συγκέντρωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που του επιτρέπει να καθορίζει και να αποτιμά την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που θέτει (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004).

Γενικότερα τα επιχειρήματα υπέρ της αυτοαξιολόγησης μπορούμε να τα δούμε ως εξής (McBeath, 2005 όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2005):

- *Ως μία ανθρώπινη ιδιότητα ποιότητας:* το «γνώθι σ'αυτόν» που δόθηκε από το μαντείο των Δελφών αναφέρεται σε μια καθαρά ατομική ιδιότητα σε αντιδιαστολή της ανθρώπινης πλάνης.
- *Ως επαγγελματική ευθύνη:* η ενασχόληση με παιδιά κάνει ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για αυτογνωσία των εκπαιδευτικών πόσω μάλλον όταν οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι στους συναδέλφους, στους γονείς και στους εργοδότες τους.
- *Ως απαραίτητα πολιτική:* σε ένα πλαίσιο εξασφάλισης της ποιότητας, το πρόθεμα «αυτό-» θεωρείται ότι αφορά το σχολείο ως φορέα. Όπως και σε ατομικό επίπεδο έτσι και τα σχολεία αναμένεται να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε όλες τους τις διαστάσεις. Η έλλειψη επίγνωσης της ποιότητας ζημιώνουν τους μαθητές του σχολείου και το προσωπικό και παραπλανούν τους γονείς.
- *Ως έναν οικονομικό δείκτη:* σύμφωνα με το διεθνές κλίμα στο οποίο τα έθνη συγκρίνονται ως προς την επίδοση των μαθητών τους και όπου το αποτέλεσμα χρησιμοποιείται ως οικονομικός δείκτης, οι δημιουργοί πολιτικής δε θέλουν να βρίσκονται προ εκπλήξεων ύστερα από εξωτερικές αξιολογήσεις π.χ. από τον ΟΟΣΑ.

Ωστόσο υπάρχει και ο αντίλογος όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το ίδιο το αξιολογούμενο σχολείο. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της εξοικείωσης του εκπαιδευτικού με συνηθισμένες διδακτικές πρακτικές που μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες, οι οποίες όμως, δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον ίδιο. Επίσης κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης υπάρχει περίπτωση μονοδιάστατης επιβάρυνσης κάποιων μελών που μπορεί να προκύψει από τον άνισο καταμερισμό των αρμοδιοτήτων με τελικό αποτέλεσμα την μη αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών της αυτοαξιολογούμενης σχολικής μονάδας. Άλλο μειονέκτημα που καταλογίζεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι οι διάφορες αλλαγές στο διδακτικό προσωπικό – οι οποίες είναι αρκετά συνηθισμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία τριετία. Επίσης επιλέγονται δείκτες που ίσως δε μπορούν να βελτιωθούν. Ταυτόχρονα, αντλούνται στοιχεία για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και όχι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις αντιδρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην αυτοαξιολόγηση είτε διότι οι γνώσεις τους στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ελλιπείς είτε λόγω ανεπάρκειας σε διάφορους τομείς για την οποία δεν ευθύνονται οι ίδιοι αλλά η γενικότερη έλλειψη επιμορφωτικής πολιτικής.

Σε αρκετές χώρες προτείνεται η *ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών (teacher evaluation by peers) (Bowman, 1999 όπ. αναφ. στο Χαλκιοπούλου, 2012). Μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της αν στηρίζεται στον αυτοστοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός από την ερευνητική ομάδα.
- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της, αν συντελείται σε ένα πλαίσιο επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό, σε μια ομάδα συναδέλφων που παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός δε νιώθει ότι απειλείται αλλά μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999).
- Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές εκτιμούν το γεγονός ότι τους ανατίθενται καθήκοντα (αξιολόγησης και επιμόρφωσης) που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά

διδασκαλικά καθήκοντά τους. Συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της έρευνας ως επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bowman, 1999).

Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Peterson, 2000).

Στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού εντάσσεται και ο *θεσμός του Μέντορα*. Ένας εμπειρότερος εκπαιδευτικός αποδέχεται να παρέχει υποστήριξη σε κάποιο άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Ο θεσμός του Μέντορα ως αρωγού στο έργο του εκπαιδευτικού είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και η μαθητεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ικανό χρονικό διάστημα δίπλα στους εμπειρότερους συναδέλφους τους θεωρείται προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίησή τους. Έρευνες, μάλιστα, αναφέρουν την επίδραση που έχει ο Μέντορας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Freiberg et al., 1996), οι οποίοι υιοθέτησαν καλές πρακτικές και ταυτόχρονα καλλιέργησαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από νεοδιόριστους συναδέλφους τους, που δεν είχαν θητεύσει δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς.

## **1.5 Διαδικασία αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης**

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό. Η εκπαίδευση προσφέρεται από τον άνθρωπο στον άνθρωπο με τη χρήση των εκάστοτε διαθέσιμων μέσων διδασκαλίας. Στόχος είναι η διάδοση της γνώσης και των δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, καθώς και η πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Στην εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν εμπλέκονται μόνο οι μαθητές. Εμπλέκεται ένα σύνολο ατόμων τα οποία αποτελούν το εκπαιδευτικό δυναμικό ενός σχολείου.

### 1.5.1 Ποιο είναι το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης

Το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση αποτελείται από τις εξής κατηγορίες (Δημητρόπουλος, 1999):

- a. *Εκπαιδευτικό- διδακτικό προσωπικό* δηλ. τους εκπαιδευτικούς,
- b. *Διοικητικό προσωπικό* που το απαρτίζουν τόσο οι διοικητικοί υπάλληλοι της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΑΙΘ, όσο και εκείνοι που υπηρετούν στις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του π.χ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διευθύνσεις, Γραφεία.
- c. *Διευθυντικό προσωπικό*: διευθυντές, υποδιευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι κέντρων, εργαστηρίων κ.α.
- d. *Εποπτικό προσωπικό*: διευθυντές και προϊστάμενοι γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί επί θητεία.
- e. *Συμβουλευτικό προσωπικό* όπως είναι για παράδειγμα οι Σχολικοί Σύμβουλοι
- f. *Πολιτικό προσωπικό*: η πολιτική ηγεσία που διοικεί την εκπαίδευση
- g. *Επικουρικό προσωπικό* το οποίο αποτελείται από το προσωπικό καθαριότητας, τους επιστάτες κ.λ.π.
- h. Οι *σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων*
- i. Οι *συνδικαλιστικοί φορείς* των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, ΕΛΜΕ κ.λ.π.)
- j. *Φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης* που σχετίζονται με την εκπαίδευση π.χ. σχολική επιτροπή, σχολικό συμβούλιο κ.α.
- k. Τα *συμβούλια των μαθητών* (πενταμελές, δεκαπενταμελές)

Το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

### 1.5.2 Κριτήρια αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Desander, 2000) γίνεται έντονη αναφορά για την ανάγκη ύπαρξης μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία να στηρίζονται στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Black, 1993, Πασιαρδής, 1996). Ο

Johnson (1997) αναφέρει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης καθορίζονται από τον τρόπο που περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού από τον εργοδότη του και γενικότερα από το περιεχόμενο του επαγγελματικού κώδικα.

Κύρια πηγή των κριτηρίων αξιολόγησης αποτελεί η Έρευνα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα (E.S.A.), η οποία προτείνει διάφορα μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η βασική εισήγηση της E.S.A. στηρίζεται στην αθροιστική αξιολόγηση που προϋποθέτει ότι τα επιτεύγματα των μαθητών δεν αξιολογούνται σε σύγκριση με κάποια στάνταρντ, αλλά με τη διαφορά τους από το προηγούμενο καταγραμμένο επίτευγμα. Το αναμενόμενο από έναν εκπαιδευτικό (ή κλάδο ή σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα) είναι να εξασφαλίζει ένα καλό ρυθμό προόδου για όλους τους μαθητές του. (Πασιαρδής κ.α., 2007).

Ο Fullan (1991) τονίζει ότι είναι σημαντικό να εμπλακούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, αφού αξιολόγηση χωρίς τη δική τους συναίνεση δεν είναι δυνατή. Εξάλλου η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι σημαντική διότι αναπτύσσουν την αίσθηση κοινοκτημοσύνης για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του (Fullan & Hargreaves, 1992).

### **1.5.3 Πως αξιολογείται το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση**

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας κάθε οργανισμού και συγκεντρώνει σημαντικές δραστηριότητες που έχουν ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003) και τις σχέσεις του με τον οργανισμό. Ως διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να οριστεί ο σχεδιασμός ενός επίσημου συστήματος, με στόχο να διασφαλιστεί η αποτελεσματική και αποδοτική συμβολή του ανθρώπινου ταλέντου στη δημιουργία και την επίτευξη του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων ενός οργανισμού (Mathis & Jackson, 2000; Jackson & Schuler, 2003).

Οι βασικές λειτουργίες τη διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν:

- Τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού
- Τη στελέχωση του οργανισμού



- Την εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
- Την παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού
- Τον καθορισμό και την παροχή αμοιβών, κινήτρων, ωφελημάτων και πρόσθετων παροχών
- Την αξιολόγηση του έργου: διαμόρφωση κριτηρίων, τεχνικών, διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών
- Την επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Τις εργασιακές σχέσεις
- Την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία

Η αξιολόγηση ως λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα οργανισμό, μπορεί να έχει άτυπη ή επίσημη μορφή, να είναι ποιοτική ή ποσοτική, απόλυτη ή σχετική, άμεση ή έμμεση

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς που μπορεί να εστιάζονται (MacBeath, 1999; Yariv & Coleman, 2005):

- Στη βελτίωση του διδακτικού έργου
- Στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης
- Στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης
- Στην ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του σχολικού οργανισμού
- Στα πλαίσια της ανάπτυξης μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης
- Στα πλαίσια των πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, βάσει του ν. 2986/2002 ακολουθείται ένας καθαρά ιεραρχικός τρόπος αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης από πάνω προς τα κάτω. Πιο συγκεκριμένα:

α) Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης

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

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

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

ε) Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

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

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

## **1.6 Ιστορική Αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα**

Από τη θέσπιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εισάγεται ο θεσμός του επιθεωρητή και, όπως είναι εύλογο, εξελίχτηκε παράλληλα με τις γενικότερες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες, που επικρατούσαν (πελατειακό σύστημα, κομματική πόλωση, εθνικοί διχασμοί κτλ.).

Ο επιθεωρητής αναδείχτηκε ως το κυρίαρχο πρόσωπο στην ελληνική εκπαίδευση (Χαραλάμπους- Γκανάκας, 2006), αφού βασικές αρμοδιότητες του ήταν: α) η εποπτεία και η καθοδήγηση, καθώς και β) η οργάνωση και διοίκηση. Επίσης, μπορούσε να εξετάζει τη συμπεριφορά των δασκάλων και να την καταγγέλλει στις αρμόδιες αρχές, ώστε «να τιμωρούνται ή και να αποπέμπονται» (**άρθρο 71, § 3**) όπως και «εις κατεπείγουσας περιστάσεις να παύη τον διδάσκαλον» (**άρθρο 37, § 8**).

Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994, Μπουζάκης, 1994, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2008), μπορούσε να υποβάλει σε εξέταση οποιοδήποτε δάσκαλο «περί της ικανότητας και αξιοότητας του οποίου υπάρχουν αμφιβολία!» και εάν δεν ανταποκρινόταν, τότε επέστρεφε και πάλι στο Διδασκαλείο, διαγραφόμενος ταυτόχρονα, έως να επανεκπαιδευθεί, από τους καταλόγους των δασκάλων (**άρθρο 71, § 5 και 72**).

Με το **ν. 1304/1982** καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Σύμφωνα με τα **Π.Δ. 340/1984** και **214/1984**, που όρισαν τα καθήκοντα του και τις αρμοδιότητές του, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι μόνο επιστημονικός, παιδαγωγικός και συμβουλευτικός, ενώ διαχωρίζεται από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, ο οποίος ασκεί πλέον τη διοίκηση. Σύμφωνα με το νόμο, ένα από τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, είναι και η συμμετοχή τους «στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα» (**άρθρο 1, § 6**). Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει το ρόλο του αξιολογητή και του αξιολογούμενου και τον καθιστούν υπεύθυνο παράγοντα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ενώ, το **1983** δημοσιεύεται ένα Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος (**Σ.Π.Δ**), που αφορά στην «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σε αυτό το Σ.Π.Δ. ο προγραμματισμός-αποτίμηση περιορίζεται στο επίπεδο του σχολείου-τάξης, ενώ ενισχύεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, καθώς συμμετέχει στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό-απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιείται στο σχολείο (Δούκας, 1997). Επιπλέον, ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετέχει παράλληλα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως σύμβουλος και ως κριτής. Οι τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνοψίζονται ως εξής: α) το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη, β) το έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, γ) το έργο του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δ) το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Από πολλούς διατυπώθηκε το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ο διττός ρόλος του συμβούλου και του κριτή, από το ίδιο πρόσωπο.

Σημαντική είναι η ψήφιση του **ν. 1566/1985** για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς επαναφέρει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προβλέπει την έκδοση σχετικού Προεδρικού Διατάγματος για την εφαρμογή του.

Στη συνέχεια εκδίδεται το **1987** ένα **Σ.Π.Δ.** που αφορά την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σύμφωνα λοιπόν με το Π.Δ. του 1987, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.

Το 1993 ιδρύεται το τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο άρχισε να λειτουργεί επίσημα το 1996 και μεταξύ άλλων ασχολείται με τη μελέτη, σύνταξη και υποβολή πρότασης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, καταγραφή των θεσμών και των πρακτικών παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος «Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», διαδικασία εκπόνησης δεικτών, κριτηρίων και εργαλείων για την εσωτερική αξιολόγηση της μονάδας .

Ο **Νόμος 2327/95** ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στη συνέχεια , ο **Νόμος 2525/97** θέτει το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Μαζί με το κυρίως εκπαιδευτικό έργο αξιολογούνται σε όλα τα επίπεδα και οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή τους στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΕΠΘ, 1997). Οι κυριότεροι μη έμψυχοι συντελεστές της εκπαίδευσης , είναι οι δαπάνες, οι σκοποί και οι στόχοι, η υλικοτεχνική υποδομή , τα προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία και υποστηρικτικό υλικό.

Αναλυτικά , σύμφωνα με τον **Ν. 2525/97** , στο **άρθρο 8** «περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» για πρώτη φορά γίνεται οργανωμένη προσπάθεια προσέγγισης της διαδικασίας της αξιολόγησης. Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η διαδικασία αποτίμησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της , όπως αυτοί ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Η αξιολόγηση αφορά όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την αξιολόγηση θα εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών , η απόδοση των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Αξιολογητές ορίζονται οι διευθυντές των μονάδων, οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείων , οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Ο

διευθυντής συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς . Με τη σειρά του ο Προϊστάμενος συντάσσει έκθεση για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του , τους διευθυντές των μονάδων και το εκπαιδευτικό προσωπικό της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το εκπαιδευτικό και επιστημονικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών ασκεί με τη σειρά του αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έργο των μελών του ΣΜΑ είναι ιδίως: ι) η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους. ιι) Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας. ιιι) Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ). ιιιι) Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. ιιιιι) η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην ΕΑΣΜ. ιιιιιι) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιαδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

Ο **Νόμος 2986/2002** προέβλεπε, μεταξύ άλλων, την «εσωτερική αξιολόγηση» του εκπαιδευτικού έργου στις εκπαιδευτικές μονάδες. Παρ' ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι συγκεντρωτικό, με το νόμο 2986/2002 επιχειρείται μία προσπάθεια αποκέντρωσης που συγκλίνει με τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών της Ε.Ε. Αν και έχει τεθεί σε εφαρμογή, δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου! Συνεπώς επί εικοσιπέντε χρόνια παρατηρούμε μια αναστολή στην εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με εξαίρεση βέβαια την αξιολόγηση των μαθητών.(Κουτούζης, 2008).

Το Σχέδιο Νόμου **3848/2010**, όπως επίσης και η σχετική εγκύκλιος, επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Η εγκύκλιος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «πρόκειται για μια εσωτερική συλλογική διαδικασία διαμόρφωσης των στόχων της σχολικής μονάδας, ανάδειξης των προβλημάτων, ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και συνευθύνης, με βασικό στόχο την αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων, την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών».

## 1.7 Ο ρόλος του Διευθυντή

### 1.7.1 Ο ρόλος του Διευθυντή στη σχολική μονάδα

Στη διεθνή βιβλιογραφία ως ρόλος ορίζεται «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα» (Dubrin, 1998: 27, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007). Ο Σαΐτης (2007) καταλήγει ότι ο ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση.

Για δεκαετίες, οι διευθυντές έχει αναγνωρισθεί ότι συνεισφέρουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Σε μια εποχή όπου κάνουν την εμφάνισή τους όροι όπως απόδοση λόγου των σχολείων, κατανεμημένη λήψη αποφάσεων και διαχείριση των σχολείων, ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Οι διευθυντές αποτελούν τον πυρήνα της ηγεσίας στα σχολεία. (Rice, 2010). Είναι γνωστό από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των σχολείων ότι «οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν διάφορα σχολικά επιτεύγματα μεταξύ των οποίων η επίδοση των μαθητών, μέσω της προσέλευσης και κινητοποίησης εκπαιδευτικών με προσόντα, μέσω της ικανότητάς τους να έχουν ένα όραμα και στόχους για το σχολείο τους, μέσω της ικανότητάς τους για αποτελεσματική κατανομή των πόρων και μέσω της οργανωτικής ικανότητάς τους να υποστηρίξουν την καθοδήγηση και τη μάθηση». (Hornig, Kalogrides and Loeb, 2009)

Ο Fullan (1993: 72) αναφέρει ότι αποτελεσματικοί είναι οι διευθυντές οι οποίοι :

- Κατανοούν τη σχολική κουλτούρα και τη σημασία της
- Ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Προωθούν αξίες όπως η ισοτιμία, η συνεργασία , η κοινή δέσμευση και η απόδοση λόγου
- Δεν περιορίζονται στο να ανακοινώνουν εγκυκλίους αλλά συζητούν τους στόχους και το συλλογικό όραμα της σχολικής μονάδας
- Αξιοποιούν τη γραφική εργασία για να εξυπηρετήσουν καταστάσεις κι όχι για να δημιουργήσουν γραφειοκρατικό κώλυμα
- Κατανοούν ότι η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, με τον οποίο προσπαθούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας

Με την Υ.Α. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β) , άρθρο 27 καθορίζονται τα καθήκοντα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα δε με το άρθρο 28 του ίδιου νόμου τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων είναι τα εξής:

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Ειδικότερα:

2. α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.

δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.

ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

θ) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ι) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ια) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιβ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

ιγ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

(Ανακτήθηκε από την ηλ. Διεύθυνση

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dielyhntes-ypodieyhntes.html>)



## 1.7.2 Ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση

Η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε μια σχολική μονάδα από τον διευθυντή είναι πολύ σημαντική για την ομαλή και επιτυχή λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τον McGreal (1983), η σχέση ανάμεσα στον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό έχει μεγάλη επίδραση στην διοικητική αποτελεσματικότητα. Γενικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό συνεχούς παιδαγωγικής βελτίωσης (Atkins, 1996 όπ. αναφ. στο Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M., 2003). Κατά τον Zimmerman (2003), οι ερευνητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση συμφωνούν επίσης ότι οι διευθυντές παίζουν το ρόλο-κλειδί στην επιτυχία μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του '70 (Blase & Kirby, 2000). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Allen, Glickman & Hensley, 1998) έχει βρεθεί ότι οι διευθυντές που υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και σε ηγετικούς ρόλους έχει αυξήσει την πίστη και το σεβασμό στις σχέσεις μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Επιπλέον, οι διευθυντές που βασίζονται στην συνεργασία, την ανοιχτή επικοινωνία και την επαγγελματική ανάπτυξη έχουν μεγαλύτερη θετική επιρροή στις παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 1998). Οι μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους όταν οι διευθυντές υιοθετούν ένα στυλ διοίκησης που βασίζεται περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις (Blase & Kirby, 2000). Ο Zimmerman (2003) τονίζει ότι η συνεργασία δημιουργεί τη δύναμη, η πίστη τροφοδοτεί την εμπιστοσύνη και η εμπιστοσύνη διευκολύνει την ανάπτυξη. Επίσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε στις ΗΠΑ για τη διερεύνηση των επιπτώσεων μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρατηρήθηκε ότι η πρόοδος των μαθητών είναι μεγαλύτερη στα σχολεία εκείνα όπου οι δάσκαλοι συνεργάζονται με σκοπό την εφαρμογή νέων, καινοτόμων ιδεών. (Bryk et al., 1998, όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005).

Ο Διευθυντής μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη για μια επιτυχημένη αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και να οδηγήσει έτσι τη σχολική μονάδα σε μια σταθερή βελτίωση. Ο Atkins (1996, όπ. αναφ. στο Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M., 2003) αναφέρει ότι ένας διευθυντής πρέπει να κατέχει ειδικές κριτικές δεξιότητες για να ανταποκριθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης με τρόπο ώστε να προωθούνται σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές πρέπει επίσης να γνωρίζουν ότι τα μέλη ενός συλλόγου αναμένουν αυξημένη επικοινωνία, εποικοδομητικές προτάσεις και κατάλληλη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης από ηγέτες με εκπαιδευτικές δεξιότητες (Wang & Day, 2002, όπ. αναφ. στο Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M., 2003).

Η Rice (2010) τονίζει ότι βάσει έρευνας που διεξήχθη από ερευνητές του *Αμερικανικού Εθνικού Κέντρου για την Διαχρονική Ανάλυση Δεδομένων στην Εκπαιδευτική Έρευνα (CALDER)*, ένα σημαντικό εύρημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή τους μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την απόδοση των εκπαιδευτικών **πέρα** από την αξιολόγησή τους μέσω της επίδοσης των μαθητών τους. Στο ερώτημα κατά πόσο καλοί είναι οι διευθυντές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τι πρέπει να λάβουν υπ' όψη τους κατά την αξιολόγηση, μία μελέτη σε σχολεία της Florida (Harris & Sass, 2009, όπ. αναφ. στο Rice, 2010) δείχνει ότι οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των διευθυντών για την απόδοση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου καλός προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητάς τους όπως αυτή υπολογίζεται από την συμβολή τους στην επιτυχία των μαθητών τους στα μαθηματικά και την ανάγνωση κατά τα προηγούμενα χρόνια.

Τι ρόλο θα έπρεπε να παίζουν οι εκτιμήσεις των διευθυντών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν συνδυασμό των εκτιμήσεων του διευθυντή με τη βαθμολογία των τεστ των μαθητών αποδίδουν με περισσότερη ακρίβεια την επίδοση των εκπαιδευτικών από ό,τι εκείνα που βασίζονται μόνο στην επίδοση των μαθητών; Η προαναφερθείσα μελέτη της Florida έδειξε ότι οι εκτιμήσεις των διευθυντών στην αξιολόγηση είναι καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της αξίας ενός εκπαιδευτικού από ό,τι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης που εστιάζουν στην προηγούμενη εμπειρία και την επίσημη εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί.. Άλλο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι τα δεδομένα της επίδοσης ενός εκπαιδευτικού που έχουν συγκεντρωθεί για πολλά

έτη προβλέπουν πιο αξιόπιστα την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού από ό,τι οι εκτιμήσεις του διευθυντή. Ωστόσο, αν δεν υπάρχουν αυτά τα στοιχεία επί σειρά ετών θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν διάφορα άλλα μέτρα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι η αξιολόγηση από τον διευθυντή μπορεί να προσφέρει ευρύτερου φάσματος πληροφορίες απ' ό,τι η αξιολόγηση μέσω της επίδοσης των μαθητών στις εξετάσεις. Ένας διευθυντής μπορεί να αντιληφθεί και να αξιολογήσει κι άλλες δυνατότητες του εκπαιδευτικού όπως η συλλογική σχολική απόδοση στο σχολικό κλίμα ή ο ενθουσιασμός και η έμπνευση που αποπνέει στους μαθητές του. (Rice, 2010).

Μία σημαντική συνιστώσα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είδαμε ότι αποτελεί η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Ο διευθυντής θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και να αναλάβει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής εντός της σχολικής μονάδας. Μ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και αίρονται οι επιφυλάξεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί στην αυτοαξιολόγηση λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης.

Στην Ελλάδα η καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα που παρεμποδίζει τη θεσμοθέτησή της. Επομένως ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να εστιάζει στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στη μονάδα. Όπως αναφέρει ο Zimmerman (2003), είναι κοινώς αποδεκτό ότι όταν μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών υπάρχουν στενές σχέσεις, εμπιστοσύνη και αμοιβαίος σεβασμός είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα υπάρχει βελτιωμένο παιδαγωγικό κλίμα και αύξηση στις επιδόσεις των μαθητών. Οι διευθυντές πρέπει να κατανοούν, να εκφράζονται με σαφήνεια και να είναι δεσμευμένοι σε μια φιλοσοφία βελτίωσης με τέτοιο τρόπο ώστε να υποχρεώνονται σε ένα σταθερό και εκπαιδευτικό τρόπο κατανόησης των σημαντικότερων θεμάτων επαγγελματικής αξιολόγησης. Αυτή η κατανόηση μπορεί να προκύψει εν μέρει, από τις ίδιες τις εμπειρίες του διευθυντή στην τάξη, από τα συναισθήματα σεβασμού προς το προσωπικό και τη βελτίωσή τους και από την προθυμία να καταστήσει ανοικτή και ειλικρινή επικοινωνία με του εκπαιδευτικούς. (LoVette, Watts & Wheeler, 2001).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω «ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο» (ν. 2986, άρθρο 5, παρ. 3β, ΦΕΚ 24, τ.1, 13-2-2002). Βάσει της

ισχύουσας νομοθεσίας και όπως προαναφέρθηκε (παρ. 1.8.1) ο ρόλος του Διευθυντή στο ελληνικό σχολείο είναι περισσότερο συντονιστικός και διεκπεραιωτικός. Η διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος χαρακτηρίζεται από έναν απρόσωπο συγκεντρωτισμό που καθιστά το ρόλο του διευθυντή «μοναχικό» και «ανίσχυρο» (Παπαναούμ, 1995: 113). Δεν του παρέχονται οι κατάλληλες αρμοδιότητες ώστε να μπορεί να δρα ελεύθερα και αυτόνομα. Ο Διευθυντής δεν αξιολογεί ουσιαστικά το εκπαιδευτικό έργο διότι στην πραγματικότητα απλά συνθέτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπ' όψη τις αυτοαξιολογήσεις και τις παραθέτει στο Σχολικό Σύμβουλο.

Το έργο της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτελεί **βασική προτεραιότητα** των πολιτικών του ΥΠΑΙΘ προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου» και συνιστά το **πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ** στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΑΙΘ (Νόμος 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση»). Παράλληλα, η συγκεκριμένη πρωτοβουλία αποτελεί συνέχεια προηγούμενων ενεργειών του Υπ. Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, το έργο της ΑΕΕ:

- α) Σε νομοθετικό επίπεδο στηρίζεται στους Ν.2986/2002, άρθρ. 4. και Ν.3848/2010, άρθρ. 32.
- β) Σε ερευνητικό επίπεδο θα βασιστεί σε αξιοποίηση και συνθετική αναπροσαρμογή ήδη παραχθέντος υλικού από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα φορέων του ΥΠΑΙΘ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) στα ΕΠΕΑΕΚ I & II (όπως το Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπ/κού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997-1999, επιστ. υπευθ. Ι. Σολομών), ο «Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, επιστ. υπευθ. Δ. Ματθαίου) και η Ανάπτυξη και Προτυποποίηση Δεικτών και Κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΚΕΕ, 2002-2004, επιστ. υπευθ. Β. Κουλαϊδής). Θα αξιοποιήσει επίσης σε θεωρητικό και σε εφαρμοσμένο επίπεδο δεδομένα από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και εμπειρία.
- γ) Σε εφαρμοσμένο επίπεδο θα αξιοποιήσει υφιστάμενες δομές (όπως e-survey, e-school, Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΚΕΕ) κ.ά.), αλλά και νέες δομές πληροφοριακών δεδομένων που προβλέπονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (κυρίως στο πλαίσιο της Διοικητικής Μεταρρύθμισης και της Ψηφιακής Σύγκλισης των φορέων του

ΥΠΑΙΘ), με σκοπό να αξιοποιηθούν στοιχεία ειδικού ενδιαφέροντος (ψηφιακή πλατφόρμα, εκπαιδευτικό υλικό, θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, κτλ.).

- δ) Σε εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται άμεσα με τα κρίσιμα ζητήματα της εκπαιδευτικής ασυμμετρίας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία της χώρας χαρακτηρίζεται από ουσιώδεις διαφορές και ανισότητες κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού, μορφωτικού και γεωγραφικού χαρακτήρα, με συνέπεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε Σχολικής Μονάδας. Μέσω του έργου της ΑΕΕ θα επιδιωχθεί η αξιοποίηση των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολείων, όπως διαπίστωση των αδυναμιών, εντοπισμός και επίλυση των προβλημάτων, ανάδειξη των καλών πρακτικών. Ειδικά δε για τα σχολεία που ανήκουν σε μειονεκτικές περιοχές θα επιδιωχθεί η άμεση διασύνδεσή τους με οριζόντιες δράσεις και πολιτικές ενισχυτικού, υποστηρικτικού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα του ΥΠΑΙΘ σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο.

## **1.8 Επιπτώσεις από την έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Όπως προαναφέραμε, στη χώρα μας η εμπειρία του επιθεωρητισμού (τεχνοκρατικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης), η οποία κυριάρχησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προώθηση και εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης.

Όμως αυτή η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα έχει αρνητικές επιπτώσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και τον κόσμο,
- στην επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες της Ε.Ε.,
- στην υποχρέωση λογοδοσίας προς το κοινωνικό σύνολο για τη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση,
- στην τεκμηρίωση της διαπίστωσης των γενικότερων αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- στην προσπάθεια βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην άμεση παρέμβαση με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων,

στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του συστήματος γενικότερα, με συνέπεια την αναποτελεσματική διάθεση και την ανεπαρκή αξιοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) που διατίθενται για την εκπαίδευση,

- στην προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας στο ισχύον ανελαστικό και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας είτε σε μακροεπίπεδο (εθνικό/περιφερειακό) είτε σε μικροεπίπεδο (τοπικό/σχολική μονάδα),
- στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων ανάμεσα στις σχολικές μονάδες,
- στην επίτευξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία,
- στην εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις,
- στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε καινοτομίες στην εκπαίδευση,
- στην ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο, αφού, σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς, η επιλογή τους στηρίζεται σε τυπικά κυρίως προσόντα και όχι στην αποτελεσματικότητα του έργου τους,
- στη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή κ.α. (2007), η αξιολόγηση χρειάζεται, μεταξύ άλλων, για να δοθούν συμβουλές για βελτίωση τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε σχολικό, για να δοθούν απαντήσεις σε μαθητές και γονείς για τα προβλήματα που υφίστανται στην εκπαίδευση, για να βοηθηθούν οι διευθυντές των σχολείων να σκιαγραφήσουν το πορτρέτο του σχολείου τους. Η έλλειψη της αξιολόγησης συνεπώς, θα σήμαινε αδυναμία εντοπισμού των θετικών και αρνητικών σημείων ενός σχολείου με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αποτελούσε τροχοπέδη στην όποια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της ακαδημαϊκής εμπειρίας των μαθητών.

## **1.9 Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης**

### **1.9.1 Τι ισχύει στον ευρωπαϊκό χώρο**

Τα τελευταία χρόνια, στην Ευρώπη, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση η **συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση**. Πρόκειται για μια νέα φιλοσοφία

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία δίνει έμφαση όχι τόσο στην αξιολόγηση των προσώπων αλλά στη συστημική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ενισχύει επίσης την αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του προφίλ και στο σχολείο αναπτύσσεται μια πολυπαραγοντική δυναμική από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει, προβάλλοντας ηθικά κυρίως κίνητρα και θέτοντας ως στόχο τόσο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Κάτι που επίσης συνηθίζεται αρκετά είναι ο **συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας**, ο οποίος βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο με διαδικασίες που έχουν φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα. Αυτός ο συνδυασμός μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού οι δύο αξιολογήσεις αλληλοσυμπληρώνονται ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

## **1.9.2 Τι ισχύει στην Ελλάδα**

Το νέο σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση το οποίο έχει κατατεθεί προς διαβούλευση κάνει λόγο για μία κεντρική ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Η Αρχή αυτή, ανάμεσα στα άλλα, «εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Μετααξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους... Αποφαίνεται επί των ενστάσεων των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης...». Σε περιφερειακό επίπεδο, φορέας αξιολόγησης ορίζεται η Περιφερειακή Διεύθυνση. Ένα επίπεδο πιο κάτω φορέας αξιολόγησης είναι η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας στην Εκπαίδευση (ΜΟ.ΔΙ.Π.Ε.) με κύριες αρμοδιότητες την «εξωτερική αξιολόγηση σχολείων για τη

διαπίστωση της εγκυρότητας των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης» και την εκδίκαση ενστάσεων διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Τέλος σε τοπικό επίπεδο, φορέας αξιολόγησης ορίζεται η ίδια η σχολική μονάδα με σκοπό την αξιολόγηση του σχολείου, του διευθυντή και του εκπαιδευτικού. Το εκπαιδευτικό έργο θα αξιολογείται από τον σύλλογο διδασκόντων και τη ΜΟ.ΔΙ.Π.Ε, ο εκπαιδευτικός θα αυτοαξιολογείται αλλά θα αξιολογείται και από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο. Επίσης στην αξιολόγησή του θα λαμβάνονται υπ' όψη διάφορα τεκμήρια και η έκθεση ΑΠΕΕ1 της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα η επιλογή στελεχών όπως ο Περιφερειακός Διευθυντής, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Διευθυντής σχολικής μονάδας θα γίνεται από τα Συμβούλια Επιλογών.

Συγκεκριμένα, με την Υ.Α. Γ1-30972/ 5-3-2013 προσδιορίζεται ο σκοπός, το πλαίσιο, και η μέθοδος της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). Προστίθενται επίσης καινούργιες έννοιες όπως αυτή της διαμόρφωσης κουλτούρας αξιολόγησης: «Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, ...η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου... »

Για πρώτη φορά ιδρύεται Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που θα έχει σαν στόχο «την επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της ΑΕΕ» και «τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας», το οποίο θα εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Επίσης ιδρύεται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, το οποίο έχει ως σκοπό «την επεξεργασία των δεδομένων των εκθέσεων των σχολικών μονάδων , την υποστήριξη του έργου των Σχολικών Συμβούλων στην αξιοποίηση των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την υποβολή προτάσεων προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., τη διαρκή

---

<sup>1</sup> ΑΠΕΕ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Το εκπ/κό υλικό και τα εργαλεία θα παραχθούν/ επλεγούν από την Επιτροπή Αξιολόγησης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.)



ενημέρωση των υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. σε κεντρικό επίπεδο για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των πολιτικών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.»

Με βάση όλα τα παραπάνω βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο (ν. 2986/2002, άρθρο 5, παρ.3(β)). Ο μεν Διευθυντής αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας του με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Ο δε Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική –διδασκτική ικανότητα αυτού (ν. 2986/2002, αρθ.4).

Μελετώντας την ισχύουσα νομοθεσία (Υ.Α. υπ' αριθμ.353.1./324/105657/Δ1 /2002) προκύπτει ότι ο Διευθυντής μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων και τον Σχολικό Σύμβουλο προγραμματίζει στην αρχή κάθε σχολικού έτους τις διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες. Στον προγραμματισμό περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως η οργάνωση της σχολικής ζωής με δημιουργικό τρόπο, η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, η σωστή υλικοτεχνική υποδομή, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και η εργασιακή συνέπειά τους. Στο τέλος του διδακτικού έτους, το εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται από το σύλλογο των διδασκόντων ώστε να εντοπιστούν τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του και να βελτιωθεί περαιτέρω για την επόμενη σχολική χρονιά. Στη συνέχεια συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης στην οποία καταχωρούνται γραπτώς οι γνώμες και προτάσεις όλων των διδασκόντων . Σ' αυτή την έκθεση αναφέρονται στο βαθμό υλοποίησης των στόχων, στις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή τους, στις σχέσεις και την εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού, στις υποδείξεις και καθοδήγηση του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου και στις προτάσεις τους για το εκπαιδευτικό έργο (Παπαδάκης 1994 όπ. αναφ. στο Σαϊτή, 2008). Η έκθεση αυτοαξιολόγησης υποβάλλεται μέσω του Διευθυντή στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο Γραφείου ή στον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> :ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 2.1 Ερευνητικές υποθέσεις και στόχοι

Η απάντηση στο ερώτημα τι μπορεί να αποκομίσει κανείς από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή στην αξιολόγηση δεν είναι προφανής. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν σε μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη εντοπισμού της ουσιαστικής αποστολής του θεσμού της αξιολόγησης. Κατά τους Sergiovanni και Starratt (2002) η αξιολόγηση οφείλει να διαμορφώσει ευκαιρίες που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να:

- Χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους
- Εμπλακούν σε δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να συνδεθούν με τον καθολικό σκοπό και την αποστολή του σχολείου
- Αντικρίσουν την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους στις ζωές των μαθητών τους
- Εκφράσουν την προσωπική τους άποψη στο σχεδιασμό της εργασίας τους και στην επιλογή μεθόδων και διαδικασιών
- Λάβουν ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους.

Πέρα από τα θεωρητικά ζητήματα που αναδείξαμε στα προηγούμενα κεφάλαια είναι σημαντικό να δούμε και πώς τοποθετούνται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλ. οι εκπαιδευτικοί, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Συνεπώς οι στόχοι της παρούσας μελέτης εστιάζονται στα εξής:

- στην αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη συμμετοχή και την αναγκαιότητα του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- στην ανάλυση και αποτίμηση των απόψεων τους σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή και τους φορείς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τους πλέον κατάλληλους.
- στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης
2. α) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου τους;  
β) Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή;
3. Ποια η σχέση του ρόλου του Διευθυντή ως αξιολογητή με τη γενικότερη στάση του Διευθυντή στο σχολείο (δηλ. είναι παθητικός, ή παίρνει πρωτοβουλίες);
4. α) Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;  
β) Κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή;
5. α) Ποια κριτήρια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τα πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;  
β) Κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή;
6. Ποιους φορείς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους πλέον κατάλληλους για να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο και σε τι συχνότητα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;
7. α) Πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή;  
β) Ποιοι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

## 2.2. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Στις κοινωνικές επιστήμες ακολουθούνται κυρίως δύο ερευνητικές προσεγγίσεις: η ποσοτική και η ποιοτική. Οι δύο αυτές μέθοδοι εδράζονται σε διαφορετικές φιλοσοφικές αρχές: η μεν ποσοτική έχει τις ρίζες της στη θετικιστική φιλοσοφία, η δε ποιοτική στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες.

Η θετικιστική θέση υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική και δεν είναι χαώδης και τυχαία (Σαραφίδου, 2011). Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνεται από νόμους που συνδέουν τα φαινόμενα με τις αιτίες τους (νομοθετική). Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει αυτούς τους νόμους ώστε τα κοινωνικά φαινόμενα να μπορούν να προβλεφθούν και να ελεγχθούν.

Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής πρέπει να είναι ανεξάρτητος, ξεχνά τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες και στηρίζεται σε αντικειμενικές μετρήσεις της πραγματικότητας, καταγράφοντας γεγονότα και πιθανές αιτίες. Χαρακτηριστικό αυτών των προσεγγίσεων είναι η απαγωγική διαδικασία (top down). Με άλλα λόγια, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις, γίνεται η συλλογή των δεδομένων και η στατιστική ανάλυση θα τις επιβεβαιώσει ή θα τις απορρίψει. Ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας αποτελεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσεων. Η αξιοπιστία της έρευνας βασίζεται «στη δυνατότητα του σχεδιασμού να εξασφαλίσει την επαναληψιμότητα των ευρημάτων» (Σαραφίδου, 2011:19).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε την ποσοτική προσέγγιση διότι θέλαμε να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εστιάζοντας όμως στο ρόλο που καλείται να παίξει ο διευθυντής μέσα σ' αυτό το νέο πλαίσιο αξιολόγησης και να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα για τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού κόσμου. Θεωρήσαμε σκόπιμο να μετρήσουμε την ένταση και την έκταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και να διερευνήσουμε το βαθμό ικανοποίησης τους ως προς το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ως προς την ενημέρωση που έχουν σχετικά με αυτό.

Στις ποσοτικές έρευνες ως καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων θεωρείται το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως «ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς. Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί και διατυπωθεί κατά τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίσουν τις ζητούμενες πληροφορίες». Στα

πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συγκαταλέγονται η δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, η άμεση κωδικοποίηση και η αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου, 2011). Ο ερευνητής θα πρέπει να διαβεβαιώνει τους ερωτώμενους για την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, για την εξασφάλιση της ανωνυμίας και επίσης τη δυνατότητα μελλοντικής πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι κλειστού τύπου, όπου το υποκείμενο της έρευνας μπορεί να επιλέξει μία από τις προκαθορισμένες δυνατές απαντήσεις ή ανοιχτού τύπου όπου το άτομο διατυπώνει ελεύθερα την απάντησή του σε προκαθορισμένο χώρο. Επειδή το ερωτηματολόγιο συνδέεται συνήθως με μεγάλης έκτασης έρευνες, οι ερωτήσεις είναι ως επί το πλείστον κλειστής μορφής. Ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται μόνο συμπληρωματικά προκειμένου να εμπλουτίσουν με μια ποιοτική διάσταση τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των υπόλοιπων στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Ωστόσο, παρατηρείται στις έρευνες συχνά το φαινόμενο να υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σ' αυτό που λένε οι άνθρωποι ότι θα έκαναν και σ' αυτό που πραγματικά κάνουν. Συνεπώς θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι υπάρχει κάποιου είδους μεροληψία όσον αφορά τα ερωτηματολόγια. Σ' αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται η μέθοδος της άμεσης (συστηματικής) παρατήρησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του δεύτερου και κατά τη διάρκεια του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2013-2014 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ ως επί το πλείστον της Θεσσαλίας. Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η ευκαιριακή δειγματοληψία (convenience sampling) (Σαραφίδου, 2011). Ένα επιπλέον κριτήριο που τέθηκε ήταν να μη συμμετέχουν στην έρευνα διευθυντές σχολείων και ανώτεροι διοικητικά προϊστάμενοι. Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και ακαδημαϊκά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και επτά ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης απόψεων και στάσεων (βλ. παράρτημα). Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας.

## 2.3. Δείγμα

### 2.3.1 Στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτελέσαν 110 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 50 ήταν άνδρες (ποσοστό 45,5%) και οι 60 γυναίκες (ποσοστό 54,5%),

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρες	50	45,5%
Γυναίκες	60	54,5%
Σύνολο	110	100,0

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

ενώ μεταξύ 31 και 40 ετών ήταν 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14,5%), μεταξύ 41 και 50 ετών ήταν 65 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59,1%) και πάνω από 50 ετών ήταν 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,4%).

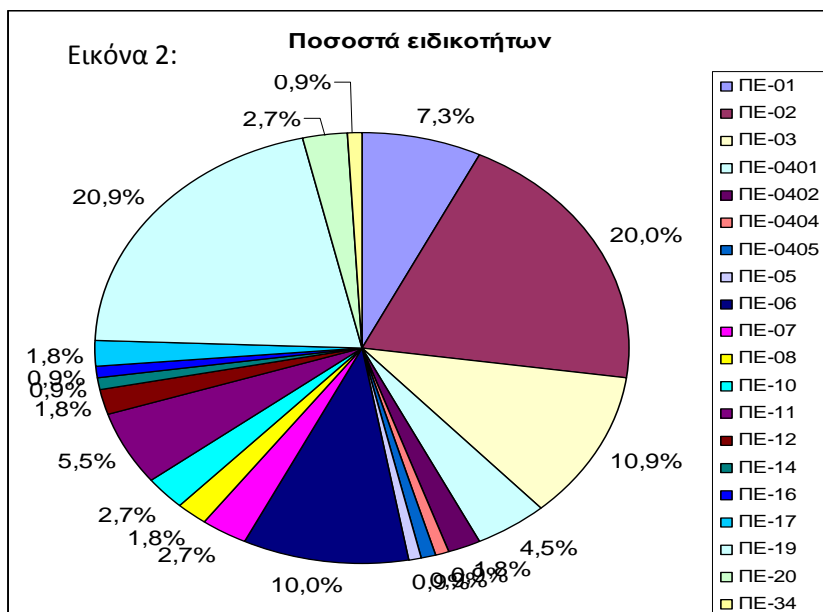
ΗΛΙΚΙΑ	N	%
22-30 ετών	0	0
31-40 ετών	16	14,5
41-50 ετών	65	59,1
>50 ετών	29	26,4
Total	110	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι.

Η κατανομή των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών στο δείγμα έχει ως εξής:

8 Θεολόγοι, Φιλολόγοι 22, Μαθηματικοί 12, 5 Φυσικοί, 2 Χημικοί, 1 Βιολόγος, 1 Γεωλόγος, 6 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, 11 εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας, 3 Γερμανικής, 1 Γαλλικής, 1 Ιταλικής, 1 εκπαιδευτικός Μουσικής, 26 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, 3 Κοινωνιολόγοι, 2 Καλλιτεχνικών, 2 Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί, 2 Μηχανολόγοι ΑΣΕΤΕΜ, 1 Γεωπόνος. Φαίνεται λοιπόν ότι υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής σε ποσοστό (23,6%), οι Φιλολόγοι σε ποσοστό (20%) και ακολουθούν οι Μαθηματικοί σε ποσοστό (10,9%).



Ειδικότητα ως εκπαιδευτικός	N (Frequency)	Ποσοστό (%)
ΠΕ-01	8	7,3
ΠΕ-02	22	20,0
ΠΕ-03	12	10,9
ΠΕ-0401	5	4,5
ΠΕ-0402	2	1,8
ΠΕ-0404	1	,9
ΠΕ-0405	1	,9
ΠΕ-05	1	,9
ΠΕ-06	11	10,0
ΠΕ-07	3	2,7
ΠΕ-08	2	1,8
ΠΕ-10	3	2,7
ΠΕ-11	6	5,5
ΠΕ-12	2	1,8
ΠΕ-14	1	,9
ΠΕ-16	1	,9
ΠΕ-17	2	1,8
ΠΕ-19	23	20,9
ΠΕ-20	3	2,7
ΠΕ-34	1	,9
Σύνολο	110	100,0

Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν συνολικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση 17,2 έτη κατά μέσο όρο (Τ.Α.=6,406). Τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν όλα σε μεγάλα αστικά κέντρα. Επίσης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα το 62,7% του δείγματος της έρευνας υπηρετούσε σε σχολικές μονάδες άνω των 250 μαθητών, το 27,3% σε σχολικές μονάδες με 151-250 μαθητές, το 9,1% σε σχολικές μονάδες με 50-150 μαθητές και το 0,9% σε σχολεία κάτω των 50 μαθητών.

	Frequency	Ποσοστό(&)
<50	1	,9
50-150	10	9,1
151-250	30	27,3
>250	69	62,7
Σύνολο	110	100,0

Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με μέγεθος σχολείου

Όσον αφορά τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, το 18,2% (N=20) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 2,7% (3 εκπαιδευτικοί) είχαν δεύτερο πτυχίο, ενώ το 0,9% (1 εκπαιδευτικός) διέθετε διδακτορικό.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Ποσοστό(%)
Δεύτερο πτυχίο	3	2,7
Μεταπτυχιακό	20	18,2
Διδακτορικό	1	0,9

Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την κατοχή πρόσθετων σπουδών

### 2.3.2 Κλίμακες

Οι κλίμακες μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ήταν τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση ή κλειστού τύπου.



Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 2 μέρη και συνολικά 24 ερωτήσεις. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών. Αξιοποιήσαμε επίσης την εμπειρία άλλων ερευνών όπως το ερωτηματολόγιο που εκπονήθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ) με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha = 0.94$  (Πασιαρδής, 1996). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου μας περιελάμβανε 9 ερωτήσεις εξετάζοντας τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος, χωρισμένο σε 7 θεματικούς άξονες, εξέταζε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το ρόλο που καλείται να παίζει ο Διευθυντής σ' αυτή και περιελάμβανε συνολικά 15 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 14 ήταν κλειστού τύπου (ναι- όχι- δεν έχω άποψη, πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert) και η 15<sup>η</sup> ερώτηση ήταν μια ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία τα υποκείμενα της έρευνας μπορούσαν να διατυπώσουν την γενικότερη άποψή τους σχετικά με το τι πρέπει να γίνει ώστε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να συνεισφέρει ουσιαστικά στην αναβάθμιση του σχολείου. Σε πολλές ερωτήσεις συμπληρώσαμε το υποερώτημα « Άλλο...». Αυτό είχε ως στόχο να δοθεί στα υποκείμενα της έρευνας η δυνατότητα να εκφράσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη που δεν προβλέψαμε ότι θα μπορούσε να διατυπωθεί.

Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS 21.0 for Windows. Οι μεταβλητές κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Πιο συγκεκριμένα την κατηγορία των ανεξάρτητων μεταβλητών αποτέλεσαν το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, οι πρόσθετες σπουδές, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η περιοχή σχολείου, ο τύπος σχολείου. Την ομάδα των εξαρτημένων μεταβλητών συνέστησαν όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές (ερωτήσεις) τις οποίες θέλαμε να μετρήσουμε.

Σε περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ιστογράμματα. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελέγξουμε την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή με όλες τις εξαρτημένες, χρησιμοποιήσαμε δύο στατιστικά κριτήρια. Το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  και το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent test).

Το κριτήριο  $\chi^2$  το χρησιμοποιήσαμε διότι εξετάζουμε σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών.

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήσαμε το  $p < 0,05$ , όπως συχνότερα χρησιμοποιείται στις επιστήμες της Αγωγής (Κασσωτάκης, 1978).

Για να μπορούμε να κάνουμε συσχετίσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα θα πρέπει να θέσουμε κάποιες βασικές προϋποθέσεις: θεωρήσαμε ότι όλες οι απαντήσεις, που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι αληθείς και δεν επηρεάστηκαν από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα. Το γεγονός ότι η έρευνα έγινε με ανώνυμα ερωτηματολόγια και ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αντικειμενικοί στις απαντήσεις τους

### **2.3.3 Αναλυτική παρουσίαση του ερωτηματολογίου**

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

Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ο δεύτερος αναφερόταν στους σκοπούς της αξιολόγησης. Ο τρίτος στους φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τη συχνότητα αξιολόγησης. Ο τέταρτος άξονας αφορούσε το **ρόλο που θα πρέπει να παίζει ο διευθυντής** της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο πέμπτος σχετιζόταν με τα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο. Τέλος ο έκτος άξονας αφορούσε προβληματισμούς σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και ποιοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα έχουμε τα εξής:

#### **1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας**

Στην πρώτη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές, για να διαπιστωθεί κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφέρονται στην συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην καλύτερη απόδοση της εργασίας, στη διοικητική ή οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

## **2. Στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφέρονται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έπρεπε να είναι, μεταξύ άλλων, η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πράξης, η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, η απόδοση λόγου, η μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η συμβολή στην καλύτερη αξιοποίηση των πόρων του σχολείου.

## **3. Φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για το ποιος πρέπει να κάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιλέγοντας ανάμεσα σε ποικίλους φορείς: την ΑΔΙΠΕΕ, τον Διευθυντή, τον Σχολικό Σύμβουλο Ειδικότητας, τον Διοικητικό Προϊστάμενο, μια επιτροπή αποτελούμενη από τους προαναφερθέντες, τον Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές, τους γονείς, μια επιτροπή αποτελούμενη από Πανεπιστημιακούς ή μέλη του ΙΕΠ και την αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σ' αυτό το κομμάτι απάντησαν επίσης και στο ερώτημα πόσο συχνά πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τι προσόντα πρέπει να έχουν οι αξιολογητές.

## **4. Ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Το παρόν ερώτημα αποτελεί το κεντρικό ερώτημα της παρούσας εργασίας για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο που θα πρέπει να παίζει ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από μελέτη του ερωτηματολογίου του ΚΟΕΔ. Οι ερωτήσεις εστιάζονται στο αν πρέπει ο Διευθυντής να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ποιος τελικά πρέπει να είναι ο ρόλος του γενικότερα: να είναι ενεργός ή

παθητικός, να είναι ανατροφοδοτικός ή απλά να αγνοεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

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

Ποια είναι τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποφασίσουν ανάμεσα σε 18 διαφορετικά κριτήρια όπως το πρόγραμμα σπουδών, η διδακτική μεθοδολογία, το διδακτικό υλικό, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων, η μαθητική διαρροή, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα κ.α.

#### **6. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Σ' αυτό το κομμάτι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εκφέρουν την άποψή τους για το πώς πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, θα πρέπει να βελτιωθεί η λειτουργία της σχολικής μονάδας, να διακριθούν τα καλά σχολεία από εκείνα με τις λιγότερο καλές επιδόσεις, να επιβραβευθούν τα καλά σχολεία με επιπλέον χρηματοδότηση, να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ή για τον προγραμματισμό τους εκπαιδευτικού έργου; Ένα σοβαρό ερώτημα που τίθεται επίσης είναι ποιοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

### 3.1 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο νέο σύστημα αξιολόγησης

Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπ/κου έργου

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δεν είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπ/κου έργου	110	1	5	2,42	1,176
Valid N (listwise)	110				

Πίνακας 6: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Από τον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν «λίγο» (Μέση Τιμή= 2,42, Τ.Α.=1,176) με την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αναγκαία δηλ. καταγράφεται μία θετική στάση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης διερευνούμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το φύλο.

**Group Statistics**

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
i1	Ανδρας	50	2,20	1,229	,174
	Γυναίκα	60	2,60	1,108	,143

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία για τη μεταβλητή «αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» για τους άντρες και τις γυναίκες

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
i Equal variances assumed	,442	,508	-1,794	108	,076
Equal variances not assumed			-1,777	99,816	,079

Πίνακας 8: Αποτελέσματα του ελέγχου t test

Παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα ελέγχου ισότητας των διασπορών (κριτήριο F) δίνει τιμή που δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,508$ ). Συνεπώς οι διασπορές δεν διαφέρουν σημαντικά (υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών) και επομένως χρησιμοποιούμε το κανονικό κριτήριο ελέγχου (πρώτη γραμμή του πίνακα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές). Από τη σημαντικότητα του ελέγχου για την ισότητα των μέσων διαπιστώνουμε ότι η τιμή του κριτηρίου T αντιστοιχεί σε πιθανότητα μεγάλη ( $P=0.076 > 0.05$ ) άρα **δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.**

Συμπεραίνουμε ότι

Διαπιστώνεται στατιστικά μη σημαντική διαφορά [ $t(108) = -1.794, P = 0.076$ ]

Συμπεραίνουμε ότι από τα στοιχεία του δείγματος δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη διαφοράς μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης γενικότερα.

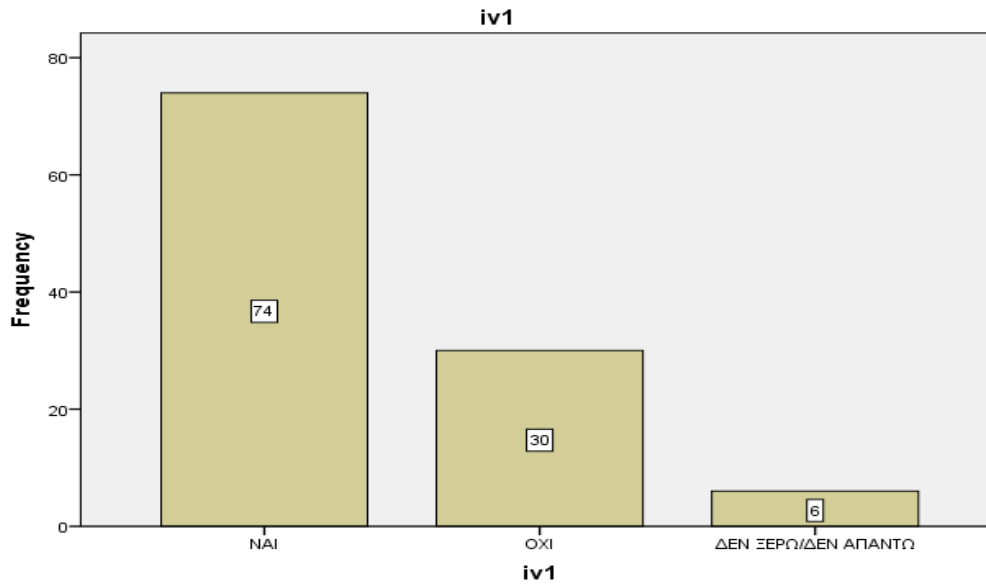
### **3.2 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου τους.**

α) Με βάση τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι το 67,3% πιστεύει ότι ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 27,3% δεν θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή του διευθυντή.

		Frequency	Percent (%)
Valid	Ναι	74	67,3
	Όχι	30	27,3
	Δεν Ξέρω	6	5,5
	Total	110	100,0

Πίνακας 9: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

**Πρέπει να παίρνει μέρος ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**



Επίσης στο ερώτημα αν πρέπει ο Διευθυντής να παίζει τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι μόλις το 10,9% πιστεύει ότι ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να παίζει τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 79,1% δεν συμφωνεί.

**Να παίζει ο Δ/ντής τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση;**

	N	Ποσοστό (%)	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ	12	10,9	10,9	10,9
ΟΧΙ	87	79,1	79,1	90,0
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	11	10,0	10,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

*Πίνακας 10. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην άποψη ο διευθυντής να παίζει τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*

Θα εξετάσουμε επίσης αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του διευθυντή ως αξιολογητή σε σχέση με το φύλο.

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) : Συμμετοχή Διευθυντή \* Φύλο**

			Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
Συμμετοχή Διευθυντή	ΝΑΙ	Count	33	41	74
		% within Φύλο	66,0%	68,3%	67,3%
	ΟΧΙ	Count	17	13	30
		% within Φύλο	34,0%	21,7%	27,3%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	0	6	6
		% within Φύλο	0,0%	10,0%	5,5%
Total	Count	50	60	110	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 11. Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπ/κου έργου ανάλογα με το φύλο.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,543 <sup>a</sup>	2	,038
Likelihood Ratio	8,809	2	,012
Linear-by-Linear Association	2,864	1	,091
N of Valid Cases	110		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

Πίνακας 12. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$ .

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στη 1<sup>η</sup> γραμμή του πίνακα 12 συνάγεται ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του φύλου ( $\chi^2(2) = 6,543$ ,  $P = 0,038 < 0,05$ ).

**Άρα η συμμετοχή του Διευθυντή σχετίζεται με το φύλο.** Συνεπώς υπάρχει διαφορά στις απόψεις ανδρών και γυναικών για το αν πρέπει ο διευθυντής να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.



Θα εξετάσουμε επίσης αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή σε σχέση με την ηλικία τους.

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**  
**Αναγκαιότητα αξιολόγησης από τον Διευθυντή \* Ηλικία**

			Ηλικία			Σύνολο
			31-40	41-50	51+	
Συμμετοχή Διευθυντή	NAI	Count	10	43	21	74
		% within Ηλικία	62,5%	66,2%	72,4%	67,3%
	OXI	Count	6	17	7	30
		% within Ηλικία	37,5%	26,2%	24,1%	27,3%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	0	5	1	6
		% within Ηλικία	0,0%	7,7%	3,4%	5,5%
Total	Count	16	65	29	110	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

*Πίνακας 13. Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπ/κου έργου ανάλογα με την ηλικία.*

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,612 <sup>a</sup>	4	,625
Likelihood Ratio	3,387	4	,495
Linear-by-Linear Association	,020	1	,887
N of Valid Cases	110		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

*Πίνακας 14. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$*

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στη πρώτη γραμμή του πίνακα 14 συνάγεται ότι

*Υπάρχει στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ της αναγκαιότητας της συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση και της ηλικιακής ομάδας ( $\chi^2(4) = 2,612, P = 0,625 > 0,05$ ).*

Συνεπώς η αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή δεν σχετίζεται με τις ηλικίες.

Θα εξετάσουμε επίσης αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή σε σχέση με τα πρόσθετα προσόντα (κατοχή δεύτερου πτυχίου, ΜΔΕ, διδακτορικού)

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**

**Αναγκαιότητα αξιολόγησης από τον Διευθυντή \* Πρόσθετα Προσόντα**

			Πρόσθετα Προσόντα		Σύνολο
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Συμμετοχή Διευθυντή	ΝΑΙ	Count	57	17	74
		% within Πρόσθετα Προσόντα	66,3%	70,8%	67,3%
	ΟΧΙ	Count	23	7	30
		% within Πρόσθετα Προσόντα	26,7%	29,2%	27,3%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	6	0	6
		% within Πρόσθετα Προσόντα	7,0%	0,0%	5,5%
Total	Count	86	24	110	
	% within Πρόσθετα Προσόντα	100,0%	100,0%	100,0%	

*Πίνακας 15. Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπ/κου έργου ανάλογα με τα πρόσθετα προσόντα.*

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,773 <sup>a</sup>	2	,412
Likelihood Ratio	3,050	2	,218
Linear-by-Linear Association	1,463	1	,226
N of Valid Cases	110		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,31.

*Πίνακας 16. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$*

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στη πρώτη γραμμή του πίνακα συνάγεται ότι

Υπάρχει στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ της αναγκαιότητας της συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση και τα πρόσθετα προσόντα ( $\chi^2(2) = 1,773 P = 0,412 > 0,05$ ).

Συνεπώς η αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή ως αξιολογητή δεν σχετίζεται με τα πρόσθετα προσόντα. Δηλαδή δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είτε αυτοί έχουν πρόσθετους ακαδημαϊκούς τίτλους είτε όχι, για το αν πρέπει να συμμετέχει ο διευθυντής στην αξιολόγηση.

Εξετάσαμε επίσης αν σχετίζεται η αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή, παίζοντας όμως πρωταρχικό ρόλο ως αξιολογητή, με το φύλο.

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**

**Να παίζει ο Δ/ντής τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση \* Φύλο**

			Φύλο		Σύνολο
			Ανδρας	Γυναίκα	
Να παίζει ο Δ/ντής τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση;	NAI	Count	4	8	12
		% within Φύλο	8,0%	13,3%	10,9%
	OXI	Count	41	46	87
		% within Φύλο	82,0%	76,7%	79,1%
	ΔΕΝ	Count	5	6	11
	ΞΕΡΩ	% within Φύλο	10,0%	10,0%	10,0%
Total		Count	50	60	110
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 17. Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα πρωταρχικής συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπ/κου έργου ανάλογα με το φύλο.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,809 <sup>a</sup>	2	,667
Likelihood Ratio	,827	2	,661
Linear-by-Linear Association	,047	1	,828
N of Valid Cases	110		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

Πίνακας 18. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στη πρώτη γραμμή του πίνακα 18 συνάγεται ότι

Υπάρχει στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση παίζοντας πρωταρχικό ρόλο και του φύλου ( $\chi^2 (2) = 0,809, P = 0,667 > 0,05$ ).

Εξετάσαμε επίσης αν σχετίζεται η αναγκαιότητα της συμμετοχής του Διευθυντή, παίζοντας όμως πρωταρχικό ρόλο ως αξιολογητή με την ηλικιακή ομάδα.

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**

**Να παίζει ο Δ/ντής τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση \* Ηλικία**

			Ηλικία			Total
			31-40	41-50	51+	
Να παίζει ο Δ/ντής τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση;	ΝΑΙ	Count	1	9	2	12
		% within Ηλικία	6,2%	13,8%	6,9%	10,9%
	ΟΧΙ	Count	14	49	24	87
		% within Ηλικία	87,5%	75,4%	82,8%	79,1%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	1	7	3	11
		% within Ηλικία	6,2%	10,8%	10,3%	10,0%
Total		Count	16	65	29	110
		% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 19. Κατανομή απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα πρωταρχικής συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπ/κου έργου ανάλογα με την ηλικία..

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,833 <sup>a</sup>	4	,767
Likelihood Ratio	1,945	4	,746
Linear-by-Linear Association	,145	1	,703
N of Valid Cases	110		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,60.

Πίνακας 20. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στη πρώτη γραμμή του πίνακα συνάγεται ότι

Υπάρχει στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση παίζοντας πρωταρχικό ρόλο και του φύλου ( $\chi^2(4) = 1,833, P = 0,767 > 0,05$ ).

**Άρα η συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση παίζοντας πρωταρχικό ρόλο δεν σχετίζεται με το φύλο ούτε με την ηλικία**

β) Σ' αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση.

Στον **πίνακα 21** εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τη μεταβλητή «αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» για τις δύο απόψεις περί αναγκαιότητας ή μη της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση.

Στον **πίνακα 22** δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου (**t-test for Equality of Means**) καθώς και ο έλεγχος της προϋπόθεσης ομοιογένειας των διασπορών (**Levene's Test for Equality of Variances**).

	Συμμετοχή Δ/ντη;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπ/κου έργου	1. ΝΑΙ	74	2,35	1,128	,131
	2. ΟΧΙ	30	2,37	1,273	,232

*Πίνακας 21. Περιγραφικά στοιχεία για την «αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» σε σχέση με την αναγκαιότητα της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση*

Αναγκαιότητα αξιολόγησης	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% L
Equal variances assumed	1,128	,291	-,060	102	,952	-,015	,253	
Equal variances not assumed			-,057	48,458	,954	-,015	,267	

*Πίνακας 22. Αποτελέσματα ελέγχου t-test*

Παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα ελέγχου ισότητας των διασπορών (κριτήριο F) δίνει τιμή που δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,291$ ). Συνεπώς οι διασπορές δεν διαφέρουν σημαντικά (υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών) και επομένως χρησιμοποιούμε το κανονικό κριτήριο ελέγχου (πρώτη γραμμή του πίνακα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές). Από τη σημαντικότητα του ελέγχου για την ισότητα των μέσων διαπιστώνουμε ότι η τιμή του κριτηρίου t αντιστοιχεί σε πιθανότητα μεγάλη ( $P=0.952 > 0.05$ ) άρα **δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.**

Συμπεραίνουμε ότι

Διαπιστώνεται στατιστικά μη σημαντική διαφορά [ $t(102) = -0,060$ ,  $P = 0.952$ ]

Συμπεραίνουμε ότι από τα στοιχεία του δείγματος δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη διαφοράς μεταξύ αυτών που υποστήριξαν τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση και αυτών που δεν την υποστήριξαν ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης γενικότερα.

### 3.3 Πίνακας Συσχετίσεων του ερωτήματος iv (ο ρόλος του Διευθυντή).

Συγκρίνοντας το αν πρέπει ο Διευθυντής να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής ώστε να αίρονται τυχόν επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το αν πρέπει να παίρνει μέρος ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**

**Ανάληψη πρωτοβουλιών από τον Δ/ντή για επιμορφώσεις \* Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση**

			Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής	ΝΑΙ	Count	61	20	1	82
		% within iv1	82,4%	66,7%	16,7%	74,5%
ΟΧΙ	OXI	Count	6	3	0	9
		% within iv1	8,1%	10,0%	0,0%	8,2%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΔΕΝ	Count	7	7	5	19
	ΞΕΡΩ	% within iv1	9,5%	23,3%	83,3%	17,3%
Total		Count	74	30	6	110
		% within iv1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 23. Περιγραφικά στοιχεία για την «ανάληψη πρωτοβουλιών από τον Δ/ντή για επιμορφώσεις σε σχέση με την αναγκαιότητα συμμετοχής του Δ/ντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,589 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	17,419	4	,002
Linear-by-Linear Association	21,673	1	,000
N of Valid Cases	110		

a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Πίνακας 24. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στην πρώτη γραμμή του πίνακα συνάγεται ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του ρόλου του διευθυντή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση ( $\chi^2(4) = 22,589, P < 0,001$ )

Από τον πίνακα 23 παρατηρούμε ότι από τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση, ένα υψηλό ποσοστό 82,4% θέλει ο διευθυντής να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής ώστε να αίρονται οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι δεν πρέπει να συμμετέχει ο διευθυντής στην αξιολόγηση πιστεύουν σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (66,7%) ότι θα πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής ώστε να αίρονται οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης

Συγκρίνοντας το αν πρέπει ο διευθυντής να παίζει τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το αν πρέπει να παίρνει απλά μέρος ο διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**

**Πρωταρχική συμμετοχή του Δ/ντή στην αξιολόγηση \* Απλή συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση**

	Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση			Total
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	

Να παίζει τον κύριο ρόλο στην αξιολόγηση	ΝΑΙ	Count	12	0	0	12
		% within iv1	16,2%	0,0%	0,0%	10,9%
	ΟΧΙ	Count	54	30	3	87
		% within iv1	73,0%	100,0%	50,0%	79,1%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	8	0	3	11
		% within iv1	10,8%	0,0%	50,0%	10,0%
Total		Count	74	30	6	110
		% within iv1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 25. Περιγραφικά στοιχεία για την «πρωταρχική συμμετοχή του Δ/ντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την απλή συμμετοχή του Δ/ντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,137 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	23,046	4	,000
Linear-by-Linear Association	7,497	1	,006
N of Valid Cases	110		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,60.

Πίνακας 26. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Από τον πίνακα 26 συνάγεται ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής του διευθυντή ως κύριου αξιολογητή και της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση ( $\chi^2(4) = 21,137$   $P < 0,001$ )

Από τον πίνακα 25 παρατηρούμε ότι από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά για την συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μόνο το 16,2% πιστεύει ότι ο διευθυντής πρέπει να παίζει τον κύριο ρόλο, ενώ το 73% λέει «όχι» στην αξιολόγηση μόνο από τον διευθυντή.

Συγκρίνοντας το αν πρέπει ο ρόλος του Διευθυντή να είναι παθητικός με το αν πρέπει να παίρνει μέρος ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:



**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**  
**Παθητικός ρόλος του Δ/ντή \* Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση**

			Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση			Total
			NAI	OXI	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
Παθητικός ρόλος του Δ/ντή	NAI	Count	3	5	0	8
		% within iv1	4,1%	16,7%	0,0%	7,3%
	OXI	Count	67	20	2	89
		% within iv1	90,5%	66,7%	33,3%	80,9%
	ΔΕΝ	Count	4	5	4	13
	ΞΕΡΩ	% within iv1	5,4%	16,7%	66,7%	11,8%
Total		Count	74	30	6	110
		% within iv1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 27. Περιγραφικά στοιχεία για τον «παθητικό ρόλο του Δ/ντή στην σχολική μονάδα» σε σχέση με την « συμμετοχή του Δ/ντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,855 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	19,586	4	,001
Linear-by-Linear Association	18,805	1	,000
N of Valid Cases	110		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Πίνακας 28. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στην πρώτη γραμμή του πίνακα 28 συνάγεται ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παθητικού ρόλου του διευθυντή και της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση ( $\chi^2(4) = 26,855$ ,  $P < 0,001$ )

Παρατηρώντας τον πίνακα 27 βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απαντούν σε ένα ποσοστό 90,5% ότι ο ρόλος του Διευθυντή δεν πρέπει να είναι παθητικός. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί στη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απαντούν σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (66,7%) ότι ο ρόλος του Διευθυντή δεν πρέπει να είναι παθητικός.

Συγκρίνοντας το αν πρέπει να αγνοεί ο Διευθυντής τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με το αν πρέπει να παίρνει μέρος ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

**Πίνακας Διασταύρωσης (Crosstabulation) :**  
**Ο Δ/ντής να αγνοεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης \* Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση**

			Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	
Να αγνοεί ο Δ/ντής τα αποτελέσματα της αξιολόγησης	ΝΑΙ	Count	3	3	0	6
		% within iv1	4,1%	10,0%	0,0%	5,5%
	ΟΧΙ	Count	64	20	1	85
		% within iv1	86,5%	66,7%	16,7%	77,3%
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	Count	7	7	5	19
		% within iv1	9,5%	23,3%	83,3%	17,3%
Total	Count	74	30	6	110	
	% within iv1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 29. Περιγραφικά στοιχεία για την «αδιαφορία του Δ/ντή για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης» σε σχέση με την «συμμετοχή του Δ/ντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,244 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	18,820	4	,001
Linear-by-Linear Association	21,015	1	,000
N of Valid Cases	110		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Πίνακας 30. Πίνακας κριτηρίου  $\chi^2$

Με βάση τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στην πρώτη γραμμή του πίνακα 30 συνάγεται ότι:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του να αγνοεί ο διευθυντής τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση ( $\chi^2(4) = 24,244$ ,  $P < 0,001$ )

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί στη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απαντούν σε ένα ποσοστό 66,7% ότι ο Διευθυντής δεν πρέπει να αγνοεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Παρατηρούμε ότι είναι ακριβώς ίδιο το ποσοστό με εκείνο της προηγούμενης ερώτησης για το αν πρέπει ο ρόλος του Διευθυντή να είναι παθητικός.

### 3.4 Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

α) Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται ο μέσος όρος για την κάθε μεταβλητή που συνιστά έναν από τους σκοπούς της αξιολόγησης.

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	5	4,04	,995
Η βελτίωση της επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές	1	5	3,62	1,181
Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη	1	5	3,91	1,010
Η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής	1	5	3,77	1,139
Η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων	1	5	3,20	1,210
Η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας	1	5	3,19	1,437
Η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών	1	5	3,06	1,356
Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων	1	5	3,46	1,194
Η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος	1	5	3,09	1,201
Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου	1	5	3,34	1,136
Η ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόδοση λόγου).	1	5	2,51	1,283
Η ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους.	1	5	3,05	1,230
Η συστηματοποίηση της εργασίας του συλλόγου διδασκόντων	1	5	3,03	1,192
Η συμμετοχή στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας με στόχο τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής λειτουργίας	1	5	3,33	1,041
Η μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	1	5	2,50	1,276
Είναι αναγκαία για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	1	5	3,13	1,335

Η συμβολή στην καλύτερη αξιοποίηση των πόρων του σχολείου	1	5	3,11	1,176
Η συμβολή στη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης	1	5	3,35	1,237
Η διάκριση των συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών που κάνουν αποτελεσματικά τη δουλειά τους από εκείνους που είναι ακατάλληλοι και πρέπει να απομακρυνθούν	1	5	2,82	1,286
Η εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών	1	5	3,31	1,090
Valid N (listwise)				

Πίνακας 31. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ως σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υιοθετούν θετική στάση για τη «Βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», τη «συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη» και «την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής». Αντιθέτως, υιοθετούν αρνητική στάση για τη «μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» και την «ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόδοση λόγου)».

β) Σ' αυτό το σημείο θα εξετάσουμε κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή

Ανάλυση των δεδομένων με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα δίνει τους ακόλουθους πίνακες:

Στο πρώτο πίνακα εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις μεταβλητές «βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», «βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη», «απόδοση λόγου», «μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» για τις δύο ομάδες

	Συμμετοχή του Δ/ντή στην Αξιολόγηση του εκπ/κου έργου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	NAI	74	4,01	,972	,113
	OXI	30	4,30	,877	,160
Βελτίωση διδακτικής πρακτικής	NAI	74	3,89	1,001	,116
	OXI	30	4,10	,923	,168
Απόδοση λόγου	NAI	74	2,61	1,237	,144

	OXI	30	2,50	1,383	,253
Μισθολογική εξέλιξη	NAI	74	2,68	1,251	,145
	OXI	30	2,30	1,291	,236

Πίνακας 32. Περιγραφικά στοιχεία για κάποιους από τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπ/κου έργου σε σχέση με τις δύο απόψεις για συμμετοχή ή όχι του διευθυντή στην αξιολόγηση.

Στον πίνακα 33 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου (**t-test** for Equality of Means) καθώς και ο έλεγχος της προϋπόθεσης ομοιογένειας των διασπορών (Levene's Test for Equality of Variances).

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mea
Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Equal variances assumed	,345	,558	-1,399	102	,165	
	Equal variances not assumed			-1,462	59,253	,149	
Βελτίωση διδακτικής πρακτικής	Equal variances assumed	,297	,587	-,982	102	,329	
	Equal variances not assumed			-1,016	58,012	,314	
Απόδοση λόγου	Equal variances assumed	,653	,421	,390	102	,697	
	Equal variances not assumed			,372	48,798	,712	
Μισθολογική εξέλιξη	Equal variances assumed	,001	,975	1,375	102	,172	
	Equal variances not assumed			1,357	52,283	,181	

Πίνακας 33. Αποτελέσματα ελέγχου t test.

Παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα ελέγχου ισότητας των διασπορών (κριτήριο F) δίνει τιμή που δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $P_1=0,558$ ,  $P_2=0,587$ ,  $P_3=0,421$ ,  $P_4=0,975$ ). Συνεπώς οι διασπορές δεν διαφέρουν σημαντικά (υπάρχει ομοιογένεια των

διασπορών) και επομένως χρησιμοποιούμε το κανονικό κριτήριο ελέγχου (πρώτη γραμμή του πίνακα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές). Από τη σημαντικότητα του ελέγχου για την ισότητα των μέσων διαπιστώνουμε ότι η τιμή του κριτηρίου  $t$  αντιστοιχεί σε πιθανότητα μεγάλη ( $P_1=0,165$ ,  $P_2=0,329$ ,  $P_3=0,697$ ,  $P_4=0,172 > 0.05$ ) άρα δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

Συμπεραίνουμε ότι

Διαπιστώνεται στατιστικά μη σημαντική διαφορά [ $t(102)=-1,399$ ,  $P_1=0,165$ ]

[ $t(102)=-1,399$ ,  $P_2=0,329$ ]

[ $t(102)=-0,390$ ,  $P_3=0,697$ ]

[ $t(102)=1,375$ ,  $P_4=0,172$ ]

Συμπεραίνουμε ότι από τα στοιχεία του δείγματος **δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη διαφοράς μεταξύ αυτών που υποστήριξαν τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση και αυτών που δεν την υποστήριξαν ως προς τις στάσεις τους απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.** Με άλλα λόγια, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στη «βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη», στην «απόδοση λόγου» και στη «μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» ως σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν διαφοροποιούνται, είτε αυτοί υποστήριξαν τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση είτε όχι.

### 3.5.α) Αποψη των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια που θεωρούν ως τα πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

	Min	Max	Mean	Std. Deviation
Πρόγραμμα σπουδών	1	5	3,40	1,094
Διδακτική μεθοδολογία	1	5	3,50	,993
Διδακτικό υλικό	1	5	3,65	,923
Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	2	5	<b>3,86</b>	,913
Επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού	1	5	<b>3,75</b>	,923
Κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών	1	5	<b>3,73</b>	1,226
Μαθητική Διαρροή	1	5	3,08	1,205
Ακαδημαϊκά επιτεύγματα	1	5	2,94	1,124
Αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	5	<b>3,78</b>	,999
Αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων	1	5	3,54	,992

Αρμονική συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς	1	5	3,17	1,030
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών	1	5	3,60	1,006
Αξιοποίηση των μέσων-πόρων του σχολείου	1	5	3,66	,874
Συμβουλευτική μαθητών	2	5	3,67	,879
Να αξιοποιείται το ωρολόγιο πρόγραμμα και να μη χάνονται ώρες άσκοπα	1	5	3,72	1,006
Οι καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζονται από το σχολείο	1	5	3,45	1,054
Αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	1	5	3,39	1,101
Υπαρξη κοινού οράματος από το σύλλογο διδασκόντων για το πώς θέλουν το σχολείο τους	1	5	3,53	,936
Valid N (listwise)				

Πίνακας 34. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ως κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, υιοθετούν θετική στάση για την «υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου», την «αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού» και την «επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού».

**3.5.β)** Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Διευθυντή η ανάλυση των δεδομένων με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα δίνει τους ακόλουθους πίνακες:

Στο πρώτο πίνακα εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις μεταβλητές «Υλικοτεχνική υποδομή», «Συνεργασία εκπ/κού προσωπικού», «Επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού».

	Συμμετοχή Δ/ντή στην αξιολόγηση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Υλικοτεχνική υποδομή	NAI	74	3,89	,885	,103
	OXI	30	3,67	,959	,175
Συνεργασία εκπ/κού προσωπικού	NAI	74	3,97	,891	,104
	OXI	30	3,37	1,098	,200
Επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού	NAI	74	3,78	,880	,102
	OXI	30	3,67	1,028	,188

Πίνακας 35. Περιγραφικά στοιχεία για κάποια από τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τις δύο απόψεις για συμμετοχή ή όχι του διευθυντή στην αξιολόγηση

Στον παρακάτω πίνακα 36 παρατηρούμε ότι η σημαντικότητα ελέγχου ισότητας των διασπορών (κριτήριο F) δίνει τιμή που δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $P_1=0,248$ ,  $P_2=0,089$ ,  $P_3=0,348$ ). Συνεπώς οι διασπορές δεν διαφέρουν σημαντικά (υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών) και επομένως χρησιμοποιούμε το κανονικό κριτήριο ελέγχου (πρώτη γραμμή του πίνακα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές). Από τη σημαντικότητα του ελέγχου για την ισότητα των μέσων διαπιστώνουμε ότι η τιμή του κριτηρίου t αντιστοιχεί σε πιθανότητα μεγάλη ( $P_1=0,254$ ,  $P_3=0,560 > 0.05$ ) για την υλικοτεχνική υποδομή και την επιμόρφωση του προσωπικού άρα **δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση**. Δεν ισχύει το ίδιο όμως για την **αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού** ( $P_2=0,040 < 0,05$ ), **άρα για αυτή τη μεταβλητή ισχύει η μηδενική υπόθεση**.

Συμπεραίνουμε ότι

Διαπιστώνεται στατιστικά μη σημαντική διαφορά [ $t(102)=1,148$  ,  $P_1=0,254$  ] και [ $t(102)=1,148$  ,  $P_3=0,560$  ]

Διαπιστώνεται όμως στατιστικά σημαντική διαφορά [ $t(102)=1,148$ ,  $P_2=0,004$ ]

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
Υλικοτεχνική υποδομή ή	Equal variances assumed	1,352	,248	1,148	102	,254	,225	,196
	Equal variances not assumed			1,109	50,097	,273	,225	,203
Αρμονική συνεργασία	Equal variances assumed	2,939	,089	2,935	102	,004	,606	,207



σία εκπαιδε υτικού προσωπ ικού	Equal variances not assumed			2,687	45,264	,010	,606	,226
Επιμόρ φωση διδασκτι κού προσωπ ικού	Equal variances assumed	,887	,348	,585	102	,560	,117	,200
	Equal variances not assumed			,548	47,128	,586	,117	,214

Πίνακας 36. Πίνακας ελέγχου t test.

Συνεπώς **δεν τεκμηριώνεται η ύπαρξη διαφοράς** μεταξύ των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν τη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση και αυτών που δεν την υποστηρίζουν ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην «**υλικοτεχνική υποδομή και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού**».

**Αντιθέτως υπάρχει διαφορά** ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην «**αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού**».

### 3.6 Φορείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τους πλέον κατάλληλους για να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο

Βάσει των πινάκων που ακολουθούν, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής τους μονάδας σε ποσοστό 66,4%, ακολουθεί στις προτιμήσεις τους ο σχολικός σύμβουλος ειδικότητας (ποσοστό 64%), τρίτος σε προτίμηση έρχεται ο σύλλογος διδασκόντων (ποσοστό 57%), ενώ την τέταρτη θέση καταλαμβάνει τόσο ο διευθυντής (ποσοστό 54%) όσο και οι μαθητές (54%).

Αυτοαξιολόγηση	N	Ποσοστό(%)
Valid		
NAI	73	66,4
OXI	26	23,6
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	11	10,0
Total	110	100,0

Πίνακας 37.

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικότητας		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	64	58,2
	OXI	35	31,8
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	11	10,0
	Total	110	100,0

Πίνακας 38.

Σύλλογος διδασκόντων		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	57	51,8
	OXI	40	36,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	13	11,8
	Total	110	100,0

Πίνακας 39.

Διευθυντής		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	54	49,1
	OXI	40	36,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	16	14,5
	Total	110	100,0

Πίνακας 40.

Μαθητές		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	54	49,1
	OXI	42	38,2
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	14	12,7
	Total	110	100,0

Πίνακας 41.

Γονείς		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	43	39,1
	OXI	51	46,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	16	14,5
	Total	110	100,0

Πίνακας 42.

Επιτροπή από Πανεπιστημιακούς, ΙΕΠ, ΟΛΜΕ		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	21	19,1
	OXI	67	60,9

	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	22	20,0
	Total	110	100,0

Πίνακας 43.

Περιφερειακός Διευθυντής		N	Ποσοστό (%)
Valid	ΝΑΙ	17	15,5
	ΟΧΙ	78	70,9
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	15	13,6
	Total	110	100,0

Πίνακας 44.

Επιτροπή από όλους τους προηγούμενους		N	Ποσοστό (%)
Valid	ΝΑΙ	31	28,2
	ΟΧΙ	58	52,7
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	21	19,1
	Total	110	100,0

Πίνακας 45.

ΑΔΠΠΕΕ		N	Ποσοστό (%)
Valid	ΝΑΙ	40	36,4
	ΟΧΙ	39	35,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	31	28,2
	Total	110	100,0

Πίνακας 46.

Συγκεντρωτικά έχουμε την παρακάτω κατάταξη για τους φορείς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τους πλέον κατάλληλους για να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο:

	ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ (%)
1. Αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	66,4	23,6	10

2. Σχολικός Σύμβουλος Ειδικότητας	64	35	11
3. Σύλλογος Διδασκόντων	57	40	13
4. Διευθυντής	54	40	16
5. Μαθητές	54	42	14
6. Γονείς	43	51	16
7. ΑΔΙΠΕΕ (Κεντρική Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή)	40	39	31
8. Επιτροπή αποτελούμενη από όλους τους προαναφερθέντες (Δ.ντή, Σχ. Σύμβουλο, Διοικητικό Προϊστάμενο)	31	58	21
9. Επιτροπή αποτελούμενη από Πανεπιστημιακούς, μέλη του ΙΕΠ (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και εκπροσώπους ΟΛΜΕ ή ΕΛΜΕ)	21	67	22
10. Διοικητικός Προϊστάμενος π.χ. Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης	17	78	15

*Πίνακας 47. Φορείς κατά σειρά προτίμησης τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τους πιο κατάλληλους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*

Όσον αφορά τα **προσόντα** που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία πιστεύουν πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο (89,1%), ακολουθεί η πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αξιολογούν (88,2%), η λήψη συστηματικής επιμόρφωσης (86,4%), οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι άρτια εκπαιδευμένοι στα παιδαγωγικά (83,6%) και τέλος να διαθέτουν πτυχίο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (70,9%). Το 86,4% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι αξιολογητές δε θα πρέπει να είναι απλοί εκτελεστές των οδηγιών που τους αποστέλλονται από την Κεντρική Διοίκηση.

Πτυχίο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	N	Ποσοστό (%)
-------------------------------------	---	-------------

Valid	NAI	78	70,9
	OXI	15	13,6
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	17	15,5
	Total	110	100,0

Πίνακας 48.

Μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	98	89,1
	OXI	7	6,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	5	4,5
	Total	110	100,0

Πίνακας 49.

Άρτια εκπαιδευμένοι στα παιδαγωγικά		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	92	83,6
	OXI	6	5,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	12	10,9
	Total	110	100,0

Πίνακας 50.

Πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αξιολογούν		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	97	88,2
	OXI	5	4,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	8	7,3
	Total	110	100,0

Πίνακας 51.

Να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση		N	Ποσοστό (%)
Valid	NAI	95	86,4
	OXI	6	5,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	9	8,2
	Total	110	100,0

Πίνακας 52.

Απλοί εκτελεστές των οδηγιών που τους αποστέλλονται από την Κεντρική Διοίκηση		N	Ποσοστό (%)
Valid	ΝΑΙ	8	7,3
	ΟΧΙ	95	86,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	7	6,4
	Total	110	100,0

Πίνακας 53.

Τέλος, ως προς τη **συχνότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θα πρέπει να γίνεται 1-2 φορές το χρόνο π.χ. στην αρχή και το τέλος του σχολ. έτους σε ποσοστό 50,9%, να είναι μία συνεχής διαδικασία σε ποσοστό 23,6%, να γίνεται 3-4 φορές το χρόνο σε ποσοστό 5,5%, ενώ το 20% υποστήριξε ότι δε χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση καθόλου.

Συχνότητα αξιολόγησης		N	Ποσοστό (%)
Valid	1-2	56	50,9
	3-4	6	5,5
	>4	26	23,6
	0	22	20,0
	Total	110	100,0

Πίνακας 54.

Διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας **φύλο** διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας. Βλέπουμε ότι  $\chi^2(3)=14,215, p=0,003<0,05$ .

Πίνακας Διασταύρωσης: Συχνότητα αξιολόγησης \* Φύλο

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
iii	1-2 φορές	Count	28	28	56
		% within Φύλο	<b>56,0%</b>	<b>46,7%</b>	50,9%
31	3-4 φορές	Count	0	6	6
		% within Φύλο	<b>0,0%</b>	<b>10,0%</b>	5,5%
	Συνεχής διαδικασία	Count	17	9	26
		% within Φύλο	<b>34,0%</b>	<b>15,0%</b>	23,6%
	Να μη γίνεται αξιολόγηση	Count	5	17	22
		% within Φύλο	<b>10,0%</b>	<b>28,3%</b>	20,0%
Total		Count	50	60	110
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 55. Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας σε σχέση με το φύλο

Παρατηρούμε ότι από αυτούς που επέλεξαν να μη γίνεται αξιολόγηση (ποσοστό 20%), οι γυναίκες δείχνουν θετικότερη στάση (28,3%) έναντι των ανδρών (10%), ενώ οι άντρες δείχνουν πιο θετική στάση (34%) έναντι των γυναικών (15%) στη «Συνεχή διαδικασία αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια του έτους».

Επιπλέον ο παράγοντας **ηλικία** διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας. Βλέπουμε ότι  $\chi^2(6)=15,728$   $p=0,015<0,05$ .

**Πίνακας Διασταύρωσης: Συχνότητα αξιολόγησης \* Ηλικία**

			Ηλικία			Total
			31-40	41-50	51+	
iii 1-2 φορές	Count	5	32	19	56	
	% within Ηλικία	31,2%	49,2%	<b>65,5%</b>	50,9%	
31 3-4 φορές	Count	0	5	1	6	
	% within Ηλικία	0,0%	7,7%	3,4%	5,5%	
Συνεχής διαδικασία	Count	9	11	6	26	
	% within Ηλικία	<b>56,2%</b>	16,9%	20,7%	23,6%	
Να μη γίνεται αξιολόγηση	Count	2	17	3	22	
	% within Ηλικία	12,5%	<b>26,2%</b>	10,3%	20,0%	
Total	Count	16	65	29	110	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

*Πίνακας 56. Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας σε σχέση με την ηλικία*

Οι εκπαιδευτικοί με **ηλικία άνω των 50** σε ποσοστό 65,5% υποστηρίζουν ότι πρέπει να γίνεται **αξιολόγηση 1-2 φορές το χρόνο** και εμφανίζουν πιο θετική στάση απέναντι στο ηλικιακό γκρουπ των 41-50 (49,2%) και ακόμα πιο θετική έναντι των ηλικιών 31-40 (31,2%). Παρατηρούμε επίσης ότι οι **νεότεροι εκπαιδευτικοί (31-40)** παρουσιάζουν πιο θετική στάση ως προς την **συνεχή αξιολόγηση** καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (56,2%), ενώ το ενδιάμεσο **ηλικιακό γκρουπ των 41-50** δείχνει θετικότερη στάση (26,2%), σε σχέση με τα υπόλοιπα ηλικιακά γκρουπ, στο να **μη γίνεται καθόλου αξιολόγηση**.

### 3.7 α) Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται ο μέσος όρος για την κάθε μεταβλητή που συνιστά έναν από τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου	110	1	5	3,84	,953
Διάκριση των καλών σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς	110	1	5	2,05	1,225
Επιβράβευση των καλών σχολείων από την πολιτεία	110	1	5	2,07	1,304
Αξιοποίηση αποτελεσμάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κων	110	1	5	2,82	1,258
Αξιοποίηση αποτελεσμάτων για τον προγραμματισμό του εκπ/κου έργου	110	1	5	3,54	,992
Valid N (listwise)	110				

Πίνακας 57. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών υιοθετεί θετική στάση σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για τη «Βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου» (Μ.Τ.=3,84, Τ.Α.=0,953) και για τον «προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» (Μ.Τ.=3,54, Τ.Α.=0,992).

### β) Ποιοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τους πίνακες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί του αξιολογούμενου σχολείου σε ποσοστό 90,9%, ακολουθεί ο Διευθυντής του σχολείου (90%) και ο Σχολικός Σύμβουλος (82,7%).

Εκπαιδευτικοί αξιολογούμενου σχολείου

	N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	100	90,9	90,9	90,9
OXI	3	2,7	2,7	93,6



	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	7	6,4	6,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 58.

#### Διευθυντής σχολείου

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	99	90,0	90,0	90,0
	ΟΧΙ	3	2,7	2,7	92,7
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	8	7,3	7,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 59.

#### Σχολικός Σύμβουλος

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	91	82,7	82,7	82,7
	ΟΧΙ	9	8,2	8,2	90,9
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	10	9,1	9,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 60.

#### Ανώτεροι διοικητικά προϊστάμενοι

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	56	50,9	50,9	50,9
	ΟΧΙ	33	30,0	30,0	80,9
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	21	19,1	19,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 61.

#### ΙΕΠ

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	44	40,0	40,0	40,0
	ΟΧΙ	40	36,4	36,4	76,4
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	26	23,6	23,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 62.

**Μαθητές**

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	38	34,5	34,9	34,9
	OXI	55	50,0	50,5	85,3
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	16	14,5	14,7	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		110	100,0		

Πίνακας 63.

**Γονείς**

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	40	36,4	36,4	36,4
	OXI	52	47,3	47,3	83,6
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	18	16,4	16,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 64.

**Τοπική κοινωνία**

		N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	32	29,1	29,1	29,1
	OXI	61	55,5	55,5	84,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	17	15,5	15,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 65.

Τέλος στην ερώτηση για το αν πρέπει να συσταθεί Ανεξάρτητη Αναθεωρητική Επιτροπή για την αμερόληπτη εξέταση των ενστάσεων για τις εκθέσεις των αξιολογητών οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ναι σε ποσοστό 68,2%, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 27,3% εμφανίζεται ουδέτερο, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

**Να συσταθεί Ανεξάρτητη Αναθεωρητική Επιτροπή;**

	N	Ποσοστό	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	75	68,2	68,2	68,2
OXI	5	4,5	4,5	72,7
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	30	27,3	27,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Πίνακας 66.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 4.1 Ποιο είναι το σημαντικότερο εύρημα;

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα συγκλίνει στην άποψη πως οι φορείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλους για την αξιολόγηση και επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο είναι πρωτίστως η αυτοαξιολόγηση και ακολουθούν ο σχολικός σύμβουλος ειδικότητας και ο σύλλογος των διδασκόντων. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται πιο χαμηλά στις προτιμήσεις τους (ποσοστό 54% έναντι 66,4% της αυτοαξιολόγησης). Το αποτέλεσμα της έρευνας μας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συμφωνεί με τη γενικότερη τάση που υπάρχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση για αποκέντρωση και παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου.

Το συγκεκριμένο εύρημα συγκλίνει με όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία προτείνεται ο περιορισμός των εξωτερικών μορφών αξιολόγησης ως μη αποτελεσματικές και προωθείται ως βασικό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου η αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα η Υφαντή (2001: 62, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008) τονίζει πως «Συναντάμε μια ευρεία απαίτηση για σχολική αυτοαξιολόγηση, ώστε κάθε σχολείο μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, να αναζητά συνεχώς και να επιδιώκει τρόπους αντιμετώπισης των αδυναμιών του, τις οποίες τα ίδια τα μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού εντοπίζουν και αναγνωρίζουν». Σύμφωνα με τον (Nevo, 1995 όπ. αναφ. στο Γκανάκας, 2006), μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Ισραήλ καταδεικνύει την προτίμηση των εκπαιδευτικών και των ίδιων των διευθυντών στην αυτοαξιολόγηση κι όχι στην εξωτερική αξιολόγηση. Στην ίδια άποψη συγκλίνει και η έρευνα που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστηρίζει την εξωτερική αξιολόγηση.

Ωστόσο σε άλλες έρευνες ο Διευθυντής θεωρείται ως ο σημαντικότερος ίσως φορέας αξιολόγησης. Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 1996; Zimmerman & Deckert - Pelton, 2003; Painter, 2000; Timperley, 1998, Immegart, 1994) είναι το πρόσωπο που θα μπορούσε κανείς να πει ότι γνωρίζει όσο κανείς άλλος

το έργο του εκπαιδευτικού, τη στάση του ως επαγγελματία, την εν γένει παρουσία του στο σχολείο και θα πρέπει να είναι ο κυριότερος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η σημασία της συμμετοχής του Διευθυντή στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου επιβεβαιώνεται και από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ (Nevo, 1995, όπ. αναφ. στο Γκανάκας, 2006).

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι μια αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (ποσοστό 67,3%) πιστεύει ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συσχέτιση της θέσης αυτής με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο», «ηλικία» και «πρόσθετα προσόντα» έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με το «φύλο». Αναλυτικότερα, η συμμετοχή του διευθυντή υποστηρίζεται περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους άντρες. Οι άντρες πιστεύουν σε ποσοστό 34% ότι δεν πρέπει να συμμετέχει ο διευθυντής, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες είναι μικρότερο (21,7%).

Αυτό ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ανάγκη από την επιβεβαίωση της απόδοσής τους από τον προϊστάμενό τους. Σύμφωνα με έρευνα του Καφέτσιου (2011) στις γυναίκες εκπαιδευτικούς προκύπτει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις σχέσεις τους με τον προϊστάμενο και το αρνητικό συναίσθημα. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο καλές είναι οι σχέσεις τους με τον προϊστάμενο τόσο ελαττώνεται το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία τους. Επίσης στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται ότι η συνοχή της ομάδας, δηλ. η αίσθηση του *ανήκειν*, είναι πιο σημαντική για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Άρα όσο πιο έντονο είναι το συναίσθημα ότι οι γυναίκες ανήκουν σε ένα σχολείο με καλό κλίμα και σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή τόσο αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση

Ωστόσο, για το αν πρέπει ο διευθυντής να παίζει τον κύριο ρόλο ως αξιολογητής οι απόψεις συγκλίνουν τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς και υποστηρίζουν στην πλειονότητά τους ότι δεν πρέπει να παίζει τον **κύριο** ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ποσοστό 79,1%). Επίσης, δεν διαπιστώθηκε διαφορά σ' αυτές τις απόψεις όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο πόρισμα θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αναγνώριση από τη μεριά των εκπαιδευτικών του σημαντικού ρόλου του Διευθυντή στην αξιολόγηση ως γνώστη και άμεσα ενδιαφερόμενου του εκπαιδευτικού έργου και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Από την άλλη μεριά όμως φοβούνται την

μεροληψία ή την ελεγκτική κρίση κάποιου διευθυντή ειδικά υπό τις δυσμενείς οικονομικές συνθήκες στις οποίες έχει περιέλθει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούμε κάτι ανάλογο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ναι μεν θεωρούν ως πιο κατάλληλους αξιολογητές τους Διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους, από την άλλη επιφυλάσσονται και προτείνουν ανεξάρτητους φορείς ώστε να αποφευχθεί η υποκειμενική κρίση κάποιου διευθυντή. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση εκπαιδευτικού ότι η αξιολόγηση *«είναι δίκιοπο μαχαίρι, κάπου μπορεί να βοηθήσει, κάπου όμως μπορεί να δημιουργήσει καταστάσεις που είχαμε μάθει, είχαμε ακούσει παλαιότερα»*. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 402).

Σε ανάλογη έρευνα του Πασιαρδή (1996) φαίνεται ότι το 95% των εκπαιδευτικών στην Κύπρο συμφωνούν ότι στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να συμμετέχουν ο οικείος επιθεωρητής και ο διευθυντής του σχολείου. Ο αξιολογητής που μπορεί να είναι είτε ο Διευθυντής είτε ο Σχολικός Σύμβουλος είτε ένας άλλος έμπειρος εκπαιδευτικός, έχει να παίξει τον κύριο ρόλο. (Πασιαρδής, 1996: 85). Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εφαρμόζεται με επιτυχία (Γκανάκας, 2006). Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στην εσωτερική αξιολόγηση προσεγγίζεται διαφορετικά στην έρευνα του McBeath (1999) στη Βρετανία. Σ' αυτή τη μελέτη δεν αναφέρεται ρητά ο ρόλος της καλής διοίκησης αν και υπονοήθηκε σε δείκτες που αφορούν τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας. Οι δείκτες επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα και διαδικασίες τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και του περιβάλλοντος. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η συμμετοχή στη διαμόρφωση των δεικτών όχι μόνο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή αλλά και των μαθητών και των γονέων.

#### **4.2 Ποια τα επιμέρους ευρήματα**

Γενικότερα, καταγράφεται μία θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες. Παρατηρούμε μάλιστα ότι αυτή η θετική στάση υιοθετείται ακόμη και από εκείνους που δεν υποστηρίζουν τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Το συμπέρασμα αυτό συγκλίνει με έρευνες του Δημητρόπουλου (1982) και του Χαρακόπουλου (1996) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δέχονται την αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου τους, υπό την προϋπόθεση ότι στόχος της θα είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού κι όχι ο έλεγχός του. Σ' αυτές τις δύο έρευνες τίθεται επίσης το ζήτημα της επάρκειας των αξιολογητών και τα κριτήρια αξιολόγησης. Η ίδια άποψη διατυπώνεται σε έρευνα που έγινε στην Αγγλία από τον Medcalf (1990) την περίοδο που επρόκειτο να εισαχθεί νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Την διετία 1997-99 διενεργούνται δύο έρευνες στη χώρα μας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σκοπός και των δύο ήταν η πιλοτική εφαρμογή στη χώρα μας ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Και στις δύο περιπτώσεις αξιοποιείται ένα σύνολο δεικτών ποιότητας που απορρέει από τη θεώρηση του σχολείου ως ανοιχτού συστήματος. Τα πορίσματα που προκύπτουν (Σολομών, 1999) εστιάζονται στο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία με συνεπακόλουθο το πρόβλημα της εξεύρεσης χρόνου, στην έλλειψη σχετικής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς και τέλος σε μια αρνητική προδιάθεση ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επισημαίνεται όμως μια σημαντική βελτίωση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου ως αποτέλεσμα της εμπλοκής όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην αποκάλυψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο ότι όταν ο διευθυντής του σχολείου δεν συμμετείχε στη διαδικασία ανέκυψαν ιδιαίτερα προβλήματα..

Όσον αφορά τον ενεργό ρόλο του διευθυντή στο σχολείο δηλαδή να είναι άτομο που παίρνει πρωτοβουλίες π.χ. επιμόρφωσης ώστε να αίρονται οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί σαφώς τον στηρίζουν, είτε πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είτε όχι. Είναι αξιοσημείωτο ότι εκείνοι που είναι **κατά** της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υποστηρίζουν σε αρκετά υψηλό ποσοστό (66,7%) την ενεργό δράση του διευθυντή τους στη σχολική μονάδα. Το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών που τάσσονται κατά της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πιστεύει ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να αγνοεί τα αποτελέσματα

της αξιολόγησης. Σίγουρα ένας επιτυχημένος διευθυντής οφείλει να επικοινωνεί και να διαλέγεται με το διδακτικό προσωπικό, να προσπαθεί να διαμορφώσει σχέσεις εμπιστοσύνης και να είναι αυθεντικός, δηλαδή να υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις πεποιθήσεις που εκφράζει, στους στόχους που θέτει και στην συμπεριφορά του. Θα πρέπει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος για το σχολείο, να είναι συνεργάσιμος και να ακολουθεί ένα δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας.

Όπως προέκυψε επίσης από έρευνα της Rice (2010), η ποιότητα του διευθυντή καθορίζει διάφορους σχολικούς παράγοντες όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η αντίληψη των γονέων για το ποιο σχολείο επιθυμούν να παρακολουθήσει το παιδί τους και γενικότερα η ακαδημαϊκή επίδοση του σχολείου. Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με αποτελεσματικούς διευθυντές βελτιώνονται και οι ίδιοι πιο γρήγορα. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στην πραγματοποίηση των στόχων των σχολείων μέσω της παραμονής και ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα.

Βασικούς **στόχους** της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, τη βελτίωση της επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές, την αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η μισθολογική εξέλιξη και η ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόδοση λόγου) βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις κατάταξης των στόχων. Δεν παρατηρήθηκε διαφορά στις απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών είτε υποστήριζαν τη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είτε όχι. Μετά από περαιτέρω διερεύνηση στο συγκεκριμένο κομμάτι μέσα από τις απαντήσεις ανάπτυξης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ενισχύεται η θετική στάση τους ως προς τα προαναφερθέντα ευρήματα. Αναλυτικότερα, όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να έχει σαν στόχο τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αλλά είναι αρνητικοί στη διασύνδεσή της με την μισθολογική τους εξέλιξη και την απόδοση λόγου. Προκύπτει λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερο λόγο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, τη



δυνατότητα που δίνεται μέσω της αξιολόγησης να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για τη θεραπεία των όποιων προβλημάτων. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι «η ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» αποτελεί τον μικρότερης σημασίας στόχο της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δε βλέπουν θετικά τον έλεγχο από την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Η στάση τους αυτή ενδέχεται να οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπου οι τοπικές κοινωνίες και άλλες οργανώσεις των πολιτών δεν παίζουν ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα. Μια αλλαγή αυτού του κατεστημένου είναι λογικό να αίρει επιφυλάξεις. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000), το 1920 με το νόμο 2125, ο έλεγχος των σχολείων περνά σταδιακά στο κράτος, το οποίο είναι υπεύθυνο και για τις δαπάνες της λειτουργίας τους. Ο λόγος που συνέβη αυτό ήταν ότι διαπιστώθηκε πως η λειτουργία των σχολείων επαφίονταν στην καλή θέληση του εκάστοτε Δημάρχου, πράγμα που δημιουργούσε δυσλειτουργίες.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικά **κριτήρια** για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την «υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου», την «αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού», την «επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού». Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως κύριο λόγο της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου έναν παράγοντα που δε σχετίζεται άμεσα με τους ίδιους όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή. Την ίδια άποψη εκφέρει και ο Σολομών (1999: 19) και μάλιστα το συγκαταλέγει στα βασικά μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού συγκλίνουν για όλους τους εκπαιδευτικούς που υποστήριξαν ή όχι τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση, διαφέρουν όμως στην *αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού*. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι εκείνοι που υποστηρίζουν τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου το θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο σε σχέση με εκείνους που δεν την υποστηρίζουν. Είναι λογικό εκείνοι που ενδιαφέρονται για το αργαστό κλίμα στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενδιαφέρονται και για την αρμονική συνεργασία τους με τον διευθυντή του σχολείου τους και κατ' επέκταση να είναι πιο δεκτικοί στην συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση της σχολικής

μονάδας. Αυτό εξηγείται με βάση το τι λέει η διεθνής βιβλιογραφία για το κλίμα του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), ένα από τα κριτήρια που καθορίζουν κατά πόσο αποτελεσματικό είναι ένα σχολείο είναι και το ευνοϊκό κλίμα. Από το κλίμα επηρεάζονται οι στάσεις, οι συμπεριφορές ακόμα και οι επιδόσεις των ατόμων που το βιώνουν. Στη διεθνή βιβλιογραφία, το κλίμα ενός οργανισμού αναφέρεται ως «ατμόσφαιρα, κουλτούρα, ήθος κ.α.» (Σαΐτης, 2007: 180). Ειδικά για το σχολικό κλίμα, οι Hoy και Miskel (1987: 226, οπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2007) θεωρούν ότι αποτελεί την «προσωπικότητα του σχολείου». Ο διευθυντής θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Pain (1998:52) ο διευθυντής θεωρείται υπεύθυνος «κατά το 1/3 έως 1/2 για την ποιότητα του συλλογικού κλίματος». Βέβαια σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας παίζουν κι άλλοι παράγοντες όπως το διδακτικό προσωπικό, οι διοικητικοί προϊστάμενοι, οι σχολικοί σύμβουλοι, ο κοινωνικός περίγυρος, το αναλυτικό πρόγραμμα και η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. (Ματσαγγούρας, 2007).

Παράλληλα, ο Σαΐτης (2007: 186) διευκρινίζει ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο εξαρτάται από τη δραστηριότητα του διευθυντή σε «τρεις βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών». Ένας καλός διευθυντής οφείλει να δώσει βαρύτητα στη διαμόρφωση καλού ψυχολογικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την πιο σημαντική επιβράβευση από την εσωτερική ικανοποίηση και διαπίστωση ότι επιτελούν ένα σημαντικό λειτούργημα. Η αίσθηση της ύπαρξης στήριξης και ανατροφοδότησης από τους προϊσταμένους τους, ώστε να γνωρίζουν ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους, είναι ζωτικής σημασίας. Ειδικοί που ασχολούνται με την αναμόρφωση της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι ουσιώδης για τη διασφάλιση της αποδοτικότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Ως προς τα **προσόντα** που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία πιστεύουν πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο, να γνωρίζουν πολύ καλά το γνωστικό αντικείμενο που αξιολογούν, να λαμβάνουν συστηματική

επιμόρφωση, να είναι άρτια εκπαιδευμένοι στα παιδαγωγικά και τέλος να διαθέτουν πτυχίο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επίσης η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως οι αξιολογητές δε θα πρέπει να είναι απλοί εκτελεστές των οδηγιών που τους αποστέλλονται από την Κεντρική Διοίκηση.

Τέλος, ως προς τη **συχνότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** ένα διόλου ευκαταφρόνητο κομμάτι των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 1/5 αυτών, υποστήριξε ότι δε χρειάζεται να γίνει αξιολόγηση καθόλου. Το υπόλοιπο 80% υποστήριξε ότι θα πρέπει να γίνεται 1-2 φορές το χρόνο π.χ. στην αρχή και το τέλος του σχολ. έτους ή να είναι μία συνεχής διαδικασία.

Διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας **φύλο** διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες δείχνουν θετικότερη στάση στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης έναντι των ανδρών. Οι άντρες υιοθετούν θετικότερη στάση έναντι των γυναικών στη συνεχή διαδικασία αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Επιπρόσθετα, η ηλικιακή ομάδα **των 41-50** δείχνει θετικότερη στάση, σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, στο να **μη γίνεται καθόλου αξιολόγηση**. Οι **νεότεροι εκπαιδευτικοί (31-40)** παρουσιάζουν πιο θετική στάση ως προς την **συνεχή αξιολόγηση** καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, **άνω των 50**, είναι πιο θετικοί στο να γίνεται **αξιολόγηση 1-2 φορές το χρόνο**. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι μεγαλύτεροι είναι πιο συγκρατημένοι και αντιμετωπίζουν πιο συντηρητικά την αξιολόγηση. Οι νεότεροι είναι πιο κοντά στην νοοτροπία του «κρίνεσθαι» μια και για πολλούς από αυτούς η διαδικασία των εξετάσεων του ΑΣΕΠ για την πρόσληψή τους είναι χρονικά πιο κοντά. Οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, δεν έχουν αποκτήσει κουλτούρα αξιολόγησης για χρόνια. Είναι συνεπώς αναμενόμενο να παρουσιάζουν αντίσταση σ' αυτή την αλλαγή της πάγιας κατάστασης μη αξιολόγησης. Θα μπορούσαμε επίσης να ισχυριστούμε ότι οι νεότεροι δείχνουν μια προτίμηση στη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην

εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996; Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η σύσταση Ανεξάρτητης Αναθεωρητικής Επιτροπής για την αμερόληπτη εξέταση των ενστάσεων για τις εκθέσεις των αξιολογητών βρίσκει τους εκπαιδευτικούς θετικούς σε ένα μεγάλο ποσοστό, ενώ ένα μικρότερο αλλά σημαντικό ποσοστό εμφανίζεται ουδέτερο.

Τέλος, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων για τη «βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου» και για τον «προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου». Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρωτίστως πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί του αξιολογούμενου σχολείου, μετά ο Διευθυντής και ακολούθως ο Σχολικός Σύμβουλος.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της μελέτης μας καταλήγουμε στα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες, τάσσονται θετικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υπό προϋποθέσεις, όπως είναι η εφαρμογή της με τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης όπου όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μετέχουν «εκ των κάτω και έσω» ισότιμα στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου.
2. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να παίρνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς ωστόσο να παίζει τον κύριο ρόλο ως αξιολογητής.
3. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν επίσης έναν διευθυντή ενεργητικό που να πραγματοποιεί τους στόχους που έχουν τεθεί για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής ώστε να προωθείται η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
4. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερους στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, τη βελτίωση της επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές, την αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων και απορρίπτουν ως στόχο τη

μισθολογική εξέλιξη και την ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόδοση λόγου)

5. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την «υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου», την «αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού» και την «επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού».
6. Ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία πιστεύουν πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο, να γνωρίζουν πολύ καλά το γνωστικό αντικείμενο που αξιολογούν, να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση, να είναι άρτια εκπαιδευμένοι στα παιδαγωγικά και τέλος να διαθέτουν πτυχίο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.
7. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνεται 1-2 φορές το χρόνο π.χ. στην αρχή και το τέλος του σχολικού έτους.
8. Τέλος, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, για τη «βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου» και για τον «προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου». Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρωτίστως πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί του αξιολογούμενου σχολείου, μετά ο Διευθυντής και ακολούθως ο Σχολικός Σύμβουλος.

### **4.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο**

Για να θεωρηθεί επιτυχής η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις με σημαντικότερη (Everard & Morris, 1999) εκείνη της συναίνεσης, της συμμετοχής και της αποδοχής της από μέρους των εκπαιδευτικών. Σε κάθε νέο σχέδιο νόμου που κατατίθεται, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ουσία της αξιολόγησης την οποία εστιάζουν στην υποστήριξη και ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων. Σε μια έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι προσδοκούν από την αξιολόγηση (Zepeda & Ponticell, 1998

όπ. αναφ. στο Πασιαρδής et al., 2007) επισημάνθηκαν πέντε θετικά σημεία της αξιολόγησης: 1) η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση, 2) η αξιολόγηση ως επαγγελματική ενδυνάμωση 3) η αξιολόγηση ως ορατή παρουσία, 4) η αξιολόγηση ως στήριξη και 5) η αξιολόγηση ως μέσο προς τον επαγγελματισμό. Στα αρνητικά της αξιολόγησης συγκαταλέχθηκαν η αξιολόγηση ως επίδειξη, η αξιολόγηση ως όπλο, η αξιολόγηση ως αθέατη ρουτίνα χωρίς νόημα, η αξιολόγηση ως κατάλογος διορθωτικών ενεργειών και τέλος ως ανεπιθύμητη παρέμβαση.

Βάσει παλιότερων ερευνών, στις οποίες προαναφερθήκαμε, που αφορούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βλέπουμε ότι η έρευνα προσανατολίζεται στην αξιοποίηση δεικτών ποιότητας που επεκτείνονται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής λειτουργίας και δεν περιορίζονται μόνο σε εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Παρατηρούμε επίσης ότι δεν αμφισβητείται η αναγκαιότητα συμμετοχής του Διευθυντή. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης, ο ρόλος του εστιάζεται στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης που θα επιτρέψει την περαιτέρω ανάπτυξη όλων των συνιστωσών του σχολικού περιβάλλοντος που θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση του σχολείου

#### **4.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θεωρείται σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το ρόλο του διευθυντή σ' αυτού του είδους την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Javeau, 2000), καθώς ο Shkedi (1998) πιστεύει ότι η ποσοτική έρευνα συχνά έχει σαν αποτέλεσμα τη συλλογή αρεστών απαντήσεων. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η μέθοδος ευκολίας αποτελεί έναν τρόπο δειγματοληψίας, ο οποίος, μπορεί να μη δώσει αντιπροσωπευτικά ευρήματα (Robson, 2007).

Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω ευκολίας πρόσβασης με τη χρήση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικότητας πληροφορικής το οποίο είναι πιο εξοικειωμένο με τις νέες τεχνολογίες ήταν αρκετά υψηλό (23,6%) σε σχέση με άλλες ειδικότητες, όπως επίσης δε φαίνεται από το δείγμα ο αριθμός των σχολείων από τα οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

## 4.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για μια ενδεχόμενη προσπάθεια βελτίωσης της παρακολούθησης και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σίγουρα το τέλειο σύστημα αξιολόγησης δεν υπάρχει. Πάντα θα υπάρχουν κάποιες αδυναμίες και μειονεκτήματα. Δύναται όμως να υπάρξει ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής μας και κυρίως να γίνει αποδεκτό από τους άμεσα εμπλεκόμενους και δη τους εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Einstein ότι «τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, δεν μπορούν να επιλυθούν στο ίδιο επίπεδο σκέψης στο οποίο ήμασταν όταν τα δημιουργήσαμε» (Wilkerson, Mannatt, Rogers, Maughan, 2000:179). Οι αλλαγές και οι καινοτομίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα σε ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει να αναπτύσσονται με βάση το συγκείμενο και τις απαιτήσεις που αυτό επιβάλλει. Θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι το σύστημα δεν πρέπει να έχει χαρακτήρα τιμωρίας αλλά συμβουλευτικό. Σε διαφορετική περίπτωση, οδηγεί στην καλλιέργεια της υποταγής και του φόβου, προδίδοντας τον σκοπό της που δεν είναι άλλος από τη διασφάλιση της ποιότητας και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσο η αξιολόγηση συνδέεται με ποσοστώσεις του Ν.4024/2011, οι οποίες οδηγούν σε μισθολογικές καθηλώσεις και ενδεχομένως σε απολύσεις των εκπαιδευτικών, δεν μπορούμε να μιλάμε για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικά, μέσα στους σημερινούς κοινωνικούς και οικονομικούς κλυδωνισμούς, η αξιολόγηση με τα ποσοστά των «καλών εκπαιδευτικών» που θα ενταχθούν στο ανώτερο βαθμολογιο-μισθολόγιο παίζει το ρόλο του Προκρούστη. Είναι πολύ σημαντικό επίσης να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος να αναπτυχθεί κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία, η οποία θα επιτρέπει στη σχολική μονάδα να παρεμβαίνει και στο σύλλογο διδασκόντων να έχει λόγο για τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο εύκολο οι εκπαιδευτικοί να διακρίνουν «ότι προτεραιότητα στην αξιολόγηση έχουν ζητήματα όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή, ο ρατσισμός, ο εκδημοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παιδαγωγική σχέση, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κ.λ.π.» (Μαυρογιώργος, 2003: 27).

Εξάλλου ορμώμενοι από την πρόταση του Σολομών (1998) ο μετασχηματισμός και περαιτέρω εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι σήμερα ανάγκη και πρόκληση, με την έννοια ότι η αυτοαξιολόγηση συνδέεται ή μπορεί να συνδεθεί με την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ατζέντα, η οποία επιδιώκει τη διεύρυνση των παιδαγωγικών δικαιωμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ποιες όμως αξίες καθιστούν δημοκρατικό ένα σχολείο; Είναι ένα ζήτημα που απασχόλησε τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους οι οποίοι διέκριναν τρεις βασικές αξίες: την **παρρησία**, την **ισηγορία** και την **ισονομία** (Pashiardis, 2009). Η παρρησία αναφέρεται στην ελευθερία του λόγου και στο θάρρος που θα πρέπει να έχει κάποιος να διατυπώνει ανοιχτά τις σκέψεις του, η ισηγορία αναφέρεται στην ικανότητα να εκτίθεται κάποιος δημοσίως εν είδει εκφοράς συνολικής απόψεως. Τέλος η ισονομία σημαίνει ότι ο καθένας θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα. Αυτές είναι αξίες από τις οποίες θα έπρεπε να διέπεται η λειτουργία του σύγχρονου σχολείου.

Τα παραπάνω συμπεράσματα σε συνδυασμό με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, οδηγούν στις παρακάτω προτάσεις:

- a. Είναι κοινός τόπος ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προχωρήσει εξασφαλίζοντας όμως κάποιες δικλίδες ασφαλείας. Η Πολιτεία πρέπει να λάβει μέτρα ώστε να αποσυνδεθεί η μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η υποχρεωτική κατηγοριοποίηση των ιδίων ή των σχολείων τους με ποσοστά, από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα πειστούν για την διαφάνεια της εφαρμογής της αξιολόγησης και θα αποδώσουν τα μέγιστα στο έργο τους χωρίς φόβο και αντιδράσεις.
- b. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σαφή προτίμηση των εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση και τις επιφυλάξεις τους για την εξωτερική ιεραρχική αξιολόγηση. Θα πρέπει να προταθεί και διερευνηθεί, πριν εφαρμοστεί, ένα αντικειμενικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που να συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης



- c. Να καλλιεργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία ώστε να υπάρξει μια σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτή την καινούργια αλλαγή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένα πρώτο βήμα αποτελεί η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, η οποία ήδη ξεκίνησε το τρέχον σχολικό έτος και η οποία θα πρέπει να συνεχιστεί. Εξάλλου όπως αναφέρει η Ζουγανέλη (2007, όπ. αναφ. στο Χαλκιοπούλου 2012: 203) «η εισαγωγή κάθε νέου αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή».
- d. Εφόσον η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται θετικά υπέρ της συμμετοχής του διευθυντή τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και υπέρ του ενεργού ρόλου του γενικότερα στο σχολείο, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν στο μέλλον τα διάφορα στυλ ηγεσίας και πως συσχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- e. Οι ικανότητες, τα προσόντα και η αμεροληψία των αξιολογητών είναι ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θίχθηκε στην παρούσα μελέτη. Τα σημαντικότερα κριτήρια για την επιλογή των αξιολογητών είναι η διδακτική τους εμπειρία στο δημόσιο, η πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου αλλά και η συστηματική επιμόρφωσή τους, η παιδαγωγική τους κατάρτιση και η εξειδίκευσή τους στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη συμμετοχή των διευθυντών και σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και να απαιτείται όλοι οι διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι που συμμετέχουν ως αξιολογητές, να διαθέτουν μεγάλη προϋπηρεσία στο δημόσιο σε συνδυασμό με την αποδεδειγμένη επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια, καθώς και την παρακολούθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.
- f. Για τη διασφάλιση της διαφάνειας και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης να συσταθεί Ανεξάρτητη Αναθεωρητική Επιτροπή για την αμερόληπτη εξέταση των ενστάσεων για τις εκθέσεις των αξιολογητών.

Τα σχολεία χρειάζονται την αξιολόγηση η οποία μπορεί να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης, ενώ βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί με διορατικότητα. Είναι γνωστή η ρήση ότι οι οργανισμοί είναι λιγότερο έξυπνοι από τα άτομα που τους απαρτίζουν. Αν τα άτομα που τους απαρτίζουν (π.χ. εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές, σύλλογος γονέων) αντιμετωπίζονται μεμονωμένα, δεν γίνεται σωστή αξιοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων τους. Όταν όμως αντιμετωπίζονται ως ομάδα, μοιράζονται ένα κοινό όραμα και στόχο και συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξή του έχοντας τα απαραίτητα εργαλεία, τα σχολεία γίνονται πιο δυνατά για να διαγράψουν τη δική τους επιτυχημένη πορεία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ., & Σοφιανού, Ε. (2004). Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των 209 δυνατοτήτων και των ορίων του. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας* (σ.σ.117-125). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην».
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα -Ρέππα). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζμας, Α., (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Επιμ.): Τζαννόε-Τζώρτζη Κ. Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (1978). *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση
- Καφέτσιος, Κ. (2011). *Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία στους εκπαιδευτικούς*. Εργασία στα πλαίσια του μαθήματος Εργασιακή Ψυχολογία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας

- Κουτούζης Μ., (2008). Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ.Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαντάς, Π. Ταβουλάρη, Ζ. Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209. (ανακτημένο από το [www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος15/](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος15/))
- MacBeath, J (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα :Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Θεωρία Και Πράξη Της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο *Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού* (σσ. 31-52). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Ομάδα εργασίας Υ.Παι.Θ.Π.Α. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Διαθέσιμο στο: [www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf](http://www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf) (01-03-2012)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Γ' Κ.Π.Σ., Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II ΜΕΤΡΟ 2.1. «Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.2 «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκικος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μιχαλοπούλου, Κ. (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στο πλαίσιο του έργου Παιδαγωγική επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ 2008
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο *Virtual School. The sciences of Education Online*, τομ. 1, τχ. 2, (ανακτημένο από το site [www.auth.gr/virtualschool/1.2/-TheoryResearch/CongressSolomon.html](http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/-TheoryResearch/CongressSolomon.html)).
- Σολομών, Ι (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1<sup>α</sup> , έργο ΣΕΠΠΕ, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υφαντή Α. (2001) Αξιολόγηση και πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών, στο Μπαγάκης Γ. (επ) «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου», Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την επίδοση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική Διατριβή.

Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής

- Χαραλάμπους, Δ., Γκανάκας, Ι., (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. Στο *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τχ. 7, Αθήνα: Πατάκη
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*. Διπλωματική εργασία μεταπτυχιακού στο Παν/μιο Θεσσαλίας.

### Ξενόγλωσση

- Black, S. (1993). How teachers are reshaping evaluation procedures. *Educational Leadership*, 51 (2), 38-42.
- Barkley, St., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.aasa.org](http://www.aasa.org)
- Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.aasa.org](http://www.aasa.org)
- Desander, M.K. (2000). Teacher evaluation and merit pay: Legal considerations, practical concerns. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (4), 307-317.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M., & Hargreaves, A.(1992). *What ' s worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGaw-Hill.
- Immegart, G., L. (1994). The School Head, Director, or Principal and School Assessment, *International Journal of Educational Management*, 8(1), 25 –34.
- Jackson, S. & Schuler, R.S. (2003). *Managing Human Resources through Strategic Partnership*. (8th edition). Canada: Thomson.
- Johnson, B. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications of teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 69-87.

- Keeves J. P. (1997) *Educational Research, methodology and measurement, an international handbook*. Second edition, Pergamon, Australia
- Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 309–26.
- Lauglo, J. (1995). Forms of Decentralization and their Implication for Education. *Comparative Education*, 31(1), 5-29.
- LoVette, O., Watts, S., & Wheeler, J. (2001). Teacher perceptions of principals: A new instrument. Άρθρο που παρουσιάστηκε κατά την ετήσια συνάντηση του Mid- South Educational Research Association, Little Rock, AK.
- MacBeath, J (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Mathis, R.& Jackson, J. (2000). *Managing Human Resources* (9<sup>th</sup> Ed.). Cincinnati, OH: West Publishing Co.
- McGreal, T. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medcalf, J. (1990). *A small-scale study to explore primary teachers' perceptions of teacher appraisal prior to the implementation of a scheme in a London Borough* (Diseertation). University of London.
- OECD (1998), *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD
- Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking, *International Journal of Leadership in Education*, 12, (1), 1–12.
- Pain, J. (1998). Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Painter, R., S. (2000). Principal's Efficacy Beliefs about Teacher Evaluation, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 368-378.
- Rice, J.K. (2010). Principal Effectiveness and Leadership in an Era of Accountability: What Research Says. *Research policy brief*. Washington D.C.: Urban Institute
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision : A redefinition* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research : a challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559- 577.

- Timperley, H. (1998). Performance appraisal: principals' perspectives and some implications. *Journal of Educational Administration*, 36 (1), 44 -58.
- Yariv, E., & Coleman, M., (2005). "Managing challenging teachers", *International Journal of Educational Management*, 19(4), σελ. 300-336.
- Zimmerman, S. (2003). Five steps for improving teacher evaluation: Focusing on the continual improvement of teaching and learning. *Professional Educator*, 25(2), 43-53.
- Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers' s Perceptions of the Principal' s Role in Professional Evaluation. *NASSP Bulletin*, 87(636), 28-37.
- Wilkerson, David J.; Manatt, Richard P.; Rogers, Mary Ann; Maughan, Ron (2000). Validation of Student, Principal, and Self-Ratings in 360 Degree Feedback (registered) for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v14 n2 p179-92

### **Νόμοι και Διατάγματα**

Νόμος 1304/1982. *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982.

Π.Δ. 340/1984.

Π.Δ. 214/1984.

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (Άρθρα 28-31)*. Φ.Ε.Κ. Α, 167/30.09.1985.

Π.Δ.320/1993.

Νόμος 2327/1995.

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α 188/23-9-1997.

Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/1998.

Π.Δ. 140/8.5.98, (Φ.Ε.Κ Α, 107/20-05-1998)

Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α, 24/13-2-2002.

Νόμος 3528/2007.

Π.Δ.189/2009

Εγκύκλιος 37100/Γ1 (2010). *Αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδος*. Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) (31-3-2010).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α, 71/19-5-2010.

Ν. 4024/2011 (ΦΕΚ Α 226/27-10-2011). Διαθέσιμο στο [www.forin.gr](http://www.forin.gr) > [Φορολογική νομοθεσία](#) > Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Υ.Α. Γ1-30972/ 5-3-2013. Διαθέσιμο στο :

<http://www.esos.gr/articles/axiologisi-ekpaideytikon-daskalon-kauhghton-protobathmias-deyterobathmias-ekpraidesis>



## **Ηλεκτρονικές τοποθεσίες**

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathkontologio/542-nomothesia-kathkontologio-dieyuhntes>

<http://www.protagon.gr>

<http://www.esos.gr>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Τον τελευταίο καιρό, υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου όπως αυτό παρουσιάζεται στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης. Με αφορμή τις αμφισβητήσεις και τα ερωτήματα που εγείρει το νέο πλαίσιο αξιολόγησης προκύπτει η ανάγκη για διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης που έχει τεθεί προς διαβούλευση και ειδικότερα για το ρόλο του διευθυντή μέσα σ' αυτό.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεών σας σχετικά με το ρόλο που καλείται να παίζει ο διευθυντής του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με όσα προτείνει το νέο πλαίσιο αξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σχετική έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος), υπό την επίβλεψη του επίκουρου καθηγητή στο Παν/μιο Κύπρου κ. Μ. Κουτούζη.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκειμένου να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε τη συνδρομή σας.

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Ευαγγελία Ζαφείρη  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»  
Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Κωδικός ερωτηματολογίου

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας  Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:**  
έως 30  31-40  41-50  51 και πάνω

**ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:** \_\_\_\_\_ (σημειώστε 0 αν υπηρετείτε <1 έτος)

**ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ:**

Γυμνάσιο  Γενικό Λύκειο  ΕΠΑΛ   
Άλλο τύπο σχολείου (σημειώστε : \_\_\_\_\_ )

**ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

Μόνιμος / η  Αναπληρωτής / τρια  Ωρομίσθιος / α

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** ΠΕ -.... (Ολογράφως \_\_\_\_\_)

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

Πτυχίο ΑΕΙ  ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ  Άλλο: \_\_\_\_\_

**ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ** (τσεκάρετε όσα ισχύουν για σας):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

<50  50- 150 μαθητές  151-250  >250

### Ερωτηματολόγιο

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας όσον αφορά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.. Τσεκάρετε με  $\surd$  στην αντίστοιχη στήλη.

**i. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας**

**Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;**

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα</i>	<i>πολύ</i>
1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι αναγκαία						
2. Αποτελεί ένα κίνητρο για να εργαστώ αποτελεσματικά						
3. Συμβάλλει στην διοικητική και οικονομική μου εξέλιξη						
4. Συμβάλλει στην επαγγελματική μου ικανοποίηση						
5. Αναδεικνύει τα talέντα και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών						
6. Αποτελεί ηθική επιβράβευση						
7. Προσδίδει κύρος στη σχολική μονάδα						
8. Λειτουργεί ως το κλειδί για τη μισθολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών						
9. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συμμόρφωσης ή τιμωρίας						
10. Εντοπίζονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου						
11. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη στο σχεδιασμό της εργασίας τους και στην επιλογή μεθόδων και διαδικασιών						
12. Βοηθά στη συνεχή και συστηματική (συμβουλευτική) ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών						
13. Οι νέοι (δόκιμοι) εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό τους έργο						
14. Δεν υπάρχουν εγγυήσεις ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να είναι αξιόπιστα και αντικειμενικά						

15. Με την αξιολόγηση κλονίζεται η εκτίμηση στον μαχόμενο εκπαιδευτικό

16. Το εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται καθημερινά (από γονείς μαθητές, κοινωνία). Δε χρειάζεται άλλη αξιολόγηση

**ii. Στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην εκπαιδευτική μονάδα; (Τσεκάρετε με  )

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1. Η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας					
2. Η βελτίωση της επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές					
3. Η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη					
4. Η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής					
5. Η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων					
6. Η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας					
7. Η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών					
8. Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων					
9. Η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος					
10. Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου					
11. Η ενημέρωση του κάθε φορολογούμενου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (απόδοση λόγου).					
12. Η ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα της					

εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά τους.					
13. Η συστηματοποίηση της εργασίας του συλλόγου διδασκόντων					
14. Η συμμετοχή στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας με στόχο τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής λειτουργίας.					
15. Η μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
16. Είναι αναγκαία για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης					
17. Η συμβολή στην καλύτερη αξιοποίηση των πόρων του σχολείου					
18. Η συμβολή στη βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης					
19. Η διάκριση των συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών που κάνουν αποτελεσματικά τη δουλειά τους από εκείνους που είναι ακατάλληλοι και πρέπει να απομακρυνθούν					
20. Η εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών					

### iii. Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

1. Από ποιους κατά την άποψή σας πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας; (Τσεκάρετε με  )

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ
1. ΑΔΙΠΕΕ (Κεντρική Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή)			
2. Διευθυντής			
3. Σχολικός Σύμβουλος Ειδικότητας			
4. Διοικητικός Προϊστάμενος π.χ. Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης			
5. Επιτροπή αποτελούμενη από όλους τους προαναφερθέντες (Δ.ντή, Σχ. Σύμβουλο,			

Διοικητικό Προϊστάμενο)			
6. Σύλλογος Διδασκόντων			
7. Μαθητές			
8. Γονείς			
9. Επιτροπή αποτελούμενη από Πανεπιστημιακούς, μέλη του ΙΕΠ (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και εκπροσώπους ΟΛΜΕ ή ΕΛΜΕ)			
10. Αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς			
11. Άλλο: .....			
.....			
.....			

2. Τι προσόντα κατά την άποψή σας πρέπει να έχουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ
1. Να έχουν πτυχίο ή εξειδίκευση στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση			
2. Να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία στο δημόσιο			
3. Να είναι άρτια εκπαιδευμένοι στα παιδαγωγικά			
4. Να έχουν πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αξιολογούν			

5. Να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση			
6. Να είναι απλοί εκτελεστές των οδηγιών που τους αποστέλλονται από την Κεντρική Διοίκηση			
7. Άλλο: .....			

3. Πόσο συχνά πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

- a. 1-2 φορές τον χρόνο (π.χ. στο τέλος του σχολ. έτους)
- b. 3-4 φορές τον χρόνο.
- c. Να είναι μία συνεχής διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια του σχολ. έτους
- d. Να μη γίνεται αξιολόγηση

**iv. Ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.**

Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να είναι ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ
1. Πρέπει να παίρνει μέρος ο Διευθυντής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;			
2. Πρέπει να παίζει τον <u>κύριο</u> ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;			
3. Πρέπει να προωθεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών;			
4. Να παρέχει ανατροφοδότηση (συμβουλές) κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης			
5. Να είναι σε θέση να εκτιμά την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των			



εκπαιδευτικών			
6. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμορφωτικής πολιτικής ώστε να αίρονται τυχόν επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση λόγω ελλειπών επιμόρφωσης			
7. Να αποφασίζει για τη μισθολογική διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών			
8. Ο ρόλος του να είναι παθητικός			
9. Να αγνοεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;			

#### ν. Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

1. Πρέπει τα παρακάτω κριτήρια να λαμβάνονται υπ' όψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας;

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πέρα πολύ</i>
1. Πρόγραμμα σπουδών					
2. Διδακτική μεθοδολογία					
3. Διδακτικό υλικό					
4. Υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας					
5. Επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού					
6. Κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών					
7. Μαθητική Διαρροή					
8. Ακαδημαϊκά επιτεύγματα					
9. Αρμονική συνεργασία του εκπαιδευτικού					

προσωπικού					
10. Αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων					
11. Αρμονική συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς					
12. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών					
13. Αξιοποίηση των μέσων-πόρων του σχολείου					
14. Συμβουλευτική μαθητών					
15. Να αξιοποιείται το ωρολόγιο πρόγραμμα και να μη χάνονται ώρες άσκοπα					
16. Οι καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζονται από το σχολείο					
17. Αφοσίωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα					
18. Ύπαρξη κοινού οράματος από το σύλλογο διδασκόντων για το πώς θέλουν το σχολείο τους					
19. Άλλο: .....					

#### vi. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων

1. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι τα αποτελέσματα πρέπει να αξιοποιηθούν για τους παρακάτω σκοπούς:

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1. Βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας					
2. Διάκριση των καλών σχολείων από εκείνα με λιγότερο καλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς					

3. Επιβράβευση των καλών σχολείων από την πολιτεία π.χ. με επιπλέον χρηματοδότηση					
4. Να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
5. Να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου					

2. Να συσταθεί ανεξάρτητη Αναθεωρητική Επιτροπή για αμερόληπτη εξέταση των ενστάσεων για τις εκθέσεις των αξιολογητών;

Ναι  Όχι  Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

3. Η έκθεση των αξιολογητών πρέπει να κοινοποιείται στο ενδιαφερόμενο σχολείο;

Ναι  Όχι  Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

4. Πρέπει να εξευρεθούν τρόποι από την πολιτεία προκειμένου να επιβραβεύονται τα διακριθέντα σχολεία (π.χ. μια λίστα με το top ten των σχολείων της χρονιάς)

Ναι  Όχι  Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

5. Πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οι παρακάτω; (Τσεκάρετε με  στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις)

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ
1.	Οι εκπαιδευτικοί του αξιολογούμενου σχολείου			
2.	Ο Διευθυντής του σχολείου			
3.	Ο Σχολικός Σύμβουλος			
4.	Ανώτεροι διοικητικά προϊστάμενοι (π.χ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακός Δ/ντής)			

5.	Το ΙΕΠ (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)			
6.	Οι μαθητές			
7.	Οι γονείς των μαθητών			
8.	Η τοπική κοινωνία			
9.	Άλλο.....			

vii. Κατά πόσο συμφωνείτε με τα παρακάτω:

	<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;					
2. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ημέρωση που έχετε ο για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ;					
3. Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί αρνητικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;					

Αν απαντήσατε αρκετά έως πάρα πολύ στην ερώτηση 3, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ευθύνονται οι παρακάτω λόγοι; (Τσεκάρετε με ✓ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		<i>καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1.	Φόβος για το «καινούργιο».					
2.	Φόβος λόγω κακού παρελθόντος (Επιθεωρητισμός).					
3.	Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο.					
4.	Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου;					
5.	Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας					
6.	Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης.					
7.	Αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης.					
8.	Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης.					
9.	Ανασφάλεια για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. συγχώνευση ή κατάργηση του σχολείου λόγω κακών επιδόσεων)					
10.	Άλλο.....					

**Κατά τη γνώμη σας, τι πρέπει να γίνει ώστε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να καταστεί μια ουσιαστική διαδικασία η οποία θα συνεισφέρει στην αναβάθμιση του σχολείου;**

.....

.....

.....

.....