

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ**

**ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΠΟΥΡΧΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2016**

Η Αικατερίνη Μπούρχα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές, που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία στα οποία 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ  
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΠΟΥΡΧΑ

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Χανιωτάκη, για την επιστημονική του καθοδήγηση, καθώς και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του σε καίρια ζητήματα της εργασίας μου.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, για το χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας μου, καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια, που μου προσέφεραν, με σκοπό τη διεκπεραίωση της εργασίας μου.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για τη συνεχή τους ενθάρρυνση και για την κατανόησή τους καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
1. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.....	9
1.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις.....	9
1.2 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	11
1.3 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Μέθοδοι και Εργαλεία.....	12
1.4 Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού.....	16
1.5 Ενδεικτική παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης στην Ευρώπη.....	18
2. Ιστορική Επισκόπηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού στην Ελλάδα.....	19
2.1 Επιθεωρητισμός: Α΄ Φάση (1834-1895).....	20
2.2 Β΄ Φάση (1895-1930).....	22
2.3 Γ΄ Φάση (1930-1967).....	25
2.4 Δ΄ Φάση (1967-1974).....	28
2.5 Ε΄ Φάση (1974-1982).....	31
2.6 Κριτική Αποτίμηση.....	32
2.7 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ο ρόλος του Διευθυντή...34	
2.8 Μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '90.....	36
2.9 Ο Νόμος 2986/2002.....	37
2.10 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης.....	38
2.11 Η άποψη της ΔΟΕ για την αξιολόγηση.....	41
2.12 Έρευνες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.....	42

3. Σκοπός και Μεθοδολογία.....	47
3.1 Σκοπός.....	47
3.2 Μεθοδολογία.....	47
3.2.1 Προσέγγιση και Τύπος Έρευνας.....	47
3.2.2 Δείγμα.....	47
3.2.3 Εργαλεία.....	54
3.2.4 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.....	55
3.2.5 Ανάλυση Δεδομένων.....	56
3.3 Ερευνητικές Υποθέσεις και Στατιστικοί Έλεγχοι.....	56
3.4 Συζήτηση.....	95
3.4.1 Συμπεράσματα.....	95
3.4.2 Προτάσεις.....	98
3.4.3 Περιορισμοί.....	103
Βιβλιογραφία.....	104
Ξενόγλωσση.....	104
Ελληνόγλωσση.....	106
Νόμοι, Νομοσχέδια, Προεδρικά Διατάγματα και Εγκύκλιοι.....	112
Διαδίκτυο.....	113
Παράρτημα «Α» Πίνακες Αποτελεσμάτων.....	115
Παράρτημα «Β» Ερωτηματολόγιο.....	130

## Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να διαπιστώσουν τα προβλήματα, που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να ανακαλύψουν τις αιτίες, που τα δημιούργησαν (Πίκλας, 2011: 11), και τελικά μέσω της ανατροφοδότησης, να προβούν σε διορθώσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί πέρα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρέχοντας εκπαίδευση υψηλότερου επιπέδου (Κασσωτάκης, 1997: 21). Σε μια εποχή, λοιπόν, κατά την οποία η κοινωνία πρέπει να είναι σίγουρη ότι το σύγχρονο σχολείο προσφέρει εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και συμβάλλει στη διαμόρφωση ικανών πολιτών (Ξωχέλλης, 2005: 131-136), η ανάγκη της αξιολόγησης καθίσταται επιτακτική. Άλλωστε, η πολυπόθητη αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να συντελεστεί χωρίς αυτήν (Γεωργογιάννης, 2013: 3).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, μετά την κατάργηση του «Επιθεωρητισμού», το 1982, διαπιστώθηκαν έντονες αντιπαραθέσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της αξιολόγησης, ενώ όλοι οι σχετικοί νόμοι που ψηφίστηκαν μέχρι σήμερα παραμένουν ουσιαστικά αδρανείς. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, που αντανάκλαται έντονα στον εκπαιδευτικό κόσμο, πραγματοποιήθηκε η παρούσα ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Επιχειρήθηκε, με τον τρόπο αυτόν, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Κορινθίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω της έρευνάς μας διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης, τους σκοπούς της, τα κριτήρια που πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη διαδικασία αυτής, τους φορείς αξιολόγησης και τα προσόντα, που πρέπει να διαθέτουν, καθώς και τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας είναι θετικοί τόσο ως προς τη δική τους αξιολόγηση, όσο και ως προς την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και όσων αξιολογούν. Επιθυμούν, όμως, η διαδικασία, αυτή, να διεξάγεται, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, από τον Σχολικό Σύμβουλο

και από καταρτισμένους εξωτερικούς αξιολογητές, με σκοπό την ανατροφοδότηση και την επιμόρφωσή τους. Το είδος της αξιολόγησης, που επιθυμούν είναι ο συνδυασμός της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ δηλώνουν ότι θα πρέπει να εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να συμβάλει στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους, γεγονός απαραίτητο για τη χάραξη της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα και σημείο σύγκρισης για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

#### **Λέξεις- κλειδιά**

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού, σκοποί αξιολόγησης, κριτήρια και φορείς αξιολόγησης, ποιότητα της εκπαίδευσης, ανατροφοδότηση, αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.

## Abstract

The evaluation of educational work is a very important process, which if it is effectively implemented, it offers the opportunity to educators and their supervisors to locate problems that might have arisen during the educational process, to find out the reasons that caused the problems (Piklas, 2011: 11) and finally through this feedback, to go for corrections. Through this process the quality of education is reinforced and this is useful not only for educators, but also for the society in general, since it provides high-quality education (Kassotakis, 1997: 21). Therefore, during period when the society has to reassure that the modern school offers high-level training and it contributes to the formation of competent citizens (Xochelis, 2005: 131-136), the need of evaluation seems vital. Moreover, the desirable educational upgrading can not be achieved without the evaluation (Georgogiannis, 2013: 3).

As far as Greece is concerned, since the abolition of “supervising”, in 1982, arguments have taken place regarding the mode of the evaluation, whereas the relevant laws, which have been voted so far, remain basically inactive. Regarding this matter, which is noted in the educational community, the following quantity survey took place in the form of a questionnaire. It has been attempted, in this way, to find out the opinions of educators of Corinthia, regarding the evaluation of the teachers.

More specifically, the sample consisted of 150 educators of Primary Education. Through our survey, the following matters were investigated: the teachers’ beliefs regarding the evaluation, the aims of the evaluation, the criteria that have to be taken into consideration during this process, the evaluation institutions and the qualifications that they must have, as well as the ways of developing its results.

The results indicate that the educators of our survey are positive towards their own evaluation as well as the evaluation of members of education and those who evaluate. They prefer, though, this process to be conducted, by the teachers themselves, the school counselor and trained external evaluators, aiming at their feedback and education. The type of evaluation that they prefer is a combination of external and internal evaluation, while they declare that the specifics of each school, the pedagogical and scientific training of the educators and their interaction with the students must be examined.

The aim of this project is to contribute to the promotion of the opinions of the teachers of Primary Education, regarding their evaluation, which is vital to the



implementation of the appropriate educational policy. Moreover, the results of the survey may become the starting point and a point of comparison for future attempts of surveys.

**Key-words**

Teacher evaluation, aims of evaluation, criteria and institutions of evaluation, quality of education, feedback, development of evaluation results.

## 1. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

### 1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου. Σε περιπτώσεις όπου η αξιολόγηση δε συντελείται, δεν υφίσταται η ανατροφοδότηση και, επομένως, δεν επιλύονται πιθανά προβλήματα.

Ως εκ τούτου, η ανάγκη ύπαρξης της διαδικασίας της αξιολόγησης, κρίνεται επιτακτική και ευρεία, ειδικά σε ό,τι άπτεται της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος έχει ως θεμελιώδη σκοπό του το ζήτημα της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς. Επιπλέον, η ανάγκη της αξιολόγησης αφορά στο γεγονός ότι η κοινωνία πρέπει να είναι σίγουρη ότι το σύγχρονο σχολείο προσφέρει εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και συμβάλλει στη διαμόρφωση ικανών πολιτών (Ξωχέλλης, 2005: 131-136). Τα τελευταία χρόνια, άλλωστε, παρατηρείται έντονη κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων από τους φορολογούμενους πολίτες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους σε σύγκριση με την εξωσχολική παιδεία (Bailey & Stadt, 1973: 92).

Η έννοια της αξιολόγησης, λοιπόν, ορίζεται ως μέρος της συστηματικής διαδικασίας σύμφωνα με την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα σε ό,τι αφορά σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογίας. Επιπλέον, έχει παραδοσιακά οριστεί ως αυτονόητο και αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε θεσμικούς και υλικούς περιορισμούς (Μπαμπινιώτης, 1998. Κασσωτάκης, 1989).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτή είναι μια σύνθετη διαδικασία, που λαμβάνει υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες, που επικρατούν. Είναι μια εργασία διεπιστημονική και ερευνητική, μια εργασία ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν σε συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Μακράκης, 1999: 250). Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Broadfoot, 1996). Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992: 48) ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε τρία παράλληλα

και αλληλεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της συνολικής λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δράσης και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου της διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993: 30-32).

Επιπλέον, όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αυτή ορίζεται ως «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου, 1993: 21). Ακόμη, σύμφωνα με κάποιον άλλον ορισμό, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες, που προσδιορίζουν ή συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο. Πρόκειται για παράγοντες, που αφορούν στην «υλικοτεχνική» υποδομή, στην οργάνωση του σχολείου, στα προγράμματα και στα εγχειρίδια, στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή τους συνέπεια. Η μείωση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή, η ανάπτυξη της δυναμικής της σχολικής κοινότητας, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας θεωρούνται σημαντικά κριτήρια για την επίτευξη της διαδικασίας της αξιολόγησης (Ανδρέου, 1992: 15).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το γεγονός, αυτό, δικαιολογείται από την κεντρική θέση, που κατέχει στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω.

## 1.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τα δύο κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Η κύρια διαφορά τους έγκειται στον φιλοσοφικό προσανατολισμό τους και κατ' επέκταση στους σκοπούς, στα κριτήρια και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν, στο ρόλο των αξιολογητών κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

α) Το τεχνοκρατικό μοντέλο συνδέεται με την ιεραρχική αξιολόγηση και νοείται, γενικά, ως μέσο άσκησης ελέγχου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 351). Η αξιολόγηση στο μοντέλο, αυτό, ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της με βάση συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116). Σε περιπτώσεις, που τα αποτελέσματα σημειώνουν απόκλιση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους κεντρικά προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, η αξιολόγηση λειτουργεί ως διαδικασία επιβολής κυρώσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 350-351). Οι φορείς αξιολόγησης είναι οι διοικητικοί προϊστάμενοι ή οι υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, δηλαδή η αξιολόγηση προέρχεται «από τα πάνω και από τα έξω» (Elliott, 1977). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως απλοί εκτελεστές όσων αποφασίζουν οι άλλοι, χωρίς να έχουν λόγο στο περιεχόμενο και στη μέθοδο αξιολόγησης. Η βασική αδυναμία αυτού του μοντέλου έγκειται στο ότι δε συντελεί στη βελτίωση του αξιολογούμενου μεγέθους, καθώς δεν παρέχει ποιοτικά, αλλά μόνο ποσοτικά στοιχεία (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009: 199).

β) Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο δίνει λιγότερη έμφαση στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και περισσότερη στη συμμετοχή και στην αλληλεπίδραση των συντελεστών, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Βασική του επιδίωξη, δηλαδή, είναι η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από τις ιεραρχικές τους σχέσεις. Ακόμη, κεντρικό ρόλο στην αξιολόγηση έχει ο αξιολογούμενος, καθώς μετέχει στο αξιολογικό έργο και ενθαρρύνεται να προχωρά στην αυτοαξιολόγησή του, εντοπίζοντας και βελτιώνοντας τα αδύνατα σημεία του. Με τον τρόπο αυτόν, η λειτουργία της αξιολόγησης υπηρετεί όχι τον τιμωρητικό της χαρακτήρα, αλλά τον

παιδαγωγικό της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 351-352). Ακόμη, αναγνωρίζεται η αξία της ικανότητας του εκπαιδευτικού στην αυτοκριτική (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009: 200). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται «από τα κάτω προς τα πάνω», από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που γνωρίζουν τα προβλήματα του διδακτικού τους έργου εκ των έσω (Elliott, 1977).

### **1.3 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Μέθοδοι και Εργαλεία**

Οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο είναι τρεις (Κασσωτάκης, 1989: 24-29. Κωνσταντίνου, 2000: 17-19):

α) Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των εμπλεκόμενων προσώπων. Γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου (π.χ. στην αρχή του τριμήνου), προκειμένου να γίνει αποτίμηση των διαφόρων μεταβλητών και συνθηκών, που σχετίζονται με την πρόοδο αυτού του προγράμματος ή μιας διαδικασίας και να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Γίνεται, δηλαδή, μια προσπάθεια, ώστε μέσα από τις αξιολογικές διαδικασίες να προσδιοριστούν τα αίτια, που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, έτσι ώστε να διαμορφωθούν σχέδια αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.

β) Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, η οποία έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του προγράμματος ή της διαδικασίας προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Από τον έλεγχο αυτόν επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

γ) Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Αυτό συνεπάγεται ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι πάντα απαραίτητο να διεξάγεται στο τέλος μιας μακράς περιόδου, αλλά μπορεί να γίνεται και για επιμέρους στόχους, που συγκροτούν μια ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου. Τα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως ανατροφοδότηση, με σκοπό τη διόρθωση του προγράμματος ή της διαδικασίας, εφόσον αυτή επαναληφθεί.

Στα πλαίσια αυτά, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει επιμέρους και εξειδικευμένες μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς και αξιολογικούς στόχους, που έχουν τεθεί, όπως είναι, για παράδειγμα, η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση, η εσωτερική ή η εξωτερική αξιολόγηση κ.ο.κ.

Επιπλέον, ανάλογα με τους φορείς που πραγματοποιούν την αξιολόγηση, αυτή διακρίνεται σε: Α) εξωτερική και Β) εσωτερική.

Α) Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα ή από πρόσωπα προερχόμενα από τις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες της διοίκησης, τα οποία αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Στην εξωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής δεν έχει σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογείται και γι' αυτό ονομάζεται εξωτερικός αξιολογητής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 22). Έχει ιεραρχικό χαρακτήρα και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά έχουν ως κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004: 131).

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

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

συστήματα και είναι τεχνοκρατικού τύπου. Έχει δεχτεί δριμεία κριτική, εξαιτίας του άγχους, που προκαλεί στους συμμετέχοντες, αλλά και των γενικότερων αδυναμιών, που τη χαρακτηρίζουν.

B) Η εσωτερική αξιολόγηση προκύπτει όταν ο αξιολογητής έχει άμεση συνάφεια με το εκάστοτε τιθέμενο προς αξιολόγηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έργο ή μονάδα γι' αυτό και φέρει τον τίτλο του εσωτερικού αξιολογητή (Μαστροδήμος, 2013: 18). Η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση υπάγεται σ' ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου, καθώς οι ανώτεροι ιεραρχικά κρίνουν τους κατώτερους. Ωστόσο, λόγω οικειότητας, οι αξιολογητές δείχνουν λιγότερο απειλητικοί. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού, που αξιολογείται, αφού αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 131). Με τον τρόπο αυτόν, η αξιολόγηση παίρνει τη μορφή ενός συλλογικού απολογισμού του έργου του σχολείου, ως εκπαιδευτικής μονάδας στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης των φορέων, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής σχολικής μονάδας, μαθητές, γονείς, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης), και διαμορφώνουν από κοινού την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2002: 139-149. Μαυρογιώργος; 2000: 318).

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια προωθείται, κυρίως, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Αυτή η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, εμπλέκει τον εκπαιδευτικό στη λήψη αποφάσεων, προωθεί τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων προσώπων για τη βελτίωση του έργου τους. Επιπλέον, συντελεί στην αποδοχή της αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Hargreaves, 1994: 423-438. Stole & Fink, 1996: 242. Kyriakides & Campbell, 2003. Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 39).

Αντίθετα, θεωρείται συχνά ότι η εσωτερική αξιολόγηση δημιουργεί εσωστρέφεια στη σχολική μονάδα, αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων και στην εξαγωγή γενικευμένων για το εκπαιδευτικό σύστημα συμπερασμάτων, ενώ υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ του προαπαιτούμενου

χρόνου και κόπου σε σχέση με το όφελος που προκύπτει (Σολομών, 1999: 19. Altrichter & Specht, 1998: 234. Popham, 1998: 176).

Το Υπουργείο Παιδείας με την ψήφιση του νόμου 2848/10 προώθησε για πρώτη φορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, κινητοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους σε κοινές δράσεις. Θεώρησε ότι ενισχύει τη συνεργασία, τις καινοτομίες, τον εντοπισμό προβλημάτων και αναγκών και δεν αποσκοπεί στον έλεγχο, παρά μόνο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2010: 6). Άλλωστε, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (πυραμίδα προσωπικών και κοινωνικών αναγκών), η υπηρεσία θα πρέπει να αξιοποιεί την ανάγκη του ατόμου για αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση και να του δίνει ευκαιρίες για προβολή των προσωπικών του ικανοτήτων (Παναγιωτίδου, Γουστέρης, Γκλούμπου, 2006: 705). Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές πως η ικανότητα και η δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης είναι δείκτης υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (MacBeath, 2001: 16).

Όσον αφορά στις μεθόδους αξιολόγησης, όπως μας αναφέρει ο Πίκλας (2011: 15-16), ως μέθοδος ορίζεται η πρακτική μέσω της οποίας ο αξιολογητής υλοποιεί την προσέγγιση αξιολόγησης, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες για να διαπιστώσει τις ανάγκες των αξιολογούμενων (Δημητρόπουλος, 2007: 169). Ο αξιολογούμενος οφείλει να γνωρίζει τις μεθόδους και τις τεχνικές, που θα εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης αξιολόγησης. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης διαδραματίζουν οι απόψεις του αξιολογητή, οι προσωπικές του αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση, η εμπειρία του, η γνώση των διάφορων τεχνικών για την αξιολόγηση, ο διαθέσιμος χρόνος, καθώς και τα υπάρχοντα μέσα (Κασσωτάκης, 1992: 62-63).

Επιπλέον, η διαδικασία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το χώρο της εκπαίδευσης είναι η μέθοδος της παρατήρησης (Κουτούζης, 2008). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007: 171-192), κάποια εκπαιδευμένα άτομα παρατηρούν και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σε σχέση με συγκεκριμένα αντικείμενα αξιολόγησης με συστηματοποιημένο τρόπο, ώστε να είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα. Η μέθοδος της παρατήρησης εφαρμόζεται, κυρίως, όταν ο αξιολογητής βρίσκεται σε άμεση επαφή με τον αξιολογούμενο (άμεση παρατήρηση). Υπάρχει, βεβαίως, και η περίπτωση κατά την οποία η παρατήρηση επιτυγχάνεται με



τη χρήση τεχνικών μέσων, όπως μαγνητοσκόπηση, βιντεοσκόπηση κ.α. (έμμεση παρατήρηση). Ωστόσο, αν και η έμμεση παρατήρηση προσφέρει ευχέρεια χρόνου, συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος της εξαγωγής αναξιόπιστων αποτελεσμάτων, καθώς η παρατήρηση του αξιολογητή εξαρτάται σημαντικά από την ποιότητα των τεχνητών μέσων (Κουτούζης, 2008).

Τέλος, τα κυριότερα μέσα αξιολόγησης με τη βοήθεια των οποίων πραγματοποιείται η διαδικασία είναι τα ερωτηματολόγια, τα φύλλα παρατήρησης, τα μέσα οπτικοακουστικής μορφής (κάμερα, μαγνητόφωνο κ.τ.λ.) και τα μέσα των νέων τεχνολογιών. Φυσικά, σε μια διαδικασία αξιολόγησης, μπορεί να πραγματοποιηθεί συνδυασμός των παραπάνω μέσων (Δημητρόπουλος, 2007: 205-206).

#### **1.4 Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997: 21), όπως μας αναφέρει ο Πίκλας (2011: 11), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους προϊσταμένους τους να διαπιστώσουν τα προβλήματα, που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν και, τελικά, να προβούν σε ανατροφοδότηση και διορθώσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί πέρα από τους εκπαιδευτικούς, και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση υψηλότερου επιπέδου.

Ο Rogers (1988), σύμφωνα με τον Πίκλα (2011: 11), σημειώνει με τη σειρά του ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι βοηθάει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, να την οργανώνουν κατάλληλα και να ελέγχουν την καταλληλότητα και την αποδοτικότητα των μεθόδων διδασκαλίας σε μια συγκεκριμένη σχολική ομάδα. Συνδέεται, έτσι, η αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ο Rogers (1988) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη για τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών και τον καθορισμό προτεραιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό στόχο τη βελτίωσή της. Ακόμη, πρέπει να προσθέσουμε πως η αξιολόγηση αυτή δεν πρέπει να αρκείται μόνο σε

διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 19).

Αξίζει, ακόμη, να αναφέρουμε και κάποια επιχειρήματα, που ασκούν κριτική απέναντι στην αξιολόγηση. Με βάση τα όσα αναφέρει η Ρούσσου (2012: 20), σε σχέση με τον εκπαιδευτικό και ειδικότερα με την ατομική του αξιολόγηση ως μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διατυπώνονται μεταξύ άλλων επιχειρήματα ότι ο εκπαιδευτικός είναι επιστήμονας με επάρκεια και ευσυνειδησία, που δεν χρειάζεται αξιολόγηση και ότι η αξιολόγηση είναι μέσο πίεσης και χειραγώγησης, που επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία. Ακόμη, θεωρείται πως η αξιολόγηση προκαλεί περιττό άγχος και ότι είναι μια ανεπαρκής διαδικασία, αφού η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δύσκολο να αξιολογηθεί. (Δημητρόπουλος, 1998: 36-38, 251-252 και 254-259. Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997).

Επιπροσθέτως, όπως αναφέρεται στον Πίκλα (2011: 12), το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα μη μετρήσιμο μέγεθος, καθώς το παιδαγωγικό, μορφωτικό και επιστημονικό αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται μακροπρόθεσμα. Ωστόσο, ακόμα και να επιθυμούσε κάποιος να το μετρήσει μακροπρόθεσμα, η μέτρηση θα ήταν αναξιόπιστη, καθώς σε μακροχρόνιο επίπεδο επεμβαίνουν στην ανθρώπινη ύπαρξη πολλοί και απρόβλεπτοι παράγοντες (Ναζάκης, 2002: 223).

Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση σε αυτούς. Το άγχος και η μειωμένη απόδοση μπορεί να αποτελούν κάποιες αρνητικές συνέπειες της αξιολόγησης. Ακόμη, όπως υποστηρίζει ο Owen (1997: 259), οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς και πάνω από όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του.

Τέλος, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα ήταν καλύτερα να εφαρμοστεί η αξιολόγηση για τους άλλους εκπαιδευτικούς και να μη φτάσει ποτέ στους ίδιους (Γεωργογιάννης, 2013: 3), ο διαρκής διάλογος του κράτους με τους εμπλεκόμενους φορείς είναι απαραίτητος. Με τον τρόπο αυτό, θα προωθηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης και η αποτελεσματική εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα, που θα επιδιώκει να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό την υπευθυνότητα, να

ενισχύσει την αυτογνωσία του σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, να εξαλείψει τις αδυναμίες του και να συμβάλει στη βελτίωσή του μέσα από τη διαδικασία επιμόρφωσης (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003: 1).

### **1.5 Ενδεικτική παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης στην Ευρώπη**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τα τελευταία χρόνια, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Ζμας, 2009: 7-24). Επιπλέον, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000) έθεσε ένα νέο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 2000: «να την αναδείξει στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση της οικονομίας στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Το Συμβούλιο έθεσε γι' αυτό το λόγο ένα γενικό πλαίσιο εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τους παρακάτω άξονες:

1. την αύξηση των επενδύσεων στο ανθρώπινο δυναμικό
2. τη μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση
3. την αξιοποίηση του διαδικτύου στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δικτύων
4. την ενίσχυση των νέων δεξιοτήτων και της δια βίου μάθησης
5. τη βελτίωση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών
6. την αξιολόγηση των γνώσεων με την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών βιογραφικών σημειωμάτων.

Εξάλλου, ήδη από τη δεκαετία του 1970 είναι έκδηλη η τάση να συνδέεται όλο και περισσότερο η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του σχολείου (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 234. Ξωχέλλης, 2005: 140-141). Η εικόνα, βέβαια, δεν είναι ενιαία στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Όσον αφορά στη μορφή της αξιολόγησης, υπάρχουν παραδείγματα χωρών, στις οποίες το κέντρο βάρους βρίσκεται στην εξωτερική αξιολόγηση, ακόμη και με την παραδοσιακή μορφή επιθεώρησης (π.χ. Γερμανία και εν μέρει η Γαλλία), ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε πειραματικό στάδιο κάποιες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης. Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται κυρίως ή και αποκλειστικά η εσωτερική αξιολόγηση (π.χ. Δανία) ή και ο συνδυασμός των δύο μορφών αξιολόγησης (π.χ. Αγγλία). Φαίνεται πάντως να επικρατεί σταδιακά

το σύστημα των δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η συμμετοχή των γονέων στην αποτίμησή του, ενώ απαιτείται σε κάποιες περιπτώσεις και η λογοδοσία (accountability) των ίδιων των εκπαιδευτικών για το έργο τους, όπως συμβαίνει π.χ. στην Αγγλία (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 234. Ξωχέλλης, 2005: 142).

Επιπροσθέτως, από τη δεκαετία του 1990 η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, εντάσσοντάς το στο «σχέδιο δράσης» του σχολείου, στο οποίο εξειδικεύονται και περιγράφονται οι δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και αξιολογούνται στο τέλος του. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιούνται ποιοτικοί δείκτες, ως εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης του έργου των σχολικών μονάδων, ενώ δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και οπωσδήποτε στην αποτίμηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι χωριστά σε επιμέρους παραμέτρους της (Ξωχέλλης, 2005: 141-142). Εμφανής είναι η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση. Αυτός ο συνδυασμός μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού οι δύο αξιολογήσεις λειτουργούν συμπληρωματικά, ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

## 2. Ιστορική επισκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Παρά το γεγονός πως η Πολιτεία έχει προβεί πολλάκις στο παρελθόν σε προσπάθειες θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα, που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προβαίνοντας, λοιπόν, σε μια ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνουμε δύο φάσεις με βάση τους μηχανισμούς ελέγχου και εποπτείας, που εφαρμόστηκαν.

Η πρώτη φάση ξεκινά με την απελευθέρωση των Ελλήνων και τη θέσπιση του ελληνικού κράτους και ολοκληρώνεται το 1982. Κύριο γνώρισμά της είναι η λειτουργία του θεσμού του Επιθεωρητή, ο οποίος ήταν ο διοικητικός και εποπτικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, με συγκεντρωμένες όλες τις εξουσίες στο πρόσωπό του (Παναγόπουλος, 2013: 198-205). Ο «Επιθεωρητισμός» ιστορικά θεωρήθηκε ως

μογλός άσκησης πίεσης και αυταρχικού πειθαναγκασμού των δασκάλων (Μαστροδήμος, 2013: 22-23).

Η δεύτερη φάση ξεκινά το 1982 και συνεχίζεται έως και σήμερα με την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Σύμφωνα με το νόμο 1304/1982 (αρ. 1, παρ. 1), ο Σχολικός Σύμβουλος ασχολείται με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Μεταξύ των καθηκόντων του περιλαμβάνονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των ιδίων και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, και παρά τους νόμους, που ακολούθησαν, η αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε ουσιαστικά.

## **2.1 Επιθεωρητισμός: Α΄ Φάση (1834-1895)**

Οι Επιθεωρητές διορίστηκαν με το Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830. Ο πρώτος επιθεωρητής ήταν ο Ιωάννης Κοκκώνης. Οι αρμοδιότητές τους ήταν να επιθεωρούν τα σχολεία της Πελοποννήσου, να επισκέπτονται «απροσδοκήτως» τα σχολεία, να παρακολουθούν τις διδασκαλίες, να ελέγχουν κατά πόσο εφαρμόζεται σωστά η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και να τιμωρούν με απόλυση όσους δεν πειθαρχούν (Σάμιος, 2013: 4).

Με τον νόμο «Περί λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων» του 1834, προβλεπόταν η σύσταση επιτόπιων εφορευτικών επιτροπών, επιθεωρητικών επιτροπών και ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Πίκλας (2011: 30), η προαγωγή στη θέση του βαθμού του Επιθεωρητή γινόταν με εξετάσεις και έπαιρναν μέρος σ' αυτές όσοι προτείνονταν από τα κατά τόπους γραφεία της Επιθεώρησης και σύμφωνα πάντα με τις πληροφορίες, που υπήρχαν στους ατομικούς τους φακέλους. Τα καθήκοντά του ήταν:

- α) Οργανωτικά: αφορούσαν στην ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων, στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και στην εξεύρεση πόρων για λύση προβλημάτων της περιφέρειας.
- β) Διοικητικά, καθώς ο επιθεωρητής ως διοικητής της περιφέρειας, μετά από συστηματική επιθεώρηση, όφειλε να προσφέρει λύσεις στα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου, σε θέματα προσωπικού και μαθητών.
- γ) Εποπτικά, αφού όφειλε να καθοδηγεί και να βελτιώνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του, για να

μπορούν με τη σειρά τους να βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές τους (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006: 3).

Το προϊόν της αξιολόγησης ήταν η «Εκθεση Ουσιαστικών Προσόντων» του εκπαιδευτικού, με κρίσεις και βαθμολογία για το ήθος, την παιδαγωγική, επιστημονική και διοικητική του επάρκεια. Οι εκθέσεις, αυτές, για το περιεχόμενο των οποίων δεν ενημερωνόταν ο εκπαιδευτικός, τον ακολουθούσαν σε όλη την υπηρεσιακή του ζωή, καθώς συνδέονταν άμεσα με τη μισθολογική και βαθμολογική του εξέλιξη.

Ο Ι. Κοκκώνης στον «Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής» του 1842 (όπ. αν. στο Σάμιος, 2013: 5), δίνει μια σειρά από οδηγίες για τη συμπεριφορά και την ηθική του δασκάλου, που μπορεί να ελέγξει ο επιθεωρητής και η τοπική κοινωνία: «Μετά μεγάλης προσοχής πρέπει να αποφεύγεις τας διενέξεις και τα σκάνδαλα. Δεν πρέπει να λαμβάνη ποτέ μέρος εις τας επιτοπίους φατρίας και τα πάθη... Αυτός χρεωστεί να φέρηται προς όλους φιλικώς και να περιορίζεται εις τα διδασκαλικά του καθήκοντα... Και αν ποτέ συμπέση να έλθη εις λόγους ή διενέξεις με τίνα, δεν είναι πρόπον να μεταχειρίζεται εκφράσεις κατηλικάς ή βαναύσους, ουδέ να εμβαίνει εις λογομαχίας και συζητήσεις πεισματώδεις, θυμώνων και οργιζόμενος... Εις συμπόσια και γάμους προσκαλούμενος χρεωστεί να μη λησμονή ποτέ τον οποίον φέρει διδασκαλικόν χαρακτήρα. Αυτός δεν πρέπει να φαίνεται ποτέ ο αρχηγός ή ο προσκαλεστής της ευθυμίας, ουδέ να λαμβάνη μέρος εις πράξεις απρεπείς ή εις λόγους ασέμνους, αλλά ουδέ πάλιν να μένη αυτός μόνος σκυθρωπός ή σοβαρός εν μέσω των ευθυμούντων. Εμπορεί να συμφάγη και να συμπίη μετρίως και να συνδιαλεχθή σεμνοπρεπώς με τους παρακαθήμενους, χωρίς να πέση εις λόγους ή εις πράξεις ασυμβίβαστους με τον χαρακτήρα του, και να αποσυρθή δε ενωρίς εις την οικίαν του και την επαύριον κατά την ωρισμένην ώραν να ευρεθή εις το σχολείον του. Εάν τύχη να έχη και σύζυγον, χρεωστεί να διαγράψη και εις αυτήν τους αυτούς όρους της διαγωγής και της συμπεριφοράς, χρεωστεί μάλιστα να φροντίση και περί της καλής ανατροφής αυτής και παιδείας...».

Ακόμη, τα επόμενα νομοσχέδια αυξάνουν τις αρμοδιότητες του Επιθεωρητή, ενισχύοντας, με τον τρόπο αυτό, την εξουσία του. Στο νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Θεοτόκη το 1889, προβλέπεται η διεκπεραίωση μισθοδοσίας, η έγκριση αναρρωτικών αδειών, καθώς και ότι «επιβλέπουσιν τη διαγωγήν των διδασκόντων»

και «προτείνουνσι τω εκπαιδευτικώ τω συμβουλίω τους παντούς προβιβασμούς των δημοδιδασκάλων».

Ο λογοτέχνης-εκπαιδευτικός Αριστοτέλης Π. Κουρτίδης τον Αύγουστο του 1887 σε χρονογράφημά του στην εφημερίδα «Κλειώ», με τίτλο «Ως κατάδικοι εξοριζόμενοι», μας δίνει μια εναργή εικόνα της ταπείνωσης και της εξάρτησης των εκπαιδευτικών από τους πολιτικούς: «... Αν όμως όλοι διασκεδάζωσιν, υπάρχουσιν ατυχή τινά όντα, άτινα κάθηνται επί ανημμένων ανθράκων, κατά τον μήνα τούτον. Τα όντα ταύτα, είναι οι διδάσκαλοι, οι είλωτες της πολιτείας, οι παρίαί της δημοσίας υπηρεσίας... Κατά τον μήνα τούτον διορίζονται, μετατίθενται ή απολύονται οι ανά τας πόλεις και τας κόμας και τα χωρία διδάσκαλοι και διδασκάλισσαι από των γυμνασιαρχών μέχρι των επιστατών... και συρρέουσι πάντες εις Αθήνας, και καταπλημμυρούσι τους διαδρόμους και την αυλήν του Υπουργείου [...] και θέτουσιν εις ενέργειαν βουλευτάς, και εκλιπαρούσι και ολοφύρονται όπως απαλλαγώσι του θανατηφόρου κτυπήματος... Οι ταλαίπωροι δημοδιδάσκαλοι! Εν τεμάχιον χαρτίου του Υπουργού δύναται να τους εκσφενδονίση εις τα πέρατα της Ελλάδος...», (Σάμιος, 2013: 5-6).

Τέλος, μέσω της επιλογής των Επιθεωρητών, η κεντρική εξουσία αποσκοπούσε στο να επιβάλει τη θέση της και την ιδεολογία της στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το θεσμό του σχολείου. Το γεγονός, αυτό, διευκόλυνε η ιεραρχική δομή του συστήματος, (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 67).

## **2.2 Β΄ Φάση (1895-1930)**

Η ανάγκη αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, λόγω των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, οδήγησε στην ψήφιση του Νόμου ΒΤΜΘ΄ «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» το 1895. Σύμφωνα με τον Χαρίτο (2009: 86), καθιερώνεται ο θεσμός του Επιθεωρητή, με διοικητικά, εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα και του Εποπτικού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαίδευσης, με ρόλο εισηγητικό και αποφασιστικό. Ακόμη, με το νόμο αυτό εξασφαλίζεται η μονιμότητα των δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα, ο νόμος προέβλεπε τον διορισμό μόνιμου επιθεωρητή σε κάθε νομό (αρ. 40). Ο επιθεωρητής είχε εποπτικές και διοικητικές αρμοδιότητες, εκπροσωπούσε το Εποπτικό Συμβούλιο στις επαφές με το Υπουργείο Παιδείας, υποδείκνυε τις θέσεις για την ανοικοδόμηση διδακτηρίων, καθοδηγούσε και επιμόρφωνε τους δασκάλους στις θερινές διακοπές. Ο ίδιος νόμος προέβλεψε τη

δημιουργία θέσεων νομαρχιακών επιθεωρητών β' τάξης, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ως βοηθοί των νομαρχιακών επιθεωρητών. Οι επιθεωρητές παρακολουθούσαν το δάσκαλο την ώρα της διδασκαλίας, πραγματοποιούσαν υποδειγματικές διδασκαλίες, όταν ήταν απαραίτητο, συμβούλευαν και παρείχαν καθοδηγητική υποστήριξη στους δασκάλους. Ακόμα, επέπλητταν τους αδιάφορους (κατά την κρίση τους) δασκάλους και κατήγγειλαν στους νομαρχιακούς επιθεωρητές τη συμπεριφορά εκείνων στους οποίους έπρεπε (κατά την άποψή τους) να επιβληθεί κάποια ποινή (Ιορδανίδης, 2004. Σάμιος, 2013: 7).

Ο νόμος ΒΤΜΘ' αναβάθμιζε τον «Επιθεωρητισμό», γιατί υποτίθεται πως συστηματοποιούσε επιστημονικά τον έλεγχο και την εποπτεία. Το γεγονός, αυτό, γέμισε υποσχέσεις και προσδοκίες τους δασκάλους. Γρήγορα, όμως, φάνηκαν τα μεγάλα μειονεκτήματα του. Ο θεσμός του Επιθεωρητή, σύμφωνα με τον Πίπλα (2011: 31) ήταν συνυφασμένος με την έκθεση επιθεωρήσεως, που του έδινε μεγάλο κύρος, και στην οποία δεν κατέγραφε απλά την επιστημονική, διδακτική και διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά διείσδυε στην ιδιωτική τους ζωή και περιελάμβανε όλες τις μορφές συμπεριφοράς τους (Παπακωνσταντίνου, 1993: 156. Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006: 7). Με άλλα λόγια, έπρεπε ο εκπαιδευτικός να είναι «νομιμόφρων και ευπειθής», πρότυπο οικογενειάρχη, να εκκλησιάζεται τακτικώς και «να εμφορείται από υγιείς εθνικές ηθικές και κοινωνικές αρχές». Δεν ήταν λίγες οι φορές, λοιπόν, που απολύθηκαν εκπαιδευτικοί, λόγω κατάχρησης εξουσίας από πλευράς του Επιθεωρητή.

Ο ίδιος ο εισηγητής του επιθεωρητικού θεσμού, ο Δ. Πετρίδης, αναγκάστηκε να στείλει την εγκύκλιο 13869/25-9-1896, με σκοπό τον περιορισμό της κατάχρησης εξουσίας από πλευράς των Επιθεωρητών. Σ' αυτήν έγραφε: «...υποκατεστάθη λοιπόν η απόφασις του επιθεωρητού εις την γνώμην του συμβουλίου και μετατέθησαν και απελύθησαν διδάσκαλοι και διδασκάλισσαι, διότι ούτως έδοξεν ενί ανθρώπου μετά μίαν του σχολείου επίσκεψιν και πολλάκις άνευ αιτιολογίας του δικαζόμενου. Τούτο ουδέ υμάς τιμά, κατάχρησιν ποιησαμένους τοις δοθείσης υμίν εξουσίας, ουδέ τους λοιπούς συμβούλους... εκφράζοντες επί τοις γενομένοις την λύπην ημών ελπίζομεν ότι του λοιπού θέλετε συμμορφούσθαι ακριβέστερον προς τας υπό του νόμου διατασσόμενα».

Επίσης, το 1899 το Υπουργός Μομφεράτος με την εγκύκλιό του 4059/27-3-1899 επανέρχεται στο ζήτημα των Επιθεωρητών: «...Λυπούμεθα ότι πολλοί των



Επιθεωρητών ουδέ του πνεύματος του νόμου αντελήφθησαν ουδέ τον σκοπόν του νομοθέτου κατανόησαν. Ουδέποτε υποδειγματικώς προ διδασκάλων εδίδαξαν, ουδέ ωδήγησαν, ουδέ παρήνεσαν.. Και συντόμως ειπείν αντί να καθοδηγήσωσιν, ενισχύσωσιν, ενθαρρύνωσιν, εμπυχώσωσιν και φρονηματίσωσι τους Έλληνας δημοδιδασκάλους, ούτω προσηνέχθησαν και προσφέρονται προς αυτούς, ώστε δεν προστατεύουσιν ούτοι ότι της τυρρανίας απηλλάγησαν, αλλά ότι τυράννους μετήλλαξαν μόνον» (Σάμιος, 2013: 8).

Ωστόσο, ο Πίκλας (2011: 32) αναφέρει πως οι Επιθεωρητές μπορεί στο παιδαγωγικό - διδακτικό τομέα να υπολειτούργησαν, στο διοικητικό και οργανωτικό, όμως, βοήθησαν ουσιαστικά (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006: 8). Κάποιοι εξ αυτών ήταν αξιόλογοι επιστήμονες και προσπάθησαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 71).

Ο νόμος 240/1914 κατάργησε τη διάκριση των Επιθεωρητών σε α' και β' τάξη. Προέβλεπε την ύπαρξη 66 Περιφερειών για τη Δημοτική Εκπαίδευση και την κατανομή τους σε 12 Γενικές Επιθεωρήσεις. Κάθε Επιθεωρητής ήταν υπεύθυνος για τη δική του Περιφέρεια και ασχολούταν πια και με τις μισθολογικές υποθέσεις των εκπαιδευτικών. Με το νόμο 826/1917 θεσπίστηκαν 2 Ανώτεροι Επόπτες, που καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Ιορδανίδης, 2004). Ανώτεροι Επόπτες Δημοτικής Εκπαίδευσης διορίστηκαν ο Αλ. Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης. Στην πραγματικότητα ο θεσμός αυτός αποσκοπούσε να φέρει σε επαφή Επιθεωρητές και δασκάλους με τη διδασκαλία της δημοτικής και τα νέα βιβλία. Με την ήττα του Ελ. Βενιζέλου στις εκλογές (Νοέμβριος 1920), η μεταρρύθμιση του 1917 ανατράπηκε πλήρως, (Σάμιος, 2013: 11).

Ακόμη, επειδή υπήρχαν μεγάλες ασάφειες και δυσκολίες στη σύνταξη των ατομικών υπηρεσιακών εκθέσεων των Επιθεωρητών, καθώς ο καθένας χρησιμοποιούσε δικά του προσωπικά κριτήρια, με το Κανονιστικό Διάταγμα της 16ης Απριλίου του 1915 (Φ.Ε.Κ. Α' 168/5-5-1915), ορίστηκαν με λεπτομέρεια τα σημεία της επιθεώρησης. Στην έκθεση αξιολόγησης, ο Επιθεωρητής έπρεπε να αποφεύγει τις αοριστίες και να παρουσιάζει με σαφήνεια τη σωματική και πνευματική κατάσταση του δασκάλου, την επιμέλειά του, την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα, τη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου,

τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και πληροφορίες για τον ιδιωτικό του βίο. Η υπηρεσιακή εξέλιξη και η επαγγελματική σταδιοδρομία κάθε εκπαιδευτικού εξαρτιόταν από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών.

### 2.3 Γ' Φάση (1930-1967)

Το 1930 με το Νόμο 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαίδευσης» συγκροτήθηκε το Περιφερειακό Εποπτικό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως, το Περιφερειακό Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαιδευσεως και το Ανώτερο Κεντρικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), με γνωμοδοτικό και διοικητικό χαρακτήρα (Χαρίτος, 2009: 125-126). Αναδεικνύεται, πλέον, ως σοβαρό αίτημα των εκπαιδευτικών η ανάγκη διαχωρισμού του παιδαγωγικού-καθοδηγητικού ρόλου των Επιθεωρητών από το διοικητικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί απέβλεπαν, με τον τρόπο αυτόν, να απαλλαγούν από τη συνεχή πίεση και τον ασφυκτικό έλεγχο του έργου τους.

Αν και ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων του Επιθεωρητή δεν επιτεύχθηκε τελικά, η μεταρρύθμιση απέδιδε πρωταρχικό ρόλο στο δάσκαλο. Σύμφωνα με τη γενική εισηγητική έκθεση: «...Δεν πρέπει όμως να λησμονώμεν ότι ουδεμία μεταρρύθμισις του συστήματος και της λειτουργίας των σχολείων είναι δυνατή, εάν δεν λάβωμεν πρόνοιαν δια την μόρφωσιν κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, διότι το διδακτικόν προσωπικόν είναι τα νεύρα, η ψυχή του σχολείου, είναι ο φορέυς και εφαρμοστής πάσης μεταρρυθμιστικής ιδέας και παντός μέτρου βελτιώσεως και συγχρονισμού. Άνευ ικανών διδασκάλων, είναι αδύνατον να φαντασθώμεν, ότι είναι δυνατόν να επιτύχωμεν βελτίωσιν τινά» (Χαρίτος, 2009: 129). Ωστόσο, παρά τις θετικές προσδοκίες, η μεταρρύθμιση της περιόδου αυτής, δεν ολοκληρώθηκε.

Ακολούθησε η Δικτατορία του Μεταξά (4 Αυγούστου 1936), που προέβη σε κατάργηση ακόμη και των στοιχειωδών μορφών αποκέντρωσης, που είχαν θεσπιστεί. Η θέσπιση των νόμων 767/1936 και 2180/1937 οδήγησε στην οργάνωση πολυπρόσωπων συμβουλίων, με σκοπό τον αδιάλειπτο έλεγχο των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας. Τα σχολεία της χώρας κατανεμήθηκαν σε 100 εκπαιδευτικές περιφέρειες σε κάθε μία από τις οποίες τοποθετήθηκε ένας Επιθεωρητής, ο οποίος είχε την άμεση επίβλεψη των σχολείων της περιφέρειάς του και του προσωπικού τους, στο οποίο ασκούσε πειθαρχική εξουσία. Οι Επιθεωρητές ήταν τα μάτια και τα αυτιά του Καθεστώτος στο σώμα των εκπαιδευτικών. Στα Παιδαγωγικά Συνέδρια, που οργανώνονταν, ο Γενικός Επιθεωρητής ή ο Επιθεωρητής

καλούσε τους Επιθεωρητές ή τους δασκάλους της Περιφέρειάς του αντίστοιχα, να συζητήσουν για κάποιο παιδαγωγικό ζήτημα. Εισηγητής και πρωταγωνιστής ήταν, σχεδόν πάντα, ο Επιθεωρητής, ενώ τα θέματα ποίκιλλαν. Το Καθεστώς επιχείρησε, επίσης, να καθαρίσει το εκπαιδευτικό σώμα από κομμουνιστικές ιδεολογίες. Με το Πιστοποιητικό Κοινωνικών Φρονημάτων (απαραίτητο εφόδιο για κάθε υποψήφιο δάσκαλο/α) και αλλεπάλληλα διατάγματα και νόμους προσπάθησε να ελέγξει τις βασικές σπουδές και το περιεχόμενό τους, τη μετεκπαίδευση, τις μεταθέσεις, τις προαγωγές, τις ποινές, δηλαδή όλη την υπηρεσιακή εξέλιξη των δασκάλων (Σάμιος, 2013: 14-16).

Έπειτα, κατά τη διάρκεια της κατοχής, αλλά και τα αμέσως επόμενα χρόνια τα ζητήματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση έμειναν ουσιαστικά στάσιμα. Μέσα σε αυτές τις ζοφερές και τραγικές συνθήκες, όπου η γερμανική κατοχή είχε καταστρέψει εντελώς τη χώρα, πολλοί Επιθεωρητές εγκατέλειψαν τις οργανικές τους θέσεις και με αίτησή τους αποσπάστηκαν στις έδρες των Γενικών Επιθεωρήσεων Αθηνών, Πειραιά, Θεσσαλονίκης ή σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Η μοναδική εστία φωτός υπήρξε το «Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία» της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.), που διαμορφώθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ στους Κορυσχάδες της Ευρυτανίας (14 έως 27 Μαΐου 1944) και ήταν σταθμός για την εκπαίδευση της Ελλάδας. Το «Σχέδιο» ήταν μια ολοκληρωμένη και υλοποιήσιμη πρόταση για την Παιδεία, που περιλάμβανε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όλες τις λειτουργίες της με κάθε λεπτομέρεια (βαθμίδες, βιβλία, περιεχόμενο, σχολικά κτίρια, μόρφωση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μέθοδοι εργασίας, πρόγραμμα κ.λπ.), (Σάμιος, 2013: 17) .

Για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η ΠΕΕΑ ετοίμασε σχέδιο το οποίο προέβλεπε πλήρη αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, στα Εποπτικά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης μετείχαν: ο Επιθεωρητής, δύο αιρετοί δάσκαλοι, ένα μέλος της Σχολικής Εφορείας και εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτά τα Συμβούλια θα αποφάσιζαν διορισμούς, μεταθέσεις, προαγωγές και κυρώσεις. Σε δεύτερο βαθμό, συγκροτούνταν τα Συμβούλια Περιοχής, Δημοτικής-Μέσης Εκπαίδευσης, όπου συμμετείχαν ο αντιπρόσωπος της Παιδείας στη Διοικητική Επιτροπή, με την υπόδειξη των δασκάλων, δύο αιρετοί από τους δασκάλους και τους καθηγητές και αντιπρόσωποι των τοπικών οργανώσεων. Για να καταγραφεί η κατάσταση των σχολείων και να

ανοίξουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα, διορίστηκαν από την ΠΕΕΑ, Επιθεωρητές στις ελεύθερες περιοχές (Σάμιος, 2013: 17-18).

Ωστόσο, ο εμφύλιος έσβησε τις ελπίδες για τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Την ταραγμένη αυτή περίοδο δημιουργήθηκε ένα πανίσχυρο αυταρχικό κράτος το οποίο έλεγχε τα πολιτικά φρονήματα των πολιτών με την καθιέρωση του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων και εγκαθίδρυσε ένα σύστημα διακρίσεων και κοινωνικής ανισότητας. Οι Επιθεωρητές της εποχής έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην εμπέδωση της ιδεολογίας του φόβου και του αυταρχισμού, με τις ανεκδιήγητες εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εκθέσεις οι οποίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γεμάτες από χαρακτηρισμούς, σχόλια και παρατηρήσεις παράταιρες από τη διαδικασία του μαθήματος και τη λειτουργία του σχολείου. Για να μην υπάρχουν αμφιβολίες, για τους στόχους της Επιθεώρησης, ο Γενικός Επιθεωρητής, Ι. Αρχιμανδρίτης, το 1959 στο σύγγραμμά του έγραφε: «Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση»: «...Πιστεύει ο δάσκαλος απολύτως εις την πολιτιστική δύναμιν του ελληνισμού; Είναι θερμός θιασώτης του ελληνικού πνεύματος και οι καθόλου πράξεις του φέρουν έκδηλον το χρώμα της εθνικής υπερηφάνειας; Μήπως τα τελευταία χρόνια εκκλόνισαν κατά κάποιον τρόπο το εθνικό του υπόστρωμα;... Ο επιθεωρητής δια της παρακολουθήσεως οιασδήποτε διδασκαλίας του διδασκάλου, δια της επιθεωρήσεως των αποτελεσμάτων του, διά της συζητήσεως μετ' αυτού, αντιλαμβάνεται ευχέρως αν ο ιδεολογικός προσανατολισμός του επιθεωρουμένου είναι πράγματι εθνικός ή όχι και αναλόγως χαρακτηρίζει τούτον... η θέση των (των εκπαιδευτικών) εις την πολιτικήν θα είναι σύμφωνος προς τας θεμελιώδεις επιδιώξεις των προς την αγωγήν, πάντοτε εντός των νομίμων πλαισίων της πολιτείας... Ως ελεύθερος πολίτης ο διδάσκαλος συντάσσεται και αυτός με ένα κόμμα πολιτικόν, κινούμενον όμως αυστηρώς εντός των εθνικών πλαισίων και δη με κόμμα το οποίο πλησιάζει περισσότερο προς τας γενικάς εθνικάς επιδιώξεις...», (Σάμιος, 2013: 21-22).

Κατά την περίοδο 1950-1960 γίνεται ανασυγκρότηση των οργάνων διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Με Β.Δ. της 25-6-1958 ιδρύονται τα εξής Περιφερειακά Συμβούλια: α) τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΥΣΣΕ) στην έδρα κάθε νομού, β) τα Ανώτερα Υπηρεσιακά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΑΥΣΣΕ) στην έδρα κάθε Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και γ) τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά

Συμβούλια Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΥΣΜΕ) στην έδρα κάθε Γενικής Επιθεώρησης Μ.Ε. Το 1959 αναδιαρθρώθηκε η κορυφή του διοικητικού - εποπτικού συστήματος με το νομοθετικό διάταγμα 3971/59, οπότε θεσμοθετείται το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), με τη συμμετοχή και δύο αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών (συνολικά είχε 23 μέλη). Το διοικητικό του τμήμα είχε τη διοίκηση και εποπτεία του προσωπικού της εκπαίδευσης. Με αυτό το σύστημα διοίκησης, ο έλεγχος των εκπαιδευτικών ήταν πλήρης (Σάμιος, 2013: 23).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964) ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) με αποστολή την έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τη μετεκπαίδευση του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης, την εποπτεία όλων των σχολείων κλπ. Με την ίδρυση του Π.Ι. επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό - ερευνητικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στη διοίκηση (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια). Η ίδρυση του Π.Ι ήταν μια προσπάθεια της κεντρίας Κυβέρνησης να δημιουργήσει ένα νέο, πανίσχυρο εποπτικό και διοικητικό κέντρο, που θα ξεπερνούσε τις αντιρρήσεις και τα προσκόμματα της παραδοσιακής συντηρητικής διάνοησης. Με τον ίδιο νόμο (άρθρο 20) οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και οι οργανικές θέσεις των Επιθεωρητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης αυξήθηκαν σε διακόσιες. Με το διπλασιασμό των θέσεων Επιθεωρητών, το Υπουργείο Παιδείας στόχευε στην ενδυνάμωση του θεσμού και στον καλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών (Σάμιος, 2013: 24-25. Ιορδανίδης, 2004).

#### **2.4 Δ΄ Φάση (1967-1974)**

Η δικτατορία της 21<sup>ης</sup> Απριλίου 1967 επέβαλε μεταβολές στα θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Τις μεταβολές αυτές θεσμοθέτησε ο νόμος 651/1970, ο οποίος δημιούργησε ποικιλία εποπτικών οργάνων με τα οποία στόχευε στον απόλυτο έλεγχο των εκπαιδευτικών. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε. Η χώρα διαιρέθηκε σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες σε καθεμία από τις οποίες τοποθετήθηκε, ως Επόπτης της Εκπαίδευσης, ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, με αρμοδιότητες ανώτατης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, εποπτείας και διοίκησης των σχολείων της περιφέρειάς του και του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού τους. Επίσης, τοποθετήθηκε και από ένας Γενικός Επιθεωρητής με την υποχρέωση σύνταξης Εκθέσεων Υπηρεσιακής Επίδοσης για το διδακτικό και

εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του, την επαγρύπνηση για την «ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος» (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 13348, 04-10-1971, Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971) του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. Την ίδια υποχρέωση επωμίσθησαν και οι επτά συνολικά αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, οι οποίοι διορίστηκαν ως βοηθοί των Γενικών Επιθεωρητών, αναλαμβάνοντας ένα μέρος των αρμοδιοτήτων τους (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 25918, 14-03-1972, Φ.Ε.Κ. 231/15-03-1972), (Σάμιος, 2013: 25. Ιορδανίδης, 2004).

Μια φορά κάθε χρόνο ο/η δάσκαλος/α έπρεπε να αξιολογηθεί και να συνταχτεί «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» η οποία στη συνέχεια έμπαινε στον υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού για να τον ακολουθεί σε όλη του τη σταδιοδρομία του. Στην Έκθεση, γραφόταν το ονοματεπώνυμο του δασκάλου/ας, ο βαθμός, η κατηγορία, το σχολικό έτος, η ημέρα επιθεώρησης και το όνομα του Επιθεωρητή. Οι επόμενες σελίδες της Έκθεσης χωρίζονταν σε 6 επί μέρους παραγράφους. στις οποίες υπήρχαν περιγραφές και στοιχεία για τον εκπαιδευτικό στους εξής τομείς (Σάμιος, 2013: 26. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 78):

1. Τα Υπηρεσιακά Καθήκοντα: Ο Επιθεωρητής αναφέρει τα ακριβή προσωπικά στοιχεία του δασκάλου/ας (Πτυχία, Παιδαγωγική Ακαδημία που τελείωσε, βαθμός, έτος αποφοίτησης, έτη υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση κλπ).
2. Τα Θεμελιώδη Καθήκοντα: Ο Επιθεωρητής αναφέρει κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α διάγει αρμονικό δημόσιο και ιδιωτικό βίο (άρθρα 44-56 του Υπαλληλικού Κώδικα) και αν έχει «Υγιή Εθνικά Κοινωνικά Φρονήματα».
3. Τα Ειδικά Καθήκοντα: Περιγράφεται διεξοδικά η διδασκαλία, που οφείλει να διεξάγει ο δάσκαλος/α μπροστά στον Επιθεωρητή (τάξη, αριθμός παιδιών, μάθημα, ενότητα, χρήση εποπτικών μέσων, μεθοδολογία, έλεγχος τετραδίων, βιβλίων, μαθητών κλπ).
4. Οι Ποινές-Αμοιβές: Αναφέρονται οι ποινές και οι πιθανές αμοιβές, που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός.
5. Τα χαρακτηριστικά Γνωρίσματα: Ο Επιθεωρητής σε αυτό το σημείο διεισδύει στη ζωή του δασκάλου/ας και προβαίνει σε εξονυχιστικές περιγραφές. Ξεκινά από την περιγραφή του σώματος του εκπαιδευτικού με λεπτομέρειες για το βάδισμα, τη στάση του σώματος κλπ και οδηγείται στην περιγραφή όλων των ενδοσχολικών και εξωσχολικών ενεργειών, του χαρακτήρα, των συνηθειών και των δράσεών του.

6. Τα Συμπεράσματα: Ο Επιθεωρητής δίνει την τελική του βαθμολογία με άριστα το 5 στους εξής τομείς:

#### ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

<u>Βαθμολογία</u>	<u>Επιστημονικώς</u>	<u>Διδακτικώς</u>	<u>Διοικητικώς</u>	<u>Ευσυνειδησία</u>	<u>Συμπεριφορά</u>	<u>Δράσις</u>
5	Άρτιος	Άρτιος	Λίαν δεξιός	Λίαν ευσ/τος	Εξάίρετος	Επωφελής
4	Ικανός	Ικανός	Δεξιός	Ευσυνείδητος	Αξιοπρεπής	Δραστήριος
3	Επαρκής	Επαρκής	Επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εργατικός
2	Μέτριος	Μέτριος	Μέτριος	Αδιάφορος	Μέτριος	Αδιάφορος
1	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ασυνείδητος	Αναξ/πής	Αδρανής

<u>Σύνολο βαθμολογίας</u>	<u>Αποτελέσματα της βαθμολογίας</u>
23-25	Προαγωγή κατ' απόλυτον προαγωγήν
21-23	Προαγωγή κατ' εκλογήν
17-21	Προαγωγή κατ' αρχαιότητα
0-17	Μη προακτέος και μη χορήγηση του επιδόματος παραμονής

**Πηγή:** Σάμιος (2013: 26). Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1990: 78-79) στο Πίικλας (2011: 31-32).

Παραμένει άγνωστο πόσοι εκπαιδευτικοί ταλαιπωρήθηκαν, βαθμολογήθηκαν αρνητικά και μετατέθηκαν δυσμενώς. Οι Υπηρεσιακές Εκθέσεις των Επιθεωρητών έγγραφαν (1950-1974):

1.«...μετά τον γάμον του και την απόκτηση τέκνου εγένετο συνετώτερος. Δείγματα αριστερισμού δεν έδωσε μέχρι σήμερα. Επί κατοχής είχε σοβαράν ανάμειξιν εις το ΕΑΜ, απολυθείς βάσει του Θ΄ Ψηφίσματος. Ήδη φαίνεται ότι απεμακρύνθη από τας παλαιάς του αντιλήψεις. Παρά τούτο παρακολουθείται η όλη διαγωγή του από της υπηρεσίας μας, διότι η υπεύθυνος πιστοποίησις των φρονημάτων είναι ζήτημα μακράς και επιμόνου παρακολουθήσεως...» (Οκτώβριος 1954).

2.«...Ο ειρημένος... είναι ανάγκη να παρακολουθηθεί επί μακρότερον χρόνον, ώστε η υπεύθυνος γνώμη να στηρίζεται επί πλειόνων συγκεκριμένων στοιχείων.

Παρακολουθούμε συνεχώς τούτον ιδίως εις τας συναναστροφάς του, διότι έχομεν εξ εμπιστευτικής πηγής την πληροφορίαν ότι αγοράζει τα τρόφιμα της οικογενείας του από αριστερόν παντοπώλην...» (31 Δεκ. 1955)

3.«...Συμπεριφέρεται προσηκόντως επιδεικνύων καλόν ήθος και ελληνοπρεπή ηθικόν χαρακτήρα. Εμφορείται από υγιή κοινωνικά φρονήματα, προσηλωμένος εις τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής...» (Ιανουάριος 1955)

4.«...Από της επανόδου του εις την υπηρεσίαν ...ουδέν στοιχείον προέκυψεν εις βάρος της ιδιωτικής ή υπηρεσιακής του ζωής... Διά τα κοινωνικά του φρονήματα, μολοντί δεν έδωσεν ουδεμίαν αφορμήν αντεθνικής εκδηλώσεως και εφέτος δεν δυνάμεθα ακόμη να έχομεν υπεύθυνον γνώμην, δεν δυνάμεθα να βεβαιώσωμεν υγιή κοινωνικά φρονήματα, επιφυλασσόμεθα διά μακροτέραν παρακολούθησιν του...» (Δεκ. 1955).

5.«...Ορισμένοι εκδηλώσεις και πράξεις του εν λόγω διδασκάλου τον κατατάσσουν εις την χορείαν των μη απολύτως νομιμοφρόνων διδασκάλων...» (17 Νοεμβρίου 1967).

6. «...Ο διδάσκαλος ούτως εκδηλωθείς κατά το παρελθόν ως κεντρώος, φαίνεται ότι μετά την επελθούσαν ριζικήν αλλαγήν εκ της Επανάστασεως της 21ης Απριλίου 1967 να επανήλθε πιστεύων εις τα εθνικά ιδεώδη...» (1 Απριλίου 1968).

7. «...Ο διδάσκαλος ούτος συναναστραφείς κατά το παρελθόν με αριστερά στοιχεία της έδρας του σχολείου του φαίνεται ότι δεν εμφορείται υπό υγιών εθνικών αρχών...» (21 Ιουνίου 1968), (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 106-107).

## **2.5 Ε΄ Φάση (1974-1982)**

Κατά τη μεταπολίτευση τα καθήκοντα των Επιθεωρητών δε φέρουν σημαντικές αλλαγές. Με την ψήφιση του Ν.309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/30-04-1976) με το άρθρο 73, δημιουργήθηκε Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως, που αποφάνθηκε πως «κανένας από τους Επιθεωρητές δεν υποστήριξε ηθελημένα το δικτατορικό καθεστώς, με τη δραστηριότητά του (Ιορδανίδης, 2004). Ακόμη, η Κυβέρνηση με τον Ν. 309/1976 διαίρεσε τη χώρα σε δεκαπέντε ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης με προϊστάμενο τον Επόπτη. Οι Επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της περιφέρειάς τους. Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των οποίων προϊστάμενοι οι Επιθεωρητές. Οι 54 από αυτούς είναι Επιθεωρητές Α΄ (εδρεύουν στις πρωτεύουσες



Νομών) και οι υπόλοιποι 186 είναι Επιθεωρητές Β'. Δημιουργούνται επίσης 20 θέσεις Επιθεωρητών Προσχολικής Αγωγής (υπάγονται σε επιθεωρητές Α') και 2 θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων. Οι τομείς αξιολόγησης που προέβλεπε ο 309/1976, άρθρο 60 ήταν: α) Επιστημονικών (σπουδές, πτυχία, συγγραφικό έργο κ.λπ.), β) Διδακτικών (διδακτική ικανότητα, παιδαγωγική κατάρτιση), γ) Διοικητικών (διοικητική δεξιότητα), δ) Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικά αμοιβαί), ε) Δράσις-συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράστασις κλπ). Σε αυτούς τους τομείς η βαθμολογία ήταν η ακόλουθη: α) Εξάριετος 10 και 9, β) Λίαν Καλός 8 και 7, γ) Καλός 6 και 5, Μέτριος 4 και 3, ε) Ακατάλληλος 2 και 1.

Ο Διευθυντής του σχολείου (όπως και με το Ν.Δ 651/1970 της χούντας) συμμετέχει στην αξιολόγηση και συντάσσει δική του έκθεση, για κάθε δάσκαλο/α του σχολείου του ξεχωριστά, για τους τομείς: α) Ευσυνειδησία, β) Διοικητικών, γ) Δράσις και Συμπεριφορά. Ο Επιθεωρητής ήταν υποχρεωμένος να λάβει υπόψην του την Έκθεση του Διευθυντή του Σχολείου και σε περίπτωση διαφωνίας έπρεπε να αιτιολογήσει τη βαθμολογία του. Η Έκθεση του Διευθυντή και η Έκθεση του Επιθεωρητή υποβάλλονταν κάθε χρόνο μέχρι το τέλος Αυγούστου. Παράλειψη υποβολής Έκθεσης ή καθυστέρησή της θεωρούταν πειθαρχικό αδίκημα. Οι Εκθέσεις έμπαιναν στον ατομικό υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού και με βάση αυτές γίνονταν οι βαθμολογικές και μισθολογικές προαγωγές.

Μετά τις εκλογές του 1981, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, ικανοποίησε τις θέσεις των εκπαιδευτικών, προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με το νόμο 1304/1982 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982). Οι Επιθεωρητές του Ν.309/1976 μπορούσαν να υποβάλλουν αίτηση να κριθούν για Σχολικοί Σύμβουλοι ή αν δεν επιθυμούσαν να κριθούν ή δεν επιλέγονταν, τους δινόταν η δυνατότητα να αναλάβουν καθήκοντα Διευθυντών Σχολείων και να διατηρήσουν τον βαθμό και τον μισθό τους (Σάμιος, 2013: 30).

## 2.6 Κριτική Αποτίμηση

Μέσα από τη μελέτη της μακρόχρονης παρουσίας του Επιθεωρητή στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε τη σημασία του θεσμού ως προς την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Ο ρόλος του Επιθεωρητή ήταν ρόλος ελέγχου και

αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής. Κάθε φορά που άλλαζε η κυβέρνηση μεριμνούσε, ώστε να τροποποιούνται και οι πίνακες των Επιθεωρητών για να εκπροσωπούνται στις εκπαιδευτικές περιφέρειες και στα συμβούλια από συγκεκριμένους ανθρώπους. Με τον τρόπο αυτό, προωθούταν η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης και ο ενδελεχής έλεγχος των εκπαιδευτικών από το κράτος.

Επιπλέον, όσον αφορά στον εποπτικό ρόλο του Επιθεωρητή, αυτός αφορούσε σε παράγοντες, όπως στην τήρηση του ωραρίου, στην εργατικότητα, στη συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους, στους μαθητές και στους γονείς, στη συμπεριφορά ακόμη και εκτός σχολείου, αλλά και στα κοινωνικά φρονήματα και στις πολιτικές πεποιθήσεις. Οι εκθέσεις των Επιθεωρητών λειτουργούσαν καταλυτικά για το μέλλον του εκάστοτε εκπαιδευτικού και τον «συνόδευαν» σε όλη την επαγγελματική του σταδιοδρομία. (Μαστροδήμος, 2013: 23-24. Σάμιος, 2013: 26). Έτσι, οι Επιθεωρητές λειτουργούσαν ως αυθεντίες και ως φορείς απόλυτου κύρους. Οι δάσκαλοι, φοβούμενοι την αρνητική κρίση και τις κυρώσεις, περιορίζονταν στην κατά γράμμα εφαρμογή αναχρονιστικών προγραμμάτων και οδηγιών, περιορίζοντας κάθε αυτενέργεια και αυθορμητισμό, τόσο των ιδίων, όσο και των μαθητών τους.

Με τον τρόπο αυτόν, ο θεσμός του Επιθεωρητή δημιούργησε αρνητικό κλίμα στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το θέμα της αξιολόγησής τους. Ο Επιθεωρητής, αντίθετα με όσα προέβλεπε ο νόμος, δε λειτούργησε σαν αρωγός στο διδακτικό έργο του δασκάλου, δεν προώθησε την ελεύθερη συμμετοχή του και την αυτενέργειά του, την αναγνώριση του έργου του, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, με σκοπό την ανάπτυξη του «κοινωνικού» ανθρώπου (Φράγκος, 1985: 35-36). Αντιθέτως, συνδέθηκε με προσπάθειες χειραγώγησης, επιβολής, ασφυκτικού ελέγχου, καταπίεσης και κυρώσεων. Αυτός ήταν και ο λόγος, που οδήγησε στις προσπάθειες για εκσυγχρονισμό και δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και στη θέσπιση δύο νέων θεσμών: του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης (Ν. 1304/1982). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ανέλαβαν την καθοδήγηση του παιδαγωγικού και επιστημονικού έργου, ενώ οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

## 2.7 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ο ρόλος του Διευθυντή

Ο θεσμός του Επιθεωρητή υπέστη δριμεία κριτική και αποτέλεσε τον κύριο παράγοντα για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Ο Φράγκος (1985) αναφέρει πως η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του με μια νέα μορφή ρυθμιστικής και όχι διοικητικής-εξουσιαστικής υφής, τον Σχολικό Σύμβουλο, αποτελεί αναμφισβήτητα εκπαιδευτική σύλληψη και κατάκτηση του συνδικαλιστικού χώρου, με στόχο πια την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Με τον νόμο 1304/07 του 1982 εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και ορίζονται οι αρμοδιότητές του. Το έργο του είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Σχολικός Σύμβουλος μετατρέπεται, με τον τρόπο αυτόν, σε έναν υπεύθυνο συνεργάτη, που αποτελεί τον σύνδεσμο μεταξύ του σχολείου και των κεντρικών υπηρεσιών σε ό,τι σχετίζεται με τα παιδαγωγικά θέματα.

Με τα προεδρικά διατάγματα 277/1984 και 214/1984 ορίζεται η σύσταση του Συμβουλίου Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, ο τρόπος επιλογής τους και η εκτίμηση των προσόντων τους, όπως συγγραφικό έργο, γραπτές εξετάσεις, γνώρισμα της προσωπικότητάς τους. Καθορίζεται, ακόμη, ο πειθαρχικός έλεγχος των Σχολικών Συμβούλων σε περίπτωση παραβάσεων. Με το δεύτερο Π.Δ. ορίζονται αναλυτικότερα οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, η συνεργασία τους με τους διευθυντές των σχολείων και το προσωπικό, με σκοπό την ορθή παιδαγωγική και διδακτική εργασία, καθώς και τη χρήση νέων μεθόδων εκπαίδευσης. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, προβλέπεται αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων με τη μορφή συνοπτικής έκθεσης, που αποστέλλεται στο υπουργείο.

Παρόλα αυτά, οι περισσότερες από τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (Ν. 1304/1982 και Π.Δ. 214/84), μεταξύ των οποίων η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου, δεν ασκούνται ουσιαστικά από τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς το θεσμικό αυτό πλαίσιο δε συμπληρώθηκε με άλλες ρυθμίσεις, που θα καθόριζαν τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων τους.

Ο Ν. 1566/85 στόχευε στην αναδιάρθρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Απέβλεπε, συγκεκριμένα, στον εκσυγχρονισμό, στον εκδημοκρατισμό και στην αποκέντρωση του συστήματος ελέγχου και διοίκησης. Η άσκηση ελέγχου συντελείται σε τοπικό επίπεδο, ενώ η εποπτεία παραμένει έργο της κεντρικής διοίκησης. Προς την επίτευξη του σκοπού αυτού, στα Συμβούλια Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, συμμετέχει πλέον και ένας αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, μέσω του συγκεκριμένου νόμου καθορίστηκε και αποσαφηνίστηκε ο ρόλος του Διευθυντή. Ο Διευθυντής έχει διοικητικά και οργανωτικά καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, να συντονίζει τη σχολική ζωή, να τηρεί τις εγκυκλίους, τους νόμους και τις υπηρεσιακές εντολές, να εφαρμόζει τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και να μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Ωστόσο, ο Διευθυντής διαθέτει και παιδαγωγικό ρόλο σε σχέση με το σχολείο. Αυτό καθορίστηκε, βέβαια, διεξοδικότερα με βάση την Υπουργική Απόφαση 05657/Δ1/08-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β'), σύμφωνα με την οποία ο Διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να φροντίζει ώστε το σχολείο να αποτελεί στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσής τους, να προϊσταται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να διατηρεί και να ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου των Διδασκόντων. Τέλος, έχει την υποχρέωση να διασφαλίζει την ποιότητα του σχολικού έργου, καθώς το σχολείο έχει στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για τη δημιουργική ένταξή τους στην κοινωνία (Murgatroyd & Gray, 1996: 91-99).

Ακόμη, ο Ν. 1566/85 δεν αναφέρεται ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά μόνο στον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Επαιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο συμβουλεύει το Υπουργείο ως προς τη δημιουργία αναλυτικού προγράμματος και την επίβλεψη συγγραφής διδακτικών βιβλίων.

Ακολουθούν τα σχέδια Προεδρικού Διατάγματος 1987 και 1988. Για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «εκπαιδευτικό έργο», που παράγεται σε όλα τα επίπεδα, και, έτσι, μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πιο γενική έννοια του εκπαιδευτικού έργου στο οποίο ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα σημαντικό υποσύνολο (Παπακωνσταντίνου, 1993: 21. Αθανασούλα-Ρέππα, 2007: 42). Παράλληλα,

εισάγεται η έννοια της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού, που από κοινού με τα αξιολογικά σημειώματα του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή, θα οδηγούσαν στην αξιολόγησή του. Με τον τρόπο αυτό, συντελείται μια σοβαρή προσπάθεια από το Υπουργείο να υλοποιηθεί η αξιολόγηση με επιστημονικό και συναινετικό χαρακτήρα. Ωστόσο, ακόμη και η ύπαρξη εκπροσώπου του συνδικαλιστικού οργάνου στη διαδικασία αξιολόγησης δε στάθηκε ικανή να ανατρέψει τις πιέσεις και τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας απέσυρε τα παραπάνω σχέδια.

## **2.8 Μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '90**

Με την ψήφιση του Προεδρικού Διατάγματος 320/1993, επανέρχεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και θεσμοθετούνται πολλές από τις λεπτομέρειές του. Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορίζεται: «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γενικά» και ως σκοπός της, «η βελτίωση του έργου του». Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν μια έκθεση στο Σχολικό Σύμβουλο και εκείνος, από κοινού με τις δικές του παρατηρήσεις, τις αποστέλλει στο Υπουργείο, με σκοπό την περαιτέρω έρευνα, την αξιολόγηση και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η αξιολόγηση προβλέπεται να συντελείται από τον οικείο Σύμβουλο και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την παιδαγωγική ικανότητα και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, ενώ ο Διευθυντής την υπευθυνότητα, τη συνεργασία και την υπηρεσιακή συνέπεια του εκπαιδευτικού. Αν και ο Υπουργός Σουφλιάς, δείχνει αποφασισμένος να εφαρμόσει το νέο σύστημα αξιολόγησης, έντονες αντιδράσεις ξεσπούν στους κόλπους της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ. Ως εκ τούτου, το διάταγμα ανεστάλη, παρά το γεγονός ότι είχε ιδρυθεί το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Άρχισε, όμως, να λειτουργεί επισήμως από τον Ιανουάριο του 1996, εκδίδοντας από τότε αρκετά συγγράμματα σχετικά με θέματα αξιολόγησης (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006: 42).

Το 1997 με τον Νόμο 2525, προβλέπεται εκ νέου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ως αντικείμενο αξιολόγησης ορίζεται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά, θεσμοθετείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, οι οποίοι μαζί με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων και τους Σχολικούς Συμβούλους προβλέπεται να διενεργούν την αξιολόγηση. Οι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα υλοποιούνταν στην πράξη με τη δημιουργία ενός πυραμιδωτού, ιεραρχικού σχήματος, που στη βάση του θα είχε τους εκπαιδευτικούς, ενώ θα πραγματοποιούταν με την άμεση, ιεραρχική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Για την εποπτεία και το συντονισμό των Σχολικών Συμβούλων, καθώς και τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των Σ.Μ.Α., συστήνεται Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.). Αξιολόγηση προβλέπεται και στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, με γραπτό διαγωνισμό, Α.Σ.Ε.Π. Ο Νόμος 2525/97 και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και εξειδικεύουν τις προβλέψεις του (Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Π.Δ. 140/98) προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα για μία ακόμα φορά να ανασταλεί η εφαρμογή τους (Ρούσσου, 2012: 35). Ειδικότερα, ο τρόπος διορισμού στην εκπαίδευση ήταν ο κύριος παράγοντας, που προκάλεσε τις κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών. Το σύστημα χαρακτηρίστηκε ως «αυταρχικό σύστημα ελέγχου» και οι συνδικαλιστικοί φορείς ανέτρεψαν κάθε προσπάθεια εφαρμογής του (Παμουκτσόγλου, 2003: 67).

## **2.9 Ο Νόμος 2986/2002**

Σύμφωνα με τον Πίπλα (2011: 34), με τον Νόμο 2986/2002 καταργείται μετά από εντονότατες κριτικές το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Ξωχέλλης, 2006: 145-146). Ταυτόχρονα, ιδρύονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τα αντίστοιχα Γραφεία συνεχίζουν να λειτουργούν. Ακόμη, προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, όπως και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

υλοποιείται από δύο φορείς: α) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων αξιολόγησης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την ιεραρχική μορφή αξιολόγησης, αφού ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο, ο Διευθυντής από τον Προϊστάμενο του γραφείου και τον Σχολικό Σύμβουλο και ο Σχολικός Σύμβουλος από τον Προϊστάμενο επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης και από τον Περιφερειακό Διευθυντή κ.λπ. Κι αυτός ο νόμος είχε την τύχη των προηγούμενων.

## **2.10 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης**

Ο Νόμος 3848/10 προβλέπει λεπτομερώς τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, με σκοπό την εφαρμογή αξιοκρατικών μεθόδων για την ανάδειξή τους. Προβλέπεται, ακόμη, η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία συντάσσονται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές, στους γονείς, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο, στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Επιπλέον, εισάγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας, που προβλέπεται να είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Θα παρέχει, δηλαδή, την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψην της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004).

Ο νόμος 4024/2011 που ακολούθησε, συνέδεσε τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την ατομική αξιολόγησή του, και, έτσι, έφερε εκ νέου αντιρρήσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβλέπεται να διακρίνεται σε εκπαιδευτικό και διοικητικό επίπεδο. Οι αξιολογητές που θα πραγματοποιούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές, που θα επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί. Η διοικητική αξιολόγηση προβλέπεται να διενεργείται από τον Διευθυντή του σχολείου, μία φορά τουλάχιστον ανά τριετία, και η εκπαιδευτική αξιολόγηση μία φορά τουλάχιστον ανά τριετία, εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος, από το Σχολικό Σύμβουλο.

Επιπλέον, ορίζονται τα κριτήρια της διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται σε πέντε κατηγορίες: α) το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον: διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη, η οργάνωση της σχολικής τάξης, β) Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας: βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας, στόχοι και περιεχόμενο, διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, γ) Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών: προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία, διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών, δ) Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια: τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς, ε) Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι περιοχές αξιολόγησης αφορούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη εστιάζει στην επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Η δεύτερη αφορά στην αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από την αντίληψη των αναγκών των μαθητών, του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της χρήσης κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων, με σκοπό την εμπέδωση της νέας γνώσης και την αξιολόγηση των μαθητών. Η τελευταία ομάδα εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση συντελείται με τη χρήση τετράβαθμης περιγραφικής κλίμακας, που συνεπάγεται την ένταξη του αξιολογούμενου στις εξής βαθμίδες: «ελλιπής»,



«επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός». Ο αξιολογητής αναγράφει στην έκθεση αξιολόγησης τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και τη βαθμολογία του αξιολογούμενου.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ), σκοπός της είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση ης αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ακόμη, επιδιώκεται η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών στοιχείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου (Υπ. Απ. 15/03/2013: αρ. 1).

Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας αξιολογούν κάθε έτος το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος του Σεπτεμβρίου, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους και καταρτίζει ειδικά προγράμματα δράσης με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και την ευθύνη εφαρμογής φέρουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει:

- α) Την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου
- β) Τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης
- γ) Την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων
- δ) Την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους. Πρόκειται για μια μορφή μεικτής αξιολόγησης, καθώς ο Σχολικός Σύμβουλος προβαίνει σε εξωτερική αξιολόγηση, ενώ ο Διευθυντής σε ιεραρχική εσωτερική. Οι αξιολογούμενοι δικαιούνται ενστάσεως, σε περίπτωση ανακρίβειας του περιεχομένου της έκθεσης. Η έκθεση, αυτή, δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και

στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ.

Παρέχεται, τέλος, η δυνατότητα εκ νέου πρόσβασης στο Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, με σκοπό την επικαιροποίηση, την τροποποίηση και τη συμπλήρωση της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, εφόσον διαπιστωθούν προβλήματα στα καταχωρηθέντα στοιχεία της φόρμας (Αρ. Πρωτ. 155906/Γ1/30-09-2014/ΥΠΑΙΘ).

## **2.11 Η άποψη της ΔΟΕ για την αξιολόγηση**

Καταρχάς, η ΔΟΕ δεν είναι αντίθετη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Θεωρεί, ωστόσο, τις ισχύουσες μεταρρυθμίσεις ως δυσεφάρμοστες και αναποτελεσματικές. Αυτός είναι και ο λόγος, που ουκ ολίγες φορές έχει καλέσει τους εκπαιδευτικούς σε τέλεση απεργίας και αποχής από την αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, το κανονιστικό πλαίσιο της αξιολόγησης θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από πληθωρισμό δεικτών και κριτηρίων, που καθιστά τη διαδικασία πολύπλοκη, μη ελκυστική και εντέλει γραφειοκρατική. Το γεγονός αυτό εντείνεται και λόγω της αναλογίας Σχολικών Συμβούλων-Εκπαιδευτικών. Κάθε Σχολικός Σύμβουλος έχει υπό την εποπτεία του μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσχέρειες σε σχέση με την αποτελεσματική τέλεση των αξιολογικών του καθηκόντων. Η ΔΟΕ προτείνει, λοιπόν, την απλοποίησή του κανονιστικού πλαισίου της αξιολόγησης, ώστε να καταστεί η διαδικασία της αξιολόγησης πιο λειτουργική.

Επιπλέον, οι κλιμακωτές ποσοτώσεις ανά υπηρεσιακή κατηγορία εκπαιδευτικών, που αφορούν στην προαγωγή ή μη στην επόμενη βαθμίδα, θεωρείται ότι διαστρεβλώνουν ή και ακυρώνουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, αλλά και την αξιοπιστία της ίδιας της διαδικασίας, (Κωνσταντίνου, 2014).

Ως εκ τούτου, η ΔΟΕ προτείνει την πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αφού προηγουμένως πραγματοποιηθούν συζητήσεις μεταξύ της ΔΟΕ και του Υπουργείου. Επιπλέον, θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση προσώπων κυρίως, αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ακόμη, θεωρεί ότι η αξιολόγηση οφείλει, ή τουλάχιστον, μπορεί, να στηρίζεται σε μια αντίληψη συλλογικού απολογισμού και συλλογικής ευθύνης και κριτικής, χωρίς να αλλοιώνονται οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί της, που αποβλέπουν στον εντοπισμό των προβλημάτων και των δυνατοτήτων και, κατ' επέκταση, στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση δεν πρέπει να μετατραπεί σε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου, κλιμακωτών ποσοτώσεων και επιβολής κυρώσεων, αλλά να συνδεθεί με μέτρα άρσης και εξάλειψης των εκπαιδευτικών αδυναμιών, μέσα από αναθεώρηση, συνεργασία, συλλογικότητα και επιμόρφωση (Κωνσταντίνου, 2014).

Επομένως, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, η πολιτεία που ασκεί και την εξουσία, οφείλει να παρέμβει δυναμικά και να πείσει με τις προθέσεις, τους σκοπούς και τις ενέργειές της. Και, ασφαλώς, να μην λησμονήσει ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί παιδαγωγικά όλες τις κοινωνικές και οικογενειακές δυσλειτουργίες, που βιώνει σε καθημερινή βάση ο σημερινός μαθητής, οι συνέπειες των οποίων είναι δύσκολα διαχειρίσιμες, γιατί συνδέονται με στέρηση, παραβατικότητα και κοινωνική απόκλιση, και αρκετές απ' αυτές απαιτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Άλλωστε, η ομαλή και αποτελεσματική εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται σε μια σχέση εμπιστοσύνης και συναινετικής συνεργασίας ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία και την εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς καχυποψία και δυσπιστία (Κωνσταντίνου, 2014).

Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές πως για τη ΔΟΕ η εξωτερική αξιολόγηση είναι το πιο επίμαχο κομμάτι της διαδικασίας της αξιολόγησης. Όσον αφορά στην εσωτερική αξιολόγηση, δεν έχουν προκληθεί ιδιαίτερες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, αν και τα συνδικάτα επιθυμούν να την αδρανοποιήσουν, καθώς θεωρούν ότι συνδέεται με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το γεγονός, αυτό, ωστόσο, αποτελεί συχνά αφορμή, ώστε η κοινή γνώμη να θεωρεί πως το σώμα των εκπαιδευτικών αντιστέκεται στην αξιολόγηση και να στερείται, τελικά, από τα σχολεία ο ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας.

## **2.12 Έρευνες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Η έρευνα των Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22) μελέτησε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, με βάση την ανάγκη ύπαρξης της αξιολόγησης, τους φορείς υλοποίησης, τα προσόντα των αξιολογητών, τη συχνότητα,

το περιεχόμενο και τις επιπτώσεις της αξιολόγησης. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του έργου του, αλλά και κίνητρο για τη συνεχή προσπάθεια της προσωπικής του εξέλιξης. Ως φορείς της αξιολόγησης εμπιστεύονται περισσότερο τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολείων, από τους οποίους προσδοκούν, όμως, την απόκτηση περισσότερων προσόντων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιολογούνται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, με σκοπό την ενίσχυση και την ανατροφοδότηση και όχι τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη. Τέλος, επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι εξωγενείς παράγοντες, που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο.

Ο Μπελέσης (2012: 133-141) διεξήγαγε έρευνα στην Α/θμια εκπαίδευση της Β' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας. Διαπίστωσε πως, όσον αφορά στο ζήτημα της συμβολής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε ποσοστό 64,8%, ενώ οι διευθυντές το πιστεύουν περισσότερο, σε ποσοστό 88,5%. Περισσότερο πιστεύουν στη σημαντικότητα της αξιολόγησης οι αναπληρωτές και οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς, επίσης, και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές. Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές συμφωνούν σε ποσοστό 80% με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Περισσότερο θετικοί για την αξιολόγηση είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 21-30 ετών και οι αναπληρωτές, ενώ πιο επιφυλακτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50. Η μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που ταιριάζει περισσότερο με το ελληνικό σχολείο και τις συνθήκες του, είναι η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση), σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (53,2%). Οι Διευθυντές, αντιθέτως, προκρίνουν το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (61,5%). Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι Διευθυντές απορρίπτουν την εξωτερική αξιολόγηση. Οι φορείς αξιολόγησης, που είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό αποδεκτοί για την αξιολόγηση, είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά στους φορείς της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, συμφωνούν πολύ λίγο με τη συμμετοχή του προϊσταμένου και του Σχολικού Συμβούλου, διότι, προφανώς, «εκπροσωπούν» την πολιτεία. Ο άλλος φορέας αξιολόγησης ο οποίος απορρίπτεται με ποσοστά παρόμοια με του διοικητικού προϊσταμένου είναι οι γονείς. Εντυπωσιακή

είναι η σχετικά υψηλή αποδοχή των μαθητών ως φορέα αξιολόγησης. Οι μαθητές είναι περισσότερο αποδεκτοί, σε σχέση με τους γονείς και τον προϊστάμενο, ως φορείς αξιολόγησης και στην περίπτωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιλέγονται σχεδόν με το ίδιο ποσοστό, που επιλέγεται και ο Σχολικός Σύμβουλος. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν είναι αρνητικοί απέναντι στην αξιολόγηση. Θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία, αλλά ως μια διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, εντοπισμού των αδυναμιών και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Γι' αυτό και στους στόχους της αξιολόγησης ιεραρχούν ως πιο σημαντικούς, όσους συνδέονται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας. Όμως, διαπιστώνεται μια φοβία, προφανώς, λόγω των παλαιότερων φορέων αξιολόγησης.

Η Χαλκιοπούλου (2012: 163-206) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που διδάσκουν στον Ν. Σερρών, τάσσονται σαφώς υπέρ της αξιολόγησης τους. Όσον αφορά στη συχνότητα με την οποία πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το 47,6% του δείγματος της έρευνας δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται «1-2 φορές» τον χρόνο και το 24,5% προτιμά μια «Συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς». Η «Ηλικία» είναι ο μόνος παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης τους, καθώς διαπίστωσε ότι οι καθηγητές άνω των 36 ετών είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση «1-2 φορές τον χρόνο» ενώ οι νεότεροι, ηλικίας 22-35 ετών, είναι πιο θετικοί αναφορικά με το να υπάρχει μια «Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς». Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι ξεκάθαρο πως τοποθετούνται υπέρ της ατομικής αξιολόγησής τους, ωστόσο, γίνεται φανερό ότι νιώθουν «λίγο» έως και «καθόλου» ικανοποιημένοι από την ενημέρωση, που έχουν γενικά για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ποσοστό 60,2%, αλλά και συγκεκριμένα για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 68,2%. Σε ποσοστό 70,2%, πιστεύουν ότι σήμερα δεν έχει ακόμη δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Μιλώντας, ωστόσο, για τον ίδιο τους τον εαυτό, το 51,9% αισθάνεται έτοιμο να εισέλθει σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης, ενώ το 41,7% εκφράζεται αρνητικά. Γίνεται, έτσι, φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην αυτοενημέρωση και

στην αυτοβελτίωσή τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 82%, συμφωνεί ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησής του. Οι τέσσερις σημαντικότεροι φορείς αξιολόγησης τους οποίους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι «Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (85,2%), ο «Σχολικός Σύμβουλος» (58,1%), οι «Μαθητές της τάξης» (49,1%) και ο «Διευθυντής του σχολείου» (49%). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται αρνητικά απέναντι σε όλους τους εξωτερικούς αξιολογητές. Ακόμη, διατυπώνουν την άποψη ότι τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν του ρόλο του αξιολογητή πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση (90,9%) και να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση (88,7%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως «πολύ» σημαντική τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση» (27,1%) ή έστω έναν «Συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης» (19%) ως τις πιο κατάλληλες μορφές αξιολόγησης, που θα μπορούσαν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού.

Ο Γκανάκας (2006: 32-37) διεξήγαγε την έρευνά του σε Διευθυντές σχολείων και αφορούσε στις απόψεις τους απέναντι στις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η μεγάλη πλειοψηφία των Διευθυντών υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση τόσο του Διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου. Θεωρούν πως όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους. Ακόμη, σε ποσοστό 63,71% πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να αφορά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, ώστε να μη διαταράσσεται το κλίμα του σχολείου.

Σε ποιοτική έρευνα (Χαϊδεμενάκου, 2006: 123-134), στην οποία συμμετείχαν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, με διάφορες σχέσεις εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) διαπιστώθηκε ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά δεικτών ποιότητας του έργου, που συντελείται στη σχολική μονάδα. Από την άλλη πλευρά, εκφράζουν επιφυλάξεις για την εξωτερική αξιολόγηση, εξαιτίας της αρνητικής εικόνας, που διαμορφώθηκε σε παλαιότερες εποχές. Ως εκ τούτου, κάποιοι συμμετέχοντες ανησυχούν για την πιθανότητα χρήσης

των πορισμάτων της, για την απόλυση εκπαιδευτικών με αρνητική αξιολόγηση, ενώ αρκετοί βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας.

Οι Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλος (2005: 34-45) κατέληξαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο να αξιολογηθούν από τους Σχολικούς Συμβούλους, με την προϋπόθεση, ωστόσο, να είναι καταρτισμένοι και να σέβονται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκει.

Τέλος, με βάση την έρευνα του Πίικλα (2011: 79-83) στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας του Ν. Βοιωτίας, οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση. Σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, οι δάσκαλοι επιθυμούν να εστιάσει στη διαπίστωση των αδυναμιών τους και στην προσπάθεια εξάλειψής τους και όχι στην τιμωρία τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αν και είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση. Θετικοί εμφανίζονται, ωστόσο, απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση και σε μεγαλύτερο βαθμό στο συνδυασμό εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης. Σχετικά με τους φορείς, που θα είναι υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, αφού κατά κύριο λόγο αφορά τους ίδιους, θα πρέπει να έχουν και τον πρώτο λόγο στη διεξαγωγή της. Εμπιστεύονται παράλληλα, όχι όμως σε απόλυτο βαθμό, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά περισσότερο επιθυμούν να συμμετέχουν επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές με ανάλογο κύρος.

## 3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιορίσει το πόσο σημαντική είναι για τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία αξιολόγησής τους. Συνακολούθως, διερευνούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους σκοπούς για τους οποίους θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου, που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη διεξαγωγή της. Επίσης, εξετάζονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους καταλληλότερους αξιολογητές και για τα προσόντα, που θα πρέπει να διαθέτουν. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους, που μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας αξιολόγησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα διαμορφώσουν την πορεία της μελέτης, συνοψίζονται ακολούθως:

- A. Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους;
- B. Ποιους σκοπούς οφείλει να υπηρετεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- Γ. Ποια στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- Δ. Ποιοι θεωρούνται οι καταλληλότεροι για το ρόλο του αξιολογητή και ποια προσόντα θα πρέπει να διαθέτουν;
- E. Με ποιους τρόπους θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

### 3.2 Μεθοδολογία

#### 3.2.1 Προσέγγιση και Τύπος Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, καθώς το σημείο εκκίνησης είναι η διατύπωση μιας θεωρίας, βάσει της οποίας διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίου τα δεδομένα, που αναλύονται στατιστικά, ώστε ν' απαντηθούν τα ερωτήματα, που τέθηκαν.

#### 3.2.2 Δείγμα

Κριτήριο για τη δυνατότητα γενίκευσης στο σύνολο του πληθυσμού των συμπερασμάτων μίας εμπειρικής έρευνας, που βασίζεται στην ανάλυση ενός δείγματος, αποτελεί το είδος της δειγματοληψίας. Το δείγμα, δηλαδή, θα πρέπει να αποτελεί μια «μικρογραφία» του πληθυσμού, κοινώς να είναι αντιπροσωπευτικό του



πληθυσμού. Έτσι, τόσο τα συμπεράσματα, όσο και οι γενικεύσεις μας, μπορούμε να εξασφαλίσουμε ότι θα είναι έγκυρα. (Levy & Lemeshow, 2008: 117-119).

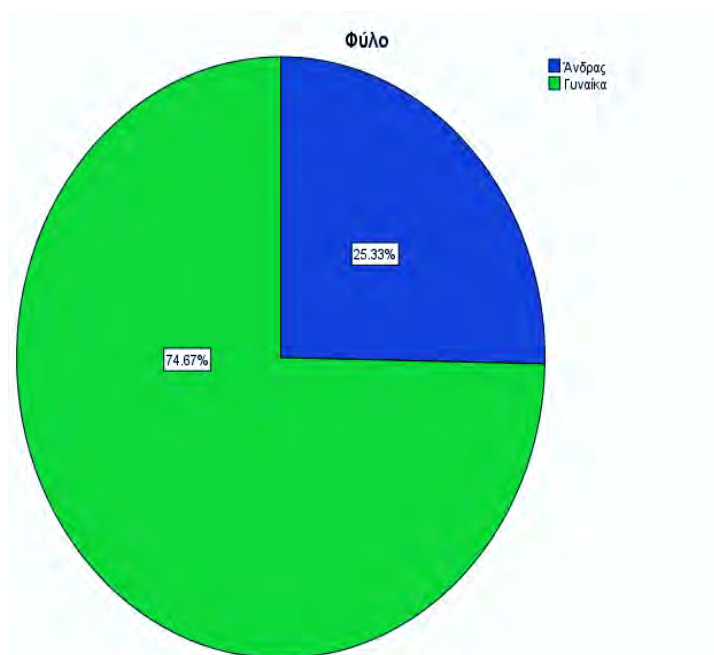
Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ένα δείγμα 150 εκπαιδευτικών, ειδικοτήτων νηπιαγωγών, δασκάλων, δασκάλων ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής, και μιας ομαδοποιημένης κατηγορίας, που περιλαμβάνει λοιπές ειδικότητες (μουσικής, εικαστικών, πληροφορικής, θεατρικής αγωγής), που υπηρετούν σε ολιγοθέσια και σε πολυθέσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Η δειγματοληψία, βάσει της οποίας προέκυψε το δείγμα, είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία ανήκει στην κατηγορία δειγματοληψιών πιθανότητας, δηλαδή κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει ίση και μη μηδενική πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Εκτός από την απλότητά της, η απλή τυχαία δειγματοληψία επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων από το δείγμα στο σύνολο του πληθυσμού. Επιπλέον, καθώς ο πληθυσμός ανήκει σε μία περιορισμένη γεωγραφική περιοχή και υπάρχει ένα καλό δειγματοληπτικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη δειγματοληψία θεωρείται κατάλληλη. (De Vaus, 2002: 98-101).

Με την αρωγή των διευθύνσεων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ανήκουν στον Ν. Κορινθίας, καταρτίστηκε δειγματοληπτικό πλαίσιο 1.300 μονάδων, μια κατάσταση, δηλαδή, εκπαιδευτικών και στοιχείων επικοινωνίας τους, προκειμένου να είναι εφικτή η τυχαία δειγματοληψία. Για την επιλογή του απλού τυχαίου δείγματος δεν χρησιμοποιήθηκαν πίνακες τυχαίων αριθμών, αλλά η συνάρτηση τυχαίων αριθμών στο excel RANDBETWEEN για λόγους ταχύτητας. Από τους 180 εκπαιδευτικούς του καταλόγου, επιλέχθηκαν οι 150, οι οποίοι στο σύνολό τους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Το ποσοστό απόκρισης ανήλθε στο  $150/180 = 83\%$  περίπου.

Ως προς το φύλο (βλ. πίνακα 1), από τους 150 συμμετέχοντες, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες με ποσοστό 74.7% (ή 112 στους 150). Το ποσοστό των αντρών ήταν 25.3% (ή 38 στους 150).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Ανδρας	38	25.3	25.3	25.3
Γυναίκα	112	74.7	74.7	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100.0	100.0	

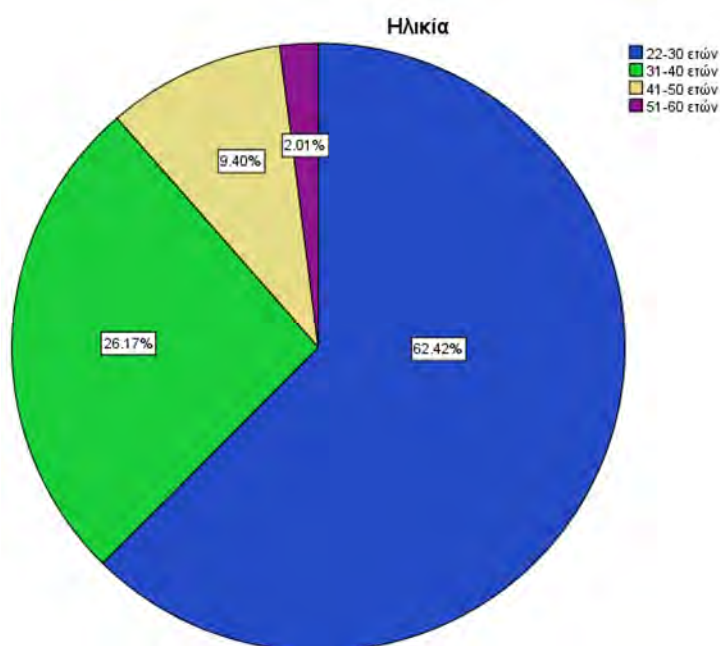


Σε ότι αφορά στον παράγοντα ηλικία (βλ. πίνακα 2), η ηλικιακή κλάση με τη συντριπτικά μεγαλύτερη συχνότητα, ήταν η πρώτη, δηλαδή η ηλικιακή ομάδα 22 έως 30 ετών. Επομένως το 62% των εκπαιδευτικών του δείγματος (ή 93 στους 150) ανήκε στην ηλικιακή κλάση 22-30, 26% (ή 39 στους 150) ήταν μεταξύ 31-40 ετών, αρκετά χαμηλότερα με 9.3% (ή 14 στους 150) στην κατηγορία 41-50, και μόλις 3

εκπαιδευτικοί στους 150 ανήκαν στην κατηγορία 51-60 χρονών, (ή 2%). Ένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε την ηλικία του (ποσοστό 0.7%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
22-30 ετών	93	62.0	62.4	62.4
31-40 ετών	39	26.0	26.2	88.6
41-50 ετών	14	9.3	9.4	98.0
51-60 ετών	3	2.0	2.0	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	149	99.3	100.0	
System	1	.7		
	150	100.0		

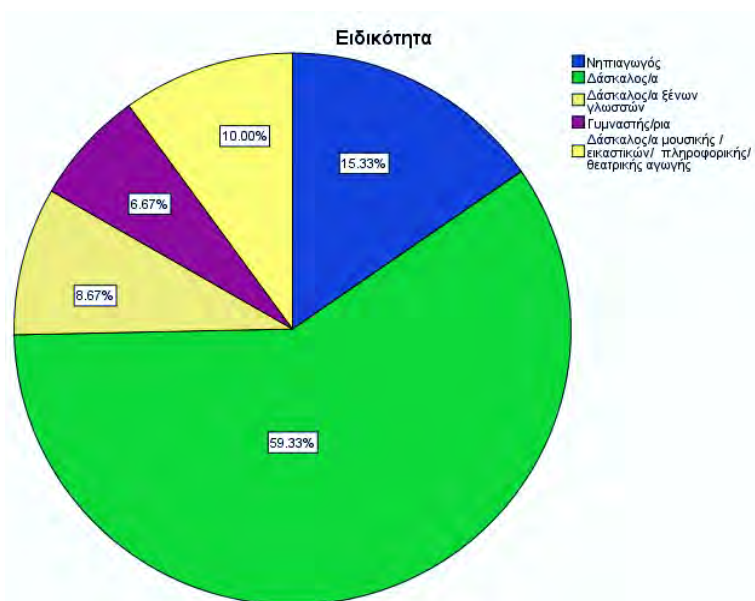


Οι εκπαιδευτικοί του υπό μελέτη δείγματος, στην πλειοψηφία τους ήταν Δάσκαλοι σε ποσοστό 59.3% (ή 89 στους 150). Σε αρκετά μικρότερο ποσοστό 15.3% (ή 23 στους

150), ήταν νηπιαγωγοί, ακολουθούν με 10% (ή 15 στους 150) οι Δάσκαλοι λοιπών ειδικοτήτων, και, τέλος, οι Δάσκαλοι ξένων γλωσσών με 8.7% (ή 13 στους 150) και οι Γυμναστές με 6.7% (ή 10 στους 150).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Ειδικότητα Εκπαιδευτικών**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Νηπιαγωγός	23	15.3	15.3	15.3
Δάσκαλος/α	89	59.3	59.3	74.7
Δάσκαλος/α ξένων γλωσσών	13	8.7	8.7	83.3
Γυμναστής/ρια	10	6.7	6.7	90.0
Δάσκαλος/α Μουσικής / Εικαστικών/ Πληροφορικής/ Θεατρικής Αγωγής	15	10.0	10.0	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100.0	100.0	

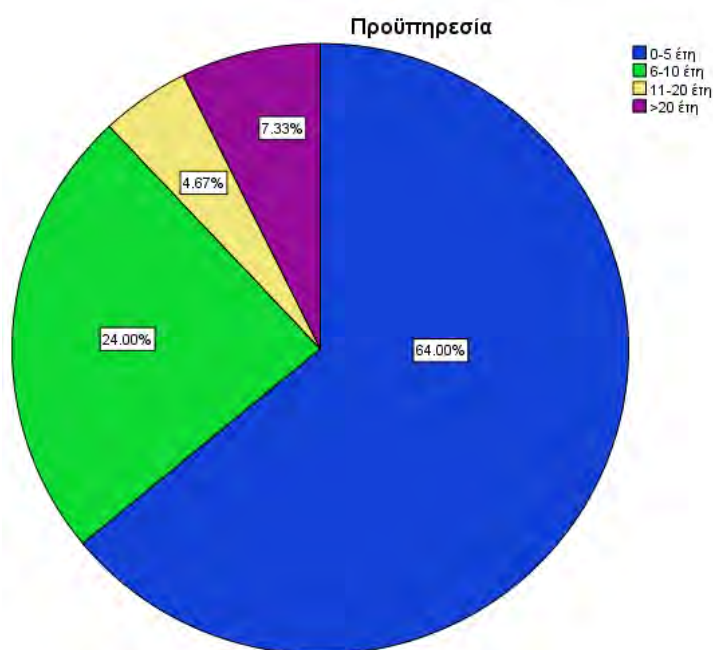


Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, η κατηγορία 0-5 έτη είχε το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 64% (ή 96 στους 150), ακολουθεί με 24% (ή 36

στους 150) η κατηγορία 6-10 έτη, 4.7% (ή 7 στους 150) οι έχοντες από 11-20 έτη, ενώ το 7.3% των εκπαιδευτικών (ή 11 στους 150) είχε πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Έτη Προϋπηρεσίας**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
0-5 έτη	96	64.0	64.0	64.0
6-10 έτη	36	24.0	24.0	88.0
11-20 έτη	7	4.7	4.7	92.7
>20 έτη	11	7.3	7.3	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100.0	100.0	

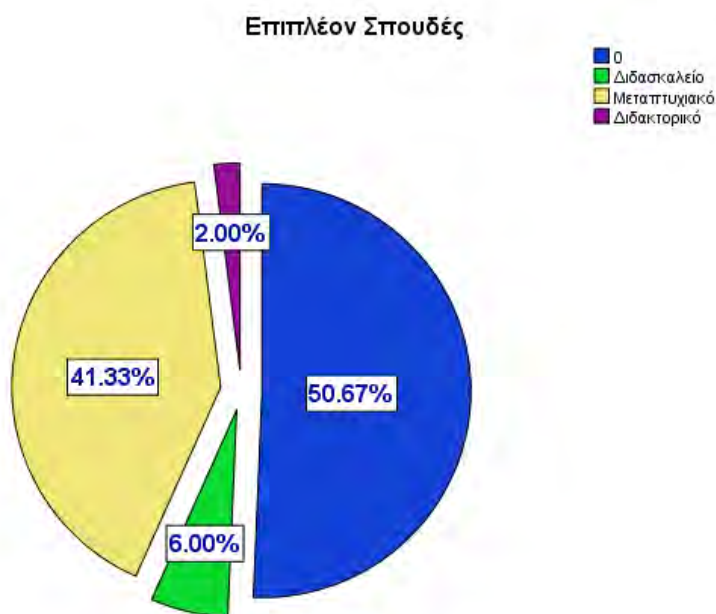


Σε ό,τι αφορά στις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, η πλειοψηφία, δηλαδή το 50.7% (ή 76 στους 150), δεν έχει κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, πέραν του βασικού πτυχίου. Ακολουθούν όσοι έχουν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών με ποσοστό 41.3% (ή 62 στους 150), το 6% (ή 9 στους 150), έχει

παρακολουθήσει Διδασκαλείο, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 2% (ή 3 στους 150) έχει Διδακτορικό τίτλο σπουδών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Επιπλέον Σπουδές**

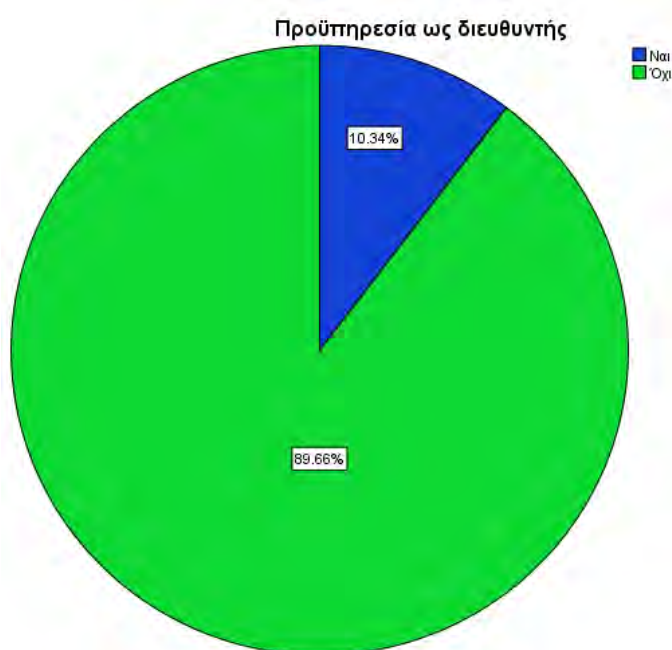
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Βασικό Πτυχίο	76	50.7	50.7	50.7
Διδασκαλείο	9	6.0	6.0	56.7
Μεταπτυχιακό	62	41.3	41.3	98.0
Διδακτορικό	3	2.0	2.0	100.0
ΣΥΝΟΛΟ	150	100.0	100.0	



Το υπό μελέτη δείγμα των εκπαιδευτικών, στη συντριπτική του πλειοψηφία, δηλαδή το 86.7% (ή 130 στους 150), δεν είχε θέση ευθύνης ως Διευθυντής/ρια σχολείου και μόνο το 10%, (ή 15 στους 150), είχε αυτήν την επιπλέον εργασιακή ιδιότητα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Προϋπηρεσία ως διευθυντής**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Ναι	15	10.0	10.3	10.3
Όχι	130	86.7	89.7	100.0
Total	145	96.7	100.0	
Missing System	5	3.3		
ΣΥΝΟΛΟ	150	100.0		



### 3.2.3 Εργαλεία

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, ως μέσο συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο, γιατί δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από τις πληθυσμιακές ομάδες και παρέχει τη δυνατότητα για άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου, 2011: 53-58).

Επίσης, με το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζεται ότι οι ερωτήσεις θα είναι κοινές για όλα τα υποκείμενα, ενώ οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συμπληρώνονται εύκολα, απαιτούν λίγο χρόνο να απαντηθούν και εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1993: 48-51). Τα δεδομένα, επομένως, συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες είχαν διαμορφωθεί με βάση τις μεταβλητές των ερευνητικών υποθέσεων (συμπεριλαμβανομένων και των μεταβλητών, που αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία). Οι ερωτήσεις, που διαμορφώνουν τις συγκεκριμένες μεταβλητές (που συνήθως εμφανίζονται ως εξαρτημένες στις ερευνητικές υποθέσεις), αλλά και η σύνθεσή τους, ώστε να διαμορφωθούν οι αντίστοιχες τιμές (σκορ) για κάθε συμμετέχοντα και τις κλίμακες μέτρησης, είναι προϊόν βιβλιογραφικής έρευνας.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1 έως 6) περιλαμβάνονται δημογραφικά χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, κ.τ.λ.), αλλά και ορισμένοι επαγγελματικοί παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο και η διευθυντική εμπειρία.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 14) αποτελείται από ερωτήσεις τύπου Likert 5 βαθμίδων κωδικοποιημένες από το 1 για το «διαφωνώ» έως το 5 για το «συμφωνώ». Καμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν χρειαζόταν αντιστροφή, καθώς όλες φόρτιζαν προς την ίδια κατεύθυνση. Η ερώτηση 13, που αφορά στα κυριότερα προσόντα, που θα πρέπει να έχει ο αξιολογητής, διαφέρει στη δομή της από τις υπόλοιπες, καθώς αποτελείται από δέκα διαφορετικά ερωτήματα.

#### **3.2.4 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2016 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν από εμάς για κάθε σχολείο. Για την συλλογή των δεδομένων, προηγήθηκε επικοινωνία με τα σχολεία, που συμμετείχαν στο δείγμα και, αφού έγινε επεξήγηση γύρω από την ερευνητική θέση, η διαδικασία προχώρησε. Στάλθηκαν 180 ερωτηματολόγια, είτε μέσω email και google forms, είτε μέσω της φυσικής μας παρουσίας στα Δημοτικά Σχολεία του νομού. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν 150 από τα 180, που είχαν διανεμηθεί, και δεν υπήρξε καμία



ελλείπουσα τιμή. Η διαδικασία συμπλήρωσης απαιτούσε 5' της ώρας, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία.

### **3.2.5 Ανάλυση Δεδομένων**

Η εισαγωγή και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 22. Οι μέθοδοι, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν τόσο της περιγραφικής στατιστικής για την οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων, όσο και μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων τιμών (Μ.Τ.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ή συσχετίσεων.

### **3.3 Ερευνητικές Υποθέσεις και Στατιστικοί Έλεγχοι**

Ο συντελεστής rho του Spearman χρησιμοποιείται προκειμένου να υπολογιστεί το μέγεθος και η κατεύθυνση της συσχέτισης μεταξύ δυο συνεχόμενων ή κατηγορικών ιεραρχημένων μεταβλητών. Ο συντελεστής rho ενδείκνυται για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς θα πρέπει να εξετάσουμε τις παρακάτω μεταβλητές ανά ζεύγη ως προς το βαθμό συσχέτισής τους.

**Α.** Συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία», «Προϋπηρεσία», «Επιπλέον Σπουδές», των εκπαιδευτικών του δείγματος με την ερώτηση 7(β), δηλαδή σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγησή τους.

**Β.** Συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία», «Προϋπηρεσία», «Επιπλέον Σπουδές», με κάθε μία από τις μεταβλητές, που ομαδοποιούνται στην ερώτηση 9, η οποία εξετάζει τις παραμέτρους, που θα πρέπει να προάγει ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

**Γ.** Συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία», «Προϋπηρεσία», «Επιπλέον Σπουδές», με κάθε μία από τις μεταβλητές, που ομαδοποιούνται στην ερώτηση 11, και εξετάζει τους δείκτες, που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

**Δ.** Συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία», «Προϋπηρεσία», «Επιπλέον Σπουδές», με κάθε μια από τις μεταβλητές του ερωτήματος 12, προκειμένου να

διερευνηθεί ποιοι θεωρούνται καταλληλότεροι για τον ρόλο του αξιολογητή και επεξεργασία των μεταβλητών της ερώτησης 13, ώστε να αποτυπωθεί, ποια προσόντα πρέπει οι αξιολογητές να διαθέτουν.

**Ε. Συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία», «Προϋπηρεσία», «Επιπλέον Σπουδές», με τις μεταβλητές, που ομαδοποιούνται στην ερώτηση 14 και εξετάζουν πού θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.**

Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων υποθέσεων χρησιμοποιείται ο έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman, επειδή αφορούν στην συσχέτιση μεταξύ δύο κατηγορικών ιεραρχημένων μεταβλητών, όπως οι προαναφερθείσες. Ο συγκεκριμένος έλεγχος ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (για τις δύο μεταβλητές) είναι ίσος με το 0, υποδεικνύοντας την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι ο συντελεστής Spearman's rho είναι διαφορετικός του μηδενός. Ο συγκεκριμένος συντελεστής παίρνει τιμές μεταξύ του -1 και του 1. Αρνητικές τιμές υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, ενώ θετικές τιμές υποδηλώνουν θετική συσχέτιση. Εφόσον, επομένως, ο συντελεστής rho είναι στατιστικά σημαντικός, δηλαδή είναι διάφορος του μηδενός και το p-value της τιμής της συνάρτησης ελέγχου είναι μικρότερο του επιπέδου 0.05 (5% που συνήθως θέτουμε), τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, υποδεικνύοντας κατά ένα τρόπο την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές με σφάλμα (πρώτου βαθμού) 5%, (De Vaus, 2002: 173-178).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πρόσημο του συντελεστή rho, δηλώνει την κατεύθυνση της συσχέτισης. Το θετικό πρόσημο, σημαίνει θετική συσχέτιση, δηλαδή όταν η κωδικοποίηση της μίας μεταβλητής αυξάνεται (μειώνεται), τότε αυξάνεται (μειώνεται) και η κωδικοποίηση της άλλης. Αντιστρόφως, αρνητικό πρόσημο του συντελεστή rho, δηλώνει ότι όταν αυξάνεται (μειώνεται) η κωδικοποίηση της μίας μεταβλητής, τόσο μειώνεται (αυξάνεται) η κωδικοποίηση της άλλης, καταδεικνύοντας αρνητική συσχέτιση.

- Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του πίνακα 7, από τα εξεταζόμενα ερωτήματα του πεδίου (Α), οι μεταβλητές που παρουσίασαν συσχέτιση ήταν οι «επιπλέον σπουδές» και «βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης κατά τους εκπαιδευτικούς», και εμφανίζονται να σχετίζονται θετικά μεταξύ τους, καθώς  $\rho=0,205$  &  $p\text{-value}=0,012$ .

**Συμπέρασμα 1:** όταν αυξάνεται (μειώνεται) το επίπεδο των επιπλέον σπουδών, τόσο αυξάνεται (μειώνεται) το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους, και αντίστροφα.

Οι λοιπές δημογραφικές μεταβλητές του πεδίου (Α), δεν παρουσίασαν ερευνητικό ενδιαφέρον.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7**

			Ηλικία	Προϋπηρεσία	Επιπλέον Σπουδές	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
Spearman's rho	Ηλικία	Correlation Coefficient	1.000	.773**	-.145	-.077
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.077	.352
		N	149	149	149	149
Προϋπηρεσία		Correlation Coefficient	.773**	1.000	-.038	-.065
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.646	.427
		N	149	150	150	150
Επιπλέον Σπουδές		Correlation Coefficient	-.145	-.038	1.000	.205*
		Sig. (2-tailed)	.077	.646	.	.012
		N	149	150	150	150
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;		Correlation Coefficient	-.077	-.065	.205*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.352	.427	.012	.
		N	149	150	150	150

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- Σχετικά με τα ερωτήματα του πεδίου (Β), προκύπτει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της μεταβλητής «Προϋπηρεσία» με την επιλογή του εκπαιδευτικού

σε θέσεις στελεχών (διευθυντής, σύμβουλος, κ.τ.λ.) ( $\rho=0,177$  &  $p\text{-value}=0,03$ ).

**Συμπέρασμα 2:** όσο αυξάνονται (μειώνονται) τα χρόνια υπηρεσίας, που έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνεται (μειώνεται) και η πεποίθηση ότι ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει την επιλογή σε θέσεις στελεχών, και αντίστροφα.

- Θετική συσχέτιση παρουσιάζει και η μεταβλητή «Επιπλέον Σπουδές» με την «βαθμολογική εξέλιξη» ( $\rho=0,180$  &  $p\text{-value}=0,029$ ).

**Συμπέρασμα 3:** όσο αυξάνεται (μειώνεται) το επίπεδο σπουδών, τόσο αυξάνεται (μειώνεται) ο βαθμός βάσει του οποίου, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει τη βαθμολογική του εξέλιξη.

- Από τα ερωτήματα του πεδίου (Γ), προκύπτει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Ηλικία» και του βαθμού, που πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η αλληλεπίδραση με τους μαθητές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. ( $\rho=-0,172$  &  $p\text{-value}=0,035$ ).

**Συμπέρασμα 4:** όσο μικρότερη (μεγαλύτερη) ήταν η ηλικία του εκπαιδευτικού του δείγματος, τόσο αξιολογούσε θετικά (αρνητικά) την αλληλεπίδραση με τους μαθητές ως δείκτη, που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και αντίστροφα.

Αρνητική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ των μεταβλητών «Προϋπηρεσία» και του βαθμού, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ( $\rho=-0,170$  &  $p\text{-value}=0,037$ ).

**Συμπέρασμα 5:** όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο αξιολογεί θετικά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές ως δείκτη, που θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και αντίστροφα.

- Σχετικά με τα ερωτήματα του πεδίου (Δ), και συγκεκριμένα ποιοι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «Ηλικία» ( $\rho=-0,357$  &  $p\text{-value}=0,00$ ) και της μεταβλητής «Προϋπηρεσία» ( $\rho=-0,289$  &  $p\text{-value}=0,00$ ) με τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως, επίσης, αρνητική ήταν και η συσχέτιση των ιδίων δημογραφικών μεταβλητών «Ηλικία» ( $\rho=-0,437$  &  $p\text{-value}=0,00$ ) και

«Προϋπηρεσία» ( $\rho=-0,351$  &  $p\text{-value}=0,00$ ), με την συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση, παρουσίασε και η «Ηλικία» ( $\rho=-0,191$  &  $p\text{-value}=0,02$ ) με την συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

**Συμπέρασμα 6:** όσο μικρότερη η ηλικία του εκπαιδευτικού, τόσο θετικά αξιολογεί τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αντίστροφα.

**Συμπέρασμα 7:** Όσο μικρότερη η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού τόσο αξιολογεί θετικά τη συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία αξιολόγησης. Αντιστρόφως, όσο η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού αυξάνει, τόσο αρνητικά αξιολογεί τον συγκεκριμένο δείκτη.

**Συμπέρασμα 8:** Οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του έργου τους. Αντιστρόφως, όσο η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνει, τόσο αρνητικότερα αξιολογούν τη συγκεκριμένη παράμετρο.

**Συμπέρασμα 9:** Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, είναι θετικοί στη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αντίστροφα οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, δεν το αξιολογούν θετικά.

**Συμπέρασμα 10:** Όσο η ηλικία του εκπαιδευτικού μειώνεται (αυξάνεται), τόσο αυξάνεται (μειώνεται) η εκτίμηση ότι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να συμμετέχει και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

- Από τον έλεγχο υποθέσεων για τα ερωτήματα του πεδίου (E), προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Ηλικία» ( $\rho=-0,231$  &  $p\text{-value}=0,005$ ) και «Προϋπηρεσία» ( $\rho=-0,191$  &  $p\text{-value}=0,019$ ), και το εάν συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις αντιστοίχως, ενώ παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της προαναφερθείσας μεταβλητής και της μεταβλητής «Επιπλέον Σπουδές» ( $\rho=-0,270$  &  $p\text{-value}=0,001$ ).
- Θετική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ της μεταβλητής «Προϋπηρεσία» και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιούνται στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης ( $\rho=-0,171$  &  $p\text{-value}=0,037$ ).

- Τέλος, θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε και μεταξύ της μεταβλητής «Επιπλέον Σπουδές» και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιούνται για τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ( $\rho = -0,172$  &  $p\text{-value} = 0,035$ ).

**Συμπέρασμα 11:** όσο η ηλικία του εκπαιδευτικού μειώνεται (αυξάνεται), τόσο αυξάνεται (μειώνεται) η εκτίμηση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις, και αντίστροφα.

**Συμπέρασμα 12:** όσο η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού μειώνεται (αυξάνεται), τόσο αυξάνεται (μειώνεται) η εκτίμηση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις, και αντίστροφα.

**Συμπέρασμα 13:** όσο το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού είναι υψηλότερο (χαμηλότερο) τόσο αυξάνεται (μειώνεται) η εκτίμηση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις, και αντίστροφα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον τίτλους σπουδών, πιστεύουν πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς, που αναφέρθηκαν.

**Συμπέρασμα 14:** όσο αυξάνει (μειώνεται) η προϋπηρεσία, τόσο αυξάνεται (μειώνεται) η εκτίμηση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι θετικοί στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την επιλογή ανώτερων στελεχών.

**Συμπέρασμα 15:** οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές, αξιολογούν θετικά τη συμβολή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και αντίστροφα.

## Ποια είναι τα σπουδαιότερα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το κυριότερο προσόν που κρίνουν ότι ο αξιολογητής θα πρέπει να διαθέτει είναι να είναι δίκαιος και αντικειμενικός σε ποσοστό 20.9% των απαντήσεων (94 στις 450 απαντήσεις) ή 62.7% των συμμετεχόντων (94 στους 150 εκπαιδευτικούς). Ως δεύτερο σημαντικό προσόν, κρίνεται η διδακτική προϋπηρεσία του αξιολογητή στη βαθμίδα που πρόκειται ν' αξιολογήσει, με ποσοστό 16.0% των απαντήσεων (72 στις 450 απαντήσεις) ή 48.0% των συμμετεχόντων (72 στους 150 εκπαιδευτικούς). Ως τρίτο σημαντικό προσόν, κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον αξιολογητή και η καθοδήγησή τους από τον τελευταίο, με ποσοστό 13.8% των απαντήσεων (62 στις 450 απαντήσεις) ή 41.3% των συμμετεχόντων (62 στους 150 εκπαιδευτικούς).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Σπουδαιότερα Προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας Αξιολογητής**

	Απαντήσεις		Σχετική συχνότητα επί των συμμετεχόντων
	Πλήθος	Σχετική συχνότητα επί των απαντήσεων	
Ο αξιολογητής πρέπει να έχει εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	39	8.7%	26.0%
Ο αξιολογητής πρέπει να έχει επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης	30	6.7%	20.0%
Ο αξιολογητής πρέπει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός	94	20.9%	62.7%
Ο αξιολογητής πρέπει να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει	72	16.0%	48.0%
Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	37	8.2%	24.7%
Ο αξιολογητής πρέπει να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένος	36	8.0%	24.0%
Ο αξιολογητής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί	62	13.8%	41.3%

Ο αξιολογητής πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογεί	27	6.0%	18.0%
Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνώσεις σε θέματα διοίκησης	7	1.6%	4.7%
Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	41	9.1%	27.3%
Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από αξιόλογο επιστημονικό έργο	5	1.1%	3.3%
Σύνολο	450	100.0%	300.0%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το κυριότερο προσόν, που κρίνουν πως θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής, είναι να είναι δίκαιος και αντικειμενικός σε ποσοστό 62.7%. Ως εκ τούτου, οι 94 στους 150, το επιλέγουν ως κύριο προσόν.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Ο Αξιολογητής πρέπει να είναι Δίκαιος και Αντικειμενικός

		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	OXI	56	37,3	37,3
	NAI	94	62,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0

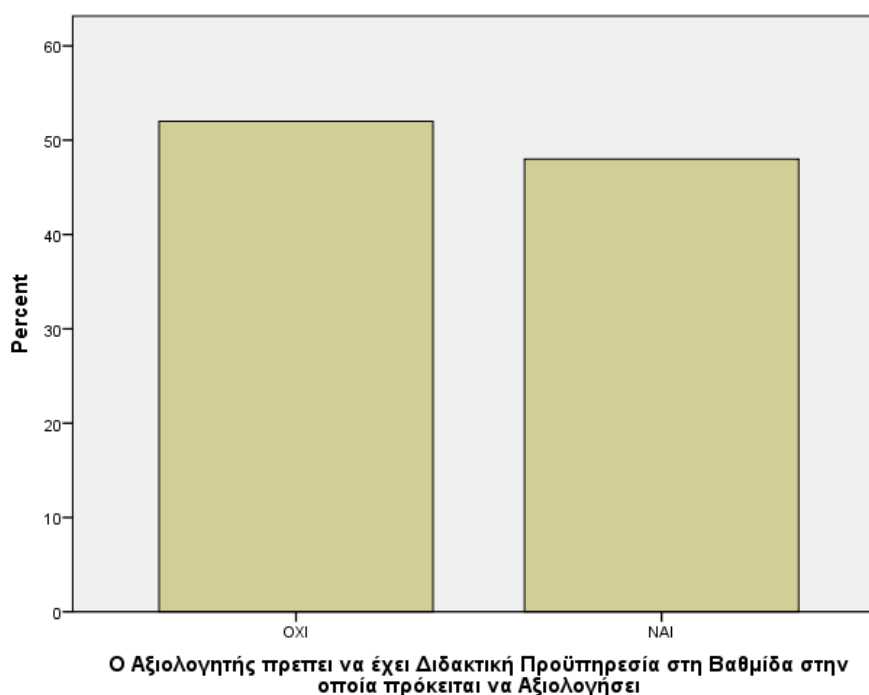




Άλλο προσόν, που οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους, ήταν ο αξιολογητής να έχει Διδακτική Προϋπηρεσία στην Βαθμίδα, που πρόκειται να αξιολογήσει, σε ποσοστό 48%. Οι 72 στους 150, δηλαδή, συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους την επιλογή αυτή.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Ο Αξιολογητής πρέπει να έχει Διδακτική Προϋπηρεσία στη Βαθμίδα στην οποία Πρόκειται να Αξιολογήσει**

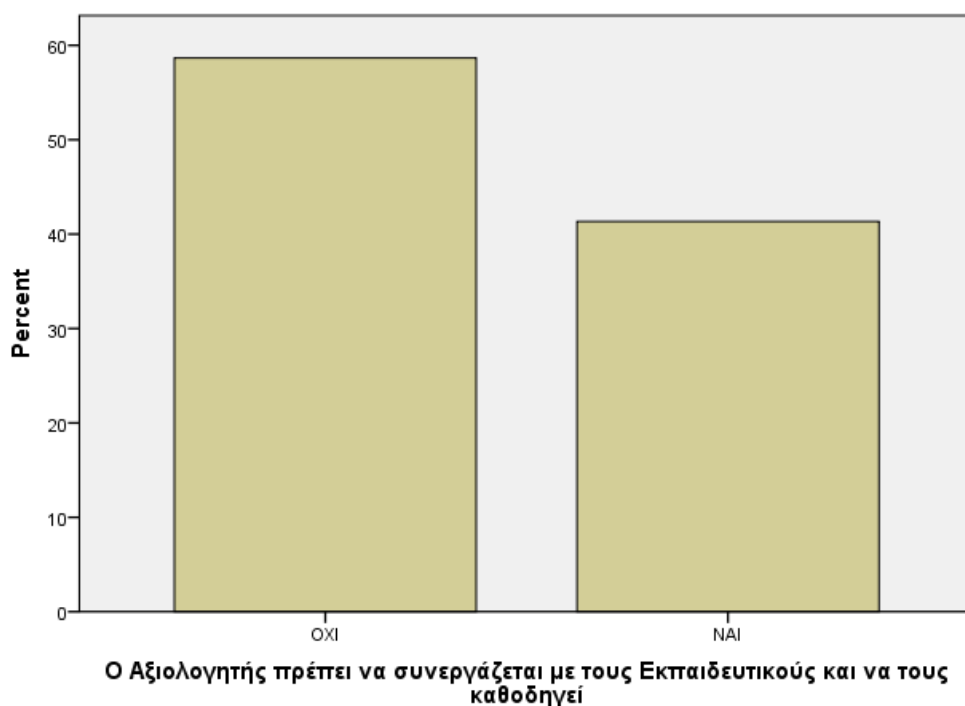
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	OXI	78	52,0	52,0	52,0
	NAI	72	48,0	48,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Ένα επιπλέον προσόν, που θα πρέπει να έχει ο αξιολογητής κατά 41.3% (οι 62 στους 150 το συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους), είναι η συνεργασία του αξιολογητή με τους εκπαιδευτικούς, που αξιολογεί, και η καθοδήγησή τους.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Ο Αξιολογητής πρέπει να Συνεργάζεται με τους Εκπαιδευτικούς και να τους Καθοδηγεί**

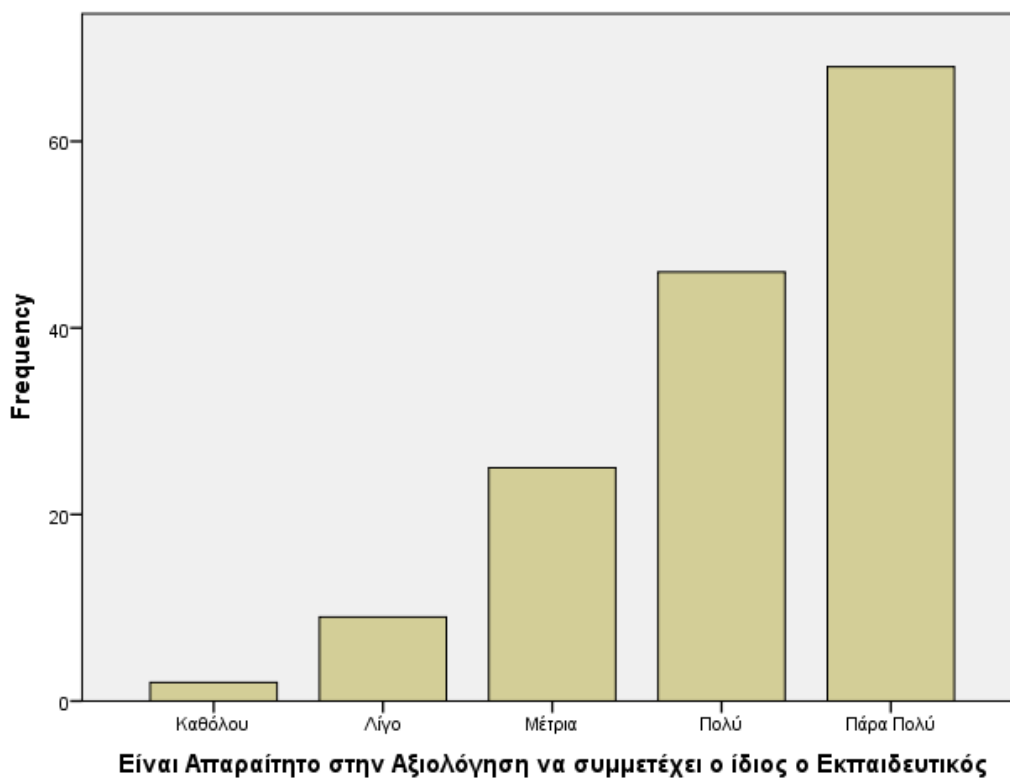
			ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	OXI	88	58,7	58,7	58,7
	NAI	62	41,3	41,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Σχετικά με το ποιοι πιστεύεται ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες κρίνουν κατά 45.3% (οι 68 στους 150), ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Είναι Απαραίτητο στην Αξιολόγηση να Συμμετέχει ο ίδιος ο Εκπαιδευτικός**

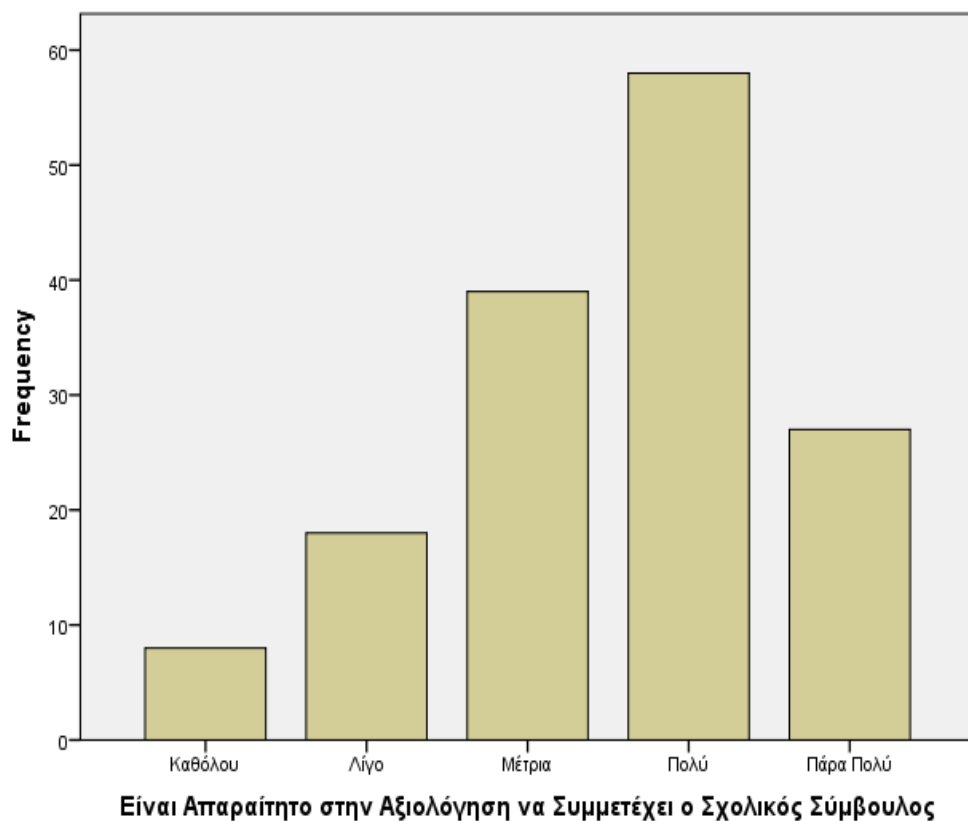
		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3
	Λίγο	9	6,0	7,3
	Μέτρια	25	16,7	24,0
	Πολύ	46	30,7	54,7
	Πάρα Πολύ	68	45,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0



Σε ποσοστό 38.7%, δηλαδή οι 58 στους 150, πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Είναι Απαραίτητο στην Αξιολόγηση να Συμμετέχει ο Σχολικός Σύμβουλος**

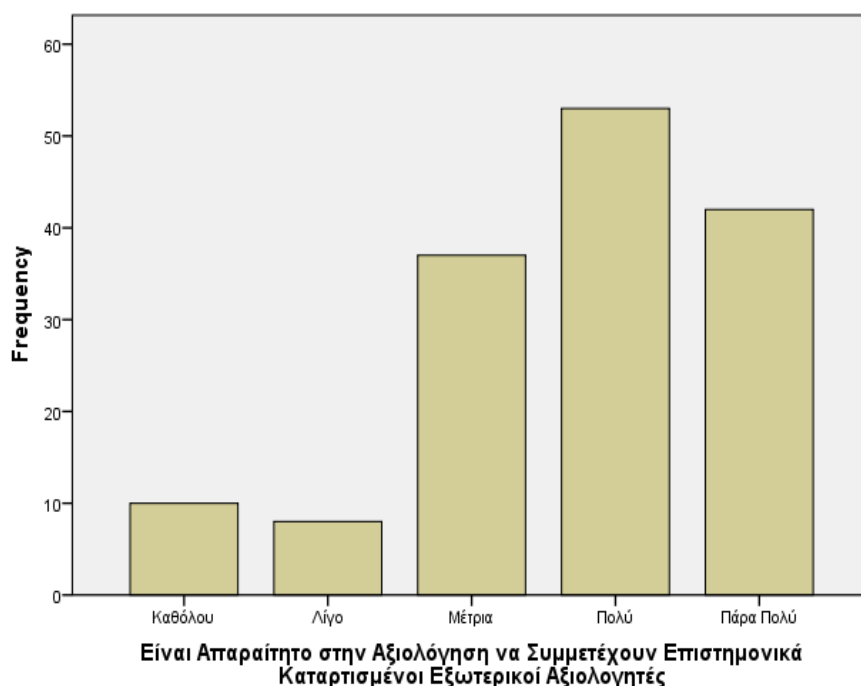
		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	8	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	18	12,0	12,0	17,3
	Μέτρια	39	26,0	26,0	43,3
	Πολύ	58	38,7	38,7	82,0
	Πάρα Πολύ	27	18,0	18,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Από την επεξεργασία των απαντήσεων σχετικά με το ποιοι πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με ποσοστό 35.3% πολύ σημαντικό (οι 53 στους 150) και με ποσοστό 28% (42 στους 150) πάρα πολύ σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πρέπει να συμμετέχουν επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Είναι Απαραίτητο στην Αξιολόγηση να Συμμετέχουν Επιστημονικά Καταρτισμένοι Εξωτερικοί Αξιολογητές**

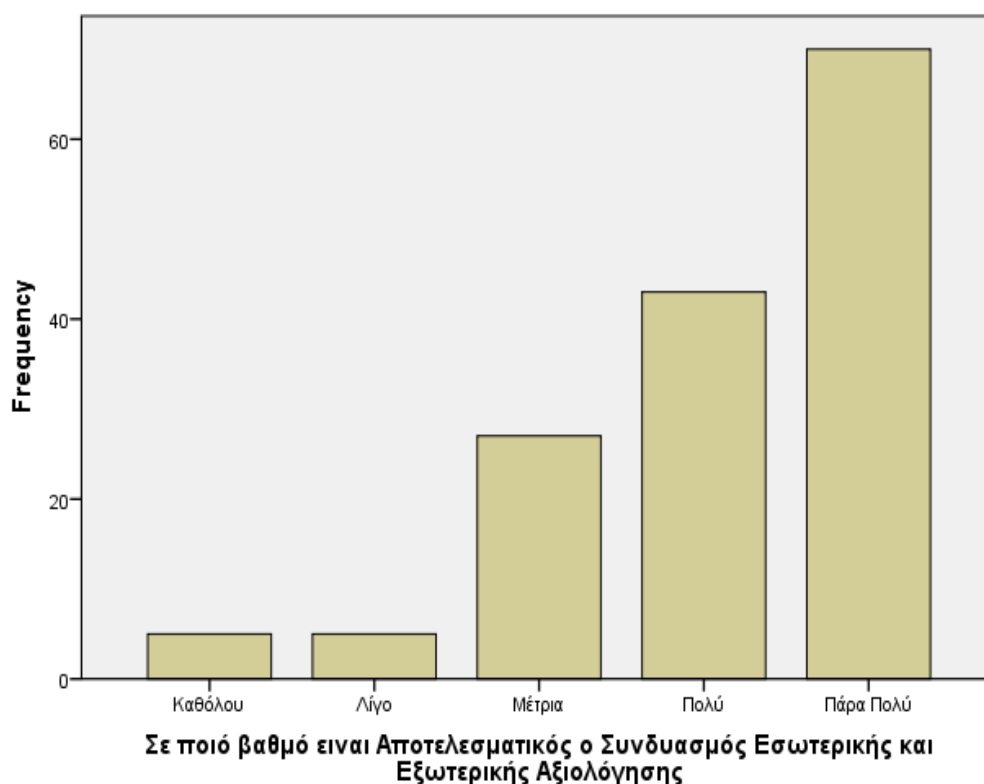
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	10	6,7	6,7	6,7
	Λίγο	8	5,3	5,3	12,0
	Μέτρια	37	24,7	24,7	36,7
	Πολύ	53	35,3	35,3	72,0
	Πάρα Πολύ	42	28,0	28,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης θεωρείται κατά 46.7% (70 στους 150), πάρα πολύ αποτελεσματική επιλογή, ενώ κατά 28,7% (43 στους 150) πολύ σημαντική.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Σε ποιο βαθμό είναι Αποτελεσματικός ο Συνδυασμός Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης**

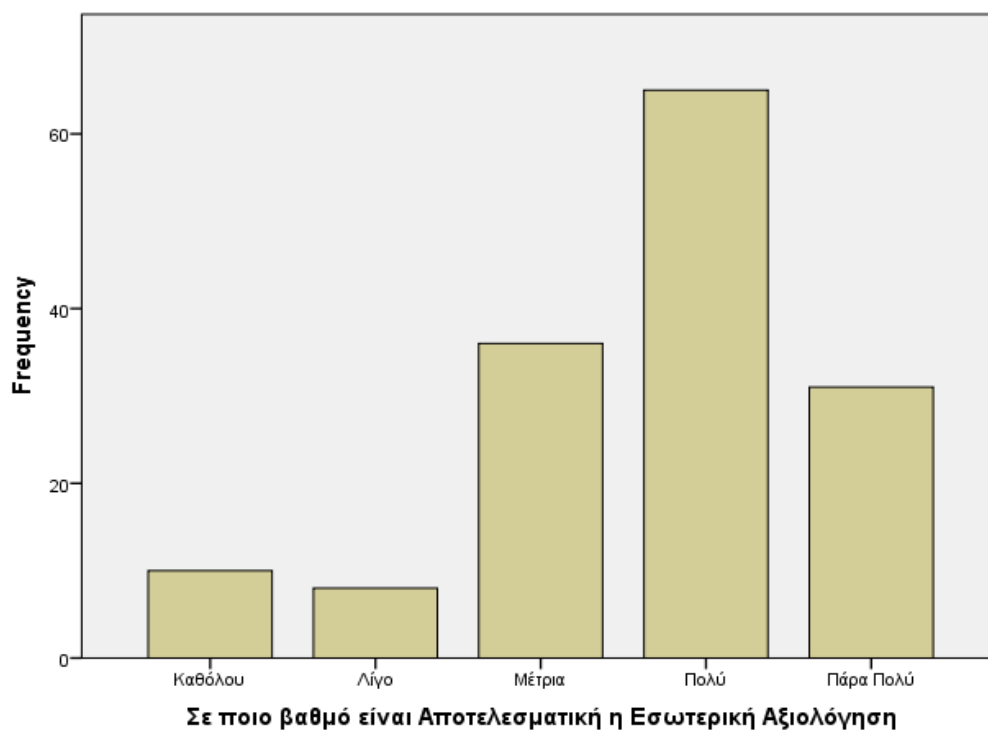
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	5	3,3	3,3	6,7
	Μέτρια	27	18,0	18,0	24,7
	Πολύ	43	28,7	28,7	53,3
	Πάρα Πολύ	70	46,7	46,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Κατά 43.3%, θεωρήθηκε πολύ αποτελεσματική η εσωτερική αξιολόγηση, δηλαδή οι 65 από τους 150, αξιολογούν πολύ θετικά την εσωτερική αξιολόγηση. Ακόμη, το 20,7% των ερωτηθέντων (οι 31 στους 150) θεωρεί την εσωτερική αξιολόγηση πάρα πολύ σημαντική.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Σε ποιο Βαθμό είναι Αποτελεσματική η Εσωτερική Αξιολόγηση**

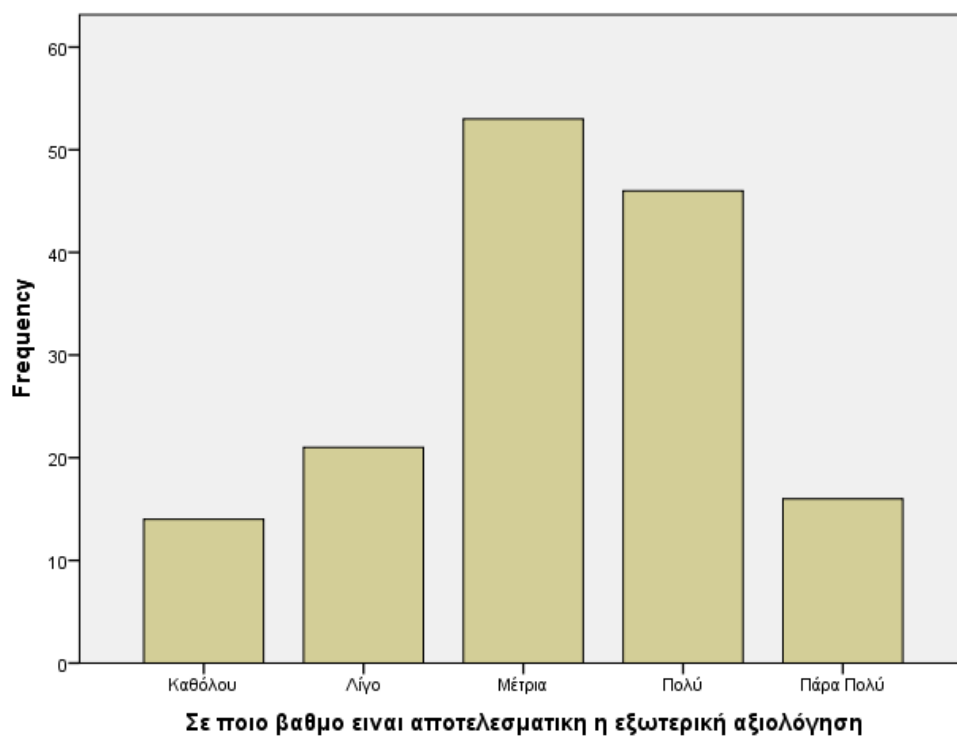
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	10	6,7	6,7	6,7
	Λίγο	8	5,3	5,3	12,0
	Μέτρια	36	24,0	24,0	36,0
	Πολύ	65	43,3	43,3	79,3
	Πάρα Πολύ	31	20,7	20,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση, παρατηρήθηκε ότι το 35.3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, (ή 53 στους 150), θεωρούν ότι είναι μετρίας αποτελεσματικότητας, οι 46 στους 150, δηλαδή το 30.7%, πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντική, ενώ το 10,7% (ή 16 στους 150), πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ σημαντική, λίγο απάντησε το 14% (ή 21 στους 150), και καθόλου το 9.3% (ή οι 14 στους 150).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Σε ποιο Βαθμό είναι Αποτελεσματική η Εξωτερική Αξιολόγηση**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	14	9,3	9,3	9,3
	Λίγο	21	14,0	14,0	23,3
	Μέτρια	53	35,3	35,3	58,7
	Πολύ	46	30,7	30,7	89,3
	Πάρα Πολύ	16	10,7	10,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

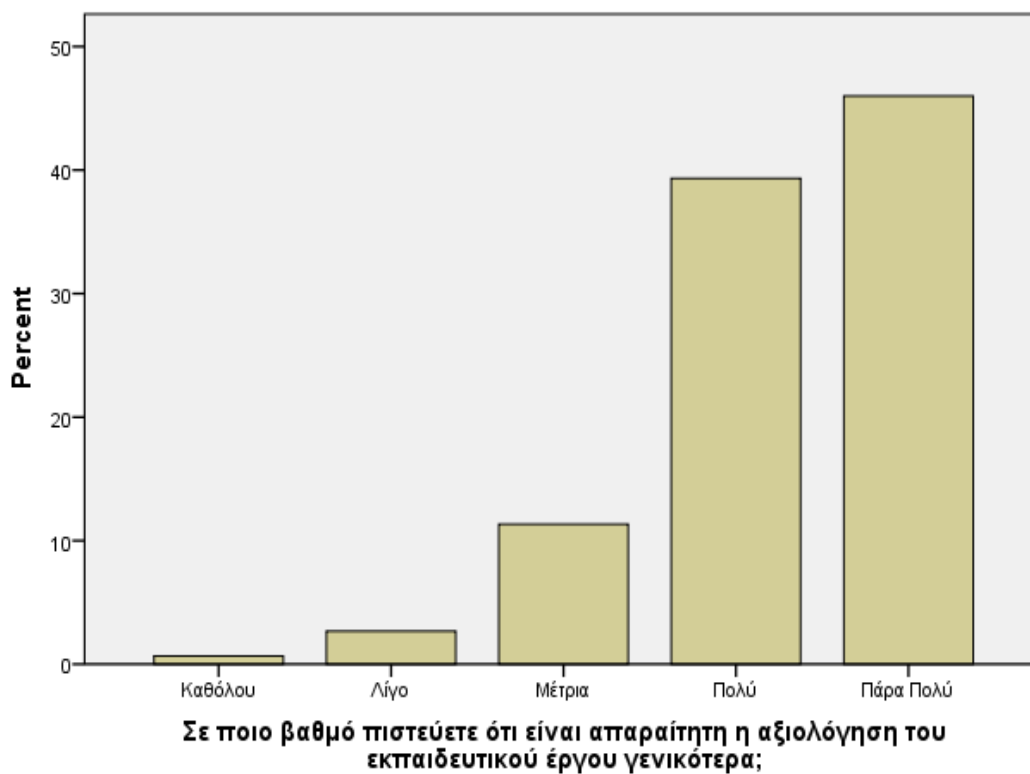




Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 46%, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι πολύ σημαντική, δηλαδή οι 69 στου 150, ενώ η άποψη πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνει την συντριπτική πλειοψηφία του 85.3% των ερωτηθέντων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Σε ποιο Βαθμό πιστεύετε ότι είναι Απαραίτητη η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου γενικότερα;**

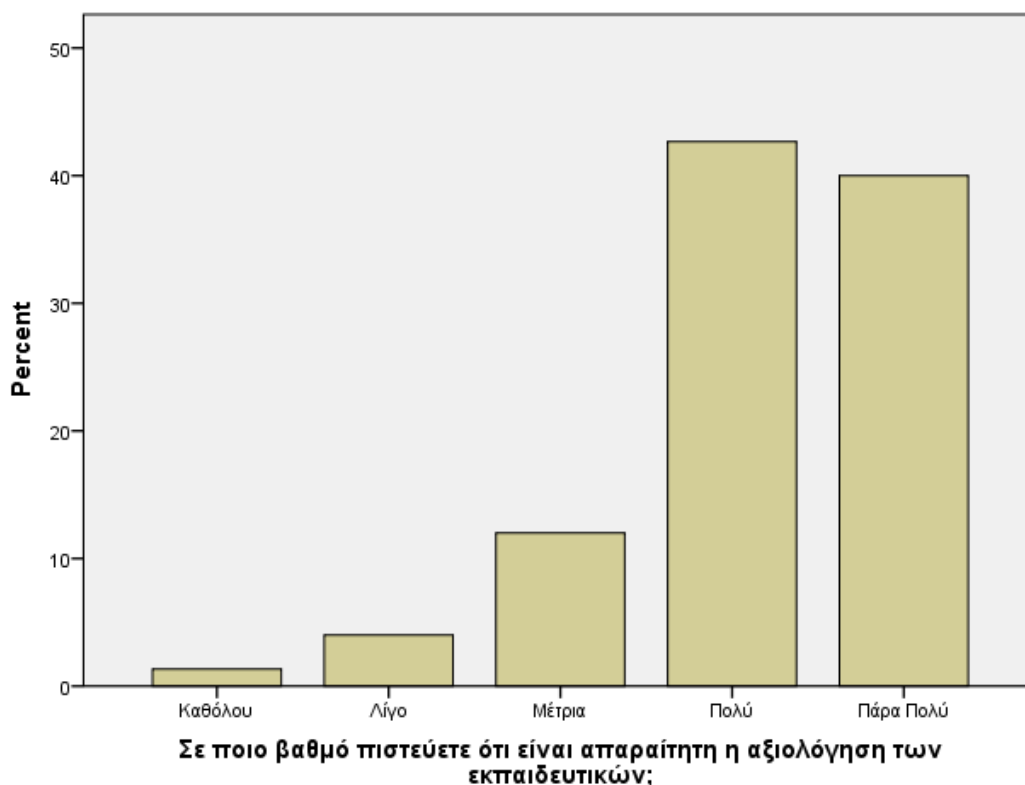
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	4	2.7	2.7	3.3
	Μέτρια	17	11.3	11.3	14.7
	Πολύ	59	39.3	39.3	54.0
	Πάρα Πολύ	69	46.0	46.0	100.0
	Total	150	100.0	100.0	



Το 42.7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ υπερτερούν συντριπτικά έναντι των λοιπών επιλογών με ποσοστό 82.7%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Σε ποιο Βαθμό πιστεύετε ότι είναι Απαραίτητη η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών;**

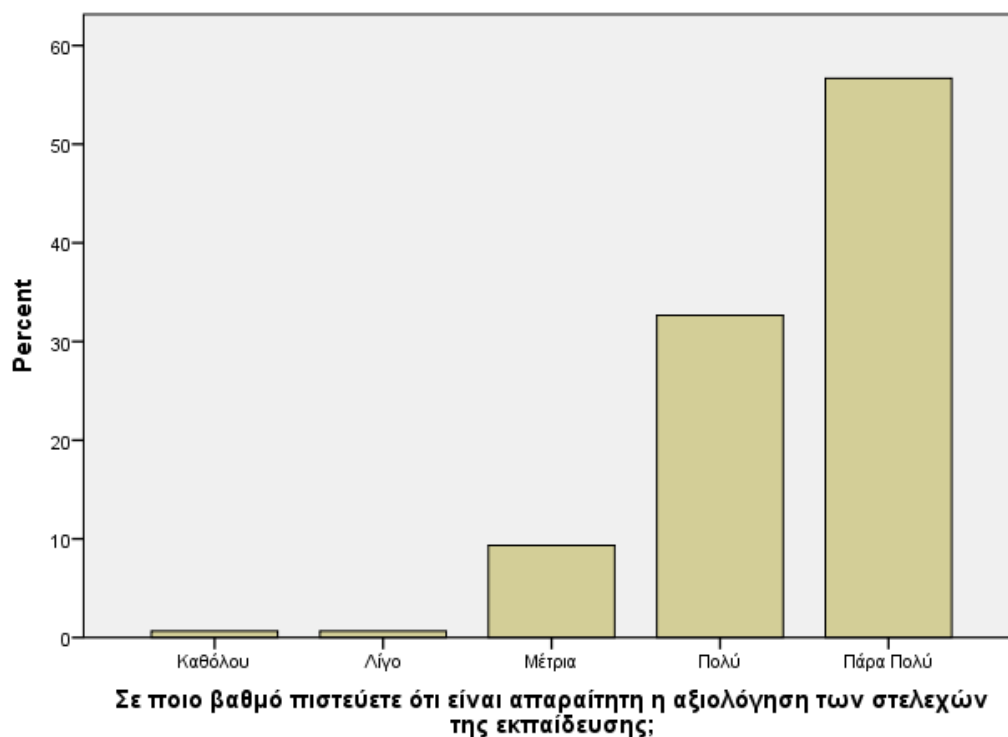
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid Καθόλου	2	1.3	1.3	1.3
Λίγο	6	4.0	4.0	5.3
Μέτρια	18	12.0	12.0	17.3
Πολύ	64	42.7	42.7	60.0
Πάρα Πολύ	60	40.0	40.0	100.0
Total	150	100.0	100.0	



Το 56.7% των ερωτηθέντων, δηλαδή οι 85 στους 150, κρίνουν ότι είναι πάρα πολύ απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης, ενώ οι απόψεις πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 89.4% των προτιμήσεων έναντι των καθόλου, λίγο, μέτρια.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Σε ποιο Βαθμό πιστεύετε ότι είναι Απαραίτητη η Αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης;**

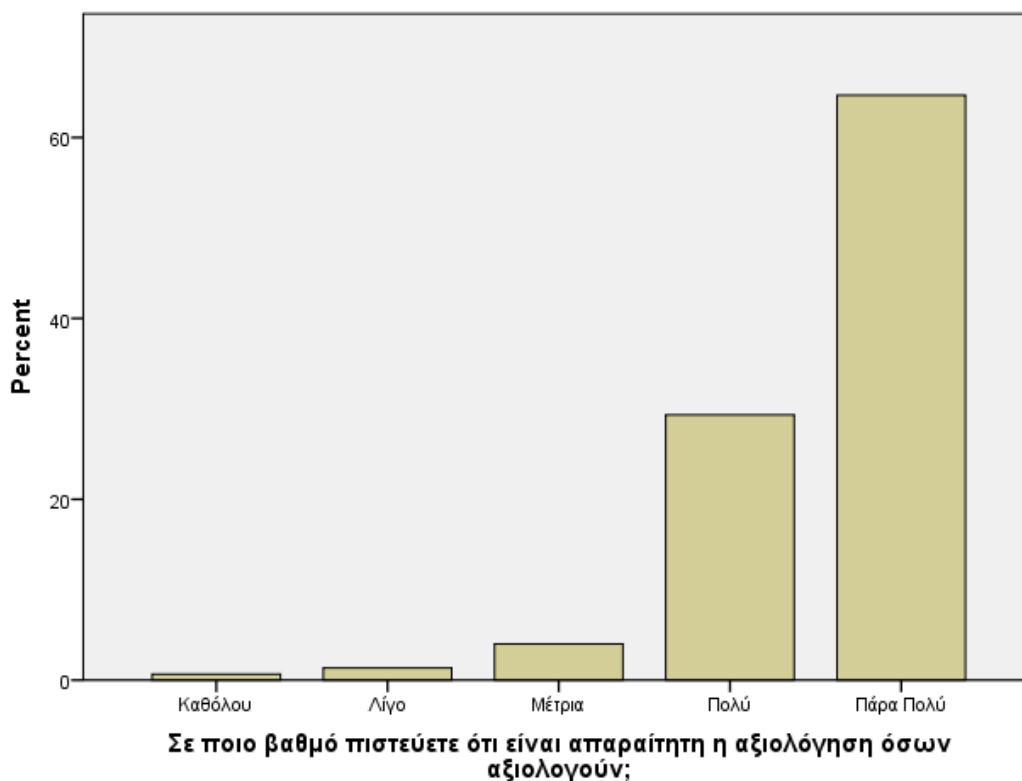
		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	1	.7	.7	1.3
	Μέτρια	14	9.3	9.3	10.7
	Πολύ	49	32.7	32.7	43.3
	Πάρα Πολύ	85	56.7	56.7	100.0
Total		150	100.0	100.0	



Το 64.7% των ερωτηθέντων δηλαδή οι 97 στους 150, πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να αξιολογούνται και όσοι αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Σε ποιο Βαθμό πιστεύετε ότι είναι Απαραίτητη η Αξιολόγηση όσων Αξιολογούν;**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	2	1.3	1.3	2.0
	Μέτρια	6	4.0	4.0	6.0
	Πολύ	44	29.3	29.3	35.3
	Πάρα Πολύ	97	64.7	64.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	



- **Τι θα πρέπει να προάγει ο σκοπός της αξιολόγησης;**

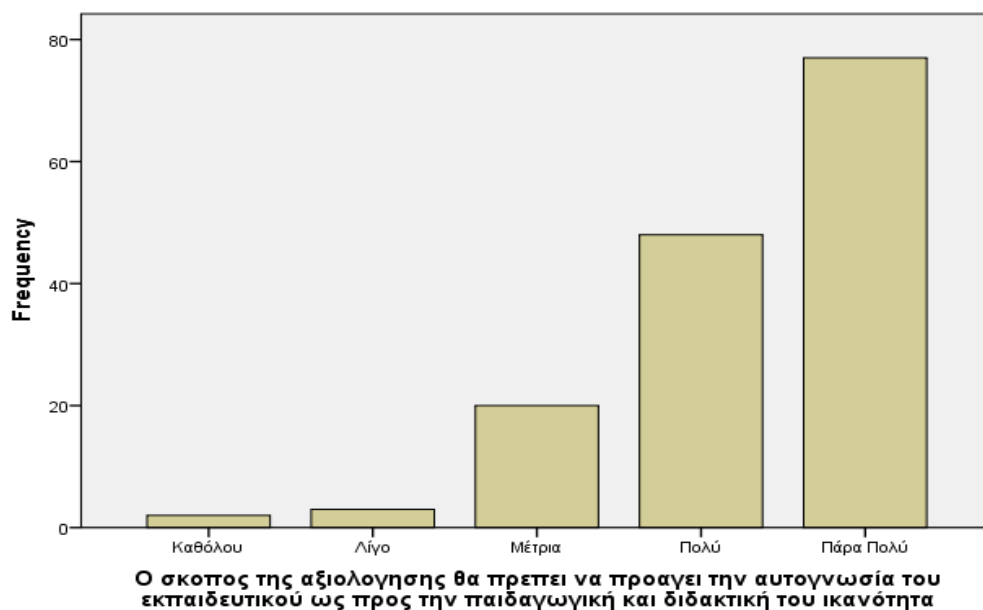
Statistics								
		Ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα	ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει την αυτοενημέρωσή του για τυχόν αδυναμίες, που παρουσιάζει, και τη βελτίωσή του	Ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση	Ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει την επιλογή του σε θέσεις στελεχών (διευθυντής, σύμβουλος)	ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει τη μισθολογική του εξέλιξη	Ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει τη βαθμολογική του εξέλιξη	Ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προαγει τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού
N	Valid	150	150	150	150	150	148	150
	Missing	0	0	0	0	0	2	0
Median		5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
Mode		5	5	4	4	4	4	5
Std. Deviation		,873	,837	1,047	1,119	1,231	1,258	,944
Variance		,762	,700	1,096	1,253	1,516	1,581	,891
Skewness		-1,301	-1,204	-,571	-,592	-,036	-,116	-1,068
Std. Error of Skewness		,198	,198	,198	,198	,198	,199	,198
Kurtosis		1,721	1,305	-,140	-,328	1,067	-1,101	,726
Std. Error of Kurtosis		,394	,394	,394	,394	,394	,396	,394
Range		4	4	4	4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77 στους 150) και ποσοστό 51,3%, υποστηρίζει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει πάρα πολύ την Αυτογνωσία του Εκπαιδευτικού ως προς την Παιδαγωγική και Διδακτική του Ικανότητα, ενώ οι 48 στους 150 (ποσοστό 32%), υποστηρίζουν ότι πρέπει να την προάγει πολύ.

Συνολικά οι απόψεις πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 83% των ερωτηθέντων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Ο Σκοπός της Αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει την Αυτογνωσία του Εκπαιδευτικού ως προς την Παιδαγωγική και Διδακτική του Ικανότητα**

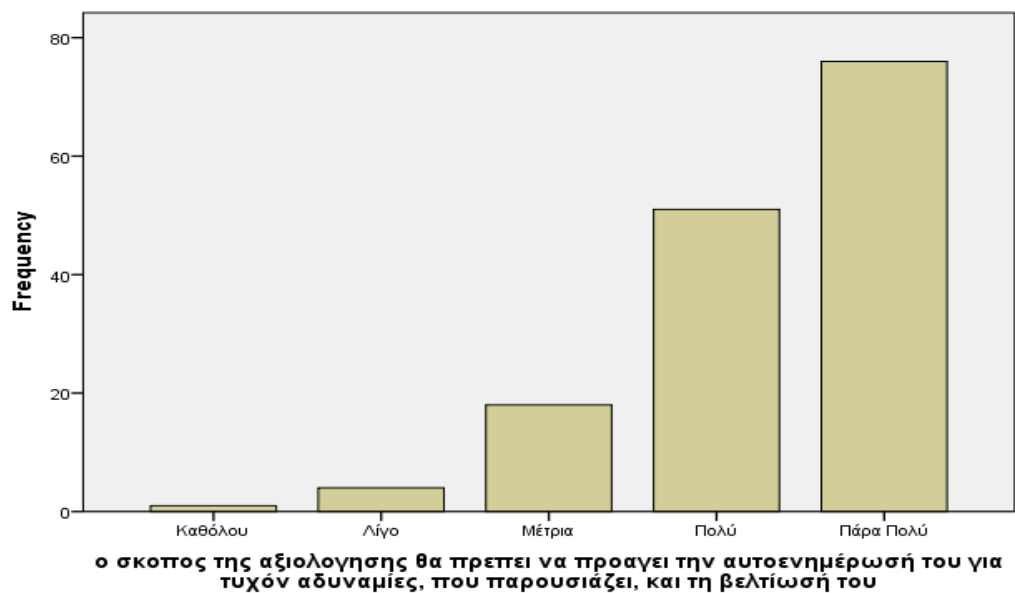
		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	3	2,0	2,0	3,3
	Μέτρια	20	13,3	13,3	16,7
	Πολύ	48	32,0	32,0	48,7
	Πάρα Πολύ	77	51,3	51,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ποσοστό 50.7% (ή 76 στους 150) ότι ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει πάρα πολύ την αυτοενημέρωση και τη βελτίωση του Εκπαιδευτικού και το 34% (ή 51 στους 150) ότι θα πρέπει να την προάγει πάρα πολύ. Οι 2 αυτές κατηγορίες απαντήσεων υπερτερούν συντριπτικά (84.7%) έναντι των λοιπών επιλογών (15.4%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Ο Σκοπός της Αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει την Αυτοενημέρωση και τη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού**

		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	4	2,7	2,7	3,3
	Μέτρια	18	12,0	12,0	15,3
	Πολύ	51	34,0	34,0	49,3
	Πάρα Πολύ	76	50,7	50,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Σχετικά με το εάν η αξιολόγηση θα πρέπει να προάγει τη Βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά 30% (ή 45 στους 150), ότι θα πρέπει να την προάγει πολύ, μέτρια οι 19.3% (ή 29 στους 150), και λίγο οι 24% (ή 36 στους 150).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Ο σκοπός της Αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει τη Βαθμολογική Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	19	12,7	12,8	12,8
	Λίγο	36	24,0	24,3	37,2
	Μέτρια	29	19,3	19,6	56,8
	Πολύ	45	30,0	30,4	87,2
	Πάρα Πολύ	19	12,7	12,8	100,0
	Total	148	98,7	100,0	
Missing	System	2	1,3		
Total		150	100,0		

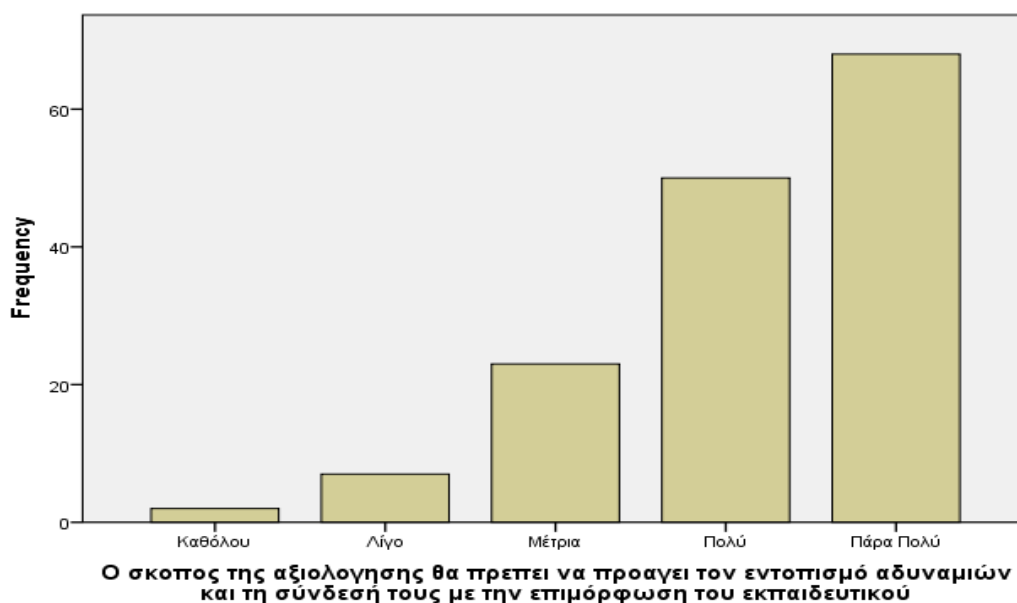


Σε ποσοστό 45.3% (ή 68 στους 150), πιστεύεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει πάρα πολύ τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, πολύ υποστηρίζεται από το 33.3% (ή 50 στους 150). Οι δύο αυτές επιλογές συγκεντρώνουν το 78.6% των απαντήσεων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Ο Σκοπός της Αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει τον Εντοπισμό Αδυναμιών και τη Σύνδεσή τους με την Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού**

		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	7	4,7	4,7	6,0
	Μέτρια	23	15,3	15,3	21,3
	Πολύ	50	33,3	33,3	54,7
	Πάρα Πολύ	68	45,3	45,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

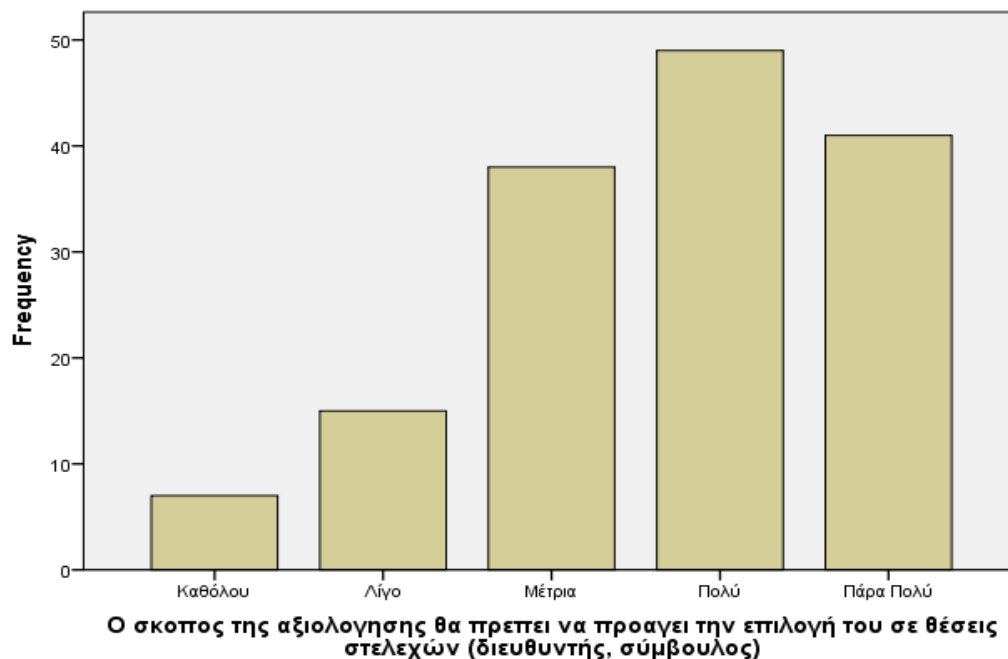




Σχετικά με το εάν ο σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει την επιλογή του εκπαιδευτικού σε θέσεις στελεχών (π.χ. διευθυντής, σύμβουλος), οι ερωτώμενοι απάντησαν κατά 32.7% (ή 49 στους 150) ότι θα πρέπει να την προάγει πολύ, πάρα πολύ απάντησαν οι 41 από τους 150 (ποσοστό 27.3%), μέτρια το 25.3% (ή 38 στους 150), και 10% (ή 15 στους 150) λίγο, ενώ καθόλου το 4.7% (ή 7 στους 150).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Ο Σκοπός της Αξιολόγησης θα πρέπει να Προάγει την Επιλογή του σε Θέσεις Στελεχών (Διευθυντής, Σύμβουλος)**

		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	7	4,7	4,7
	Λίγο	15	10,0	14,7
	Μέτρια	38	25,3	40,0
	Πολύ	49	32,7	72,7
	Πάρα Πολύ	41	27,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0

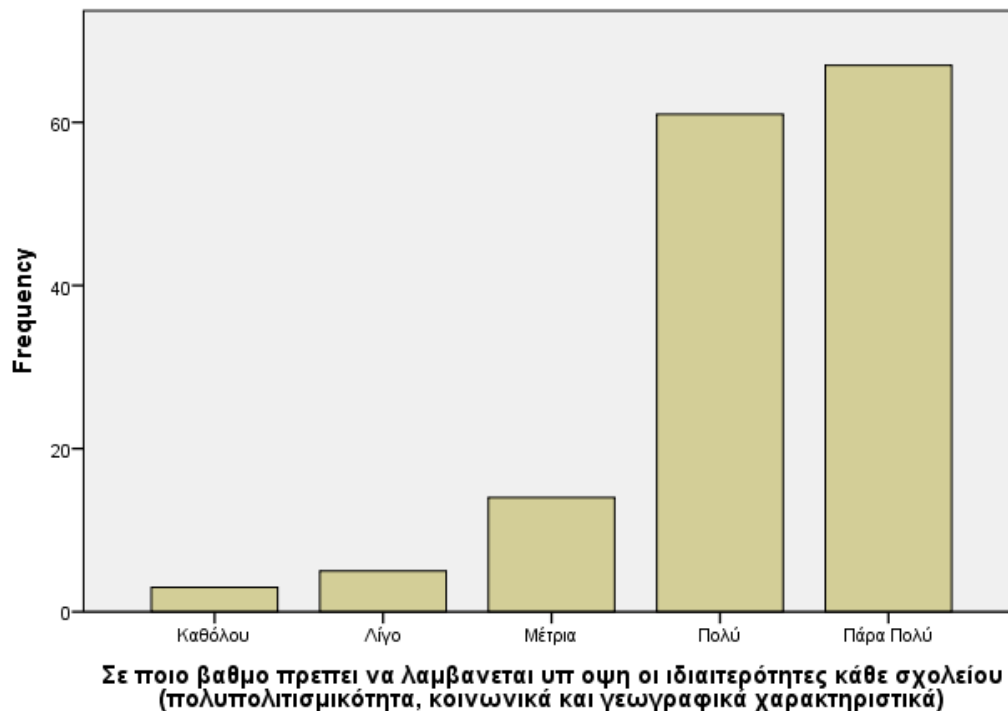


- Ποιες είναι οι παράμετροι που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση;

Σχετικά με το κατά πόσο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι Ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, τα μεγαλύτερα ποσοστά έλαβαν οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ με ποσοστό 40.7 (ή 61 στους 150) και 44.7 (ή 67 στους 150) αντιστοίχως, που αθροιστικά υπερτερούν συντριπτικά ( 85.4%) έναντι των λοιπών επιλογών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Σε ποιο Βαθμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι Ιδιαιτερότητες κάθε Σχολείου (Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνικά και Γεωγραφικά Χαρακτηριστικά)**

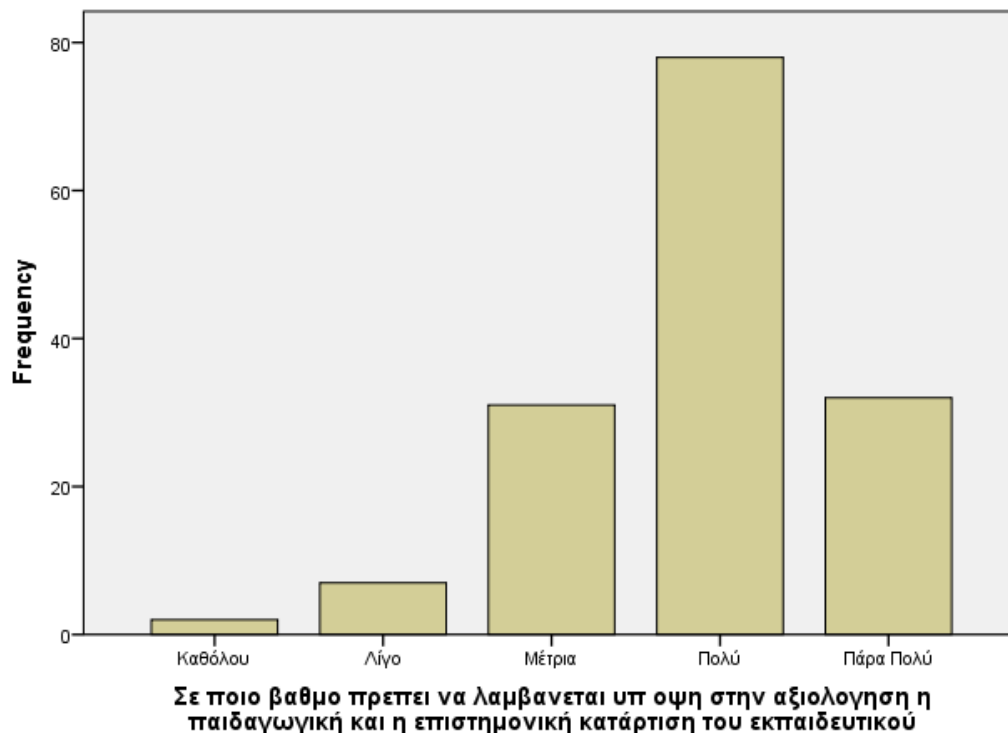
		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	3	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	5	3,3	3,3	5,3
	Μέτρια	14	9,3	9,3	14,7
	Πολύ	61	40,7	40,7	55,3
	Πάρα Πολύ	67	44,7	44,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Στο σύνολο των ερωτηθέντων το 52% (ή 78 στους 150), εκτιμά ότι η Παιδαγωγική και η Επιστημονική Κατάρτιση του Εκπαιδευτικού, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση. Πάρα πολύ απάντησε το 21.3% (ή 32 στους 150), ενώ μέτρια το 20.7% (ή 31 στους 150). Οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ, συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των απώσεων, δηλαδή 73.3%.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Σε ποιο Βαθμό πρέπει να Λαμβάνεται υπόψη στην Αξιολόγηση η Παιδαγωγική και η Επιστημονική Κατάρτιση του Εκπαιδευτικού**

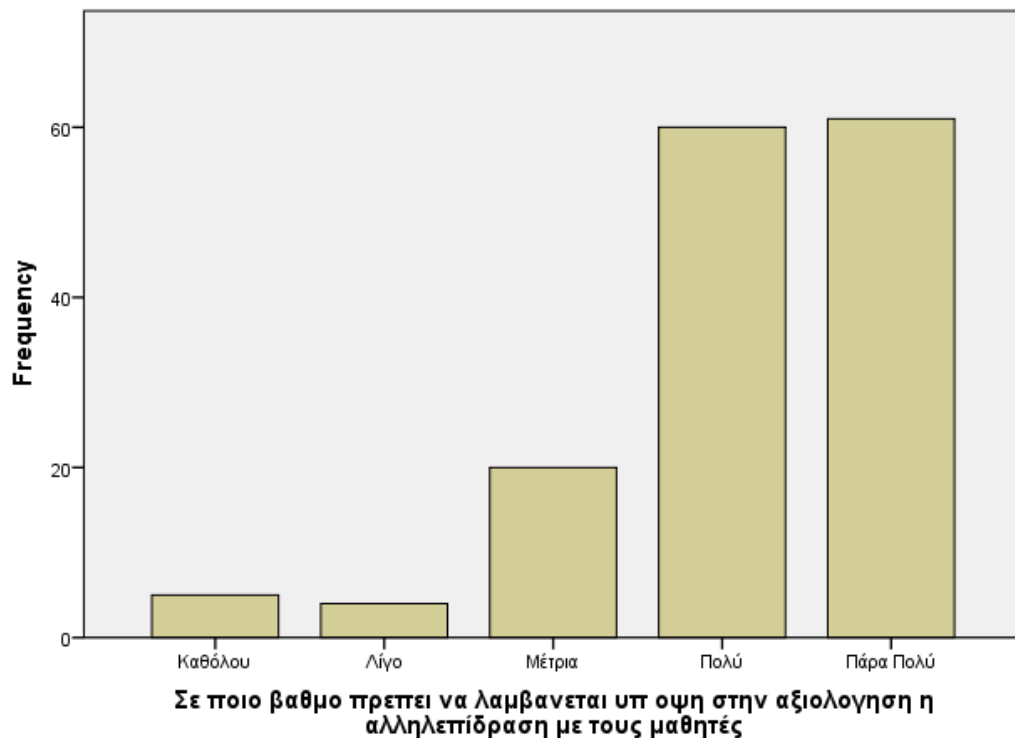
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	7	4,7	4,7	6,0
Μέτρια	31	20,7	20,7	26,7
Πολύ	78	52,0	52,0	78,7
Πάρα Πολύ	32	21,3	21,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	



Σχετικά με το κατά πόσο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι 60 στους 150 απάντησαν πολύ, ποσοστό 40%, ενώ πάρα πολύ πιστεύουν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η παράμετρος αυτή το 40.7% (ή 61 στους 150). Οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 80.7% των ερωτηθέντων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 29: Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η αλληλεπίδραση με τους μαθητές**

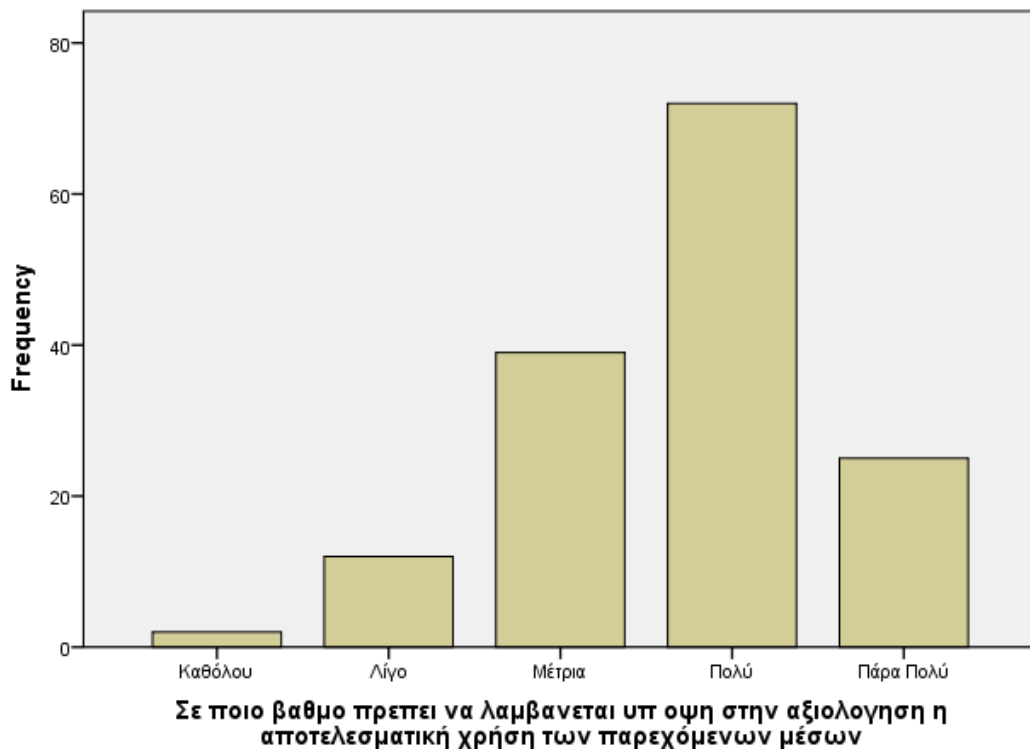
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	4	2,7	2,7	6,0
	Μέτρια	20	13,3	13,3	19,3
	Πολύ	60	40,0	40,0	59,3
	Πάρα Πολύ	61	40,7	40,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Το 48% των απαντήσεων (ή 72 στους 150), υποστηρίζει ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η αποτελεσματική χρήση των παρεχομένων μέσων. Σε μέτριο βαθμό υποστηρίζει το 26% των ερωτηθέντων (ή 39 στους 150), ενώ πάρα πολύ το 16.7% (ή 25 στους 150). Εν γένει, η παράμετρος, αυτή, θεωρείται ότι θα πρέπει να συνυπολογίζεται κατά την αξιολόγηση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 30: Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η αποτελεσματική χρήση των παρεχομένων μέσων**

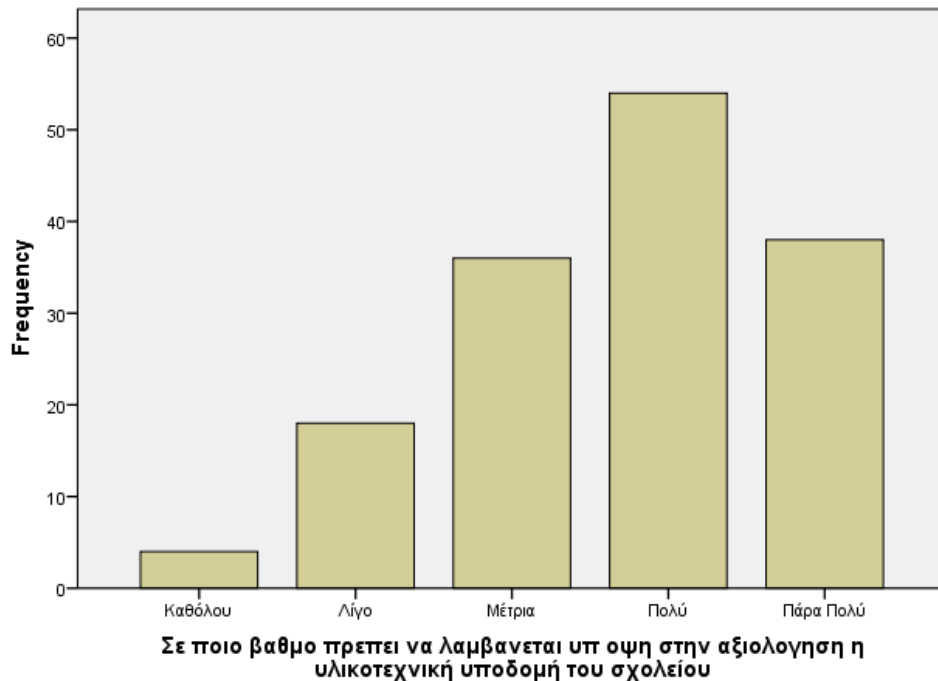
		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤ Α	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3
	Λίγο	12	8,0	9,3
	Μέτρια	39	26,0	35,3
	Πολύ	72	48,0	83,3
	Πάρα Πολύ	25	16,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0



Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, και κατά πόσο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση, οι 54 στους 150 ή το 36% απάντησε πολύ, οι 38 στους 150 ή το 25.3%, απάντησε πάρα πολύ, ενώ μετρίως πιστεύει το 24% (ή 36 στους 150). Γενικά, οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 61.3% και μπορεί να θεωρηθεί ο δείκτης αυτός σημαντικός.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 31: Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου**

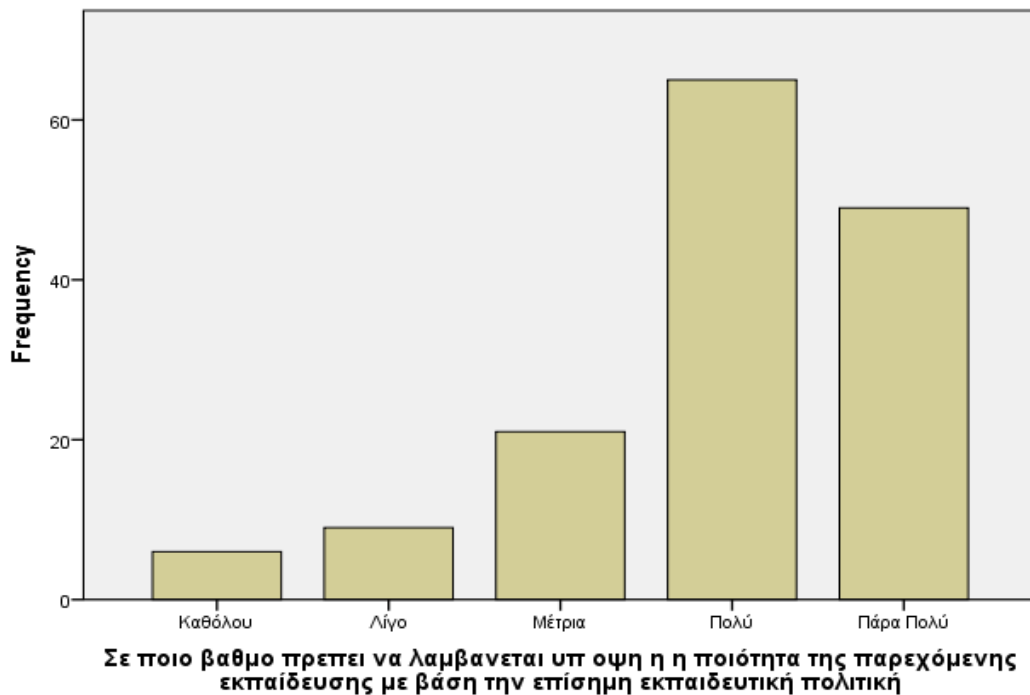
		ΣΧΕΤΙΚΗ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	4	2,7	2,7
	Λίγο	18	12,0	14,7
	Μέτρια	36	24,0	38,7
	Πολύ	54	36,0	74,7
	Πάρα Πολύ	38	25,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0



Το 43.3% (ή 65 στους 150) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πολύ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Το 32.7% (ή 49 στους 150), απάντησε ότι θα πρέπει να συνεκτιμάται ο δείκτης αυτός πάρα πολύ. Οι απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 76% των απαντήσεων και μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι και αυτή η παράμετρος είναι σημαντική.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ
		Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid Καθόλου	6	4,0	4,0	4,0
Λίγο	9	6,0	6,0	10,0
Μέτρια	21	14,0	14,0	24,0
Πολύ	65	43,3	43,3	67,3
Πάρα Πολύ	49	32,7	32,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

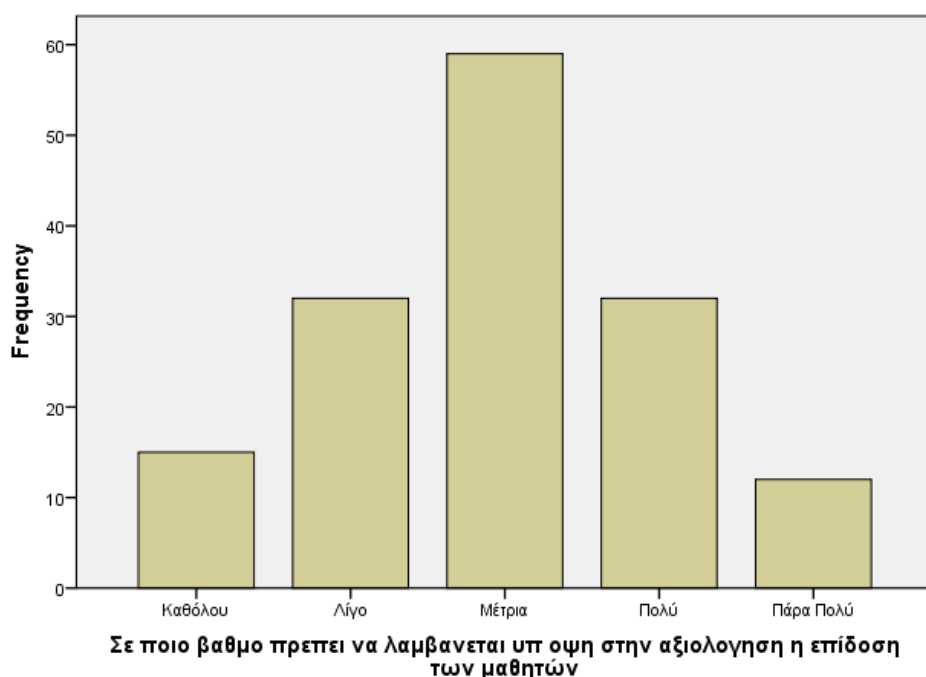


Η επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μετρίως στην αξιολόγηση κατά 39.3% (ή 59 στους 150). Η άποψη λίγο και πολύ, μοιράζονται το ίδιο ποσοστό δηλαδή 21.3%. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ο δείκτης αυτός έχει μέτρια αναγνώριση στην συνεισφορά του στην αξιολόγηση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 33: Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η επίδοση των μαθητών**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ	ΣΧΕΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	15	10,0	10,0	10,0
	Λίγο	32	21,3	21,3	31,3
	Μέτρια	59	39,3	39,3	70,7
	Πολύ	32	21,3	21,3	92,0
	Πάρα Πολύ	12	8,0	8,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



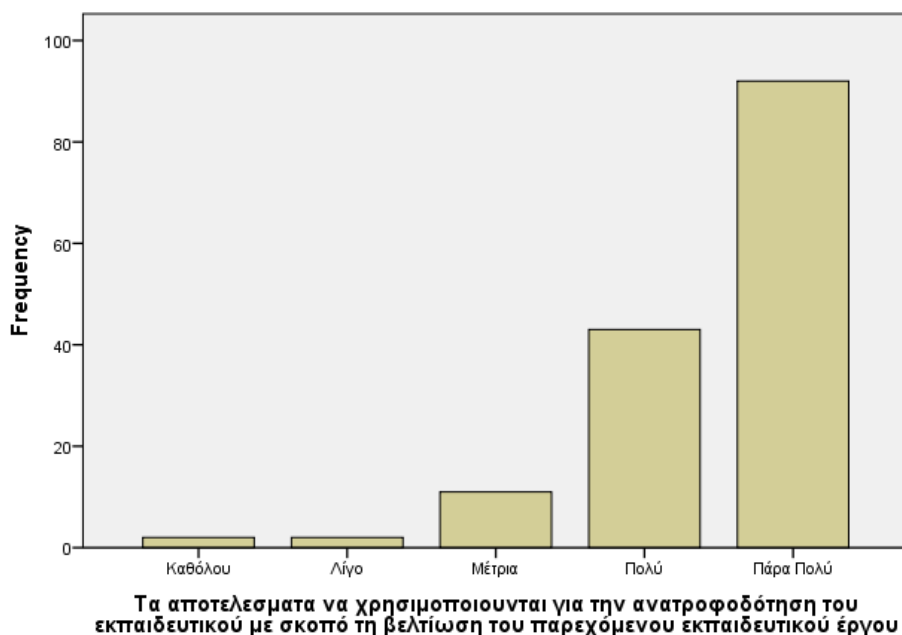


- **Πώς θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 61.3% (ή 92 στους 150), υποστηρίζει τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, πάρα πολύ με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την επιλογή πολύ υποστηρίζει το 28.7% (ή 43 στους 150). Οι δυο αυτές επιλογές αποτελούν το 90% των απαντήσεων. Επομένως, ο δείκτης αυτός μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι είναι πολύ σημαντικός.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 34: Τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου**

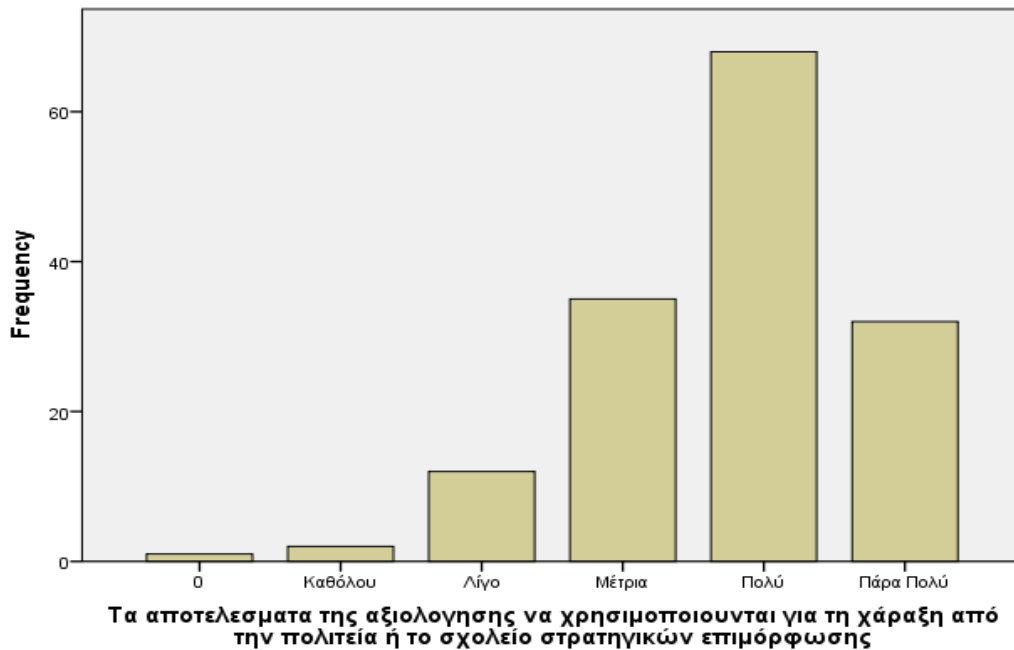
		ΣΧΕΤΙΚΗ		ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	2	1,3	1,3	2,7
	Μέτρια	11	7,3	7,3	10,0
	Πολύ	43	28,7	28,7	38,7
	Πάρα Πολύ	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	



Σχετικά με την προοπτική τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την χάραξη στρατηγικών επιμόρφωσης, το 45.3% των ερωτηθέντων (ή 68 στους 150), πιστεύει πολύ ότι πρέπει αυτό να γίνεται, το 21.3% (ή 32 στους 150), πιστεύει πάρα πολύ, ενώ μέτρια απάντησε το 23.3% (ή 35 στους 150). Οι απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ, υπερτερούν κατά πολύ έναντι των υπολοίπων (66.6%). Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι ο δείκτης αυτός είναι σημαντικός.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 35: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης**

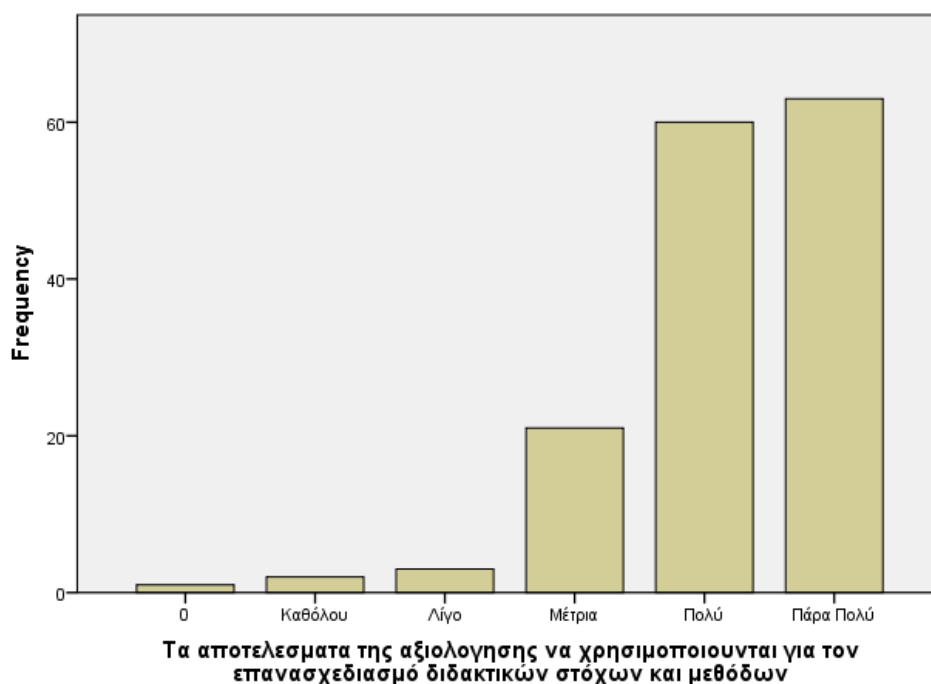
		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		
		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	0	1	,7	,7
	Καθόλου	2	1,3	2,0
	Λίγο	12	8,0	10,0
	Μέτρια	35	23,3	33,3
	Πολύ	68	45,3	78,7
	Πάρα Πολύ	32	21,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0



Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων, πολύ σύμφωνα με το 40% των ερωτηθέντων (ή 60 στους 150) και πάρα πολύ σύμφωνα με το 42% (ή 63 στους 150). Οι δύο αυτές επιλογές αφορούν στο 82% των απαντήσεων. Επομένως, ο δείκτης αυτός μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 36: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων**

		ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ		
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	0	1	,7	,7
	Καθόλου	2	1,3	2,0
	Λίγο	3	2,0	4,0
	Μέτρια	21	14,0	18,0
	Πολύ	60	40,0	58,0
	Πάρα Πολύ	63	42,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0

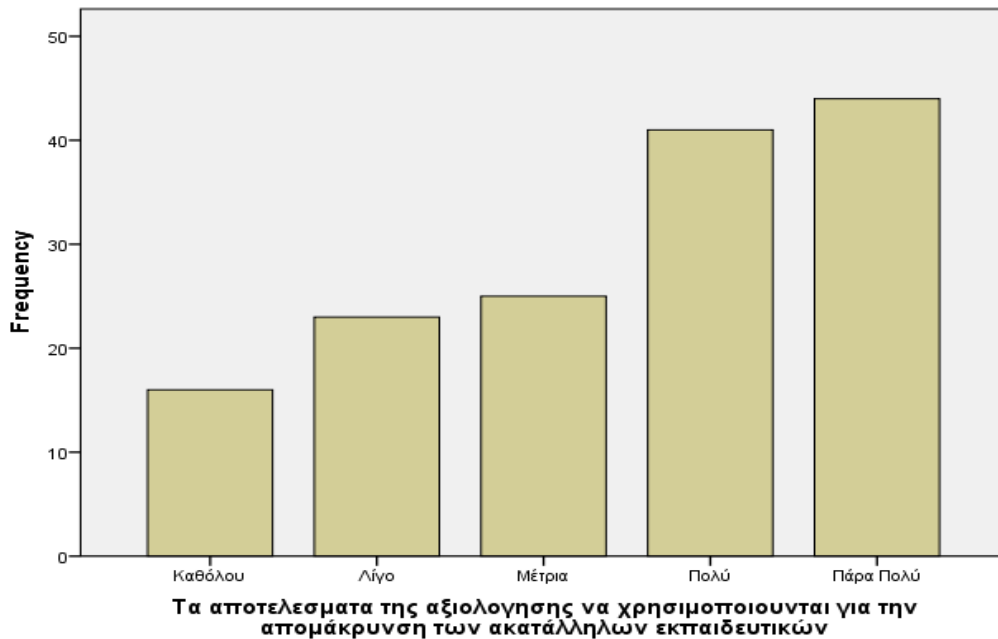


Σχετικά με το εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών, οι 44 στους 150 ή το 29.3% των απαντήσεων υποστηρίζει την επιλογή πάρα πολύ, το 27.3% (ή 41 στους 150) πολύ, μέτρια το 16.7% (ή 25 στους 150), λίγο το 15.3% (ή 23 στους 150) και καθόλου το 10.7% (ή 16 στους 150). Οι επιλογές καθόλου και λίγο συγκεντρώνουν το 26% των απαντήσεων, ενώ οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ το 56.6%. Επομένως, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι οι ερωτηθέντες του δείγματος αντιμετωπίζουν θετικά τη χρησιμότητα της αξιολόγησης για το σκοπό αυτόν.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 37: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	Καθόλου	16	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	23	15,3	15,4	26,2
	Μέτρια	25	16,7	16,8	43,0
	Πολύ	41	27,3	27,5	70,5
	Πάρα Πολύ	44	29,3	29,5	100,0

Total	149	99,3	100,0
Missing System	1	,7	
Total	150	100,0	

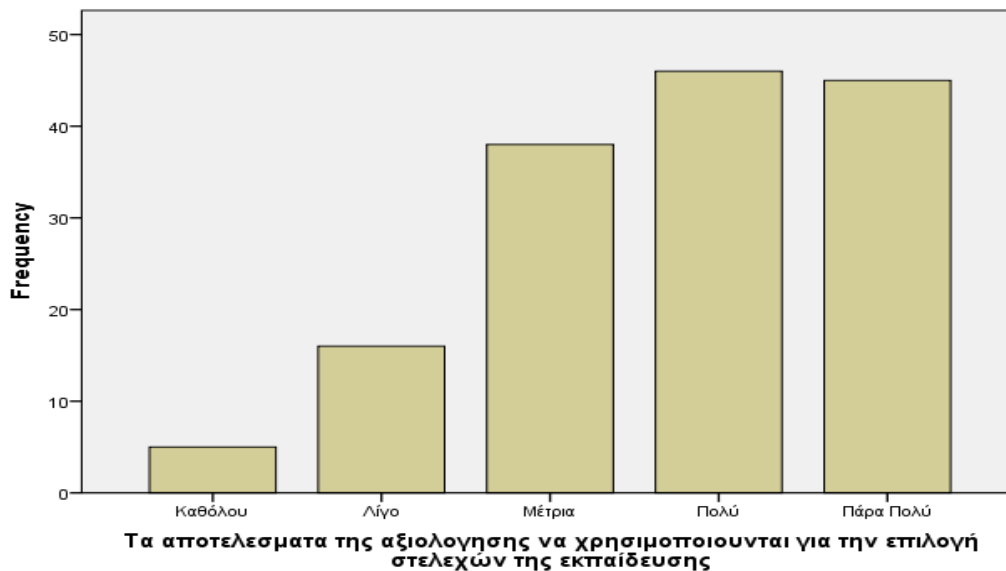


Το 30% των ερωτηθέντων (ή 45 στους 150), απάντησε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πολύ για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Το 30.7% (ή 46 στους 150) υποστηρίζει την επιλογή πάρα πολύ, ενώ μέτρια απάντησε το 25.3% (ή 38 στους 150). Οι απαντήσεις που αφορούν στο καθόλου και στο λίγο ανέρχονται στο 3.3% και 10.7% αντιστοίχως. Επειδή οι επιλογές πολύ και πάρα πολύ συγκεντρώνουν το 60.7% των απαντήσεων, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 38: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid Καθόλου	5	3,3	3,3
Λίγο	16	10,7	14,0
Μέτρια	38	25,3	39,3
Πολύ	46	30,7	70,0

Πάρα Πολύ	45	30,0	30,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

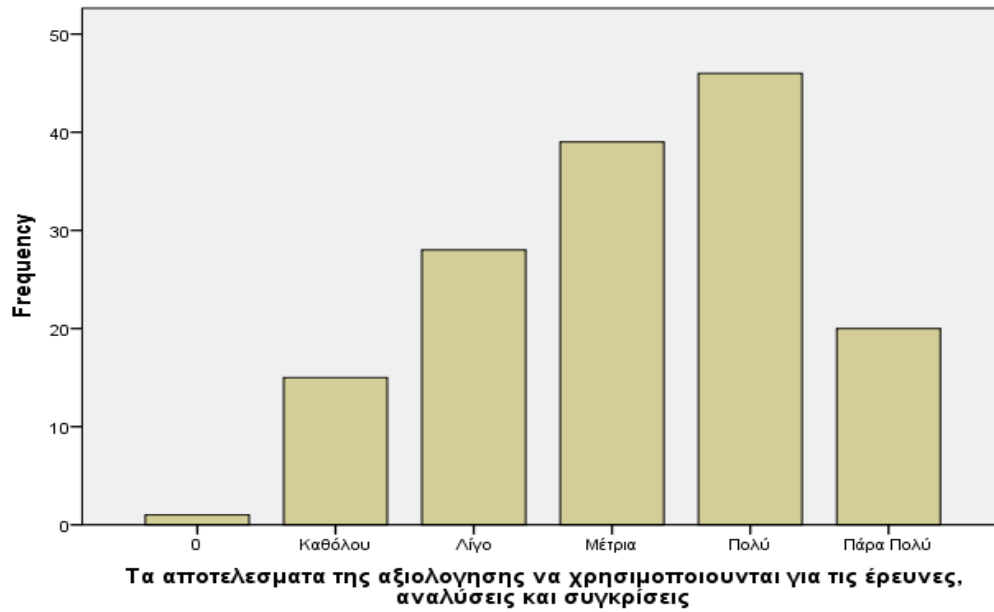


Σχετικά με το εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις, πολύ απάντησε το 30.7% (ή 46 στους 150), μέτρια το 26.% (ή 39 στους 150), λίγο το 18.7% (ή 28 στους 150), πάρα πολύ το 13.3% (ή 20 στους 150), και καθόλου το 10% (ή 15 στους 150). Γενικά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται σε έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 39: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΕΠΙΚΥΡΩΜΕΝΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Καθόλου	15	10,0	10,1	10,7
	Λίγο	28	18,7	18,8	29,5
	Μέτρια	39	26,0	26,2	55,7
	Πολύ	46	30,7	30,9	86,6
	Πάρα Πολύ	20	13,3	13,4	100,0
	Total	149	99,3	100,0	

Missing	System	1	,7
Total		150	100,0



## 3.4 Συζήτηση

### 3.4.1 Συμπεράσματα

Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων οδήγησε στην εξαγωγή ποικίλων ενδιαφερόντων συμπερασμάτων. Σε σχέση με το κύριο ερώτημα, που αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, καταλήξαμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντική την αξιολόγηση, τόσο του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης και όσων αξιολογούν. Θεωρούν, ωστόσο, σημαντικό να οργανωθεί κατάλληλα ο τρόπος διεξαγωγής της για να μην προκαλεί άγχος στους αξιολογούμενους. Παρόμοια συμπεράσματα καταγράφονται και σε προηγούμενες έρευνες, όπως Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22), Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134) και Πίκλας (2011: 79-83).

Επιπλέον, από την έρευνα, που διεξήγαμε, προέκυψε πως όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τόσο πιο σημαντική θεωρούν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίστοιχα συμπεράσματα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές προκύπτουν κι από την έρευνα του Μπελέση (2012: 133-141) και της Χαλκιοπούλου (2012: 163-206). Προκύπτει, επίσης, πως η αξιολόγηση θα πρέπει να προάγει την επιλογή σε θέσεις στελεχών. Ακόμη, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο αυξάνεται και η πεποίθηση ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να προάγει και αυτήν την παράμετρο. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν την παράμετρο αυτή εξίσου.

Επιπλέον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η αξιολόγηση θα πρέπει να προάγει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, να ενισχύει την αυτοενημέρωσή του και τον εντοπισμό των αδυναμιών του και να συνδέεται με την περαιτέρω επιμόρφωσή του. Άλλωστε, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντική από πολλούς επιστήμονες της παιδαγωγικής, θεωρητικούς και μη, οι οποίοι τη θεωρούν απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2007: 165). Τα συμπεράσματα, που προαναφέρθηκαν, εντοπίζονται και σε άλλες συναφείς πηγές, όπως Κασσωτάκης (1997: 21), Μπελέσης (2012: 133-141), Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134) και Πίκλας (2011: 79-83). Ακόμη, διαπιστώθηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να έχει θετική συμβολή στη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των



εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών (π.χ. διευθυντής, σύμβουλος), οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι θετικοί στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την επιλογή αυτών.

Σχετικά με το είδος της αξιολόγησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος τάσσεται υπέρ του συνδυασμού εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Άλλωστε, ο συνδυασμός των δύο ειδών αξιολόγησης θεωρείται ως ο πιο αποτελεσματικός και αντικειμενικός (MacBeath, 2001: 140-141. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ακολουθεί η εσωτερική αξιολόγηση η οποία αξιολογήθηκε αρκετά θετικά, ενώ πιο ουδέτεροι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση. Όμοια αποτελέσματα, με πιο αρνητική εκτίμηση για την εξωτερική αξιολόγηση, προκύπτουν κι από την έρευνα του Μπελέση (2012: 133-141), της Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), της Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134) και του Πίκλα (2011: 79-83).

Όσον αφορά στους δείκτες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά). Ακόμη, θεωρούν σημαντική την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικοί στόχοι), η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων αποτελούν σημαντικές παραμέτρους, που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση. Σε όμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, των Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22), Πίκλα (2011: 79-83), Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλος (2005: 34-45). Επιπλέον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η επίδοση των μαθητών έχει μέτρια αποδοχή στη συνεισφορά της στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αποτελεί σημαντική παράμετρο αξιολόγησης.

Σε σχέση με το ποιοι πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους κρίνουν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Άλλωστε, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και το αίσθημα του «ανήκειν» (Hinett & Weeden, 2000), ενώ παράλληλα ενισχύεται το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στην εργασία του (Holland & Adams, 2002). Ακόμη, το προφίλ ενός ανθρωπιστικού σχολείου, πρέπει να εστιάζει στη σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα (Hoy & Miskel, 2001). Ως επιθυμητοί φορείς αξιολόγησης ακολουθούν, επίσης, ο Σχολικός Σύμβουλος και οι επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές. Το γεγονός αυτό καθίσταται, βέβαια, κάπως αναντίστοιχο ως προς τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση, αφού με εξαίρεση τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, οι ερωτηθέντες προτιμούν εξωτερικούς αξιολογητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, όσο μικρότερη είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού ή η προϋπηρεσία του, τόσο πιο θετικά αξιολογείται η συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου του. Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν πρέπει να συμμετέχει ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, ενώ, αντίθετα, οι μεγαλύτεροι υποστηρίζουν τη συμμετοχή του. Σε παρεμφερή συμπεράσματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τον Σχολικό Σύμβουλο και τους μαθητές, χωρίς, όμως, να εξετάζεται η ηλικία των ερωτηθέντων, καταλήγουν και προηγούμενες έρευνες, όπως Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22), Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλος (2005: 34-45) και Πίικλα (2011: 79-83). Τονίζεται, ωστόσο, ο ρόλος του Διευθυντή, που από τη δική μας έρευνα δεν προέκυψε. Επιπλέον, ο Μπελέσης (2012: 133-141) κατέληξε, όπως και εμείς, στο σημαντικό ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής, προέκυψε ότι θα πρέπει να είναι δίκαιος κι αντικειμενικός, να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει, καθώς και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί. Προγενέστερες έρευνες, όπως της Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), που κατέληξε στο ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση, ενισχύουν τα συμπεράσματά μας. Ακόμη, οι έρευνες των Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22), των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλος (2005: 34-45) και του Πίικλα (2011: 79-83) κατέληξαν στο γεγονός ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι και να σέβονται τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκει.

Επιπλέον, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, για την χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης και για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Αθανασίου-Γεωργούση (2006: 11-22), του Μπελέση (2012: 133-141), της Χαλκιοπούλου (2012: 163-206), του Γκανάκα (2006: 32-37), του Πίκλα (2011: 79-83). Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την πιθανότητα, η διαδικασία της αξιολόγησης να συνεκτιμάται σε αποφάσεις για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην επιλογή στελεχών, προκύπτει ότι, ειδικά οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν πως η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασικό κριτήριο για την ανάθεση καθηκόντων ευθύνης. Εξάγεται, επίσης, το συμπέρασμα πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται σε έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις. Μάλιστα, όσο η ηλικία και η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού μειώνεται και το επίπεδο σπουδών του είναι υψηλότερο, τόσο αυξάνεται η εκτίμηση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται και για ερευνητικές μελέτες.

### **3.4.2 Προτάσεις**

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 και μέχρι σήμερα, πολλές έρευνες εστιάζουν στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης. Σημαντικός παράγοντας αυτής είναι ο εκπαιδευτικός και η αξιολόγησή του. Σε μια εποχή, λοιπόν, κατά την οποία η κοινωνία πρέπει να είναι σίγουρη ότι το σύγχρονο σχολείο προσφέρει εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και συμβάλλει στη διαμόρφωση ικανών πολιτών (Ξωχέλλης, 2005: 131-136), η ανάγκη της αξιολόγησης καθίσταται επιτακτική. Άλλωστε, η πολυπόθητη αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να συντελεστεί χωρίς αυτήν (Γεωργογιάννης, 2013: 3).

Με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, και ειδικά όσοι διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών, αντιμετωπίζουν θετικά την αξιολόγηση, τόσο τη δική τους, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης και όσων αξιολογούν. Υπάρχει, επίσης, η πεποίθηση ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα

πρέπει να συνεισφέρει σε διαδικασίες επιλογής στελεχών. Προτείνουμε, λοιπόν, η αξιολόγηση να αφορά σε όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, τόσο ως αξιολογούμενοι, όσοι και ως αξιολογητές. Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί εκτιμάται ότι θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη και θα καταστούν ακόμα πιο θετικοί ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ακόμη, είναι σημαντικό να οργανωθεί κατάλληλα ο τρόπος διεξαγωγής της, ώστε να μην προκαλεί άγχος στους αξιολογούμενους.

Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η επίτευξη ενός καλού επιπέδου αυτογνωσίας του ίδιου του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, που θα ανατροφοδοτείται και θα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα σχεδιάζονται τα προγράμματα επιμόρφωσης. Άλλωστε, η βελτίωση του σχολείου, ακόμη και του σχολικού κλίματος σχετίζεται και με τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και την ποιότητά τους (DeAngelis & Presley, 2011. Fullan, 2000. Hallinger & Heck, 2011). Είναι χρήσιμο, ωστόσο, να επισημανθεί, όπως προκύπτει από αποτελέσματα ερευνών, ότι οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας, λόγω των αρνητικών εμπειριών του παρελθόντος, είναι στις περισσότερες περιπτώσεις επιφυλακτικοί απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Στόχος, επομένως, είναι να γίνει αντιληπτό πως η διαδικασία αυτή, δεν έχει αρνητική χροιά αλλά υποστηρικτική, έτσι ώστε να αρθούν οι όποιες ενστάσεις και να εξασφαλιστεί καθολικά η ενεργός τους συμμετοχή. Εξάλλου, κοινή επιδίωξη αποτελεί η έναρξη διαλόγου, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αξιολόγησης, εναρμονισμένου με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, που θα συμβάλλει και στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά), η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικοί στόχοι). Προηγουμένως, ωστόσο, θα πρέπει να αξιολογηθεί η υλικοτεχνική υποδομή του κάθε σχολείου και το κατά πόσο η κατανομή των πόρων είναι αναλογικά ορθή και δίκαιη, καθώς όλα αυτά επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Εφόσον, λοιπόν, αυτά θα έχουν

οργανωθεί και κατανεμηθεί καταλλήλως, τότε θα είναι ορθό να ξεκινήσει και η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών και επιβεβαιώνεται και από την παρούσα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν εμπιστοσύνη ως προς ένα συνδυαστικό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ θετική στάση παρατηρείται και ως προς την εσωτερική αξιολόγηση. Αν και η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων προβλέπεται από τον Νόμο 3848/10 και από το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, προτείνεται να ξεκινήσει ένα πιο ουσιαστικά δομημένο και εκτενές σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη εμπειρία και να διαμορφώσουν πιο θετική άποψη συλλήβδην προς τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ακόμη, μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να εντοπίζει τις αδυναμίες του και να προβαίνει στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις, προκειμένου να αντεπεξέλθει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στο παιδαγωγικό και διδακτικό του καθήκον. Στη συνέχεια, εφόσον έχουν διαμορφωθεί θετικές πεποιθήσεις σε ό,τι αφορά στο θέμα της αξιολόγησης, θα είναι εφικτό με την παροχή κινήτρων να γίνει αποδεκτή πιο εύκολα στο μέλλον και η εξωτερική αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση θα μπορεί, με αυτόν τον τρόπο, να συνδυαστεί με την αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, ώστε αυτές οι δύο μορφές αξιολόγησης να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι περισσότερο αντικειμενική η όλη διαδικασία. Άλλωστε, ο συνδυασμός αυτών των δύο ειδών αξιολόγησης θεωρείται ως ο πιο αποτελεσματικός και αντικειμενικός (MacBeath, 2001: 140-141. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην επιλογή αυτών που θα συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει, σύμφωνα με την έρευνά μας, να έχει άμεση εμπλοκή στην όλη διαδικασία. Με την κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει θετική αντίληψη για την αξιολόγηση και να γίνει ο αποτελεσματικότερος αξιολογητής του εαυτού του, επιτυγχάνοντας, έτσι, την επιστημονική και επαγγελματική του εξέλιξη. Άλλωστε, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και οι αξίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εμπλακούν σε μια προσπάθεια βελτίωσης. Οι προσωπικές πεποιθήσεις έχουν τόσο ισχυρή επίδραση που ακόμη και στην επαγγελματική πρακτική αποτελούν ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της

συμπεριφοράς από τις επαγγελματικές γνώσεις (Nelson και Guerra, 2014). Άλλοι επιθυμητοί φορείς αξιολόγησης είναι ο Σχολικός Σύμβουλος και οι επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές. Όσον αφορά στον Διευθυντή, από την έρευνά μας, δεν προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα σε σχέση με τη συμβολή του στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ οι πιο νέοι εμφανίζονται θετικοί στη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Πίκλα (2011: 43), οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου (π.χ. γονείς, μαθητές) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν και αυτοί ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 150). Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό η αξιολόγηση να διεξάγεται από πολλαπλές πηγές και να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η ευρεία συμμετοχικότητα των μελών της σχολικής μονάδας βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, ενισχύοντας, έτσι, την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την αποδοχή της εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων (Ψαχαρόπουλος, 2003: 125-126). Έτσι, θα αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο πιο ολοκληρωμένα και πιο αντικειμενικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα προστατεύονται από μεροληπτικές ή εσφαλμένες κρίσεις.

Σχετικά με τους αξιολογητές, αυτοί θα πρέπει, σύμφωνα με την έρευνά μας, να είναι δίκαιοι κι αντικειμενικοί, να έχουν διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσουν, καθώς και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, καθοδηγώντας τους. Η ενίσχυση και η παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζονται, με βάση τη βιβλιογραφία, ως απαραίτητο συστατικό για τη σχολική βελτίωση, καθώς εξασφαλίζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιολόγηση και ως εκ τούτου, εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και τη συνεργασία (Ofoegbu, 2004. Flecknoe, 2005). Επιπλέον, καθώς η επιλογή στελεχών, υπήρξε ανέκαθεν ένα σημαντικό ζήτημα στη χώρα μας, προτείνουμε οι φορείς αξιολόγησης να επιλέγονται με αυστηρά αξιοκρατικά κριτήρια, ώστε να καθίστανται κοινώς αποδεκτοί από το σώμα των εκπαιδευτικών. Ο κάθε αξιολογητής θα πρέπει να αξιολογείται κι αυτός από τους αξιολογούμενους. Η εφαρμογή αυτής της αρχής θα αποτελέσει ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και θα συμβάλλει

στην ανατροπή πιθανόν αρνητικών αντιλήψεων και επιφυλάξεων ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Ακόμη, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, για την χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης και για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να υπάρξει συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης, σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Η δημιουργία μιας εσωτερικής κουλτούρας αξιολόγησης σε κάθε σχολική μονάδα μέσω της αλλαγής νοοτροπιών, παιδαγωγικών στάσεων, διεπιστημονικών συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων κ.λπ., (MacBeath, 2001: 12), θα διευκολύνει τη διαδικασία η οποία θα στηρίζεται στη συμμετοχή και στη συνεργασία όλων των μελών της.

Επιπροσθέτως, ως πιθανοί επιμορφωτές, κοινώς αποδεκτοί από όλους και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να προταθούν οι καθηγητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας. Το επιστημονικό κύρος, που διαθέτουν, και η συνεχής επαφή τους με τις νέες παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους, θα συμβάλλουν στην προώθηση της κουλτούρας της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο, κυρίως, υπάρχει, ακόμη, μόνο το οργανωτικό πλαίσιο, που σχετίζεται με την αξιολόγηση (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006: 48). Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεισφορά της διαδικασίας αξιολόγησης σε αποφάσεις σχετικά με την απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών, αλλά και για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Η επιλογή στελεχών μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης υποστηρίζεται, ιδιαιτέρως, από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία. Προτείνεται, λοιπόν, για εκπαιδευτικούς που για αντικειμενικούς λόγους θεωρούνται πιθανόν ακατάλληλοι για το χώρο της εκπαίδευσης, να υφίσταται μια ειδικά δομημένη διαδικασία αξιολόγησης, με σκοπό είτε την παραμονή τους στην τάξη ή την ανάληψη κάποιας διοικητικής-γραμματειακής θέσης στην εκπαίδευση. Σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, προτείνεται η επιπλέον μοριοδότηση όσων αξιολογούνται θετικά κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τέλος, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με μικρή προϋπηρεσία, και όσοι έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών πιστεύουν πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται σε έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις. Το γεγονός, αυτό, μπορεί να συμβάλει θετικά στη διεξαγωγή περισσότερων και εκτενέστερων ερευνών στο μέλλον, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ενημέρωση των πολιτών για το επίπεδο αυτής. Άλλωστε, το ζητούμενο της σύγχρονης εποχής είναι η ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί πέρα από τους εκπαιδευτικούς, και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο παρέχεται εκπαίδευση υψηλότερου επιπέδου (Κασσωτάκης, 1997: 21). Σε σχέση με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί κριτήριο εξέλιξης. Σκόπιμο θα ήταν το συγκεκριμένο συμπέρασμα να αποτελέσει αφορμή, ώστε να διαμορφωθεί κάποια μορφή μοριοδότησης για τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον τίτλους σπουδών (π.χ. για μεταθέσεις, θέσεις στελέχους κ.λπ.) και, με τον τρόπο αυτόν, να ενισχυθεί και η διαδικασία της δια βίου μάθησης.

### **3.4.3 Περιορισμοί**

Σχετικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, επισημαίνεται ότι το προς μελέτη δείγμα αφορά μόνο σε σχολικές μονάδες του νομού Κορινθίας. Προκύπτει, επομένως, μια γεωγραφική οριοθέτηση. Για να είναι ακόμα πιο αντιπροσωπευτική η αποτύπωση της τάσης του πληθυσμού, και ακόμα πιο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνεται σκόπιμο αυτή να επαναληφθεί με επέκταση της δειγματοληψίας και σε άλλους νομούς της επικράτειας. Με τον τρόπο, αυτό, θα είναι εφικτή μια πληρέστερη αποτύπωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, και σε ό,τι αυτή περιλαμβάνει.



## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση

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

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

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> Edition). London and New York: Routledge.

DeAngelis, K. J. & Presley, J. B. (2011). *Teacher qualifications and school climate: examining their interrelationship for school improvement*. *Leadership and Policy in School*, 10 (1).

De Vaus, D.A. (2002). *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage.

De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in Social Research*. 5<sup>th</sup> ed. Allen & Unwin.

Elliott, J. (1977). *Evaluating in-Service activities: From Above or Below?* Mimeo, Cambridge Institute of Education.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

Flecknoe, M. (2005). *The changes that count in securing school improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*.

Fullan, M. (2000). *The role of the head in school improvement*. <http://www.michaelfullan.ca/media/13396043200.pdf>

Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An international journal of Research, Policy and Practice*.

- Hargreaves, D.H. (1994). The new Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4).
- Hinett, K. & Weeden, P. (2000). *How am I doing?: developing critical self-reflection in trainee teachers*. *Quality in Higher Education*, 6 (3).
- Holland, P.E. & Adams, P. (2002). Through the horns of a dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (3).
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. (2003). Teaching Evaluation in Cyprus: Some Conceptual and Methodological Issues Arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1).
- Levy, P. & Lemeshow, S. (2008). *Sampling of Populations: Methods and Applications*, Wiley, 4<sup>th</sup> ed.
- Murgatroyd, S. & Gray H. L. (1996). *Leadership and the effective school*. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education*. London: The Open University.
- Nelson, S. W. & Guerra, P. L. (2014). *Educator beliefs and cultural knowledge: implications for school improvement efforts*. *Educational Administration Quarterly*, 50 (1).
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38.
- Owen, L. (1997). *Pierre Bordieu and the Sociology of Assessment and Evaluation*, Cullingford, C: *Assessment versus Evaluation*, Cassell, London.

## Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκικρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Γεωργογιάννης, Π. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης: Ένα εναλλακτικό σχέδιο*.

<http://inpatra.gr/georgogiannis/axiologisi.pdf>

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

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

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Λισσαβόνα 23-24.03.2000, Βρυξέλλες.

<http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 48.

Ιορδανίδης, Γ. (2004). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*.  
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>

Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 47.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*.

<http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Κασιμάτη, Α., (1998). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Μεθοδολογία – Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Λήμμα «Αξιολόγηση»*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Γ' (αναθεωρημένος): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τ. Γ': Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15.

Μαστροδήμος, Π. (2013). *Η Αξιολόγηση της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διερεύνηση Απόψεων Εκπαιδευτικών*, Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<http://2lyk-chaid.att.sch.gr/wp-content/uploads/2014/01/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CE%95%CE%91%CE%A0-2013-%CE%9C%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%AE%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%821.pdf>

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπισμού*. Στο: Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ., (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, Ποιον και Πώς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής, στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Παράλληλα Κείμενα. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10.

Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). *Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. – Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη.

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.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παναγόπουλος, Α. (2013). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 105-106.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παρασκευόπουλου Ν. Ιωάννου, (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτικές Εκδόσεις.

Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄θμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ρούσσου, Μ. (2012). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική νομοθεσία (1997-2010). Μια προσπάθεια κωδικοποίησης και αποτύπωσης*, διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σάμιος, Π. (2013). *Οι Επιθεωρητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982)*. [http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi\\_epitheorites\\_stin\\_protovathmia\\_ekpaideysi\\_1834-1982.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf)

Σαραφίδου Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Φράγκος, Χ. (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε. Αθήνα.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06).

Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*, διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 12.

Χαρίτος, Χ. (2009). *Σελίδες Εκπαιδευτικής Ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.



## Νόμοι, Νομοσχέδια, Προεδρικά Διατάγματα και Εγκύκλιοι

Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830  
Ν. «Περί λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων» του 1834  
Νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Θεοτόκη το 1889  
Ν. ΒΤΜΘ΄ «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως» το 1895  
Εγκύκλιος 13869/25-9-1896  
Εγκύκλιος 4059/27-3-1899  
Ν. 240/1914  
Κανονιστικό Διάταγμα της 16ης Απριλίου του 1915 (Φ.Ε.Κ. Α΄ 168/5-5-1915)  
Ν. 826/1917  
Ν. 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαίδευσης»  
Ν. 767/1936  
Ν. 2180/1937  
Β.Δ της 25-6-1958  
Νομοθετικό διάταγμα 3971/59  
Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964)  
Ν. 651/1970  
Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 13348, 04-10-1971, Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971  
Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 25918, 14-03-1972, Φ.Ε.Κ. 231/15-03-1972  
Ν. 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/30-04-1976)  
Προεδρικό διάταγμα 214/1984  
Προεδρικό Διάταγμα 277/1984  
Ν. 1304/1982 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982)  
Ν. 1566/85  
Σχέδια Προεδρικού Διατάγματος 1987 και 1988  
Προεδρικό Διάταγμα 320/1993  
Ν. 2525/1997  
Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Π.Δ. 140/98  
Ν. 2986/2002  
Υπουργική Απόφαση 05657/Δ1/08-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄)  
Ν.3848/2010

N. 4024/2011

N. 4072/2012

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013)

Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013

Υπ. Απ. 15/03/2013

### **Διαδίκτυο**

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

<http://vasilis.pblogs.gr/2014/02/axiologhsh-ekpaideftikwn-oi-theseis-ths-doe-kai-h-apopsh-moy.html>

Εκπαιδευτική Κλίμακα, Γενικές Ανακοινώσεις για τη Λειτουργία των Σχολείων:  
Υλοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.

<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/1122-efarmogh-axiologhshs-ekpaidevtikou-ergou.html>

Θέση της ΔΟΕ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

[http://www.doe.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=247:vasikoi-logoi-pou-kathistoyn-dysefarmosti-kai-anapotelesmatiki-ti-dromologimeni-aksiologisi-tou-ekpaideftikoy-ergou-kai-tou-ekpaideftikoy&catid=106&Itemid=1371](http://www.doe.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=247:vasikoi-logoi-pou-kathistoyn-dysefarmosti-kai-anapotelesmatiki-ti-dromologimeni-aksiologisi-tou-ekpaideftikoy-ergou-kai-tou-ekpaideftikoy&catid=106&Itemid=1371)

Κινητοποιήσεις της ΔΟΕ - ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

<https://www.alfavita.gr/arhron/%CE%B4%CE%BF%CE%B5-%CE%BF%CE%BB%CE%BC%CE%B5-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%AE%CE%B8%CE%B5%CE%BD->

[%CE%BC%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE](#)

Παρατηρητήριο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ).

[http://aee.iep.edu.gr/primary\\_education](http://aee.iep.edu.gr/primary_education)

Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (2009). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

[http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ «Α» ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα; \* Ηλικία Crosstabulation**

			Ηλικία				Total
			22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	Καθόλου	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Λίγο	Count	2	0	1	0	3
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	66.7%	0.0%	33.3%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	2.2%	0.0%	7.1%	0.0%	2.0%
	Μέτρια	Count	6	8	3	0	17
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	35.3%	47.1%	17.6%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	6.5%	20.5%	21.4%	0.0%	11.4%
	Πολύ	Count	40	13	4	2	59
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	67.8%	22.0%	6.8%	3.4%	100.0%
		% within Ηλικία	43.0%	33.3%	28.6%	66.7%	39.6%
	Πάρα Πολύ	Count	44	18	6	1	69
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	63.8%	26.1%	8.7%	1.4%	100.0%
		% within Ηλικία	47.3%	46.2%	42.9%	33.3%	46.3%
Total	Count	93	39	14	3	149	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;	62.4%	26.2%	9.4%	2.0%	100.0%	
	% within Ηλικία	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης; \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	Καθόλου	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Λίγο	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Μέτρια	Count	7	4	2	0	13
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	53.8%	30.8%	15.4%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	7.5%	10.3%	14.3%	0.0%	8.7%
	Πολύ	Count	32	10	5	2	49
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	65.3%	20.4%	10.2%	4.1%	100.0%
		% within Ηλικία	34.4%	25.6%	35.7%	66.7%	32.9%
Πάρα Πολύ	Count	52	25	7	1	85	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	61.2%	29.4%	8.2%	1.2%	100.0%	
	% within Ηλικία	55.9%	64.1%	50.0%	33.3%	57.0%	
Total	Count	93	39	14	3	149	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	62.4%	26.2%	9.4%	2.0%	100.0%	
	% within Ηλικία	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	Καθόλου	Count	2	0	0	0	2
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
	Λίγο	Count	2	2	1	0	5
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	40.0%	40.0%	20.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	2.2%	5.1%	7.1%	0.0%	3.4%
	Μέτρια	Count	9	6	1	2	18
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	50.0%	33.3%	5.6%	11.1%	100.0%
		% within Ηλικία	9.7%	15.4%	7.1%	66.7%	12.1%
	Πολύ	Count	41	16	7	0	64
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	64.1%	25.0%	10.9%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	44.1%	41.0%	50.0%	0.0%	43.0%
Πάρα Πολύ	Count	39	15	5	1	60	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	65.0%	25.0%	8.3%	1.7%	100.0%	
	% within Ηλικία	41.9%	38.5%	35.7%	33.3%	40.3%	
Total	Count	93	39	14	3	149	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	62.4%	26.2%	9.4%	2.0%	100.0%	
	% within Ηλικία	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης; \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	Καθόλου	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Λίγο	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Μέτρια	Count	7	4	2	0	13
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	53.8%	30.8%	15.4%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	7.5%	10.3%	14.3%	0.0%	8.7%
	Πολύ	Count	32	10	5	2	49
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	65.3%	20.4%	10.2%	4.1%	100.0%
		% within Ηλικία	34.4%	25.6%	35.7%	66.7%	32.9%
Πάρα Πολύ	Count	52	25	7	1	85	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	61.2%	29.4%	8.2%	1.2%	100.0%	
	% within Ηλικία	55.9%	64.1%	50.0%	33.3%	57.0%	
Total	Count	93	39	14	3	149	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	62.4%	26.2%	9.4%	2.0%	100.0%	
	% within Ηλικία	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν; \* Ηλικία Crosstabulation

			Ηλικία				Total
			22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	Καθόλου	Count	1	0	0	0	1
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Λίγο	Count	2	0	0	0	2
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
	Μέτρια	Count	1	2	2	1	6
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	100.0%
		% within Ηλικία	1.1%	5.1%	14.3%	33.3%	4.0%
	Πολύ	Count	32	7	4	0	43
		% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	74.4%	16.3%	9.3%	0.0%	100.0%
		% within Ηλικία	34.4%	17.9%	28.6%	0.0%	28.9%
Πάρα Πολύ	Count	57	30	8	2	97	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	58.8%	30.9%	8.2%	2.1%	100.0%	
	% within Ηλικία	61.3%	76.9%	57.1%	66.7%	65.1%	
Total	Count	93	39	14	3	149	
	% within Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;	62.4%	26.2%	9.4%	2.0%	100.0%	
	% within Ηλικία	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	



**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	4	2,7	2,7	3,3
	Μέτρια	17	11,3	11,3	14,7
	Πολύ	59	39,3	39,3	54,0
	Πάρα Πολύ	69	46,0	46,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	6	4,0	4,0	5,3
	Μέτρια	18	12,0	12,0	17,3
	Πολύ	64	42,7	42,7	60,0
	Πάρα Πολύ	60	40,0	40,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	1	,7	,7	1,3
	Μέτρια	14	9,3	9,3	10,7
	Πολύ	49	32,7	32,7	43,3
	Πάρα Πολύ	85	56,7	56,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,7	,7	,7
	Λίγο	2	1,3	1,3	2,0
	Μέτρια	6	4,0	4,0	6,0
	Πολύ	44	29,3	29,3	35,3
	Πάρα Πολύ	97	64,7	64,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Statistics**

		Η αξιολογηση γίνεται για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολείο	Η αξιολογηση γίνεται για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	Η αξιολογηση γίνεται για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους	Η αξιολογηση γίνεται για να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους
N	Valid	150	150	150	150
	Missing	0	0	0	0
Median		4,00	4,00	3,00	4,00
Mode		4	4	3	4
Std. Deviation		1,036	1,079	,993	,948
Variance		1,074	1,163	,986	,899
Skewness		-1,064	-,743	,126	-1,108
Std. Error of Skewness		,198	,198	,198	,198
Kurtosis		,744	-,016	-,503	1,336
Std. Error of Kurtosis		,394	,394	,394	,394
Range		4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

**Η αξιολογηση γίνεται για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολείο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
Λίγο	9	6,0	6,0	9,3
Μέτρια	23	15,3	15,3	24,7
Πολύ	57	38,0	38,0	62,7
Πάρα Πολύ	56	37,3	37,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Η αξιολογηση γίνεται για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	4,0	4,0	4,0
Λίγο	14	9,3	9,3	13,3
Μέτρια	31	20,7	20,7	34,0
Πολύ	58	38,7	38,7	72,7
Πάρα Πολύ	41	27,3	27,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Η αξιολογηση γίνεται για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	15	10,0	10,0	10,0
Λίγο	48	32,0	32,0	42,0
Μέτρια	53	35,3	35,3	77,3
Πολύ	29	19,3	19,3	96,7
Πάρα Πολύ	5	3,3	3,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Η αξιολογηση γίνεται για να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,7	2,7	2,7
Λίγο	6	4,0	4,0	6,7
Μέτρια	23	15,3	15,3	22,0
Πολύ	66	44,0	44,0	66,0
Πάρα Πολύ	51	34,0	34,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	3	2,0	2,0	3,3
Μέτρια	20	13,3	13,3	16,7
Πολύ	48	32,0	32,0	48,7
Πάρα Πολύ	77	51,3	51,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει την αυτοενημέρωσή του για τυχόν αδυναμίες, που παρουσιάζει, και τη βελτίωσή του**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,7	,7	,7
Λίγο	4	2,7	2,7	3,3
Μέτρια	18	12,0	12,0	15,3
Πολύ	51	34,0	34,0	49,3
Πάρα Πολύ	76	50,7	50,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
Λίγο	10	6,7	6,7	10,0
Μέτρια	44	29,3	29,3	39,3
Πολύ	48	32,0	32,0	71,3
Πάρα Πολύ	43	28,7	28,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει την επιλογή του σε θέσεις στελεχών (διευθυντής, σύμβουλος)**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	4,7	4,7	4,7
Λίγο	15	10,0	10,0	14,7
Μέτρια	38	25,3	25,3	40,0
Πολύ	49	32,7	32,7	72,7
Πάρα Πολύ	41	27,3	27,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει τη μισθολογική του εξέλιξη**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	20	13,3	13,3	13,3
Λίγο	39	26,0	26,0	39,3
Μέτρια	32	21,3	21,3	60,7
Πολύ	43	28,7	28,7	89,3
Πάρα Πολύ	16	10,7	10,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο σκοπος της αξιολογήσης θα πρέπει να προαγει τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	7	4,7	4,7	6,0
Μέτρια	23	15,3	15,3	21,3
Πολύ	50	33,3	33,3	54,7
Πάρα Πολύ	68	45,3	45,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική η εξωτερική αξιολόγηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	9,3	9,3	9,3
	Λίγο	21	14,0	14,0	23,3
	Μέτρια	53	35,3	35,3	58,7
	Πολύ	46	30,7	30,7	89,3
	Πάρα Πολύ	16	10,7	10,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική η εσωτερική αξιολόγηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	6,7	6,7	6,7
	Λίγο	8	5,3	5,3	12,0
	Μέτρια	36	24,0	24,0	36,0
	Πολύ	65	43,3	43,3	79,3
	Πάρα Πολύ	31	20,7	20,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικός ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	5	3,3	3,3	6,7
	Μέτρια	27	18,0	18,0	24,7
	Πολύ	43	28,7	28,7	53,3
	Πάρα Πολύ	70	46,7	46,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη στην αξιολόγηση η επίδοση των μαθητών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	15	10,0	10,0	10,0
Λίγο	32	21,3	21,3	31,3
Μέτρια	59	39,3	39,3	70,7
Πολύ	32	21,3	21,3	92,0
Πάρα Πολύ	12	8,0	8,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη στην αξιολόγηση η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	7	4,7	4,7	6,0
Μέτρια	31	20,7	20,7	26,7
Πολύ	78	52,0	52,0	78,7
Πάρα Πολύ	32	21,3	21,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη στην αξιολόγηση η αλληλεπίδραση με τους μαθητές**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
Λίγο	4	2,7	2,7	6,0
Μέτρια	20	13,3	13,3	19,3
Πολύ	60	40,0	40,0	59,3
Πάρα Πολύ	61	40,7	40,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη στην αξιολόγηση η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
Λίγο	12	8,0	8,0	9,3
Μέτρια	39	26,0	26,0	35,3
Πολύ	72	48,0	48,0	83,3
Πάρα Πολύ	25	16,7	16,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη στην αξιολόγηση η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	2,7	2,7	2,7
Λίγο	18	12,0	12,0	14,7
Μέτρια	36	24,0	24,0	38,7
Πολύ	54	36,0	36,0	74,7
Πάρα Πολύ	38	25,3	25,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Σε ποιο βαθμό πρέπει να λαμβανεται υπ όψη η η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	6	4,0	4,0	4,0
Λίγο	9	6,0	6,0	10,0
Μέτρια	21	14,0	14,0	24,0
Πολύ	65	43,3	43,3	67,3
Πάρα Πολύ	49	32,7	32,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχει ο Διευθυντής του σχολείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	5,3	5,4	5,4
	Λίγο	15	10,0	10,1	15,4
	Μέτρια	56	37,3	37,6	53,0
	Πολύ	46	30,7	30,9	83,9
	Πάρα Πολύ	24	16,0	16,1	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
	Total	150	100,0		

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχει ο Σχολικός Σύμβουλος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	18	12,0	12,0	17,3
	Μέτρια	39	26,0	26,0	43,3
	Πολύ	58	38,7	38,7	82,0
	Πάρα Πολύ	27	18,0	18,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχουν οι γονείς**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	38	25,3	25,3	25,3
	Λίγο	44	29,3	29,3	54,7
	Μέτρια	37	24,7	24,7	79,3
	Πολύ	23	15,3	15,3	94,7
	Πάρα Πολύ	8	5,3	5,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχουν οι μαθητές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	15,3	15,3	15,3
	Λίγο	19	12,7	12,7	28,0
	Μέτρια	34	22,7	22,7	50,7
	Πολύ	38	25,3	25,3	76,0
	Πάρα Πολύ	36	24,0	24,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχουν ο Σύλλογος Διδασκόντων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	8,7	8,7	8,7
	Λίγο	37	24,7	24,7	33,3
	Μέτρια	49	32,7	32,7	66,0
	Πολύ	41	27,3	27,3	93,3
	Πάρα Πολύ	10	6,7	6,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Εναι απαραίτητο στην αξιολογήση να συμμετεχουν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	9	6,0	6,0	7,3
	Μέτρια	25	16,7	16,7	24,0
	Πολύ	46	30,7	30,7	54,7
	Πάρα Πολύ	68	45,3	45,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να έχει εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	109	72,7	72,7	72,7
NAI	39	26,0	26,0	98,7
4	1	,7	,7	99,3
5	1	,7	,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να έχει επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	120	80,0	80,0	80,0
NAI	30	20,0	20,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	56	37,3	37,3	37,3
NAI	94	62,7	62,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	78	52,0	52,0	52,0
NAI	72	48,0	48,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνώση ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	113	75,3	75,3	75,3
NAI	37	24,7	24,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να είναι αξιολογικά επιλεγμένος**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	114	76,0	76,0	76,0
NAI	36	24,0	24,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	88	58,7	58,7	58,7
NAI	62	41,3	41,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνώσεις σε θέματα διοίκησης**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	143	95,3	95,3	95,3
NAI	7	4,7	4,7	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	109	72,7	72,7	72,7
NAI	41	27,3	27,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

**Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από αξιολογικό επιστημονικό έργο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid OXI	145	96,7	96,7	96,7
NAI	5	3,3	3,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Statistics

		Ο αξιολογητής πρέπει να έχει εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	Ο αξιολογητής πρέπει να έχει εμπρόφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης	Ο αξιολογητής πρέπει να είναι δίκαιος και αντικειμενικός	Ο αξιολογητής πρέπει να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει	Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	Ο αξιολογητής πρέπει να είναι αξιοκρατικά επλεγμένος	Ο αξιολογητής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί	Ο αξιολογητής πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογεί	Ο αξιολογητής πρέπει να έχει γνώσεις σε θέματα διοίκησης	Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	Ο αξιολογητής πρέπει να διακρίνεται από αξιολογικό επιστημονικό έργο
N	Valid	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150	150
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Median		,00	,00	1,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Mode		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Std. Deviation		,659	,401	,485	,501	,433	,429	,494	,385	,212	,447	,180
Variance		,434	,161	,236	,251	,187	,184	,244	,149	,045	,200	,032
Skewness		3,833	1,515	-,529	,081	1,187	1,230	,356	1,683	4,342	1,027	5,252
Std. Error of Skewness		,198	,198	,198	,198	,198	,198	,198	,198	,198	,198	,198
Kurtosis		21,909	,300	-1,744	-2,021	-,599	-,494	-1,899	,843	17,081	-,957	25,931
Std. Error of Kurtosis		,394	,394	,394	,394	,394	,394	,394	,394	,394	,394	,394
Range		5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Minimum		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maximum		5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Statistics

		Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμέτρησης	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης
N	Valid	150	150	150	150	149	150	149	150
	Missing	0	0	0	0	1	0	1	0
Median		3,00	3,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00
Mode		3	4	5	4	4	5	5	4
Std. Deviation		1,285	1,351	,800	,969	1,216	,918	1,344	1,103
Variance		1,650	1,826	,640	,939	1,478	,842	1,806	1,217
Skewness		,034	-,023	-1,864	-,832	-,304	-1,461	-,492	-,548
Std. Error of Skewness		,198	,198	,198	,198	,199	,198	,199	,198
Kurtosis		-1,150	-1,229	4,217	1,027	-,707	3,266	-,977	-,464
Std. Error of Kurtosis		,394	,394	,394	,394	,395	,394	,395	,394
Range		4	4	4	5	5	5	4	4
Minimum		1	1	1	0	0	0	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5



**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	40	26,7	26,7	26,7
	Λίγο	22	14,7	14,7	41,3
	Μέτρια	43	28,7	28,7	70,0
	Πολύ	34	22,7	22,7	92,7
	Πάρα Πολύ	11	7,3	7,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	23,3	23,3	23,3
	Λίγο	25	16,7	16,7	40,0
	Μέτρια	34	22,7	22,7	62,7
	Πολύ	38	25,3	25,3	88,0
	Πάρα Πολύ	18	12,0	12,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,3	1,3	1,3
	Λίγο	2	1,3	1,3	2,7
	Μέτρια	11	7,3	7,3	10,0
	Πολύ	43	28,7	28,7	38,7
	Πάρα Πολύ	92	61,3	61,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Καθόλου	2	1,3	1,3	2,0
	Λίγο	12	8,0	8,0	10,0
	Μέτρια	35	23,3	23,3	33,3
	Πολύ	68	45,3	45,3	78,7
	Πάρα Πολύ	32	21,3	21,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	16	10,7	10,7	14,0
	Μέτρια	38	25,3	25,3	39,3
	Πολύ	46	30,7	30,7	70,0
	Πάρα Πολύ	45	30,0	30,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Καθόλου	15	10,0	10,1	10,7
	Λίγο	28	18,7	18,8	29,5
	Μέτρια	39	26,0	26,2	55,7
	Πολύ	46	30,7	30,9	86,6
	Πάρα Πολύ	20	13,3	13,4	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
	Total	150	100,0		

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,7	,7	,7
	Καθόλου	2	1,3	1,3	2,0
	Λίγο	3	2,0	2,0	4,0
	Μέτρια	21	14,0	14,0	18,0
	Πολύ	60	40,0	40,0	58,0
	Πάρα Πολύ	63	42,0	42,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	23	15,3	15,4	26,2
	Μέτρια	25	16,7	16,8	43,0
	Πολύ	41	27,3	27,5	70,5
	Πάρα Πολύ	44	29,3	29,5	100,0
	Total	149	99,3	100,0	
Missing	System	1	,7		
	Total	150	100,0		

**Statistics**

		Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή έργου γενικότερα;	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;
N	Valid	150	150	150	150
	Missing	0	0	0	0
Median		4.00	4.00	5.00	5.00
Mode		5	4	5	5
Range		4	4	4	4
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	4	2.7	2.7	3.3
	Μέτρια	17	11.3	11.3	14.7
	Πολύ	59	39.3	39.3	54.0
	Πάρα Πολύ	69	46.0	46.0	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1.3	1.3	1.3
	Λίγο	6	4.0	4.0	5.3
	Μέτρια	18	12.0	12.0	17.3
	Πολύ	64	42.7	42.7	60.0
	Πάρα Πολύ	60	40.0	40.0	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	1	.7	.7	1.3
	Μέτρια	14	9.3	9.3	10.7
	Πολύ	49	32.7	32.7	43.3
	Πάρα Πολύ	85	56.7	56.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

**Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση όσων αξιολογούν;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	.7	.7	.7
	Λίγο	2	1.3	1.3	2.0
	Μέτρια	6	4.0	4.0	6.0
	Πολύ	44	29.3	29.3	35.3
	Πάρα Πολύ	97	64.7	64.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ «Β» ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,  
στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διεξάγω μία έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**.

Επιπλέον, αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να αποφανθώ ότι η κλίμακα των απαντήσεων διαμορφώνεται ως εξής: 1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ, σημειώνοντας με X την απάντηση, που σας εκφράζει περισσότερο.

Για τυχόν απορίες, παρακαλώ, επικοινωνήστε μαζί μου στο: [katerinamprx@gmail.com](mailto:katerinamprx@gmail.com)

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας,

Αικατερίνη Μπούρχα, Δασκάλα (ΠΕ 70)

1	<b>Φύλο</b>	Ανδρας	
		Γυναίκα	
2	<b>Ειδικότητα</b>	Νηπιαγωγός	
		Δάσκαλος/α	
		Δάσκαλος/α ξένων γλωσσών	
		Γυμναστής/ρια	
		Δάσκαλος/α μουσικής / εικαστικών/ πληροφορικής/ θεατρικής αγωγής	
3	<b>Ηλικία</b>	22-30 ετών	
		31-40 ετών	
		41-50 ετών	
		51-60 ετών	
		>60 ετών	
4	<b>Προϋπηρεσία</b>	0-5 έτη	
		6-10 έτη	
		11-20 έτη	
		>20 έτη	
5	<b>Επιπλέον σπουδές</b>	Διδασκαλείο	
		Μεταπτυχιακό	
		Διδακτορικό	
6	<b>Προϋπηρεσία ως Διευθυντής</b>	ΝΑΙ	
		ΟΧΙ	

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

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

8	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να πραγματοποιείται :	1	2	3	4	5
	α) Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολείο					
	β) για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση					
	γ) για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους					
	δ) για να είναι δυνατή η άμεση διορθωτική παρέμβαση εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους					

9	Σε ποιο βαθμό ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προάγει :	1	2	3	4	5
	α) την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα					
	β) την αυτοενημέρωσή του για τυχόν αδυναμίες, που παρουσιάζει, και τη βελτίωσή του					
	γ) την ηθική και επαγγελματική του ικανοποίηση					
	δ) την επιλογή του σε θέσεις στελεχών (διευθυντής, σύμβουλος)					
	ε) τη μισθολογική του εξέλιξη					
	στ) τη βαθμολογική του εξέλιξη					
	ζ) τον εντοπισμό αδυναμιών και τη σύνδεσή τους με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού					

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

11	<b>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω δείκτες πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:</b>	1	2	3	4	5
	α) η επίδοση των μαθητών					
	β) η παιδαγωγική και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού					
	γ) η αλληλεπίδραση με τους μαθητές					
	δ) η αποτελεσματική χρήση των παρεχόμενων μέσων					
	ε) η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου					
	στ) οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (πολυπολιτισμικότητα, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά)					
	ζ) η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικοί στόχοι)					

12	<b>Σε ποιο βαθμό είναι απαραίτητο να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:</b>	1	2	3	4	5
	α) ο Διευθυντής του σχολείου					
	β) ο Σχολικός Σύμβουλος					
	γ) οι γονείς					
	δ) οι μαθητές					
	ε) ο Σύλλογος Διδασκόντων					
	στ) επιστημονικά καταρτισμένοι εξωτερικοί αξιολογητές					
	ζ) ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					

13	<b>Επιλέξτε με ένα X τα τρία σπουδαιότερα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής.</b>	
	α) εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	
	β) επιμόρφωση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης	
	γ) να είναι δίκαιος και αντικειμενικός	
	δ) να έχει διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα στην οποία πρόκειται να αξιολογήσει	
	ε) να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	
	στ) να είναι αξιοκρατικά επιλεγμένος	
	ζ) να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί	
	η) να γνωρίζει την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες του δημόσιου σχολείου και ειδικότερα του σχολείου που αξιολογεί	
	θ) να έχει γνώσεις σε θέματα διοίκησης	
	ι) να διακρίνεται από διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	

	κ) να διακρίνεται από αξιόλογο επιστημονικό έργο	
--	--	--

14	Συμφωνείτε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιούνται για:	1	2	3	4	5
	α) τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
	β) τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
	γ) την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου					
	δ) τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης					
	ε) τις έρευνες, αναλύσεις και συγκρίσεις					
	στ) τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων					
	ζ) την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών					
	η) την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης					