



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

Διπλωματική Εργασία

Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν.
Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μαρία Σιώνα

Επιβλέπων: Μπάγκος Παντελεήμων

Ονοματεπώνυμο Υπεύθυνου: Παπαδοπούλου Θεοδώρα

Λαμία, 2023



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

**INFORMATICS AND COMPUTATIONAL
BIOMEDICINE**

Master thesis

**Pre-primary teachers' opinions from the Attica district on the
evaluation of educational work.**

Maria Siona

Supervisor: Mpagkos Panteleimon

Scientific advisor: Papadopoulou Theodora

Lamia, 2023

2

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η Δηλούσα

Σιώνα Μαρία

Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σιώνα Μαρία

Επιβλέπων

Μπάγκος Παντελεήμων

Καθηγητής ΠΘ

Τριμελής Επιτροπή

Μπάγκος Παντελεήμων

Καθηγητής ΠΘ

Παπαδοπούλου Θεοδώρα

Διδάκτωρ ΠΘ

Δελήμπασης Κωνσταντίνος

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΘ

Επιστημονική Σύμβουλος

Παπαδοπούλου Θεοδώρα

Διδάκτωρ ΠΘ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέλος αυτού του ταξιδιού, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν στην προσπάθειά μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την παρακίνηση ώστε να ξεκινήσω το μεταπτυχιακό αυτό, καθώς και για την αμέριστη στήριξή τους αλλά και το σύζυγό μου Γιώργο, τον άνθρωπο που στάθηκε δίπλα μου με κάθε τρόπο, κάνοντας πολλά χιλιόμετρα μαζί μου σε όλη την Αττική για τις ανάγκες της έρευνάς μου!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα διαχρονικό και αμφιλεγόμενο ζήτημα. Με αφορμή το πρόσφατα θεσμοθετημένο από την πολιτεία αξιολογικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα για τη σχέση της αξιολόγησης και της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται πιο σημαντικά για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης αλλά τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την εφαρμογή του, καθώς και τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το βαθμό καταλληλότητας τους. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση (με τη χρήση ερωτηματολογίου). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 118 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, θεωρώντας πως, ως διαδικασία συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τον τρόπο που αυτή πραγματοποιείται. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και διατυπώνονται συμπεράσματα με βάση αυτά.

Λέξεις – κλειδιά: *Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό έργο, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, Ποιότητα στην εκπαίδευση, Φορείς αξιολόγησης*

ABSTRACT

Evaluation in education is a perennial and controversial issue. On the occasion of the recently instituted by the state evaluative framework, this paper attempts to investigate the views of pre-school teachers on the evaluation of the educational work and specifically on the relationship between the evaluation and the improvement of the quality of the educational work, the characteristics that are considered more important for an effective evaluation system but the obstacles that must be overcome for its implementation, as well as the evaluation bodies of the educational work and their degree of suitability. To carry out the research, was chosen the quantitative methodological approach (using a questionnaire). The research was carried out on a sample of 118 preschool teachers of the prefecture of Attica. The results showed that preschool teachers agree with the necessity of evaluation, considering that, as a process, it contributes to the improvement of the quality of the educational work, however, they are cautious about the way it is carried out. In this paper, the results of the research are presented in detail through descriptive and inductive statistics and conclusions are formulated based on them.

Key – words: *Evaluation, Educational work, Evaluation of educational work, School unit self-evaluation, Quality in education, Evaluation bodies*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Συνοτομογραφίες.....	10
Εισαγωγή.....	11
Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
Κεφάλαιο 1^ο : Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	13
1.1 Αξιολόγηση.....	13
1.1.1 Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	13
1.1.2 Μοντέλα αξιολόγησης.....	15
1.1.3 Μορφές αξιολόγησης.....	17
1.1.4 Φορείς αξιολόγησης.....	27
1.1.5 Αντικείμενα της αξιολόγησης.....	23
1.1.6 Κριτήρια της αξιολόγησης.....	24
1.1.7 Σκοπός εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	26
1.1.8 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	28
1.2 Εκπαιδευτικό έργο.....	31
1.3 Ποιότητα στην εκπαίδευση.....	32
1.3.1 Ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.....	32
1.3.2 Αξιολόγηση και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου.....	39
Κεφάλαιο 2^ο: Το αξιολογικό πλαίσιο στην Ελλάδα.....	43
2.1. Ιστορική αναδρομή.....	43
2.2. Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4.....	50
2.3. Εμπόδια στην εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	55

2.3.1	Αιτίες μη εφαρμογής του αξιολογικού πλαισίου.....	55
2.3.2	Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος....	58
2.3.3	Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων.....	61
Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....		64
Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογική προσέγγιση.....		64
3.1.	Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας.....	64
3.2.	Σκοπός - στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα.....	64
3.3.	Μεθοδολογία.....	65
3.4.	Δειγματοληψία.....	66
3.5.	Εξασφάλιση αδειών.....	66
3.6.	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	67
3.7.	Ερευνητική διαδικασία.....	69
3.8.	Περιορισμοί της έρευνας.....	69
3.9.	Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	70
Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα της έρευνας.....		71
4.1.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	71
4.1.1.	Περιγραφική στατιστική.....	72
4.1.2.	Επαγωγική στατιστική.....	103
4.2.	Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας.....	105
4.3.	Συμπεράσματα.....	109
4.4.	Επίλογος - προτάσεις.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		113
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....		125
ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....		127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'		129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'		138

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας

ΕΛΣΤΑΤ: Ελληνική Στατιστική Αρχή

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ν.: Νόμος

Ο.Λ.Μ.Ε: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ: Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Π.Ι: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Ε.Ε.: Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

Σ.Μ.Α.: Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

Υ.Α: Υπουργική Απόφαση

Υ.Π.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση ως διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένη. Μπορεί να σημαίνει πρακτικές από την καθημερινότητα του ανθρώπου, έως την επιστήμη της αξιολόγησης όπως αυτή διαμορφώθηκε το τελευταίο τρίτο του 20^{ου} αιώνα (Μπαγάκης, 2006). Εστιάζοντας στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο, απασχολώντας όλους τους εμπλεκόμενους και προκαλώντας ποικίλες αντιδράσεις. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει τη από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος με απώτερο στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά και από την άποψη ότι συνδέεται με τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού, με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα λοιπόν, η επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη και μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και η ανάδειξη των αναγκών των σχολείων απαραίτητη συνθήκη. Η σύνδεση της ποιότητας αυτής με την αξιολόγηση αποτελεί την κεντρική τάση διεθνώς, γι' αυτό και στις περισσότερες χώρες έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες διάφορα συστήματα αξιολόγησης. Μια ακόμη κοινή τάση όσον αφορά τα συστήματα αυτά είναι η επικέντρωσή τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Άλλωστε *«τα σχολεία πρέπει να μιλήσουν για τη δουλειά τους και να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα για να διηγηθούν την ιστορία τους»* (Mac Beath, 2005: 29). Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τη γλώσσα επικοινωνίας της σχολικής μονάδας.

Στην Ελλάδα, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης έχει γίνει μέσω μιας σειράς νομοθετικών ρυθμίσεων που προκάλεσαν αντιδράσεις και αντιμετωπίστηκαν με καχυποψία και σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς, παραμένοντας επί της ουσίας για πολλά χρόνια ανενεργές. Με αφορμή την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (2021), επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με:

- τη σχέση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και του βαθμού συμβολής της σε αυτήν,
- τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται πιο σημαντικά για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την εφαρμογή του,
- τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το βαθμό καταλληλότητας τους.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό (που περιλαμβάνει τα κεφάλαια 1 και 2) και το ερευνητικό (που περιλαμβάνει τα κεφάλαια 3 και 4).

Στο 1^ο κεφάλαιο γίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως, επίσης, τα μοντέλα, οι μορφές, οι φορείς, τα αντικείμενα και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Επίσης μελετάται ο σκοπός της αξιολόγησης και φυσικά η αναγκαιότητά της στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια διασαφηνίζεται η έννοια του εκπαιδευτικού έργου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται μελετώντας την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και το πώς αυτή συνδέεται με την αξιολόγηση. Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στο αξιολογικό πλαίσιο και το πώς αυτό θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας, φτάνοντας μέχρι την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία και παρουσιάζεται αναλυτικότερα. Ακολουθεί μια προσπάθεια προσδιορισμού των παραγόντων που λειτούργησαν ανασταλτικά στην εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με το 3^ο κεφάλαιο ξεκινά το ερευνητικό μέρος, κατά συνέπεια προσδιορίζεται η μεθοδολογία της έρευνας και περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτά, αλλά και προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές.

Κεφάλαιο 1^ο : Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και εννοιολογικές διασαφηνίσεις

1.1 Αξιολόγηση

1.1.1 Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση

Οποιαδήποτε συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου ακολουθεί συνήθως τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και τέλος της αξιολόγησης του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε. Η αξιολόγηση αποτελεί ίσως το σπουδαιότερο κομμάτι της όλης διαδικασίας που ακολουθείται, καθώς από αυτή εξαρτάται η όποια τροποποίηση ή συνέχιση της προσπάθειας. Οι άνθρωποι σε όλες τους τις ενέργειες προγραμματίζουν, ενεργούν και αξιολογούν (Κασσωτάκης, 1989). Επομένως, η αξιολόγηση υπάρχει σε κάθε πτυχή της ζωής μας, είτε γίνεται φανερά είτε όχι (Δημητρόπουλος, 2010).

Αν εξετάσουμε την αξιολόγηση ως γενικό όρο, πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία η οποία χρησιμοποιείται για να αποδώσει συγκεκριμένη αξία σε ένα αντικείμενο, μέσο, πρόσωπο, αποτέλεσμα, κατάσταση ή γεγονός χρησιμοποιώντας όμως συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία για να το επιτύχει (Κασσωτάκης, 1990: 15 · Μαυρογιώργος, 2002). Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην αξιολόγηση που αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαιδευτική αξιολόγηση και το πώς αυτή ορίζεται.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν αποτελεί ένα ιδιαίτερο πεδίο στον ευρύτερο χώρο της αξιολόγησης (Δάρρα, 2019). Είναι σύνηθες πολλοί να ταυτίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση με την εξέταση και τη βαθμολόγηση των μαθητών και καθώς και με την ελεγκτική και αποτιμητική της διάσταση (Δημητρόπουλος, 2010: 27). Στην πραγματικότητα, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν μικρό μόνο τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Άλλωστε οι αλλαγές που προωθούνται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, επεκτείνουν την έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης σε ευρύτερες περιοχές. Κατά συνέπεια, γίνεται επιτακτική η ανάγκη προσέγγισης και περαιτέρω προσδιορισμού του ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Άλλωστε, ως έννοια είναι πολυσήμαντη και γι' αυτό είναι δύσκολη η ύπαρξη ενός ορισμού κοινής αποδοχής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία συναντούμε όρους όπως «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου», «σχολική αξιολόγηση»,

«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αξιολόγηση της Εκπαίδευσης» και «εκπαιδευτική αξιολόγηση» (Δημητρόπουλος, 2010).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τα αποτελέσματά της ως τις προϋποθέσεις της, στη βάση της επιστημονικής τεχνογνωσίας και μεθοδολογίας (Ξωχέλλης, 2006). Πρόκειται για μια διαδικασία που ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως, επίσης, και των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1989).

Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η ηγεσία της σχολικής μονάδας ή του σχολικού συστήματος οργανώνει τη συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Στόχος της, είναι η αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η αναβάθμιση της διαδικασίας της διδασκαλίας γενικότερα (Πασιαρδής, 1994). Ακόμη, η συλλογή των πληροφοριών αποσκοπεί στον προσδιορισμό του αποτελέσματος κάθε παιδαγωγικής και διδακτικής ενέργειας, με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο, σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους, ακολουθώντας, όπως προαναφέρθηκε, συγκεκριμένη μεθοδολογία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά την αξιολόγηση όλων των όψεων, συντελεστών, παραγόντων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία εκτίμησης, που έχει προκαθορισμένα κριτήρια, σκοπούς και μέσα (Δημητρόπουλος, 2010: 30). Για τον Κουλαϊδή, όπως επισημαίνει η Κακανά (2006: 32), δίνεται έμφαση στην εκτίμηση της αξίας, την οποία οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενσωματώνουν και συνδέουν με τις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα. Ως παράγοντες και συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας λογίζονται οι διδάσκοντες, οι μαθητές, οι γονείς, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων, οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, οι πολιτικοί που συμμετέχουν στο σχεδιασμό ή στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελεί μια «*βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου*» (Κατσαρού & Δεδούλη (2008: 115), είτε αυτό που αξιολογείται είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε μια σχολική μονάδα, είτε το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, είτε οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την εκπαιδευτική αξιολόγηση κατατάσσουμε ένα υποκείμενο της εκπαίδευσης σε μια βαθμίδα συγκεκριμένης τακτικής κλίμακας, με τη βοήθεια ενός οργάνου κατασκευασμένου για αυτό το σκοπό. Η κατάταξη αυτή χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές ή βελτιώσεις που χρειάζεται να γίνουν (Βεντούρης, 2018). Ο ίδιος ο ορισμός της, καταδεικνύει την αναγκαιότητα αλλά και τη σπουδαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία, που αφορά όλους τους παράγοντες και τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ελέγχοντας την καταλληλότητα και τη λειτουργικότητά τους και χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που συλλέγονται για τη λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα.

1.1.2 Μοντέλα αξιολόγησης

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις αναφορικά με την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες ταξινομούνται σε διάφορα μοντέλα. Σε ένα μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης, η μέθοδος και οι τεχνικές που ακολουθούνται και ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολογική διαδικασία. Τα δύο βασικότερα μοντέλα τα οποία αντιπροσωπεύουν και τις κυριότερες κατευθύνσεις στον εκπαιδευτικό χώρο και θα αναφερθούν στην παρούσα εργασία είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης κυριάρχησε στις δεκαετίες του '80 και του '90 (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίικας, 2009). Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί την

αξιολόγηση ως μηχανισμό ελέγχου, ενώ ελέγχει την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Κυρίαρχη έννοια, λοιπόν, στο τεχνοκρατικό μοντέλο είναι η μέτρηση, ενώ κλειδί για την εφαρμογή του ο καθορισμός συγκεκριμένων, μετρήσιμων, αλλά και διατυπωμένων με σαφήνεια στόχων, αφού χρησιμοποιώντας τις ποσοτικές μεθόδους ελέγχει σε ποιο βαθμό επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από το φορέα που βρίσκεται ψηλότερα στην ιεραρχία, ενώ ο αξιολογούμενος δεν έχει συμμετοχή στην αξιολόγησή του. Όπως αναφέρουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η αξιολόγηση που πραγματοποιείται με τη χρήση του τεχνοκρατικού μοντέλου είναι αντικειμενική, λόγω του μετρήσιμου χαρακτήρα των αποτελεσμάτων της, τα οποία καθιστούν εφικτές τις συγκρίσεις και τις ταξινομήσεις, με κυρίαρχη έννοια αυτή της αποτελεσματικότητας. Σε περίπτωση απόκλισης από τα επιθυμητά αποτελέσματα λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο τιμωρητικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ωστόσο, φαίνεται πως το συγκεκριμένο μοντέλο αδυνατεί να εντοπίσει τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της και κατά συνέπεια δεν συντελεί στη βελτίωσή της. Θεωρείται ανεπαρκές για το χώρο της εκπαίδευσης, αφού στην εκπαίδευση υπάρχουν ποιότητες που δε μετρούνται και διαδικασίες που μπορεί να μην εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, αλλά διαθέτουν εσωτερική, μη μετρήσιμη ποιότητα. Άλλωστε η αξιολόγηση είναι μια δυναμική και όχι στατική και τυπική διαδικασία. Επίσης, ο ελεγκτικός και ιεραρχικός χαρακτήρας που προσδίδει στην αξιολόγηση το συγκεκριμένο μοντέλο, μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, όπως η σχολική διαρροή (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Μαντάς κ.ά., 2009). Η αμφισβήτηση της λειτουργικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου οδήγησε στη δημιουργία μιας άλλης τάσης προσανατολισμού της θεωρίας της αξιολόγησης, προς μια πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση, καταλήγοντας στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού μοντέλου (Δημητρόπουλος, 2010).

Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ως αφετηρία τον άνθρωπο, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του. Για το συγκεκριμένο μοντέλο η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι απρόσωπη και μηχανιστική αλλά ουσιαστική. Έτσι, ο αξιολογούμενος την αντιλαμβάνεται

περισσότερο ως δικαίωμά του, με στόχο τη βελτίωσή του και όχι ως υποχρέωση (Βεντούρης, 2018). Σε αντίθεση με το τεχνοκρατικό, δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετακινώντας το ενδιαφέρον από τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων σε αυτή (Χατζηγεωργίου, 2011). Δίνεται έτσι, έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης και όχι στον τιμωρητικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, ο χαρακτηρισμός του ως ανθρωπιστικό οφείλεται στο ότι επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και ο χαρακτηρισμός του ως πλουραλιστικό αποδίδεται στο ότι συνυπολογίζει αρκετούς παράγοντες πέρα από την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των αδύναμων σημείων του αξιολογούμενου, με σκοπό πρώτα την κατανόηση και έπειτα τη βελτίωσή του, συλλέγοντας δεδομένα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κτλ) (Μαντάς κ.ά., 2009). Ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία τους, ενώ στο τέλος συντάσσονται αναφορές με τα αποτελέσματα της διαδικασίας και γίνονται οι ανάλογες συστάσεις. Σε αντίθεση με το τεχνοκρατικό μοντέλο που αναφέρθηκε προηγουμένως, εδώ χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση και αποφεύγονται οι μετρήσεις, με σκοπό την καλύτερη απόδοση της ποιότητας που υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στην αξιολόγηση εντάσσονται όλοι οι εμπλεκόμενοι (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ωστόσο και η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό της χαρακτήρα, αφού σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο, υπάρχει συνεργασία μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων και τα κριτήριά της δεν είναι προκαθορισμένα, όπως, επίσης, και εξαιτίας των δυσκολιών στην εφαρμογή της, αφού θεωρείται χρονοβόρα και σύνθετη ως διαδικασία, απαιτώντας συγκεκριμένες δεξιότητες από τους αξιολογητές (Μαντάς κ.ά., 2009).

Παρόλα αυτά θεωρείται καταλληλότερο για ένα αξιολογικό σύστημα στο χώρο της εκπαίδευσης, επειδή μέσω αυτού μπορούν να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των σχολικών μονάδων, δίνοντας προτάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999).

1.1.3 Μορφές αξιολόγησης

Οι μορφές της αξιολόγησης είναι πολλές, καθώς η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί – ταξινομηθεί με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κριτήρια. Τα βασικότερα από αυτά είναι:

- Με κριτήριο το χρόνο διακρίνεται σε αρχική, ενδιάμεση και τελική (Παπαδοπούλου, 2021).
- Με κριτήριο το στόχο διακρίνεται σε διαμορφωτική και αθροιστική (Βεντούρης, 2018 · Δημητρόπουλος, 2010).
- Με κριτήριο τη σχέση του αξιολογητή και του αξιολογούμενου διακρίνεται σε ετεροαξιολόγηση, αλληλοαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (Βεντούρης, 2018).
- Με κριτήριο τη θέση του φορέα αξιολόγησης/αξιολογητή διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική (Βεντούρης, 2018 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Ματσαγγούρας, 2019).

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, ενώ η εξωτερική διενεργείται από φορείς εκτός του οργανισμού, δηλαδή εξωτερικούς αξιολογητές (Μπάλιου, 2011· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση.

ο Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση οι ανώτεροι στην εκπαιδευτική ιεραρχία αξιολογούν τους ιεραρχικά κατώτερους (για παράδειγμα ο διευθυντής ενός σχολείου κρίνει τους εκπαιδευτικούς αυτού). Κατά συνέπεια η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις, στοχεύοντας κατά βάση στον έλεγχο, μη συμβαδίζοντας με το πνεύμα συλλογικότητας που πρέπει να διέπει μια σχολική μονάδα (Σολομών, 1999:18). Συνήθως λογίζεται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και κυρίως της επιθεώρησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

ο Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση/Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων

Με κριτήριο το ρόλο του αξιολογούμενου στην αξιολόγησή του, η αξιολόγηση μπορεί να πάρει τη μορφή της αυτοαξιολόγησης (όταν το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι πρόσωπο) ή της ετεροαξιολόγησης. Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του, ενώ στην ετεροαξιολόγηση το αντικείμενο της αξιολόγησης (είτε είναι πρόσωπο είτε όχι), αξιολογείται από κάποιον άλλο (Δημητρόπουλος, 2010). Προτεραιότητα δίνεται όχι στον εξωτερικό έλεγχο, αλλά στη συμμετοχική δράση των εμπλεκόμενων.

Στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση συμμετέχουν ενεργά όλοι οι παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, γεγονός που βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, συμβάλλοντας έτσι στην εγκυρότητά της.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων απασχολούν όλο και περισσότερο εκείνους που χαράσσουν πολιτική και εκπαιδευτική πολιτική (Κασσωτάκης, 2018 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Στο παρελθόν, η παραδοσιακή τακτική για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ήταν η επιθεώρηση της σχολικής μονάδας. Στον αντίποδα, στις μέρες μας, θεωρείται οικονομικότερο και αποδοτικότερο να μεταβιβαστεί η αξιολόγηση στα ίδια τα σχολεία με τις περισσότερες κυβερνήσεις να επιλέγουν συστήματα αυτοαξιολόγησης και τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πολλές αξιολογικές αποφάσεις κάθε μέρα. Παράλληλα η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας (MacBeath, 2005: 29). Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται από τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα δίνοντάς της όλο και περισσότερη αυτονομία.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2018: 27), *«η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι η συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ποικίλων στοιχείων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία της, καθώς και τα παραγόμενα από αυτήν εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και σαφή τρόπο εφαρμογής τους»*. Σκοπός της όλης διαδικασίας είναι η ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, η οποία προκύπτει μέσω της ανατροφοδότησης και ακολούθως η συνεχής βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για μια συλλογική και συμμετοχική διαδικασία που αναπτύσσεται στο εσωτερικό του σχολείου (Σολομών, 1999 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Δάρρα, 2019).

Ακόμη, η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση συμβάλλει περισσότερο από την εξωτερική στη συνειδητοποίηση των δυσλειτουργιών και των προβλημάτων που υπάρχουν μέσα σε αυτήν και στη συνέχεια στην εξάλειψή τους. Επίσης, το αίτημα για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ικανοποιείται καλύτερα όταν οι πρωταγωνιστές του μικρόκοσμου της σχολικής μονάδας συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και αποφασίζουν οι ίδιοι να τις αντιμετωπίσουν (Κασσωτάκης, 2018 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί, εστιάζουν κυρίως στην αξιοπιστία και επάρκεια των στοιχείων που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία, στην πιθανόν ελλιπή ενημέρωση και γνώση των εκπαιδευτικών και στη μη δυνατότητα γενίκευσης των όποιων συμπερασμάτων στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού αφορούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η οποία αυτοξιολογείται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Γι' αυτό και πρέπει να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου η εσωτερική αξιολόγηση να επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν (Σολομών, 1999), όπως:

- αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε αυτή, ώστε να μη συνδέεται με έλεγχο, αλλά να εκλαμβάνεται ως εργαλείο ανατροφοδότησης
- προσοχή κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ερμηνεία των δεδομένων, προκειμένου να μη γίνονται υπεραπλουστεύσεις
- τροποποίηση των «κοινωνικών σχέσεων» μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες/ιεραρχικές σε οριζόντιες, καθώς πρέπει όλοι να είναι ισότιμοι κατά τη διαδικασία αυτή
- αλλαγή του τρόπου σκέψης όσον αφορά την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της, καθώς η σχολική μονάδα είναι αυτή που πρωτίστως πρέπει να ανατροφοδοτηθεί και να δράσει με βάση αυτά και όχι να αναμένει τη λύση από την πολιτεία (γεγονός που απορρέει από το συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα).

Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ως κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες διαμορφώνουν και τα κριτήρια της αξιολόγησης, ωστόσο μπορεί να προσφέρει μέσω την χρήσης των αποτελεσμάτων της ανατροφοδότηση σε μια σχολική μονάδα. (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999 · Eurydice, 2004: 131). Τα πλεονεκτήματά της εστιάζονται στη διενέργειά της από φορείς εκτός σχολείου, κάτι που προσδίδει αξιοπιστία στις κρίσεις και δεν

επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο κίνδυνος εντοπίζεται στον πιθανό χαρακτήρα ελέγχου και επιθεωρητισμού που μπορεί να λάβει. Μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι και η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τους διοικητικά και ιεραρχικά ανώτερους με τη μορφή εκθέσεων αναφοράς. (Σολομών, 1999).

Ορισμένες, λοιπόν, από τις μορφές που μπορεί να πάρει η εξωτερική αξιολόγηση είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring) και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η επιθεώρηση, είναι μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση και συνήθως συναντάται στα γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στηρίζεται στον έλεγχο σε επίπεδο ποιότητας της διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring), αναφέρεται στην ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή ακόμη και διεθνές επίπεδο και εστιάζουν σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί να αφορούν παράγοντες σχετικούς με την επίδοση των μαθητών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κ.ά., ανάλογα με τις προτεραιότητες που υπάρχουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Μαντάς κ.ά., 2009 · Παπαδοπούλου, 2021).

Συνδυασμός εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης

Στις μέρες μας η κυρίαρχη τάση προτείνει το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στην αξιολογική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2010 · Eurydice, 2004 · Κασσωτάκης, 2018 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Nevo, 2001). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημητρόπουλος (2010: 350), ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί αυταπόδεικτα να δικαιολογήσει την παρουσία του μέσα στην κοινωνία που υπηρετεί. Αυτό είναι κάτι που επιτυγχάνεται ανάλογα με το βαθμό υλοποίησης των ευρύτερων σκοπών της κοινωνίας αυτής. Κατά συνέπεια, πέρα από τα «λειτουργικά» κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διαπίστωση της απόδοσης της εκπαίδευσης, τα «ουσιαστικά» κριτήρια είναι εξωτερικά. Επομένως, θα πρέπει να χρησιμοποιείται τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική αξιολόγηση, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη η αξιολογική διαδικασία.

Κύρια ευθύνη και σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των μέσων για τη βελτίωση της ποιότητας, ενώ της εξωτερικής αξιολόγησης να παρακολουθεί την ποιότητα της απόδοσης και να εξασφαλίζει ότι πράγματι εισάγονται βελτιώσεις (Eurydice, 2004). Επομένως οι δύο αυτές μορφές τείνουν να αλληλοσυμπληρώνονται ως προς τους στόχους που θέτουν, αλλά και το ποιος ή τι αξιολογείται. Στις μέρες μας, ενισχύεται συνεχώς η αντίληψη πως οι πραγματικές και ουσιώδεις αλλαγές στη σχολική μονάδα προκύπτουν κυρίως από διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom – up), έχοντας τη στήριξη της κεντρικής εξουσίας και όχι από διαδικασίες που ξεκινούν από πάνω προς τα κάτω (top – down), (Κασσωτάκης, 2016).

Οι Kyriakides και Cambell (2004), αναφέρονται στο παράλληλο και στο διαδοχικό μοντέλο ύπαρξης των δύο μορφών. Στο παράλληλο διενεργούνται οι αξιολογήσεις και στη συνέχεια οι φορείς τους μπορούν να μοιραστούν τα αποτελέσματα, κάνοντας μια σύγκριση μεταξύ αυτών. Στο διαδοχικό μοντέλο, η σχολική μονάδα διενεργεί την αξιολόγησή της και στη συνέχεια οι εξωτερικοί φορείς τη χρησιμοποιούν ως βάση για τη δική τους αξιολόγηση. Το 2003 η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών (S.I.C.I.) σχεδίασε ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης, τη μετα-αξιολόγηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ορθότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του μοντέλου της μετα-αξιολόγησης το κύριο βάρος της αξιολογικής διαδικασίας φέρει η εσωτερική αξιολόγηση η οποία είναι και το επίκεντρο της διαδικασίας, ενώ η μετα-αξιολόγηση λειτουργεί υποστηρικτικά, διασφαλίζοντας την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Έτσι παρατηρείται μια ισορροπία μεταξύ τους (Λουκέρης & Κατσαντώνη, 2009). Όπως αναφέρουν οι Jakobsen, MacBeath, Meuret, & Schratz, (2000) στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιτυχής σύζευξη της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, όταν αυτό συμβαίνει και η σύζευξη είναι γόνιμη, τα αποτελέσματα είναι πολύ θετικά, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ τους αυξάνει την εγκυρότητά τους (Nevo, 2001).

1.1.4 Φορείς αξιολόγησης

Με τον όρο φορείς της αξιολόγησης ή αξιολογητές περιγράφονται εκείνοι που διενεργούν την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), οι φορείς αυτοί μπορεί να είναι ο

φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας της αξιολόγησης, ο φορέας εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης και ο ουδέτερος ή επικουρικός φορέας. Πιο συγκεκριμένα, ο φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας της αξιολόγησης είναι εκείνος που παραγγέλλει την πραγματοποίησή της ή την εποπτεύει. Θα μπορούσε να είναι ένα υπηρεσιακό ή πολιτικό στέλεχος του δημοσίου. Ο φορέας εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης είναι εκείνος που την πραγματοποιεί, όπως ένας ειδικός, ένας εκπαιδευτικός, μια ομάδα ατόμων ή κάποια υπηρεσία δημοσίου ή ιδιωτικού φορέα. Τέλος, ο ουδέτερος ή επικουρικός φορέας αξιολόγησης, είναι εκείνος που αξιοποιείται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης.

Οι φορείς αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν και με βάση τη θέση τους σε σχέση με το υπό αξιολόγηση αντικείμενο. Έτσι, ο φορέας/αξιολογητής είναι εσωτερικός, όταν βρίσκεται μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα και εξωτερικός, όταν βρίσκεται έξω από το σύστημα ή μια υπηρεσία και απλώς αξιοποιείται από το σύστημα ή την υπηρεσία για την αξιολόγησή του/της (Δημητρόπουλος, 2010). Αντίστοιχα, όπως προαναφέρθηκε, με βάση το φορέα αξιολόγησης η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική.

1.1.5 Αντικείμενα της αξιολόγησης

Ως αντικείμενο της αξιολόγησης εννοούμε ό,τι μπορεί να βρεθεί στο κέντρο της διαδικασίας αυτής και να αξιολογηθεί (Βεντούρης, 2018). Γενικό αντικείμενο της αξιολόγησης είναι το εκπαιδευτικό σύστημα ως «όλον» (Δημητρόπουλος, 2010: 358). Ο Σολομών (1999), ταξινομεί τα αντικείμενα της αξιολόγησης στις παρακάτω κατηγορίες: δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα. Τα δεδομένα συμπεριλαμβάνουν τους οικονομικούς και υλικοτεχνικούς πόρους, αλλά και το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Οι διαδικασίες αφορούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως μεταξύ εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα αφορούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, όπως για παράδειγμα η επίδοση των μαθητών.

Όπως επισημαίνει ο Βεντούρης (2018: 69), σύμφωνα με το Michael Scriven τα αντικείμενα της διαδικασίας της αξιολόγησης μπορούν να είναι:

- ένα πρόγραμμα
- ένα προϊόν
- μια πολιτική
- το προσωπικό
- μια πρόταση
- η απόδοση

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το πρόγραμμα μπορεί να είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, του οποίου η αξιολόγηση μπορεί να αφορά επιμέρους αντικείμενα, ανάλογα με τη φάση που θέλουμε να αξιολογήσουμε. Το προϊόν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή προσπάθειας, μια αξία δηλαδή που προέκυψε στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πολιτική μπορεί να είναι μια εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί ένας οργανισμός ή ακόμη και ένας εκπαιδευτικός και υιοθετεί και εφαρμόζει ένας φορέας. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το μοντέλο σχεδιασμού μαθήματος ενός εκπαιδευτικού στην τάξη, όπου αξιολογείται το περιεχόμενό του και η καταλληλότητά του για τη συγκεκριμένη τάξη. Η αξιολόγηση του προσωπικού αφορά το έμφυχο δυναμικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και άλλοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι προτάσεις αφορούν τις προτάσεις που διατυπώνονται και συγκρίνονται προκειμένου να επιλεγεί η καλύτερη ως λύση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Τέλος, η απόδοση ή αλλιώς «επίδοση» είναι μια ευρεία έννοια που αφορά γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται μια ενέργεια κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεντούρης, 2018). Από την άλλη, ο Δημητρόπουλος (1999), κατηγοριοποιεί περαιτέρω τα αντικείμενα της αξιολόγησης και σε άψυχα ή έμφυχα, μοναδικά ή συλλογικά και απλά ή σύνθετα.

1.1.6. Κριτήρια της αξιολόγησης

Για κάθε αξιολογική διαδικασία ορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια. Άλλωστε, κατά ένα μεγάλο μέρος, η ορθότητα των κριτηρίων είναι αυτή που προσδιορίζει το επίπεδο επιστημονικότητας της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010: 130). Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2018: 67), κριτήριο σημαίνει *«αρχή, κανόνας ή μέτρο, με βάση το οποίο*

αξιολογείται, επιλέγεται κάποιος ή κάτι ή διατυπώνεται κάποια άποψη ή κρίση». Με λίγα λόγια το κριτήριο είναι μια περιγραφή των στόχων ή των καταστάσεων ή των συνθηκών με βάση τα οποία συγκρίνεται αυτό που επιτεύχθηκε ή υπάρχει σε ένα τομέα, με το επιδιωκόμενο και επιθυμητό αποτέλεσμα και από τη σύγκρισή τους προκύπτουν οι αντίστοιχοι δείκτες με βάση τους οποίους θα διατυπωθεί η αξιολογική κρίση.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης δε θα πρέπει να συγχέονται με τις προδιαγραφές (standards), καθώς αυτές αναφέρονται σε γενικά αποδεκτές αρχές για τον προσδιορισμό μιας αξίας (Stufflebeam, 2003). Εάν για παράδειγμα απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσληψη κάποιου σε μια θέση εργασίας είναι ο βαθμός πτυχίου του να είναι πάνω από 8/10, τότε η προδιαγραφή είναι το 8/10 και άνω, ενώ το κριτήριο της αξιολόγησης ο βαθμός πτυχίου του υποψηφίου.

Ο Δημητρόπουλος (2010: 134), ταξινομεί τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις παρακάτω κατηγορίες:

- Εσωτερικά ή εξωτερικά, με βάση τη σχέση τους με τον αξιολογητή και αντικειμενικότητά τους. Τα εσωτερικά είναι περισσότερο υποκειμενικά και επηρεάζονται από τις απόψεις και αντιλήψεις του αξιολογητή. Από την άλλη τα εξωτερικά είναι προκαθορισμένα και οδηγούν στο ίδιο συμπέρασμα οποιονδήποτε τα χρησιμοποιεί, επομένως, χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα.
- Ποσοτικά ή ποιοτικά, ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους. Τα ποσοτικά εκφράζουν τα αποτελέσματά τους αριθμητικά, με τη χρήση πχ. ποσοστών, ενώ στα ποιοτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται περιγραφικά.
- Παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά, οικονομικά και γενικά κριτήρια, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται. Κατά συνέπεια τα παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις παιδαγωγικές αρχές που τη διέπουν, τα οικονομικά αφορούν τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και κυρίως τη σχέση κόστους και προϊόντος-αποτελέσματος, ενώ τα γενικά αφορούν την εκπαίδευση ως σύνολο.
- Σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος, με σημείο αναφοράς την εκπαιδευτική διαδικασία και τις φάσεις της.
- Βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, ανάλογα με την εμβέλεια θεώρησής τους.

- Γενικά και ειδικά, ανάλογα με το εύρος αναφοράς τους. Τα γενικά αφορούν τη γενική εικόνα του αντικειμένου της αξιολόγησης, σε αντίθεση με τα ειδικά, που εστιάζουν σε συγκεκριμένες, πιο περιορισμένες όψεις του.
- Κριτήρια που αφορούν το είδος του αντικειμένου αξιολόγησης, δηλαδή κριτήρια έμφυτων και μη έμφυτων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, τα κριτήρια της αξιολόγησης πρέπει να είναι προκαθορισμένα, αποδεκτά τόσο από τους εκείνους που αξιολογούν, όσο και από εκείνους που αξιολογούνται, να είναι λειτουργικά και κατανοητά και φυσικά να συνάδουν με το σκοπό της αξιολόγησης.

1.1.7 Σκοπός εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο σκοπός της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και οι επιμέρους στόχοι αφορούν τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά απαντούν στο ερώτημα «γιατί» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο και ποια είναι η χρησιμότητα της όλης διαδικασίας. Συνήθως τίθεται ένας γενικός σκοπός, ο οποίος στη συνέχεια εξειδικεύεται σε ειδικούς στόχους (Παπαδοπούλου, 2020). Επιδίωξη της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου είναι η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, που συμπεριλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και πολλά άλλα (Κωνσταντίνου, 2016).

Σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τη Βακαλούδη (2012: 397), πρέπει να είναι *«ο εντοπισμός των δυνατών σημείων και η ενίσχυση της θετικής πλευράς, αλλά ταυτόχρονα και η παραδοχή των περιορισμών και των προβληματικών εκείνων στοιχείων που εμποδίζουν την ανάπτυξη του σχολείου ως συνόλου»*. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Χατζηγεωργίου (2006), η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί σε απλή διάγνωση, αλλά στη δράση για βελτίωση, καθώς γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τα θετικά χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αυτή. Η βελτίωση αυτού που αξιολογείται είναι ο σκοπός της αξιολόγησης και για τον Βεντούρη (2018). Στο πλαίσιο της καλής λειτουργίας της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η

σωστή κατανομή των διαθέσιμων πόρων. Επομένως, σκοπός της αξιολόγησης είναι και η απόδοση ευθυνών, προκειμένου να γίνει σωστή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και να ληφθούν οι αποφάσεις εκείνες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των πραγμάτων (Βεργίδης, 2001).

Συνολικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999 · Κωνσταντίνου, 2016 · Μπάλιου, 2011) αποσκοπεί:

- στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών
- στην επισήμανση πιθανών αδυναμιών ή δυσκολιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- στη διασφάλιση ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών
- στην προώθηση αλλαγών και καινοτομιών
- στη διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- στην ενημέρωση των εμπλεκομένων (π.χ. γονέων) για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου
- στη βελτίωση γενικά του σχολικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος.

Ωστόσο, προκειμένου να προσδιοριστεί ο σκοπός της αξιολόγησης, πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ερωτήματα που τίθενται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά, το πρόσωπο ή τα πρόσωπα που διενεργούν την αξιολόγηση, καθώς και ο τελικός αποδέκτης αυτής, δεδομένου ότι οι σκοποί διαφοροποιούνται με βάση τους παραπάνω παράγοντες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ως σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, λοιπόν, μπορούμε να αναφέρουμε τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, ενώ αν εστιάσουμε σε επίπεδο αξιολόγησης σχολικής μονάδας, γενικός σκοπός της αξιολόγησής της, όπως αναφέρει και ο Κασσωτάκης (2018: 55), είναι *«η συμβολή στην ποιοτική της βελτίωση και η μεγιστοποίηση της εσωτερικής και της εξωτερικής της αποτελεσματικότητας»*. Η εσωτερική αποτελεσματικότητα αφορά την επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί, ενώ η εξωτερική αφορά την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας για κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό και γενικότερα την πρόοδο και

την εύρυθμη λειτουργία της. Εάν εξειδικεύσουμε το σκοπό σε επιμέρους στόχους, αυτοί είναι παιδαγωγικής, κοινωνικής και οικονομικής φύσεως (Κασσωτάκης, 2018).

1.1.8 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010), η αξιολόγηση είναι πλέον αναπόσπαστο κομμάτι και απαραίτητη για τη λειτουργία πολλών τομέων οργανωμένης έκφρασης της κοινωνίας, μεταξύ αυτών και για τον τομέα της εκπαίδευσης. Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε διαφορετικά επίπεδα και συγκεκριμένα σε οικονομικό επίπεδο, σε παιδαγωγικό – ψυχολογικό επίπεδο, σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό – διοικητικό επίπεδο.

Σε οικονομικό επίπεδο, αναζητούνται τρόποι διευκόλυνσης της οικονομικής διαχείρισης και κατανομής των διαθέσιμων πόρων. Η στενότητα πόρων και αγαθών επιβάλλει την αναζήτηση μεθοδολογίας που θα εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, η εκπαίδευση είναι μια κολοσσιαία βιομηχανία, που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, επενδύσεις και δαπάνες προκειμένου να λειτουργήσει και είναι απαραίτητο να ανευρίσκονται τρόποι, ώστε η προσπάθεια και οι δαπάνες που γίνονται να αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Άλλωστε, σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπου γίνονται επενδύσεις για την επίτευξη κάποιου σκοπού, αξιολογούνται τόσο ο βαθμός επίτευξης, όσο και η ίδια η επένδυση (Βεντούρης, 2018 · Δημητρόπουλος, 2010).

Σε παιδαγωγικό – ψυχολογικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση συνδέεται με την ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Αναζητούνται τρόποι διευκόλυνσης της μάθησης μέσω αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη επιθυμητή αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και η παροχή κινήτρων στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να καταστεί αποδοτικότερη η προσπάθεια σχολείου και μαθητών (Δημητρόπουλος, 2010). Με την αξιολόγηση διαπιστώνονται τα θετικά χαρακτηριστικά των συντελεστών της εκπαίδευσης, προκειμένου

να γίνονται οι κατάλληλες επιλογές βελτίωσης και αυτοδιαχείρισης των ίδιων των συμμετεχόντων (Βεντούρης, 2018).

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση σχετίζεται με την ταχύτατη εξέλιξη της κοινωνίας, της οποίας οι απαιτήσεις της είναι μεγάλες, κάνοντας ακόμη μεγαλύτερη την ανάγκη για κατάλληλη προετοιμασία των μελών της μέσω της ποιοτικής εκπαίδευσης για την καλύτερη δυνατή διαβίωσή τους σε αυτή, μέσω της επαγγελματικής και κοινωνικής τους εξέλιξης. Επομένως, είναι αναγκαία η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο εκπληρώνεται ο σκοπός αυτός, καθώς και η καταλληλότητα και η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Βεντούρης, 2018). Η σχολική μονάδα άλλωστε, αποτελεί ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ ατόμων (Mereut & Morlaix, 2003). Επιπρόσθετα, η ανάγκη της αξιολόγησης έγκειται και στην ανάγκη να γνωρίζει η κοινωνία ότι το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και έχει υψηλό ποιοτικό επίπεδο (Ξωχέλλης, 2006). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος που συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνίας ωφελώντας το κοινωνικό σύνολο, ο έλεγχός της θα πρέπει να είναι συνολική κοινωνική ευθύνη (Παμουκτσόγλου, 2003). Η κοινωνία μας έχει ανάγκη από μια μέθοδο που να της επιτρέπει να προστατεύεται από ανεπάρκειες σε ουσιώδεις και ζωτικούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όσο είναι δυνατό. Αλλωστε και ίδια η ζωή μπορεί να θεωρηθεί σαν μια διαρκής εξέταση-αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1989). Ο Hadji, όπως επισημαίνουν οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008: 11), θεωρεί μεγάλης σημασίας την ύπαρξη της ικανότητας του «αξιολογείν», αφού εκδηλώνει τη δύναμη του ανθρώπου να προσανατολίζει τις πράξεις του, αποφασίζοντας τι είναι καλύτερο να πράξει.

Σε πρακτικό – διοικητικό επίπεδο, η ανάγκη για αξιολόγηση σχετίζεται με την αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων (όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η κρίση προσωπικού κτλ.) . Στις μέρες μας η αξιολόγηση της εκπαίδευσης απομακρύνεται από την παραδοσιακή διαπίστωση της συμμόρφωσης και του ελέγχου (Δημητρόπουλος, 2010).

Ο Rogers (1999), θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη για τη βελτίωση και ενίσχυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, καθώς μέσω αυτής μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν και την καταλληλότητα της, αλλά και να οργανώνουν καλύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, βοηθά τη σχολική μονάδα

στο σχεδιασμό καινούργιων στρατηγικών και καινοτομιών. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αναγκαία, αφού συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Επίσης, ένα από τα σημαντικότερα αγαθά, άμεσα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική προσπάθεια και την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ο χρόνος. Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας αναζητούνται τρόποι περιορισμού της σπατάλης και κατάλληλης αξιοποίησης του πολύτιμου αυτού αγαθού (Δημητρόπουλος, 2010).

Συνολικά, η αξιολόγηση μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναμένεται να οδηγήσει (Παυλινέρη κ. ά., 2006) σε:

- Αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί βασικό συντελεστή μάθησης.
- Βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, αλλά και των μαθησιακών επιτευγμάτων.
- Ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας αλλά και εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συνδέονται με την αξιολόγηση, επομένως είναι μια διαδικασία αναγκαία στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς μπορεί να συμβάλει τόσο στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και του χρόνου, όσο και στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, μέσω βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών και της ενίσχυσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσφέρουν ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Ωστόσο, οι επικριτές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διατυπώνουν διάφορα επιχειρήματα σχετικά με την αναποτελεσματικότητά της. Μεταξύ άλλων αναφέρουν πως η αξιολόγηση εστιάζει την προσοχή της στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην ίδια τη διαδικασία (Νούτσος, 2001-2002). Ένα ακόμη επιχειρήμα υποστηρίζει πως «ένα μεγάλο μέρος των όσων αξιολογούνται στην εκπαίδευση δεν μπορούν να αποδοθούν ποσοτικά» (Κασσωτάκης, 1989: 635). Επίσης, πολλοί διατείνονται πως η αξιολόγηση καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, εμποδίζοντας τη συνεργασία και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης. Ακόμη, θεωρούν πως η διαρκής πίεση που προκαλεί η αξιολόγηση μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των αξιολογουμένων, ακυρώνοντας έτσι τις όποιες θετικές επιπτώσεις της (Βεντούρης, 2018).

Σχετικά, λοιπόν, με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης θα μπορούσαμε πούμε πως φαίνεται να είναι αναγκαία ως διαδικασία, ωστόσο θα πρέπει να δοθεί προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται, σχεδιάζεται, υλοποιείται και αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της προκειμένου να έχει θετικές επιπτώσεις (Βεντούρης, 2018).

1.2 Εκπαιδευτικό έργο

Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί. Κατά συνέπεια, ο ακριβής προσδιορισμός του όρου εμφανίζει αρκετά προβλήματα (Γκοτοβός, 1986). Στην Ελλάδα η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), ενώ καθιερώθηκε επίσημα από την πολιτεία με τον Ν. 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαντάς κ.ά., 2009).

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, το εκπαιδευτικό έργο νοείται ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης και να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαλάσκας, 1992 · Παπακωνσταντίνου, 1993). Από την άλλη ο Κασσωτάκης (2018: 28), αναφέρει πως το εκπαιδευτικό έργο, ως ευρύτερη έννοια, σχετίζεται τόσο με τη διδακτική όσο και με τη γενικότερη παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και εστιάζοντας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και το ορίζει ως *«το σύνολο των ποικίλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό στο σχολείο, με στόχο την υλοποίηση της αποστολής του, καθώς και των αποτελεσμάτων τα οποία απορρέουν από αυτές. Μάλιστα, επισημαίνει πως, ως όρος είναι σημασιολογικά ευρύτερος από εκείνον του διδακτικού έργου, το οποίο συνιστά ωστόσο, την σημαντικότερη πτυχή του.*

Το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του πρώτου, σε επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι το αποτέλεσμα της οργανωμένης

δραστηριότητας του σχολείου και σε επίπεδο της σχολικής τάξης είναι το αποτέλεσμα της οργανωμένης δραστηριότητας του εκπαιδευτικού της τάξης, δηλαδή της διδακτικής διαδικασίας (Παπακωνσταντίνου, 1993). Έτσι, το εκπαιδευτικό έργο προσεγγίζεται τόσο σε μακρο-επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τάξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Κατά συνέπεια συμπεριλαμβάνει όλες τις παραμέτρους της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και το πρόγραμμα σπουδών, μέχρι τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται είτε στη διαδικασία, είτε στο αποτέλεσμα/προϊόν αυτής που πραγματοποιείται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας ή διδακτικής πράξης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, 2004). Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό έργο έχει αξιολογηθεί συστηματικά μόνο σε επίπεδο τάξης και έχει περιοριστεί στην αξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή (Παπαδοπούλου, 2021).

1.3 Ποιότητα στην εκπαίδευση

1.3.1 Ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου

Το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση απασχολεί τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο σε διεθνές επίπεδο. Οι συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, στο χώρο της αγοράς εργασίας, αλλά και στην οικονομία και την κοινωνία γενικότερα, έχουν ισχυροποιήσει το ρόλο και τη σημασία που αποδίδεται σε διεθνές επίπεδο στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2018). Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα διεθνώς, θέτουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ενώπιον νέων ανταγωνιστικών απαιτήσεων. Μέσα σε αυτό το κλίμα, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στη χάραξη της αναπτυξιακής πολιτικής.

Έννοιες όπως η αξιολόγηση, η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα κυριαρχούν διεθνώς πέρα από τον οικονομικό χώρο και στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτι που σιγά-σιγά εισέρχεται και στην ελληνική πραγματικότητα (Zmas, 2012). Η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών δομών, καθώς και η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν κοινά σημεία αιχμής αυτής της πολιτικής. Συνεπώς η ποιότητα αποτελεί αιτούμενο και

προσδοκώμενο κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκάζογλου, Βαβουράκη, 2008: 537). Σύμφωνα με τους Κουλαϊδή και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου (2005), *«κάθε χώρα προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ραγδαία μεταβαλλόμενες εξελίξεις, επιβάλλεται να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης»* (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005: 75). Οι δράσεις λοιπόν, για ποιοτική εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο ξεκίνησαν από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Unesco (Δάρρα, 2019).

Αρχικά, με τον όρο «ποιότητα» ενός προϊόντος ή αγαθού ή υπηρεσίας εννοούμε την ύπαρξη σε αυτό χαρακτηριστικών που έχουν ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση της πλειοψηφίας των καταναλωτών ή των χρηστών ή των αποδεκτών αυτών των προϊόντων/αγαθών/υπηρεσιών. Επομένως, μιλώντας για «ποιότητα στην εκπαίδευση» αναφερόμαστε στην ύπαρξη, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή μια σχολική μονάδα, των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται από την πλειοψηφία των πολιτών ως απαραίτητα για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούν την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και τη γενικότερη γνωστική καλλιέργεια και ανάπτυξη της υπευθυνότητας του εκπαιδευόμενου (Κασσωτάκης, 2016).

Όμως ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η εκπαίδευση ή η σχολική μονάδα για να χαρακτηριστεί ποιοτική; Παρά τη γενικευμένη αποδοχή της μεγάλης σημασίας της ποιότητας στην εκπαίδευση, υπάρχει δυσκολία σε επίπεδο συμφωνίας για την εννοιολογική οριοθέτηση της ποιότητας (Δάρρα, 2019 · Κασσωτάκης, 2016).

Ο Κασσωτάκης (2018: 47) συμφωνεί, αναφέροντας πως οι απόψεις σχετικά με το παραπάνω ερώτημα δεν συμπίπτουν και αυτή η διάσταση απόψεων σχετίζεται με το πού δίνουν βαρύτητα οι διάφοροι αξιολογητές για να αποτιμήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και χρησιμοποιεί το παράδειγμα του Alkin, προκειμένου να το καταστήσει σαφέστερο. Εάν, δηλαδή δίνουν βαρύτητα στην καταλληλότητα των διδακτικών μέσων και στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, εάν δίνουν έμφαση στη διδακτική διαδικασία, στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και στις επιδόσεις τους, στην επάρκεια του διδακτικού και λοιπού προσωπικού του σχολείου, στη διοίκηση και στη λειτουργία της

σχολικής μονάδας, στο κλίμα της τάξης και στις διανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται εντός αυτής, σε ζητήματα υποδομών και επάρκειας των διαθέσιμων πόρων ή στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Ωστόσο, η κυρίαρχη σύγχρονη τάση αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων (Κασσωτάκης, 2018).

Οι ορισμοί που έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς για την ποιότητα στην εκπαίδευση ποικίλουν. Η πιο γνωστή την ορίζει με βάση την «ανθρωποπλαστική» της διάσταση και την αποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση θεωρείται ποιοτική, όταν συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, που διακρίνεται από ηθικές και πνευματικές αρετές, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη ενός ακέραιου χαρακτήρα (Βαβουράκη κ. ά., 2008). Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Ματθαίου (2000), η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει αρκετά αφηρημένα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να βοηθήσει στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Ένας άλλος ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης γίνεται με βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση των στόχων που θέτει ένα σχολείο. Αν και η προσέγγιση αυτή θεμελιώνει την ποιότητα μέσω εύκολα μετρήσιμων κριτηρίων, υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου, καθώς η ποιότητα δεν αφορά μόνο την επίτευξη των άμεσα ορατών στόχων που τίθενται. Ένας ακόμη ορισμός που σχετίζεται με τον τομέα της οικονομίας, αφορά την ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης αναφερόμαστε στους γονείς και την αγορά εργασίας. Με βάση αυτή την προσέγγιση, ποιοτικό θεωρείται ότι θεωρεί ο αποδέκτης του εκπαιδευτικού αγαθού πως ικανοποιεί τις ανάγκες του, γεγονός που υποκρύπτει έντονα στοιχεία ατομικισμού.

Τελευταία ενθαρρύνεται η υιοθέτηση τεχνικών ποιότητας που εφαρμόζονται στο χώρο της οικονομίας και στο χώρο της εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ποιότητάς της (Δάρρα, 2019). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), είναι βασισμένη στην προσέγγιση πελάτη-καταναλωτή χρησιμοποιώντας ένα σύστημα κριτηρίων που αφορούν όχι μόνο τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά και τις προϋποθέσεις, τα μέσα, τα δεδομένα, τις μεθόδους, και τις διαδικασίες που μας οδηγούν σε αυτά. Κεντρική ιδέα στη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. είναι η διαπίστωση ότι όλα τα τμήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι εσωτερικοί «πελάτες» της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, ενώ οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί φορείς, οι εργοδότες, η κυβέρνηση και γενικά η κοινωνία είναι οι εξωτερικοί «πελάτες». Καθένας έχει προσδοκίες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους αρμόδιους για την

εκπαιδευτική πολιτική. Η τάξη ως σύνολο αποτελεί τον «προμηθευτή» που παράγει ένα «προϊόν», τη γνώση, το οποίο θα αξιολογηθεί μελλοντικά από διάφορους φορείς (Βαβουράκη κ. ά., 2008). Επιπλέον, βασικές αρχές της Δ.Ο.Π είναι η ομαδική προσπάθεια για συνεχή βελτίωση και ικανοποίηση των πελατών, η επιμόρφωση και εκπαίδευση και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων. Αν και κάποιοι εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τον προσδιορισμό του ποιο είναι το προϊόν και ποιοι οι πελάτες της εκπαιδευτικής παροχής, η άποψη που επικρατεί υποστηρίζει πως η χρήση των αρχών της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των σχολείων και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Δάρρα, 2019).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων που προσδιορίζουν την επίτευξη των εθνικών στόχων κάθε χώρας για την παιδεία και την εκπαίδευση, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι παράμετροι αυτοί είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του όλου συστήματος. Ο τρόπος συνοχής, αλληλεπίδρασης και συντονισμού αυτών των παραμέτρων τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με εξωτερικούς παράγοντες, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός σταθερού μηχανισμού για την παρακολούθηση αλλά και τη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Βλάχος κ. ά., 2008). Με βάση την παραπάνω διαπίστωση και προκειμένου να προσδιοριστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται διάφοροι δείκτες και συγκεκριμένη μεθοδολογία με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτοί οι αποκαλούμενοι «δείκτες ποιότητας», δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι δείκτες ποιότητας *«προτείνονται ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδας»* (Σολομών, 1999: 29). Ο Παπαδημητρακόπουλος (2006) τους προσδιορίζει σαν ένα είδος αναλυτικού προγράμματος της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με στόχο να προσφέρουν, σε συνδυασμό και με τις διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης, ένα πλαίσιο στήριξης στις σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν ένα σύστημα αξιολόγησης. Μέσω αυτών των δεικτών θα καταγραφούν:

- Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

- Τα βήματα προόδου που συντελέστηκαν.

Ωστόσο, από τη σκοπιά της ΟΛΜΕ, το σύστημα των δεικτών δεν έχει θετικό αντίκτυπο, αντίθετα κατακερματίζει την εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία της γνώσης και αποτελεί μια φόρμα πειθούς απέναντι σε ένα δύσπιστο κοινό (Τσιριγώτης, 2002).

Μέσα στο γενικότερο κλίμα συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, το Μάιο του 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλλε την «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης» παρουσιάζοντας δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιστοιχούν σε τέσσερις ευρύτερους άξονες για την αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Η Επιτροπή συγκροτήθηκε από εμπειρογνώμονες 26 χωρών της Ευρώπης (κρατών - μελών της Ε.Ε. και υποψήφιων προς ένταξη στην Ε.Ε.) (Κασσωτάκης, 2018: 72 · Κάτσικας, 2002: 253). Στον πίνακα παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι άξονες και οι αντίστοιχοι δείκτες. Στον πρώτο άξονα έχουμε επτά δείκτες που αφορούν τις επιδόσεις, στον δεύτερο άξονα υπάρχουν τρεις δείκτες που αφορούν το βαθμό εγκατάλειψης του σχολείου και τις μεταβάσεις από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, στον τρίτο άξονα υπάρχουν δύο δείκτες που αφορούν την οργάνωση και αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ στον τέταρτο και τελευταίο άξονα οι δείκτες αφορούν τους πόρους και τις δαπάνες.

Θεματική περιοχή	Δείκτες ποιότητας
Επιδόσεις	<ul style="list-style-type: none"> ○ Μαθηματικά ○ Αναγνωστικές ικανότητες ○ Θετικές επιστήμες ○ Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) ○ Ξένες γλώσσες ○ Ικανότητα του μαθητή ○ Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	<ul style="list-style-type: none"> ○ Εγκατάλειψη του σχολείου ○ Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας εκπαίδευσης

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> ○ Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης ○ Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	<ul style="list-style-type: none"> ○ Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών ○ Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση ○ Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή ○ Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πίνακας Α': Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Κάτσικας, 2002: 253).

Στην Ελλάδα, η χρήση του όρου «ποιότητα» στην εκπαίδευση καθιερώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990, με καθυστέρηση μερικών ετών σε σχέση την επικράτησή του σε άλλες χώρες, ενώ ήδη από τη δεκαετία του 1980 είχαν αρχίσει να λαμβάνουν χώρα συζητήσεις που αποσύνδεαν την αξιολόγηση από τον μέχρι τότε αποκλειστική αποστολή της, που αφορούσε τον έλεγχο της απόδοσης συγκεκριμένων ομάδων ή ατόμων (μαθητές και διδάσκοντες), εξέλιξη που διαφαίνεται και με την εισαγωγή της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου» η οποία εξετάστηκε και παραπάνω (Θεοχάρης, 2011). Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πρότεινε, το 1999 και υπό την εποπτεία και επιστημονική ευθύνη του Ιωσήφ Σολομών, είκοσι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που βασίζονται σε επτά θεματικές περιοχές. Οι περιοχές 1, 2 και 3 αναφέρονται στα δεδομένα που φτάνουν απ' έξω στη σχολική μονάδα. Οι περιοχές 4, 5 και 6 αφορούν τα όσα αναπτύσσονται και διαδραματίζονται μέσα στη σχολική μονάδα, ενώ τέλος η περιοχή 7 αφορά τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Θεματική περιοχή	Δείκτες ποιότητας
1. Διαθέσιμα μέσα – πόροι	<ul style="list-style-type: none"> ○ Κτίρια, χώροι, εξοπλισμός ○ Οικονομικοί πόροι

2. Πρόγραμμα σπουδών – Βιβλία	<ul style="list-style-type: none"> ○ Πρόγραμμα σπουδών ○ Σχολικά εγχειρίδια
3. Προσωπικό του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> ○ Διδακτικό προσωπικό ○ Διοικητικό, ειδικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό
4. Διοίκηση	<ul style="list-style-type: none"> ○ Συντονισμός σχολικής ζωής ○ Διαμόρφωση, εφαρμογή σχολικού προγράμματος ○ Αξιοποίηση μέσων – πόρων
5. Κλίμα – σχέσεις – συνεργασία	<ul style="list-style-type: none"> ○ Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό ○ Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους ○ Σχέσεις σχολείου – γονέων και κηδεμόνων ○ Σχέσεις σχολείου με εκπαιδευτικούς θεσμούς και κοινωνία
6. Διδακτική – μαθησιακή διαδικασία	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ποιότητα της διδασκαλίας ○ Ποιότητα της μάθησης ○ Λειτουργία της αξιολόγησης
7. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα	<ul style="list-style-type: none"> ○ Φοίτηση – ροή – διαρροή μαθητών ○ Επίδοση – πρόοδος των μαθητών ○ Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ○ Κατευθύνσεις των μαθητών μετά την αποφοίτηση

Πίνακας Β΄: Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999: 61).

Λίγο καιρό αργότερα, το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προτείνει τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στον «Οδηγό αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» (Ματθαίου, 2000).

Θεματική περιοχή	Δείκτες ποιότητας
Διαχείριση και αξιοποίηση πόρων	<ul style="list-style-type: none"> ○ Υλικοτεχνική υποδομή ○ Ανθρώπινο δυναμικό ○ Οργανωτικό πλαίσιο ○ Προδιαγραφές και μέσα διδασκαλίας
Σχέσεις – κλίμα	<ul style="list-style-type: none"> ○ Φυσιογνωμία σχολικής μονάδας ○ Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ○ Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών ○ Σχέσεις σχολείου – γονέων ○ Σχέσεις σχολείου με το θεσμικό περιβάλλον
Εκπαιδευτικές διαδικασίες	<ul style="list-style-type: none"> ○ Διδακτική διαδικασία ○ Μαθησιακή διαδικασία ○ Αξιολόγηση
Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> ○ Φοίτηση ○ Επίδοση – πρόοδος ○ Συναισθηματική ανάπτυξη ○ Επαγγελματική και ακαδημαϊκή ανέλιξη – προοπτική

Πίνακας Γ': Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ματθαίου, 2000).

Συμπερασματικά, στη σύγχρονη εποχή η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον τον «καταλύτη για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία, αφενός συνδέεται με τον έλεγχο άμεσα με του σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και αφετέρου γίνεται αντιληπτή ως υπο-τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006: 167).

1.3.2 Αξιολόγηση και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου

Όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε την αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που εμπεριέχει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην

εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια τις εκπαιδευτικές πολιτικές κτλ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 171). Η βασική παραδοχή πως η αξιολόγηση έχει θετική επίδραση στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αν και για πολλούς θεωρείται αυτονόητη, χρειάζεται επιστημονική τεκμηρίωση, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να επιτευχθεί. Η τεκμηρίωση αυτή, όπως και η αποτίμηση της επίδρασής της στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια εύκολη διαδικασία (Κασσωτάκης, 2018).

Σήμερα, σε διεθνές επίπεδο τουλάχιστον, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία και μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και να αποτελέσει προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι κυβερνήσεις όλων σχεδόν των ευρωπαϊκών κρατών-μελών να προωθήσουν μεταρρυθμίσεις στο όποιο αξιολογικό πλαίσιο με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ζουγανέλη κ. ά., 2008 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σε μελέτη που πραγματοποίησε στις αρχές του 2005 το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο «*Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», διαπιστώθηκε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους τρεις μηχανισμούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, μαζί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική έρευνα (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, ο Κασσωτάκης (2018: 50) αναφέρεται στα συμπεράσματα των Nelson, Ehren και Godfrey, οι οποίοι μελετώντας 80 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες μετά το 2000 (με μόνο μια εξ αυτών να έχει πραγματοποιηθεί το 1998), καταλήγουν στη διαπίστωση πως η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει με έμμεσο τρόπο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιούνται και προβληματίζονται για τις συνθήκες με βάση τις οποίες διεξάγεται η μαθησιακή διαδικασία, σκεπτόμενοι τρόπους βελτίωσής της και αξιοποιώντας μεθόδους όπως η παρατήρηση εντός της τάξης ή η μελέτη των εργασιών των παιδιών, ως πηγή δεδομένων για την επίτευξη του στόχου αυτού. Η συζήτηση επί των δεδομένων που προκύπτουν ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε ανάλογες δράσεις

που αποσκοπούν στη βελτίωση του σχολείου, προωθώντας παράλληλα την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση, οι Nelson & Eldren, όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2018), έχοντας μελετήσει, επίσης, σημαντικό αριθμό ερευνών, διαπιστώνουν πως τις περισσότερες φορές η εξωτερική αξιολόγηση έχει θετική απήχηση σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας των σχολείων.

Οι Olafsdottir, Jonasson, και Sigurðardottir (2022), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία της Ισλανδίας σχετικά με την επίδραση της εξωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία και κατά πόσο αυτή χρησιμοποιείται ανατροφοδοτικά, διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα από τα σχολεία εφάρμοσαν μια σειρά από στρατηγικές και δράσεις βελτίωσης λόγω των εξωτερικών αξιολογήσεων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτήρισαν τις εκθέσεις της εξωτερικής αξιολόγησης βοηθητικές, υποστηρικτικές και χρήσιμες, αφού μεταξύ άλλων τους υπέδειξαν τις βελτιώσεις εκείνες στις οποίες πρέπει να δώσουν προτεραιότητα. Ωστόσο, αυτό που επισημαίνουν είναι η σημασία της θετικής σχέσης μεταξύ εμπιστοσύνης και λογοδοσίας, καθώς μπορεί να διευκολύνει το θετικό αντίκτυπο της αξιολόγησης και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το ίδιο επισημαίνουν και οι Hofer, Holzberger, & Reiss (2020), οι οποίοι μέσα από την τριακονταετή τους έρευνα διαπίστωσαν πως υπάρχουν ορισμένες συνθήκες, που αυξάνουν το θετικό αντίκτυπο της αξιολόγησης και η ύπαρξη εμπιστοσύνης είναι μια από αυτές. Έχει, λοιπόν, μεγάλη σημασία τα σχολεία να δέχονται την αξιολόγηση, καθώς επηρεάζει την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων και αλλαγών που προωθούνται.

Αντιστοίχως και σε επίπεδο εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης, βασική προϋπόθεση είναι η συναίνεση των εκπαιδευτικών της και όχι η επιβολή της (Παυλινέρη, Βέρδης, & Γιαλαμάς, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η ανάπτυξη της κουλτούρας της αξιολόγησης, μια διόλου εύκολη κατάκτηση, όπως, επίσης, και η υποστήριξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών του σε αυτή τη δύσκολη προσπάθεια. Επισημαίνεται ωστόσο πως η υποστήριξη αυτή δεν ταυτίζεται με την καθοδήγηση, τον έλεγχο, την επιβολή ή την επιθεώρηση. Σκοπός είναι η δημιουργία ενός κλίματος που υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, τους παρέχει τεχνογνωσία σε αντικείμενα στα οποία δεν έχουν εξοικείωση, βοήθεια στην ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν, αλλά

και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών, κάτι που οδηγεί στην χειραφέτησή τους. Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να υπάρχουν προκαθορισμένα κριτήρια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και να μην λειτουργεί, όπως τονίζει ο Παπασταμάτης, ως απειλή για την αυτο-εικόνα και το αυτο-συναίσθημα του εκπαιδευτικού (Παναγιωτίδου, Γουστέρης & Γκλούμπου, 2006).

Στο ερώτημα αν υπάρχει δυναμική στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας ο Μπαγάκης (2006) υποστηρίζει πως υπάρχει, καθώς, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βγάζοντας τους παράλληλα από τη ρουτίνα και δημιουργώντας εστίες ζωντανέματος τους σχολείου. Ακόμη, αποτελεί μια συμμετοχική, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πρόταση αξιολόγησης σε αυτό το τόσο αμφιλεγόμενο ζήτημα. Ωστόσο, δεν παραλείπει να αναφέρει ότι είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί χρόνο, κόπο, συλλογικότητα και προϋποθέτει υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, λοιπόν, όταν γίνεται συστηματικά, έχοντας σαφή κριτήρια και στόχους και χρησιμοποιώντας επιστημονικά έγκυρα μέσα, οδηγεί σε ρεαλιστικές και ξεκάθαρες υποδείξεις βελτίωσης, διασφαλίζοντας την υλοποίηση των διορθωτικών παρεμβάσεων που προτείνει, έχοντας θετική απήχηση στο επίπεδο ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (1993), η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί βασική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού συνδέεται με ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς και με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια προσπάθεια να διασαφηνιστούν οι έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Εστίασαμε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως μια οργανωμένη, συστηματική διαδικασία με σκοπό τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, εξετάσαμε τη σχέση αξιολόγησης και ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαιότητα στη σύγχρονη και ταχύτατα εξελισσόμενη κοινωνία, της οποίας, πυλώνα αποτελεί η εκπαίδευση και μπορεί να συμβάλλει με πολλούς τρόπους στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα γίνει μια ιστορική αναδρομή στο αξιολογικό πλαίσιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα όποια εμπόδια υπήρξαν μέχρι τώρα στην εφαρμογή του,

εστιάζοντας στην πρόσφατη Υπουργική Απόφαση για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Κεφάλαιο 2^ο : Το αξιολογικό πλαίσιο στην Ελλάδα

2.1 Ιστορική αναδρομή

Στη χώρα μας η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τις ρίζες της στις αρχές της σύστασης του Ελληνικού Κράτους και το θεσμό του Επιθεωρητή, από το 1834 έως το 1982, όπου με το Ν.1304/1982 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. κατήγγησε νομοθετικά το θεσμό του επιθεωρητή (Κολοσίδου & Κακανά, 2022). Παρόλο που υπήρχε η πρόθεση για επαναφορά της αξιολόγησης, αναζητήθηκε κάποιος εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός προς την κατεύθυνση αυτή, ίσως στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αποφόρτισης του αρνητικού κλίματος λόγω των Επιθεωρητών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 41). Έτσι από το 1981 έως και το 1987, όσες προσπάθειες επαναφοράς έγιναν από τις εκάστοτε κυβερνήσεις απέτυχαν και καμία δεν κατάφερε να εφαρμόσει στην πράξη την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2010).

Επίσης με το Ν.1304/1982 εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος αντικατέστησε τον μισητό για τους εκπαιδευτικούς θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος στα μάτια του κλάδου είχε ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα. Έργο του ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Αν και ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρητικά μετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η προσέγγιση δε θυμίζει επιθεώρηση ή έλεγχο (Ζήκα, 2022). Παράλληλα η διοίκηση (Προϊστάμενοι Γραφείων και Διευθύνσεων) έχει μόνο διοικητικές αρμοδιότητες (Τσιριγώτης, 2002).

Ωστόσο γύρω στο 1984, προβάλλεται όλο και πιο έντονα η άποψη για ασυμβατότητα του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου, καθώς αναλάμβανε ταυτόχρονα ρόλο καθοδηγητικό αλλά και αξιολογητή για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα η Ο.Λ.Μ.Ε. ζήτησε να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2016).

Με το Ν.1566/1985 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

έργου» καθιερώθηκε επίσημα από την πολιτεία. Οι Διευθυντές/Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων αναλάμβαναν την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του έργου τους στη σχολική μονάδα που διοικούσαν, μαζί με τους Σχολικούς Συμβούλους (Ν.1566/1985). Ο διαχωρισμός της παιδαγωγικής και διοικητικής λειτουργίας ολοκληρώθηκε, ενώ στο συγκεκριμένο νόμο δόθηκε έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι των εκπαιδευτικών. Ωστόσο ο νόμος έμεινε ανενεργός και δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη, μιας και δεν εκδόθηκαν τα προεδρικά διατάγματα (Μπάλιου, 2011:66 · Τσιριγώτης, 2002:23). Μέσα από το συγκεκριμένο νόμο αντανακλάται η γενικότερη ασυμφωνία που υπήρξε μεταξύ των εκπροσώπων του κράτους και των εκπαιδευτικών, όπως και η επιλογή της ηγεσίας του Υ.Π.Ε.Π.Θ. να μη συγκρουσθεί με τους εκπαιδευτικούς, αναλογιζόμενη το πολιτικό κόστος που θα είχε κάτι τέτοιο (Κασσωτάκης, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε έγιναν διάφορες προσπάθειες εννοιολογικού επαναπροσδιορισμού της αξιολόγησης. Το Προεδρικό Διάταγμα 140/1988 αναφέρει ότι με τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» νοείται «η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους» (Π.Δ. 140/1998). Η προσπάθεια που έγινε για την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών σχέσεων δεν ήταν επιτυχημένη, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούσε να λειτουργεί συγκεντρωτικά (Κασσωτάκης, 2016).

Την επόμενη δεκαετία το ενδιαφέρον διεθνών οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας αυξάνεται και επικεντρώνεται στη σχολική αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Μποφυλάτος, 2005: 147).

Το 1992, με το Ν.2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί, καθήκον των διευθυντών και των προϊσταμένων (Νόμος 2043/1992). Στη συνέχεια, με το Π.Δ. 320/1993 γίνεται η πρώτη σοβαρή προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας. (Μπάλιου, 2011). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Όπως προβλεπόταν ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας μέσω εκθέσεων προγραμματισμού και

αποτίμησης, οι οποίες στη συνέχεια θα υποβάλλονταν ιεραρχικά, έχοντας ως τελικό αποδέκτη το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το έργο των εκπαιδευτικών θα αξιολογούνταν από το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, μέσω εκθέσεων αξιολόγησης (Π.Δ.320/1993). Επίσης, θα πραγματοποιούνταν και συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της απόδοσής του, τόσο σε περιφερειακό όσο και σε εθνικό επίπεδο, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και την αυτογνωσία και επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών (Ζήκα, 2022). Ωστόσο οι αντιδράσεις που υπήρξαν εκ μέρους των εκπαιδευτικών οργανώσεων δεν κατέστησαν δυνατή την εφαρμογή του.

Το 1996 το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. συνέταξε ένα «Πλαίσιο πρότασης για τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», επισημαίνοντας διάφορα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην αντιμετώπιση των οποίων θα μπορούσε να συμβάλει η αξιολόγηση. Η τεκμηρίωση γινόταν μέσα από την παρουσίαση αντίστοιχης διεθνούς εμπειρίας, σε αντιπαραβολή με την υπάρχουσα κατάσταση στην Ελλάδα, ενώ διατυπώνονταν οι ανάλογες προτάσεις. Παρόλα αυτά το σχέδιο δεν είχε απήχηση και οι προτάσεις του δεν εφαρμόστηκαν (Κασσωτάκης, 2016).

Σε μια νέα προσπάθεια της τότε κυβέρνησης, ψηφίζεται ο Ν. 2525/1997 και πιο συγκεκριμένα το άρθρο 8 με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Ν.2525/1997). Φορείς της αξιολόγησης ήταν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), το οποίο αποτέλεσε τη σημαντικότερη καινοτομία του νόμου αυτού, αλλά και το μέτρο εκείνο που προκάλεσε τις περισσότερες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και όχι μόνο (Κασσωτάκης, 2016). Το άρθρο 8 του Ν. 2525/1997 αποτέλεσε τομή στον τρόπο αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα (Δημητρόπουλος, 2010). Στην ουσία πρόκειται για ένα σύστημα αξιολόγησης στο οποίο αξιολογούνται οι πάντες, σε μια πιο ιεραρχική και «σκληρή» εκδοχή του προηγούμενου νόμου του 1993. Ωστόσο οι όποιες αλλαγές δεν οδήγησαν σε αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού δεν παραχωρήθηκαν εξουσίες στις σχολικές μονάδες (Καββαδίας & Φατούρου, 2002).

Ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998, με ένα ιεραρχικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης, όπου μια πενταμελής επιτροπή εκπαιδευτικών από τον Σύλλογο Διδασκόντων υποβάλλει έκθεση αυτοαξιολόγησης στον Διευθυντή/Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας, ενώ στη συνέχεια η έκθεση αυτή αποστέλλεται και στους επόμενους ανώτερους στην ιεραρχία. Αυτό που αξιολογείται είναι το εκπαιδευτικό έργο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Ζήκα, 2022 · Υ.Α. Δ2/1938/1998).

Στο Π.Δ. 140/1998 και συγκεκριμένα στα άρθρα 1 και 2, ορίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης από τους Διευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και τους Σχολικούς Συμβούλους (Π.Δ. 140/1998). Παρόλο που αποσαφηνίζεται περισσότερο η έννοια της αξιολόγησης και ο τρόπος λειτουργίας της, παραμένουν αρκετά από τα στοιχεία που αποτέλεσαν θέμα συζήτησης και αντιδράσεων σε παλαιότερα διατάγματα. Έτσι, με την αλλαγή της κυβέρνησης στις εκλογές που πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2000, δόθηκε τέλος στη συγκεκριμένη προσπάθεια (Κασσωτάκης, 2016).

Η δέσμευση της νέας κυβέρνησης για κατάργηση των διατάξεων του Ν.2525/1997, οδήγησε στο Ν. 2986/2002 με τον οποίο καταργήθηκαν όλες οι προηγούμενες διατάξεις. Στο νέο νόμο, το εκπαιδευτικό έργο συνδεόταν με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφερόταν ως ξεχωριστή διαδικασία. Παράλληλα, οι διατάξεις επισήμαιναν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνία. Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζονταν το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (Ν. 2986/2002). Το Κ.Ε.Ε. αναλάμβανε την ανάπτυξη και εφαρμογή των πρότυπων δεικτών και κριτηρίων, καθώς και τον έλεγχο αξιοπιστίας του συστήματος, ενώ το Π.Ι. αναλάμβανε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2021). Το σύστημα διοίκησης και αξιολόγησης που προβλεπόταν βάσει του συγκεκριμένου νόμου ήταν αρκετά συγκεντρωτικό, ενώ ασκήθηκε και έντονη κριτική λόγω της μεγάλης συγκέντρωσης εξουσιών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που ελέγχονται από το

Υπουργείο Παιδείας (Αναστασίου, 2014). Αν και ο νόμος τυπικά παρέμεινε για αρκετά χρόνια σε ισχύ, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη (Κασσωτάκης, 2016).

Με το Ν. 3848/2010 και την εγκύκλιο 37100/Γ1, προβλεπόταν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από το Διευθυντή/Προϊστάμενο και το Σύλλογο Διδασκόντων. Συγκεκριμένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα θέτονταν οι στόχοι και θα οργανωνόταν το σχέδιο δράσης το οποίο και θα κοινοποιούνταν στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, ενώ στο τέλος του έτους θα συνέτασσαν την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να ελέγξουν αν επετεύχθησαν οι στόχοι και σε ποιο βαθμό. Στο συγκεκριμένο νόμο απουσιάζει η εξωτερική αξιολόγηση (εγκύκλιος 37100/Γ1.2010 · Ν.3848/2010). Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο συγκεκριμένος νόμος ήταν ασαφής και γενικόλογος, ενώ η αξιολόγηση εστιαζόταν στις δράσεις που θα οργανώνονταν από τις σχολικές μονάδες, κάτι που αποτελεί μια μόνο πτυχή του εκπαιδευτικού έργου. Η εφαρμογή προβλεπόταν να γίνει σταδιακά κατά το σχολικό έτος 2010-2011, κάτι τέτοιο ωστόσο δε συνέβη, ειδικά μετά και την αλλαγή της κυβέρνησης το 2012 (Κασσωτάκης, 2016).

Με το Ν. 3966/2011, ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο προέκυψε από τη συγχώνευση του Κ.Ε.Ε. με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με το συγκεκριμένο νόμο προβλέπεται εσωτερική αξιολόγηση η οποία λειτουργεί ως βάση για την εξωτερική αξιολόγηση. Παράλληλα, από το 2010 έχει ξεκινήσει η πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε 600 επιλεγμένες σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) και η αξιολόγηση των Διευθυντών/Προϊσταμένων από τη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ) (Νόμος 3966/2011).

Με το Ν. 4142/2013 θεσμοθετείται η Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε), η οποία αναλαμβάνει την εποπτεία των διαδικασιών αξιολόγησης και έχει βοηθητικό ρόλο προς τους Διευθυντές/Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, γνωμοδοτεί σχετικά με ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση στον Υπουργό Παιδείας (Ν.4142/2013). Την ίδια περίοδο, με την Υ.Α. 30972/Γ1 και συγκεκριμένα το άρθρο 6, ιδρύεται το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε., το οποίο είναι αρμόδιο για την επίβλεψη και την υποστήριξη της αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο. Την εποπτεία του έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Υ.Α. 30972/Γ1/2013).

Ακολούθησε το Π.Δ. 152/2013, το οποίο αφορούσε την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και με το οποίο διατηρήθηκε το σύστημα αξιολόγησης σε σχήμα πυραμίδας, όπου ο κατώτερος αξιολογείται από κάποιον ανώτερο, σύστημα που υπήρχε και σε παλαιότερα αξιολογικά πλαίσια. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσδιοριζόταν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και συντελεστές βαρύτητας, ενώ αναλόγως τη βαθμολογία που θα συγκέντρωναν, θα χαρακτηρίζονταν ως ελλιπείς, επαρκείς, πολύ καλοί και εξαιρετικοί (Π.Δ.152/2013). Ωστόσο, θεωρήθηκε δε λάμβανε υπόψη τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν μεταξύ τους οι σχολικές μονάδες και αγνοήθηκαν οι όποιες κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες (Φατούρου & Καββαδίας, 2013:28). Οι προσπάθειες που έγιναν το σχολικό έτος 2013-2014, για καθολική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες, δεν ευοδώθηκαν και τελικά σταμάτησαν.

Η νέα κυβέρνηση που προέκυψε μετά τις εκλογές του 2015, ανέστειλε την εφαρμογή όλων των προηγούμενων νόμων σχετικά με την αξιολόγηση, κάτι άλλωστε που είχε προαναγγείλει προεκλογικά (Matsopoulos, Griva, Psinas, & Monastirioti, 2018 · Μπάρδα & Κουτούζης, 2021).

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 2018, επανέρχεται στο προσκήνιο το ζήτημα της αξιολόγησης, με την ψήφιση του Ν. 4547/2018. Με το συγκεκριμένο νόμο καταργείται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και εμφανίζεται ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος ασχολείται με τα επιστημονικά θέματα του κλάδου. Η αξιολόγηση προβλέπεται να έχει εσωτερική ιεραρχική μορφή για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Την επόμενη χρονιά ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4, η οποία εστιάζει στον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης σε εσωτερικό επίπεδο (Υ.Α. 1816/ΓΔ4/2019).

Μετά τις εκλογές του 2019 και την αλλαγή του κυβερνώντος κόμματος ψηφίζεται ο Ν.4692/2020 με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις», ο οποίος αναφέρεται στην έναρξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα και στα Πειραματικά σχολεία και προβλέπει τόσο την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, όσο και την εξωτερική αξιολόγηση από τους Σ.Ε.Ε. (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου), με εκθέσεις που υποβάλλονται στα ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα

Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), στην Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και στο Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου γίνεται μέσω ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού, σχεδιασμού δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και ετήσιας απολογιστικής έκθεσης με βάση 5 τομείς (Ν.4692/2020):

- Μέσα-πόροι
- Διοίκηση σχολείου
- Κλίμα- σχέσεις
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021, με την οποία προσδιορίζεται η διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, ενώ προβλέπεται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ο Ν.4823/2021 ο οποίος περιλαμβάνει διατάξεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, στελεχών και για άλλα εκπαιδευτικά θέματα. Παράλληλα, η Υπουργική Απόφαση 6603 θα τροποποιηθεί με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4, με τίτλο «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*», με την οποία μειώνονται οι άξονες με βάση τους οποίους γίνεται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από 14 σε 9 (Ν.4823.2021 · Υ.Α. 6603/ΓΔ4/2021 · Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021). Η εν λόγω Υπουργική Απόφαση παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο, καθώς αποτελεί την πιο πρόσφατη σχετικά με την αξιολόγηση, με βάση την οποία διαμορφώθηκε και το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Αποτέλεσμα όλων αυτών των νέων διατάξεων ήταν η έντονη δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού κλάδου και των αντίστοιχων συνδικαλιστικών οργανώσεων. Λίγες μέρες μετά, η Διδακταλική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών (ΔΟΕ) προκήρυξε απεργία-αποχή από της διαδικασίες της αξιολόγησης που προέβλεπαν οι νέες διατάξεις. Το ίδιο αποφάσισε και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), η οποία κατέθεσε εξώδικο προς το Υπουργείο Παιδείας, αρνούμενη και αυτή να εφαρμόσει την αξιολόγηση. Δυσαρέσκεια και αναταραχή παρουσιάστηκε και εντός των σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα στα μέλη των Συλλόγων Διδασκόντων, καθώς άλλοι ήταν υπέρ και άλλοι κατά των απεργιακών κινητοποιήσεων (Κολοσίδου & Κακανά, 2022). Την ίδια αυτή περίοδο, στο αρνητικό κλίμα

που περιγράφηκε παραπάνω, έρχονται να προστεθούν και πρακτικές δυσκολίες στη λειτουργία των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας της Covid-19. Στο πλαίσιο του γενικού lockdown που αποφασίστηκε από την κυβέρνηση, τα σχολεία λειτουργούν μέσω συστήματος τηλεεκπαίδευσης, με όλες τις αντικειμενικές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν σε μια τέτοια διαδικασία, δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών και κάνοντας τις συνθήκες αρκετά απαιτητικές.

Σε συνέχεια της έντονης αντίδρασης της, η ΔΟΕ ανακοινώνει τη δημιουργία ενιαίων κειμένων καλώντας τους Συλλόγους Διδασκόντων να τα χρησιμοποιήσουν σε όλες τις φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας (αποτίμηση περυσινής χρονιάς και συλλογικός προγραμματισμός νέας). Πρόκειται, όπως αναφέρει, για κεντρικά κείμενα, που αποτελούν ενιαία συλλογική έκφραση για όλα τα σχολεία και που αναιρούν τη διαφοροποίησή τους (Τελικά ενιαία κείμενα, 2022).

Για το σχολικό έτος 2022-23 η ΔΟΕ απέστειλε εκ νέου στους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Π.Ε. ενιαία κείμενα για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα στην απόφαση που δημοσιεύει με τίτλο *«Τελικά ενιαία κείμενα. Ο αγώνας για την υπεράσπιση του Δημόσιου σχολείου, ενάντια στην αξιολόγηση – εργαλείο, της εμπορευματοποίησης, κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης σχολείων – μαθητών – εκπαιδευτικών, συνεχίζεται»*, αναφέρει ότι το σχολικό έτος 2021-22 πάνω από 3.500 σχολικές μονάδες συντάχθηκαν πλήρως με τα ενιαία κείμενά της για την ακύρωση της αξιολόγησης στην πράξη, ενώ σε 2.000 ακόμη σχολικές μονάδες έως και το 50% των εκπαιδευτικών ανάρτησαν τα ενιαία κείμενα. Παράλληλα χαρακτηρίζει τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας αντιεκπαιδευτικές και θεωρεί πως οι σχεδιασμοί του Υπουργείου θα μετατρέψουν τα σχολεία σε ανταγωνιζόμενες, κατηγοριοποιημένες σχολικές μονάδες (Τελικά ενιαία κείμενα, 2022). Από την πλευρά του, το Υπουργείο Παιδείας αποφεύγει να δημοσιεύσει σχετικά στοιχεία, διαβεβαιώνοντας ότι πάνω από το 99% των σχολικών μονάδων συμμετείχε κανονικά στην αξιολόγηση, χωρίς ωστόσο να δίνει περαιτέρω διευκρινίσεις (Αξιολόγηση: Η ΔΟΕ δημοσίευσε τα νέα ενιαία κείμενα για τα σχολεία, 2022).

2.2 Υπουργική απόφαση 108906/ΓΔ4

Σε μια πιο αναλυτική παρουσίαση της εν λόγω Υπουργικής Απόφασης, αναφέρονται τα βασικά σημεία της αξιολογικής διαδικασίας, όπως αυτή προσδιορίζεται. Όπως γίνεται αντιληπτό και από τον τίτλο της απόφασης που αναφέρεται πιο πάνω, περιλαμβάνει τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική αξιολόγηση.

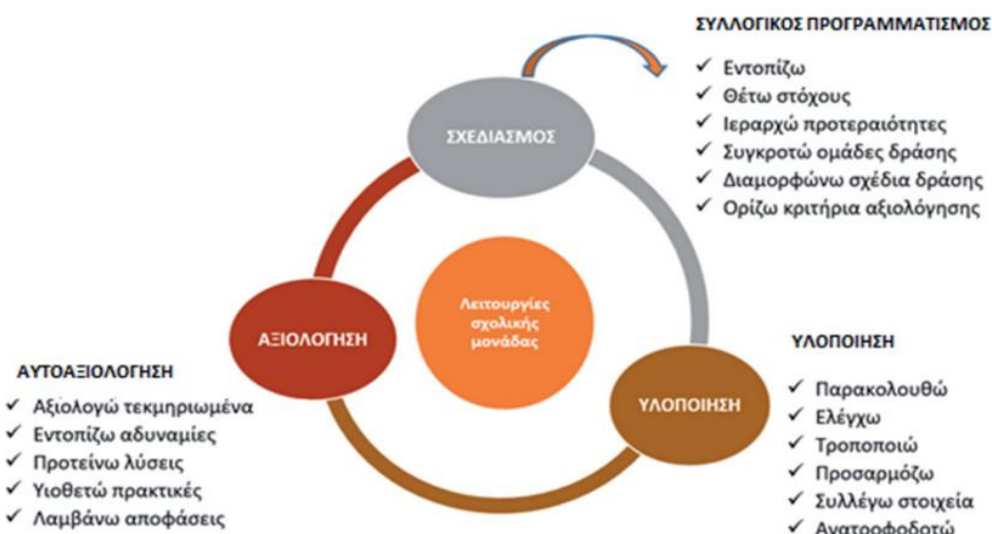
Όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, ως σκοπός της αναφέρεται «η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος». Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο κεντρικός άξονας πάνω στον οποίο στηρίζονται οι επιμέρους στόχοι:

- Η βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας
- Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας
- Η βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως φορέας της διαδικασίας προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ορίζεται η ίδια η μονάδα, δηλαδή ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής/Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας.

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης διαρθρώνεται γύρω από τρία στάδια: το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση.

Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων:



Πίνακας Δ': Σχεδιάγραμμα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 (Υ.Α. 108906/ΓΔ4, ΦΕΚ τ.Β' 4189/10-9-2021).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο, αυτό του σχεδιασμού, αφορά τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και των σχεδίων δράσης που θα υλοποιηθούν στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που έχουν εντοπιστεί. Το δεύτερο στάδιο, αφορά την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και των σχεδίων δράσης που είχαν αποφασιστεί στη φάση του σχεδιασμού. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μπορεί να συνεισφέρει με προτάσεις και παρατηρήσεις που μπορεί να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Το τρίτο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης, αφορά την αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, αλλά και των σχεδίων δράσης με βάση τα κριτήρια που ο ίδιος ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής/Προϊστάμενος έχουν ορίσει. Έτσι στο τέλος του διδακτικού έτους προκύπτει η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης η οποία περιλαμβάνει:

- σύντομη περιγραφή της ταυτότητας της σχολικής μονάδας (εδώ σημειώνεται πως πρέπει να καταγραφούν οι ιδιαίτερες συνθήκες που μπορεί να επιδράσουν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα οι υποδομές ή το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον)

- αποτίμηση των λειτουργιών της
- συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης
- θετικά σημεία και αδυναμίες που εντοπίστηκαν
- τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο συλλογικό προγραμματισμό
- τα σημαντικότερα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης
- της δυσκολίες κατά την υλοποίηση των σχεδίων δράσης
- την πιθανή ανάπτυξη καλών πρακτικών με προτάσεις αξιοποίησης
- προτάσεις για επιμορφώσεις
- προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά

Οι 3 βασικές λειτουργίες με βάση τις οποίες αποτιμάται το έργο της σχολικής μονάδας είναι οι εξής:

- παιδαγωγική-μαθησιακή

- διοικητική λειτουργία
- λειτουργία ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Οι λειτουργίες αυτές εξειδικεύονται σε εννέα επιμέρους άξονες, οι οποίοι με τη σειρά τους περιγράφονται με τη βοήθεια ενδεικτικών δεικτών.

Οι λειτουργίες, οι άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος

Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια - διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Πίνακας Ε΄: Άξονες και δείκτες αξιολόγησης σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 (Υ.Α. 108906/ΓΔ4, ΦΕΚ τ.Β΄4189/10-9-2021).

Η βαθμολογία σε καθέναν από τους άξονες γίνεται με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα ως εξής:

1=μη επαρκής λειτουργία (επομένως υπάρχουν αρκετά σημεία προς βελτίωση)

2=επαρκής λειτουργία (ωστόσο υπάρχουν κάποια σημεία προς βελτίωση)

3=καλή λειτουργία (υπάρχουν πολύ λίγα σημεία προς βελτίωση)

4=εξαιρετική λειτουργία

Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης που συντάσσει ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να αναρτηθεί στην ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π.

Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως φορείς ορίζονται:

- οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, οι οποίοι αφού μελετήσουν την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συντάσσουν έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης
- οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αφού μελετήσουν τις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης των Σ.Ε. συντάσσουν τη δική τους έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης
- οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συντάσσουν τη δική τους έκθεση, αφού λάβουν υπόψη όλες τις παραπάνω εκθέσεις

Υπεύθυνοι για την παρακολούθηση και το συντονισμό της αξιολογικής διαδικασίας στο σύνολό της είναι σε περιφερειακό επίπεδο ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης και σε εθνικό επίπεδο η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ι.Ε.Π.). Το Ι.Ε.Π. και η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιούν τις εκθέσεις αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και σε συνεργασία εισιηγούνται προς το Υπουργείο Παιδείας βελτιώσεις της όλης διαδικασίας. Αυτό που επισημαίνεται είναι πως η συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι υποχρεωτική και αποτελεί υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Υ.Α. 108906/ΓΔ4, ΦΕΚ 4189/10-9-2021).

2.3 Εμπόδια στην εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.3.1 Αιτίες μη εφαρμογής του αξιολογικού πλαισίου

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κασσωτάκης (2016: 62), σε ομιλία του σε συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «[...]το αδιέξοδο των προσπαθειών εφαρμογής στη χώρα μας ενός συστήματος αξιολόγησης είναι αποτέλεσμα της συνέργειας πολλών παραγόντων. Μερικοί από αυτούς έχουν σχέση με τις ανεπάρκειες, τις ελλείψεις και τις λοιπές ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ άλλοι έχουν πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις[...]». Αντίστοιχα ο Κωνσταντίνου (2016: 127), αναφέρει πως η αξιολόγηση είναι μια αναγκαιότητα φυσική και κοινωνική και συνιστά αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά εκτός από παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, έχει επίσης πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό χαρακτήρα, γεγονός που την καθιστά επίμαχη και δυσεφάρμοστη ως διαδικασία στη τη χώρα μας.

Αν και ως έννοια η αξιολόγηση υπήρχε πολλά χρόνια πριν, η οργάνωση και η συστηματοποίησή της, κυρίως στο κομμάτι της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δεν κατέστη δυνατή για πολύ καιρό. Μερικές από τις αιτίες που εντοπίζει ο Δημητρόπουλος (2010: 35), είναι οι κάτωθι:

- Καθυστέρηση συστηματοποίησης της διοίκησης.
- Περιορισμός της αξιολόγησης (όπου υπήρχε) σε ανεπίσημα επίπεδα.
- Μη σύνδεση της αξιολόγησης με κάποια δυναμική επιστήμη.
- Δε συνδέθηκε εγκαίρως με διαδικασίες σχεδίασης και προγραμματισμού
- Δεν υπήρχε κατάλληλα ενημερωμένο προσωπικό.
- Η έμφαση που δόθηκε στις τεχνικές και στα μέσα αξιολόγησης ήταν πολύ μεγαλύτερη συγκριτικά με την ίδια τη διαδικασία και τον καθορισμό του στόχου της.

Στις μέρες μας η αξιολόγηση έχει επιστημονικοποιηθεί και έχει βελτιωθεί η μεθοδολογία και το θεωρητικό της υπόβαθρο. Η ανάγκη για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται ολοένα και πιο έντονη με όλες σχεδόν τις χώρες να εφαρμόζουν την αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση παρέμεινε σε επίπεδο θεωρητικών συζητήσεων και κάθε

προσπάθεια εφαρμογής της υπήρξε πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης μεταξύ διαφορετικών παραγόντων της εκπαίδευσης και ενδιαφερόμενων για αυτή (Δάρρα, 2019). Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση επικεντρώνεται (Κασσωτάκης, 2005) στα παρακάτω σημεία:

- Στην αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Στον προσδιορισμό της έννοιας και των στόχων της αξιολόγησης.
- Στους αρμόδιους φορείς της αξιολόγησης και την καταλληλότητά τους.
- Στην προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- Στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Στο παρελθόν, στη χώρα μας, δεν έχει γίνει συνείδηση η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με την κριτική που ασκείται, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εντάσσει το ζήτημα της αξιολόγησης στο πλαίσιο της ευρύτερης κομματικής πολιτικής και δεν το αντιμετωπίζει με επιστημονικό τρόπο (Ανδρέου, 2003 · Δημητρόπουλος, 2010). Η μη ύπαρξη ενός κεντρικού φορέα ή ενός εξειδικευμένου οργάνου με αποκλειστική ευθύνη την αξιολόγηση, αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής της αξιολόγησης στη χώρα μας. Αντίστοιχα, οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δε στηρίχθηκαν σε αποτελέσματα εμπειριστατωμένης και έγκυρης αξιολόγησης.

Ωστόσο, ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας υπήρξε η έλλειψη πρωτοβουλίας από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε δεδομένων των αντιδράσεών τους να προτείνουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι έντονες και ανυποχώρητες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος (παράγοντες που θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω) και ο ελεγκτικός και αποσπασματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης όπως προωθήθηκε από τους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική. Η έλλειψη πολιτικής βούλησης και αποφασιστικότητας, αλλά και η ασυνέπεια όσον αφορά την εφαρμογή των όσων κατά καιρούς αποφασίζονταν οδήγησαν σε αδιέξοδο τις όποιες προσπάθειες για την εφαρμογή του αξιολογικού συστήματος στη χώρα μας στο παρελθόν (Κασσωτάκης, 2016, 2018). Η έρευνα που πραγματοποίησε η Παπαχρήστου (2019), διερευνώντας τα αίτια αποτυχίας και μη εφαρμογής των νομοθετικών ρυθμίσεων, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ασυνέπεια, η πολυπλοκότητα και η μη επιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα

μας αποτέλεσε καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής του αξιολογικού πλαισίου, διατηρώντας παράλληλα τη δυσπιστία εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Φυσικά η αρνητικά χροιά που έχει αποκτήσει η έννοια της αξιολόγησης έχει τις ρίζες της και στο βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού (Κασσωτάκης, 2005 · Κουτούζης, 2013 · Ματθαίου, 2006), γεγονός που καλλιέργησε μια μη ευνοϊκή στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Πράγματι, πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης δεν αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του και ότι απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Πατσιλή, 2021). Οι Ehren & Baxter θεωρούν, όπως επισημαίνουν οι Olafsdottir, Jonasson και Sigurðardottir (2022: 2), πως πυλώνες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα και η ικανότητα και η αλληλεπίδρασή τους επηρεάζει την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Οι Zala-Mezö, Raeder & Strauss (2019), σε έρευνα που δημοσίευσαν το 2019, επιβεβαίωσαν την άποψη πως οι θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή σχετίζονται με τη βούληση για εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Επισημαίνουν, λοιπόν, πως σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής είναι σημαντικό να εξεταστεί πώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεαστούν ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή των όποιων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Οι εκπαιδευτικοί, προβάλλουν ως επιχείρημα για την κριτική που ασκούν στο αξιολογικό πλαίσιο και την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισής τους σε θέματα αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010). Η σύντομη, ενδεχομένως, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς, πιθανόν να μην κατάφερε να καλύψει επαρκώς τις απορίες και τις ανησυχίες τους (Κολοσίδου & Κακανά, 2022). Συνεπώς δεν έχει καλλιεργηθεί και η ανάλογη κουλτούρα σχετικά με την αξιολόγηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, εάν δηλαδή θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωση, την ανάπτυξη και την ανατροφοδότηση, υπηρετώντας έτσι τους σκοπούς που έχουν τεθεί, όπως επίσης και σχετικά με το ποιος έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα αυτά.

Συνοψίζοντας, ορισμένοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στη χώρα μας είναι:

- Η αρνητική χροιά του παρελθόντος εξαιτίας του επιθεωρητισμού και η ταύτισή της με τον έλεγχο (Κουτούζης, 2013 · Ματθαίου, 2006).
- Η αποσπασματική και ασυνεπής κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική (Κασσωτάκης, 2018).
- Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010).
- Η ιδεολογική φόρτιση που απέκτησε το ζήτημα της αξιολόγησης και η έντονη αντίδραση εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Δάρρα, 2019).
- Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2018).
- Η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης (Κολοσίδου & Κακανά, 2022).

2.3.2 Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ένας από τους λόγους καθυστέρησης εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, ήταν και συνεχίζει να είναι για κάποιους, η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό (Δημητρόπουλος, 2010 · Κατσαρός, 2018), δυσχεραίνοντας την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας με συστηματικό τρόπο στη χώρα μας.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της διοικητικής δομής τους και της κατανομής των εξουσιών στο εσωτερικό τους, διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα. Συγκεντρωτικά ονομάζονται όταν η λήψη των σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και η υλοποίησή τους γίνεται από τα κεντρικά όργανα του κράτους. Αποκεντρωμένα ονομάζονται όταν ένα μεγάλο μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υλοποίησή της ανατίθεται σε περιφερειακά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η κεντρική εξουσία λαμβάνει τις αποφάσεις για όλη την ελληνική επικράτεια. Στην κορυφή αυτής της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας (Ματθαίου, 2006). Αυτός ο υψηλός βαθμός συγκεντρωτισμού αφήνει

μικρά περιθώρια στη σχολική μονάδα όσον αφορά τον στρατηγικό προγραμματισμό, την ευθύνη του οποίου έχει κατ' αποκλειστικότητα το Υπουργείο Παιδείας (Κατσαρός, 2008). Ο Κασσωτάκης (2018: 286), παρουσιάζει στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. του 2011, με βάση τα οποία το ποσοστό των εκπαιδευτικών αποφάσεων που λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο είναι μόλις 3%, σε περιφερειακό επίπεδο το 4% και σε επίπεδο σχολικής μονάδας το 13%, ποσοστά που είναι τα μικρότερα σε σύγκριση με τις άλλες χώρες μέλη του οργανισμού. Το ποσοστό λήψης των αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο ανέρχεται σε 80%, το μεγαλύτερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Η ανάγκη αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επισημαίνεται σε πληθώρα άρθρων που δημοσιεύθηκαν σε διεθνή εκπαιδευτικά περιοδικά την τριετία 1997-2000 (Μποφυλάτος, 2005: 148).

Η αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησης, μπορεί να ωφελήσει τόσο τη διοίκηση της εκπαίδευσης, όσο και την διαδικασία της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί, αν και είναι οι πλέον αρμόδιοι για να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη, δε συμμετέχουν ή συμμετέχουν ελάχιστα στις αποφάσεις αλλά και τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν το χώρο της Παιδείας, γεγονός που ισοδυναμεί στη σκέψη τους με μείωση και απόρριψη των ικανοτήτων τους. Κατά συνέπεια νιώθουν απομονωμένοι από τις όποιες εξελίξεις, γεγονός που τους καλλιεργεί χαμηλό αυτοσυναίσθημα (Καρράς, 2011). Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, λοιπόν, αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τις αλλαγές που προωθούνται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή φωνή στις αποφάσεις της πολιτικής αυτής (Anagnostopoulos, Wilson, & Charles-Harris, 2021). Η συνδρομή των εκπαιδευτικών στον αγώνα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης είναι πολύτιμη, μιας και είναι αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν κάθε φορά τις μεταρρυθμίσεις που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει μόνο να υπερασπίζονται τις πολιτικές τους θέσεις, αλλά να εκφράζουν επίσης την άποψή τους σε δημόσιο διάλογο σχετικά με τέτοιου είδους πολιτικές (Anagnostopoulos et al., 2021 · Καρράς, 2011). Η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, αποτελεί ένα από τα βασικά επιχειρήματα του κλάδου σχετικά με τη δυσαρέσκεια προς το θεσμό της αξιολόγησης.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς και την αξιολόγηση, ο Donaldson (2016) αναφέρει πως το κλειδί για να αξιοποιηθεί στο έπακρο η αξιολόγηση είναι να εφαρμοστεί με τρόπο που

να προκαλεί, υποστηρίζει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, ενώ όπως επισημαίνει η Fan (2022: 2), για τους Hargreaves & Shirley οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι μέρος της λύσης και όχι απλά μέρος του προβλήματος. Ωστόσο, η Fan (2022), σε μελέτη που πραγματοποίησε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους με έμφαση στους μαθησιακούς στόχους, εντόπισε μια σημαντική ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δίκαιη αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και διαπίστωσε ότι η υπερβολική αυτονομία των εκπαιδευτικών και η έλλειψη επίβλεψης βλάπτουν την εγκυρότητα της αξιολόγησης. Αν και γενικότερα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως η αυξημένη αυτονομία συνδέεται με την επαγγελματική ενδυνάμωση και το μειωμένο άγχος, όταν η αυτονομία αυτή είναι υπερβολική μπορεί να οδηγήσει σε μεροληπτικά αποτελέσματα.

Η Βακαλούδη (2012: 396) επισημαίνει πως ο μη συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί τη βάση και για την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα τα σχολεία αντιμετωπίζονται ως πανομοιότυπες μονάδες που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά, αγνοώντας έτσι πολλές τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, όπως επίσης και την κουλτούρα που αναπτύσσει το κάθε σχολείο. Η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια πρακτική που βοηθά στην αποκέντρωση και σέβεται τη διαφορετικότητα, φέρνοντας αέρα ανανέωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο ίδιο πνεύμα η Λιακοπούλου (2020: 182) συσχετίζει την υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αποκέντρωσης και εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα διοίκησης με το διαρκές αίτημα των εκπαιδευτικών για περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Άλλωστε, ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ολλανδία έχουν εδώ και αρκετά χρόνια προωθήσει την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Ωστόσο, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλάται στις μέχρι τώρα προσπάθειες εισαγωγής της αξιολόγησης σε αυτό, καθώς όλες οι πρωτοβουλίες θεσμοθέτησής του προήλθαν από την κεντρική πολιτική εξουσία. Η μονόπλευρη αυτή προσπάθεια δημιούργησε μια ιδεολογικοπολιτική αντιπαράθεση γύρω από αυτό το ζήτημα.

Με το Ν. 2986/2002 έγινε μια προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταφορά μέρους των διαδικασιών σε επίπεδο περιφέρειας, ωστόσο οι αλλαγές που προωθήθηκαν στη διοικητική πυραμίδα δεν φάνηκε να αλλάζουν ουσιαστικά τον ιεραρχικό και αυταρχικό της χαρακτήρα, καθώς οι Προϊστάμενοι Περιφερειακής Διεύθυνσης επιλέγονται με κριτήρια των οποίων η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία δεν διασφαλίζεται (Καλομοίρης & Χαραμής, 2002). Αντίστοιχα, ο Λυμπέρης (2012) επισημαίνει πως οι δειλές προσπάθειες που έγιναν προκειμένου να αποκεντρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχαν κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα, αφού ο χαρακτήρας του ίδιου του ελληνικού κράτους είναι συγκεντρωτικός. Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έχουν γίνει καθιέρωσαν θεσμούς οι οποίοι καταργήθηκαν αργότερα από νέες μεταρρυθμίσεις. Επομένως, χρειάζεται να γίνουν σταθερές και αποφασιστικές προσπάθειες στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.3.3 Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργώντας ως ομάδες πίεσης επηρεάζουν την εφαρμογή και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η παρέμβασή τους στα θέματα, που τους αφορούν εξαρτάται από τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις του κάθε συνδικάτου, όπως αυτές διαμορφώνονται από την ιδεολογία και το χαρακτήρα του και τις εκάστοτε συγκυρίες (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021).

Οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων υπήρξαν σφοδρές απέναντι στις προσπάθειες καθιέρωσης του αξιολογικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί, για πολλούς, έχουν αντιμετωπίσει το θέμα καθαρά συνδικαλιστικά και όχι επιστημονικά και εκπαιδευτικά (Κασσωτάκης, 2005). Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν περισσότερο στις διεκδικήσεις τους όσον αφορά τα εργασιακά θέματα και όχι στις ουσιαστικές και δομικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι αντιδράσεις απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, εντοπίζονται σε τρεις διαστάσεις: στη συνδικαλιστική, στη φιλοσοφική – πολιτική και στην παιδαγωγική διάσταση (Κασσωτάκης, 2005 · Ματθαίου, 2007).

Ο Κωνσταντίνου (2016: 133), αναφέρει πως οι αντιδράσεις των εν λόγω οργανώσεων οφείλονται στις πρακτικές που εφαρμόστηκαν από τις εκάστοτε κυβερνήσεις κατά το παρελθόν, οι οποίες διαμόρφωσαν μια διαχρονικά αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, όπως, επίσης, και στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, δεδομένα που οδήγησαν σε μια στρεβλή αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία της αξιολόγησης. Ακόμη, όπως τονίζει, δε διασφαλίστηκε η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, πάγιο αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων, με αποτέλεσμα την έντονη δυσπιστία ως προς αυτό, αλλά και ως προς τις προθέσεις και τους σκοπούς της πολιτικής ηγεσίας.

Άλλωστε, οι προσπάθειες χειραγώγησης των πολιτών από ένα κράτος που, με βάση το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, δεν είχε μάθει να στέκεται «ουδέτερο» απέναντί τους, έχουν συνδεθεί στην κοινωνική συνείδηση με την έννοια της αξιολόγησης (Κουλαϊδής, 2005: 75). Οι έντονες αντιδράσεις των οργανώσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση πράγματι εμπόδισαν την καθιέρωσή της. Ωστόσο, οι αντιδράσεις αυτές επικρίνονται εξαιτίας των ιδεολογικών και πολιτικών κινήτρων τους, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης πρωτοβουλιών για την καθιέρωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που θα διέπονταν από τη λογική των οργανώσεων αυτών και θα βασιζόνταν στην παιδαγωγική ιδεολογία που υιοθετούν (Κασσωτάκης, 2018: 288). Με λίγα λόγια οι συνδικαλιστικές οργανώσεις θα μπορούσαν να καταθέσουν τη δική τους πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθότι διαθέτουν δικά τους ερευνητικά ινστιτούτα στελεχωμένα από πανεπιστημιακούς, ωστόσο κάτι τέτοιο σύμφωνα με το Γεωργογιάννη δεν έχει γίνει (Κασσωτάκης, 2018). Κάτι ανάλογο αναφέρει και ο Κουτούζης (2003), ο οποίος θεωρεί πως η αποτυχία ουσιαστικής εφαρμογής του αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα, είναι αποτέλεσμα της συνέργιας αρκετών παραγόντων, όπως η κυβερνητική πολιτική που ακολουθήθηκε, η αδυναμία των συνδικαλιστικών οργάνων να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση, αλλά και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών λόγω της προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας με το θεσμό, εμπόδια που σύμφωνα με έρευνες φαίνεται πως διαχρονικά δεν ξεπεράστηκαν και συνέχισαν να δρουν ανασταλτικά (Παπαχρήστου, 2019 · Πατσιλή, 2021).

Η πόλωση μεταξύ κυβερνήσεων και συνδικαλιστών ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό και την αποτυχία των νομοθετικών ρυθμίσεων για την αξιολόγηση (Βλάχος κ.ά., 2008). Ο

Τσιριγώτης (2002), σε μια ιδεολογική προσέγγιση αναφέρει πως δεν υπάρχει σύμπλευση μεταξύ της πληθειακής μάζας των εκπαιδευτικών και της κυβερνητικής εξουσίας, ενώ τα καθήκοντα που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της αξιολόγησης είναι αυστηρά εξειδικευμένα και προσδιορισμένα και όλο το σύστημα αποτελεί μια αυστηρά δομημένη ιεραρχία. Για το συνδικαλιστικό κίνημα η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι παρά μόνο μια τυπική μορφή κοινωνικού ελέγχου, ενώ ο κοινωνικός έλεγχος ως όρος αναφέρεται σε εκείνες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε ένα κοινωνικό σύστημα (κοινωνία, οργανώσεις κτλ.) οι οποίες χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση προς συγκεκριμένα πρότυπα δραστηριότητας (Καββαδίας, 2002). Έτσι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση στο σχολικό πλαίσιο σαν μέσο πίεσης και ελέγχου της λειτουργίας του και του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στην ίδια λογική, για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μια ψευδαίσθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών που στην πραγματικότητα νομιμοποιεί την κρατική εξουσία και τον έλεγχο, χαρακτηρίζοντας το διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης στη χώρα μας αυταρχικό, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό και κυβερνητικά-κομματικά ελεγχόμενο (Καββαδίας, 2002). Το ΥΠΕΠΘ έχει κατηγορηθεί στο παρελθόν για εμμονή στη σταθερή πολιτική του, η οποία αποτελεί για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις μια προσπάθεια ελέγχου και ενοχοποίησης του εκπαιδευτικού, εξομοιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με τις παραγωγικές διαδικασίες της βιομηχανίας, συρρικνώνει τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων ο οποίος στην ουσία διεκπεραιώνει εντολές άνωθεν, ανατρέπει τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών και συνδέει τη μισθολογική τους εξέλιξη με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Καλομοίρης & Χαραμής, 2002).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών έχουν πράγματι επηρεάσει σε ένα βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της αξιολόγησης, καθώς οι εκάστοτε κυβερνήσεις έστω και απρόθυμα έχουν λάβει υπ' όψιν τις θέσεις τους. Ο διάλογος που έχει ξεκινήσει μεταξύ τους δεν ήταν μέχρι στιγμής αποτελεσματικός, κάτι που φαίνεται να μην σχετίζεται με το κόμμα που βρίσκεται στην εξουσία κάθε φορά, αλλά με το γεγονός ότι δεν επιθυμούν την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021).

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια αναδρομή στο αξιολογικό πλαίσιο στην Ελλάδα, ξεκινώντας από το θεσμό του Επιθεωρητή και φτάνοντας μέχρι και την πιο πρόσφατη Υπουργική Απόφαση, που αφορά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης στη χώρα μας ήταν αποσπασματική και ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκε. Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού και αιτιολόγησης, διαπιστώθηκε πως η αρνητική χροιά του παρελθόντος εξαιτίας του θεσμού του Επιθεωρητή, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η ιδεολογική φόρτιση που απέκτησε το ζήτημα της αξιολόγησης, έχουν λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την εφαρμογή της. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, όπου προσδιορίζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Επίσης, θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συζήτηση με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογική προσέγγιση

3.1 Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε φιλοδοξώντας να συνεισφέρει βιβλιογραφικά στο μέτρο που της αναλογεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα εξετάζει το υπό μελέτη θέμα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για ένα θέμα που ταλανίζει τον εκπαιδευτικό χώρο. Παράλληλα, οι έρευνες που εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς τις συγκεκριμένης βαθμίδας (προσχολική εκπαίδευση) είναι ελάχιστες. Ακόμη, εξαιτίας των συνεχών αλλαγών στο θεσμοθετημένο από την πολιτεία αξιολογικό πλαίσιο είναι αναγκαία η επικαιροποίηση των ερευνητικών δεδομένων, σε μια περίοδο μάλιστα που φαίνεται πως για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια για τη συστηματική εφαρμογή του.

3.2 Σκοπός – στόχοι – ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διερευνητικός (Robson, 2007: 70). «*Η δήλωση του σκοπού (purpose statement) είναι μια δήλωση που παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση ή το σημείο εστίασης για τη μελέτη*» (Creswell, 2016: 112). Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια ο σκοπός εξειδικεύτηκε σε στόχους, οι οποίοι σύμφωνα με τον Creswell δείχνουν το τι ακριβώς σχεδιάζει να πετύχει στη μελέτη του ο ερευνητής (Creswell, 2016). Οι στόχοι, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της αξιολόγησης και της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και ο βαθμός συμβολής της αξιολόγησης σε αυτήν.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται πιο σημαντικά για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την εφαρμογή του.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το βαθμό καταλληλότητάς τους.

Αντιστοίχως και με βάση τους στόχους που τέθηκαν, διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα ερωτήματα δηλαδή στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η ερευνήτρια. Αυτά είναι τα εξής:

- Ερευνητικό ερώτημα 1
Συμβάλλει η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση της ποιότητάς του;
- Ερευνητικό ερώτημα 2
Ποια χαρακτηριστικά θεωρούνται σημαντικότερα σε ένα σύστημα αξιολόγησης ώστε να είναι αποτελεσματικό και ποια εμπόδια πρέπει να ξεπεραστούν για την εφαρμογή του;
- Ερευνητικό ερώτημα 3
Ποιοι θεωρούνται καταλληλότεροι ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

3.3 Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση αντί της ποιοτικής, καθώς η ερευνήτρια θεώρησε ότι είναι καταλληλότερη για να απαντηθούν τα

ερευνητικά ερωτήματα, ενώ δίνει και τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από μεγαλύτερο πληθυσμό σε σχέση με την ποιοτική, δίνοντας παράλληλα πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα λόγω των αριθμητικών δεδομένων που προκύπτουν από αυτή.

3.4 Δειγματοληψία

Συλλέχθηκε δείγμα 118 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται κατά το σχολικό έτος 2022-23 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε τόσο η δειγματοληψία με πιθανότητα, όσο και η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Πιο συγκεκριμένα στη δειγματοληψία με πιθανότητα ο ερευνητής επιλέγει άτομα τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού-στόχου της έρευνας (Creswell, 2016: 143). Το είδος της δειγματοληψίας με πιθανότητα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία, αφού μοιράστηκαν έντυπα ερωτηματολόγια σε διάφορα σχολεία του νομού Αττικής. Συμπληρώθηκαν ωστόσο και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (μέσω της εφαρμογής *google forms*), όπου χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα. Βολική γιατί επιλέχθηκαν άτομα που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του δείγματος και ήταν πρόθυμα να συμμετάσχουν στη μελέτη και δειγματοληψία-χιονοστιβάδα, επειδή ζητήθηκε από αυτά να προτείνουν και άλλα άτομα που γνώριζαν και τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν μέλη του δείγματος και να συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016: 146).

3.5 Εξασφάλιση αδειών

Για τους Diener & Crandall, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008: 82), «Οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους». Η ερευνήτρια, λοιπόν, επισκέφθηκε προσωπικά τα σχολεία και εξασφάλισε προφορική άδεια από τους εκπαιδευτικούς, με ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και τη σημασία της συμβολής τους σε αυτή, διαβεβαιώνοντάς τους παράλληλα για την ανωνυμία τους. Κατόπιν, προχώρησε στην επίδοση των ερωτηματολογίων.

3.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο έρευνας, επειδή εξουδετερώνει λόγω της ανωνυμίας του, τους φόβους και τις αναστολές από την πλευρά των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και οδηγούν σε ασφαλέστερα αποτελέσματα. Επίσης, συγκεντρώνεται πλήθος δεδομένων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και προσφέρει εύκολη οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν πρωτότυπο, δομημένο και περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, χρησιμοποιώντας ως κλίμακα μέτρησης την κλίμακα Likert, μια κλίμακα διαστημάτων/αναλογιών που παρέχει «συνεχόμενες» επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με θεωρητικά ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές (Creswell, 2016: 167).

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα το οποίο συνέταξε η ερευνήτρια, προκειμένου να γνωστοποιηθεί στους συμμετέχοντες το περιεχόμενο και ο σκοπός της έρευνας και να δοθούν διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Γνωστοποιήθηκε, επίσης, ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του και τα απαραίτητα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια, ώστε να μπορούν να ενημερωθούν, αν το επιθυμούσαν, για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, αυτό περιελάμβανε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε τα ατομικά στοιχεία/χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, εργασιακή σχέση, επίπεδο σπουδών) ενώ η δεύτερη περιελάμβανε ένα πλήθος ερωτήσεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Θεωρήθηκε σκόπιμο να μην υπάρξει εννοιολογικός διαχωρισμός των ερωτήσεων σε περαιτέρω ενότητες, προκειμένου να μην προϋδεάζονται για το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα:

Οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 5 σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα 1, δηλαδή το αν συμβάλλει και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση της ποιότητας του.

Οι ερωτήσεις 5, 6, 7, και 8 σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα 3, δηλαδή ποιοι φορείς αξιολόγησης θεωρούνται καταλληλότεροι και σε ποιο βαθμό.

Οι ερωτήσεις 9α, 9β, 10, 11 και 12 σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα 2, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικότερα σε ένα σύστημα αξιολόγησης για να είναι αποτελεσματικό και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την εφαρμογή του. Πιο συγκεκριμένα:

- Η ερώτηση 1, εξετάζει την αναγκαιότητα ή μη της ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ερώτηση 2, εξετάζει το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ερώτηση 3, εξετάζει το αν η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιτυγχάνει τη βελτίωση της ποιότητας των βασικών λειτουργιών της, π.χ. αν η αξιολόγηση συμβάλλει με ανατροφοδοτικό τρόπο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής.
- Η ερώτηση 4, αφορά στόχους της αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αξιολόγησης και αποτίμησης της ποιότητας που έχει θεσπίσει το Υπουργείο Παιδείας και το αν αυτοί επιτυγχάνονται μέσω της αξιολόγησης.
- Η ερώτηση 5, αφορά τις μορφές αξιολόγησης και κατά πόσο εξυπηρετεί καθεμία από αυτές τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, π.χ. αν η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εξυπηρετεί τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ερώτηση 6, αφορά την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης.
- Η ερώτηση 7, αφορά το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ως προς την συμμετοχή του κάθε φορέα αξιολόγησης στην αξιολογική διαδικασία, π.χ. εάν συμφωνούν/διαφωνούν με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αξιολόγηση.
- Η ερώτηση 8, αφορά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εξωτερικός αξιολογητής, π.χ. επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης.
- Η ερώτηση 9α, αφορά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης, π.χ. εάν πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.
- Η ερώτηση 9β, αφορά τη σημαντικότητα των στόχων της αξιολόγησης προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική, π.χ. εάν είναι σημαντική η ανάδειξη προβλημάτων και σχεδίαση παρεμβατικών δράσεων για την επίλυσή τους ώστε να είναι ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό.

- Η ερώτηση 10, αφορά τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τη σημαντικότητα καθεμιάς π.χ. της προώθησης κουλτούρας αξιολόγησης.
- Η ερώτηση 11, αφορά τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, π.χ. η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών.
- Τέλος, η ερώτηση 12, αφορά τους παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου στη χώρα μας, π.χ. το ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα.

3.7 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, τα ερωτηματολόγια ήταν προγραμματισμένο να επιδοθούν το Μάιο-Ιούνιο του 2022, όμως αποφασίστηκε από την ερευνήτρια να μη γίνει σε εκείνη τη χρονική περίοδο, λόγω του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Θεωρήθηκε πως η ανταπόκριση των συμμετεχόντων θα ήταν μειωμένη, ενώ παράλληλα σύμφωνα με τον Rudner, όπως τονίζει ο Creswell (2016), όταν οι συμμετέχοντες είναι κουρασμένοι παρερμηνεύουν τα ερωτήματα ή «μαντεύουν», κάτι που θα μπορούσε να πλήξει την αξιοπιστία των απαντήσεων και κατά συνέπεια της έρευνας. Έτσι η διαδικασία αναβλήθηκε για την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Τελικά τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν το διάστημα από τις 29 Οκτωβρίου έως τις 20 Νοεμβρίου του 2022, αφού προηγήθηκε πιλοτική έρευνα για ανατροφοδότηση και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Παράλληλα το ερωτηματολόγιο απεστάλη και σε ηλεκτρονική μορφή, με τη χρήση της εφαρμογής *google forms*.

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς που αφορούν το δείγμα της. Πιο συγκεκριμένα οι περιορισμοί αφορούν το μικρό πλήθος δείγματος των εκπαιδευτικών (118 εκπαιδευτικοί) και την εκπροσώπηση μόνο μιας γεωγραφικής περιοχής από την Ελλάδα (Ν. Αττικής). Τα μειονεκτήματα αυτά μειώνουν την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό της έρευνας.

3.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες για μια έρευνα. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης αναφέρεται στη σταθερότητα που αυτό εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις οι οποίες γίνονται στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα. Ωστόσο βασική προϋπόθεση είναι η χρονική απόσταση από τη μια μέτρηση στην άλλη να μην είναι μεγάλη και να μην έχει προκύψει κάποια σημαντική αλλαγή που θα επηρέαζε τις απαντήσεις. Η αξιοπιστία μπορεί να ελεγχθεί με βάση τη σταθερότητα στο χρόνο, την εσωτερική αξιοπιστία και συνοχή και μέσω της ύπαρξης διαφορετικών βαθμολογητών (Bryman, 2017). Αυτό που μπορεί να ελεγχθεί στην παρούσα έρευνα είναι η εσωτερική αξιοπιστία.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής σε μια κλίμακα εκτιμάται με το συντελεστή *Cronbach's alpha* που δείχνει την ομοιογένειά της. Για να θεωρείται αποδεκτή η τιμή του συγκεκριμένου συντελεστή θα πρέπει να είναι >0.7 . Όσο μεγαλύτερη και κοντά στο 1.0 είναι η τιμή του συντελεστή *Cronbach's alpha* τόσο μεγαλύτερη είναι και η εσωτερική αξιοπιστία (Κούτρας & Ευαγγελάρας, 2010 · Litwin, 1995).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έχουν ως εξής:

- Ερώτηση 3 – Αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας των βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας (Cronbach's alpha = .810).
- Ερώτηση 4 – Επίτευξη στόχων αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αποτίμησης του Υπουργείου Παιδείας (Cronbach's alpha = .946).
- Ερώτηση 5 - Μορφές αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Cronbach's alpha = .780).
- Ερώτηση 6 - Αποτελεσματικότητα των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης (Cronbach's alpha = .802).
- Ερώτηση 7 - Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμμετοχή των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία (Cronbach's alpha = .843).

- Ερώτηση 8 - Χαρακτηριστικά εξωτερικού αξιολογητή (Cronbach's alpha = .884).
- Ερώτηση 9α – Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης (Cronbach's alpha = .665).
- Ερώτηση 9β - Σημαντικότητα στόχων για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης (Cronbach's alpha = .915).
- Ερώτηση 10 - Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Cronbach's alpha = .825).
- Ερώτηση 11 – Βαθμός συμφωνίας με επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης (Cronbach's alpha = .824).
- Ερώτηση 12 - Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα (Cronbach's alpha = .773).

Επομένως, δεδομένου ότι κάθε τιμή μεγαλύτερη του 0,7 ή κοντά σε αυτό θεωρείται αποδεκτή για το συντελεστή *Cronbach's alpha*, συμπεραίνουμε πως οι απαντήσεις μας είναι αξιόπιστες.

Η εγκυρότητα της έρευνας είναι δυνατόν να διασφαλιστεί με την επιλογή των κατάλληλων συνθηκών για τη διεξαγωγή της, ενός δείγματος αντιπροσωπευτικού ανάλογα με την έρευνα και με την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων (Cohen et al., 2008). Για τον έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε και πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς για να διερευνηθεί αν το ερωτηματολόγιο είναι κατανοητό εκ μέρους τους. Μέσω της ανατροφοδότησης που έλαβε η ερευνήτρια δημιουργήθηκε η τελική μορφή του.

Κεφάλαιο 4^ο : Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 22.0. Η ανάλυση περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (*Anova, Manova*). Στα επόμενα δύο υποκεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.1.1 Περιγραφική στατιστική

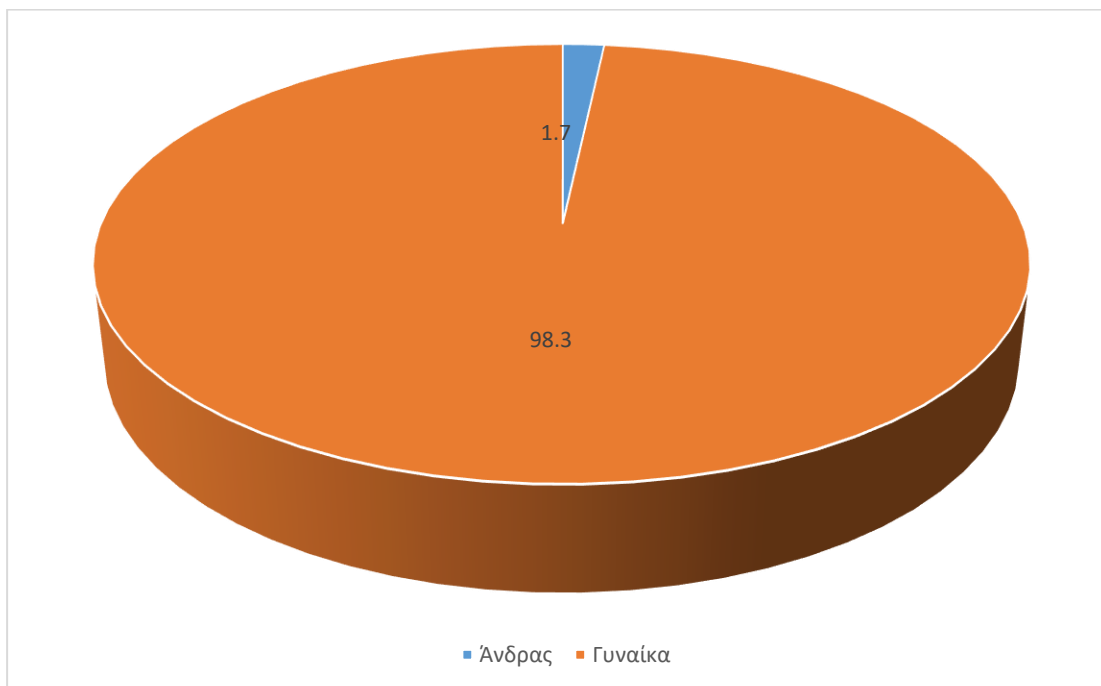
Ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν ανά ερώτηση, αρχικά με τον πίνακα των ποσοστών και στη συνέχεια με το αντίστοιχο γράφημα.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Πίνακας 1. Φύλο

	N	%
Άνδρας	2	1,7
Γυναίκα	116	98,3
Total	118	100,0

Στον πίνακα 1 παρατηρείται η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα να είναι 1,7% και 98,3% αντίστοιχα. Η συντριπτική πλειοψηφία λοιπόν του δείγματος είναι γυναίκες, στοιχείο αντιπροσωπευτικό της αναλογίας μεταξύ γυναικών και ανδρών του κλάδου, αφού σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ (2019), το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση δεν ξεπερνά το 1,26%.

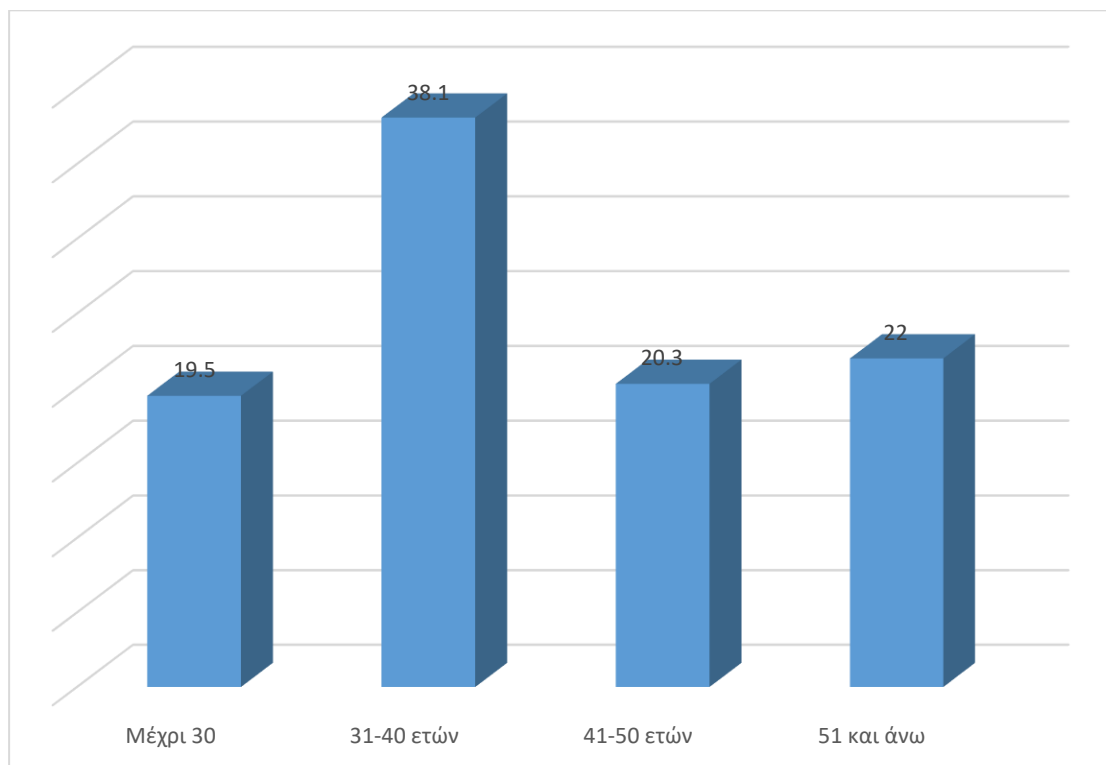


Γράφημα 1. Φύλο

Πίνακας 2. Ηλικία

	N	%
Μέχρι 30	23	19,5
31-40 ετών	45	38,1
41-50 ετών	24	20,3
51 και άνω	26	22,0
Total	118	100,0

Στον πίνακα 2 παρατηρείται το 38,1% του δείγματος των εκπαιδευτικών να είναι ηλικίας 31 – 40 ετών, το 22,0% του δείγματος να είναι άνω των 51 ετών, το 20,3% του δείγματος να είναι 41 – 50 ετών, ενώ το υπόλοιπο 19,5% του δείγματος είναι μέχρι 30 ετών.

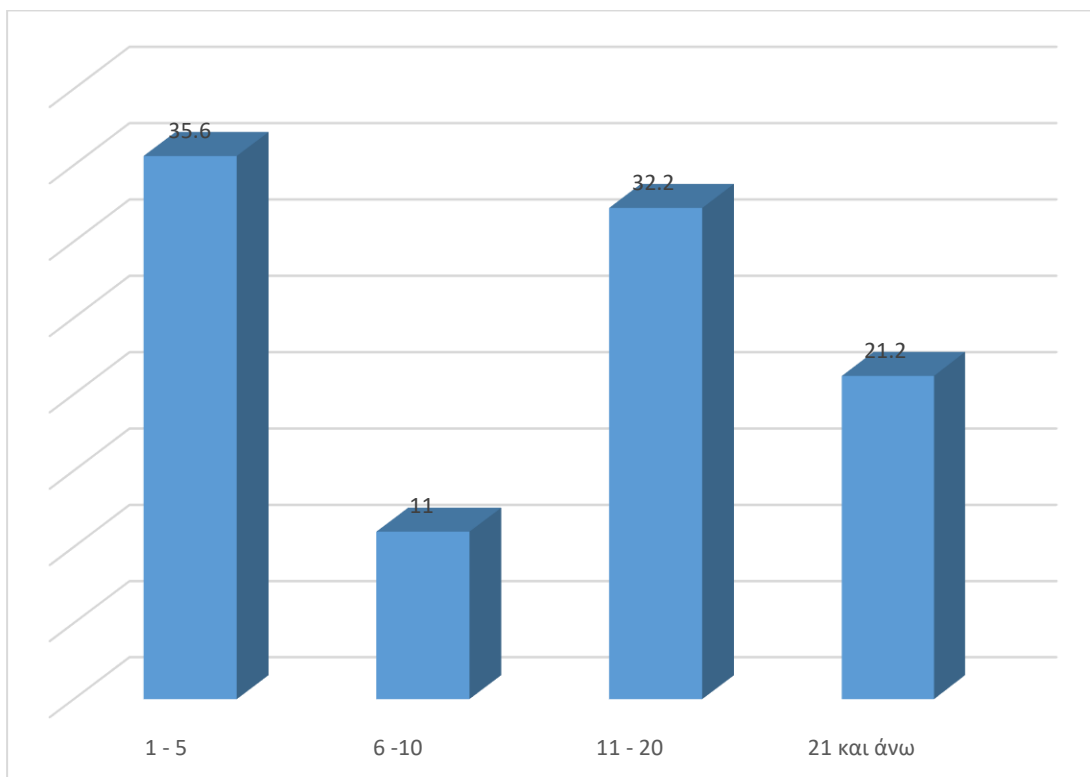


Γράφημα 2. Ηλικία

Πίνακας 3. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

	N	%
1-5	42	35,6
5-10	13	11,0
10-20	38	32,2
21 και άνω	25	21,2
Total	118	100,0

Στον πίνακα 3 παρατηρείται το 35,6% του δείγματος έχει 1 – 5 έτη συνολικής προϋπηρεσίας, το 32,2% του δείγματος έχει 10 – 20 έτη, το 21,2% του δείγματος έχει πάνω από 21 έτη και το υπόλοιπο 11,0% του δείγματος έχει 5 – 10 έτη προϋπηρεσίας.

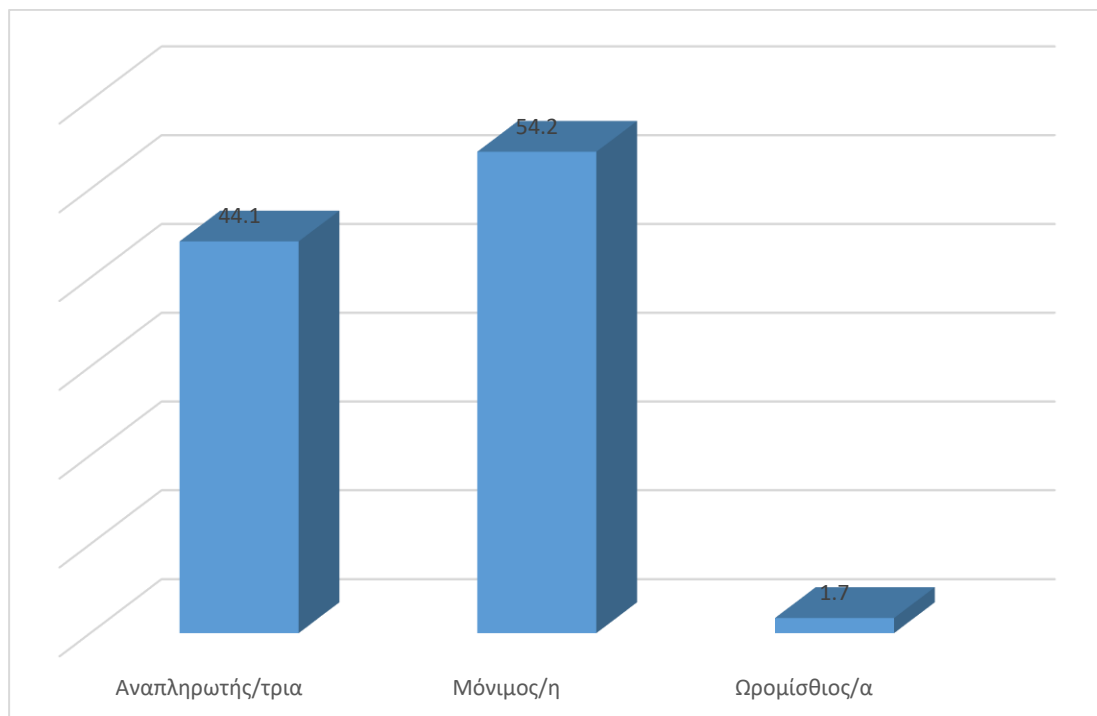


Γράφημα 3. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Πίνακας 4. Εργασιακή σχέση

	N	%
Αναπληρωτής/τρια	52	44,1
Μόνιμος/η	64	54,2
Ωρομίσθιος/α	2	1,7
Total	118	100,0

Στον πίνακα 4 παρατηρείται το 54,2% του δείγματος να έχει μόνιμη εργασιακή σχέση, το 44,1% του δείγματος να είναι αναπληρωτές και το υπόλοιπο 1,7% του δείγματος να είναι ωρομίσθιοι.

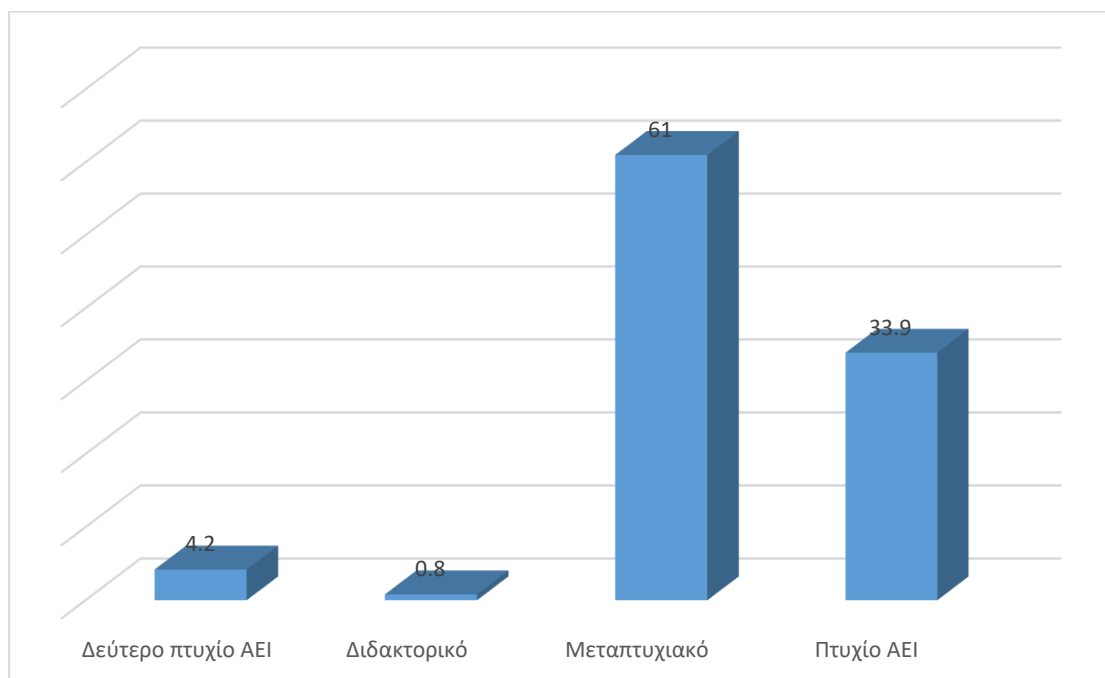


Γράφημα 4. Εργασιακή σχέση

Πίνακας 5. Επίπεδο σπουδών

	N	%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	5	4,2
Διδακτορικό	1	,8
Μεταπτυχιακό	72	61,0
Πτυχίο ΑΕΙ	40	33,9
Total	118	100,0

Στον πίνακα 5 παρατηρείται το 61,05 του δείγματος να έχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 33,9% του δείγματος να έχει πτυχίο ΑΕΙ, το 4,2% του δείγματος διαθέτει δεύτερο πτυχίο και το υπόλοιπο 0,8% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο.



Γράφημα 5. Επίπεδο σπουδών

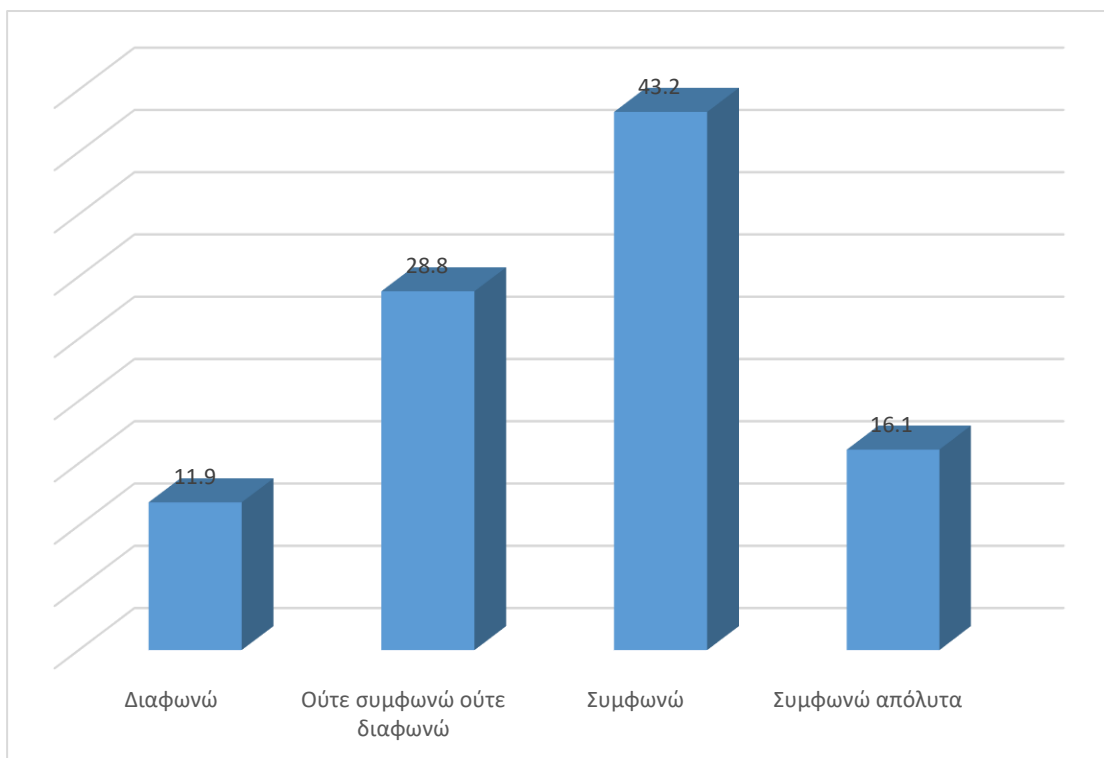
ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1. Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

Πίνακας 6. Αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

	N	%
Διαφωνώ	14	11,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	28,8
Συμφωνώ	51	43,2
Συμφωνώ απόλυτα	19	16,1
Total	118	100,0

Στον πίνακα 6 παρατηρείται το 59,3% του δείγματος να συμφωνεί ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το 28,8% του δείγματος να έχει ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 11,9% του δείγματος να έχει αρνητική στάση.



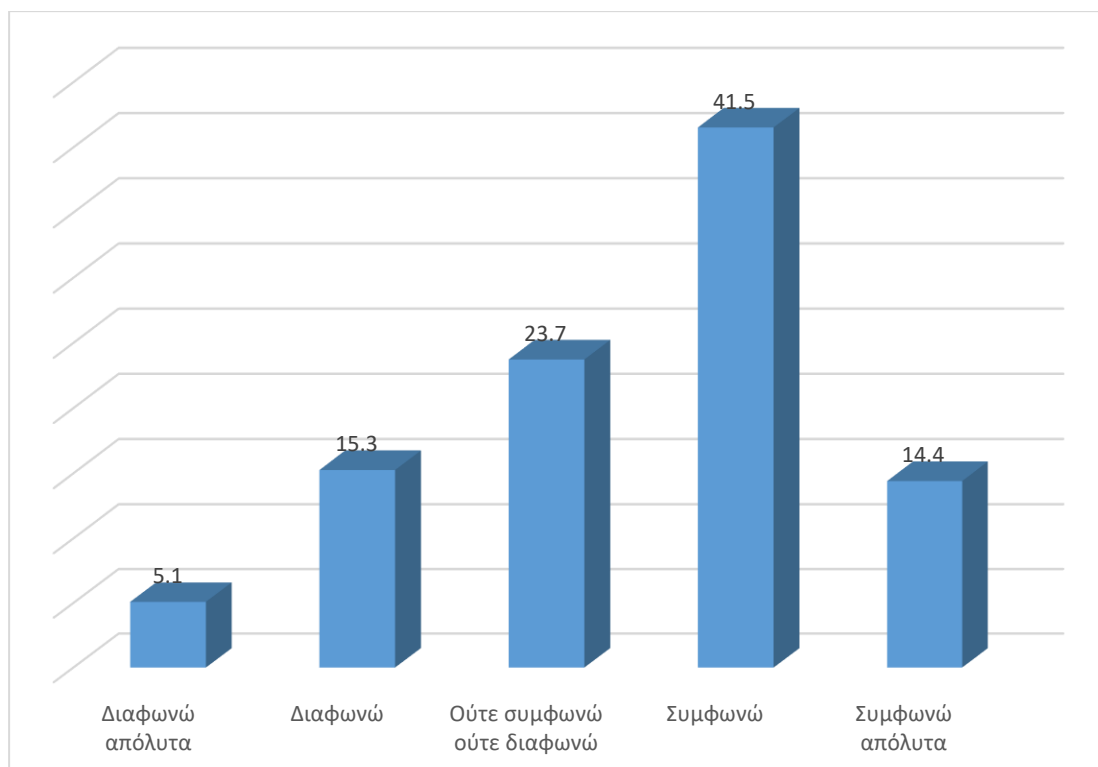
Γράφημα 6. Αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2. Πιστεύετε πως η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Πίνακας 7. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

	N	%
Διαφωνώ απόλυτα	6	5,1
Διαφωνώ	18	15,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23,7
Συμφωνώ	49	41,5
Συμφωνώ απόλυτα	17	14,4
Total	118	100,0

Στον πίνακα 7 παρατηρείται το 55,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών να συμφωνεί πως η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το 23,7% του δείγματος έχει ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 20,4% του δείγματος διαφωνεί.



Γράφημα7. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

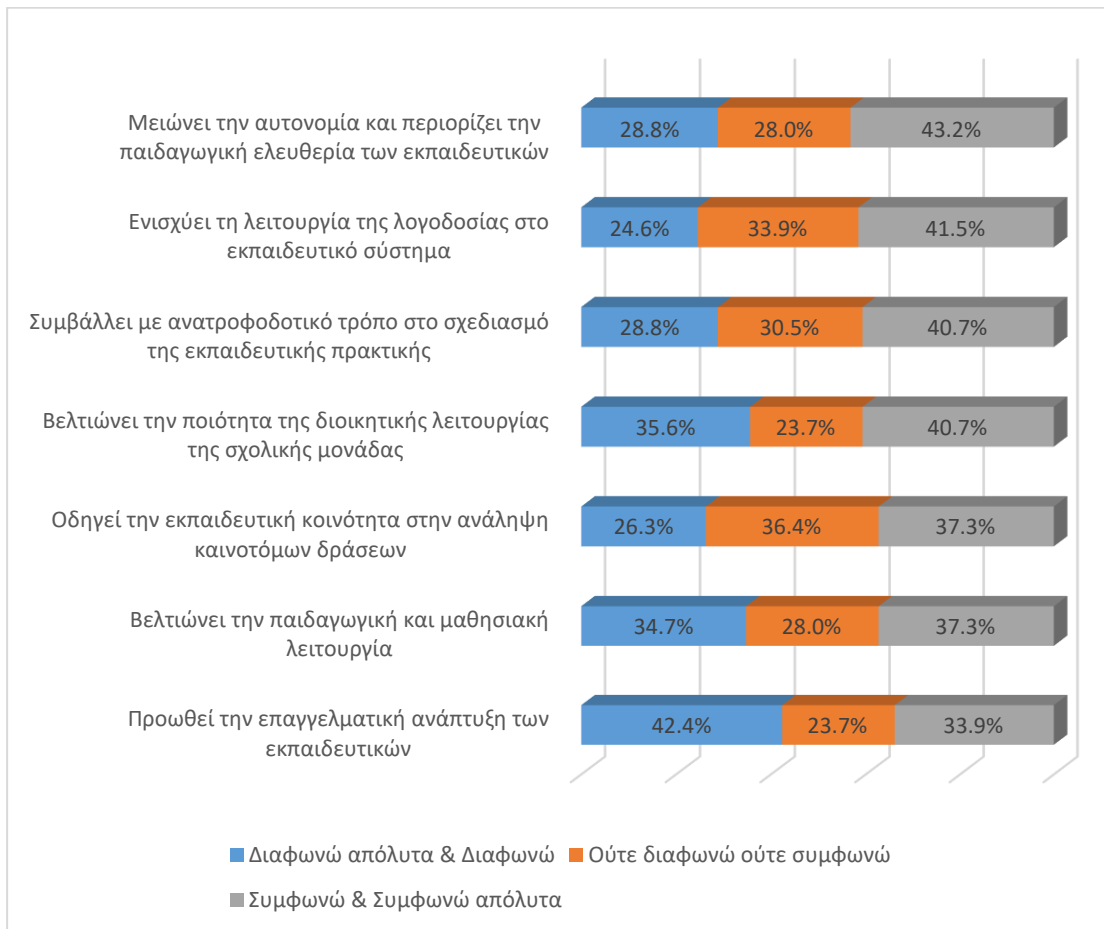
ΕΡΩΤΗΣΗ 3. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση με αρ. 108906/ΓΔ4, σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της ποιότητας των βασικών λειτουργιών της. Ποια είναι η γνώμη σας για τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την αξιολόγηση;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Συμβάλλει με ανατροφοδοτικό τρόπο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής	8	6,8%	26	22,0%	36	30,5%	40	33,9%	8	6,8%
Βελτιώνει την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	9	7,6%	32	27,1%	33	28,0%	34	28,8%	10	8,5%
Βελτιώνει την ποιότητα της διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας	16	13,6%	26	22,0%	28	23,7%	42	35,6%	6	5,1%
Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	13	11,0%	37	31,4%	28	23,7%	34	28,8%	6	5,1%
Οδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων	13	11,0%	18	15,3%	43	36,4%	33	28,0%	11	9,3%
Ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα	9	7,6%	20	16,9%	40	33,9%	34	28,8%	15	12,7%

Μειώνει την αυτονομία και περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών	18	15,3%	16	13,6%	33	28,0%	33	28,0%	18	15,3%
--	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------

***Πίνακας 8.** Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βελτιώνει την ποιότητα των βασικών λειτουργιών της.*

Στον πίνακα 8 παρατηρείται το 43,2% του δείγματος τουλάχιστον να συμφωνεί ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μειώνει την αυτονομία και περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών (το 28,0% έχει ουδέτερη στάση), το 41,5% του δείγματος συμφωνεί ότι ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (το 33,9% έχει ουδέτερη στάση), το 40,7% του δείγματος ότι συμβάλλει με ανατροφοδοτικό τρόπο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής (το 30,5% έχει ουδέτερη στάση), το 40,7% του δείγματος ότι βελτιώνει την ποιότητα της διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (το 23,7% έχει ουδέτερη στάση), το 37,3% του δείγματος συμφωνεί ότι οδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων (το 36,4% έχει ουδέτερη στάση) και βελτιώνει την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία (το 28,0% έχει ουδέτερη στάση) και το 33,9% του δείγματος ότι προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (με το 23,7% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 8. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βελτιώνει την ποιότητα των βασικών λειτουργιών της.

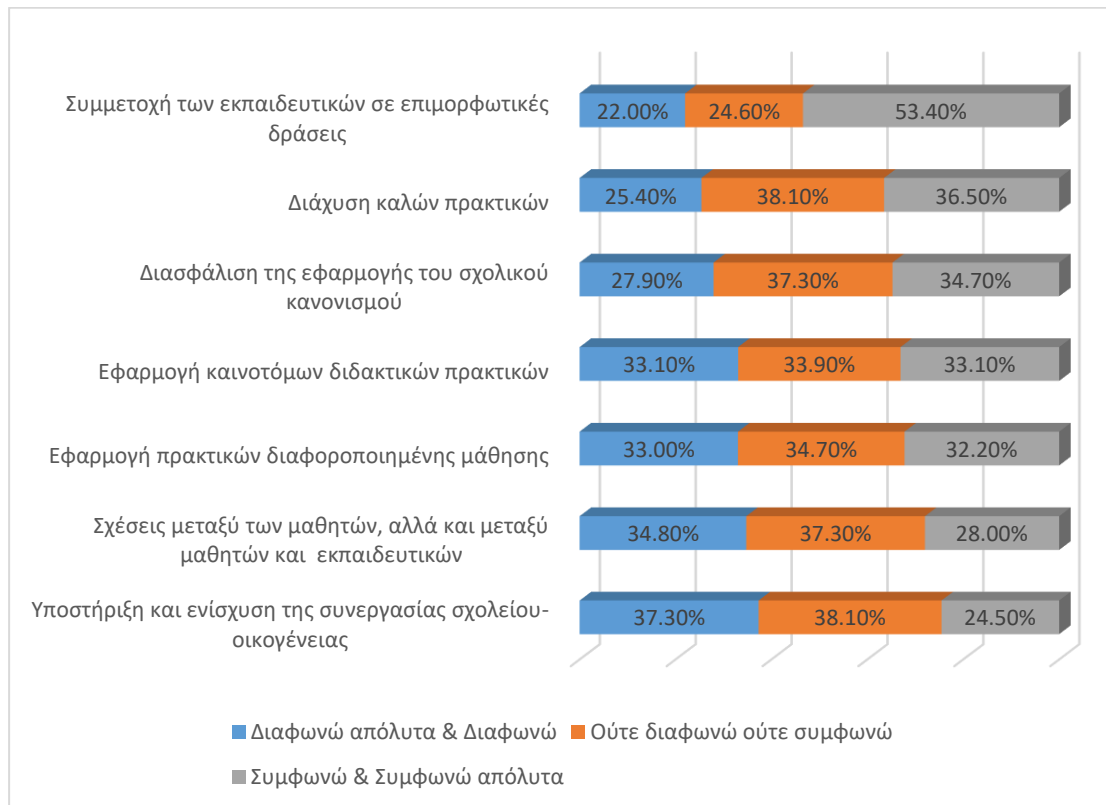
ΕΡΩΤΗΣΗ 4. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικοί από τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τις πρόσφατες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση επιτυγχάνει καθέναν από τους αντίστοιχους στόχους;

	Διαφωνώ απόλυτα		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ				Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	8	6,8%	31	26,3%	40	33,9%	29	24,6%	10	8,5%

Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης	9	7,6%	30	25,4%	41	34,7%	29	24,6%	9	7,6%
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	14	11,9%	27	22,9%	44	37,3%	25	21,2%	8	6,8%
Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	15	12,7%	29	24,6%	45	38,1%	20	16,9%	9	7,6%
Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού	11	9,3%	22	18,6%	44	37,3%	32	27,1%	9	7,6%
Διάχυση καλών πρακτικών	9	7,6%	21	17,8%	45	38,1%	33	28,0%	10	8,5%
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	7	5,9%	19	16,1%	29	24,6%	51	43,2%	12	10,2%

Πίνακας 9. Επίτευξη στόχων της αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αποτίμησης του Υπ. Παιδείας.

Στον πίνακα 9 παρατηρείται το 53,4% του δείγματος να συμφωνεί ότι μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται ο στόχος για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις (το 24,6% έχει ουδέτερη στάση), το 36,5% του δείγματος συμφωνεί ότι μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται η διάχυση καλών πρακτικών (το 38,1% έχει ουδέτερη στάση), το 34,7% του δείγματος η διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού (το 37,3% έχει ουδέτερη στάση), το 33,1% του δείγματος η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (το 33,9% έχει ουδέτερη στάση), το 32,2% του δείγματος συμφωνεί ότι επιτυγχάνεται η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης (το 34,7% έχει ουδέτερη στάση), το 28,0% του δείγματος οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (το 37,3% έχει ουδέτερη στάση), ενώ το 24,5% συμφωνεί στο ότι επιτυγχάνεται ο στόχος για υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (το 38,1% έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 9. Επίτευξη στόχων της αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αποτίμησης του Υπ. Παιδείας.

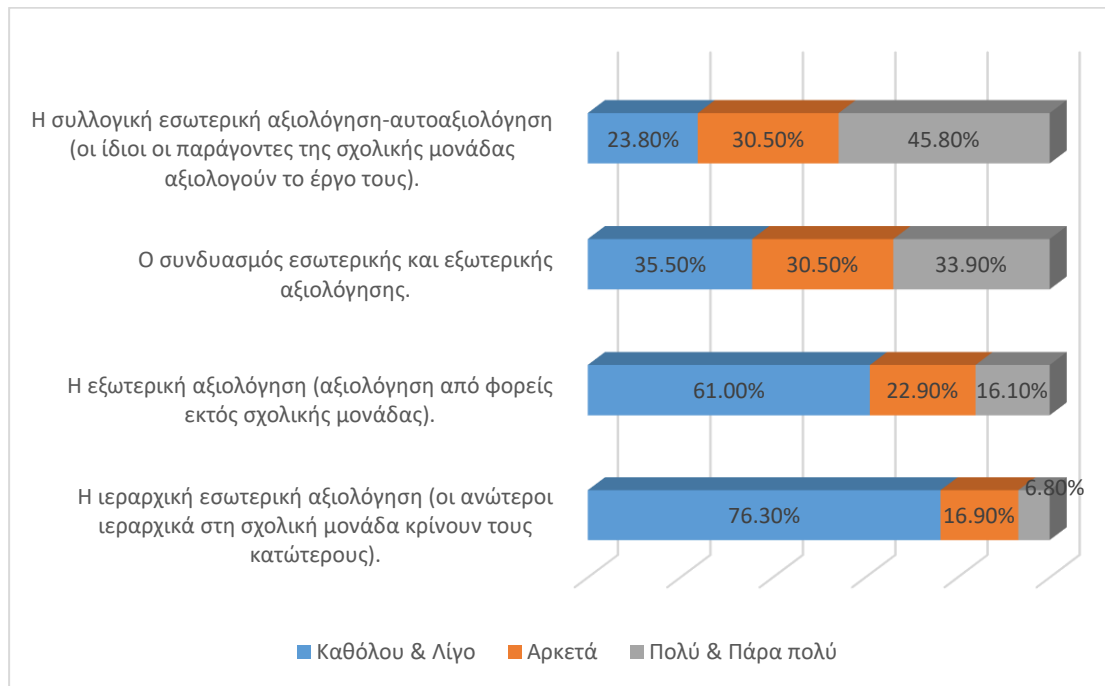
ΕΡΩΤΗΣΗ 5. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί πρωταρχικό στόχο για κάθε αξιολογικό σύστημα. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους).	44	37,3%	46	39,0%	20	16,9%	6	5,1%	2	1,7%
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους).	10	8,5%	18	15,3%	36	30,5%	29	24,6%	25	21,2%
Η εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).	38	32,2%	34	28,8%	27	22,9%	15	12,7%	4	3,4%
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.	20	16,9%	22	18,6%	36	30,5%	30	25,4%	10	8,5%

Πίνακας 10. Μορφές αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στον πίνακα 10 παρατηρείται το 45,8% του δείγματος να αναφέρει (πολύ και πάρα πολύ) τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους) ως μορφή αξιολόγησης που εξυπηρετεί τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (30,5% αρκετά), το 33,9% του δείγματος τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (30,5% αρκετά), το 16,1% του δείγματος αναφέρει την εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας) (22,9% αρκετά) και μόνο το 6,8% του δείγματος την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους) (16,9% αρκετά).



Γράφημα 10. Μορφές αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

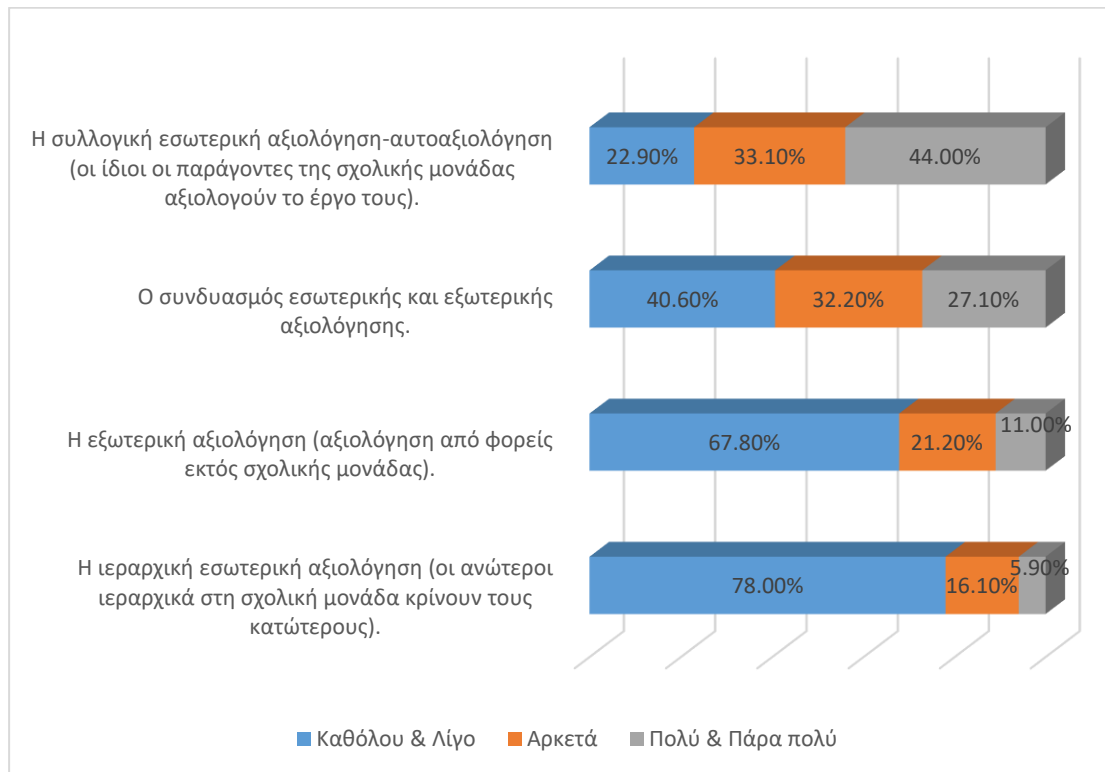
ΕΡΩΤΗΣΗ 6. Πόσο αποτελεσματική είναι κατά τη γνώμη σας καθεμιά από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης;

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους).	55	46,6%	37	31,4%	19	16,1%	4	3,4%	3	2,5%

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους).	11	9,3%	16	13,6%	39	33,1%	32	27,1%	20	16,9%
Η εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).	37	31,4%	43	36,4%	25	21,2%	8	6,8%	5	4,2%
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.	20	16,9%	28	23,7%	38	32,2%	23	19,5%	9	7,6%

Πίνακας 11. Αποτελεσματικότητα μορφών αξιολόγησης.

Στον πίνακα 11 παρατηρείται το 44,0% του δείγματος να αναφέρει (πολύ και πάρα πολύ) την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους) ως αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης (33,1% αρκετά), το 27,1% του δείγματος αναφέρει τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (32,2% αρκετά), το 11,0% του δείγματος αναφέρει την εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας) (21,2% αρκετά), ενώ μόλις το 5,9% του δείγματος αναφέρει ως αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους) (16,1% αρκετά).



Γράφημα 11. Αποτελεσματικότητα μορφών αξιολόγησης.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη συμμετοχή καθενός από τους παρακάτω φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία;

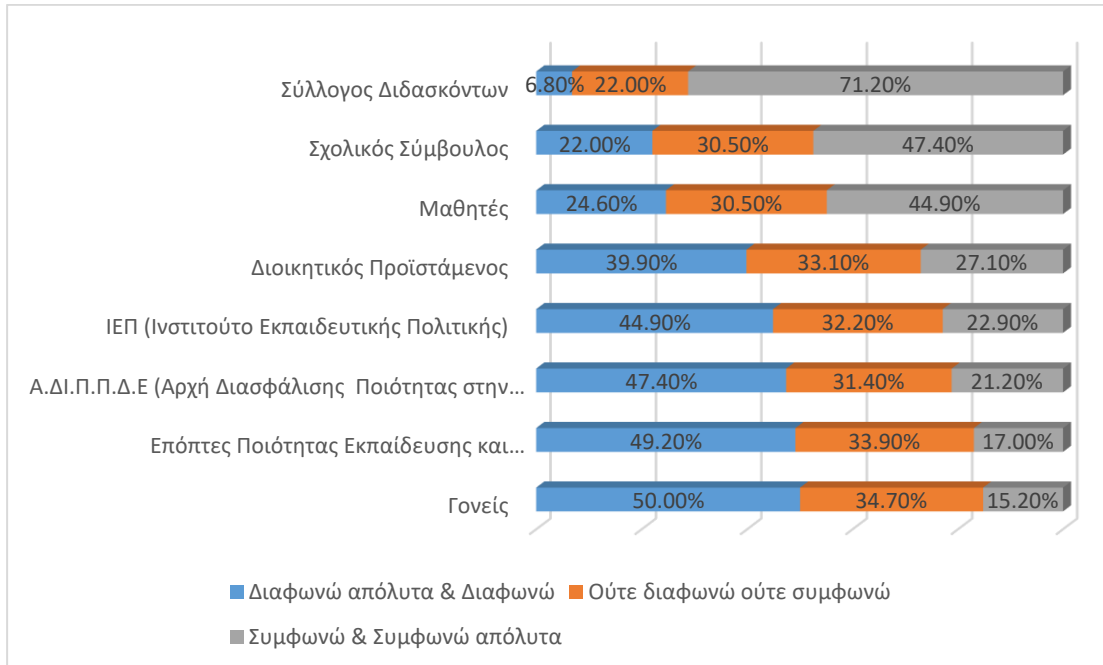
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σύλλογος Διδασκόντων	4	3,4%	4	3,4%	26	22,0%	50	42,4%	34	28,8%
Μαθητές	11	9,3%	18	15,3%	36	30,5%	41	34,7%	12	10,2%
Γονείς	31	26,3%	28	23,7%	41	34,7%	15	12,7%	3	2,5%

Διοικητικός Προϊστάμενος	16	13,6%	31	26,3%	39	33,1%	26	22,0%	6	5,1%
Σχολικός Σύμβουλος	13	11,0%	13	11,0%	36	30,5%	47	39,8%	9	7,6%
Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης και Περιφερειακοί Επόπτες	27	22,9%	31	26,3%	40	33,9%	18	15,3%	2	1,7%
Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)	26	22,0%	30	25,4%	37	31,4%	21	17,8%	4	3,4%
ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)	25	21,2%	28	23,7%	38	32,2%	21	17,8%	6	5,1%

Πίνακας 12. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμμετοχή των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία.

Στον πίνακα 12 παρατηρείται το 71,2% του δείγματος των εκπαιδευτικών να συμφωνεί με τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αξιολογική διαδικασία (το 22,0% έχει ουδέτερη στάση), το 47,4% του δείγματος συμφωνεί με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου (το 30,5% έχει ουδέτερη στάση), το 44,9% του δείγματος με τη συμμετοχή των μαθητών (το 30,5% έχει ουδέτερη στάση), το 27,1% του δείγματος με τη συμμετοχή του Διοικητικού Προϊστάμενου (το 33,1% έχει ουδέτερη στάση), το 22,9% του δείγματος συμφωνεί με τη συμμετοχή του ΙΕΠ (το 32,2% έχει ουδέτερη στάση), το 21,2% του δείγματος με τη συμμετοχή της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (το 31,4% έχει ουδέτερη στάση), το 17,0% του δείγματος με τη συμμετοχή των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και των

Περιφερειακών Εποπτών (το 33,9% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 15,2% του δείγματος συμφωνεί με τη συμμετοχή των γονέων (με το 34,7% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 12. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμμετοχή των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία.

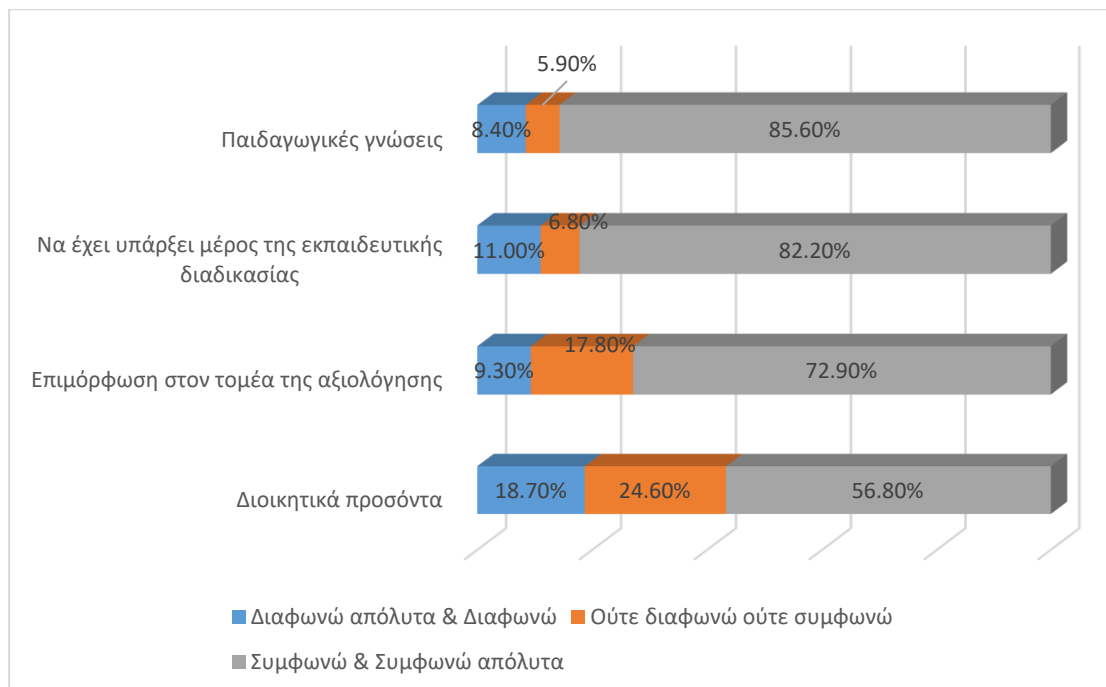
ΕΡΩΤΗΣΗ 8. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για έναν εξωτερικό αξιολογητή;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης	8	6,8%	3	2,5%	21	17,8%	39	33,1%	47	39,8%
Παιδαγωγικές γνώσεις	3	2,5%	7	5,9%	7	5,9%	43	36,4%	58	49,2%

Διοικητικά προσόντα	8	6,8%	14	11,9%	29	24,6%	35	29,7%	32	27,1%
Να έχει υπάρξει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας	6	5,1%	7	5,9%	8	6,8%	23	19,5%	74	62,7%

Πίνακας 13. Χαρακτηριστικά εξωτερικού αξιολογητή

Στον πίνακα 13 παρατηρείται το 85,6% του δείγματος να θεωρεί ότι ένας εξωτερικός αξιολογητής πρέπει να έχει παιδαγωγικές γνώσεις (το 5,9% έχει ουδέτερη στάση), το 82,2% του δείγματος να θεωρεί ότι πρέπει να έχει υπάρξει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (το 6,8% έχει ουδέτερη στάση), το 72,9% του δείγματος ότι πρέπει να έχει επιμορφωθεί στον τομέα της αξιολόγησης (το 17,8% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 56,8% του δείγματος θεωρεί ότι ένας εξωτερικός αξιολογητής πρέπει να έχει διοικητικά προσόντα (με το 24,6% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 13. Χαρακτηριστικά εξωτερικού αξιολογητή

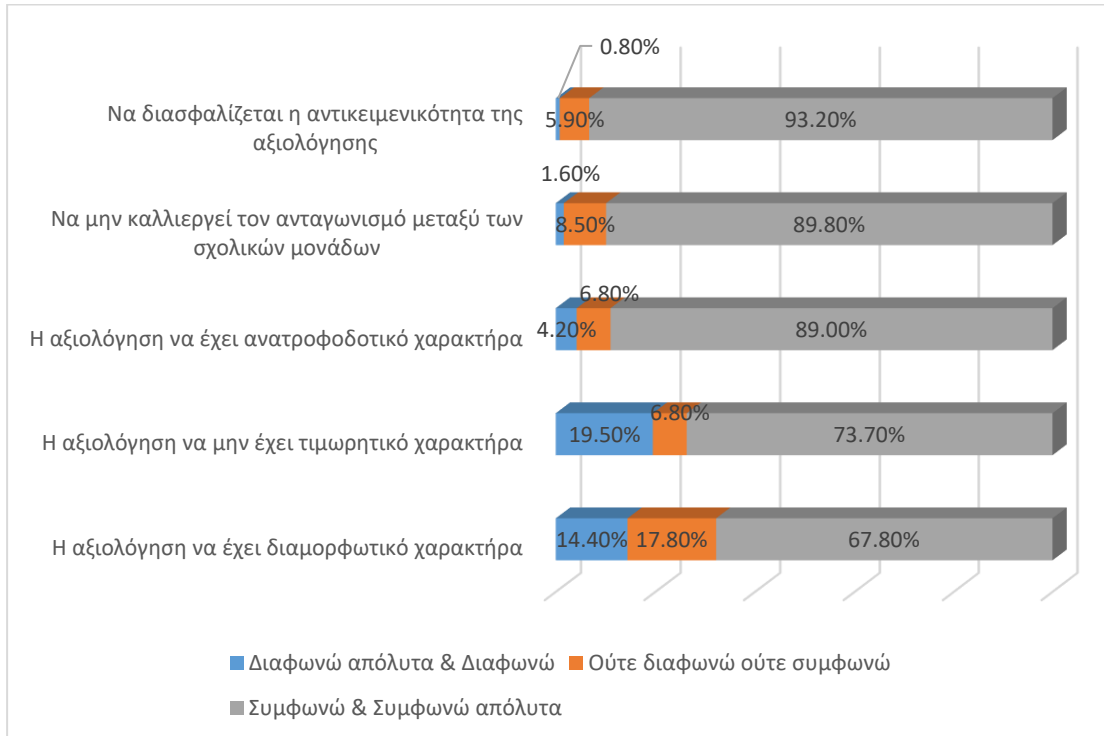
ΕΡΩΤΗΣΗ 9α. Κατά την άποψή σας είναι σημαντικό καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά σε ένα σύστημα αξιολόγησης ώστε να θεωρείται αποτελεσματικό;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα	0	0,0%	5	4,2%	8	6,8%	48	40,7%	57	48,3%
Η αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα	2	1,7%	15	12,7%	21	17,8%	46	39,0%	34	28,8%
Η αξιολόγηση να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα	19	16,1%	4	3,4%	8	6,8%	20	16,9%	67	56,8%
Να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης	1	0,8%	0	0,0%	7	5,9%	24	20,3%	86	72,9%
Να μην καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων	1	0,8%	1	0,8%	10	8,5%	19	16,1%	87	73,7%

Πίνακας 14. Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης.

Στον πίνακα 14 παρατηρείται το μεγάλο ποσοστό του 93,2% του δείγματος των εκπαιδευτικών να θεωρούν ως σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης την διασφάλιση της αντικειμενικότητας (το 5,9% έχει ουδέτερη στάση), το επίσης μεγάλο ποσοστό του 89,8% του δείγματος θεωρεί την καλλιέργεια της μη ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων (το 8,5% έχει ουδέτερη στάση), το 89,0% του δείγματος αναφέρει ότι η αξιολόγηση πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (το 6,8% έχει ουδέτερη στάση), το 73,7% του δείγματος αναφέρει ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα (το 6,8% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 67,8% του

δείγματος αναφέρει ότι είναι σημαντικό η αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα (με το 17,8% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 14. Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης.

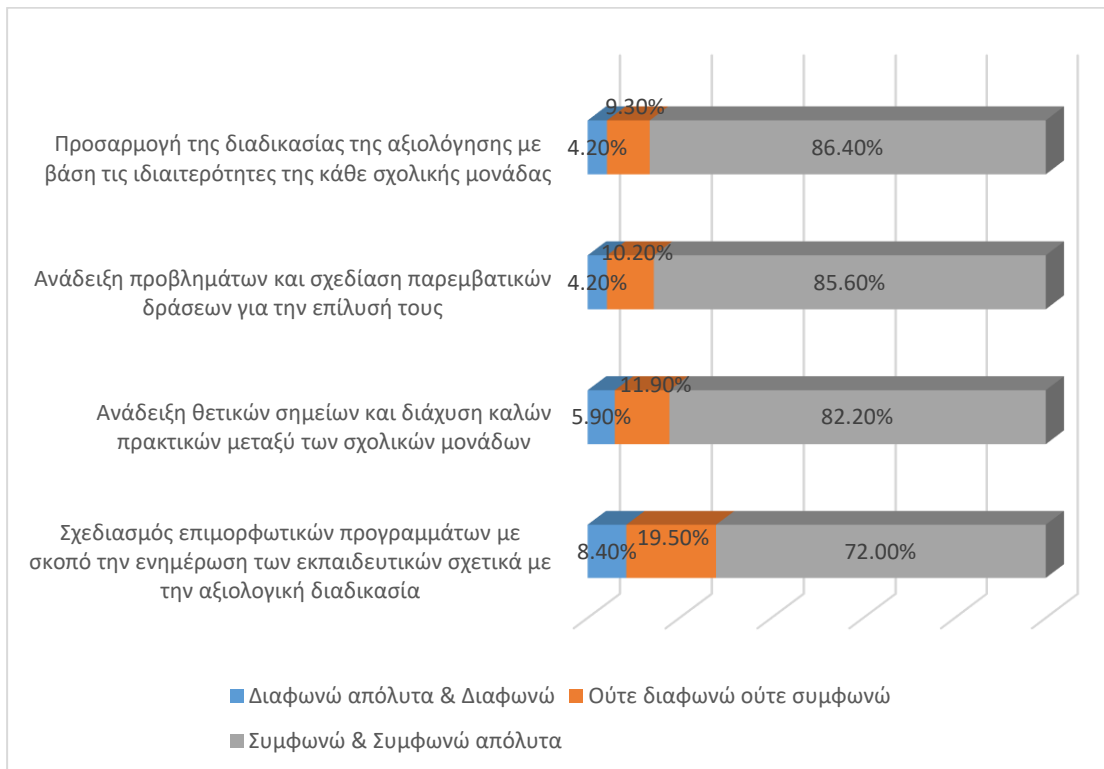
ΕΡΩΤΗΣΗ 9β. Κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικός καθένας από τους παρακάτω στόχους για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανάδειξη προβλημάτων και σχεδίαση παρεμβατικών δράσεων για την επίλυσή τους	0	0,0%	5	4,2%	12	10,2%	52	44,1%	49	41,5%
Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία	3	2,5%	7	5,9%	23	19,5%	44	37,3%	41	34,7%
Προσαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας	1	0,8%	4	3,4%	11	9,3%	49	41,5%	53	44,9%

Ανάδειξη θετικών σημείων και διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων	2	1,7%	5	4,2%	14	11,9%	41	34,7%	56	47,5%
--	---	------	---	------	----	-------	----	-------	----	-------

Πίνακας 15. Σημαντικότητα στόχων για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης.

Στον πίνακα 15 παρατηρείται το 86,4% του δείγματος των εκπαιδευτικών να συμφωνεί ότι είναι σημαντική η προσαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας ως στόχος προκειμένου να είναι αποτελεσματικό το σύστημα αξιολόγησης (το 9,3% έχει ουδέτερη στάση), το 85,6% του δείγματος αναφέρει ως σημαντική την ανάδειξη προβλημάτων και την σχεδίαση παρεμβατικών δράσεων για την επίλυσή τους (το 10,2% έχει ουδέτερη στάση), το 82,2% του δείγματος θεωρεί σημαντικό τον στόχο της ανάδειξης θετικών σημείων και διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων (το 11,9% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 72,0% του δείγματος θεωρεί ότι είναι σημαντικός ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία (με το 19,5% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 15. Σημαντικότητα στόχων για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης.

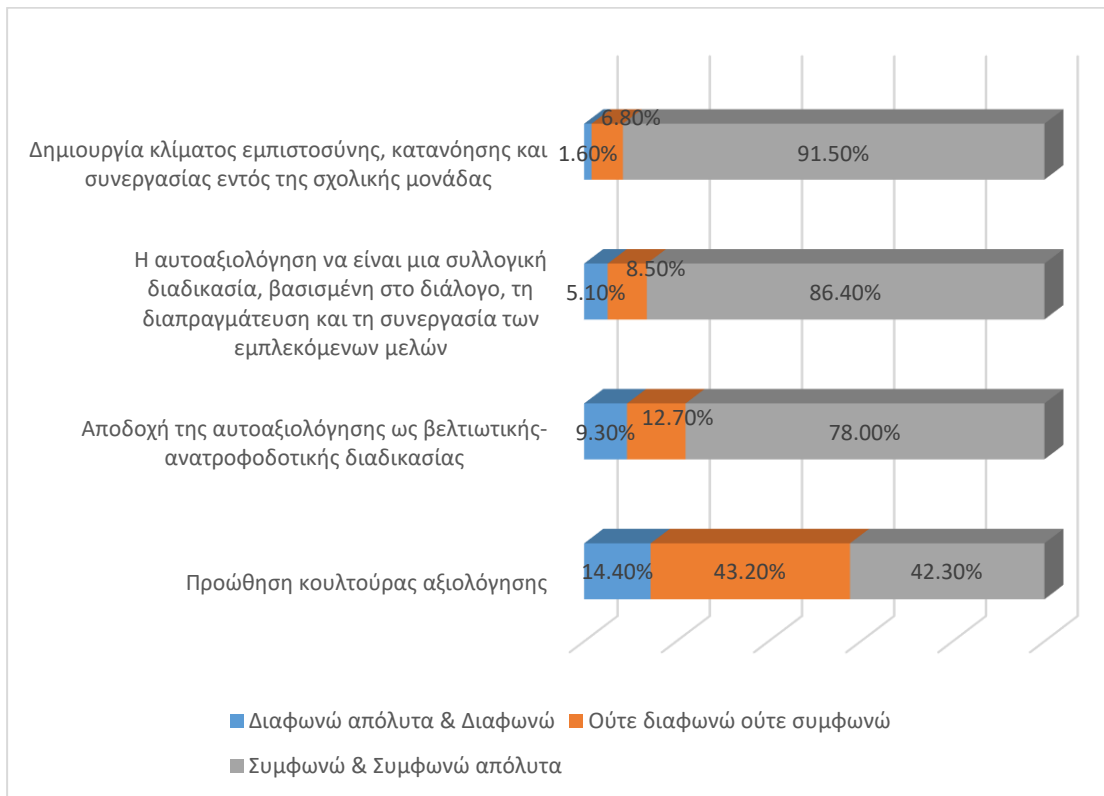
ΕΡΩΤΗΣΗ 10. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είναι κατά τη γνώμη σας σημαντική καθεμία από αυτές;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προώθηση κουλτούρας αξιολόγησης	8	6,8%	9	7,6%	51	43,2%	30	25,4%	20	16,9%

Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας	1	0,8%	1	0,8%	8	6,8%	46	39,0%	62	52,5%
Αποδοχή της αυτοαξιολόγησης ως βελτιωτικής-ανατροφοδοτικής διαδικασίας	4	3,4%	7	5,9%	15	12,7%	48	40,7%	44	37,3%
Η αυτοαξιολόγηση να είναι μια συλλογική διαδικασία, βασισμένη στο διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών	2	1,7%	4	3,4%	10	8,5%	45	38,1%	57	48,3%

Πίνακας 16. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στον πίνακα 16 παρατηρείται το 91,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών να συμφωνεί ότι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (το 6,8% έχει ουδέτερη στάση). Το 86,4% του δείγματος θεωρεί σημαντική την προϋπόθεση η αυτοαξιολόγηση να είναι μια συλλογική διαδικασία, βασισμένη στο διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών (το 8,5% έχει ουδέτερη στάση), το 78,0% του δείγματος θεωρεί σημαντική προϋπόθεση την αποδοχή της αυτοαξιολόγησης ως βελτιωτικής-ανατροφοδοτικής διαδικασίας (το 12,7% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 42,3% του δείγματος την προώθηση μιας κουλτούρας αξιολόγησης (το 43,2% έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 16. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

ΕΡΩΤΗΣΗ 11. Η εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου έχει δημιουργήσει προβλήματα στη χώρα μας. Παρακάτω αναφέρονται κάποια από τα συχνότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα όσα υποστηρίζουν;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα της αξιολόγησης.	4	3,4%	6	5,1%	25	21,2%	48	40,7%	35	29,7%
Μη καταλληλότητα των εξωτερικών αξιολογητών.	0	0,0%	2	1,7%	16	13,6%	44	37,3%	56	47,5%
Αποτελεί αγχωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς και τους επιφορτίζει με επιπλέον καθήκοντα.	2	1,7%	4	3,4%	12	10,2%	31	26,3%	69	58,5%
Η αξιολόγηση αποτελεί γραφειοκρατική διαδικασία, σκοπός της οποίας είναι ο έλεγχος και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών.	2	1,7%	9	7,6%	23	19,5%	38	32,2%	46	39,0%
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ισοδυναμεί με λογοδοσία προς τους αρμόδιους φορείς.	2	1,7%	9	7,6%	33	28,0%	42	35,6%	32	27,1%

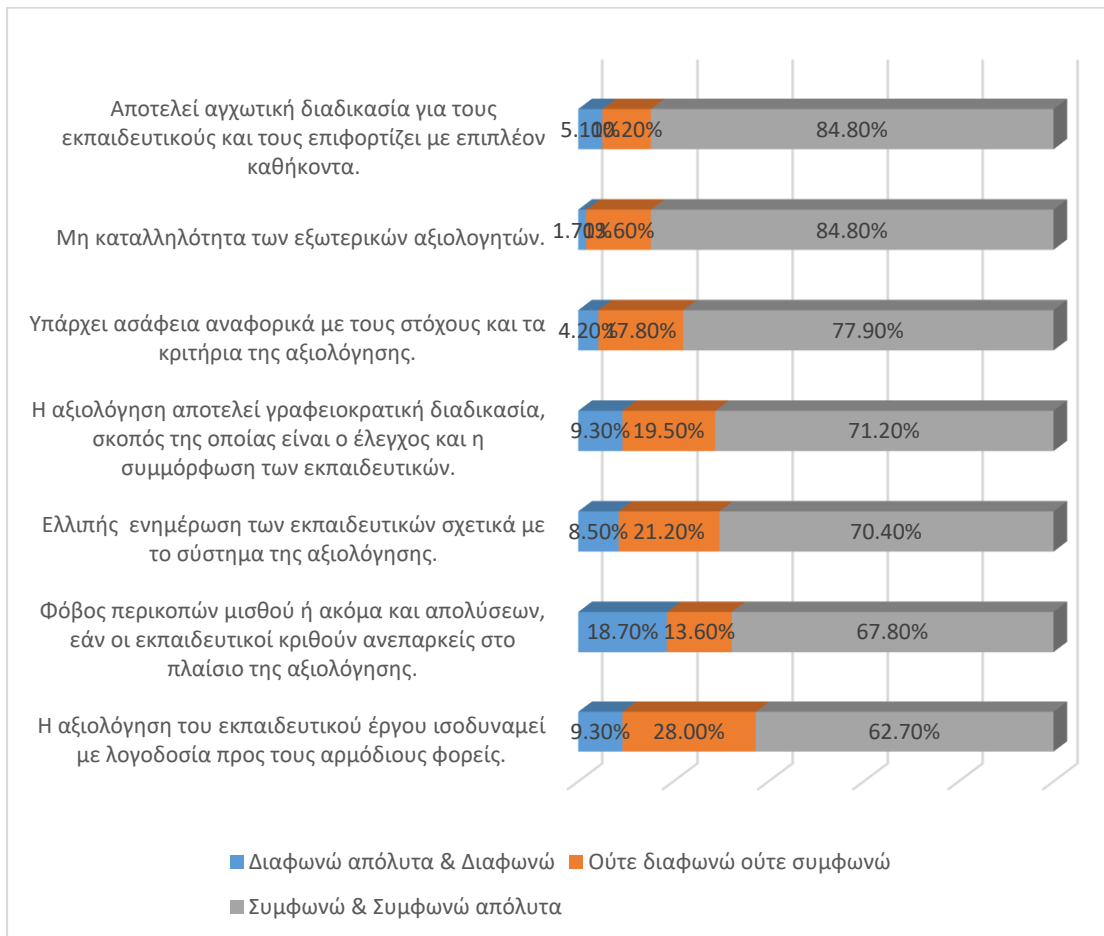
Υπάρχει ασάφεια αναφορικά με τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης.	0	0,0%	5	4,2%	21	17,8%	45	38,1%	47	39,8%
Φόβος περικοπών μισθού ή ακόμα και απολύσεων, εάν οι εκπαιδευτικοί κριθούν ανεπαρκείς στο πλαίσιο της αξιολόγησης.	4	3,4%	18	15,3%	16	13,6%	44	37,3%	36	30,5%

Πίνακας 17. Βαθμός συμφωνίας με επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης.

Στον πίνακα 17 παρατηρείται το 84,8% του δείγματος των εκπαιδευτικών να συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι μια αγχωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς και του επιφορτίζει με επιπλέον καθήκοντα (το 10,2% έχει ουδέτερη στάση). Το 84,8% του δείγματος υποστηρίζει την άποψη για τη μη καταλληλότητα των εξωτερικών αξιολογητών (το 13,6% έχει ουδέτερη στάση). Το 77,9% του δείγματος αναφέρει ότι υπάρχει ασάφεια αναφορικά με τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης (το 17,8% έχει ουδέτερη στάση), το 71,2% του δείγματος αναφέρει ότι η αξιολόγηση αποτελεί γραφειοκρατική διαδικασία, σκοπός της οποίας είναι ο έλεγχος και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών (το 19,5% έχει ουδέτερη στάση), το 70,4% του δείγματος υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα της αξιολόγησης (το 21,2% έχει ουδέτερη στάση), το 67,8% του δείγματος τον φόβο περικοπών μισθού ή ακόμα και απολύσεων, εάν οι εκπαιδευτικοί κριθούν ανεπαρκείς στο πλαίσιο της αξιολόγησης (το 13,6% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 62,7% του δείγματος συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ισοδυναμεί με λογοδοσία προς τους αρμόδιους φορείς (με το 28,0% να έχει ουδέτερη στάση).



«Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.»



Γράφημα 17. Βαθμός συμφωνίας με επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης.

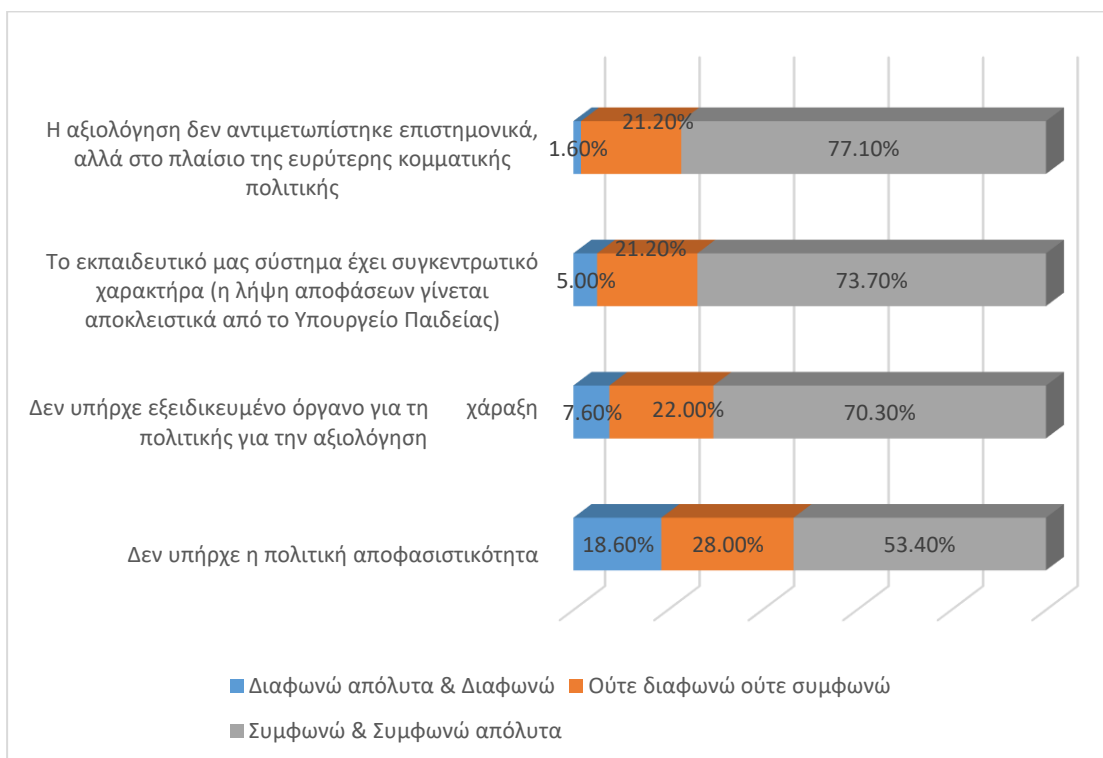
ΕΡΩΤΗΣΗ 12. Το αξιολογικό πλαίσιο δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής συστηματικά στην Ελλάδα. Πιστεύετε πως οι παράγοντες που αναφέρονται πιο κάτω λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή του;

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα (η λήψη αποφάσεων γίνεται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας)	1	0,8%	5	4,2%	25	21,2%	46	39,0%	41	34,7%
Δεν υπήρχε η πολιτική αποφασιστικότητα	7	5,9%	15	12,7%	33	28,0%	38	32,2%	25	21,2%
Δεν υπήρχε εξειδικευμένο όργανο για τη χάραξη πολιτικής για την αξιολόγηση	1	0,8%	8	6,8%	26	22,0%	49	41,5%	34	28,8%
Η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίστηκε επιστημονικά, αλλά στο πλαίσιο της ευρύτερης κομματικής πολιτικής	1	0,8%	1	0,8%	25	21,2%	44	37,3%	47	39,8%

Πίνακας 18. Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα.

Στον πίνακα 18 παρατηρείται το 77,1% του δείγματος των εκπαιδευτικών να θεωρεί ως παράγοντα που λειτούργησε ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου το ότι η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίστηκε επιστημονικά, αλλά στο πλαίσιο της

ευρύτερης κομματικής πολιτικής (το 21,2% έχει ουδέτερη στάση). Το 73,7% του δείγματος θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα (η λήψη αποφάσεων γίνεται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας) (το 21,2% έχει ουδέτερη στάση). Το 70,3% του δείγματος αναφέρει ότι δεν υπήρχε εξειδικευμένο όργανο για τη χάραξη πολιτικής για την αξιολόγηση (το 22,0% έχει ουδέτερη στάση) και τέλος το 53,4% του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν υπήρχε πολιτική αποφασιστικότητα (με το 28,0% να έχει ουδέτερη στάση).



Γράφημα 19. Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα.

4.1.2 Επαγωγική στατιστική

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,803	212,604 ^b	2,000	104,000	,000
	Wilks' Lambda	,197	212,604 ^b	2,000	104,000	,000
	Hotelling's Trace	4,089	212,604 ^b	2,000	104,000	,000
	Roy's Largest Root	4,089	212,604 ^b	2,000	104,000	,000
Ηλικία	Pillai's Trace	,084	1,526	6,000	210,000	,171
	Wilks' Lambda	,918	1,518 ^b	6,000	208,000	,174
	Hotelling's Trace	,088	1,510	6,000	206,000	,176
	Roy's Largest Root	,064	2,250 ^c	3,000	105,000	,087
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Pillai's Trace	,052	,928	6,000	210,000	,476
	Wilks' Lambda	,949	,928 ^b	6,000	208,000	,476
	Hotelling's Trace	,054	,928	6,000	206,000	,476
	Roy's Largest Root	,050	1,746 ^c	3,000	105,000	,162
Εργασιακή σχέση	Pillai's Trace	,020	1,034 ^b	2,000	104,000	,359
	Wilks' Lambda	,980	1,034 ^b	2,000	104,000	,359
	Hotelling's Trace	,020	1,034 ^b	2,000	104,000	,359
	Roy's Largest Root	,020	1,034 ^b	2,000	104,000	,359
Επίπεδο σπουδών	Pillai's Trace	,088	2,430	4,000	210,000	,049
	Wilks' Lambda	,913	2,418 ^b	4,000	208,000	,050
	Hotelling's Trace	,093	2,405	4,000	206,000	,051
	Roy's Largest Root	,068	3,547 ^c	2,000	105,000	,032

Πίνακας 20. Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος με πολυμεταβλητή ανάλυση Μανόνα.

Στον πίνακα 19 παρουσιάζεται η ανάλυση Μανόνα με ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, την εργασιακή σχέση και το επίπεδο σπουδών (το φύλο εξαιρέθηκε καθώς ήταν μόνο 2 άνδρες, από την εργασιακή σχέση εξαιρέθηκαν οι ωρομίσθιοι (2) και από την εκπαίδευση όσοι είχαν διδακτορικό τίτλο (1 άτομο). Εξαρτημένες ερωτήσεις ήταν η ερώτηση 1, «Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;» και η ερώτηση 2, «Πιστεύετε πως η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;».

Από την ανάλυση προέκυψε ότι μόνο το επίπεδο σπουδών είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή, με Wilks' Lambda = .913, $F(4, 208) = 2.418$, $p = .050 \leq .05$. Για να διερευνηθεί

σε ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις Ανονα για κάθε ερώτηση σχετικά με το επίπεδο σπουδών. Στον πίνακα 20 που παρουσιάζεται παρακάτω φαίνεται πως προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την ερώτηση 1, «Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;» με ($p = .047$). Όμως από τον post hoc έλεγχο του Bonferroni (πίνακας 21) δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Between Groups	4,852	2	2,426	3,131	,047
	Within Groups	88,344	114	,775		
	Total	93,197	116			
2. Πιστεύετε πως η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	Between Groups	4,144	2	2,072	1,807	,169
	Within Groups	130,744	114	1,147		
	Total	134,889	116			

Πίνακας 20. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών μέσω της ανάλυσης Ανονα.

Dependent Variable	(I) Επίπεδο σπουδών	(J) Επίπεδο σπουδών	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
1. Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό	-,7778	,4071	,176	-1,767	,211
		Πτυχίο ΑΕΙ	-,4500	,4176	,850	-1,465	,565
	Μεταπτυχιακό	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	,7778	,4071	,176	-,211	1,767
		Πτυχίο ΑΕΙ	,3278	,1736	,185	-,094	,750
	Πτυχίο ΑΕΙ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	,4500	,4176	,850	-,565	1,465
		Μεταπτυχιακό	-,3278	,1736	,185	-,750	,094

Πίνακας 21. *Post hoc έλεγχος, Bonferroni για τη στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση 1.*

4.2 Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, θα ακολουθήσει συζήτηση σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση της ποιότητάς του, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ένα ποσοστό της τάξης του 60%) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εύρημα που συμφωνεί με εκείνα αντίστοιχων ερευνών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006 · Ζουγανέλη κ. ά., 2008 · Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση και δε φαίνεται να την απορρίπτουν (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2009), επιβεβαιώνοντας την επικρατούσα άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, λίγο πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει ως διαδικασία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,

προωθώντας την επιμόρφωσή τους μέσω των αντίστοιχων δράσεων, κάτι που συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες που υποστηρίζουν τη σχέση αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2010 · Πίκλας, 2011). Αντίστοιχα, στην έρευνα της Καρακοζίδου (2020), 1 στους 2 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση αναβαθμίζει ποιοτικά την εκπαίδευση.

Ωστόσο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που τηρούν ουδέτερη ή αρνητική στάση αυξήθηκε αρκετά όταν κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με το αν με το αν επιτυγχάνεται αυτό με βάση και το ισχύον αξιολογικό πλαίσιο. Έτσι μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι επιτυγχάνεται η διάχυση καλών πρακτικών, η διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και η εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης, με πολλούς να υιοθετούν την ουδετερότητα, ενώ δε θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης βελτιώνονται ιδιαίτερα οι σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτε ενισχύεται ιδιαίτερα η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αντίστοιχα μόνο 1 στους 3 θεωρεί ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, εντοπίζεται ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (συνολικά 4 στους 10), το οποίο «αντιστέκεται», είτε παθητικά υιοθετώντας ουδέτερη στάση, (όπως και στην έρευνα της Καπαχτσή, 2013) είτε ενεργητικά με το να έχει αρνητική στάση συνολικά απέναντι στην αξιολόγηση. Φαίνεται, ότι η στάση αυτή των εκπαιδευτικών πηγάζει και από την αντίληψη που βάση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως έχουν αρκετοί από αυτούς, ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που γίνεται μειώνει την αυτονομία και την παιδαγωγική τους ελευθερία και παράλληλα ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την ανατροφοδοτική λειτουργία της. Η άποψη αυτή απαντάται και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά., (2008) όπου σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής τους ελευθερίας.

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία και πιστεύουν πως συμβάλλει ως διαδικασία στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση επί του παρόντος και δε φαίνεται να πείθονται πως η αξιολόγηση επιτυγχάνει τους στόχους βελτίωσης της ποιότητας.

Το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν την ουδετερότητα υποδηλώνει το μετωρισμό ανάμεσα στην παραδοχή για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και στο φόβο για επιβολή κυρώσεων σε ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία βασική προϋπόθεση προκειμένου να είναι ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολογικής διαδικασίας. Επίσης υποστηρίζουν πως ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης δεν πρέπει να προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων. Αντίστοιχα αποτελέσματα αναφέρουν και άλλες έρευνες (Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002 · Παπαγιαννοπούλου, 2021 · Ψαρόγλου, 2019).

Ακόμη, θεωρούν πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να προσαρμόζεται με βάση αυτές, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006 · Μπούρχα, 2016 · Πίκλας, 2011). Βασικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι ο εντοπισμός των προβλημάτων που μπορεί να υπάρχουν στη σχολική μονάδα προκειμένου να σχεδιάζονται οι αντίστοιχες παρεμβατικές δράσεις για την εξάλειψή τους. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα. Ανάλογη είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και στην έρευνα του Πίου (2013). Προκειμένου να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία ένα σύστημα αξιολόγησης με τα παραπάνω χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν απαραίτητη η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας, άποψη που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφική έρευνα (Παυλινέρη κ. ά., 2006).

Σύμφωνα με τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το άγχος που τους προκαλεί η αξιολόγηση και η επιφόρτισή τους με επιπλέον καθήκοντα έχει αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο για την αποδοχή από μέρους τους του αξιολογικού πλαισίου, κάτι που επισημαίνεται και στην έρευνα της Παπαγιαννοπούλου (2021). Ο Παπασταμάτης, σύμφωνα με την Παναγιωτίδου κ.ά. (2006), υποστηρίζει πως για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση δεν πρέπει να λειτουργεί ως απειλή για τους εκπαιδευτικούς. Βασικός ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς υπήρξε και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν την αξιολόγηση οι εκάστοτε αρμόδιοι φορείς, καθώς υποστηρίζουν πως αυτό έγινε με βάση την

ευρύτερη κομματική πολιτική και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης θεωρούν πως προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα επιτυχημένο και εφαρμόσιμο αξιολογικό πλαίσιο πρέπει να επιλεγούν οι κατάλληλοι αξιολογητές.

Σχετικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι αρνητικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό απέναντι στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και την εξωτερική αξιολόγηση, αφού τις θεωρεί ακατάλληλες και αναποτελεσματικές. Παρόμοια ευρήματα απαντώνται και στην έρευνα της Καπαχτσή (2007). Φαίνεται πως το βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού επηρεάζει ακόμη τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2005 · Κουτούζης, 2013 · Ματθαίου, 2006). Στην περίπτωση που συμμετέχει στην αξιολόγηση ένας εξωτερικός φορέας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχει παιδαγωγικές γνώσεις και να έχει υπάρξει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με γνώσεις και επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης, χαρακτηριστικό που επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2009).

Ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί αναποτελεσματικό και το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες τάσεις για συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο αξιολογικό σύστημα (Δημητρόπουλος, 2010 · Eurydice, 2004, Κασσωτάκης, 2018 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί δε φαίνονται θετικοί στη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση, καθώς 1 στους 2 διαφωνεί και ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει ουδέτερο, εύρημα που συμπίπτει με την έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) και Πίκλα (2011).

Ελάχιστα λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν ότι καταλληλότεροι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μορφή αξιολόγησης που εξυπηρετεί περισσότερο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση και μάλιστα με διαφορά συγκριτικά με τις άλλες μορφές αξιολόγησης. Αντίστοιχα συμπεράσματα αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Ζουγανέλη κ. συν., 2008 · Λαδιά, 2021 · Παπαγιαννοπούλου, 2021 · Πίκλας, 2011 · Ψαρόγλου, 2019). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι οι καταλληλότεροι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση αφού η διαδικασία τους αφορά άμεσα. Καταλληλότερος εσωτερικός

αξιολογητής θεωρείται ο Σύλλογος Διδασκόντων, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Πίου (2013), στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση, με μια μεγάλη μερίδα να διαφωνεί, ίσως λόγω του φόβου για τη δημιουργία αρνητικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, αλλά και με την έρευνα της Τόσιογλου (2022), όπου οι εκπαιδευτικοί τηρούν μια πιο ουδέτερη και επιφυλακτική στάση στο να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Από την επαγωγική στατιστική προέκυψε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ανεξάρτητες της ηλικίας, των ετών συνολικής προϋπηρεσίας, της εργασιακής σχέσης και του επιπέδου σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά ομοιογενείς ως προς τα χαρακτηριστικά τους το οποίο πιθανόν σημαίνει παγιωμένες απόψεις επί του ζητήματος της αξιολόγησης, συμπέρασμα που έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Λαδιά, 2021 · Μπούρχα, 2016), όπου το υψηλότερο επίπεδο σπουδών φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της. Επίσης, και στην έρευνα της Καπαχτσή (2013), η ηλικία φάνηκε να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να δείχνουν θετικότερη στάση για την αξιολόγηση.

4.3 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, θεωρώντας πως ως διαδικασία συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τον τρόπο που αυτή πραγματοποιείται και το αν τελικά επιτυγχάνει τους στόχους βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και μόνο η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις φαίνεται πως αξιολογείται θετικά. Η επιφυλακτικότητα αυτή των εκπαιδευτικών αντανακλάται και στις απόψεις τους για μείωση της αυτονομίας τους και περιορισμό της παιδαγωγικής τους ελευθερίας.

Οι ίδιοι πιστεύουν πως για να είναι ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό, πρέπει να διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, να μην καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων και να έχει ανατροφοδοτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα, προσαρμοζόμενο με βάση τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και βέβαια να υπάρξει αποδοχή από αυτά της αξιολόγησης ως μια διαδικασία που λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά και όχι ελεγκτικά.

Υποστηρίζουν πως υπάρχουν αρκετά εμπόδια τα οποία πρέπει να ξεπεραστούν προκειμένου να οδηγηθούμε σε ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης, γεγονός που εξηγεί την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στο αξιολογικό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Θεωρούν πως οι στόχοι και τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν είναι ξεκάθαρα και πρέπει να επαναπροσδιοριστούν. Ακόμη, εκφράζουν την άποψη ότι οι μέχρι τώρα αξιολογητές δεν ήταν κατάλληλοι, ενώ θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση είναι αρκετά γραφειοκρατικός. Αυτό πιθανόν ευθύνεται για το αίσθημα πίεσης που αισθάνονται λόγω των επιπλέον καθηκόντων που αναλαμβάνουν. Περιγράφουν την αξιολόγηση σαν μια αγχωτική διαδικασία, ίσως και λόγω του φόβου μελλοντικών περικοπών μισθού σε περίπτωση που κριθούν ανεπαρκείς. Οι περισσότεροι ταυτίζουν την αξιολόγηση με τη λογοδοσία προς την πολιτεία και τους αρμόδιους φορείς. Παράλληλα, αποδίδουν την για χρόνια αποτυχία εφαρμογής του αξιολογικού πλαισίου στη χώρα μας στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποδίδοντας ευθύνες στις εκάστοτε κυβερνήσεις που αντιμετώπισαν, όπως τονίζουν το ζήτημα της αξιολόγησης κομματικά-πολιτικά και όχι επιστημονικά, σημεία προφανώς απαιτούν για εκείνους αλλαγή, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη η αξιολόγηση.

Όσον αφορά την επιλογή του κατάλληλου για την αξιολόγηση φορέα, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως καταλληλότερη την εσωτερική αξιολόγηση, αν και πολλοί την αντιμετωπίζουν σκεπτικά. Στην περίπτωση που αυτή εφαρμόζεται, καταλληλότερος αξιολογητής θεωρείται ο ίδιος ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Από την επαγωγική στατιστική προέκυψε η διαπίστωση, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αρκετά ομοιογενείς και ανεξάρτητες της ηλικίας, των ετών συνολικής προϋπηρεσίας, της εργασιακής σχέσης και του επιπέδου σπουδών. Επομένως, χρειάζεται αρκετή προσπάθεια για να τροποποιηθούν οι παγιωμένες αντιλήψεις του παρελθόντος και να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης και ένα αίσθημα ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς, κάμπτοντας τις όποιες αντιρρήσεις ή επιφυλάξεις διαθέτουν.

4.4 Επίλογος - προτάσεις

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα πολύπλοκο και ακανθώδες για τους εκπαιδευτικούς ζήτημα και οι αντιδράσεις για την εφαρμογή του ήταν πολλές. Παρότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν επιφυλακτικοί και έκριναν πως χρειάζονται αρκετές αλλαγές προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά και βελτιωτικά η αξιολόγηση, είναι προφανές πως είναι θετικοί απέναντι στην ύπαρξη ενός αξιολογικού πλαισίου, αντιλαμβανόμενοι την αναγκαιότητά του και το γεγονός ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Δεδομένου ότι είναι αναγκαία η συναίνεση των άμεσα εμπλεκόμενων στη διαδικασία προκειμένου αυτή να έχει θετικό αντίκτυπο, είναι αναγκαία η εφ' όλης της ύλης ενημέρωσή τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται εκ των πραγμάτων στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας, επομένως είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει ουσιαστικός και άμεσος διάλογος με την πολιτεία, προκειμένου να μην υπάρξει φόβος και δυσπιστία και να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια, ώστε να ξεπεράσουν τα φαντάσματα του παρελθόντος, αποσυνδέοντας την αξιολόγηση από τον ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα. Η πολιτεία πρέπει να έχει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης αυτοί θα πρέπει επιλέγονται με αυστηρά αξιοκρατικά κριτήρια, ώστε να καθίστανται κοινώς αποδεκτοί και αντίστοιχα να αξιολογούνται και αυτοί από τους αξιολογούμενους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν άμεση εμπλοκή στην αξιολογική διαδικασία. Μόνο με την κατάλληλη υποστήριξη και επιμόρφωση

θα αποκτήσουν θετική αντίληψη για την αξιολόγηση ώστε να γίνουν οι αποτελεσματικότεροι αξιολογητές του εαυτού τους, βελτιώνοντας τους ίδιους, αλλά και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με τις προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές, προτείνεται η διεξαγωγή ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα, όπως και με δείγμα προερχόμενο από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ώστε αυτό να είναι πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και άλλες ερευνητικές μέθοδοι όπως οι συνεντεύξεις, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας, μέσω του συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, αλλά και να πραγματοποιηθεί συγκριτική έρευνα των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο Πρακτικά του 1^{ου} Εκπ/κού Συνεδρίου *Το ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας*, 12-14 Μαΐου 2005 (σσ. 11-22). Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «*Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*», 4-8 Οκτωβρίου 2002 (σσ. 23-31). Πάτρα.

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

Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, σσ. 63-75.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Παρουσίαση με θέμα *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου, 2022, από <https://slideplayer.gr/slide/2641546/>

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σσ. 20-22.

Βακαλούδη, Α.Δ. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντ.

Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Μπαγάκης (Επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 40-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος*

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σσ. 537-602). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Γκοτοβός, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Δάρρα, Μ. (2019). *Ποιότητα εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, σύγχρονες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες αξιολόγησης και βελτίωσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή – θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*.

Ζήκα, Β. (2022). Ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο: Επισκόπηση και εξέλιξη. *Κείμενα Παιδείας (4)*. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2022, από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/30300>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, σσ. 135-151.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (σσ. 391-435). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καββαδίας, Γ. (2002). Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 173-186). Αθήνα: Σαββάλας.

Καββαδίας, Γ., & Φατούρου Α. (2002). Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, 62*.

Κακανά, Δ. Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε.

(Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καλομοίρης, Γ., & Χαραμής, Π. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 231-242). Αθήνα: Σαββάλας.

Καπαχτσή, Β. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δ/θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.6119>

Καπαχτσή, Β. (2013). Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. *C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου, 2022, από <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>

Καρράς, Κ. Γ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει : μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 11-13 Απριλίου 2003. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγησης αναγκαιότητα. Στο *Παιδαγωγική, ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. (Τόμος 2, σσ. 634-637). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1990) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Hardy, Χ.(Επιμ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση* (σσ. 64-81).

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές. 28-29 Μαΐου 2016, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 1* (1), σσ. 43-75.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ. (2002). Δείκτες ποιότητας και αξιολόγηση του σχολείου. Εκπαιδευτικό ISO 9000. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 251-263). Αθήνα: Σαββάλας.

Κολοσίδου, Σ., & Κακανά, Δ. (2022). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8. Ανακτήθηκε 16 Σεπτεμβρίου, 2022, από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/29463>

Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούτρας, Μ., & Ευαγγελάρας, Χ. (2010). *Ανάλυση παλινδρόμησης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, σσ. 28-29.

Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2022, από

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05962a&AN=nlg.647324&lang=el&site=eds-live>

Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), 1^ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων

και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές. 28-29 Μαΐου 2016 *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 1* (1), σσ. 126-135.

Λαδιά, Λ. (2021). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52435>

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15*, σσ. 180-194.

Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά, 103* (104), σσ. 133-144.

MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 29-49). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15*, 195-209. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου, 2022, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos15/>

Ματθαίου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές, Α' τεύχος. Στο Ματθαίου, Δ. (Επιμ.), *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματθαίου, Δ. (2006), *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Ζητήματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής – ιστορικές καταβολές, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Β' έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, σσ. 10-32.

Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρίδης, Ε. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019 (1), 71-86. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2022, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/436>

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-150). Αθήνα: Σαββάλας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΕ *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*. 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.

Μελεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπάρδα, Δ., & Κουτούζης, Μ. (2021). Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, σσ. 134-155. doi: [10.12681/dial.23098](https://doi.org/10.12681/dial.23098)

Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα*. Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 63-71). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το εκπαιδευτικό έργο: από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του στο εκπαιδευτικό έργο: προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*, σσ. 24-35, Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Μπούρχα, Α. (2016). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μποφυλάτος, Σ. (2005). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Η συγκρότηση διαφορετικών «λόγων». Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 145-161). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/τ. Β'3-8-2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ 111/τ. Α'12-6-2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α'12-6-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/τ. Α'9-4-2013). *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).*

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/τ. Α'24-5-2011). *Θεσμικό πλαίσιο των πρότυπων πειραματικών σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/τ. Α'19-5-2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ. Α'13-2-2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α'23-9-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/τ. Α'19-5-1992). *Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ. Α'30-9-1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/τ. Α'7-12-1982). *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και μέση τεχνική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νούτσος, Μ. (Νοέμβριος 2001-Ιανουάριος 2002). *Εκπαιδευτικοί φαντάσματα αξιολόγησης. Εκπαιδευτική κοινότητα, 60, σσ. 24-29.*

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, σσ. 42-59.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Παναγιωτίδου, Ε., Γουστέρης, Σ., & Γκλούμπου, Α. (2006). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Στο Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 705-713). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαγιαννοπούλου, Κ. (2021). *Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Διαθέσιμο στο http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/983

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σσ. 43-59.

Παπαδοπούλου, Θ. (2021). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Σημειώσεις μαθήματος*. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοϊατρική/ΤΠΕ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία.

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

Παπαχρήστου, Σ. (2019). *Οι ασυνέχειες των εκπαιδευτικών πολιτικών στη θέσμιση της (αυτο)αξιολόγησης στην εκπαίδευση και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέμισης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Διαθέσιμο στο <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5574>

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, σσ. 15-33.

Πατσιλή, Χ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 για το νέο νομοθετικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11610/22624>

Παυλινέρη, Π., Βερδής, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 733-742). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B). Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.12681/icodl.629>

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/τ. Α'/5-11-2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 (ΦΕΚ 138/τ. Α'/25-8-1993). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

Προεδρικό Διάταγμα 140/1988 (ΦΕΚ 107/τ. Α'/20-5-1998). *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.*

Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, γιατί και πώς;* Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου.* Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ρουσσάκης, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, σσ. 155-168.

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

Τόσιογλου, Ε. (2022). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης: Στάσεις εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της διαβούλευσης του νομοσχεδίου (Ιούνιος 2020)* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.338811>

Τσιριγώτης, Θ. (2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-150). Αθήνα: Σαββάλας.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 4189/τ.Β'/10-9-2021). *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 140/τ.Β'/20-1-2021). *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/2019 (ΦΕΚ 16/τ.Β'/11-1-2019). *Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.*

Υπουργική Απόφαση 30972/2013 (ΦΕΚ 614/τ.Β'/15-3-2013). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.*

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.*

Φατούρου, Α., & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση, ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 103*, σσ. 26-29. Ανακτήθηκε 8 Οκτωβρίου, 2022 από

http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf

Χατζηγεωργίου, Γ. (2006). Αξιολόγηση για ενδυνάμωση: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ. 83-90). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.

Ψαρόγλου, Α. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Anagnostopoulos, D., Wilson, S., & Charles-Harris, S. (2021). Contesting quality teaching: Teachers' pragmatic agency and the debate about teacher evaluation. *Teaching and Teacher Education, 98*. doi: [10.1016/j.tate.2020.103246](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103246)

Athanasiadis, I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2009). Primary education teachers towards the institution of assessment: The case of Greece. *Review of European Studies, 1*, pp. 124-132.

Donaldson, M. L. (2016). Teacher evaluation reform: Focus, feedback, and fear. *Educational Leadership, 73* (8).

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Retrieved 5 November, 2022, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96a863b8-2eef-4853-981d-09552ced6f95>

Fan, X. (2022). Teachers' perspectives on the evaluation of teacher effectiveness: A focus on student learning objectives. *Teaching and Teacher Education*, 110. doi: [10.1016/j.tate.2021.103604](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103604)

Hofer, S., Holzeberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65. doi: [10.1016/j.stueduc.2020.100864](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864)

Jakobsen, L., MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

Janssens, F. J. K., & Van Amelsvoort, G. H.W.C.H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34 (1), pp. 15-23. doi: [10.1016/j.stueduc.2008.01.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002)

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures, *Studies in Educational Evaluation*, 30 (1), pp. 23-36. doi: [10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8)

Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications.

Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14 (1), pp. 53-71.

Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*, 4 (1), pp.1-19. doi: [10.1285/i24212113v4i1p1](https://doi.org/10.1285/i24212113v4i1p1)

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), pp. 95-106. doi: [10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)

Olafsdottir, B., Jon Torfi Jonasson, J. T., & Anna Kristin Sigurðardottir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 74. doi: [10.1016/j.stueduc.2022.101181](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101181)

Stufflebeam, D. L. (2003). Professional standards and principles for evaluations. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-94-010-0309-4_18](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_18)

Zala-Mezo, E., Raeder, S., & Strauss, N. K. (2019). More knowledge helps implement change: Evaluation of a training program during educational reform. *Studies in Educational Evaluation*, 61, pp.105-111. doi: [10.1016/j.stueduc.2019.03.008](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.008)

Zmas, A. (2012). The transformation of the European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), pp. 364-377.

Διαδικτυακές πηγές

Αξιολόγηση: Η ΔΟΕ δημοσίευσε τα νέα ενιαία κείμενα για τα σχολεία (2022, 30 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2022, από <http://fresh-education.gr/αξιολόγηση-η-δοε-δημοσίευσε-τα-νέα-ενι/>

ΕΛΣΤΑΤ (2019). Στατιστικές, Νηπιαγωγεία (Εναρξη-Λήξη), 2019. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2023, από [https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/-](https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/)

Τελικά ενιαία κείμενα (2022). Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2022, από <http://doe.gr/τελικά-ενιαία-κείμενα/>

Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Νομοθεσία (2022). Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου, 2022, από <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας (2022). <https://www.e-nomothesia.gr/>

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας Α΄. Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.....	36
Πίνακας Β΄. Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.....	37
Πίνακας Γ΄. Δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου από το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.....	39
Πίνακας Δ΄. Σχεδιάγραμμα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021.....	51
Πίνακας Ε΄. Άξονες και δείκτες αξιολόγησης σχολικής μονάδας σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021.....	53
Πίνακας	21.
Φύλο.....	72
Πίνακας	22.
Ηλικία.....	72
Πίνακας	23.
Έτη	συνολικής
προϋπηρεσίας.....	73
Πίνακας	24.
σχέση.....	75
Πίνακας	25.
σπουδών.....	75
Πίνακας 26. Αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	77
Πίνακας 27. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	78

Πίνακας 28. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βελτιώνει την ποιότητα των βασικών λειτουργιών της.....	79
Πίνακας 29. Επίτευξη στόχων της αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αποτίμησης του Υπ. Παιδείας.....	81
Πίνακας 30. Μορφές αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	83
Πίνακας 31. Αποτελεσματικότητα μορφών αξιολόγησης.....	85
Πίνακας 32. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμμετοχή των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία.....	87
Πίνακας 33. Χαρακτηριστικά εξωτερικού αξιολογητή.....	89
Πίνακας 34. Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης.....	91
Πίνακας 35. Σημαντικότητα στόχων για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης.....	93
Πίνακας 36. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	95
Πίνακας 37. Βαθμός συμφωνίας με επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης.....	97
Πίνακας 38. Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα.....	101
Πίνακας 39. Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος με πολυμεταβλητή ανάλυση Manova.....	103
Πίνακας 20. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών μέσω της ανάλυσης Anova.....	104
Πίνακας 21. Post hoc έλεγχος, Bonferroni για τη στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση 1.....	105

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα			40.
Φύλο.....			72
Γράφημα			41.
Ηλικία.....			73
Γράφημα	42.	Έτη	συνολικής
προϋπηρεσίας.....			74
Γράφημα	43.		Εργασιακή
σχέση.....			75
Γράφημα	44.		Επίπεδο
σπουδών.....			76
Γράφημα 45.	Αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....		77
Γράφημα 46.	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....		78
Γράφημα 47.	Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το αν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας βελτιώνει την ποιότητα των βασικών λειτουργιών της.....		81
Γράφημα 48.	Επίτευξη στόχων της αξιολόγησης με βάση τους δείκτες αποτίμησης του Υπ. Παιδείας.....		83
Γράφημα 49.	Μορφές αξιολόγησης που εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....		85

Γράφημα 50. Αποτελεσματικότητα μορφών αξιολόγησης.....	87
Γράφημα 51. Βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμμετοχή των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία.....	89
Γράφημα 52. Χαρακτηριστικά εξωτερικού αξιολογητή.....	90
Γράφημα 53. Σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης.....	92
Γράφημα 54. Σημαντικότητα στόχων για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης.....	95
Γράφημα 55. Προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	97
Γράφημα 56. Βαθμός συμφωνίας με επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης.....	100
Γράφημα 57. Παράγοντες που λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα.....	102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ συνάδελφε/συναδέλφισσα

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεών σας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, με θέμα «Απόψεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Οι σπουδές αφορούν το Π.Μ.Σ. «Πληροφορική και Υπολογιστική Βιοϊατρική», κατεύθυνση ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) στην εκπαίδευση. Η συμβολή σας, μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Θα ήθελα να τονίσω πως τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις σας απολύτως εμπιστευτικές. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν, μέσω στατιστικής ανάλυσης, καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς και αφορούν αποκλειστικά την έρευνα που διεξάγω.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δε θα χρειαστείτε περισσότερα από 10 λεπτά.

Για οποιαδήποτε απορία και διευκρίνιση είμαι στη διάθεσή σας. Ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια και εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60,

Σιώνα Μαρία

msion1190@gmail.com

ΕΝΟΤΗΤΑ Α' : ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία

Μέχρι 30

31-40 ετών

41-50 ετών

51 και άνω

Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

1- 5

5-10

10-20

21 και άνω

Εργασιακή σχέση

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

Επίπεδο σπουδών

Πτυχίο Α.Ε.Ι.

Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

ΕΝΟΤΗΤΑ Β' : ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

1. Κατά τη γνώμη σας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

1	2	3	4	5

2. Πιστεύετε πως η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

1	2	3	4	5

3. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση με αρ. 108906/ΓΔ4, σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της ποιότητας των βασικών λειτουργιών της. Ποια είναι η γνώμη σας για τα παρακάτω στοιχεία αναφορικά με την αξιολόγηση;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Συμβάλλει με ανατροφοδοτικό τρόπο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής.					
Βελτιώνει την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία.					
Βελτιώνει την ποιότητα της διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.					
Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των					

εκπαιδευτικών.					
Οδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων.					
Ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.					
Μειώνει την αυτονομία και περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών.					

4. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικοί από τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τις πρόσφατες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση επιτυγχάνει καθέναν από τους αντίστοιχους στόχους;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.					
Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης.					
Σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.					
Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.					
Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού.					
Διάχυση καλών πρακτικών.					
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις.					

5. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί πρωταρχικό στόχο για κάθε αξιολογικό σύστημα. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης εξυπηρετούν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.)

	1	2	3	4	5
Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους).					

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους).					
Η εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).					
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.					

6. Πόσο αποτελεσματική είναι κατά τη γνώμη σας καθεμιά από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.)

	1	2	3	4	5
Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι ιεραρχικά στη σχολική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους).					
Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση (οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας αξιολογούν το έργο τους).					
Η εξωτερική αξιολόγηση (αξιολόγηση από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).					
Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.					

7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη συμμετοχή καθενός από τους παρακάτω φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αξιολογική διαδικασία;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Σύλλογος Διδασκόντων					
Μαθητές					
Γονείς					
Διοικητικός Προϊστάμενος					
Σχολικός Σύμβουλος					
Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης και Περιφερειακοί Επόπτες					

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)					
ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)					

8. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για έναν εξωτερικό αξιολογητή;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Επιμόρφωση στον τομέα της αξιολόγησης.					
Παιδαγωγικές γνώσεις					
Διοικητικά προσόντα					
Να έχει υπάρξει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.					

9α. Κατά την άποψή σας είναι σημαντικό καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά σε ένα σύστημα αξιολόγησης ώστε να θεωρείται αποτελεσματικό;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.					
Η αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα.					
Η αξιολόγηση να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.					
Να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης.					

Να μην καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων.					
--	--	--	--	--	--

9β. Κατά τη γνώμη σας είναι σημαντικός καθένας από τους παρακάτω στόχους για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Ανάδειξη προβλημάτων και σχεδίαση παρεμβατικών δράσεων για την επίλυσή τους.					
Σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία.					
Προσαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.					
Ανάδειξη θετικών σημείων και διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων.					

10. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας σε επίπεδο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Είναι κατά τη γνώμη σας σημαντική καθεμία από αυτές;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Προώθηση κουλτούρας αξιολόγησης.					
Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας.					
Αποδοχή της αυτοαξιολόγησης ως βελτιωτικής-ανατροφοδοτικής διαδικασίας.					
Η αυτοαξιολόγηση να είναι μια συλλογική διαδικασία, βασισμένη στο διάλογο, τη					

διαπραγμάτευση και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μελών.					
--	--	--	--	--	--

11. Η εφαρμογή του αξιολογικού πλαισίου έχει δημιουργήσει προβλήματα στη χώρα μας. Παρακάτω αναφέρονται κάποια από τα συχνότερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα όσα υποστηρίζουν;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)

	1	2	3	4	5
Ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα της αξιολόγησης.					
Μη καταλληλότητα των εξωτερικών αξιολογητών.					
Αποτελεί αγχωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς και τους επιφορτίζει με επιπλέον καθήκοντα.					
Η αξιολόγηση αποτελεί γραφειοκρατική διαδικασία, σκοπός της οποίας είναι ο έλεγχος και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών.					
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ισοδυναμεί με λογοδοσία προς τους αρμόδιους φορείς.					
Υπάρχει ασάφεια αναφορικά με τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης.					
Φόβος περικοπών μισθού ή ακόμα και απολύσεων, εάν οι εκπαιδευτικοί κριθούν ανεπαρκείς στο πλαίσιο της αξιολόγησης.					

12. Το αξιολογικό πλαίσιο δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής συστηματικά στην Ελλάδα. Πιστεύετε πως οι παράγοντες που αναφέρονται πιο κάτω λειτούργησαν ανασταλτικά για τη μη συστηματική εφαρμογή του;

(Σημειώστε X στο αντίστοιχο κουτάκι ως ακολούθως, για 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.)



	1	2	3	4	5
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα (η λήψη αποφάσεων γίνεται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας).					
Δεν υπήρχε η πολιτική αποφασιστικότητα.					
Δεν υπήρχε εξειδικευμένο όργανο για τη χάραξη πολιτικής για την αξιολόγηση.					
Η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίστηκε επιστημονικά, αλλά στο πλαίσιο της ευρύτερης κομματικής πολιτικής.					

Ευχαριστώ για το χρόνο σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄



56161

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

10 Σεπτεμβρίου 2021

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 4189

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθμ. 108906/ΓΔ4

Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

- 1) Τις διατάξεις των άρθρων 33, 34 και 35 του ν. 4692/2020 «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» (Α' 111).
- 2) Τις διατάξεις του ν. 4823/2021 (Α' 136) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» και ειδικότερα τα άρθρα 231 και 233.
- 3) Το π.δ. 81/2019 «Σύσταση, συγχώνευση, μετονομασία και κατάργηση Υπουργείων και καθορισμός των αρμοδιοτήτων τους - Μεταφορά υπηρεσιών και αρμοδιοτήτων μεταξύ Υπουργείων» (Α' 119).
- 4) Το π.δ. 84/2019 «Σύσταση και κατάργηση Γενικών Γραμματειών και Ειδικών Γραμματειών/Ενιαίων Διοικητικών Τομέων Υπουργείων» (Α' 123).
- 5) Το π.δ. 2/2021 «Διορισμός Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών» (Α' 2).
- 6) Την υπό στοιχεία 168/Υ1/08-01-2021 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στην Υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ζωή Μακρή» (Β' 33).
- 7) Τις διατάξεις του άρθρου 90 του Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά όργανα που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του π.δ. 63/2005 (Α' 98), όπως διατηρήθηκε σε ισχύ με την παρ. 22 του άρθρου 119 του ν. 4622/2019 (Α' 133).
- 8) Τις διατάξεις της περ. α της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις» (Α' 118).
- 9) Την υπ' αρ. 43/26-08-2021 πράξη του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

10) Την υπό στοιχεία Φ.13/153/7.9.2021 εισήγηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.

11) Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη, σύμφωνα με την υπό στοιχεία Φ.1/Γ/569/106936/Β1/02-09-2021 εισήγηση [του άρθρου 24 του ν. 4270/2014 (Α' 143)] της Γενικής Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας:

- α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας,
- β) της διοικητικής λειτουργίας, και
- γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα.

Άρθρο 2

Προγραμματισμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων:



Α. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ. Αφορά στον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ο οποίος περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών. Ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καταχωρίζεται από κάθε σχολική μονάδα στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ στο διάστημα 1-20 Οκτωβρίου κάθε έτους.

Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ. Αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης. Οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Ο Σύλλογος προβαίνει σε ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, εάν το κρίνει απαραίτητο, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ. Αφορά στην αποτίμηση: (α) της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, και (β) των επιμέρους Δράσεων, με βάση τα κριτήρια που έχουν οριστεί από τις Ομάδες Δράσης και τα δεδομένα (τεκμήρια) που έχουν προκύψει σε σχέση με την επίδρασή τους στη λειτουργία της

σχολικής μονάδας και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Το στάδιο αυτό συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, οπότε ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση, προκειμένου να συντάξουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 5 της παρούσης. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συντάσσεται και αναρτάται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ από τις 15 έως τις 25 Ιουνίου κάθε έτους.

Την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης έχει ο/η Διευθυντής/ντρια/Προϊστάμενος/η του σχολείου.

Άρθρο 3

Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις (3) βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά (9) επιμέρους άξονες. Κάθε άξονας περιγράφεται μέσω της παράθεσης μιας σειράς ενδεικτικών δεικτών.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται ανά άξονα, σε τετράβαθμη κλίμακα: 1=μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2=επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3=καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4=εξαιρετική λειτουργία.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της.

Οι λειτουργίες, οι άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Άρθρο 4

Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας.

Στην αρχή του σχολικού έτους και, σε κάθε περίπτωση έως την 10η Οκτωβρίου, συγκαλείται, με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας, ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τον ετήσιο Συλλογικό Προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Στη συνεδρίαση είναι δυνατόν να προσκληθούν ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, στελέχη του ΚΕΔΑΣΥ, του Κ.Ε.Π.Ε.Α., καθώς και μέλη ΔΕΠ, Ερευνητές από Ερευνητικά Κέντρα και

επιστήμονες άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.

Στο πλαίσιο της συνεδρίασης αυτής, ο Σύλλογος Διδασκόντων, αξιοποιώντας:

α) Την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους,

β) τις παρατηρήσεις του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης,

γ) τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα της αρμοδιότητάς του, εφόσον έχουν υποβληθεί πριν την ειδική συνεδρίαση, βάσει των προβλεπόμενων διαδικασιών, και

δ) τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει, προβαίνει στη σύνταξη του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού:

(i) στην καταγραφή των στόχων βελτίωσης για την εκάστοτε σχολική χρονιά, ανά άξονα, και

(ii) στην καταγραφή των τίτλων των επιλεγμένων Σχεδίων Δράσης. Για τον σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν προτάσεις για Σχέδια Δράσης, με βάση τους 9 άξονες (άρθρο 3). Τα τελικά Σχέδια Δράσης επιλέγονται τεκμηριωμένα και οριστικοποιούνται με σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Κάθε εκπαιδευτικός δηλώνει συμμετοχή σε μία τουλάχιστον Ομάδα Δράσης, με βάση τις ανάγκες, τις προτεραιότητες και τους στόχους της σχολικής μονάδας, καθώς και τα δικά του/της ενδιαφέροντα. Για την υλοποίηση Σχεδίων Δράσεων, οι Ομάδες Δράσης μπορούν να συγκροτούνται από εκπαιδευτικούς ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας, που διδάσκουν στα ίδια ή σε διαφορετικά τμήματα, ανάλογα με τις ανάγκες και τον σχεδιασμό της κάθε Δράσης. Ειδικά για τον άξονα 1 («Διασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση»), προτείνεται η ανάπτυξη δράσεων συνδιδασκαλίας ή ετεροπαρατήρησης, εφόσον είναι εφικτό. Διευκρινίζεται ότι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον κοινό προγραμματισμό, σε συνδιδασκαλίες και συναντήσεις ανατροφοδότησης, στο χρονικό πλαίσιο του υπηρειακού τους ωραρίου. Ο/Η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας φροντίζει ώστε το ωρολόγιο πρόγραμμα να παρέχει τις σχετικές χρονικές διευκολύνσεις. Εκπαιδευτικοί που είναι τοποθετημένοι σε περισσότερα από ένα σχολεία συμμετέχουν σε Δράση της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν τις περισσότερες ώρες.

Ο ετήσιος Συλλογικός Προγραμματισμός, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, μετά από έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Οι επιλεγμένες Ομάδες Δράσης, στη συνέχεια, προβαίνουν στον αναλυτικό σχεδιασμό των Δράσεων, τον οποίο επίσης αποτυπώνουν στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, αναφέροντας τους στόχους, το περιεχόμενο, τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ. Ο/Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης διατυπώνει παρατηρήσεις και προτάσεις επί του σχεδιασμού των Δράσεων, στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ.

Άρθρο 5

Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης - Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, κατά την ειδική συνε-

δρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, πραγματοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας.

Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συμπληρώνεται και καταχωρίζεται μέχρι τις 25 Ιουνίου κάθε έτους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, και αποτυπώνει:

1. Τη σύντομη περιγραφή της ταυτότητας σχολικής μονάδας (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον κ.λπ.). Στο πεδίο αυτό καταγράφονται και οι ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν ενδεχομένως επιδράσει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας το σχολικό έτος αναφοράς και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αποτίμηση του έργου της,

2. την αποτίμηση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με βάση τους εννέα (9) άξονες (σε τετράβαθμη κλίμακα σύμφωνα με το άρθρο 3 της παρούσης),

3. τη συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής,

4. τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας,

5. τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό με εστίαση στις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας,

6. τα σημαντικότερα αποτελέσματα των Δράσεων που υλοποιήθηκαν και το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί,

7. τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των Δράσεων,

8. την πιθανή ανάδειξη καλών πρακτικών με προτάσεις για αξιοποίησή τους,

9. προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,

10. προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος.

Στο τέλος του διδακτικού έτους, δύνανται οι Ομάδες Δράσεις να παρουσιάσουν την εργασία τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε διασχολικές συναντήσεις ή σε εκπαιδευτικές ημερίδες ανάλογης θεματικής, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών.

Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα τεκμήρια που συνδέονται με την αποτίμηση των επιμέρους αξόνων παραμένουν στο αρχείο του σχολείου και είναι διαθέσιμα στην περίπτωση που ζητηθούν από τον/την αρμόδιο/α Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Άρθρο 6

Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης

A. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα

Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων

του σχολείου καθώς και ο αρμόδιος Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει:

1. ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας,
2. την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα),
3. συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

Β. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Συνόλου των Σχολείων Ευθύνης του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης

Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης συντάσσουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους.

Η Έκθεση αυτή των Συμβούλων Εκπαίδευσης αποτυπώνει συνοπτικά:

1. Τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των σχολικών μονάδων ευθύνης τους
2. προτάσεις για τη βελτίωση των λειτουργιών τους και την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών
3. συνολική αποτίμηση των Δράσεων των σχολικών μονάδων ευθύνης τους με αναφορά στα σημαντικότερα αποτελέσματά τους, στις καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν, στα θέματα που χρήζουν μελέτης στο άμεσο μέλλον καθώς και σε προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.

Άρθρο 7

Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης

Α. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης

Οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης, συντάσσουν, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους.

Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

1. συνολικές συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης στα σχολεία της Διεύθυνσης αρμοδιότητάς τους, ανά άξονα,
2. προτάσεις βελτίωσης ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου,
3. καταγραφή των καλών πρακτικών που αναδείχθηκαν, με παράθεση του υλικού που παρήχθη και προτείνεται για την εφαρμογή σε άλλες σχολικές μονάδες,
4. προτάσεις για διάχυση των επιτυχημένων πρακτικών που αναπτύχθηκαν στις σχολικές μονάδες,
5. προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,
6. καταγραφή των αναγκών και των τάσεων που ανα-

δείχθηκαν μέσα από τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης,

7. άλλες επισημάνσεις, κατά την κρίση των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης.

Β. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης

Οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω Εκθέσεων, υποβάλλουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Αξιολόγησης, με συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της Περιφέρειάς τους, έως τις 10 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους. Οι ως άνω Εκθέσεις Αξιολόγησης των σχολείων εκάστης Περιφέρειας δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης.

Άρθρο 8

Συντονισμός και Παρακολούθηση

Την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έχουν:

1. σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας,
2. σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης,
3. σε εθνικό επίπεδο η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π.

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ψηφιακής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εστιάζοντας κυρίως στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης: (α) συντάσσει ετήσια Έκθεση (ν. 4142/2013) αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις τάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και (β) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Οι ετήσιες Εκθέσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αναρτώνται στην ιστοσελίδα της.

Το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.

Άρθρο 9

Ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Βάσει της παρ. 9 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018, το Ι.Ε.Π. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και λειτουργία ειδικής ψηφιακής εφαρμογής στην οποία συντάσσονται (α) ο Συλ-

λογικός Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων, (β) η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, (γ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, (δ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης και (ε) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης για το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Άρθρο 10

Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης

1. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 97 του ν. 4823/2021:

(α) Εφόσον, κατά τη διάρκεια συγκεκριμένου σχολικού έτους ο σύλλογος διδασκόντων δεν συγκληθεί ή δεν συνεδριάσει ή για οποιονδήποτε λόγο δεν προβεί εν γένει στις ενέργειες της αρμοδιότητάς του, όπως αυτές καθορίζονται στα άρθρα 47 και 47Α του ν. 4547/2018 (Α' 102), αμέσως μετά την παρέλευση δεκαήμερου από τη λήξη των προθεσμιών που ορίζονται στα άρθρα αυτά και χωρίς υπαίτια βραδύτητα, στην περίπτωση που δεν προβλέπονται προθεσμίες, ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας προβαίνει, όσον αφορά στο σχολικό αυτό έτος, σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του συλλόγου διδασκόντων εξακολουθούν να παραλείπονται από τον σύλλογο, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας κατά τα λοιπά αναλόγως τα ως άνω άρθρα.

(β) Εφόσον οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν καθορίσουν τις παραμέτρους της παρ. 4 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 ή δεν θέσουν συγκεκριμένους στόχους ή δεν προγραμματίσουν αντίστοιχες δράσεις και εν γένει δεν λάβουν όλες τις αποφάσεις της παρ. 5 του άρθρου 47, στις ενέργειες αυτές προβαίνει αμελλητί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας κατά τα λοιπά τις σχετικές διατάξεις. Οι αποφάσεις του είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς που ορίζει να συμμετέχουν στις εν λόγω ομάδες.

2. Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων, όπως και η διευκόλυνση και προώθηση της διαδικασίας αυτής μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωσή της, σύμφωνα με όσα ορίζονται στις σχετικές διατάξεις, είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας, λόγω των επιδιωκόμενων με αυτήν σκοπών, για τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π., σύμφωνα με τα οριζόμενα στις παρ. 3, 4, 5 του άρθρου 56 του ν. 4823/2021.

Άρθρο 11

Διατάξεις για την εφαρμογή του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

1. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2021-2022, οι σχολικές μονάδες προβαίνουν σε γενική εκτίμηση του έργου και των λειτουργιών της σχολικής μονάδας του προηγούμενου έτους (2020-21), και υποβάλλουν συνοπτική Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., πριν τη διαδικασία του Συλλογικού Προγραμματισμού που προβλέπεται στο άρθρο 4 της παρούσας και όχι αργότερα από το τέλος Σεπτεμβρίου 2021.

2. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει μόνο τα σημεία 1-4 που αναφέρονται στο άρθρο 5 της παρούσας, ήτοι:

1. Τη σύντομη περιγραφή της ταυτότητας σχολικής μονάδας (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον κ.λπ.). Στο πεδίο αυτό καταγράφονται και οι ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν ενδεχομένως επιδράσει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας το σχολικό έτος αναφοράς και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αποτίμηση του έργου της,

2. την αποτίμηση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με βάση τους εννέα (9) άξονες (σε τετράβαθμη κλίμακα σύμφωνα με το άρθρο 3 της παρούσας),

3. τη συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής,

4. τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα τεκμήρια που συνδέονται με την αποτίμηση των επιμέρους αξόνων παραμένουν στο αρχείο του σχολείου και είναι διαθέσιμα στην περίπτωση που ζητηθούν από τον/την αρμόδιο/α Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια ακολουθείται η διαδικασία που αναφέρεται στο άρθρο 4.

3. Για την υλοποίηση του συστήματος συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ισχύουν οι μεταβατικές διατάξεις του ν. 4823/2021 (Α' 136), Μέρος Ζ', Κεφ. Α', άρθρο 231.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 7 Σεπτεμβρίου 2021

Η Υφυπουργός

ΖΩΗ ΜΑΚΡΗ