

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Π. Μ. Σ. Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη

Ειδικότητα : Διοίκηση και επιμόρφωση στην εκπαίδευση



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της
σχολικής μονάδας

Φοιτητής: Παναγιώτης Τζανάκης

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Μανωλίτσας

Ρέθυμνο 2022

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία μέσω της οποίας διασφαλίζεται η ποιότητα του έργου που παράγει ένα πρόσωπο ή ένας ολόκληρος οργανισμός. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη βελτίωση που μπορεί να επιτευχθεί στο έργο που παράγεται απ' τη σχολική μονάδα μέσω μιας συγκεκριμένης κατηγορίας αξιολόγησης που είναι η αυτοαξιολόγηση. Αυτή η κατηγορία αποτελεί μία συμμετοχική διαδικασία όπου αποτυπώνει και αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, σημειώνει τα θετικά και τα αρνητικά και θέτει τη στοχοθεσίας της. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε την ανάγκη μετατροπής της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης σε δυναμικό φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα είναι έτοιμος να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να αποφασίσει και να αξιολογήσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μία οριοθέτηση της ευρύτερης έννοιας της αξιολόγησης και γίνονται κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σε αυτές τις μορφές αξιολόγησης που αφορούν τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εξετάζουμε την ιστορική πορεία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εστιάζουμε στον πυρήνα της εργασίας μας που είναι η εσωτερική αξιολόγηση.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό όπου μέσω της ποσοτικής μεθόδου και με τη βοήθεια ερωτηματολογίου επιχειρούμε να αντλήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο για την αξιολόγηση ως μέθοδο βελτίωσης αλλά και για τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα από το σχολικό έτος 2021-2022 στις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύονται μέσω της περιγραφικής αλλά και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ποικίλα και παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν αυτή τη μέθοδο ως διαδικασία βελτίωσης των ίδιων και του έργου που παράγουν.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση, ποιότητα εκπαίδευσης, αξιοποίηση αποτελεσμάτων.

Abstract

Evaluation is a process that ensures the quality of the work produced by a person or an entire organization. This project focuses on the improvement that can be made in the work of a school unit through a specific category of evaluation which is self-evaluation. This category is a participative process where it captures the characteristics of the operation of a school unit, notes the positives and negatives and sets its goals. Our purpose is to highlight the need to transform the school unit through self-evaluation into a dynamic body of educational policy, which will be ready to plan, decide and evaluate the educational work provided.

The work is divided into two parts. In the first part, we attempt to define the concept of evaluation. We also make some conceptual clarifications in these forms of assessment that concern the teacher and the school unit. At the same time, through the bibliographic review, we examine the historical course of evaluation in the Greek educational system and focus on the core of our work, which is internal evaluation.

The second part is the research part. Through the quantitative method and with the help of a questionnaire, we are trying to derive the attitudes and perceptions of primary education teachers for the evaluation as a method of improvement and also for the internal evaluation process that takes place from the school year 2021-2022 in the school units of the Greek territory. The research results are analyzed through descriptive as well as inductive statistical analysis. The resulting conclusions are varied and of great interest as to how teachers employ this method as a process of improving themselves and the work they produce.

Key words: Teacher evaluation, self-evaluation, education quality, utilization of results.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Εισαγωγή.....	5
1. Οριοθέτηση της έννοιας αξιολόγηση.....	6
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	6
1.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	9
1.3 Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	12
1.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.....	14
2. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα....	17
3. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	22
3.1 Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα.....	22
3.2 Μορφές αυτοαξιολόγησης: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....	23
3.3 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.....	24
3.4 Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης.....	25
3.5 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.....	28
4. Σκοπός της έρευνας.....	30
4.1 Τεκμηρίωση και σημασία της έρευνας.....	31
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις.....	32
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	36
5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης.....	36
5.2 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	37
5.3 Δειγματοληψία – συμμετέχοντες.....	39
5.4 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....	43
6. Αποτελέσματα της έρευνας.....	44
6.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	44
6.2 Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	66
6.2.1 Ερευνητικές υποθέσεις.....	66
6.2.2 Αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων.....	68
7. Συμπεράσματα.....	73
7.1 Εκπαιδευτικές προτάσεις.....	77
Βιβλιογραφία.....	80
Παράρτημα.....	85

Εισαγωγή

Το ζήτημα του τρόπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει γίνει όλο και πιο σημαντικό τα τελευταία χρόνια. Τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα εσωτερικής αξιολόγησης. Το σχολικό έτος 2013-2014 ήταν η αφετηρία για την εφαρμογή του σχεδίου αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Ήταν η πρώτη φορά που το εκπαιδευτικό έργο αξιολογήθηκε εντός της σχολικής μονάδας. Μετά από μία μεγάλη περίοδος απουσίας οποιασδήποτε παρόμοιας πολιτικής, η αξιολόγηση επανήλθε κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 με τον Ν. 4823/2021, που αφορά στην «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με βάση την εφαρμογή αυτού του νόμου, η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα για αυτή τη διαδικασία.

Η εργασία εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρείται άλλωστε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το βασικό σύνδεσμο μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής ενότητας. Διερευνώντας και καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από αυτή τη διαδικασία, επιχειρούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα και να εμπλουτίσουμε τη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, εστιάζοντας στην εσωτερική ή αλλιώς στην αυτοαξιολόγηση.

Η σύνθεση της διπλωματικής εργασίας έχει ως εξής: Στο πρώτο μέρος αναλύεται ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η ιστορία της, ο ορισμός της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου και τα προγράμματα αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας είναι αφιερωμένο στην έρευνα. Αρχικά περιγράφεται η μεθοδολογία, ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων και τέλος τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα στο οποίο εμπεριέχονται οι ερωτήσεις που δόθηκαν στο δείγμα των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου κ. Γεώργιο Μανωλίτση ο οποίος με την πολύτιμη βοήθειά του, την καθοδήγηση και την προθυμία του συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

1. Οριοθέτηση της έννοιας αξιολόγησης

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση ως διαδικασία μπορούμε να πούμε ότι λαμβάνει χώρα σε πολλές πτυχές της ζωής των ανθρώπων Στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων υφίστανται και δρουν ενέργειες που αφορούν τη λήψη μίας απόφασης, τον σχεδιασμό της, την υλοποίηση και εν τέλει την αξιολόγηση του αποτελέσματος που προκύπτει. Η αξιολόγηση λοιπόν αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που υπάρχει σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Αυτή γίνεται τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα. Μάλιστα σε περιπτώσεις που δεν συντελείται, πολλά προβλήματα μένουν άλυτα καθώς δεν υπάρχει ανατροφοδότηση. Γι' αυτό εκτιμούμαι ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία επιτακτική αλλά και χρήσιμη ανάγκη καθώς δύναται να αναδείξει τα προβλήματα και να οδηγήσει στη λύση τους. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που διαπαιδαγωγεί τη νέα γενιά, η ανάγκη για αξιολόγηση γίνεται ακόμη πιο σημαντική (Ξωχέλλης, 2006).

Η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται σαν μία διαδικασία πολύπλευρη και πολυπαραγοντική. Κατά την εφαρμογή της αποδίδεται μία αξία σε κάτι σύμφωνα με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων. Βασικός της στόχος είναι να διαπιστώσει το κατά πόσο επετεύχθησαν καθορισμένοι στόχοι. Επιπλέον αναζητά τα σημεία εκείνα που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στην υλοποίηση αυτών των στόχων. Ακόμη, μέσω της ερμηνείας των αποτελεσμάτων που προκύπτουν παρέχει και την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Έτσι λοιπόν, στην προσπάθειά μας να ορίσουμε την αξιολόγηση μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μία διαδικασία όπου μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών και κριτηρίων αποδίδεται μία αξία ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα σε ότι αφορά ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο. Ακόμη κάθε είδους διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνει χώρα με τρόπο που να μην λειτουργεί απέναντι στην ερευνητική ή εργασιακή δεοντολογία. Ταυτόχρονα είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται από μία σειρά παραμέτρων όπως είναι η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα αλλά και η αξιοποίηση των δεδομένων που δύνανται να προκύψουν (Αθανασίου, 2007).

Ταυτόχρονα η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτή είναι μια διαδικασία που λαμβάνει

υπόψη και τις συνθήκες που επικρατούν ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Κατά την εφαρμογή της αναλύονται και ερμηνεύονται δεδομένα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Στόχος της είναι η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ο όρος εκπαιδευτικό έργο ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992) ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, που στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αυτή ορίζεται ως τη διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες, που προσδιορίζουν ή συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο. Αυτοί αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση της σχολικής μονάδας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους συνέπεια. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, η μείωση της διαρροής τους από το σχολικό πλαίσιο, η κοινωνικοποίησή τους, οι εκπαιδευτικές παροχές που λαμβάνουν καθώς και η ποιότητα της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας θεωρούνται σημαντικά κριτήρια για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα παράγει έργο με καθορισμένη στοχοθεσία και τρόπο εφαρμογής. Η αξιολόγηση καλείται να επαληθεύσει το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων, επομένως γίνεται κατανοητή και η αναγκαιότητά της, η οποία διαφαίνεται περαιτέρω από τους παρακάτω παράγοντες: Αρχικά έχουμε την ανάγκη αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου μίας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο μιας αληθούς σχολικής πραγματικότητας. Η αποτίμηση μπορεί να εξασφαλίσει μία ομοιόμορφη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος (Παπακωνσταντίνου, 1993). Επιπλέον, προκύπτει η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνονται και λειτουργούν οι εκπαιδευτικές δομές με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο επαναπροσδιορισμός μπορεί να ενισχυθεί σε περίπτωση αποκέντρωσης των σχολικών λειτουργιών σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και ταυτόχρονη ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας. Ακόμη, υπάρχει και η ανάγκη ενίσχυσης των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Χαϊδεμενάκου 2006).

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μία εκτενής μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει ανάγκη να εντοπίσουμε

τις αδυναμίες του και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης έτσι ώστε να βρεθούν οι αποτελεσματικότερες λύσεις και να επέλθει ο εκσυγχρονισμός. Απαρχή αυτής της διαδικασίας είναι η αξιολόγηση. Αυτή δύναται να μας οδηγήσει σε μία καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική. Η απουσία της, στερεί από το εκπαιδευτικό σύστημα τη δυνατότητα να βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αναπτύξει την υπόληψη του επαγγέλματός του μιας και είναι παγιωμένη η κοινωνική άποψη ότι η απουσία αξιολόγησης ταυτίζεται με χαμηλής ποιότητας επαγγελματικές υπηρεσίες (Δημαρέλος, 2006).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται πολύπλοκη διαδικασία που συχνά περικλείει προβλήματα και συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και απέναντι στον κρατικό μηχανισμό. Τα προβλήματα αυτά στη πλειονότητά τους αφορούν τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης καθώς επίσης και την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της. Αυτή η καχυποψία παρατηρείται τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στη χώρα μας όπου οι έντονες αμφισβητήσεις εμποδίζουν την εφαρμογή της και κατ' επέκταση τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Δαλακούρα, 2013). Στις σελίδες που ακολουθούν θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την αξιολόγηση ως μια κοινωνική αναγκαιότητα και ως μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης και έχει άμεση σύνδεση με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αλλά και της ίδιας της κοινωνίας. Επομένως, ως ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, η αξιολόγηση επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και παράλληλα αποτελεί σημείο αναφοράς για το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου, 2017).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα προς εξέταση. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επιδιώκοντας να εξετάσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στη χώρα μας καθώς και να προσεγγίσει τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν στην αυτοβελτίωση του σχολείου. Η έρευνα μας δύναται να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της αξιολόγησης. Με τα ερευνητικά αποτελέσματα θα διαφανεί το κατά πόσο θεωρείται αναγκαία η εφαρμογή της καθώς και ποια μορφή μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική και προσοδοφόρα ως προς την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου.

1.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ως μία διαδικασία πολύπλευρη και πολυπαραγοντική, δύναται να χωριστεί σε επιμέρους στάδια προκειμένου να εξεταστεί. Ο Κασσωτάκης (1992), τις χωρίζει σε τρία: Κατ' αρχάς έχουμε τη διαγνωστική αξιολόγηση. Όπως κατανοούμε, αυτή γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους και έχει διττό σκοπό: Πρώτον να προσδιορίσει το επίπεδο των γνώσεων των προσώπων που μετέχουν στην αξιολόγηση και δεύτερον να κατανοήσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η διδακτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητές οι ενδεχόμενες μεταβλητές που εμποδίζουν τη μάθηση και υποδεικνύονται οι αποτελεσματικότερες λύσεις. Στη συνέχεια διενεργείται η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω της οποίας ελέγχεται η πορεία των προγραμμάτων και των πρακτικών που εφαρμόζονται από τη σχολική μονάδα για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Μέσω αυτής της αξιολόγησης δύνανται να προκύψουν ανάγκες για τροποποίηση των συγκεκριμένων πρακτικών έτσι ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων. Κατόπιν έρχεται η τελική αξιολόγηση η οποία εκτιμά το κατά πόσο επετεύχθησαν οι καθορισμένοι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή του τριμήνου. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι το τρίτο στάδιο δεν είναι απαραίτητο να διενεργείται μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Μπορεί να γίνεται μετά την ολοκλήρωση κάποιας δράσης ή ενός επιμέρους στόχου. Μέσω των αποτελεσμάτων προκύπτει η ανατροφοδότηση η οποία πληροφορεί τόσο για το ποσοστό επιτυχίας του εκάστοτε στόχου ή προγράμματος όσο και για τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Οι τρεις αυτές κατηγορίες αξιολόγησης ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί, μπορούν να πάρουν επιμέρους μορφές όπως είναι η εσωτερική ή η εξωτερική αξιολόγηση.

Εκτός από τα στάδια στα οποία χωρίζεται η αξιολόγηση, έχουμε και κατηγορίες ανάλογα με τα πρόσωπα ή τους φορείς που την πραγματοποιούν. Οι δύο μεγάλες κατηγορίες είναι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η πρώτη κατηγορία διενεργείται από παράγοντες που βρίσκονται εκτός σχολικής μονάδας και δεν έχουν άμεση σχέση με αυτήν. Συνήθως είναι άνθρωποι που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση ή τις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης. Ο εξωτερικός αξιολογητής παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και την πορεία επίτευξης των στόχων και των δράσεων χωρίς συνήθως να έχει κάποια ενεργή συμμετοχή. Ακόμη, τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης κοινοποιούνται κυρίως στα

ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και δευτερευόντως προσφέρουν ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Όπως σε όλες τις περιπτώσεις, έτσι και εδώ η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει μία σειρά από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα συμπεριλαμβάνονται η αξιοπιστία της διαδικασίας καθώς διενεργείται από εξωτερικούς φορείς, η απαλλαγή ως προς την εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς ώστε να εστιάσουν οι ίδιοι καθαρά στο εκπαιδευτικό τους έργο, η αποδοχή της από σημαντική μερίδα της κοινωνίας, η ανάδειξη και η επίλυση ζητημάτων που παρουσιάζονται καθώς και η ευκαιρία εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Ως προς τα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης έχουμε την αμφισβήτηση για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τον φόβο τους για ενδεχόμενες συνέπειες, τις μερικές φορές λανθασμένη εικόνα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την απόρριψη παραγόντων που την επηρεάζουν όπως επίσης και την πιθανότητα έλλειψης συνεργασίας ή τη δημιουργία ομάδων που στοχεύουν στην επίτευξη ατομικών στόχων που δεν αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης στη χώρα μας και συγκεκριμένα στον ρόλο που είχε ο σχολικός επιθεωρητής ως εξωτερικός αξιολογητής (Δημαρέλος, 2006).

Προχωρώντας στην εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση, αυτή γίνεται με διαδικασίες που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται μέσα από τη σχολική μονάδα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό ως γνώστης της εσωτερικής κατάστασης του σχολείου είναι σε θέση να οργανώσει και να φέρει εις πέρας τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δίνοντάς της τη μορφή ενός απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται. Ακόμη το γεγονός ότι τόσο ο σχεδιασμός όσο και η εφαρμογή της γίνεται από τον σύλλογο διδασκόντων καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας προσδίδοντας έτσι μεγαλύτερη ευθύνη στο έργο του αλλά και περαιτέρω κύρος στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης έχει να κάνει με τη συλλογική διαδικασία για τη λήψη κάθε απόφασης. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις αποφάσεις και προωθείται η συναδελφικότητα ενώ ταυτόχρονα προκρίνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων πέρα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς η ευθύνη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού

έργου αφορά το σύνολο των διδασκόντων. Επίσης έχουμε και τη μείωση φαινομένων καχυποψίας ως προς την αξιολόγηση μιας και όλα γίνονται εκ των ενόντων με προτεραιότητα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι την ικανοποίηση της προσωπικής ατζέντας του κάθε προσώπου. Όπως και στην εξωτερική αξιολόγηση, έτσι και εδώ, εντοπίζονται και μειονεκτήματα όπως για παράδειγμα η πιθανότητα να υπάρξει εσωστρέφεια από την πλευρά της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση και την εφαρμογή της, μπορεί να αποσπάσει τους εκπαιδευτικούς από το μαθησιακό τους έργο. Ακόμη, η εστίαση σε μία διαδικασία αξιολόγησης, συχνά παραμερίζει τη συμμετοχή του σχολείου σε άλλες δράσεις ή προγράμματα που συμβάλλουν στην πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια των μαθητών. Τέλος τα αποτελέσματα που προκύπτουν, ενώ μπορεί να αφορούν συγκεκριμένα μία σχολική μονάδα, καμιά φορά γενικεύονται αδικώντας άλλα σχολεία που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοια ζητήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αφήνοντας τα στάδια και τις κατηγορίες της αξιολόγησης, περνάμε στις μεθόδους με τις οποίες διενεργείται. Σύμφωνα με τον Πίκλα (2011), η μέθοδος αφορά την πρακτική με την οποία υλοποιείται η αξιολόγηση. Συνήθως η κάθε μέθοδος επιλέγεται από τους αξιολογητές με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις γνώσεις και τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζουν ο χρόνος και τα μέσα υλοποίησης (Κασσωτάκης, 1992).

Ως προς το είδος της εξωτερικής αξιολόγησης, ως μία συνηθισμένη μέθοδο έχουμε αυτή της παρατήρησης. Έχοντας βάση κάποιες συγκεκριμένες σταθερές και κριτήρια, γίνεται παρακολούθηση μίας κατάστασης ή μιας διαδικασίας καθώς και καταγραφή των αποτελεσμάτων και σύγκρισή τους με τους στόχους που είχαν τεθεί εξ' αρχής. Προκειμένου να υπάρξουν όσο το δυνατόν πιο ασφαλή συμπεράσματα, είναι αναγκαία η άμεση επαφή μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Επιπλέον βοήθεια προσφέρουν και διάφορα μέσα όπως η βιντεοσκόπηση. Ωστόσο υπάρχει ο κίνδυνος μη αξιόπιστων συμπερασμάτων μιας και η λήψη βίντεο προσδίδει άγχος στους εκπαιδευτικούς (Κουτούζης, 2012). Πλην της τεχνολογίας, στη παρατήρηση συμβάλλουν και άλλα μέσα όπως είναι τα ερωτηματολόγια, τα φύλλα παρατήρησης καθώς και συνδυασμός όλων των παραπάνω. Αυτά μπορούν να εφαρμοστούν τόσο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Δημητρόπουλος, 1999).

1.3 Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προόδου δεν είναι νέα εξέλιξη στην ελληνική εκπαίδευση. Αν και το πρόγραμμα βρίσκεται ακόμη στα αρχικά του στάδια εφαρμογής, η διαδικασία αξιολόγησης χρονολογείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι ερευνητές άρχισαν τότε να τεκμηριώνουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους για το εν λόγω θέμα και τα κράτη άρχισαν να συντάσσουν τα πρώτα νομοθετήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ποιότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Κασσωτάκης, 1981, 1992). Η αξιολόγηση συμβαίνει κυρίως στη διαδικασία απόδοσης αξίας σε κάτι με βάση ορισμένα κριτήρια. Εφαρμόζεται σε κάθε ανθρώπινη πράξη που μπορεί να κριθεί ως προς την αξία της. Οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και τον εντοπισμό τομέων προς βελτίωση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι θέματα αξιολόγησης μπορεί να είναι οι επιδόσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, βιβλία, μέθοδοι, εργαλεία διδασκαλίας και παρακολούθησης, εκπαιδευτικές μονάδες, εκπαιδευτικά συστήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές πολιτικές. Ως παράδειγμα, παραθέτουμε ορισμένους κλασικούς ορισμούς της αποτίμησης οι οποίοι παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Ανδρεαδάκης, 2014). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαδικασιών, προϊόντων και αποτελεσμάτων είναι ένας τρόπος προσδιορισμού της αξίας ή της χρησιμότητας για την επίτευξη ενός στόχου. Ο ορισμός της αξιολόγησης αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης του εάν τα στοιχεία του προγράμματος, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα πληρούν τους δηλωμένους στόχους, προσδοκίες ή πρότυπα (Δημητρόπουλος, 1991).

Επίσης, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1991, 1999), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αξιολόγησης των διαδικασιών, συστημάτων, προσώπων ή αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού έναντι προκαθορισμένων κριτηρίων. Υπάρχει διαφορά μεταξύ επίσημης και άτυπης αξιολόγησης. Η επίσημη γίνεται συνήθως από ένα ίδρυμα ή οργανισμό, ενώ η άτυπη είναι πιο προσωπική. Ο πιο συνηθισμένος ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βασίζεται στη σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και των στόχων της διδακτικής διαδικασίας. Είναι μια εργασία ελέγχου του εάν ένα μέρος, ή το αποτέλεσμα ενός έργου είναι ικανοποιητικό, ειδικά σε σχέση με τους στόχους του έργου που θέτουμε, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπά μας. Ο Ματσαγγούρας (2000) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική και

οργανωμένη διαδικασία που προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, του δασκάλου, των μαθητών, του προγράμματος σπουδών και του σχολικού συστήματος. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που κυμαίνονται από την αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας έως την εξέταση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Η Κυριαζή (2002) αναφέρει πως αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, την επάρκεια του προσωπικού (τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική) και κάθε άλλο παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια διαδικασία που απαιτεί την εξέταση των παραγόντων που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος και τον εντοπισμό περιοχών προς βελτίωση (Ματσαγούρας, 2005). Μπορεί να λάβει υπόψη θεσμικούς, προσωπικούς, ή πειθαρχικούς παράγοντες, παράγοντες συμφραζομένων και παράγοντες διαδικασίας για να καθορίσει τον τρόπο βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Oosterhof (2010) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται στην ανατροφοδότηση από τα συστήματα αξιολόγησης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι η βελτίωση της ποιότητας όλων των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και γενικότερα της ποιότητας της σχολικής ζωής και των συνολικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση δεν είναι απλώς μια διαδικασία παρατήρησης ή επαλήθευσης, αλλά τροφοδοτεί τη διδακτική διαδικασία και επιδιώκει τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων (Κασσωτάκης, 1992, 2011).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1981), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα σύνολο τεχνικών που αναπτύχθηκε για να αξιολογηθεί εάν και σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα αναφέρεται ως όρος στην αξιολόγηση διαφορετικών πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος για να προσδιοριστεί πόσο καλά λειτουργεί. Αυτό περιλαμβάνει παράγοντες όπως η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, η ποιότητα του εποπτικού υλικού ή παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντική η σαφήνεια σχετικά με τους ορισμούς των όρων που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, επομένως εδώ επιλέχθηκαν οι ορισμοί που παρέχει ο Δημητρόπουλος (1991). Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει και άλλους που αποσαφηνίζουν τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση.

1.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Στις προηγούμενες σελίδες σημειώσαμε ότι η μελέτη της αξιολόγησης ως παιδαγωγικό εργαλείο κερδίζει έδαφος στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Η αξιολόγηση θεωρείται συχνά ως ένας τρόπος «τιμωρίας» των μαθητών και των δασκάλων, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για να τους βοηθήσει. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο. Αυτό πηγάζει από την ανάγκη παροχής ανατροφοδότησης σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και την ανάγκη τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη χώρα μας λόγω της ανάγκης για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Στόχος της είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών (Ματσαγούρας, 2005).

Υπάρχουν πολλοί όροι που χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως «μέτρηση», «βαθμολόγηση», ή «εξέταση». Ωστόσο, υπάρχει σαφής διαφορά μεταξύ των εννοιών αυτών των όρων. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2005), αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων με σκοπό τον εντοπισμό περιοχών προς βελτίωση. Αυτή η διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά συστήματα, μεμονωμένα σχολεία ή συγκεκριμένα εκπαιδευτικά έργα.

Επιπλέον, οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) αναφέρουν ότι συμμετέχοντες στο δείγμα τους βίωσαν άγχος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εγκαταστάσεων και αποτελεσμάτων με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η διαδικασία εξέτασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνίσταται στην εξέταση διαφόρων έμφυτων και άψυχων αντικειμένων. Στο πρώτο πλαίσιο είναι δάσκαλοι, μαθητές, διοικητικό προσωπικό, διδακτικό προσωπικό, συμβουλευτικό προσωπικό, προσωπικό φροντίδας, σύλλογοι γονέων, σωματεία, μαθητικά συμβούλια, τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτικό προσωπικό και άλλα πρόσωπα. Υπάρχουν επίσης πολλά άψυχα αντικείμενα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως σχολικές μονάδες, νόμοι, υποδομές, προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία, εκπαίδευση, ειδικά ιδρύματα και μέτρα, εκπαιδευτικά μέσα, καθώς και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση (Ανδρεαδάκης, 2014).

Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2005) έχουν επεκτείνει τον ορισμό του «εκπαιδευτικού έργου» για όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με συστηματικό τρόπο και έχουν ως στόχο την επίτευξη των ειδικών σκοπών της εκπαίδευσης. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι η διαδικασία αξιολόγησης του πόσο καλά επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τους λόγους αποτυχίας και τους τρόπους βελτίωσης. Με βάση την ίδια λογική που συσχετίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων με τη βελτίωσή τους, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποτελεί τα εκπαιδευτικά συμπεράσματα της σχολικής μονάδας. Αξιολογεί δηλαδή τα αποτελέσματα και προτείνει βελτιώσεις.

Η παιδαγωγική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση όλων των πτυχών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των δυνατών και των αδύναμων σημείων της, προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση και να ληφθούν ανάλογα αποφάσεις. Στόχος είναι η βελτίωση της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η καλύτερη κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, ιδίως με την ενίσχυση των διαδικασιών που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» περιλαμβάνει όλες τις πτυχές και όλα τα επίπεδα των παραγόντων που συνθέτουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων μαθητών, εκπαιδευτικών, εποπτών και διοικητικών υπαλλήλων, εκπαιδευτικά σχέδια, οδηγίες, ιδρύματα, εποπτικό υλικό, λεπτομερή σχέδια και κτιριακές εγκαταστάσεις (Μαντάς, Ταμπουλάρη, Δαλαβίκας, 2009). Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία αξιολόγησης του κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του έργου, καθώς και στον εντοπισμό τυχόν εμποδίων στην επίτευξή τους. Αυτή η ανατροφοδότηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι αξιολογήσεις εκπαιδευτικών έργων βοηθούν στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, της επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών εργαλείων. Βοηθούν επίσης στην αξιολόγηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (Μαντάς, Ταμπουλάρη, Δαλαβίκας, 2009). Υπάρχει σύγχυση σχετικά με τον ορισμό της εκπαιδευτικής

αξιολόγησης επειδή περιλαμβάνει και σχετίζεται με πολλές έννοιες. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι μια συστηματική διαδικασία μέτρησης του πόσο καλά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σχολικές μονάδες επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τη θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση και τη συλλογή δεδομένων για να αξιολογηθεί εάν το πρόγραμμα ή το σχολείο πληροί αυτά τα κριτήρια.

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει και σχετίζεται με πολλές έννοιες, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι υπάρχει σύγχυση ως προς τον ορισμό της. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1991), «η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία οι διαδικασίες, τα συστήματα, οι άνθρωποι, οι πόροι, οι δομές ή τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού αξιολογούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και για προκαθορισμένους σκοπούς».

2. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα

Υπάρχουν πολλά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η οργανωμένη εκπαίδευση είναι βασικός παράγοντας για την κοινωνική ανάπτυξη και την οικονομική ευημερία. Είναι σημαντικό να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο προκειμένου να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Η μελέτη μας διαπίστωσε ότι οι προσδοκίες του κράτους για την παροχή εκπαίδευσης δεν αντικατοπτρίζονται στις προτεραιότητές του για κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους. Η ιστορία της εσωτερικής αξιολόγησης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπως είχε προβλεφθεί από ορισμένους ειδικούς. Το σύστημα επιθεώρησης εκπαίδευσης αντικαταστάθηκε από την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τη διοίκηση της εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Ο πρωταρχικός λόγος για την αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή Α και Β με αυτόν του σχολικού συμβούλου, του προϊσταμένου διεύθυνσης (μετέπειτα διευθυντή εκπαίδευσης) και των προϊσταμένων του γραφείου εκπαίδευσης οφειλόταν στην έντονη κριτική που έλαβε από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι. Αυτή η κριτική επισημαίνει το γεγονός ότι η διαδικασία επιθεώρησης δεν επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ή της συμβολής του εκπαιδευτικού σε αυτό, αλλά στη φυσική εμφάνιση του δασκάλου και στο πόσο καλά θα μπορούσαν να χειραγωγηθούν σε πειστικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Η περίοδος τριών και πλέον δεκαετιών μετά την κατάργηση του ιδρύματος επιθεωρητών δεν έχει διευκολύνει καμία συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών. Η συζήτηση αυτή έγινε σε μια περίοδο που δεν υπήρχε ενεργή νομοθεσία που να ρυθμίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων. Η έλλειψη ρύθμισης σήμαινε ότι δεν υπήρχε σαφής διαδικασία για την αξιολόγηση τους, καθιστώντας έτσι δύσκολη την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ως αποτέλεσμα, τυχόν κανονισμοί που αναπτύχθηκαν παρέμειναν ανενεργοί. Σημειώνεται ότι η δομή του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες αναλύεται παρακάτω (Λιακοπούλου, 2015).

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85, που εκσυγχρονίζει τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο όρος «αξιολόγηση» αναφέρεται

στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο νόμος επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Προβλέπει την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος που καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης, τη διαδικασία, το είδος, τον χρόνο, το περιεχόμενο και τα μέσα αξιολόγησης, καθώς και τα δικαιώματα και τις εγγυήσεις των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται. Σύμφωνα με το άρθρο 11 οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επιλογή, την τοποθέτηση και την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι ο νόμος παρέμεινε ανενεργός γιατί δεν εκδόθηκαν ποτέ Προεδρικά Διατάγματα.

Συνέχεια αυτού του νόμου υπήρξε ο Ν. 2043/1992. Όπως ορίζεται στο άρθρο 6: «Εποπτεία και διοίκηση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», αρμόδιος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και το λοιπό αρμόδιο προσωπικό. Το Π.Δ. 320/1993 θεσπίζει σύστημα αξιολόγησης της εργασίας των εκπαιδευτικών και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Προεδρικό Διάταγμα παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων σε επίπεδο σχολείου και περιφέρειας. Περιγράφει επίσης τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων και των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης/φυσικής αγωγής στη διαδικασία αξιολόγησης. Η διαδικασία κοινοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης περιγράφεται στο άρθρο 6 του Προεδρικού Διατάγματος. Επιπλέον το άρθρο 8 του Ν. 2525/1997 ορίζει τον σκοπό και τα κριτήρια αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες. Περιγράφει επίσης τη διαδικασία για τον διορισμό μελών σε σώμα μόνιμων αξιολογητών.

Σημειώνεται ότι το Π.Δ. 140/1998 ορίζει τις προϋποθέσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να διατηρήσουν τις θέσεις εργασίας τους, καθώς και τις ευκαιρίες και τις εγγυήσεις επαγγελματικής εξέλιξης που δικαιούνται. Το Προεδρικό Διάταγμα περιγράφει επίσης τις διαδικασίες σύνταξης και υποβολής εκθέσεων αξιολόγησης. Υπάρχει μια γενική συναίνεση μεταξύ των εκπαιδευτικών σημειώνοντας ότι οι ίδιοι πρέπει να αξιολογούνται τακτικά για να διατηρούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και

ικανότητα. Αυτή η διαδικασία αξιολόγησης διεξάγεται συνήθως από διευθυντές, συμβούλους και άλλους αξιολογητές. Το άρθρο 3 αναφέρει συγκεκριμένα ότι μια τριμελής επιτροπή μόνιμων αξιολογητών υποβάλει έκθεση αξιολόγησης του υποψηφίου για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Το 4^ο άρθρο εξετάζει τα βήματα που έγιναν για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα των αξιολογήσεων.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» ελήφθη με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η εν λόγω υπουργική απόφαση καθορίζει τη σημασία και τους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του προσωπικού, σκιαγραφεί τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των φορέων αξιολόγησης και περιγράφει λεπτομερώς την ίδια τη διαδικασία αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ν. 2896/2002 για τον «Οργανισμό περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών και λοιπές διατάξεις» θεσπίζει την οργάνωση περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών κ.λπ. Ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ορίζονται στα άρθρα 4 και 5, καθώς και οι επίσημοι φορείς που είναι επιφορτισμένοι με την ανάπτυξη, υποστήριξη και αξιολόγηση της διαδικασίας. Ο νόμος ορίζει ότι η αξιολόγηση συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κοινωνίας στο σύνολό της. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι επίσης αρμόδιο για τη διεξαγωγή έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό τη δημιουργία νέων γνώσεων. Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» θεσπίζει ένα σύνολο κανόνων και κανονισμών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Το άρθρο 32 καθορίζει τις διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των λειτουργιών της σχολικής περιφέρειας. Οι επίσημοι φορείς που είναι αρμόδιοι για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δράσεων των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για την προετοιμασία και την κοινοποίηση προγραμμάτων δράσης και εκθέσεων αξιολόγησης. Ο Ν. 3966/2011 θεσπίζει το

θεσμικό πλαίσιο για τα πρότυπα πειραματικά σχολεία, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και την έκδοση «Διόφαντος». Αυτό παρέχει δομή για αυτές τις οντότητες ώστε να λειτουργούν και περιγράφει τους ρόλους και τις ευθύνες τους. Ο νέος εκπαιδευτικός νόμος ιδρύει φορέα αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ακόμη, εκδόθηκε και εγκύκλιος (Γ1/14841/13-12-2012) για την προετοιμασία σχολικών συμβούλων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή περιγράφει τα βήματα ώστε οι σύμβουλοι να αυτοαξιολογηθούν και να καθορίσουν την ετοιμότητά τους για τη διαδικασία αξιολόγησης. Αυτό τους επιτρέπει να εντοπίσουν τομείς όπου χρειάζονται βελτίωση πριν από την αξιολόγηση. Ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, και η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζονται στην Υπουργική Απόφαση.

Η μελέτη των νομοθετικών ρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα δείχνει ότι στόχος της διαδικασίας αξιολόγησης ήταν η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παρά τις προκλήσεις που προέκυψαν, υπήρχαν πολλά διαφορετικά είδη εμποδίων. Οι συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των δομών, των περιεχομένων, των μέσων, των μεθόδων και των διαδικασιών του, έχουν οδηγήσει στην απουσία συστήματος ποιοτικού ελέγχου και ανατροφοδότησης. Λείπει ένα μόνιμο θεσμικό όργανο συντονισμού και υλοποίησης επιστημονικών-παιδαγωγικών διαδικασιών, καθώς και θέσπισης τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης. Αυτό είναι εμφανές τις τελευταίες δεκαετίες. Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν ότι δεν είναι σαφές τι υποτίθεται ότι θα επιτύχει η αξιολόγηση. Τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές χώρες έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο στην ανάπτυξη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης τους. Αυτά τα συστήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση ότι οι μαθητές λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση και βοηθούν στον εντοπισμό τομέων όπου πρέπει να γίνουν βελτιώσεις. Η χώρα μας υστερεί σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο, σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017). Καθώς η οικονομία γίνεται όλο και πιο περίπλοκη και δύσκολη στην πλοήγηση, η αξιολόγηση γίνεται πιο ουσιαστικό εργαλείο για τη λήψη ορθών επενδυτικών αποφάσεων. Όλοι οι πόροι (ανθρώπινοι και υλικοτεχνικοί) πρέπει να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά για την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και στον Ν. 4823/2021, που αφορά στην «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με αυτόν, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον σύμβουλο εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης (ειδικότητας) ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον διευθυντή ή τον προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον διευθυντή ή τον προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους. Περαιτέρω σημειώνεται ότι «οι διευθυντές ή οι προϊστάμενοι σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, οι υποδιευθυντές τους και οι υπεύθυνοι τομέων αξιολογούνται και ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, από έναν σύμβουλο εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης (ειδικότητας) ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από έναν σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης, ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Ως αξιολογητές σύμβουλοι εκπαίδευσης ορίζονται με απόφαση του επόπτη ποιότητας της εκπαίδευσης της οικείας διεύθυνσης πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μεταξύ των υπηρετούντων στη διεύθυνση αυτήν συμβούλων επιστημονικής ή παιδαγωγικής ευθύνης και πρέπει να μην είναι οι σύμβουλοι εκπαίδευσης επιστημονικής ή παιδαγωγικής ευθύνης, σε συνεργασία με τους οποίους, ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος ασκεί το αξιολογικό έργο στους εκπαιδευτικούς της δομής, την οποία διευθύνει ή της οποίας προϊστάται».

Εφόσον δεν είναι δυνατός ο ορισμός αξιολογητών συμβούλων εκπαίδευσης σύμφωνα με το προηγούμενο εδάφιο, ο επόπτης ποιότητας της εκπαίδευσης αιτείται τον ορισμό τους από τον περιφερειακό επόπτη ποιότητας της εκπαίδευσης, μεταξύ των συμβούλων εκπαίδευσης επιστημονικής ή παιδαγωγικής ευθύνης όμορης διεύθυνσης εκπαίδευσης. Σε όσες περιπτώσεις δεν είναι και πάλι δυνατός ο ορισμός αξιολογητών συμβούλων εκπαίδευσης, ο περιφερειακός επόπτης ορίζει ως αξιολογητές έναν επόπτη ποιότητας της εκπαίδευσης της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης και έναν σύμβουλο εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης (ειδικότητας) μιας όμορης περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης μετά από υπόδειξη του περιφερειακού επόπτη ποιότητας της εκπαίδευσης αυτής της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης» (Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

3. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

3.1 Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Προκειμένου να συμβαδίσει με τον ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί και να αναδιαρθρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθιστά την εκπαιδευτική αξιολόγηση απαραίτητη ώστε να διασφαλιστεί η ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών. Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη βασίζονται στην αποκέντρωση, πράγμα που σημαίνει ότι τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και αξιολογούνται περιοδικά. Η ικανότητα των σχολείων να αυτοαξιολογούν τις επιδόσεις τους είναι βασικός παράγοντας για την προώθηση της αποκέντρωσης και της επίλυσης προβλημάτων. Ο MacBeath (2001) προσφέρει ανατροφοδότηση και επίβλεψη για να βοηθήσει τα σχολεία να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Ο όρος αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας περιγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης ενός σχολείου ή ενός σχολικού συστήματος. Διεξήχθη διεθνής επιστημονικός διάλογος για την καθιέρωση ενός νέου όρου για την ελληνική πραγματικότητα που οδήγησε στον ορισμό ενός νέου τομέα εκπαίδευσης. Υπήρξε μια στροφή στην εκπαίδευση προς την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα μεμονωμένα σχολεία και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Αυτή η τάση έχει συνδεθεί με το έργο του MacBeath (2001). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι χώρες του ΟΟΣΑ προωθούν όλο και περισσότερο την αυτοαξιολόγηση ως βασική έννοια και λογική. Η εξωτερική αξιολόγηση ήταν η κύρια μορφή αξιολόγησης για τα σχολεία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Υπάρχει μια πρόσφατη κίνηση για εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου, με τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης να υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Αυτή η αλλαγή μεθόδου στοχεύει στη δημιουργία μιας πιο ολιστικής κατανόησης της προόδου και των επιδόσεων των μαθητών.

Η σημασία της αυτοαξιολόγησης δεν μπορεί να υποτιμηθεί για την προώθηση μιας κουλτούρας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που είναι συνεχής μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της τακτικής αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν τομείς όπου το σχολείο θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματικό στην προώθηση της μάθησης. Αυτό οδηγεί σε καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας και καλύτερα αποτελέσματα των μαθητών. Η διαδικασία αξιολόγησης

σε αυτό το πλαίσιο ξεκινά από τα άτομα και στη συνέχεια προχωρά στη σχολική μονάδα. Όπως επισημαίνουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η σχολική μονάδα αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομία. Αυτή η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης παρουσιάζει τη σχολική μονάδα και τα ενδιαφερόμενα μέρη της με συγκεκριμένους τρόπους. Θεωρείται ως μια ολιστική οντότητα που προοδεύει μέσω των διαδικασιών της, αντί να εστιάζει σε μεμονωμένα στοιχεία. Σκοπός αυτής της οργάνωσης είναι να δημιουργήσει ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στη σχολική κοινότητα, παρέχοντας παράλληλα ένα πρότυπο για την ευρύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία δικτύων σχολείων και συνεργασίας.

3.2 Μορφές αυτοαξιολόγησης: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Τα πιθανά οφέλη και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης διερευνώνται μέσα από θεωρητική και εμπειρική έρευνα. Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στην αυτοαξιολόγηση μέσα σε μια σχολική μονάδα. Υπάρχει ανάγκη να βελτιωθεί η παρακολούθηση των επιμέρους σχολείων, να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή σε πτυχές της διδασκαλίας, να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί η ομαδική εργασία, να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο υπεύθυνοι επαγγελματίες, να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης και καινοτομίας στο σχολείο και να προωθηθεί ο αυτοέλεγχος.

Ωστόσο υπάρχουν και αρκετά πιθανά μειονεκτήματα στην αυτοαξιολόγηση όπως η τάση προς την εσωστρέφεια, η δυσκολία σύνδεσης με άλλες μονάδες και την ευρύτερη κοινότητα, έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης και δυσκολία μετάβασης από τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη δημιουργία κατάλληλο σχέδιο δράσης. Τέλος, να αναφέρουμε ότι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης κυριαρχείται από τον απαιτητικό και χρονοβόρο χαρακτήρα της ερευνητικής διαδικασίας, τη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και την έλλειψη σχετικής γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1999).

Καθώς ο θεσμός της αξιολόγησης εισχωρεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται και μία αλλαγή στάσης απέναντί της. Πολλές φορές κυριαρχεί η καχυποψία και ο φόβος για επικείμενες κυρώσεις ή ακόμη και απολύσεις. Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων γίνεται κυρίως μέσω συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης.

3.3 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Για την υλοποίηση του σχεδίου της αυτοαξιολόγησης είναι απαραίτητες τόσο θεσμικές αλλαγές όσο και εσωτερικά μέτρα. Οι Ζουγανέλη κ.ά. (2007) θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, η αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και η ενεργή συμμετοχή του σχολείου στις διαδικασίες αξιολόγησής του, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η εσωτερική αξιολόγηση σημαίνει συχνά ότι οι διαχειριστές έχουν λιγότερη εξουσία και ευθύνη, ενώ οι δάσκαλοι και οι μαθητές έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στις αποφάσεις. Αν και η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι μια ευρέως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α., διαπιστώθηκε ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στη χώρα μας. Η σημασία της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι ιδιαίτερα σαφής όταν εξετάζουμε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας. Και οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ενός σχολείου (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δημιουργήθηκε με βάση τις αρχές του σχολικού αυτοελέγχου. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), αυτό σημαίνει ότι το σχολείο αναπτύσσεται με βάση τις δικές του δυνάμεις. Για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα χρειάζεται να αναλάβει μια σειρά από δραστηριότητες, όπως η ενίσχυση του συλλόγου διδασκόντων ώστε να έχει τη δύναμη να λαμβάνει αποφάσεις και να τις υλοποιεί καθώς και να θεσπίζει και να εφαρμόζει τον σχολικό σχεδιασμό. Η διαδικασία σχεδιασμού είναι στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση, καθώς συμβάλλει στην επιτυχή επίτευξη των στόχων και βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Το διδακτικό προσωπικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχολικό προγραμματισμό, καθώς είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους εκπαιδευτικούς φορείς έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς δείχνουν τον δρόμο για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο. Οι Ζουγανέλη κ.ά. (2007) διαπίστωσαν ότι κάθε σχολείο έχει διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, επομένως ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης θα διαφέρει.

3.4 Σκοποί και στόχοι της αυτοαξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί βασική προτεραιότητα για τις ευρωπαϊκές χώρες και τους διεθνείς οργανισμούς. Αυτό συμβαίνει επειδή τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο. Οι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν επικεντρωθεί στο θέμα της αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτή η εστίαση περιλαμβάνει τομείς όπως η οργάνωση του σχολείου, η μορφή του, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα μέσα που χρησιμοποιεί, οι πρακτικές που ακολουθεί, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα του. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη ενός έθνους είναι ευρέως αναγνωρισμένος. Η εκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη πολιτών που μπορούν να παράγουν, να αλλάζουν και να αξιολογούν τη γνώση, και επομένως είναι απαραίτητη για την πρόοδο ενός έθνους. Σύμφωνα με μια μελέτη του Σολομών (1999), η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία και την Ουαλία στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες, και ως εκ τούτου οι ευρωπαϊκές χώρες έδωσαν προτεραιότητα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τη δεκαετία του 1990. Αυτή η πολιτική εισήχθη για πρώτη φορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με πιλοτικά σχήματα για τη σχολική αξιολόγηση που εισήχθησαν ήδη από το 1997 (Δούκας, 1999). Στη συνέχεια εισήχθη αργότερα στη σχολική εκπαίδευση. Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην επιρροή των κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών είναι ζωτικής σημασίας.

Η αξιολόγηση έχει σκοπό να βοηθήσει στη δημιουργία πιο σύγχρονων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται σε μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν, να έχουν αυστηρό σχεδιασμό και να παράγουν ερευνητικά αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άλλους αξιολογητές και να έχουν στόχους σαφώς καθορισμένους και όχι απλά γραφειοκρατικούς ελέγχους. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τρέχουσες πολιτικές συνθήκες και τους διαθέσιμους πόρους προκειμένου να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και δεν περιλαμβάνει πρακτικές που θα ανταποκρίνονταν στη σύγχρονη εποχή όπως η έρευνα, η συμμετοχή σε

επαγγελματικές δραστηριότητες και η επαγγελματική ενημέρωση. Ο Αναστασίου (2014) διαπίστωσε ότι υπάρχουν διαφορές στο θέμα της αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό και την πολιτική ηγεσία. Οι σχολικές μονάδες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα και πρέπει να αποτελούν τον πυρήνα της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πολιτικές που ακολουθούν πρέπει να ανταποκρίνονται στις αλλαγές μέσα στις τοπικές κοινωνίες στις οποίες λειτουργούν, καθώς αυτές οι αλλαγές μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού. Η πολιτική της σχολικής μονάδας είναι να εντοπίζει και να ιεραρχεί τις ανάγκες και τις προτεραιότητές της, να αναλαμβάνει προληπτική δράση, να εμπλέκει όλο το διδακτικό προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να θέτει και να εφαρμόζει εκπαιδευτικούς στόχους.

Σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων ή στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Για την επιτυχή υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων απαιτούνται ορισμένες δεξιότητες και προϋποθέσεις. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία, συμπεριλαμβανομένης της κατοχής των βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται, της ικανότητας να προγραμματίζει σωστά, της παρέμβασης όταν χρειάζεται στα προγράμματα σπουδών, της έγκαιρης ενημέρωσης και γνώσης για τις ανάγκες και τις ικανότητες του προσωπικού του σχολείου και τη χρήση των οικονομικών πόρων με σύνεση. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001), η αυτοαξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με ορισμένες βασικές αρχές. Είναι σημαντικό όλα τα μέρη που εμπλέκονται στη διαδικασία να τηρούν μια ενιαία, συμφωνημένη φιλοσοφία και λογική.

Για να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση, πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και διαδικασίες. Τα πρότυπα ποιότητας πρέπει να τεθούν με παρόμοιο τρόπο. Η ανάγκη για σαφείς ορισμούς είναι εμφανής δεδομένης της φύσης της αξιολόγησης και της διαδικασίας αξιολόγησης. Τα σχολεία ορίζουν κριτήρια ποιότητας σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες τους, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές τους λαμβάνουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Η οργάνωση της διαδικασίας αξιολόγησης είναι σημαντική. Αυτή περιλαμβάνει τα σχέδιά για την εφαρμογή μιας αυτοαξιολόγησης. Τέλος, οι μέθοδοι και τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης είναι ζωτικής σημασίας για την όλη διαδικασία. Η

επιτυχία της εξαρτάται από τον σαφή καθορισμό των στόχων από την αρχή και την εστίαση στη βελτίωση τόσο των ατόμων όσο και των σχολείων.

Είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και προκαθορισμένα κριτήρια μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου για να μπορεί να κριθεί ορθά η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Ο επικοινωνιακός διάλογος είναι απαραίτητος για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Και τα δύο μέρη πρέπει να επικοινωνούν ανοιχτά και ειλικρινά μεταξύ τους για να βρουν μια αμοιβαία αποδεκτή λύση. Είναι σημαντικό όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο προκειμένου να επιτευχθούν επιτυχή αποτελέσματα. Επίσης έχει σημασία, τα άτομα να μπορούν να αυτοαξιολογούνται προκειμένου να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η πρακτική ενισχύει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και επιτεύγματα του σχολείου, καθώς και βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που γίνεται προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα (Δούκας, 1999).

3.5 Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση ως διαδικασία αποτελούσε συχνά πηγή συγκρούσεων και διαμαρτυριών. Αιτία ήταν τα αισθήματα ανασφάλειας και φόβου από την πλευρά των εν δυνάμει αξιολογούμενων θεωρώντας οι ίδιοι ότι κινδυνεύουν να χάσουν την εργασία τους. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, κάθε προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης, συναντούσε δυναμικές αντιδράσεις τόσο από τα συνδικάτα όσο και από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο εδώ αξίζει να επισημάνουμε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση δεν είναι επί της αρχής αρνητική. Εξάλλου μία από τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι να αξιολογούν και να βαθμολογούν οι ίδιοι τους μαθητές τους (Κρέκης, 2012).

Επομένως χρειάζεται μία περαιτέρω ανάλυση σχετικά με την καχύποπτη στάση και την σχεδόν καθολική άρνηση απέναντι σε πρακτικές αξιολόγησης, έστω και αν αυτές αφορούν την αυτοαξιολόγηση όπως προβλέπει το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο. Και καθώς η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, αξίζει να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στους λόγους που οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν.

Η παγιωμένη αντίληψη των εργαζομένων είναι ότι η αξιολόγηση αποτελεί το όχημα για κοινωνικό έλεγχο και συνεχής επιτήρηση και οδηγεί το άτομο προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση σκέψης και δράσης. Σε ότι αφορά τον κλάδο των εκπαιδευτικών, κυριαρχεί η άποψη ότι δεν γίνεται να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός για την ποιότητα της διδασκαλίας του όταν η πολιτεία δεν του παρέχει τα απαραίτητα μέσα και πόρους προκειμένου αυτή να είναι αποδοτική. Σε αυτό προστίθεται και η έλλειψη διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών ανάλογα με το επίπεδο και την κοινωνική καταγωγή των μαθητών. Αυτός ο συγκεντρωτισμός της αξιολόγησης που αφήνει εκτός κοινωνικούς ή γεωγραφικούς παράγοντες έχει ως αποτέλεσμα να μην προκύπτουν τα ορθά αποτελέσματα αλλά και να αντιμετωπίζεται με αυτό τον τρόπο από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε όλα αυτά προστίθεται και η κατηγορία για υποβάθμιση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η εστίαση μόνο σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Ο παιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών μειώνεται ενώ οι ίδιοι εμφανίζονται ως κύριοι υπαίτιοι στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας. Οι σοβαρές αντιδράσεις είναι εύλογες καθώς φαίνεται να εισβάλλει μία συλλογιστική επιχείρηση μέσα στη σχολική λειτουργία (Μαυρογιώργος, 1993).

Ακόμη και σε περιπτώσεις αυτοαξιολόγησης όπως προβλέπει ο Ν. 4823/2021 η στάση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι καχύποπτη. Σε αυτό συμβάλει και η έλλειψη ενημέρωσης ή επιμόρφωσης σχετικά με τη στοχοθεσία της. Αυτή η απουσία κατάρτισης οδηγεί αναπόφευκτα σε άρνηση εφαρμογής της καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι μετά την εσωτερική θα ακολουθήσει η εξωτερική αξιολόγηση η οποία θα συνοδεύεται με κυρώσεις σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός θεωρηθεί ανεπαρκής (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι το τρέχον νομικό πλαίσιο προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με βάση τέσσερις κλίμακες: Μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός και άριστος. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις προβλέπεται επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και επανααξιολόγηση του έργου του. Με βάση το γεγονός ότι η αξιολόγηση υποβάλλεται και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι λογική η δημιουργία μιας αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στον σύλλογο διδασκόντων. Η κατάσταση αυτή διογκώνεται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μιας και απουσιάζει η κουλτούρα αξιολόγησης ενώ πολλές φορές το κλίμα μέσα σε έναν σύλλογο διδασκόντων είναι και χωρίς την αξιολόγηση προβληματικό. Σε αυτό προστίθεται και το γεγονός ότι όλες οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας, λειτουργούν με λίγους ή πολλούς αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι λόγω της προσωρινής τους θέσης δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στόχων έτσι όπως αυτοί προβλέπονται από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Με βάση την βιβλιογραφική έρευνα που παραθέσαμε, στις σελίδες που ακολουθούν παρατίθεται μία έρευνα μέσω ερωτηματολογίου η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2021-2022 και είχε ως δείγμα μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Το δείγμα απάντησε στις ερωτήσεις οι οποίες ερευνούσαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης που είναι σε εφαρμογή. Ταυτόχρονα, ερευνάται το επίπεδο της ενημέρωσής τους απέναντι σε αυτή καθώς και η γενική στάση τους ως προς την αυτοαξιολόγηση και το όφελος ή μη που παρέχει στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

4. Σκοπός της έρευνας

Η εργασία έχει ως σκοπό να τονίσει την αναγκαιότητα μετατροπής της σχολικής μονάδας σε δυναμικό φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα είναι έτοιμος να σχεδιάσει, να προγραμματίσει, να αποφασίσει και να αξιολογήσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι για την ορθή εφαρμογή της αξιολόγησης χρειάζεται ένας ικανός σχεδιασμός συνεργασίας και αλληλοβοήθειας του τριγώνου που περιλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Όσο πιο αποτελεσματική και καλόπιστη είναι αυτή η συνεργασία, τόσο περισσότερες είναι και οι πιθανότητες ικανοποίησης της στοχοθεσίας που θα έχει η αξιολόγηση. Η εστίαση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ενδείκνυται για μια εκπαιδευτική πολιτική που σέβεται τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, συμβάλει στην ανάπτυξή τους και προωθεί τις συνεργασίες μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί περιβάλλονται με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους παρέχεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πιο δημιουργικά και πιο ελεύθερα. Κατανοούμε λοιπόν ότι μέσω του μηχανισμού της εσωτερικής αξιολόγησης η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης, προωθούνται συνεργασίες και ευνοείται η μάθηση του εκπαιδευτικών ως άτομα αλλά και ως ομάδα. Ταυτόχρονα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, εφόσον πραγματοποιήσουν την προβλεπόμενη στοχοθεσία, θα επιφέρουν σημαντικά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία. Δύναται έτσι να δημιουργηθεί μια δεξαμενή απόψεων, σκέψεων και ιδεών προερχόμενη από εργαζόμενους του χώρου για τη μελλοντική εξέλιξη του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Λιακοπούλου, 2015).

Ακόμη, ένας από τους στόχους της έρευνας είναι η απαλοιφή οποιασδήποτε καχυποψίας από το σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών, καθώς η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος εκπαιδευτικών και μαθητών. Απουσιάζει δηλαδή οποιαδήποτε υποψία αυστηρού ελέγχου και παρέμβασης στη σχολική καθημερινότητα που μπορεί να στοχεύει στην αντικατάσταση ή στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η διευκρίνιση είναι απαραίτητη καθώς στο πρόσφατο παρελθόν υπήρξαν προσπάθειες εφαρμογής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς, με τρόπο εφαρμογής τους προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις ιδιαίτερα από διευθυντές, καθώς θεωρούσαν ότι στόχευαν στη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι στη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

4.1 Τεκμηρίωση και σημασία της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στις προηγούμενες σελίδες έγινε κατανοητό το γεγονός ότι η αξιολόγηση προβληματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας μας που αντιδρά με έντονο τρόπο στο σύστημα αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα την τωρινή περίοδο. Η πολιτεία δοκιμάζει τις σχέσεις της με τους εκπαιδευτικούς εφαρμόζοντας έστω και την πιο ήπια μορφή όπως είναι η αυτοαξιολόγηση. Παρ' όλα αυτά, η άρνηση των εκπαιδευτικών δεν είναι καθολική και είναι λίγοι όσοι την αποκηρύσσουν εντελώς ως πρακτική (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Όπως προείπαμε, σε αυτήν την αρνητική στάση συμβάλλει καθοριστικά το άγχος των εκπαιδευτικών για ενδεχόμενες εργασιακές κυρώσεις. Επιπλέον συμβολή σε αυτό έχει και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια δράσης στις σχολικές μονάδες. Η εργασία αυτή δύναται να προσδιορίσει τη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της αξιολόγησής τους. Ταυτόχρονα θα εξετάσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο που πρέπει να έχει η αυτοαξιολόγηση στο εκπαιδευτικό τους έργο και πως πρέπει αυτή να διενεργείται ώστε να έχει εκείνα τα αποτελέσματα που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγικού τους έργου. Ακόμη διερευνώνται σχετικά με το κατά πόσο είναι απαραίτητη η αξιολόγηση, από ποιους πρέπει να πραγματοποιείται, τι πρέπει να προάγει και ποια ακριβώς στοχοθεσία δύναται να έχει. Στα επόμενα υποκεφάλαια θα αναφερθούμε εκτενέστερα στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και στον τρόπο διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Το υπάρχον εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται η αυτοαξιολόγηση, προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην παρούσα έρευνα. Σε αυτό συνεργεί και το γεγονός ότι σε αντίθεση με προηγούμενες παρόμοιες έρευνες, αυτή διεξάγεται σε περίοδο που λαμβάνει χώρα ο Ν. 4823/2021. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος στην έρευνά μας έχοντας υπόψη αυτή την παράμετρο αλλά και τις προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης με άλλα νομοθετικά πλαίσια κατά το πρόσφατο παρελθόν. Ταυτόχρονα επιχειρούμε να συμβάλλουμε στη ανατροπή αυτής της καχυποψίας που κυριαρχεί, κάνοντας να μοιάζει με απειλή οτιδήποτε νέο εισάγεται στην εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα με τη στοχοθεσία και την προοπτική του.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον συλλογικό προγραμματισμό που έχει δημοσιευτεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-21) το νέο σύστημα αξιολόγησης αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω μίας νέας προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη τους στόχους της εκπαίδευσης, τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου και τις βασικές λειτουργίες κάθε σχολικής μονάδας. Εν συνεχεία γίνεται μία αναφορά του Ινστιτούτου στα πλεονεκτήματα τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης. Για την εσωτερική αναφέρει ότι αποτελεί μια συμμετοχική και δυναμική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και δύναται να εντοπίσει τα θετικά σημεία αλλά και αυτά που χρήζουν βελτίωσης. Αναφορικά με την εξωτερική αξιολόγηση αναφέρεται ότι παρέχει τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο που παράγουν τα σχολεία, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες λειτουργίας, τα κοινωνικά δεδομένα και το γενικότερο κλίμα που υπάρχει μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα ανάλυση θα αναφερθούμε στην εσωτερική αξιολόγηση μιας και αυτή αποτελεί το θέμα της εργασίας μας.

Ταυτόχρονα, η παρουσίαση του ΙΕΠ κάνει μία αναφορά στους επιμέρους στόχους της αυτοαξιολόγησης αναφέροντας ότι συμβάλλει στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, στην ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τέλος στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης μέσα στη σχολική κοινότητα. Μέσα στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης λειτουργεί ο αναστοχασμός, που σε συνδυασμό με την συστηματική συλλογή στοιχείων από ποικιλία πηγών, οδηγεί σε μία τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση.

Προκειμένου να προκύψουν ποιοτικά αποτελέσματα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, είναι απαραίτητη η ομαλή διεξαγωγή των τριών λειτουργιών που πρέπει να υλοποιούνται μέσα σε μία σχολική μονάδα. Αυτές είναι η διοικητική, η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών. Αυτές χωρίζονται σε δεκατέσσερις επιμέρους θεματικούς άξονες, οι οποίοι με βάση την αποτίμησή τους μέσω της αξιολόγησης, θα φανερώσουν το γενικό επίπεδο λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας. Όπως στο προηγούμενο υποκεφάλαιο αναφέραμε τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, έτσι και εδώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας έχουμε την μη επαρκή λειτουργία, την επαρκή, την καλή λειτουργία και ως υψηλότερο δείκτη την εξαιρετική λειτουργία.

Εφόσον ο υπάρχων νόμος εφαρμόζει την εσωτερική αξιολόγηση, η ίδια η σχολική μονάδα φροντίζει να αξιολογήσει τη λειτουργία της μέσω συλλογικού προγραμματισμού, εφαρμογής στόχων, σχεδίων δράσης και συγκρότησης ομάδων εργασίας που αποτελούνται από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων τα οποία στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα αποτυπώσουν τη δράση τους, κατά τη διάρκεια της θα υλοποιήσουν τους στόχους τους και στο τέλος του σχολικού έτους θα υποβάλλουν έκθεση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η έκθεση αυτή θα περιγράφει την «ταυτότητα» του σχολείου, θα αποτιμά τεκμηριωμένα το έργο του ως προς τους δεκατέσσερις θεματικούς άξονες και θα εντοπίζει τα θετικά σημεία καθώς και εκείνα που χρήζουν βελτίωσης για κάθε μία από τις τρεις λειτουργίες, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της. Τέλος η έκθεση αυτή αφού εγκριθεί από τον σύλλογο διδασκόντων, οριστικοποιείται ως Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται σε ειδική πλατφόρμα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενώ ταυτόχρονα δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Με βάση τον παραπάνω σχεδιασμό και στοχοθεσία που τέθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής καθώς και το γεγονός ότι η παρούσα μέθοδος αξιολόγησης είναι σε διαδικασία υλοποίησης κατά το τρέχον σχολικό έτος, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία θα μας βοηθήσουν να εξάγουμε ένα ασφαλές συμπέρασμα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση, τον βαθμό της ενημέρωσης που έχουν λάβει για αυτή, τον τρόπο που πρέπει να υλοποιείται, τους φορείς που δύνανται να συμμετέχουν, τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και τη στοχοθεσία που πρέπει να έχει προκειμένου να είναι ωφέλιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Από αυτή τη συλλογιστική προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία και τα οποία εν συνόλω αφορούν τις παρακάτω πτυχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

- Πόσο σημαντική θεωρείται η εσωτερική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς.
- Ποιες είναι οι καταλληλότεροι μέθοδοι υλοποίησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.
- Ποιοι είναι οι στόχοι της και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθώς και οι δυσκολίες αυτής της μεθόδου αξιολόγησης.
- Ποια στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού.
- Ποια άτομα πληρούν ορθότερα τις προϋποθέσεις για τον ρόλο του αξιολογητή. Τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν.
- Ποια συμπεράσματα εξάγονται και ποιες μέθοδοι προκύπτουν προκειμένου να λάβει χώρα μια προσοδοφόρα διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε μία σχολική μονάδα.
- Ποιοι παράγοντες (σχολικοί, οικονομικοί, κοινωνικοπολιτικοί) δύνανται να επηρεάσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο μέλλον. Αυτό το ερώτημα θεωρείται καίριο λαμβάνοντας υπόψη τις δυναμικές αλλαγές που βιώνει η σημερινή κοινωνία σε όλο το φάσμα του κοινωνικού βίου.
- Μέσω ποιων διαδικασιών, από ποιους φορείς και για ποιο σκοπό θα διενεργείται η εσωτερική αξιολόγηση. Αυτό το ερώτημα έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς ο πυρήνας μιας αξιολόγησης είναι τόσο ο τρόπος με τον οποίο γίνεται, όσο και οι σκοποί που θα εξυπηρετεί.
- Ποιες αρχές και ποια κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να συνυπάρχουν σε ένα αμοιβαία αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης. Εδώ είναι σημαντικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς έχουν άποψη για τους τρόπους που μπορεί να επιτευχθεί η αξιολόγηση χωρίς να υπάρχουν αντιδράσεις από τους συναδέλφους τους.
- Σε ποιους τομείς θα συμβάλει ένα αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από τους εμπλεκόμενους σύστημα αξιολόγησης. Η βιβλιογραφική μελέτη αλλά και οι

απαντήσεις των εκπαιδευτικών μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν στην απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος. Στη βιβλιογραφική έρευνα εντοπίσαμε τα θετικά της αξιολόγησης και η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να τα αναδείξει όσο πιο κατανοητά γίνεται.

- Με ποιο τρόπο θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και πως αυτά θα συμβάλλουν στην βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας εν γένει.

Τα παραπάνω ερωτήματα και υποθέσεις θα διερευνηθούν ζητώντας την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικά για την αξιολόγηση, για το ποιο είδος θεωρείται πιο ωφέλιμο και προσοδοφόρο, καθώς και το βαθμό ενημέρωσής τους σχετικά με αυτήν. Σημαντική παράμετρος της έρευνας πρέπει να θεωρείται η γενικότερη καχυποψία ή και φόβος προς κάθε είδος αξιολόγησης, η έλλειψη κουλτούρας για την εφαρμογή της καθώς και το γεγονός ότι η περίοδος διεξαγωγής της έρευνάς μας, ήταν κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής της, επομένως ενδέχεται να υπάρχει και έλλειψη εμπειρίας ως προς την εφαρμογής της.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναφέρουμε τον σχεδιασμό της ερευνητικής μελέτης, τους συμμετέχοντες, τα μέσα με τα οποία συλλέχτηκαν τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και οι τεχνικές ανάλυσής τους. Ο σωστός ερευνητικός σχεδιασμός αποτελεί την σημαντικότερη παράμετρο αν θέλουμε να έχουμε τα αποτελέσματα εκείνα που θα μας οδηγήσουν σε ασφαλή ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μεθόδου, η εφαρμογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου αλλά και τα μέσα συλλογής των δεδομένων που προκύπτουν, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο πάνω στον οποίο στηρίζεται μία επιστημονική έρευνα. Η ερευνητική μελέτη αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση καθώς τα ερευνητικά πρότυπα πολλές φορές απαιτούν έναν κόσμο ο οποίος στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο σαφώς προσδιορισμένος. Ακόμη, ο δρόμος από μία άποψη ή πεποίθηση προς ένα πραγματικό γεγονός δεν είναι πάντα σαφής. Αυτό συμβαίνει εντονότερα σε περιπτώσεις έρευνας όπως αυτή της παρούσας εργασίας όπου ερευνούμε στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι σε ένα θέμα εν πολλοίς αμφιλεγόμενο και διχαστικό για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Με βάση το γεγονός ότι όλες οι έρευνες βασίζονται σε παραδοχές αναφορικά με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί την κοινωνία, έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από ερευνητικές μέθοδοι τις οποίες μπορούμε να αξιοποιήσουμε προκειμένου να καταλήξουμε σε ένα επιστημονικό συμπέρασμα. Ανάλογα με το πεδίο και τη στοχοθεσία της έρευνας επιλέγεται και η κατάλληλη μεθοδολογία. Η θεματική αυτής της εργασίας αφήνει το περιθώριο για επιλογή διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων και μελετών. Ωστόσο επιλέχθηκε η εφαρμογή της ποσοτικής μεθόδου η οποία ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες που έχουν δοκιμαστεί και ελεγχθεί. Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στοχεύουμε στη συλλογή μετρήσιμων πρωτογενών δεδομένων που έχουν προκύψει μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου απέναντι σε στοχευμένο δείγμα.

Η σωστή ερευνητική οργάνωση και εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου που επιλέχθηκε θα παίζει τον καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των αποτελεσμάτων αλλά και στον τρόπο ανάλυσής τους. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η πλήρης κατανόηση τόσο των ερευνητικών αρχών όσο και των μεθόδων που θα εφαρμοστούν. Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία παίζει και η σαφής κατανόηση του θέματος που ερευνάται καθώς και των ερωτημάτων που τίθενται προς απάντηση. Εξάλλου μέσα από αυτά τα ερωτήματα θα προκύψουν και τα συμπεράσματα που θα καθορίσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εργασίας.

5.2 Μέσο συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέραμε, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προέκυψε μία σειρά από υποθέσεις που καθόρισαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων με τις οποίες ο ερευνητής απευθύνεται σε ένα κοινό αναζητώντας πληροφορίες που αφορούν την άποψή του, τη γνώμη του ή την αντίληψή του πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία και εφαρμόζεται συνήθως σε περιπτώσεις που ερευνώνται εκπαιδευτικά ή κοινωνικά θέματα. Έχει σχεδιαστεί πριν τη συμπλήρωσή του και ανάλογα με το θέμα που ερευνάται, σχεδιάζονται και διατυπώνονται οι ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε ανοιχτού και κλειστού τύπου. Η διανομή του μπορεί να γίνει είτε συμβατικά είτε διαδικτυακά. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από ένα εισαγωγικό κείμενο στο οποίο αναφέρεται η ταυτότητα του ερευνητή, ο σκοπός της έρευνας καθώς και οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς να νιώσουν ότι οδηγούνται σε αδιέξοδο ή ότι δεν περιλαμβάνονται όλες οι πιθανές απαντήσεις, είναι απαραίτητη η σωστή αποτύπωση αλλά και η διάταξη των ερωτήσεων (Newby, 2019).

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου. Στήθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και ο ηλεκτρονικός του σύνδεσμος (link) απεστάλη μέσω μηνυμάτων ή mail στους ερωτώμενους. Επιλέξαμε αυτή τη μέθοδο καθώς παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ως σημαντικότερα ξεχωρίζουμε την ευκολότερη αποστολή στα άτομα που αποτελούν το δείγμα, στη συμπλήρωσή του σε δικό τους χρόνο, στη γρήγορη συλλογή και αποθήκευση των αποτελεσμάτων, στην ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς και στην αποφυγή σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των απαντήσεων, μιας και αυτές δίνονταν απευθείας από τους ίδιους τους ερωτώμενους. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας του έγινε προσπάθεια προκειμένου να εφαρμοστούν όλοι οι κανόνες που θα οδηγούσαν σε ένα στοχευμένο ερωτηματολόγιο. Ξέρουμε ότι η γενική εμφάνιση ενός ερωτηματολογίου και η σαφής διατύπωση των ερωτήσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των αποτελεσμάτων. Γι' αυτό και όσον αφορά το περιεχόμενό του, προσπαθήσαμε ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου ο ερωτώμενος να τις κατανοεί εύκολα και να δίνει πραγματικές

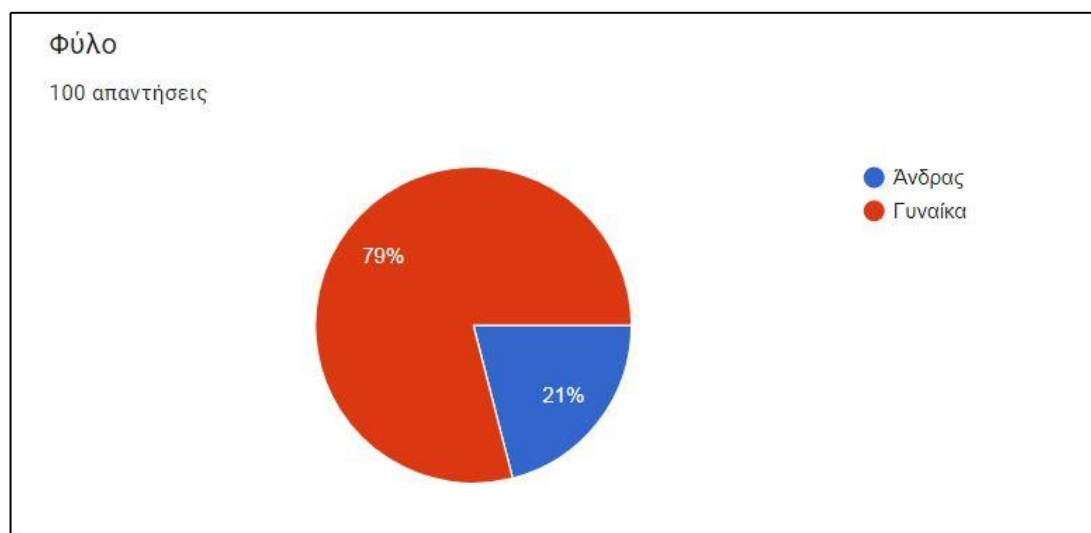
απαντήσεις. Επιπλέον βάρος δόθηκε στη συντομία των ερωτήσεων ώστε να μην είναι χρονοβόρο και να αποφεύγεται η γρήγορη απάντηση χωρίς σκέψη.

Με βάση την παραπάνω συλλογιστική δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με δομημένες ερωτήσεις κλειστού τύπου ακολουθώντας τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης μεθόδου ως προς τη δημιουργία των ερωτήσεων. Έτσι οι ερωτώμενοι είχαν προκαθορισμένες επιλογές απάντησης με όλες τις απαντήσεις να εμπίπτουν σε κατηγορίες που είχαν καθοριστεί εκ των προτέρων. Αναφορικά με την κλίμακα, χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert. Η κλίμακα αυτή αποτυπώνει τον βαθμό συμφωνίας του ερωτώμενου με μία άποψη. Διατυπώνεται καταφατικά μια πρόταση και ζητάμε από τον ερωτώμενο να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας του. Η κλιμάκωση τιμών έγινε από το «διαφωνώ απόλυτα» προς το «συμφωνώ απόλυτα». Ο αριθμός συνολικά πέντε τιμών στις απαντήσεις δύναται να εξασφαλίσει περισσότερη ακρίβεια στα αποτελέσματα αλλά και να μας βοηθήσει αργότερα στη στατιστική ανάλυση και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων (Newby, 2019).

Σχετικά με τη δομή του ερωτηματολογίου μας, αυτό ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ο ερωτώμενος απαντούσε σε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Ανέφερε το φύλο, την ηλικία, το εργασιακό του καθεστώς, την ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας του καθώς και την ενδεχόμενη μετεκπαίδευσή του. Η δεύτερη κατηγορία αποτελούσε το πρώτο κυρίως θέμα του ερωτηματολογίου καθώς εμπεριείχε οχτώ ερωτήσεις στις οποίες ζητούνταν η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την αξιολόγηση ως διαδικασία και πρακτική μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερωτώμενοι απαντούσαν σχετικά με το είδος της αξιολόγησης που προτιμούν, τη στοχοθεσία που πρέπει να έχει, τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή της καθώς και τα άτομα που πρέπει να αξιολογούνται. Σκοπός αυτών ερωτήσεων είναι η απόκτηση μιας γενικής εικόνας για τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγησή τους καθώς και πώς την αντιλαμβάνονται ως διαδικασία. Η τρίτη κατηγορία εμπεριείχε έξι ερωτήσεις που αφορούσαν την εφαρμογή της αξιολόγησης κατά το τρέχον σχολικό έτος. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τον βαθμό ενημέρωσης ως προς τη διαδικασία, τρόπους που μπορούσαν να βοηθήσουν στην ομαλότερη εφαρμογή της καθώς και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα που μπορεί να έχει για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τη σχολική μονάδα. Στο παράρτημα της εργασίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο έτσι όπως διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

5.3 Δειγματοληψία – συμμετέχοντες

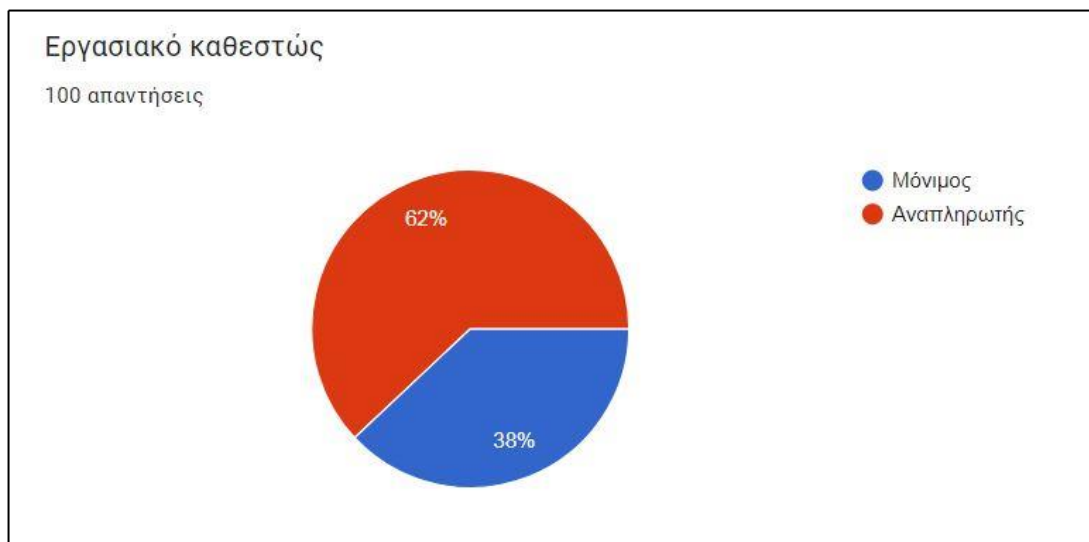
Το δείγμα της έρευνας μας αποτελούνταν από μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των οποίων υπηρετεί σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου. Καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα των ειδικοτήτων με την εργασιακή τους εμπειρία και το επίπεδο επιμόρφωσής τους να ποικίλει. Οι απαντήσεις δόθηκαν συνολικά από 100 εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα απαντήσεις δόθηκαν από 21 άνδρες και 79 γυναίκες εκπαιδευτικούς. Από αυτούς οι 38 είναι μόνιμοι και οι 62 εργάζονται ως αναπληρωτές.



Γράφημα 5.1: Κατανομή φύλου συμμετεχόντων

Πίνακας 5.1: Φύλο ερωτώμενων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ανδρας	21	21,0	21,0	21,0
Γυναίκα	79	79,0	79,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Γράφημα 5.2: Εργασιακό καθεστώς συμμετεχόντων

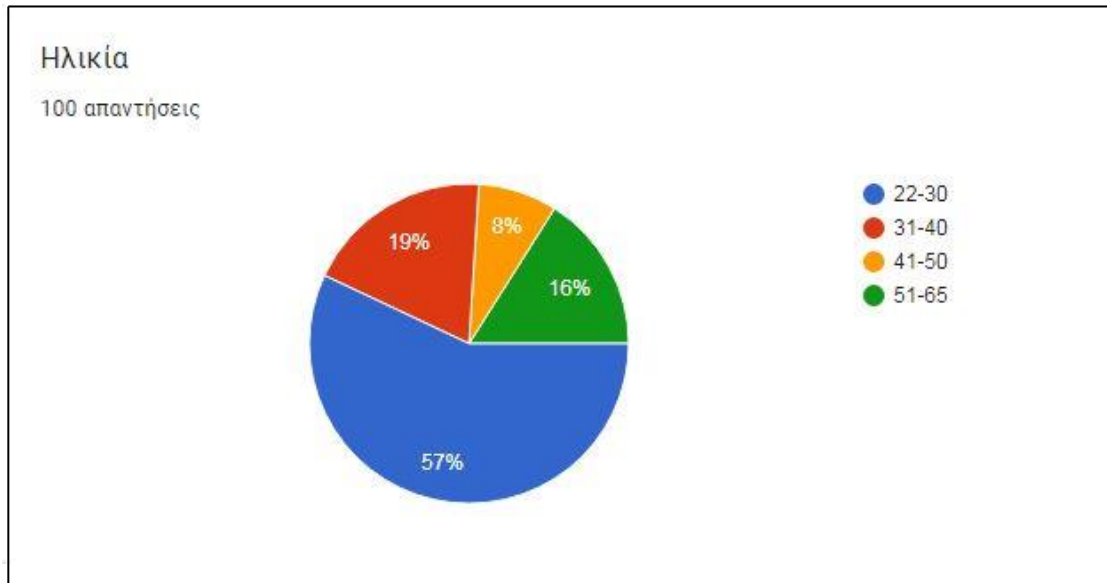
Πίνακας 5.2 Εργασιακό καθεστώς ερωτώμενων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμος	38	38,0	38,0	38,0
Αναπληρωτής	62	62,0	62,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

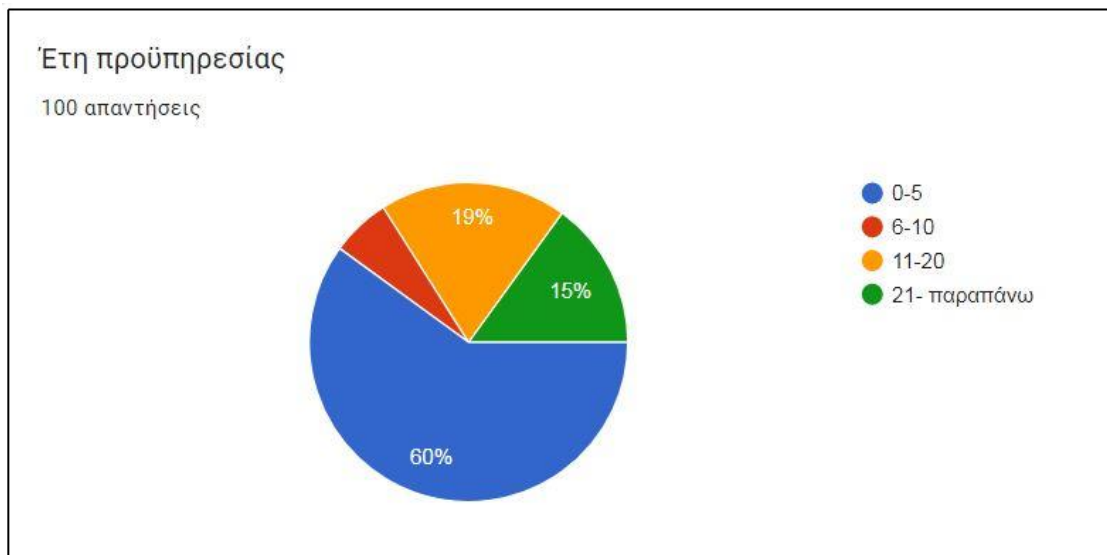
Σχετικά με την ηλικία του δείγματος, οι περισσότεροι είναι από 22 έως 30 ετών (57 συμμετέχοντες). Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εργάζονται ως αναπληρωτές. 19 συμμετέχοντες ήταν από 31 έως 40 ετών, 8 συμμετέχοντες ήταν από 41 έως 50 ετών, ενώ από 51 έως 65 ετών ήταν 16 ερωτώμενοι. Η κατανομή της ηλικίας πλην του εργασιακού καθεστώτος εξηγεί και την κατανομή των ετών της εργασιακής προϋπηρεσίας. Το 60% του δείγματος εργάζεται στην εκπαίδευση έως 5 έτη. 6 ερωτώμενοι εργάζονται από 6 έως 10 έτη, από 11 έως 20 έτη είναι στην εκπαίδευση 19 συμμετέχοντες, ενώ παραπάνω από 21 έτη υπηρετούν 15 άτομα από το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 5.3 Ηλικία ερωτώμενων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	57	57,0	57,0	57,0
31-40	19	19,0	19,0	76,0
41-50	8	8,0	8,0	84,0
51-65	16	16,0	16,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Γράφημα 5.3: Ηλικία του δείγματος

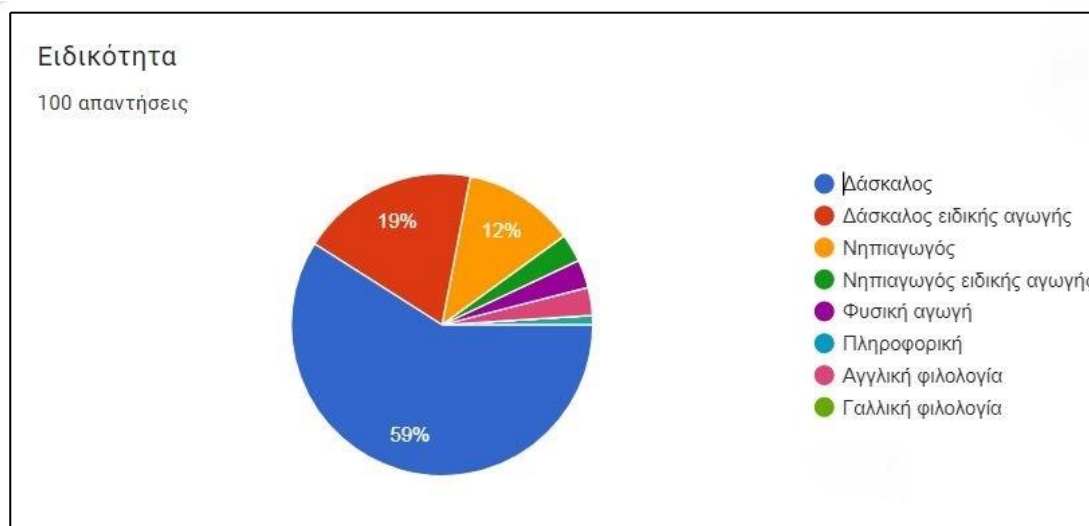


Γράφημα 5.4: Έτη προϋπηρεσίας του δείγματος

Πίνακας 5.4: Έτη προϋπηρεσίας ερωτώμενων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5	60	60,0	60,0	60,0
6-10	6	6,0	6,0	66,0
11-20	19	19,0	19,0	85,0
21 - παραπάνω	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Όσον αφορά τις ειδικότητες, στις επιλογές του ερωτηματολογίου είχαμε συμπεριλάβει όλες εκείνες που λειτουργούν στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία στο δείγμα, σε ποσοστό 59 απ' τους 100 είναι δάσκαλοι. Ακολουθούν 19 δάσκαλοι ειδικής αγωγής και 12 νηπιαγωγοί ενώ οι υπόλοιποι 10 κατανέμονται σε νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, καθηγητές φυσικής αγωγής και αγγλικών.



Γράφημα 5.5: Κατανομή ειδικοτήτων του δείγματος

Πίνακας 5.5: Ειδικότητες ερωτώμενων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δάσκαλος	59	59,0	59,0	59,0
Δάσκαλος ειδικής αγωγής	19	19,0	19,0	78,0
Νηπιαγωγός	12	12,0	12,0	90,0
Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής	3	3,0	3,0	93,0
Φυσική αγωγή	3	3,0	3,0	96,0
Αγγλική φιλολογία	3	3,0	3,0	99,0
Άλλο	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τέλος όσον αφορά τα δημογραφικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη μετεκπαίδευση που έχουν λάβει αφού το πήραν το πτυχίο τους. Θεωρούμε σημαντική τη συγκεκριμένη μεταβλητή καθώς τα τυπικά προσόντα αποτελούν έναν δείκτη που συμβάλλει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Από τους 100 συμμετέχοντες, οι 70 είναι κάτοχοι

κάποιου μεταπτυχιακού. Το μεγάλο ποσοστό των ατόμων που έχουν μεταπτυχιακό σχετίζεται και με τον μεγάλο αριθμό των αναπληρωτών του δείγματος. Αυτό συμβαίνει καθώς οι αναπληρωτές στη δημόσια εκπαίδευση προσλαμβάνονται μόνο με βάση τα τυπικά τους προσόντα. Η παράμετρος αυτή ώθησε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών να αποκτήσουν έναν μεταπτυχιακό τίτλο προκειμένου να έχουν την απαιτούμενη μοριοδότηση ώστε να διασφαλίσουν την πρόσληψή τους ως αναπληρωτές. Αναφορικά με τα υπόλοιπα προσόντα, 11 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 2 είναι διδάκτορες ενώ 8 έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση ενός διδασκαλείου. Τέλος 21 εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κάποια περαιτέρω μετεκπαίδευση σε βαθμό πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού.

Πίνακας 5.6: Μετεκπαίδευση ερωτώμενων

	Ναι %	Όχι %
2ο πτυχίο	11,0	89,0
Μεταπτυχιακό	70,0	30,0
Διδακτορικό	2,0	98,0
Διδασκαλείο	8,0	92,0
Χωρίς μετεκπαίδευση	21,0	79,0

5.4 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διανομή των ερωτηματολογίων αλλά και η ανάλυση των δημογραφικών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων έγινε μέσω του λογισμικού IBM SPSS Statistics 21.

Τα αριθμητικά δεδομένα τόσο των δημογραφικών όσο και των απαντήσεων στις υπόλοιπες ερωτήσεις οργανώθηκαν και ερμηνεύτηκαν μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και της εξαγωγής μέσω των τιμών. Με τον τρόπο αυτό ελέγξαμε τυχόν ύπαρξη μεγάλων διαφορών μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν. Επιπλέον έγινε συσχετισμός των ερωτήσεων με επαγωγική ανάλυση και με την μέθοδο Independent Sample T-Test. Μέσα από τις συσχετίσεις που έγιναν, οδηγηθήκαμε σε συμπεράσματα αναφορικά με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση ανάλογα με παραμέτρους που αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας τους ή την μετεκπαίδευση που έχουν λάβει.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

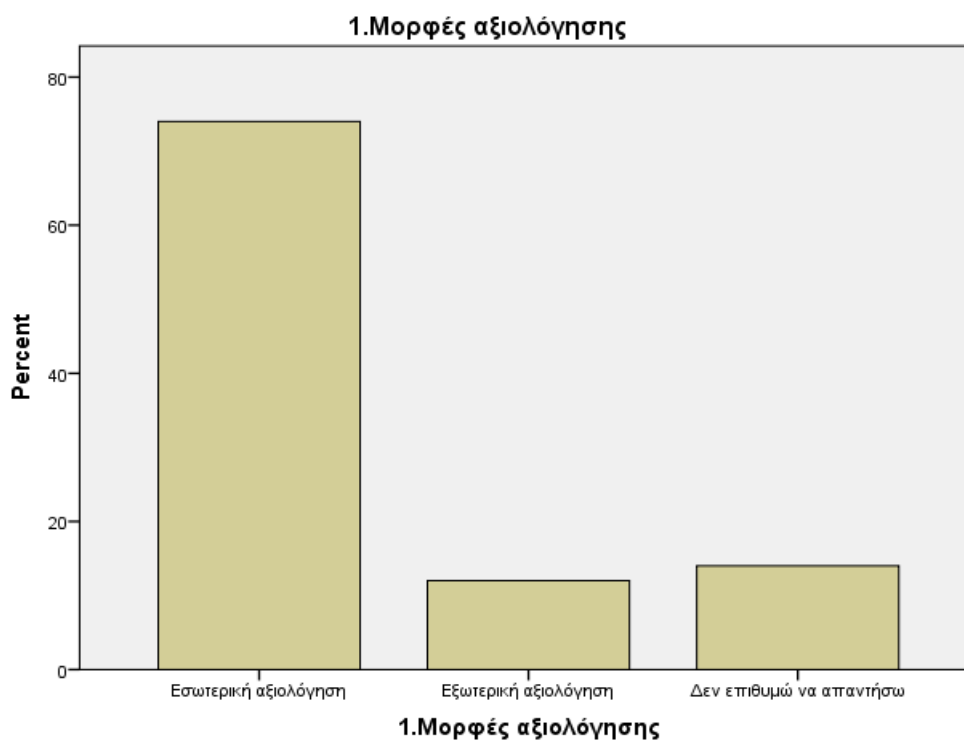
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων

Ερώτηση 1

Το 74% των ερωτηθέντων θεωρεί πιο σημαντική την εσωτερική αξιολόγηση και το 12% την εξωτερική αξιολόγηση ενώ ένα 14% των ερωτηθέντων δεν θέλησε να απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 6.1: Μορφές αξιολόγησης:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εσωτερική αξιολόγηση	74	74,0	74,0	74,0
Εξωτερική αξιολόγηση	12	12,0	12,0	86,0
Δεν επιθυμώ να απαντήσω	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Ερώτηση 2

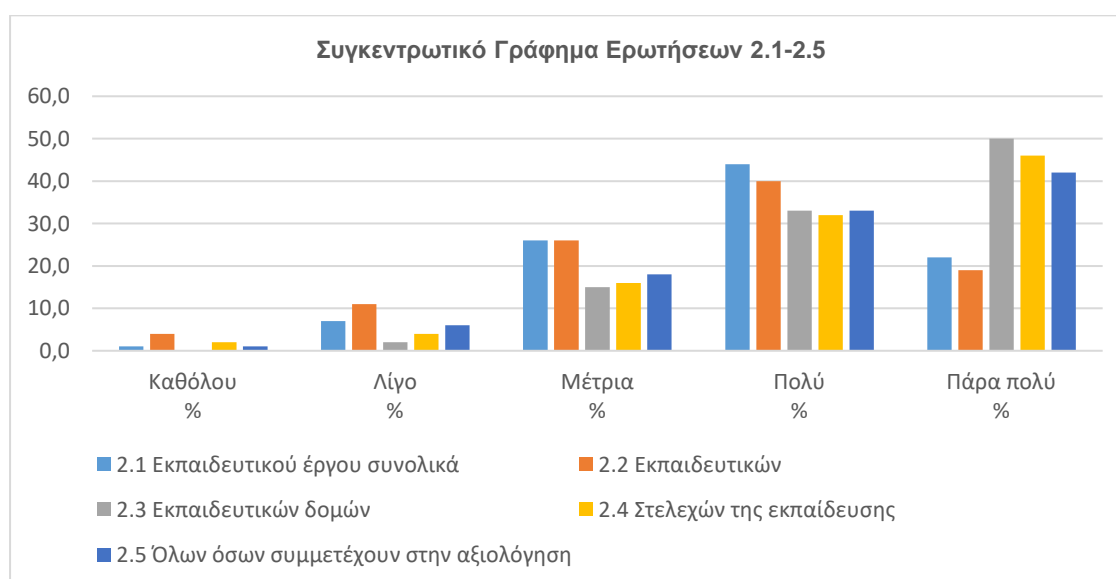
Το 50% των ερωτηθέντων θεωρεί πως είναι απαραίτητη σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δομών (Μ.Ο. 4,31), το 46% των στελεχών της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 4,16) και το 42% όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση (Μ.Ο. 4,09). Το 44% θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε πολύ μεγάλο βαθμό στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 3,79) και το 40% στους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. 3,59).

Πίνακας 6.2.1: Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:

	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
2.1 Του εκπαιδευτικού έργου συνολικά	1,0	7,0	26,0	44,0	22,0
2.2 Των εκπαιδευτικών	4,0	11,0	26,0	40,0	19,0
2.3 Των εκπαιδευτικών δομών	–	2,0	15,0	33,0	50,0
2.4 Των στελεχών της εκπαίδευσης	2,0	4,0	16,0	32,0	46,0
2.5 Όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση	1,0	6,0	18,0	33,0	42,0

Πίνακας 6.2.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 2.1 - 2.5

	N	Mean	Std. Deviation
2.1 Εκπαιδευτικού έργου συνολικά	100	3,79	0,90
2.2 Εκπαιδευτικών	100	3,59	1,05
2.3 Εκπαιδευτικών δομών	100	4,31	0,80
2.4 Στελεχών της εκπαίδευσης	100	4,16	0,97
2.5 Όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση	100	4,09	0,97



Ερώτηση 3

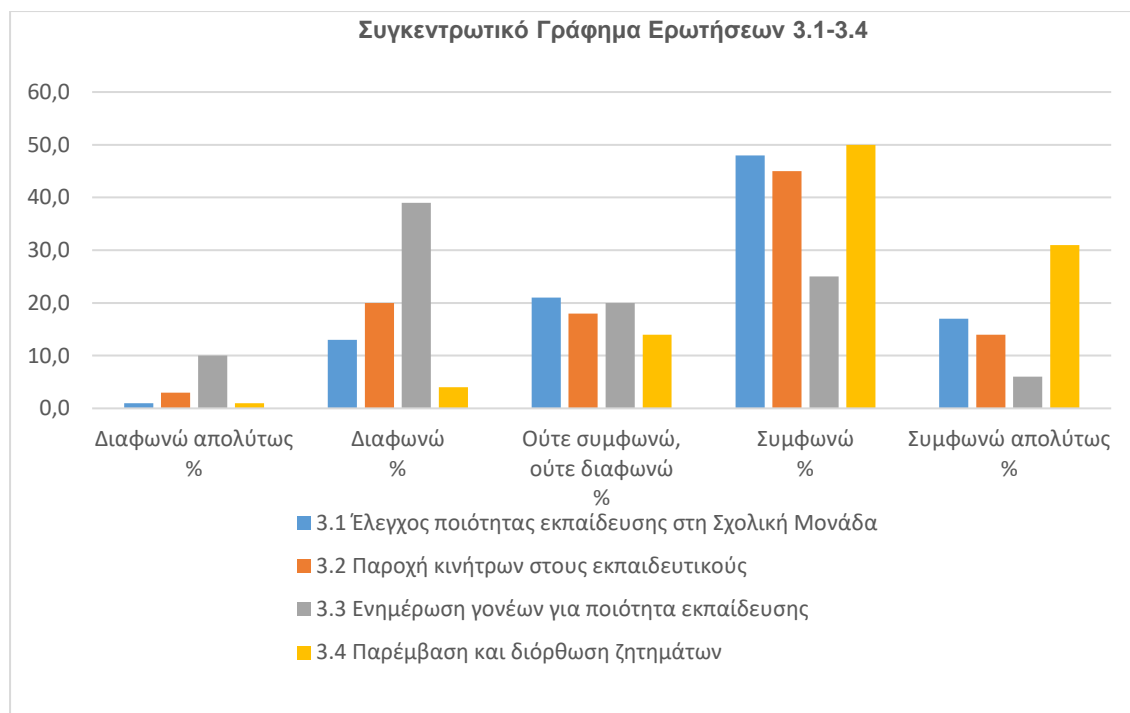
Το 50% των ερωτηθέντων συμφώνησε πως η αξιολόγηση είναι καλό να πραγματοποιείται με παρέμβαση και διόρθωση ζητημάτων (Μ.Ο. 4,06), το 48% με τον έλεγχο της ποιότητας εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα (Μ.Ο. 3,67) και το 45% με παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. 3,47). Το 39% διαφωνεί με την άποψη πως η αξιολόγηση είναι καλό να πραγματοποιείται για την ενημέρωση γονέων ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 2,78).

Πίνακας 6.3.1: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καλό είναι να πραγματοποιείται:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
3.1 Για έλεγχο της ποιότητας εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα	1,0	13,0	21,0	48,0	17,0
3.2 Για παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	3,0	20,0	18,0	45,0	14,0
3.3 Ενημέρωση γονέων για ποιότητα εκπαίδευσης	10,0	39,0	20,0	25,0	6,0
3.4 Για παρέμβαση και διόρθωση ζητημάτων	1,0	4,0	14,0	50,0	31,0

Πίνακας 6.3.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 3.1 - 3.4

	N	Mean	Std. Deviation
3.1 Έλεγχος ποιότητας εκπαίδευσης στη Σ.Μ.	100	3,67	0,94
3.2 Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	100	3,47	1,06
3.3 Ενημέρωση γονέων για ποιότητα εκπαίδευσης	100	2,78	1,12
3.4 Παρέμβαση και διόρθωση ζητημάτων	100	4,06	0,84



Ερώτηση 4

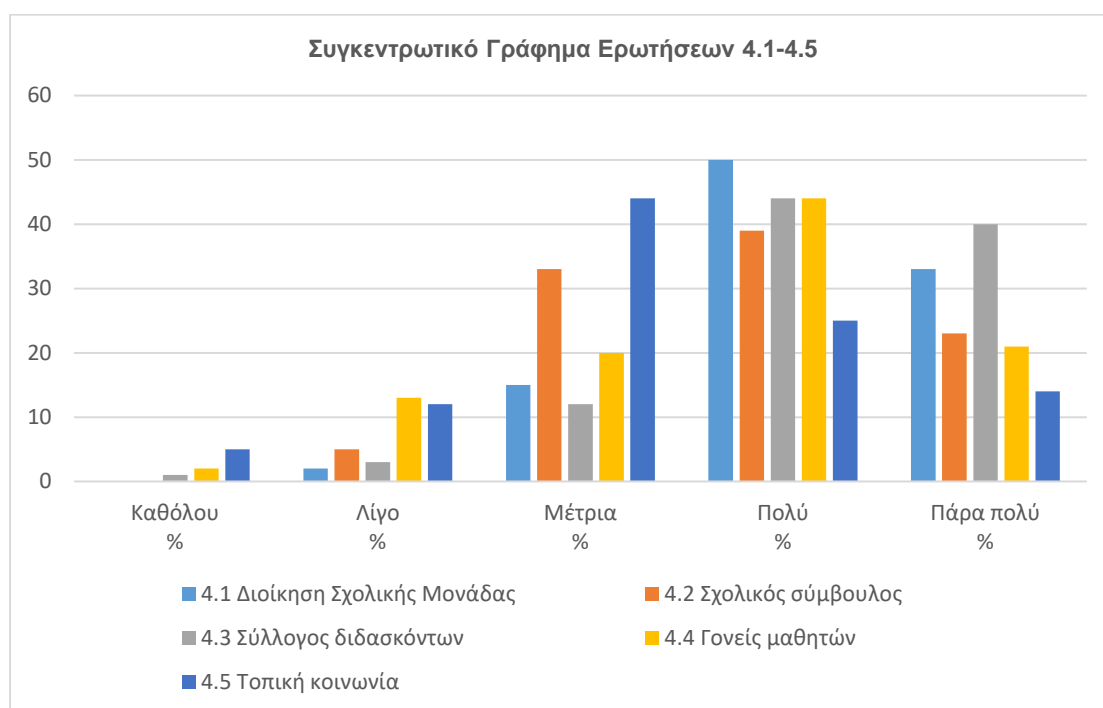
Το 44% των ερωτηθέντων συμφώνησε σε πολύ μεγάλο βαθμό, πως η συχνή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον σύλλογο διδασκόντων συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 4,19). Ίδια απάντηση έδωσε και το 39% ως προς τη συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο (Μ.Ο. 3,80) και το 44% για τη συνεργασία με τους γονείς μαθητών (Μ.Ο. 3,69). Το 44% των ερωτηθέντων ούτε συμφώνησε αλλά ούτε και διαφώνησε με την άποψη πως η συχνή συνεργασία των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 3,31).

Πίνακας 6.4.1: Η συχνή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους παρακάτω φορείς/πρόσωπα, συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου:

	Καθόλου %	Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ %	Πάρα πολύ %
4.1 Διοίκηση σχολικής μονάδας	-	2,0	15,0	50,0	33,0
4.2 Σχολικός σύμβουλος	-	5,0	33,0	39,0	23,0
4.3 Σύλλογος διδασκόντων	1,0	3,0	12,0	44,0	40,0
4.4 Γονείς μαθητών	2,0	13,0	20,0	44,0	21,0
4.5 Τοπική κοινωνία	5,0	12,0	44,0	25,0	14,0

Πίνακας 6.4.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 4.1 - 4.5

	N	Mean	Std. Deviation
4.1 Διοίκηση σχολικής μονάδας	100	4,14	0,74
4.2 Σχολικός σύμβουλος	100	3,80	0,85
4.3 Σύλλογος διδασκόντων	100	4,19	0,84
4.4 Γονείς μαθητών	100	3,69	1,01
4.5 Τοπική κοινωνία	100	3,31	1,02



Ερώτηση 5

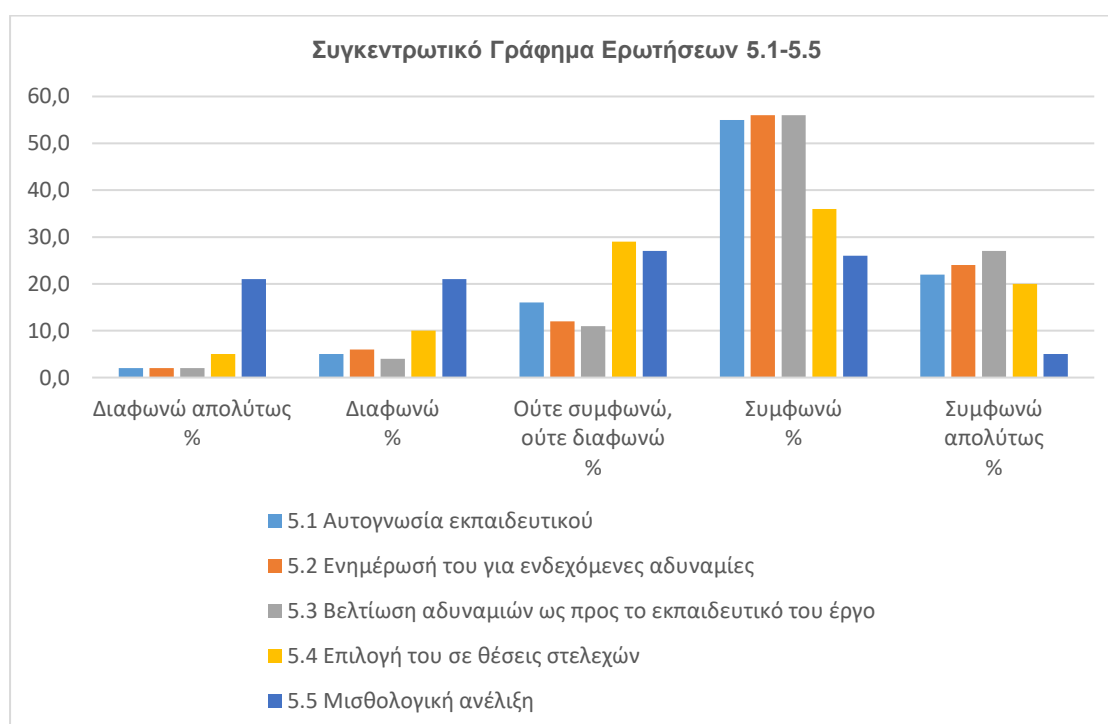
Το 56% των ερωτηθέντων συμφωνεί με την άποψη πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προάγει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις όποιες αδυναμίες ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (Μ.Ο. 3,94), αλλά και να συμβάλει στη βελτίωσή τους (Μ.Ο. 4,02). Το 55% εκτιμά πως η αξιολόγηση δύναται να προάγει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 3,90) και το 36% την επιλογή του σε θέσεις στελεχών (Μ.Ο. 3,56). Το 27% των εκπαιδευτικών ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε και διαφώνησαν με την άποψη πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προάγει τη μισθολογική τους ανέλιξη (Μ.Ο. 2,73).

Πίνακας 6.5.1: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προάγει:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
5.1 Την αυτογνωσία εκπαιδευτικού	2,0	5,0	16,0	55,0	22,0
5.2 Ενημέρωσή του για ενδεχόμενες αδυναμίες	2,0	6,0	12,0	56,0	24,0
5.3 Βελτίωση αδυναμιών ως προς το εκπαιδευτικό του έργο	2,0	4,0	11,0	56,0	27,0
5.4 Την επιλογή του σε θέσεις στελεχών	5,0	10,0	29,0	36,0	20,0
5.5 Μισθολογική ανέλιξη	21,0	21,0	27,0	26,0	5,0

Πίνακας 6.5.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 5.1 - 5.5

	N	Mean	Std. Deviation
5.1 Αυτογνωσία εκπαιδευτικού	100	3,90	0,87
5.2 Ενημέρωσή του για ενδεχόμενες αδυναμίες	100	3,94	0,89
5.3 Βελτίωση αδυναμιών ως προς το εκπαιδευτικό του έργο	100	4,02	0,85
5.4 Επιλογή του σε θέσεις στελεχών	100	3,56	1,08
5.5 Μισθολογική ανέλιξη	100	2,73	1,21



Ερώτηση 6

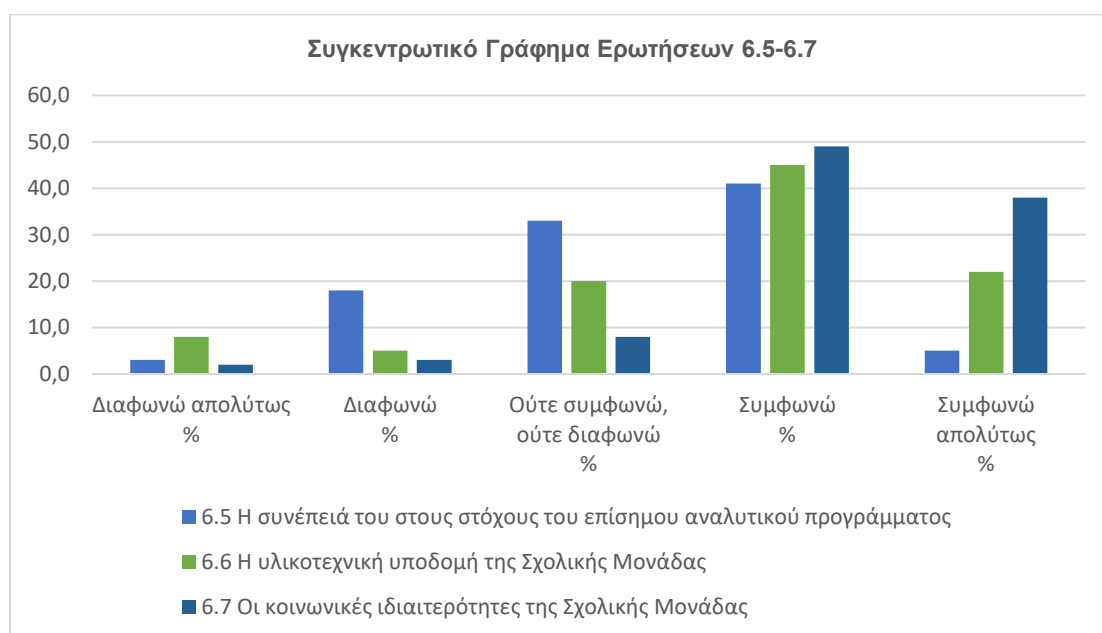
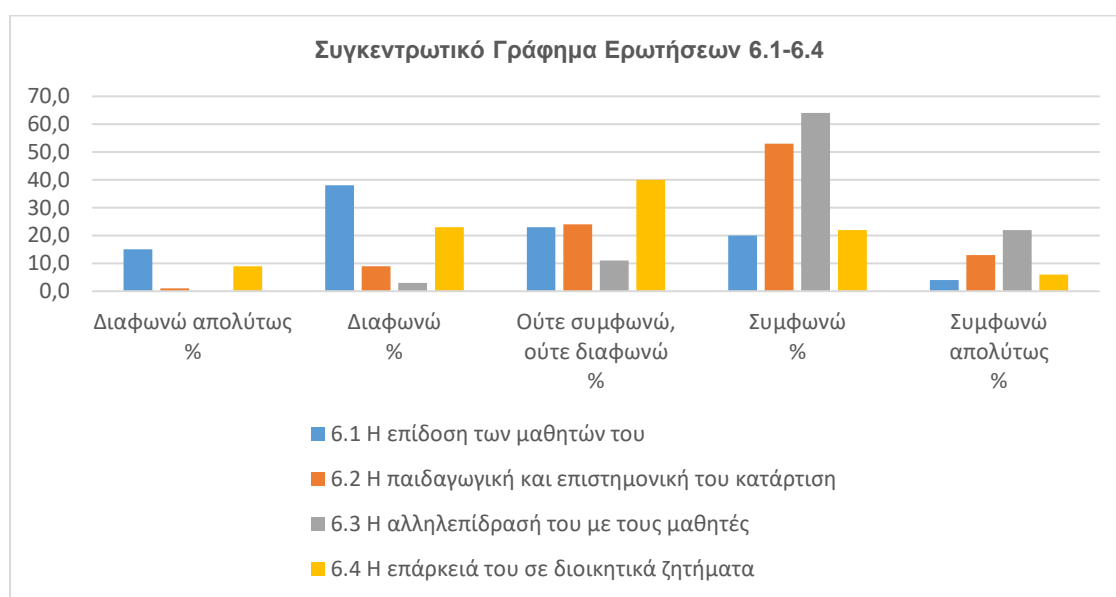
Το 49% των ερωτηθέντων συμφώνησε με την άποψη πως ένας από τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 4,18). Το 64% θεωρεί σημαντική την αλληλεπίδρασή με τους μαθητές (Μ.Ο. 4,05), το 55% την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 3,68), το 45% την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Μ.Ο. 3,68) και το 41% τη συνέπεια των εκπαιδευτικών στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο. 3,27). Το 40% των εκπαιδευτικών ούτε συμφώνησε αλλά ούτε και διαφώνησε με την άποψη πως ένας από τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η επάρκειά του σε διοικητικά ζητήματα (Μ.Ο. 2,93) ενώ το 38% διαφώνησε για το ότι ένας από τους δείκτες που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η επίδοση των μαθητών του (Μ.Ο. 2,60).

Πίνακας 6.6.1: Οι παρακάτω δείκτες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
6.1 Η επίδοση των μαθητών του	15,0	38,0	23,0	20,0	4,0
6.2 Η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση	1,0	9,0	24,0	53,0	13,0
6.3 Η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές	–	3,0	11,0	64,0	22,0
6.4 Η επάρκειά του σε διοικητικά ζητήματα	9,0	23,0	40,0	22,0	6,0
6.5 Η συνέπειά του στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος	3,0	18,0	33,0	41,0	5,0
6.6 Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας	8,0	5,0	20,0	45,0	22,0
6.7 Οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας	2,0	3,0	8,0	49,0	38,0

Πίνακας 6.6.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 6.1 - 6.7

	N	Mean	Std. Deviation
6.1 Η επίδοση των μαθητών του	100	2,60	1,09
6.2 Η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση	100	3,68	0,85
6.3 Η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές	100	4,05	0,67
6.4 Η επάρκειά του σε διοικητικά ζητήματα	100	2,93	1,03
6.5 Η συνέπειά του στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος	100	3,27	0,92
6.6 Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας	100	3,68	1,12
6.7 Οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας	100	4,18	0,86



Ερώτηση 7

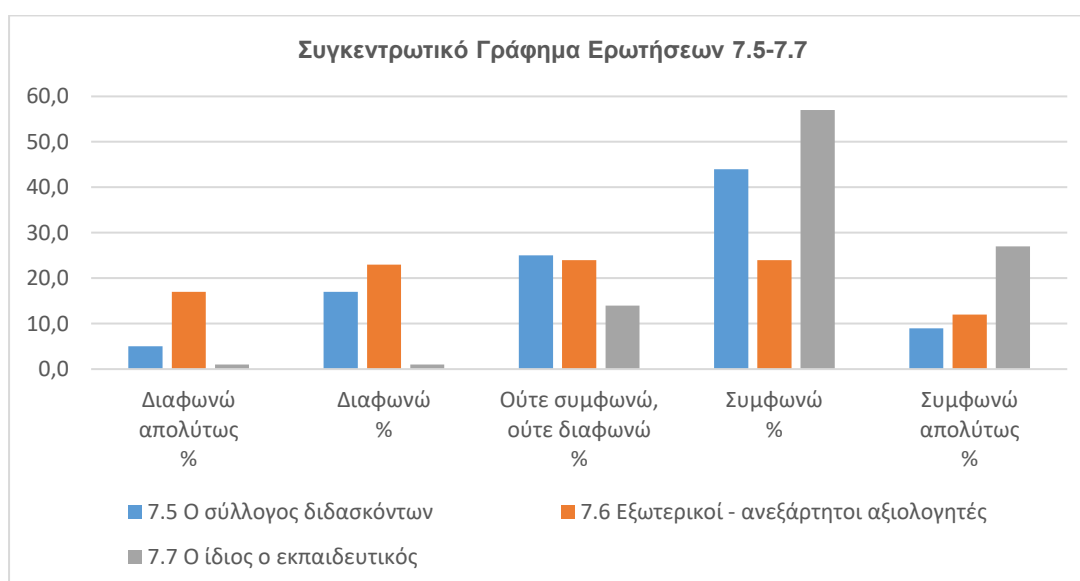
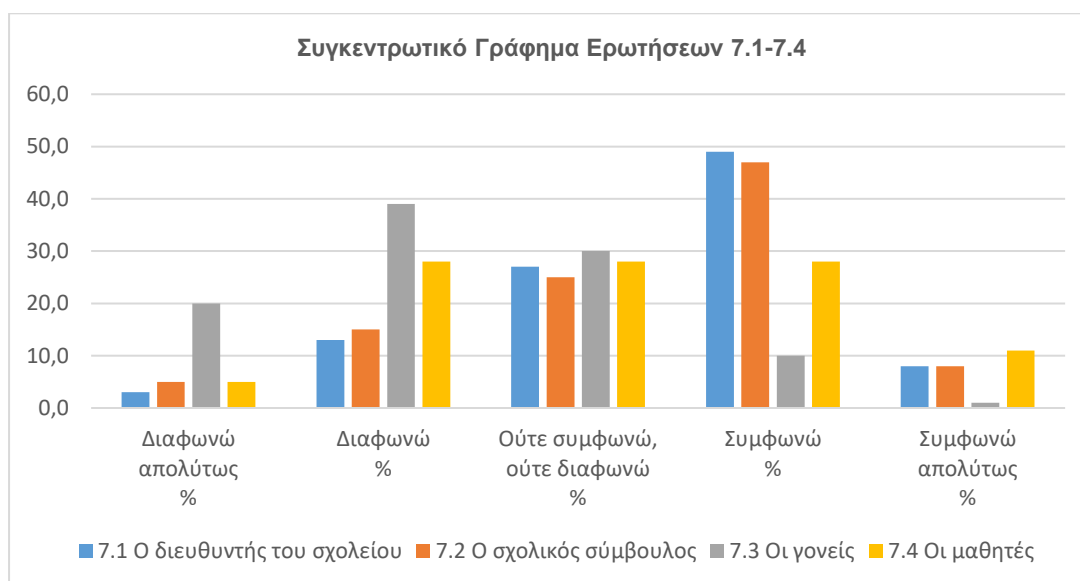
Το 57% των ερωτηθέντων συμφωνεί με την άποψη πως στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. 4,08). Το 49% συμφωνεί για τη συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων (Μ.Ο. 3,46), το 47% για τη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων (Μ.Ο. 3,38) και το 44% του συλλόγου διδασκόντων (Μ.Ο. 3,35). Σε ότι αφορά την περίπτωση για το αν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές, οι απόψεις ήταν μοιρασμένες καθώς το 28% διαφώνησε, το ίδιο ποσοστό διατήρησε ουδέτερη στάση και άλλο ένα 28% συμφώνησε (Μ.Ο. 3,12). Παρόμοια εικόνα έχουμε και στην περίπτωση των εξωτερικών-ανεξάρτητων αξιολογητών όπου το 24% διατήρησε ουδέτερη στάση και άλλο ένα 24% συμφώνησε ενώ το 23% διαφώνησε (Μ.Ο. 2,91). Τέλος, το 39% των εκπαιδευτικών διαφώνησε με την άποψη πως στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι γονείς (Μ.Ο. 2,33).

Πίνακας 6.7.1: Στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
7.1 Ο διευθυντής του σχολείου	3,0	13,0	27,0	49,0	8,0
7.2 Ο σχολικός σύμβουλος	5,0	15,0	25,0	47,0	8,0
7.3 Οι γονείς	20,0	39,0	30,0	10,0	1,0
7.4 Οι μαθητές	5,0	28,0	28,0	28,0	11,0
7.5 Ο σύλλογος διδασκόντων	5,0	17,0	25,0	44,0	9,0
7.6 Εξωτερικοί - ανεξάρτητοι αξιολογητές	17,0	23,0	24,0	24,0	12,0
7.7 Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	1,0	1,0	14,0	57,0	27,0

Πίνακας 6.7.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 7.1 - 7.7

	N	Mean	Std. Deviation
7.1 Ο διευθυντής του σχολείου	100	3,46	0,93
7.2 Ο σχολικός σύμβουλος	100	3,38	1,00
7.3 Οι γονείς	100	2,33	0,94
7.4 Οι μαθητές	100	3,12	1,09
7.5 Ο σύλλογος διδασκόντων	100	3,35	1,03
7.6 Εξωτερικοί - ανεξάρτητοι αξιολογητές	100	2,91	1,28
7.7 Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	100	4,08	0,73

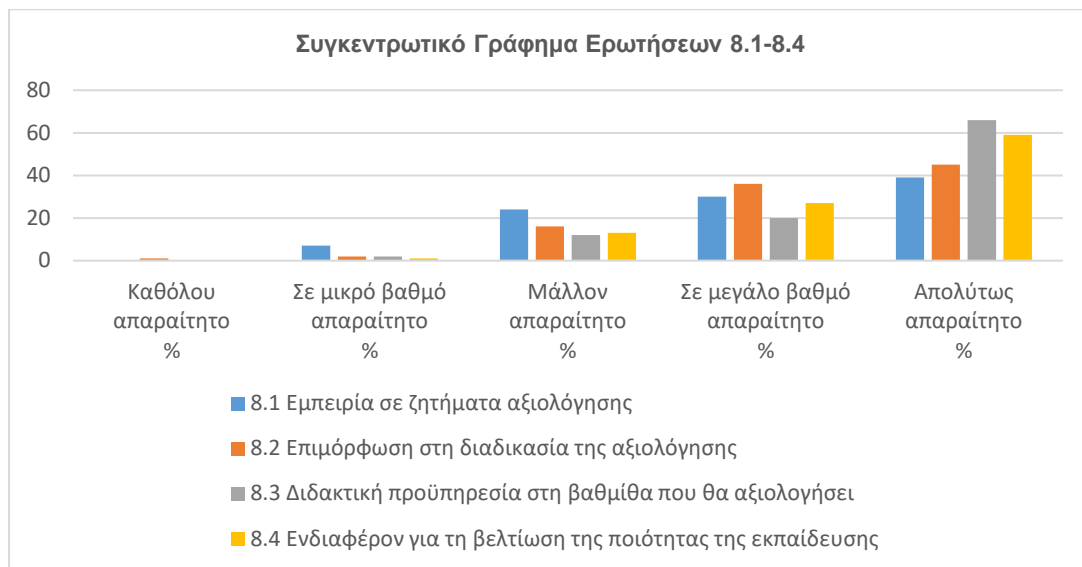


Ερώτηση 8

Το 66% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι απολύτως απαραίτητο για έναν αξιολογητή η διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που θα αξιολογήσει (Μ.Ο. 4,50). Το 57% θεωρεί σημαντική τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των αξιολογητών (Μ.Ο. 4,46), το 54% τη συνεργασία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 4,45), το 59% το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 4,44) και το 58% τη γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων (Μ.Ο. 4,44). Το 45% θεωρεί επίσης πως είναι απολύτως απαραίτητο για έναν αξιολογητή η επιμόρφωση στην αξιολόγηση (Μ.Ο. 4,22) και το 39% η εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης (Μ.Ο.4,01).

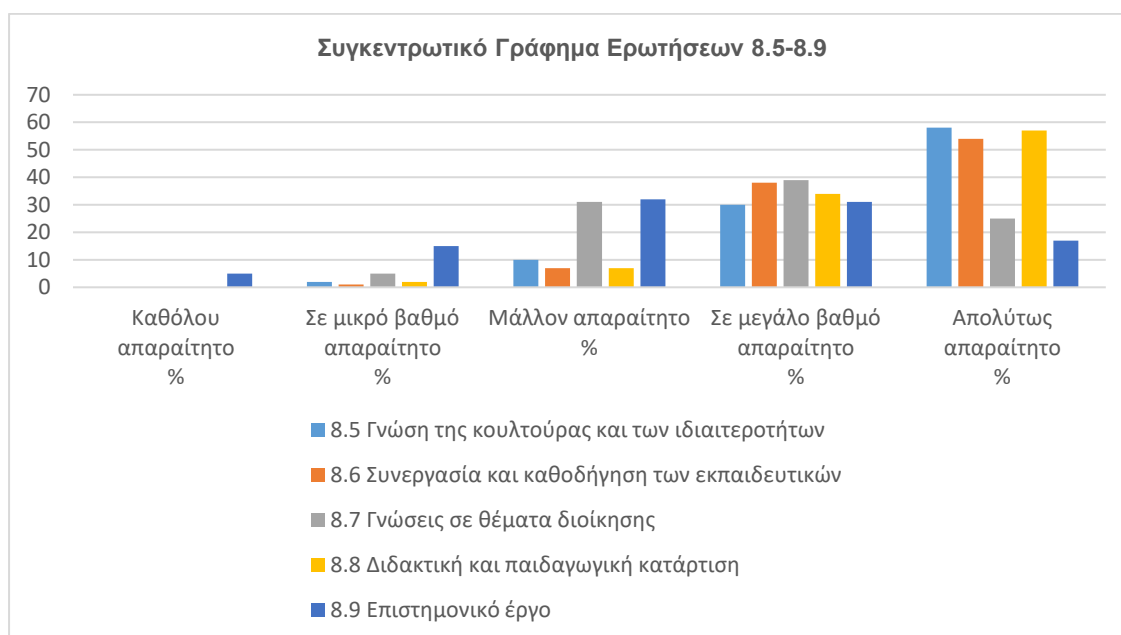
Πίνακας 6.8.1: Εκτιμήστε τον βαθμό σπουδαιότητας των ακόλουθων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας αξιολογητής:

	Καθόλου απαραίτητο %	Σε μικρό βαθμό απαραίτητο %	Μάλλον απαραίτητο %	Σε μεγάλο βαθμό απαραίτητο %	Απολύτως απαραίτητο %
8.1 Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	–	7,0	24,0	30,0	39,0
8.2 Επιμόρφωση στη διαδικασία της αξιολόγησης	1,0	2,0	16,0	36,0	45,0
8.3 Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που θα αξιολογήσει	–	2,0	12,0	20,0	66,0
8.4 Ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	–	1,0	13,0	27,0	59,0
8.5 Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων	–	2,0	10,0	30,0	58,0
8.6 Συνεργασία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών	–	1,0	7,0	38,0	54,0
8.7 Γνώσεις σε θέματα διοίκησης	–	5,0	31,0	39,0	25,0
8.8 Διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	–	2,0	7,0	34,0	57,0
8.9 Επιστημονικό έργο	5,0	15,0	32,0	31,0	17,0



Πίνακας 6.8.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 8.1 - 8.9

	N	Mean	Std. Deviation
8.1 Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης	100	4,01	0,96
8.2 Επιμόρφωση στη διαδικασία της αξιολόγησης	100	4,22	0,86
8.3 Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που θα αξιολογήσει	100	4,50	0,78
8.4 Ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης	100	4,44	0,76
8.5 Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου	100	4,44	0,76
8.6 Συνεργασία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών	100	4,45	0,67
8.7 Γνώσεις σε θέματα διοίκησης	100	3,84	0,86
8.8 Διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση	100	4,46	0,72
8.9 Επιστημονικό έργο	100	3,40	1,09



Εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Ερώτηση 9

Το 51% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 έχει λάβει λίγη ενημέρωση, το 43% έχει ενημερωθεί πολύ και το υπόλοιπο 6% δεν έχει λάβει καθόλου ενημέρωση.

Πίνακας 6.9: Ενημέρωση για την αξιολόγηση:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ	43	43,0	43,0	43,0
Λίγο	51	51,0	51,0	94,0
Καθόλου	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Ερώτηση 10

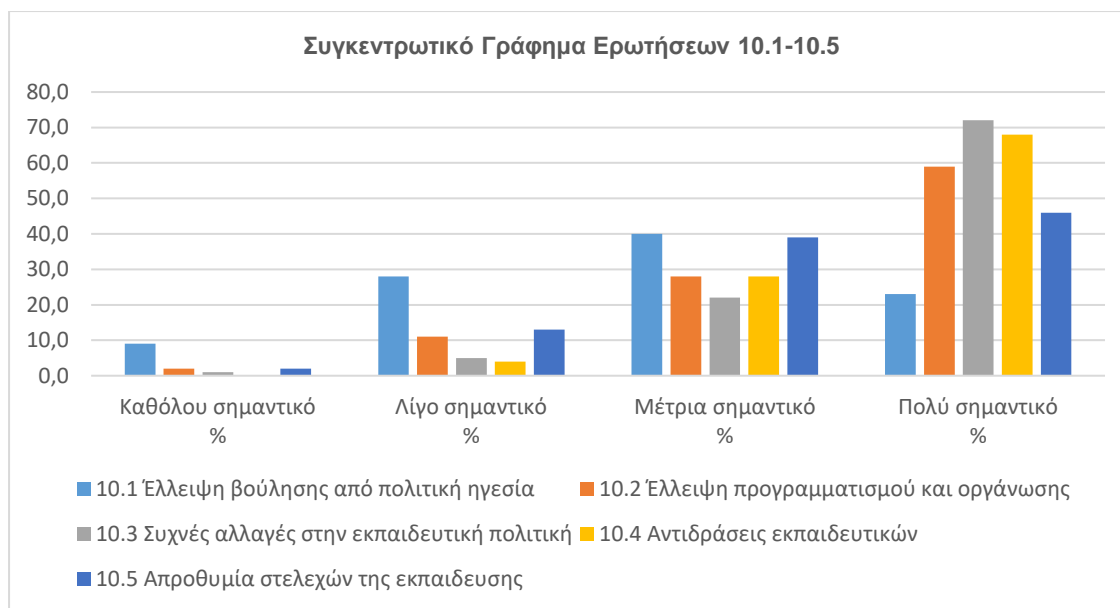
Το 72% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ένας από τους πολύ σημαντικούς λόγους που δεν εφαρμόστηκε ως το τρέχον σχολικό έτος η αξιολόγηση ήταν οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική (Μ.Ο. 3,65). Το 68% θεωρεί ως τροχοπέδη τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3,64), το 59% την έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης (Μ.Ο. 3,44) και το 46% την απροθυμία στελεχών της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 3,29). Το 40% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ένας από τους μέτρια σημαντικούς λόγους που δεν εφαρμόστηκε ως το τρέχον σχολικό έτος η αξιολόγηση ήταν η έλλειψη βούλησης από την πολιτική ηγεσία (Μ.Ο. 2,77).

Πίνακας 6.10.1: Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε ως το τρέχον σχολικό έτος η αξιολόγηση;

	Καθόλου σημαντικό %	Λίγο σημαντικό %	Μέτρια σημαντικό %	Πολύ σημαντικό %
10.1 Έλλειψη βούλησης από την πολιτική ηγεσία	9,0	28,0	40,0	23,0
10.2 Έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης	2,0	11,0	28,0	59,0
10.3 Συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	1,0	5,0	22,0	72,0
10.4 Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	–	4,0	28,0	68,0
10.5 Απροθυμία στελεχών της εκπαίδευσης	2,0	13,0	39,0	46,0

Πίνακας 6.10.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 10.1 - 10.5

	N	Mean	Std. Deviation
10.1 Έλλειψη βούλησης από την πολιτική ηγεσία	100	2,77	0,91
10.2 Έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης	100	3,44	0,77
10.3 Συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	100	3,65	0,63
10.4 Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	100	3,64	0,56
10.5 Απροθυμία στελεχών της εκπαίδευσης	100	3,29	0,77



Ερώτηση 11

Το 58% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό (Μ.Ο. 4,24). Το 50% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαμορφώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα (Μ.Ο. 3,78). Το 60% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές ενός εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 3,77). Το 48% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. (Μ.Ο. 3,71). Το 47% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό (Μ.Ο. 3,71).

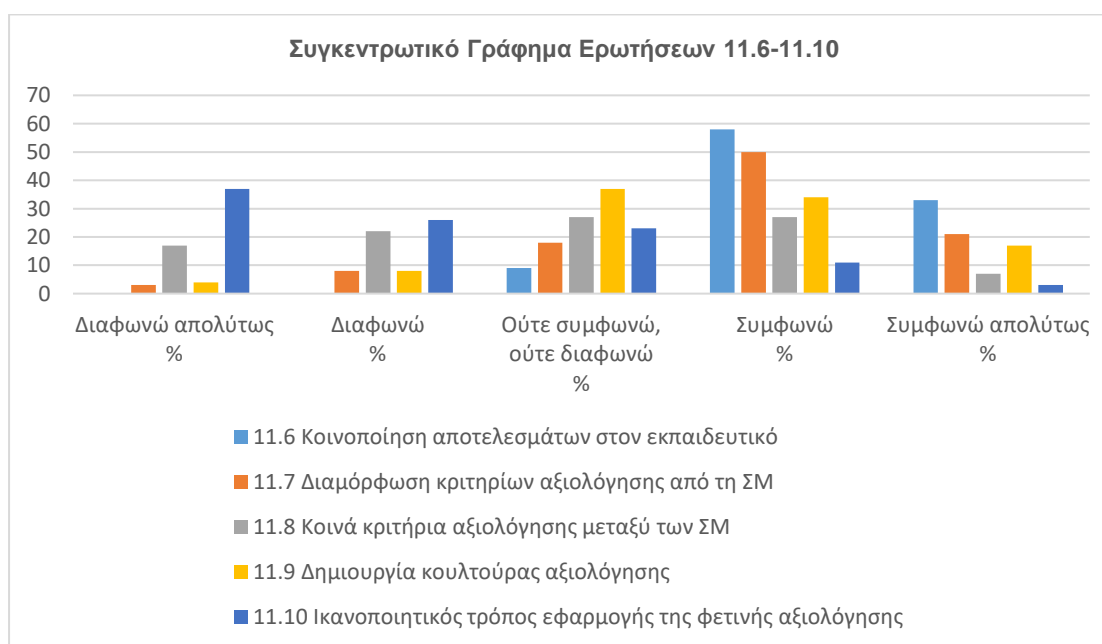
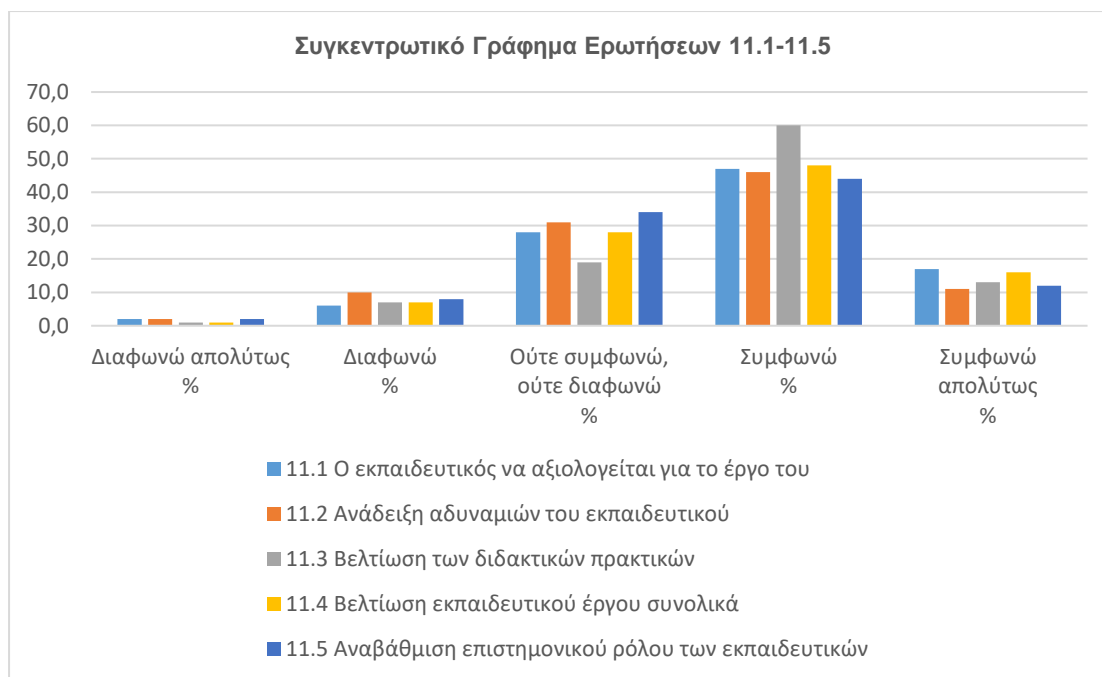
Το 44% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αναβαθμίσει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3,56) ενώ το 46% συμφώνησε ότι δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 3,54). Το 37% των εκπαιδευτικών ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε σχετικά με το ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης θα δημιουργήσει κουλτούρα αξιολόγησης στα δημόσια σχολεία (Μ.Ο. 3,52). Ίδια απάντηση έδωσε και το 27% των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ότι τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι κοινά μεταξύ όλων των σχολικών μονάδων (Μ.Ο. 2,85). Το 37% των εκπαιδευτικών διαφώνησε απόλυτα για το ότι ο τρόπος εφαρμογής της φετινής εσωτερικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητικός (Μ.Ο. 2,17).

Πίνακας 6.11.1: Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τα παρακάτω:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
1. Ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται για το έργο του	2,0	6,0	28,0	47,0	17,0
2. Ανάδειξη αδυναμιών του εκπαιδευτικού	2,0	10,0	31,0	46,0	11,0
3. Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	1,0	7,0	19,0	60,0	13,0
4 Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου συνολικά	1,0	7,0	28,0	48,0	16,0
5. Αναβάθμιση επιστημονικού ρόλου των εκπαιδευτικών	2,0	8,0	34,0	44,0	12,0
6. Κοινοποίηση αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό	–	–	9,0	58,0	33,0
7. Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από τη ΣΜ	3,0	8,0	18,0	50,0	21,0
8. Κοινά κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ των ΣΜ	17,0	22,0	27,0	27,0	7,0
9. Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης	4,0	8,0	37,0	34,0	17,0
10. Ικανοποιητικός τρόπος εφαρμογής της φετινής αξιολόγησης	37,0	26,0	23,0	11,0	3,0

Πίνακας 6.11.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 11.1 - 11.10

	N	Mean	Std. Deviation
11.1 Ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται για το έργο του	100	3,71	0,89
11.2 Ανάδειξη αδυναμιών του εκπαιδευτικού	100	3,54	0,89
11.3 Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	100	3,77	0,80
11.4 Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου συνολικά	100	3,71	0,86
11.5 Αναβάθμιση επιστημονικού ρόλου των εκπαιδευτικών	100	3,56	0,88
11.6 Κοινοποίηση αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό	100	4,24	0,61
11.7 Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από τη ΣΜ	100	3,78	0,97
11.8 Κοινά κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ των ΣΜ	100	2,85	1,20
11.9 Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης	100	3,52	1,00
11.10 Ικανοποιητικός τρόπος εφαρμογής της φετινής αξιολόγησης	100	2,17	1,14



Ερώτηση 12

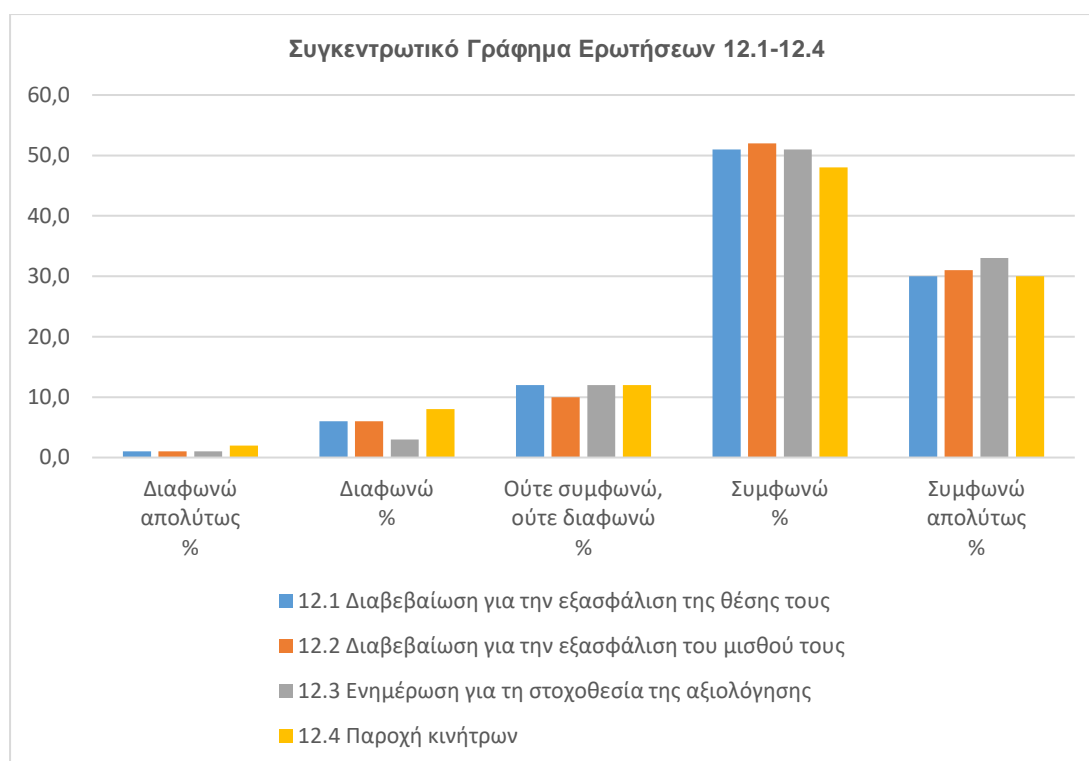
Το 51% των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως μια από τις πρωτοβουλίες της πολιτικής ηγεσίας που θα μπορούσε να συμβάλει στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι η ενημέρωση για τη στοχοθεσία της (Μ.Ο. 4,12). Το 52% ανέφερε ως άλλη πρωτοβουλία τη διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της θέσης τους (Μ.Ο. 4,03), το 51% ανέφεραν τη διαβεβαίωση για την εξασφάλιση του μισθού τους (Μ.Ο. 4,06). Το 48% ανέφερε την παροχή κινήτρων (Μ.Ο. 3,96).

Πίνακας 6.12.1: Οι παρακάτω πρωτοβουλίες από την πολιτική ηγεσία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης:

	Διαφωνώ απολύτως %	Διαφωνώ %	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ %	Συμφωνώ %	Συμφωνώ απολύτως %
12.1 Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της θέσης τους	1,0	6,0	12,0	51,0	30,0
12.2 Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση του μισθού τους	1,0	6,0	10,0	52,0	31,0
12.3 Ενημέρωση για τη στοχοθεσία της αξιολόγησης	1,0	3,0	12,0	51,0	33,0
12.4 Παροχή κινήτρων	2,0	8,0	12,0	48,0	30,0

Πίνακας 6.12.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 12.1 - 12.4

	N	Mean	Std. Deviation
12.1 Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της θέσης τους	100	4,03	0,87
12.2 Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση του μισθού τους	100	4,06	0,86
12.3 Ενημέρωση για τη στοχοθεσία της αξιολόγησης	100	4,12	0,81
12.4 Παροχή κινήτρων	100	3,96	0,96



Ερώτηση 13

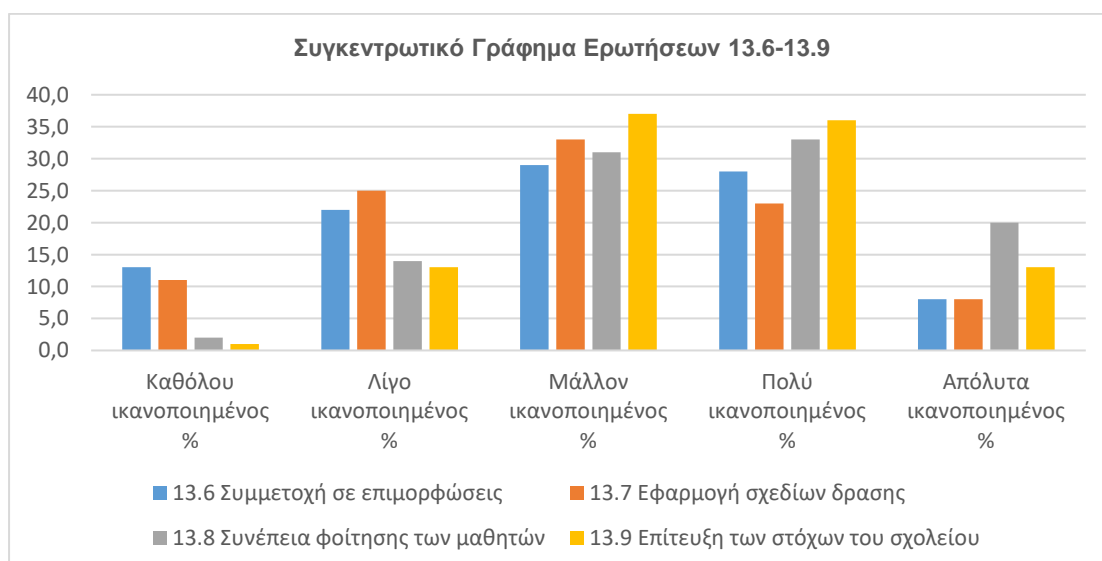
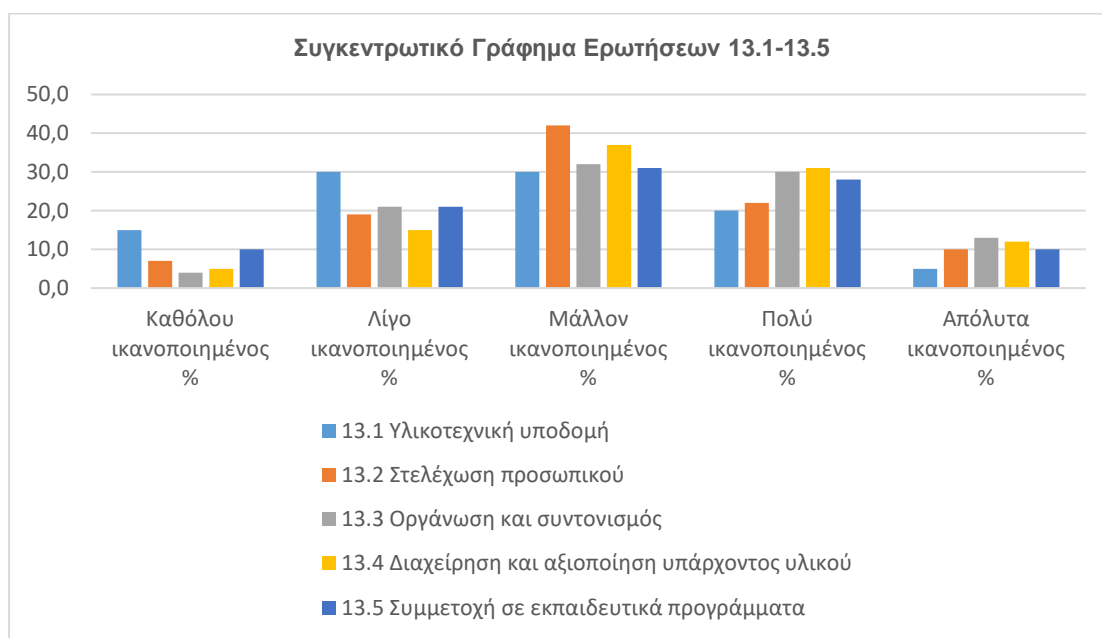
Το 33% των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ ικανοποιημένο από τη συνέπεια φοίτησης των μαθητών στο σχολείο που εργάζεται (Μ.Ο. 3,55). Το 37% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο ενώ ένα 36% δήλωσε πολύ ικανοποιημένο από την επίτευξη των στόχων του σχολείου που εργάζεται (Μ.Ο. 3,47). Το 37% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από τη διαχείριση και αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού στο σχολείο (Μ.Ο. 3,30), ενώ το 32% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από την οργάνωση και τον συντονισμό στο σχολείο που εργάζεται (Μ.Ο. 3,27). Το 42% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από τη στελέχωση προσωπικού (Μ.Ο. 3,09), το 31% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Μ.Ο. 3,07), το 29% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις (Μ.Ο.2,96) και το 33% δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από την εφαρμογή σχεδίων δράσης (Μ.Ο. 2,92). Τέλος, το 30% δήλωσε λίγο ικανοποιημένο ενώ άλλο ένα ίδιο ποσοστό δήλωσε μάλλον ικανοποιημένο από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Μ.Ο. 2,70).

Πίνακας 6.13.1: Στο σχολείο που εργάζεστε, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους παρακάτω δείκτες;

	Καθόλου ικανοποιημένος %	Λίγο ικανοποιημένος %	Μάλλον ικανοποιημένος %	Πολύ ικανοποιημένος %	Απόλυτα ικανοποιημένος %
13.1 Υλικοτεχνική υποδομή	15,0	30,0	30,0	20,0	5,0
13.2 Στελέχωση προσωπικού	7,0	19,0	42,0	22,0	10,0
13.3 Οργάνωση και συντονισμός	4,0	21,0	32,0	30,0	13,0
13.4 Διαχείριση και αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού	5,0	15,0	37,0	31,0	12,0
13.5 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	10,0	21,0	31,0	28,0	10,0
13.6 Συμμετοχή σε επιμορφώσεις	13,0	22,0	29,0	28,0	8,0
13.7 Εφαρμογή σχεδίων δράσης	11,0	25,0	33,0	23,0	8,0
13.8 Συνέπεια φοίτησης των μαθητών	2,0	14,0	31,0	33,0	20,0
13.9 Επίτευξη των στόχων του σχολείου	1,0	13,0	37,0	36,0	13,0

Πίνακας 6.13.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 13.1 - 13.9

	N	Mean	Std. Deviation
13.1 Υλικοτεχνική υποδομή	100	2,70	1,11
13.2 Στελέχωση προσωπικού	100	3,09	1,05
13.3 Οργάνωση και συντονισμός	100	3,27	1,06
13.4 Διαχείριση και αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού	100	3,30	1,03
13.5 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	100	3,07	1,14
13.6 Συμμετοχή σε επιμορφώσεις	100	2,96	1,16
13.7 Εφαρμογή σχεδίων δράσης	100	2,92	1,12
13.8 Συνέπεια φοίτησης των μαθητών	100	3,55	1,03
13.9 Επίτευξη των στόχων του σχολείου	100	3,47	0,92



Ερώτηση 14

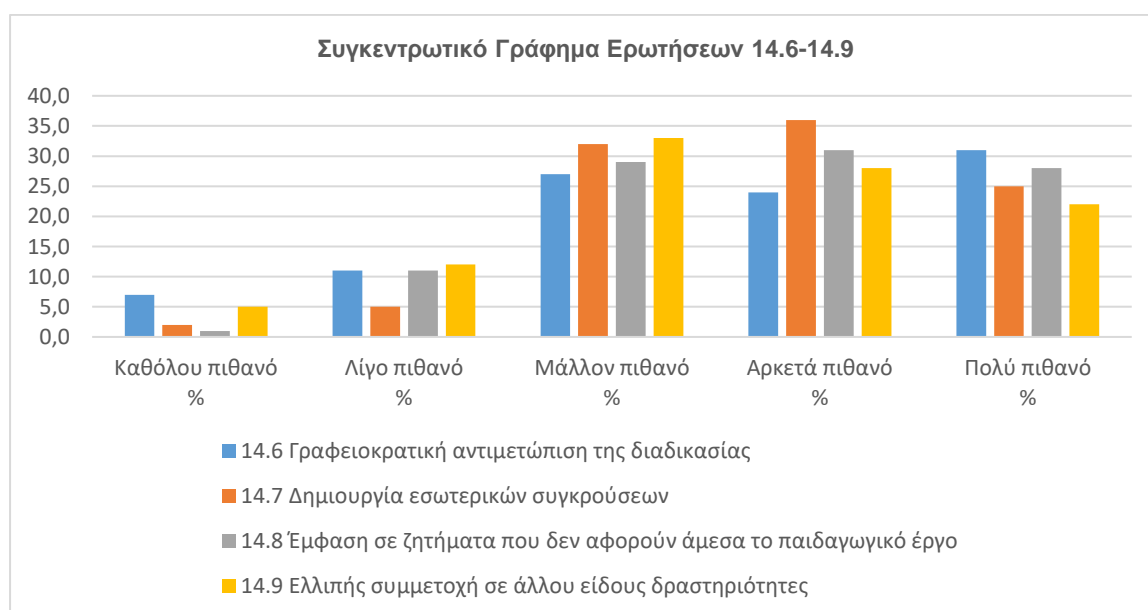
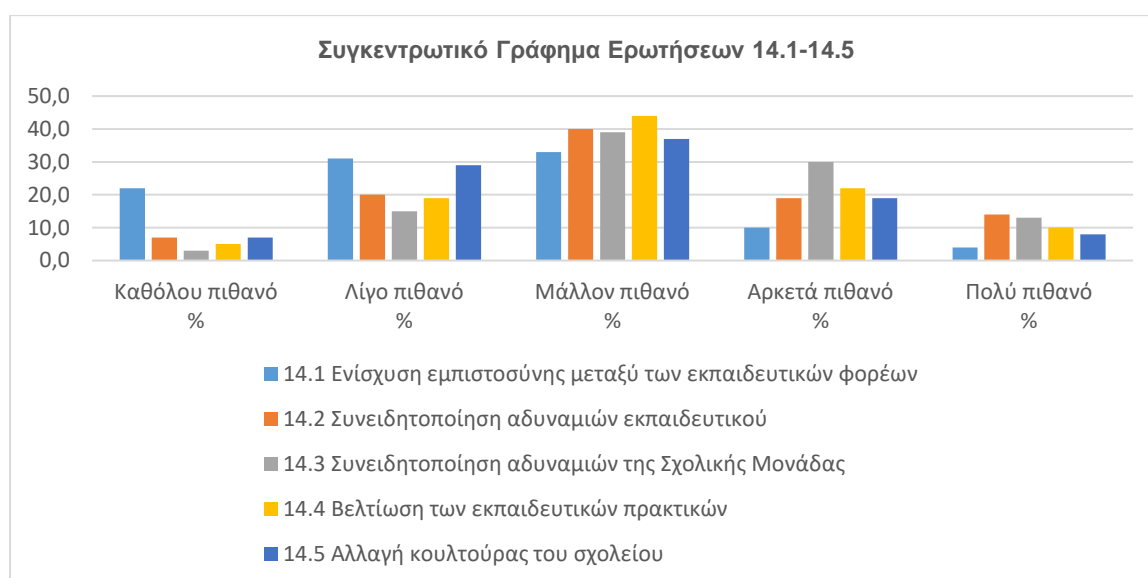
Το 36% των εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετά πιθανό ότι στην περίπτωση που εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση θα υπάρξουν εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3,77). Το 31% πιστεύει ότι θα δοθεί έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα το παιδαγωγικό τους έργο (Μ.Ο. 3,74) και το 31% θεωρεί πολύ πιθανό να αντιμετωπιστεί γραφειοκρατικά η όλη διαδικασία (Μ.Ο.3,61). Το 33% θεωρεί μάλλον πιθανό ότι στην περίπτωση που εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση θα υπάρξει ελλιπής συμμετοχή σε άλλου είδους δραστηριότητες (Μ.Ο. 3,50), το 39% ότι θα εντοπιστούν αδυναμίες της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3,35) ενώ το 40% ότι θα εντοπιστούν αδυναμίες των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3,13). Ίδια απάντηση δίνει και το 44% ως προς τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Μ.Ο. 3,13), το 37% για την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου (Μ.Ο. 2,92) και το 33% για την ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων (Μ.Ο. 2,43).

Πίνακας 6.14.1: Τι από τα παρακάτω θεωρείτε πιθανό να συμβεί κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης;

	Καθόλου πιθανό %	Λίγο πιθανό %	Μάλλον πιθανό %	Αρκετά πιθανό %	Πολύ πιθανό %
14.1 Ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων	22,0	31,0	33,0	10,0	4,0
14.2 Συνειδητοποίηση αδυναμιών εκπαιδευτικού	7,0	20,0	40,0	19,0	14,0
14.3 Συνειδητοποίηση αδυναμιών της σχολικής μονάδας	3,0	15,0	39,0	30,0	13,0
14.4 Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών	5,0	19,0	44,0	22,0	10,0
14.5 Αλλαγή κουλτούρας του σχολείου	7,0	29,0	37,0	19,0	8,0
14.6 Γραφειοκρατική αντιμετώπιση της διαδικασίας	7,0	11,0	27,0	24,0	31,0
14.7 Δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων	2,0	5,0	32,0	36,0	25,0
14.8 Έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα το παιδαγωγικό έργο	1,0	11,0	29,0	31,0	28,0
14.9 Ελλιπής συμμετοχή σε άλλου είδους δραστηριότητες	5,0	12,0	33,0	28,0	22,0

Πίνακας 6.14.2: Μέσοι όροι & τυπικές αποκλίσεις ερωτήσεων 14.1 - 14.9

	N	Mean	Std. Deviation
14.1 Ενίσχυση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων	100	2,43	1,07
14.2 Συνειδητοποίηση αδυναμιών εκπαιδευτικού	100	3,13	1,11
14.3 Συνειδητοποίηση αδυναμιών της σχολικής μονάδας	100	3,35	0,99
14.4 Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών	100	3,13	1,00
14.5 Αλλαγή κουλτούρας του σχολείου	100	2,92	1,04
14.6 Γραφειοκρατική αντιμετώπιση της διαδικασίας	100	3,61	1,23
14.7 Δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων	100	3,77	0,95
14.8 Έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα το παιδαγωγικό έργο	100	3,74	1,02
14.9 Ελλιπής συμμετοχή σε άλλου είδους δραστηριότητες	100	3,50	1,11



6.2 Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων

6.2.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Μέσω των ερωτήσεων που απάντησε το δείγμα μας προέκυψε μία σειρά από ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες δύνανται να επιβεβαιωθούν ή όχι μέσα από την επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αυτή γίνεται μέσω συσχετίσεων ανάμεσα στα δημογραφικά αποτελέσματα και στις ερευνητικές μας ερωτήσεις. Το στατιστικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι το t-test ενώ παράλληλα συγκρίναμε και τις μέσες τιμές. Οι ερευνητικές υποθέσεις παρατίθενται ως ακολούθως:

H0₁: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών τους, δεν επηρεάζεται από την ηλικία τους.

H1: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών τους, επηρεάζεται από την ηλικία τους.

H0₂: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαμορφώνονται από τη σχολική μονάδα τους, δεν επηρεάζεται από την ηλικία τους.

H2: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαμορφώνονται από τη σχολική μονάδα τους, επηρεάζεται από την ηλικία τους.

H0₃: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι γονείς, δεν επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

H3: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι γονείς, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

H0₄: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές, δεν επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

H4: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

H05: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού, δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.

H5: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού, επηρεάζεται από το φύλο τους.

H06: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές, δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.

H6: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές, επηρεάζεται από το φύλο τους.

H07: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση αναβαθμίζει τον επιστημονικό τους ρόλο, δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.

H7: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση αναβαθμίζει τον επιστημονικό τους ρόλο, επηρεάζεται από το φύλο τους.

H08: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι είναι πιθανό να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, δεν επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

H8: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι είναι πιθανό να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

H09: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι είναι πιθανό να επέλθει αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, δεν επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

H9: Η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι είναι πιθανό να επέλθει αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

H010: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για πιθανότητα γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της εσωτερικής αξιολόγησης, δεν επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

H10: Η άποψη των εκπαιδευτικών, για πιθανότητα γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της εσωτερικής αξιολόγησης, επηρεάζεται από το εργασιακό τους καθεστώς.

6.2.2 Αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων

Independent sample t-test

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε ή όχι την ερευνητική υπόθεση H1 είναι απαραίτητο να διενεργήσουμε σύγκριση μέσων όρων με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου t-test. Για στατιστικούς λόγους χρειάστηκε να ομαδοποιήσουμε εκ νέου την αρχική μεταβλητή ηλικία όπου από 4 ομάδες, δημιουργήσαμε μια καινούρια με δυο υποομάδες. Η νέα μεταβλητή παρουσιάζεται ως εξής:

Πίνακας 6.15.1: Ηλικιακές ομάδες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30	57	57,0	57,0	57,0
31-65	43	43,0	43,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 57% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας από 22-30 ετών και το 43% από 31-65 ετών.

Πίνακας 6.15.2: Αποτελέσματα t-test μεταξύ ηλικίας και ερώτησης 6.1

	Ηλικιακές ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	t	p
6.1 Η επίδοση των μαθητών του	22-30	57	2,89	1,08	3,255	0,002
	31-65	43	2,21	0,99		

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων του t-test, βλέπουμε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών τους σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που διαφωνούν με την παραπάνω άποψη [$t(98)=3,255$, $p=,002$].

Συμπεραίνουμε λοιπόν την επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης H1, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών τους, επηρεάζεται από την ηλικία τους.

Independent sample t-test

Πίνακας 6.16: Αποτελέσματα t-test μεταξύ ηλικίας και της ερώτησης 11.7

Ηλικιακές ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	t	p	
11.7 Διαμόρφωση κριτηρίων	22-30	57	3,61	1,06	-2,084	0,040
αξιολόγησης από τη ΣΜ	31-65	43	4,00	0,79		

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων του t-test, βλέπουμε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαμορφώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας που τείνουν να συμφωνούν αλλά σε μικρότερο βαθμό με την παραπάνω άποψη [$t(98)=2,084$, $p=,040$].

Επιβεβαιώνεται έτσι η ερευνητική υπόθεση H2, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου πρέπει να διαμορφώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα, επηρεάζεται από την ηλικία τους.

Independent sample t-test

Για στατιστικούς λόγους χρειάστηκε να ομαδοποιήσουμε εκ νέου την αρχική μεταβλητή προϋπηρεσία όπου από 4 ομάδες, δημιουργήσαμε μια καινούρια με δυο υποομάδες. Η νέα μεταβλητή παρουσιάζεται ως εξής:

Πίνακας 6.17.1: Εργασιακή προϋπηρεσία:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5 έτη	60	60,0	60,0	60,0
πάνω από 6 έτη	40	40,0	40,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 60% των ερωτηθέντων είχαν εργασιακή προϋπηρεσία από 0-5 έτη και το 40% πάνω από 6 έτη.

Πίνακας 6.17.2: Αποτελέσματα t-test μεταξύ προϋπηρεσίας και ερωτήσεων 7.3 & 7.4

Εργασιακή προϋπηρεσία		N	Mean	Std. Deviation	t	p
7.3 Οι γονείς	0-5 έτη	60	2,48	1,00	2,108	0,038
	πάνω από 6 έτη	40	2,10	0,81		
7.4 Οι μαθητές	0-5 έτη	60	3,37	1,04	2,859	0,005
	πάνω από 6 έτη	40	2,75	1,08		

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων του t-test, βλέπουμε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν ουδέτερη στάση για το αν στη διαδικασία αξιολόγησης τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι γονείς, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που διαφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη [$t(94)=2,108$, $p=,038$].

Σχετικά με το αν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές, βλέπουμε ότι οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση με μικρή τάση προς το να συμφωνούν, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που τείνουν να διατηρούν ουδέτερη στάση με την παραπάνω άποψη [$t(98)=2,859$, $p=,005$].

Επιβεβαιώνεται έτσι η ερευνητική υπόθεση H3, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν είναι απαραίτητο στη διαδικασία αξιολόγησής τους να συμμετέχουν οι γονείς, επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

Συμπεραίνουμε, επίσης, ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H4, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, για το αν στη διαδικασία αξιολόγησής τους είναι απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές επηρεάζεται από την προϋπηρεσία τους.

Independent sample t-test

Πίνακας 6.18.1: Αποτελέσματα t-test μεταξύ φύλου και ερωτήσεων 11.2, 11.3 & 11.5

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	t	p
11.2 Ανάδειξη αδυναμιών του εκπαιδευτικού	Άνδρας	21	3,90	1,00	2,145	0,034
	Γυναίκα	79	3,44	0,84		
11.3 Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	Άνδρας	21	4,14	0,65	2,457	0,016
	Γυναίκα	79	3,67	0,81		
11.5 Αναβάθμιση επιστημονικού ρόλου των εκπαιδευτικών	Άνδρας	21	3,90	0,89	2,053	0,043
	Γυναίκα	79	3,47	0,86		

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων του t-test, βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση με μικρή τάση προς το να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη [t(98)=2,145, p=,034].

Βλέπουμε επίσης, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη πως η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές ενός εκπαιδευτικού, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση με μικρή τάση προς το να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη [t(98)=2,457, p=,016].

Ακόμη βλέπουμε, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση με μικρή τάση προς το να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη [t(98)=2,053, p=,043].

Επιβεβαιώνεται έτσι η ερευνητική υπόθεση H5, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, πως η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού, επηρεάζεται από το φύλο τους. Συμπεραίνουμε επίσης ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H6, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, πως η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές τους πρακτικές, επηρεάζεται από το φύλο τους.

Τέλος επιβεβαιώνεται και η ερευνητική υπόθεση H7, ότι δηλαδή η άποψη των εκπαιδευτικών, ότι η εσωτερική αξιολόγηση αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται και αυτή από το φύλο τους.

Independent sample t-test

Πίνακας 6.18.2: Αποτελέσματα t-test μεταξύ εργασιακού καθεστώτος και ερωτήσεων 14.4, 14.5 & 14.6

Εργασιακό καθεστώς		N	Mean	Std. Deviation	t	p
14.4 Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών	Μόνιμος	38	2,84	0,92	-2,299	0,024
	Αναπληρωτής	62	3,31	1,02		
14.5 Αλλαγή κουλτούρας του σχολείου	Μόνιμος	38	2,66	0,99	-2,000	0,048
	Αναπληρωτής	62	3,08	1,04		
14.6 Γραφειοκρατική αντιμετώπιση της διαδικασίας	Μόνιμος	38	4,00	1,21	2,550	0,012
	Αναπληρωτής	62	3,37	1,19		

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων του t-test, βλέπουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη πως θεωρούν μάλλον πιθανό ότι στην περίπτωση που εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση θα βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί το θεωρούν λιγότερο πιθανό να συμβεί [$t(98)=-2,299$, $p=,024$].

Βλέπουμε επίσης, ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι θεωρούν μάλλον πιθανό, στην περίπτωση που εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση να επέλθει αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ως λιγότερο πιθανό να συμβεί [$t(98)=-2,000$, $p=,048$].

Ακόμη βλέπουμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι θεωρούν αρκετά πιθανό πως στην περίπτωση που εφαρμοστεί η εσωτερική αξιολόγηση θα αντιμετωπιστεί γραφειοκρατικά η όλη διαδικασία. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί το θεωρούν μάλλον πιθανό να συμβεί [$t(98)=2,550$, $p=,012$].

Επιβεβαιώνεται έτσι η ερευνητική υπόθεση H8, ότι δηλαδή, η πιθανότητα να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης είναι διαφορετικοί ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον επιβεβαιώνεται και η ερευνητική υπόθεση H9, ότι δηλαδή, η πιθανότητα να επέλθει αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επηρεάζεται από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Τέλος έχουμε επιβεβαίωση και της ερευνητικής υπόθεσης H10, ότι δηλαδή, η πιθανότητα να αντιμετωπιστεί γραφειοκρατικά η όλη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης επηρεάζεται και αυτή από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

7. Συμπεράσματα

Τόσο από την περιγραφική όσο και από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μπορούμε να εξάγουμε ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την τρέχουσα διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Το γεγονός μάλιστα ότι έχουμε ένα δείγμα 100 ατόμων, δύναται να μας εξασφαλίσει μια σχετική ασφάλεια στα συμπεράσματά μας. Μέσα από τη γενική εξέταση των απαντήσεων συμπεραίνουμε ότι επί της αρχής οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ κάποιου είδους αξιολόγησης. Αυτό φαίνεται από την πρώτη ερώτηση αλλά περισσότερο απ' το γεγονός ότι μόνο το 16% των ερωτηθέντων θεωρεί λίγο ή καθόλου απαραίτητη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται τόσο από τους ίδιους όσο και από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Αυτό φαίνεται απ' το ότι τα 2/3 του δείγματός μας εκτιμούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει τόσο στον έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα σε μία σχολική μονάδα όσο και στη διόρθωση των ζητημάτων που εμποδίζουν την επίτευξη της στοχοθεσίας. Γι' αυτό άλλωστε και εκτιμούν ότι η στοχοθεσία της αξιολόγησης πρέπει να επικεντρώνεται στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού ως προς τις αδυναμίες που παρουσιάζει και εν γένει στην απόκτηση μιας γενικής εικόνας από την πλευρά του εκπαιδευτικού για το έργο που παράγει. Η εικόνα αυτή θα οδηγήσει στην αυτογνωσία του και μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών στη βελτίωση ενδεχόμενων αδυναμιών.

Ως προς το είδος της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία φαίνεται να προτιμούν την εσωτερική δηλαδή την αυτοαξιολόγηση. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε εκτός από την πρώτη και από την έβδομη ερώτηση όπου το 84% θέλει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν οι ίδιοι στην αξιολόγησή τους. Επιπλέον σε αυτή τη διαδικασία προτιμούν περισσότερο τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την παρέμβαση εξωτερικών ανεξάρτητων αξιολογητών. Γι' αυτό άλλωστε και εκτιμούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν πλήρη γνώση της κουλτούρας και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου αλλά και διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που αξιολογούν.

Ακόμη, όσον αφορά τους δείκτες βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται μία αξιολόγηση, το δείγμα μας θεώρησε ως σημαντικότερο την αλληλεπίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Σε αυτό το σημείο βλέπουμε ότι η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού δεν είναι πάντα ποσοτικώς μετρήσιμη αλλά διαφαίνεται μέσα από την καθημερινή τριβή που έχει με τους μαθητές του μέσα στην τάξη, τη σχέση που αναπτύσσει μαζί τους και τον τρόπο που έχει να διδάσκει και να μεταδίδει τις γνώσεις σε αυτούς. Αυτή η απάντηση δύναται να εξηγήσει γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί είναι κατά της αξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο δεν μπορεί να μετρηθεί με δίκαιο τρόπο από πρόσωπα που δεν έχουν πλήρη εικόνα του τρόπου διδασκαλίας τους. Μάλιστα το γεγονός, ότι νέα μαθήματα όπως τα εργαστήρια δεξιοτήτων απαιτούν την τήρηση φυσικού αρχείου για το υλικό που έχουν επεξεργαστεί οι μαθητές, ενισχύει αυτή τους την καχυποψία.

Περνώντας στα συμπεράσματα που αφορούν τη δεύτερη κατηγορία των ερωτήσεων μας, δηλαδή την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης κατά το τρέχον σχολικό έτος σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021, το 94% των εκπαιδευτικών έχει λάβει λιγότερη ή περισσότερη ενημέρωση σχετικά με την εφαρμογή του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου. Μάλιστα θεωρούν την κεντρική διοίκηση περισσότερο υπεύθυνη για τη μη εφαρμογή άλλων παρόμοιων νομοθετημάτων κατά το παρελθόν και όχι τις αντιδράσεις που προκαλούνταν από εκπαιδευτικούς για την ακύρωση της εφαρμογής τους.

Στο ερωτηματολόγιο μας, σημαντική θεωρούμε την ερώτηση 11 καθώς το δείγμα καλούταν να συμφωνήσει ή όχι σε μια σειρά απαντήσεων που αφορούν τους στόχους της αξιολόγησης, τα κριτήρια, τους τρόπους εφαρμογής αλλά και τη διαχείριση των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν. Για κάθε ένα από αυτά, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οδηγούμαστε σε ποικίλα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τις δυνατότητες που μπορεί να έχει η εσωτερική αξιολόγηση, το 73% εκτιμά ότι μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές ενός εκπαιδευτικού. Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απολύτως για το ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλει στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό επιβεβαιώνει και το γεγονός ότι δεν υπάρχει καθολική εναντίωση απέναντι σε οποιοδήποτε είδος αξιολόγησης. Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται μπορεί να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να αξιολογείται ένας εκπαιδευτικός, το 71% τάσσεται υπέρ της διαμόρφωσής τους από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται. Αυτό τονίζει την έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς την κεντρική διοίκηση. Για αυτό τον λόγο άλλωστε σε ποσοστό 86% δεν θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο εφαρμογής της τρέχουσας αξιολόγησης και δεν επιθυμούν μία κοινή εφαρμογή κριτηρίων για όλες τις σχολικές μονάδες. Ακόμη, σε πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνούν ότι τα όποια αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να έχουν οι ίδιοι εικόνα της επίδοσής τους.

Σχετικά με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης, το δείγμα συμφωνεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό πως πρέπει να υπάρξει σαφής διαβεβαίωση από την κεντρική διοίκηση ότι ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν υπάρχει καμία πιθανότητα για απώλεια της εργασίας τους αλλά ούτε και για μισθολογικές κυρώσεις. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφώνησε με αυτές τις απαντήσεις είναι 78% και 80% αντίστοιχα. Επιπλέον επιθυμούν περισσότερη ενημέρωση σε ότι αφορά τη στοχοθεσία της εσωτερικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις της συγκεκριμένης ερώτησης τονίζουν τόσο την έλλειψη ενημέρωσης για την εφαρμογή του νόμου 4823/2021 όσο και την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο ή και ευρύτερα στον ελληνικό δημόσιο τομέα. Το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο δεν προβλέπει σε κανένα σημείο στέρηση εργασίας ή μισθού παρά μόνο περαιτέρω επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς που η βαθμολογία τους κρίνεται ως μη ικανοποιητική.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ενώ μέσα από τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιθυμούν ένα είδος αξιολόγησης, είναι αρκετά καχύποπτοι ως προς τη συγκεκριμένη αξιολόγηση που προβλέπει ο νόμος 4823/2021 και ξεκίνησε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2021 – 2022. Αυτό φαίνεται και στην τελευταία ερώτηση όπου κρατάνε ουδέτερη στάση ή και διαφωνούν ως προς το ότι η τρέχουσα αξιολόγηση μπορεί να αναδείξει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού, ολόκληρης της σχολικής μονάδας, να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές ή να ενισχύσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών φορέων. Αντιθέτως συμφωνούν ότι με την αξιολόγηση δίνεται έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν το παιδαγωγικό τους έργο, ενώ θα αντιμετωπιστεί ως μία ακόμη γραφειοκρατική υποχρέωση, θα δημιουργήσει εσωτερικές συγκρούσεις και δεν θα επιφέρει κάποια ουσιαστική θετική αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Σε όλα τα παραπάνω συμπεράσματα οδηγηθήκαμε μέσω της μελέτης, της περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων και της εξαγωγής των μέσων τιμών. Ωστόσο χρήσιμα συμπεράσματα αντλήσαμε και μέσα από τις ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν και την επακόλουθη επαγωγική τους ανάλυση. Για τον λόγο αυτό προχωρήσαμε στις συσχετίσεις ανάμεσα στα δημογραφικά αποτελέσματα και τις απαντήσεις που δόθηκαν. Αυτό το οποίο παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η ηλικία αλλά και η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο ως προς τη γενική άποψη που μπορεί να έχει για την αξιολόγηση. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται περισσότερο υπέρ της αξιολόγησης σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους που τη βλέπουν πιο καχύποπτα γι' αυτό και επιθυμούν τον σχεδιασμό της από την ίδια τη σχολική μονάδα ενώ διαφωνούν στην οποιαδήποτε συμμετοχή των γονέων.

Ακόμη μία ενδιαφέρουσα συσχέτιση αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις που έδωσαν. Για παράδειγμα οι γυναίκες διατηρούν ουδέτερη στάση σχετικά με τη δυνατότητα της αξιολόγησης να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, σε αντίθεση με τους άνδρες οι οποίοι συμφωνούν. Επιπλέον οι άνδρες φαίνεται ότι συμφωνούν και με το ότι η αξιολόγηση δύναται να αναβαθμίσει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η συσχέτιση που αφορά το εργασιακό καθεστώς του δείγματος. Για παράδειγμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης θα βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, σε αντίθεση με τους αναπληρωτές που τάσσονται υπέρ αυτής της άποψης. Επιπλέον οι αναπληρωτές πιστεύουν και στην αλλαγή κουλτούρας και τρόπου λειτουργίας του δημόσιου σχολείου, μία άποψη που δεν συμερίζονται οι μόνιμοι. Ωστόσο, τόσο οι μόνιμοι όσο και οι αναπληρωτές εκτιμούν ότι η αξιολόγηση πρόκειται να αντιμετωπιστεί ως μια γραφειοκρατική διαδικασία και όχι έτσι όπως προβλέπεται. Τέλος έχουμε και τον συσχετισμό που αφορά τη μετεκπαίδευσή τους. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια μετεκπαίδευση συμφωνούν απολύτως με την πρόβλεψη για διασφάλιση της θέσης ή του μισθού τους, σε αντίθεση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου οι οποίοι δεν φαίνεται να ανησυχούν ως προς αυτό. Επιπλέον οι κάτοχοι επιπλέον πανεπιστημιακού τίτλου εμφανίζονται περισσότερο υπέρ κάποιου είδους αξιολόγησης σε σχέση με εκείνους που δεν διαθέτουν.

7.1 Εκπαιδευτικές προτάσεις

Οι προκλήσεις της σημερινής εποχής, τα διαρκή μεταβαλλόμενα πρότυπα αλλά και οι προκλήσεις που καθημερινά καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της αξιολόγησης. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η εφαρμογή της θα γίνει με αξιοκρατικά κριτήρια και με μοναδικό σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να οδηγήσει την εκπαίδευση σε μία ουσιαστική αναβάθμιση. Έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συνειδητοποιούμε ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που κατέχει μία σειρά από τυπικά προσόντα βλέπει την αξιολόγηση ως ένα θετικό μέτρο. Γι' αυτό και θεωρούμε ότι χρειάζεται μία δυναμική πρωτοβουλία ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση και τη στοχοθεσία της έτσι ώστε να σταματήσει να προκαλεί άγχος ή και φόβο στους αξιολογούμενους. Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει μία σαφή εικόνα για τις ικανότητές του στη διδακτική και εν γένει στα παιδαγωγικά που θα λειτουργήσει σε όφελος των μαθητών του. Πλην των μαθητών, επωφελείται όλη η σχολική μονάδα καθώς μέσω της συλλογικής αυτοαξιολόγησης, αναβαθμίζεται η ποιότητα σπουδών και τα εκπαιδευτικά της κύρος. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, βλέπουμε ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση η ανάπτυξη κουλτούρας για την αξιολόγηση. Η μονιμότητα που παρέχεται στον δημόσιο τομέα πολλές φορές αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια των φορέων να παρουσιάσουν την αξιολόγηση ως ένα θετικό μέτρο για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σε αυτό συμβάλουν και οι αρνητικές εμπειρίες από το πρόσφατο παρελθόν. Κλειδί στην εξάλειψη αυτών των εμποδίων, πλην της ενημέρωσης που προαναφέραμε, αποτελεί και ο διάλογος ο οποίος δύναται να εξαλείψει οποιοδήποτε εμπόδιο και να προκαλέσει την καθολική συμμετοχή σε μία τέτοια διαδικασία.

Συμφωνώντας με την πλειοψηφία των απαντήσεων του δείγματός μας εκτιμούμε ότι κατά τη διαδικασία μιας αξιολόγησης είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη μία σειρά από παράγοντες οι οποίοι για κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστοί αλλά επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο λειτουργίας της. Αναφερόμαστε σε παράγοντες που αφορούν συνολικά ένα σχολείο όπως είναι οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες, η γεωγραφική του θέση αλλά και η παρεχόμενη υλικοτεχνική υποδομή. Ωστόσο υπάρχουν και αυτοί που αφορούν κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά όπως είναι η αλληλεπίδραση που έχει με τους μαθητές, η συνέπειά του κατά την τέλεση των παιδαγωγικών και διδακτικών του καθηκόντων καθώς και η

εμπειρία που έχει αποκομίσει απ' τα χρόνια εργασίας του. Όταν αυτά ληφθούν υπόψη και οργανωθούν με κατάλληλο τρόπο, τότε η αξιολόγηση θα συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο στον σχεδιασμό μιας προσοδοφόρας αξιολόγησης χρειάζεται προσοχή σε ότι αφορά τα πρόσωπα ή τους φορείς που θα αξιολογούν. Στην περίπτωση του δείγματός μας, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται περισσότερο υπέρ της αυτοαξιολόγησης. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και ο ίδιος ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός. Εκτός από τον ίδιο που λειτουργεί ως αξιολογητής του έργου του, συμμετέχουν ουσιαστικά τόσο ο σύλλογος διδασκόντων όσο και η διεύθυνση του σχολείου μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον προσπάθειας, εξέλιξης και ανατροφοδότησης. Η συμμετοχή των εσωτερικών λειτουργών ενός σχολείου εγγυάται σε μεγάλο βαθμό το αδιάβλητο της διαδικασίας καθώς όλοι οι παράγοντες αλληλεπιδρούν, διορθώνουν και βελτιώνουν ο ένας τον άλλο. Κατά παρόμοιο τρόπο σε περιπτώσεις εξωτερικής αξιολόγησης, χρειάζεται να συμμετέχουν πρόσωπα που να έχουν πραγματικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που πρόκειται να αξιολογήσουν, να γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας, να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς και να έχουν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση. Επιπλέον, το γεγονός ότι όλη η διαδικασία γίνεται καλή τη πίστη, ο αξιολογούμενος αξιολογεί και ο ίδιος τον αξιολογητή του. Η παράμετρος αυτή δυναμώνει την εμπιστοσύνη προς τη διαδικασία. Ο πλουραλισμός των συμμετεχόντων και από τις δύο πλευρές είτε στην εσωτερική είτε στην εξωτερική αξιολόγηση ενισχύει την ποιότητα της όλης διαδικασίας και εγγυάται την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Έτσι το λειτούργημα του εκπαιδευτικού αποκτά έναν επαγγελματισμό. Το έργο του αξιολογείται αντικειμενικά ενώ ταυτόχρονα είναι πεπεισμένος σχετικά με την απουσία μεροληψίας στα αποτελέσματα. Αυτά καθορίζουν τις μετέπειτα κινήσεις που αφορούν ενδεχόμενες βελτιώσεις σε ορισμένα σημεία μέσα από την ανατροφοδότηση ή σεμιναριακά προγράμματα επιμόρφωσης.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας σε μία ποιοτική αξιολόγηση είναι η διαχείριση των αποτελεσμάτων. Στην ουσία το κομμάτι κατά το οποίο ένας εκπαιδευτικός αξιολογείται, αποτελεί το πρώτο μέρος της όλης διαδικασίας. Το δεύτερο μέρος είναι μαζί με την εξαγωγή αποτελεσμάτων, ο τρόπος που αυτά θα χρησιμοποιηθούν προς όφελος του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις

κατά τις οποίες ένας εκπαιδευτικός με βάση την τετράβαθμη κλίμακα κρίνεται άριστος ως προς το έργο που παρέχει, θα μπορούσε να αποκτήσει προτεραιότητα μέσω μοριοδότησης για μία μελλοντική επιλογή σε μία επιτελική θέση στην οποία ταυτόχρονα θα λαμβάνονταν υπόψη και άλλου είδους κριτήρια. Η παροχή τέτοιου είδους κινήτρων δύναται να οδηγήσει σε σχολική βελτίωση καθώς ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση και κατ' επέκταση να βελτιώνεται το διδακτικό τους έργο. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν χαρακτηρίζονται ικανοποιητικά, πλην της γνωστοποίησης και της ανατροφοδότησης προς τον εκπαιδευτικό, ο ίδιος θα καλείται να εντοπίσει τα σημεία που παρουσιάζει αδυναμίες και με την αρωγή των αρμόδιων φορέων αλλά και του συλλόγου διδασκόντων, να τα βελτιώνει και κατόπιν να επαναξιολογείται. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να διδάξει, θα εξετάζεται ξεχωριστά η περίπτωση αξιοποίησής του σε κάποιο διοικητικό πόστο της εκπαίδευσης ή του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Τέλος, η ίδια η πολιτεία θα χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν προκειμένου να βελτιώσει την εκπαιδευτική της πολιτική και ενδεχομένως να αλλάξει διδακτικούς στόχους ή να επανασχεδιάσει διδακτικές μεθόδους. Σημαντική παράμετρος είναι να λάβει υπόψη τις ξεχωριστές ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.

Αυτή η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αποτελεί την πεμπτουσία της διαδικασίας της αξιολόγησης, ανεξάρτητα με το αν είναι εσωτερική ή εξωτερική. Γι' αυτό και μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους είναι η σαφήνεια με την οποία η πολιτεία θα κάνει γνωστή τη διαχείρισή τους. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την απουσία τιμωρητέων πρακτικών, θα αλλάξει τη μέχρι τώρα στάση τους και θα οδηγήσει σταδιακά στη δημιουργία μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και ωφέλιμης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφέρουμε ότι η γενιά των νεότερων εκπαιδευτικών, εξαιτίας του συστήματος πρόσληψης στη δημόσια εκπαίδευση, έχει αποκτήσει έναν σημαντικό αριθμό τυπικών προσόντων. Τα προσόντα αυτά δύνανται να αναδειχθούν μέσω της αξιολόγησης και αναλόγως το είδος τους, να αξιοποιηθούν κατάλληλα ενισχύοντας και τη συλλογιστική της δια βίου μάθησης. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής δεν αφήνουν περιθώρια για αποδυνάμωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και φέρνουν τους εκπαιδευτικούς απέναντι στην ευθύνη να μην κάνουν εκπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας των επόμενων γενεών.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Έφυρα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και αποτελεσματικότητα σχολείου: Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων: έννοια, πλαίσιο, διαδικασία*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Κρήτης, διαθέσιμο στον ιστότοπο:
<https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/page/view.php?id=5635>
- Ανδρέου, Α. (1992). *Πηγές της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Αρχαία, αρχαιακές συλλογές, βιβλιογραφία, καταγραφή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δαλακούρα, Α. (2015). *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Δημαρέλος, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). *Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-186.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 135-151.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση των Επιδόσεων των Μαθητών: Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου– βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων– Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (2011): *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Τόμος Β΄. Αυτοέκδοση.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ.: *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρέκης, Δ. (2012, Οκτώβριος). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα.
Ανακτήθηκε από:
http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf
- Κυριαζή, Ο. (2002). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002*. Επιστήμες της Αγωγής, 3, 23-30.

- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2015). Η σχολική μονάδα εστία και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο* (επιμ. – μτφ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Τεύχος 15.
- Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα, 14, 25-41.
Ανακτήθηκε από:
http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο. Επιμ: Μανωλίτσης Γ.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο.Ο.Σ.Α. (1994). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας*. Έκθεση Εμπειρογνομόνων. Αθήνα.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην. (Μετάφραση: Θεοδωρακάκου, Α.)
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης. β' έκδ.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Βοιωτίας*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαΐδεμενάκου, Στ. (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκύκλιοι

- Εγκύκλιος Γ1/14841/13-12-2012: *Προετοιμασία – δράσεις γενίκευσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση σχολικών συμβούλων*.
- Ν. 1566/85: *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Ν.2043/1992: *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Ν. 2525/1997: *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.
- Ν. 2896/2002: *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.
- Ν. 3848/2010: *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*.
- Ν. 3966/2011: *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*.
- Ν.4823/2021: *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

- Π.Δ. 320/1993: *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- Π.Δ. 140/1998: *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.*
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.*
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-21: *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης που διενεργείται από το σχολικό έτος 2021 – 2022.

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Ονομάζομαι Παναγιώτης Τζανάκης, είμαι δάσκαλος ΠΕ 70 και φοιτητής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική και Διδακτική Πράξη» του Παιδαγωγικού Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω μία έρευνα με σκοπό την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων η οποία διενεργείται κατά το τρέχον σχολικό έτος 2021 – 2022.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Η συμπλήρωσή του είναι εθελοντική και διαρκεί περίπου 5 λεπτά. Εφόσον συμφωνείτε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, δηλώνετε ότι αποδέχεστε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα. Μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε, χωρίς να αποθηκευτούν οι απαντήσεις σας.

Οι ερωτήσεις είναι κατανεμημένες σε τρεις άξονες. Μπορείτε να επιλέξετε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Παρακαλώ σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Η ακρίβεια στις απαντήσεις πρόκειται να συμβάλει ουσιαστικά στην ορθότητα του αποτελέσματος της παρούσας έρευνας. Απαντήστε στο σύνολο των ερωτήσεων με τρόπο που αντανακλά τις πραγματικές σας απόψεις.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύτιμη και γι' αυτό σας παρακαλώ να συμμετάσχετε στην έρευνα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας!

Α. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία

22 – 30

31 – 40

41 – 50

51 – 65

Εργασιακό καθεστώς

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ειδικότητα

Δάσκαλος

Δάσκαλος ειδικής αγωγής

Νηπιαγωγός

Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής

Φυσική αγωγή

Πληροφορική

Αγγλική Φιλολογία

Γαλλική Φιλολογία

Γερμανική Φιλολογία

Θεατρική αγωγή

Μουσική

Άλλο

Έτη προϋπηρεσίας

0 – 5

6 – 10

11 – 20

21 – παραπάνω

Μετεκπαίδευση

2^ο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Διδασκαλείο

Χωρίς μετεκπαίδευση

B. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων

1. Ποια από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης θεωρείτε πιο σημαντική;

- Εσωτερική αξιολόγηση (Αυτοαξιολόγηση του σχολείου)
- Εξωτερική αξιολόγηση (Από φορείς εκτός σχολείου)
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

2. Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Του εκπαιδευτικού έργου συνολικά					
Των εκπαιδευτικών					
Των εκπαιδευτικών δομών					
Των στελεχών της εκπαίδευσης					
Όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση					

3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καλό είναι να πραγματοποιείται:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε Σχολική Μονάδα.					
Για να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για περισσότερη προσπάθεια.					
Για να ενημερώνονται οι γονείς για την ποιότητα της εκπαίδευσης.					
Για να γίνεται παρέμβαση και διόρθωση ζητημάτων που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων.					

4. Η συχνή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους παρακάτω φορείς/πρόσωπα, συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Διοίκηση σχολείου					
Σχολικός σύμβουλος					
Σύλλογος διδασκόντων					
Γονείς μαθητών					
Τοπική κοινωνία					

5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να προάγει:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την παιδαγωγική του ικανότητα.					
Την ενημέρωσή του για ενδεχόμενες αδυναμίες που παρουσιάζει.					
Τη βελτίωση ενδεχόμενων αδυναμιών ως προς το εκπαιδευτικό του έργο.					
Την επιλογή του σε θέσεις στελεχών (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος).					
Τη μισθολογική του ανέλιξη.					

6. Οι παρακάτω δείκτες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Η επίδοση των μαθητών του					
Η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση					
Η αλληλεπίδραση του με τους μαθητές					
Η επάρκειά του σε διοικητικά ζητήματα.					
Η συνέπεια του στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.					
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου					
Οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες του σχολείου					

7. Στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμμετέχουν:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Ο διευθυντής του σχολείου					
Ο σχολικός σύμβουλος					
Οι γονείς					
Οι μαθητές					
Ο σύλλογος διδασκόντων					
Εξωτερικοί – ανεξάρτητοι αξιολογητές					
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					

8. Εκτιμήστε τον βαθμό σπουδαιότητας των ακόλουθων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας αξιολογητής:

	Καθόλου απαραίτητο	Σε μικρό βαθμό απαραίτητο	Μάλλον απαραίτητο	Σε μεγάλο βαθμό απαραίτητο	Απολύτως απαραίτητο
Εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης					
Επιμόρφωση στη διαδικασία της αξιολόγησης					
Διδακτική προϋπηρεσία στη βαθμίδα που πρόκειται να επιμορφώσει					
Ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Γνώση της κουλτούρας και των ιδιαιτεροτήτων του δημόσιου σχολείου					
Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγεί					
Γνώσεις σε θέματα διοίκησης					
Να έχει διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση					
Επιστημονικό έργο (π.χ. δημοσιεύσεις, παρουσιάσεις)					

Γ. Εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης κατά το τρέχον σχολικό έτος.

9. Αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2021 – 2022 έχω λάβει ενημέρωση:

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

10. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε ως το τρέχον σχολικό έτος η αξιολόγηση;

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Έλλειψη βούλησης από την πολιτική ηγεσία				
Έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης				
Συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική				
Αντιδράσεις εκπαιδευτικών				
Απροθυμία στελεχών της εκπαίδευσης				

11. Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τα παρακάτω:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται για το έργο του.					
Η εσωτερική αξιολόγηση δύναται να αναδείξει τις αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού.					
Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές ενός εκπαιδευτικού.					
Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά.					
Η εσωτερική αξιολόγηση αναβαθμίζει τον επιστημονικό ρόλο των εκπαιδευτικών.					
Τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό.					
Τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαμορφώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα.					
Τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι κοινά μεταξύ όλων των σχολικών μονάδων.					
Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης θα δημιουργήσει κουλτούρα αξιολόγησης στα δημόσια σχολεία.					
Ο τρόπος εφαρμογής της φετινής εσωτερικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητικός.					

12. Οι παρακάτω πρωτοβουλίες από την πολιτική ηγεσία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης:

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της θέσης τους.					
Διαβεβαίωση για τη διασφάλιση του μισθού τους.					
Περισσότερη ενημέρωση για τη στοχοθεσία της εσωτερικής αξιολόγησης.					
Παροχή κινήτρων (επαγγελματική ανέλιξη, μισθολογική αύξηση).					

13. Στο σχολείο που εργάζεστε, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους παρακάτω δείκτες;

	Καθόλου ικανοποιημέ- νος	Λίγο ικανοποιημέ- νος	Μάλλον ικανοποιημέ- νος	Πολύ ικανοποιημέ- νος	Απόλυτα ικανοποιημέ- νος
Υλικοτεχνική υποδομή					
Στελέχωση προσωπικού					
Οργάνωση και συντονισμός					
Διαχείριση και αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού					
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφώσεις					
Εφαρμογή σχεδίων δράσης					
Συνέπεια φοίτησης των μαθητών.					
Επίτευξη των στόχων του σχολείου					

14. Τι από τα παρακάτω θεωρείτε πιθανό να συμβεί κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης;

	Καθόλου πιθανό	Λίγο πιθανό	Μάλλον πιθανό	Αρκετά πιθανό	Πολύ πιθανό
Ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων.					
Συνειδητοποίηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού					
Συνειδητοποίηση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας.					
Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.					
Αλλαγή κουλτούρας του σχολείου.					
Γραφειοκρατική αντιμετώπιση της όλης διαδικασίας.					
Δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων.					
Έμφαση σε ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα το παιδαγωγικό έργο.					
Ελλιπής συμμετοχή σε εξωτερικές δραστηριότητες υποστηριζόμενες από το Υπουργείο Παιδείας (πχ πρόγραμμα Erasmus), λόγω ενασχόλησης με την εσωτερική αξιολόγηση.					