Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2021-05

þÿ ‘ À Ì È µ ¹ Â µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ º Î ½ ” · ¼ ¿ Ä ¹ þÿ £ Ç ¿ » µ ¯ É ½ Ä ¿ Å • . — Á ± º » µ ¯ ¿ Å þÿ ½ - ¿ Ã Í Ã Ä · ¼ ± ± ¾ ¹ ¿ » Ì ³ · Ã · Â , º ± ¸ þÿ ³ ¹ ± Ä · Ã Å ¼ ² ¿ » ® Ä É ½ ´ ¹ µ Å ¸ Å ½ Å þÿ ± À ¿ ´ ¿ Ç ® ± Å Ä ® Â ³ ¹ ± Ä · ² µ » Ä ¯ þÿ µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ º ¿ Í - Á ³ ¿ Å .

þÿ Ÿ Å Á Ä ¶ ¬ ½ · , • » ¹ Ã ¬ ² µ Ä

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/11956

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΟΥΡΤΖΑΝΗ

ΜΑΪΟΣ 2021

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΟΥΡΤΖΑΝΗ

ΜΑΪΟΣ 2021

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ελισάβετ Ουρτζάνη, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Ελισάβετ Ουρτζάνη

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής:

Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 1 Ιουνίου 2021 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος): Ιωάννης Ράπτης [ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα [ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Γιώργος Μεραμβελιωτάκης [ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Ή ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ελισάβετ Ουρτζάνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης στην εργασία κι ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό χώρο κρίνεται πολύ σημαντική στα πλαίσια της νέας δημόσιας διοίκησης. Πολλές έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο επικεντρώνονται στην ανάπτυξη αξιολογικών συστημάτων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κι η αποτελεσματική εφαρμογή της επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία γίνεται προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να έχει προχωρήσει τελικά προς υλοποίηση κάποια. Στα πλαίσια της τελευταίας υπουργικής απόφασης για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και σχολικών μονάδων, η εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτήν την απόφαση, καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων στην υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας. Μέσα από τη διενέργεια ποσοτικής έρευνας διερευνώνται οι απόψεις και η στάση τους κατά το πρώιμο στάδιο εφαρμογής της συγκεκριμένης απόφασης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στην αρχή της εργασίας παρουσιάζει με σύντομο τρόπο βασικά σημεία του θεματικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την ανάγκη δημιουργίας κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κρατήσουν θετική στάση στην αξιολόγηση και ιδιαίτερα εξωτερικής αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση αντιμετωπίζεται με λιγότερη επιφύλαξη, αποδεχόμενοι τη σύνδεσή της με την αποδοτικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποδοχή, αξιοπιστία, βελτίωση

ABSTRACT

The need for evaluation in the work field and especially in education is considered to be very important as far as the new public administration is concerned. Many national and international researches focus on the development of evaluation systems that will contribute to the improvement of the provided education. Thus, evaluation is directly related to the quality of educational work and its effective implementation is greatly influenced by the school teachers' acceptance. The last decade, in our country, an unsuccessful attempt has been made to implement an educational evaluation system. |The current research is based on the latest ministerial decision on the evaluation of educational work and school units and therefore it studies the teachers' views on this decision, as well as the school principals' significant role in the application of the whole process. It is about a quantitative research which investigates their views and attitudes during the early stage of implementation of the above decree. The literature review at the beginning of the thesis presents, in short, key points of educational evaluation. The results of the research show the necessity to create an evaluation culture, as teachers find it difficult to maintain a positive attitude in being evaluated especially externally. Self-assessment is treated with less reservation, as teachers belief is that it is a more efficient way to improve their educational work.

KEYWORDS: Educational evaluation, acceptance, reliability, improvement

Στον σύζυγό μου και στην κόρη μου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 4

ABSTRACT 5

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 10

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 14

1.1 Εννοιολόγηση και μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης 14

1.1.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων 15

1.1.2 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων 16

1.3 Προτερήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης 17

1.4 Προτερήματα και μειονεκτήματα εξωτερικής αξιολόγησης 18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 20

2.1 Αξιολόγηση στο ευρωπαϊκό και διεθνές συγκείμενο 20

2.2 Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση 21

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα από τη δεκαετία του ’70 έως σήμερα 23

2.4 Δομή του νέου συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα 25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΓΚΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 28

3.1 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης 28

3.2 Δυσκολίες εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα 29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ 31

4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας ... 31

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ... 32

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 34

5.1 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας- Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος ... 34

5.2 Σκοπός, στόχοι κι ερευνητικά ερωτήματα ... 35

5.3 Δείγμα της έρευνας ... 36

5.4 Μεθοδολογική προσέγγιση-εργαλείο της έρευνας ... 38

5.5 Διεξαγωγή της έρευνας ... 40

5.6 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης ... 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ... 42

6.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ... 42

6.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ... 49

6.2.1 Επίδραση του φύλου ... 50

6.2.2 Επίδραση της ηλικίας ... 50

6.2.3 Επίδραση ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση ... 50

6.2.4 Επίδραση εργασιακής σχέσης ... 51

6.2.5 Επίδραση πρόσθετων σπουδών ... 52

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ... 59

ΕΠΙΛΟΓΟΣ ... 61

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ... 62

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ... 72

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ ... 81

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 5.1 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο ... 37

Σχήμα 5.2 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση ... 37

Σχήμα 5.3 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία ... 38

Σχήμα 5.4 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή σχέση ... 38

Σχήμα 6.1 Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση εκπαιδευτικού έργου 43

Σχήμα 6.2 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών για την επίτευξη του αναστοχασμού μέσω της αυτοαξιολόγησης 44

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης 26

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1 Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου 37

Πίνακας 6.1 Ποσοστιαία κατανομή συναισθηματικής στάσης εκπαιδευτικών 42

Πίνακας 6.2 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών ως προς τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο 43

Πίνακας 6.3 Βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή της εξωτερικής αξιολόγησης σε τομείς της σχολικής ζωής 45

Πίνακας 6.4 Βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. σε τομείς της σχολικής ζωής 45

Πίνακας 6.5 Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών ως προς τις τρείς βασικές λειτουργίες 46

Πίνακας 6.6 Βαθμός συμφωνίας ως προς την βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων/ομάδων 47

Πίνακας 6.7 Βαθμός ανάδειξης ως προς την σύνδεση του νέου συστήματος αξιολόγησης με εργασιακά εκπαιδευτικά ζητήματα 48

Πίνακας 6.8 Ποσοστιαία κατανομή στάσης διευθυντών, συντονιστών εκπαίδευσης και συνδικαλιστικών οργάνων ως προς την αξιολόγηση 48

Πίνακας 6.9 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση χαρακτηριστικών των διευθυντών στην υλοποίηση της αξιολόγησης 49

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με το γενικότερο πλαίσιο της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management), κατά το οποίο η αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε οργανισμούς κι επιχειρήσεις για μέτρηση της απόδοσης των εργαζομένων. Μάλιστα η αξιολόγηση εργαζομένου αποτελεί σημαντικό εργαλείο στη διοίκηση απόδοσης (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2016).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει ευρύ πεδίο μελέτης κι έρευνας σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, ενώ υποστηρίζεται ότι αυτή συνδέεται με τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Επίσης, δεν αποτιμάται μέσω αυτής μόνο η ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά έχει να κάνει μ' ένα πιο ευρύ περιεχόμενο προσπαθειών στην εκπαίδευση. Γενικά σε κάθε χώρα συναντάται κι ένα διαφορετικό σύστημα αξιολόγησης που συνεπάγεται και ποικιλομορφία στους φορείς της αξιολόγησης (Παπαδοπούλου, 2018). Το 2000 σε συνεργασία 26 ευρωπαϊκών χωρών ορίστηκαν δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης για να διευκολυνθούν συστήματα αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την έκθεση που συντάχθηκε η ύπαρξη αξιολόγησης, εσωτερικής, εξωτερικής ή συνδυασμού των δύο, συνδέεται με την ανάγκη βελτίωσης της επίδοσης των σχολείων (ΟΟΣΑ, 2000)

Εστιάζοντας στον ελλαδικό χώρο η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα ξεκίνησε με τον 'επιθεωρητισμό' και πήρε αργότερα συμβουλευτικό χαρακτήρα, φτάνοντας μέχρι σήμερα σε αποτυχημένες προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης (Καντάς, 2014). Η υπουργική απόφαση στην οποία έγινε αναφορά στην αρχή φέρει τον τίτλο *'Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.'*. Διακρίνεται ότι περιλαμβάνει και τα δύο είδη αξιολόγησης, εσωτερική κι εξωτερική. Η πρώτη έχει να κάνει με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση από τους ιεραρχικά ανώτερους προς τα κάτω, ενώ η εξωτερική έχει συνδεθεί στον ελλαδικό χώρο με τον χαρακτήρα του επιθεωρητή, προκαλώντας φόβο κι άγχος. Οι νέες τάσεις δείχνουν ότι οι σχολικές μονάδες έχουν την ανάγκη αυτονομίας κι αυτοαξιολόγησης χωρίς να επεμβαίνουν εξωτερικοί έλεγχοι (Καντάς, 2014).

Ως προς τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται διεθνώς δημιουργούνται κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα, τον βαθμό που αποδέχονται οι εργαζόμενοι τα συστήματα αυτά και πόσο προσφέρονται τελικά οφέλη στους εργαζόμενους και τους οργανισμούς γενικότερα. Απαίτηση αποτελεί ένα αντικειμενικό και δίκαιο σύστημα αξιολόγησης (Αναστασίου & Βανικιώτη, 2018).

Η αποδοχή ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με το πρόσωπο της διεύθυνσης του σχολείου, όπου μέσω του κατάλληλου στυλ ηγεσίας θα καταφέρει να διαμορφώσει μια κουλτούρα αλλαγής κι υιοθέτησης καινοτομιών κι αλλαγών (Μουρατίδου & Παπαχρήστου, 2017), καθώς η αποδοχή της αξιολόγησης αποτελεί προαπαιτούμενη παράμετρο στην αποτελεσματικότητά της. Ο διευθυντής-ηγέτης δημιουργώντας ένα συλλογικό κι ομαδικό κλίμα κι έχοντας τη διάθεση να λαμβάνει συλλογικά αποφάσεις για το σχολείο, αλλά και με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει μπορεί να αντιμετωπίσεις νέες προκλήσεις και να συμβάλει γενικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Κατσίκας & Βουρίκη, 2015 · Θεοφιλίδης, 2012).

Επιπλέον, στόχος της δεν μπορεί να είναι ο έλεγχος κι οι κυρώσεις, αλλά να αποτελεί ένα εργαλείο που θα συνεισφέρει στην ικανοποίηση των εργαζομένων και τη γενικότερη βελτίωση όλων των συμβαλλόμενων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασίου & Βανικιώτη, 2018).

Για παράδειγμα κατά την αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι και τεχνικές όπου χρησιμοποιούνται και συνδυάζονται με τρόπο που να εξυπηρετούν τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης, διαπιστώθηκε η θετική στάση εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαξιολόγηση αναδεικνύοντας τη μέθοδο αυτή ως τρόπο αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών κι επαγγελματικής ανάπτυξης (Καδιανάκη, 2018).

Διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα ακολουθούνται δύο τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η *'επιστημονική' ή 'τεχνοκρατική' ή '(νέο)φιλελεύθερη' και η 'μαρξιστική', 'ενδυναμωτική', 'κοινωνιοκεντρική' ή 'κριτική'*. Κατά την πρώτη τηρείται ένας αυστηρός σχεδιασμός με συγκεκριμένους δείκτες και μετρήσιμα στοιχεία, ενώ στη δεύτερη υπάρχει η άποψη ότι λόγω ανισοτήτων που υπάρχουν στην εκπαίδευση δεν μπορούν να αξιολογηθούν όλοι με τα ίδια κριτήρια (Στρίφα, Βλαχοπούλου και Βέρδης, 2018). Στις Η.Π.Α. προωθήθηκε μια νέα τάση, η λεγόμενη 'αναπτυξιακή αξιολόγηση', με εισηγητή τον Michael Quinn Patton. Σύμφωνα με αυτού του είδους την αξιολόγηση, ορίζει ότι ο αξιολογητής είναι μέρος μιας ομάδας όπου όλοι μαζί συνεργάζονται στη μορφοποίηση, τον σχεδιασμό και τη δοκιμή νέων προσεγγίσεων με στόχο τη διαρκή βελτίωση, προσαρμογή και σκόπιμη αλλαγή (Patton, 1994). Σε αντίθεση με μια παραδοσιακή αξιολόγηση, η αναπτυξιακή προχωράει χωρίς σχεδιασμό μέσω συνεχούς αλληλεπίδρασης. Υπάρχει ευελιξία ως προς τους στόχους κι ανατροφοδότηση. Ενώ,

διατυπώνονται επιχειρήματα που την αμφισβητούν ως μέθοδο, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές, στηρίζεται σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας, δεν είναι αξιόπιστη, υποστηρίζεται ότι βασίζεται σε αξίες κι αρχές, εμπνέεται από όλα τα μέλη ένας κοινός σκοπός, όλοι μαζί δημιουργούν μια λύση κι υποστηρίζει την αλλαγή και το όραμα. Αυτή η προσέγγιση αξιολόγησης ενισχύει τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης και προτείνεται ως εναλλακτική προσέγγιση στην ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (Στρίφα κ.α., 2018). Η έννοια του οργανισμού μάθησης συνδέεται με το πεδίο της νέας δημόσιας διοίκησης, εστιάζοντας στην οργάνωση, την ανατροφοδότηση, την αναπροσαρμογή και τον ανασχηματισμό. Ένα σχολείο που λειτουργεί ως τέτοιος οργανισμός χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση κοινού οράματος, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την ατομική και συλλογική βελτίωση, υιοθετείται η αυτοαξιολόγηση κι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κι η κοινή λήψη αποφάσεων (Πασιάς, 2018).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, καθώς συνδέεται με την ποιότητα και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν 6603/ΓΔ4/20-01-2021 είναι προς εφαρμογή το 2021 κι έχει σημασία να φανεί πώς την αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τη διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για την υπουργική απόφαση που αναφέρεται στη νέα αξιολόγηση, αναδεικνύεται ο βαθμός που την αποδέχονται. Αποτυπώνεται επιπλέον η θέση τους ως προς το πόσο έγκυρο κι αξιόπιστο θεωρούν αυτό το σύστημα, επηρεάζοντας τον τρόπο εφαρμογής κι αποτελεσματικότητας αυτού.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του θεματικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βάσει εθνικής και διεθνούς βιβλιογραφικής μελέτης, και μέσω ερευνητικής μελέτης παρουσιάζονται κι αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου για τις διαδικασίες που ορίζονται στην παραπάνω υπουργική απόφαση για την εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση, καθώς και για τα χαρακτηριστικά διευθυντών σχολικών μονάδων που μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη εφαρμογή της αξιολόγησης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση και το εμπειρικό που περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, αναλύονται τα αποτελέσματα της

έρευνας και τα συμπεράσματα που εξάγονται, ενώ δίνονται και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέρονται και περιγράφονται οι μορφές της και τα βασικά προτερήματα και μειονεκτήματα καθεμιάς, συγκεκριμένα της εσωτερικής κι εξωτερικής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται με σύντομο τρόπο τι ισχύει σε ευρωπαϊκό και διεθνές συγκείμενο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποιες είναι οι νέες τάσεις στον χώρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Έπειτα ακολουθεί μια σύντομη ιστορικά αναδρομή σχετικά με το τι ίσχυσε στην Ελλάδα από τη δεκαετία του ’70 κι έπειτα στην ανάπτυξη αξιολογικών συστημάτων στην εκπαίδευση. Στην τελευταία υποενότητα περιγράφονται ο σκοπός, η στοχοθεσία κι οι διαδικασίες που ορίζονται στη σχετική υπουργική απόφαση.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση κι αναφέρονται οι βασικές δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στον ελλαδικό χώρο ως προς τη θέσπιση αξιολόγησης, καθώς διάφοροι λόγοι εμπόδιζαν την εφαρμογή της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων και παρουσιάζεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος που έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εννοιολόγηση και μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στο διεθνές συγκείμενο η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μελετάται από πολλούς επιστήμονες κι ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες. Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας συναντώνται διάφοροι όροι που σχετίζονται με την έννοια της αξιολόγησης, όπως assessment, evaluation, measurement, και δεν έχουν όλοι ακριβώς την ίδια σημασία. Ποικιλία συναντάται και στον ορισμό της έννοιας της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Ο Keeves (1997:244) στη σημασία που δίνει ορίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση μετράει την αξία ενός πράγματος κι αποτελεί μια δραστηριότητα που έχει να κάνει με την ανάπτυξη και την έρευνα. Σύμφωνα με τον OECD (ΟΟΣΑ) (1998) η αξιολόγηση αποτελεί συστηματική ανάλυση των πιο σπουδαίων τομέων ενός οργανισμού με σκοπό τη συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων, το επίπεδο υπευθυνότητας και τον καταμερισμό πόρων (Σαΐτη, 2008). Κατά τον Κασσωτάκη αποτελεί μια συστηματική διαδικασία που ελέγχει τον βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που επιδιώκονται αλλά και εντοπίζει τους λόγους που δυσκολεύουν την επίτευξή τους, με αποτέλεσμα μέσω της ανατροφοδότησης να επιτυγχάνεται βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Μαντάς, Καβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Στον ορισμό που δίνει ο Κασσωτάκης πέρα από τη σημασία που δίνει στην αποδοτικότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, αναφέρεται και στην αποτίμηση του ελέγχου της διαδικασίας. Μια διαφορετική έννοια δίνουν οι Hoy και Miskel (1996) τονίζοντας σε αυτήν τη σημασία που έχει η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος κι όλων των παραμέτρων με το σχολείο, καθώς ασκούν επιρροή στη λειτουργία του.

Συνεπώς, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία αποτιμά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται και τον βαθμό που οι σκοποί και στόχοι αυτής υλοποιούνται. Επιτυγχάνεται μέσω αυτής η ανατροφοδότηση που απαιτείται για τη βελτίωση συνολικά της εκπαίδευσης (Σαΐτη, 2008).

Ανάλογα με τον φορέα, ως προς τη σχέση του με το σχολείο, που τελεί την αξιολόγηση, αυτή διακρίνεται σε δύο βασικές μορφές: την εσωτερική και την εξωτερική. Η πρώτη πραγματοποιείται από άτομα που ανήκουν στον οργανισμό (Scriven, 1991, όπ. αναφ. στο Μαντάς κ.ά., 2009) και διακρίνονται δύο επιπλέον μορφές: η *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και η *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*. Στην πρώτη

τηρείται μια ιεραρχική διοικητικά διαδικασία αξιολόγησης κι έχει χαρακτήρα ελέγχου. Από την άλλη, η συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην αυτοβελτίωση του παραγόμενου έργου και πραγματοποιείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό.

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που δεν ανήκουν στον οργανισμό κι εκτελείται σε τρία επίπεδα, τοπικό, περιφερειακό κι εθνικό, και παίρνει τις εξής μορφές:

1. *Επιθεώρηση*. Ανήκει στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και χαρακτηρίζεται από έλεγχο της διδακτικής πράξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2. *Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αναπτύσσει έναν μηχανισμό ελέγχου (monitoring) για να παρακολουθεί διάφορες παραμέτρους της εκπαίδευσης.

3. *Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*. Αυτές αξιολογούν ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος κι ασχολούνται με διάφορους παράγοντες που σχετίζονται γενικά με το σχολικό κλίμα.

(Μαντάς κ.ά., 2009)

1.1.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Εκεί που στοχεύει βασικά η εσωτερική αξιολόγηση είναι στην ανάδειξη του βαθμού επίτευξης, από πλευράς σχολικής μονάδας, των στόχων που τίθενται από την ίδια (Faubert, 2009). Επιπλέον, αναφέρεται από ερευνητές (Kyriakides & Cambell, 2004 ; Hoy & Miskel, 2005) ότι η εσωτερική αξιολόγηση έχει τους παρακάτω στόχους:

- Τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και
- Τη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Η βελτίωση της ποιότητας συνδέεται με το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, τον τρόπο λήψης αποφάσεων και την αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με παράγοντες, εσωτερικούς κι εξωτερικούς, στην πραγματοποίηση αλλαγών.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπως έγινε αναφορά παραπάνω, έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και την ευθύνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών την έχει το πρόσωπο της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί προβλήματα στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή κι υφισταμένων, ενώ μπορεί να αντιπαρατεθεί εδώ κι η άποψη της υποκειμενικής κρίσης από πλευράς διεύθυνσης. Ως

αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γίνονται καχύποπτοι ως προς την αξιοπιστία της διαδικασίας εργαζόμενοι σε ένα κλίμα φόβου κι ελέγχου κι έτσι ενώ επιδιώκεται η αναβάθμιση του σχολείου, τελικά να μη συμβαίνει (Σολομών, 1999 · Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Από την άλλη πλευρά, η αυτοαξιολόγηση ως συλλογική διαδικασία στηρίζεται αρχικά στην ύπαρξη συνεργατικής διάθεσης , καθώς συμμετέχουν όλοι οι φορείς (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) του σχολείου για λόγους διασφάλισης της αξιοπιστίας. Επιπλέον, ως διαδικασία χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους κι εργαλεία, για να συλλέξει και να αναλύσει τα στοιχεία που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Στόχος της είναι να καλλιεργηθεί η αίσθηση κοινής ευθύνης και δέσμευσης όλων των συμμετεχόντων αλλά κι η ανάπτυξη επικοινωνίας και προβληματισμού μεταξύ αυτών για να επιτευχθεί η βελτίωση του έργου που επιτελούν (Σολομών, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια ανατροφοδοτική διαδικασία και συμβάλλει στην ανάδειξη των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kyriakides & Cambell, 2004). Συμβάλλει επιπλέον στην καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης» μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούν στη σχολική μονάδα (Διερωνίτου, 2015).

1.1.2 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Η εξωτερική αξιολόγηση παρατηρείται γενικά σε πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή διενεργείται βάσει κριτηρίων που θεσπίζονται από κεντρική υπηρεσία και περιγράφονται με σαφή κι αντικειμενικό κατά το δυνατό τρόπο στους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους, για την εφαρμογή της τελικής κρίσης. Τα αποτελέσματα αυτής επηρεάζουν άμεσα τα σχολεία και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Δημητρόπουλος, 2010).

Συνήθως αυτή η μορφή αξιολόγησης επιφορτίζεται αρνητικά υποστηρίζοντας ότι δεν προωθείται η συλλογικότητα στις σχολικές μονάδες, δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και δεν επιτυγχάνεται βελτίωση των μονάδων. Ακόμη πιστεύεται ότι οι εξωτερικοί αξιολογητές δε λαμβάνουν υπόψιν όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, (Σολομών, 1999) αναδεικνύοντας το ζήτημα της αξιοπιστίας. Βέβαια, υπάρχουν κι απόψεις που υποστηρίζουν αυτή τη μορφή, θεωρώντας ότι διαφυλάσσει την εκπαιδευτική ενότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

1.3 Προτερήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο σχολείων με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα αυτόνομα σχολεία θέτουν τους δικούς τους στόχους και στη συνέχεια τους αξιολογούν για να ελέγξουν τις ενέργειές τους. Βέβαια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης δε συνδέεται μόνο με την ανάγκη βελτίωσης, αλλά και την απαίτηση λογοδοσίας του σχολείου. Επιπλέον, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων με τη λήψη καλύτερων αποφάσεων. Ο εσωτερικός αξιολογητής γνωρίζει καλύτερα τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα, επικοινωνεί αποτελεσματικότερα με τα άτομα της περιοχής κι οι αξιολογούμενοι νιώθουν λιγότερη 'απειλή' ως προς τη διαδικασία (Nevo, 2001). Επιπρόσθετα, ενισχύεται η συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών και το συλλογικό κλίμα, ενώ τα σχολεία αποκτούν αυτοέλεγχο κι ενισχύεται η διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών (Σολομών, 1999). Οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας τις πρακτικές τους έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν τα αδύναμα και δυνατά σημεία τους, συμβάλλοντας στην ανάδειξή τους ως επαγγελματίες κι ενισχύοντας την ανάγκη επιμόρφωσης για αυτοβελτίωσή του (Πενέτη, 2018).

Περισσότερη αρνητική κριτική έχει δεχτεί η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, καθώς έχει θεωρηθεί μέρος της εξωτερικής αξιολόγησης και συνδέεται με μορφές ελέγχου. Ακόμη, επιφορτίζεται με την άποψη της υποκειμενικότητας των ανώτερων ιεραρχικά να αξιολογήσουν υφισταμένους τους κι υπονομεύεται το συλλογικό κλίμα (Πενέτη, 2018). Γενικά τα βασικά μειονεκτήματα που αναφέρονται στην εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν τα εξής:

- Μια σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια καθώς δε συνδέεται με άλλες μονάδες.
- Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη διαδικασία δεν μπορούν να συνδεθούν ευρύτερα με στόχο την ανάδειξη βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να μη συμβαίνει συστηματικά.
- Μπορεί να υπάρχει δυσκολία στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας με τον σχεδιασμό των δράσεων που απαιτούνται προς βελτίωση.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη διαθέτουν τις γνώσεις κι ικανότητες ώστε να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα προσεκτικά και να αποβαίνουν σε γενικευμένα συμπεράσματα.

(Σολομών, 1999)

Για να ωφεληθεί περισσότερο η εκπαίδευση έχει προταθεί, αλλά κι εφαρμοστεί από κάποιους οργανισμούς, ο συνδυασμός εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης, θέτοντας όμως ως βασική προϋπόθεση η διαδικασία να πραγματοποιηθεί με αξιολογικό πνεύμα (Πενέτη, 2018). Συμβαίνει βέβαια κάποιες φορές η εξωτερική αξιολόγηση να λειτουργεί για να παρακινήσει άτομα κι οργανισμούς να κάνουν εσωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001).

1.4 Προτερήματα και μειονεκτήματα εξωτερικής αξιολόγησης

Η εξωτερική αξιολόγηση από πολλούς αντιμετωπίζεται με καχυποψία είτε λόγω των κινδύνων που μπορεί να περιέχει είτε λόγω έλλειψης κατανόησης της διαδικασίας της (Μαγγόπουλος, 2015). Επιπλέον, κατά την εμπειρία του ο Nevo (2001) εκφράζει την άποψη ότι τα σχολεία μπορεί να κινητοποιούνται ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, εάν έχουν να αντιμετωπίσουν μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, ακόμα κι όταν η εσωτερική δεν αποτελεί εναλλακτική λύση αλλά προαπαιτούμενο μέρος της εξωτερικής. Ως μειονέκτημα, συγκεκριμένα της μορφής της επιθεώρησης, εκφράζεται ότι δε λαμβάνονται υπόψιν παράγοντες που επιδρούν στην πράξη στο εκπαιδευτικό έργο, με αποτέλεσμα να μη διαμορφώνεται μια σωστή ή δίκαιη εικόνα για το εκπαιδευτικό έργο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διαδικασία με άγχος και προκατάληψη, καθώς αμφισβητείται η αντικειμενική κρίση των εξωτερικών αξιολογητών. Επίσης, υπονομεύει το κλίμα συλλογικότητας στις σχολικές μονάδες ενισχύοντας τον ατομισμό (Σολομών, 1999). Η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης απαιτεί κι ένα σημαντικό οικονομικό κόστος αλλά είναι και πιο χρονοβόρα. Για παράδειγμα στην Αγγλία το Ofsted[1] δαπάνησε 150,4 εκατομμύρια £ κατά την περίοδο 1997-’98 (Faubert, 2009: 32).

Παρόλ’ αυτά υποστηρίζεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια αξιόπιστη διαδικασία ως προς τη λογοδοσία στην κοινή γνώμη σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (MacBeath et al, 2004). Ένα όφελος της εξωτερικής αξιολόγησης για τα σχολεία αποτελεί η δυνατότητα πληροφόρησης των σχολείων για συγκριτικά δεδομένα άλλων σχολείων, με σκοπό να τα αξιοποιήσουν στην ερμηνεία των δικών τους δεδομένων και να αξιολογήσουν την ποιότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί η άποψη που υποστηρίζει ότι η εξωτερική αξιολόγηση θα συνεισφέρει στη νομιμοποίηση της εσωτερικής, όχι μέσω

[1] Το Ofsted (Office for Standards in Education) είναι ένα μη υπουργικό τμήμα της κυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου κι υπεύθυνο για τον έλεγχο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και κρατικά σχολεία και κάποια ανεξάρτητα σχολεία.

κάποιας επίσημης έγκρισης, αλλά σεβόμενη την ύπαρξή της ως βασικό στοιχείο της αξιολόγησης σχολικών μονάδων. Μπορεί να αναπτυχθεί ένας διάλογος μεταξύ των δύο με αμοιβαίο σεβασμό ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων των σχολείων (Nevo, 2001).

Κάτι που διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια είναι η τάση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες να υιοθετούν μεθόδους εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ η εξωτερική λειτουργεί συμπληρωματικά για να στηρίζει την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Μαντάς κ.ά. 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1 Αξιολόγηση στο ευρωπαϊκό και διεθνές συγκείμενο

Άξια αναφοράς κρίνεται μια σύντομη περιγραφή διαδικασιών αξιολόγησης που ακολουθούνται σε διεθνές κι ευρωπαϊκό επίπεδο, ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία μιας γενικής αντίληψης των πεπραγμένων άλλων χωρών, όχι για λόγους σύγκρισης κι ανταγωνιστικότητας, αλλά για να δοθεί έμφαση στις διαφορές ή ομοιότητες που παρουσιάζουν.

Στα πλαίσια της ενοποίησης των χωρών της Ευρώπης και της χάραξης κοινής πορείας, τέθηκαν κοινοί στόχοι και στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο έκτακτο ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισαβόνας (2000) τονίστηκε η ανάγκη αύξησης της ανταγωνιστικότητας λόγω της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Για την άμβλυνση της ανεργίας δόθηκε έμφαση στην αύξηση του μορφωτικού επιπέδου των μελλοντικών πολιτών της Ευρώπης και στην ανάγκη περισσότερων επενδύσεων στην εκπαίδευση.

Επίσης, το 2004 η Ευρωπαϊκή Ένωση πραγματοποίησε μια συγκριτική έρευνα με το όνομα 'Eurydice' με θέμα την αξιολόγηση σχολείων. Σε αυτήν φάνηκε ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που υιοθετείται από κάθε χώρα κι η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας αξιολόγησης. Στα ευρήματά της φαίνεται ότι όλες οι χώρες αναπτύσσουν εσωτερική αξιολόγηση, πέραν του Λουξεμβούργου και της Βουλγαρίας. Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση διακρίνονται κάποιες διαφορές ως προς το πρόσωπο ή την υπηρεσία που την αναλαμβάνει και στους στόχους που επικεντρώνονται. Στην πλειοψηφία των χωρών υπάρχει μια υπηρεσία επιθεώρησης υπό την ευθύνη της κεντρικής κυβέρνησης, ενώ σε κάποιες χώρες η αξιολόγηση πραγματοποιείται από δύο ξεχωριστές εκπαιδευτικές αρχές, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Εσθονία, η Σουηδία, η Δανία, η Τσέχικη Δημοκρατία, η Λιθουανία, η Σλοβακία κι η Πολωνία (Eurydice, 2004).

Οι εξωτερικοί αξιολογητές ασχολούνται με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα είτε ακολουθώντας έναν συγκεκριμένο κατάλογο με θεματικές ενότητες από τις εκπαιδευτικές αρχές για να αξιολογήσουν, όπως συμβαίνει στην Πορτογαλία, το Βέλγιο, την Ολλανδία, είτε χωρίς αυτόν, όπως για παράδειγμα την Πολωνία και τη Γαλλία (Faubert, 2009). Όταν η αξιολόγηση εστιάζεται στις διαδικασίες, δίνεται σημασία στη δομή των τάξεων, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, το πως χρησιμοποιείται η σχολική υποδομή και τον τρόπο διαχείρισης οικονομικών πόρων κι ανθρώπινου δυναμικού, αντί

να δίνεται σημασία σε εκπαιδευτικά θέματα. Λίγες χώρες επικεντρώνονται κατά την αξιολόγηση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό παρατηρείται στην Ουγγαρία και τις Η.Π.Α. όπου τα αποτελέσματα ελέγχονται μέσω της πραγματοποίησης εθνικών εξετάσεων (Faubert, 2009).

Διαφορές στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολόγησης παρατηρούνται σε χώρες που χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτικά, αποκεντρωτικά ή άκρως αποκεντρωτικά συστήματα. Η αποκέντρωση των συστημάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη αυτόνομων σχολικών μονάδων, όπως παρατηρήθηκε κατά τη δεκαετία του ’90 ιδιαίτερα στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες (Eurydice, 2007). Χώρες οι οποίες εκχώρησαν αρκετά μεγάλη αυτονομία σε σχολεία ως προς τη διαχείριση πόρων, τη λήψη αποφάσεων για τα αναλυτικά προγράμματα κι επιλογή στον τρόπο αξιολόγησης, είναι η Ολλανδία, η Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Μακάο-Κίνα, η Κορέα κι η Ιαπωνία. Η χώρα μας κι η Τουρκία βρίσκονται στον αντίποδα εκχωρώντας σε πολύ μικρό βαθμό αυτονομία στις σχολικές μονάδες (Σταυριανουδάκη & Ιορδανίδης, 2018).

2.2 Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σε πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρήθηκε μια τάση αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ενώ πραγματοποιήθηκαν κι οι ανάλογες μεταρρυθμίσεις ώστε να αυξάνεται η αυτονομία των σχολικών μονάδων. Με αυτές τις αλλαγές παρακινήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων κι ενισχύθηκε η πιο ενεργή συμμετοχή τους μέσω κινήτρων για την παροχή μιας διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, καθώς ο σχολικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από ετερογένεια (Σταυριανουδάκη & Ιορδανίδης, 2018).

Ένα σύγχρονο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σχετίζεται πλέον όλο και πιο πολύ με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης κι έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Ο προσανατολισμός της αξιολόγησης στην ανατροφοδότηση έχει ως στόχο την πιο ευρεία βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όπου λαμβάνονται υπόψη διάφορες παράμετροι κι η αλληλεπίδραση της αξιολόγησης με τη διδακτική πράξη είναι αμφίδρομη. Όπως φάνηκε και παραπάνω οι χώρες εμφανίζουν διαφορές μεταξύ τους ως προς το αξιολογικό σύστημα που εφαρμόζουν, παρόλ’ αυτά προσανατολίζονται κάποια χρόνια τώρα στις συγκεκριμένες πρακτικές:

- Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα αντί τους εκπαιδευτικούς ατομικά, στα πλαίσια απόδοσης αυτονομίας.

- Μέσω της αξιολόγησης ελέγχεται αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, όπως προσδιορίζονται κεντρικά και διαμορφώνονται πιο ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- Ενισχύεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Φαίνεται η τάση συνδυασμού εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης.

(Ζουγανέλη κ.ά., 2008)

Κατά την έρευνα του διεξήγαγε ο Γκελαμέρης (2019) αναδεικνύεται η «*ανατροφοδοτική προσέγγιση*» της αξιολόγησης στα πλαίσια ενός έγκυρου κι αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης. Μέσω της ανατροφοδότησης θα υποστηριχθεί η ανάπτυξη πιο στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς και η καινοτομία. Επισημαίνει επίσης την ύπαρξη '*κουλτούρας αξιολόγησης*' για την αντιμετώπιση της αξιολογικής διαδικασίας ως μέσο ανατροφοδότησης και βελτίωσης.

Επιπλέον, ο ίδιος υποστηρίζει ότι βασικές αρχές των μελλοντικών συστημάτων αξιολόγησης θα είναι η διαφάνεια κι η ολική αντιμετώπιση όπου θα αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή πέρα από τους εκπαιδευτικούς, τα αναλυτικά προγράμματα, οι δομές των σχολείων κι άλλα (Γκελαμέρης, 2019).

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται η συνύπαρξη εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης, όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, για λόγους εγκυρότητας αλλά και αλληλοσυμπλήρωσης των δύο ώστε να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Η αλληλεπίδραση των δύο μορφών θα αποτελεί μια αμοιβαία διαδικασία μάθησης, καθώς η καθεμία θα έχει ξεχωριστές πληροφορίες να δώσει και να δεχτεί. Η ανταλλαγή αυτών των δεδομένων θα επιτευχθεί μέσα από διάλογο και θα αποτελεί μια συστηματική διαδικασία (Γκελαμέρης, 2019 · Nevo, 2001).

Αξίζει να αναφερθεί και μια νέα τάση στην αξιολόγηση που εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. με εισηγητή τον Michael Quinn Patton, που με τον όρο «*αναπτυξιακή αξιολόγηση*» υποστήριξε ότι αποτελεί αποτελεσματικότερη μέθοδο από τις άλλες κυρίαρχες τάσεις που υπάρχουν διεθνώς, όπως έχει γίνει σχετική αναφορά γι' αυτές παραπάνω (Στρίφα κ.ά., 2018). Αυτή η μορφή αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει πιο ενεργά αξιολογητές κι αξιολογούμενους όπου δρουν ως μέλη μιας ομάδας που συνεργάζονται στενά. Ως διαδικασία συμβάλλει στην ανάδειξη των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, για τους οποίους θα γίνει αναφορά σε επόμενη ενότητα, κι αναμορφώνεται το

εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της καινοτομίας και της αλλαγής. Βασικό χαρακτηριστικό της αναπτυξιακής αξιολόγησης αποτελεί το γεγονός ότι οι στόχοι που καθορίζονται στην αρχή έχουν την ευελιξία να επαναπρογραμματίζονται από τον αξιολογητή. Επιπλέον, η αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται σε αυστηρά πλαίσια ελέγχου, αλλά με βάση τα αποτελέσματα και τις ανάγκες των υποκειμένων, μπορεί να αναθεωρείται και να προσαρμόζεται (Patton, 1994).

2.3 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα από τη δεκαετία του ’70 έως σήμερα

Στη χώρα μας η αποδοχή κι εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση υπήρξε για πολλά χρόνια έως και σήμερα προβληματική κι έχει αντιμετωπιστεί με έντονη επιφυλακτικότητα, καχυποψία και δυσαρέσκεια από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η στάση τους αυτή διαμορφώνεται από τη μορφή και το μοντέλο που επιλέχτηκε να εφαρμοστεί στα σχολεία δεκαετίες πριν και συνεχίζει να ασκεί επιρροή στην αντίληψη που έχουν για την αξιολόγηση μέχρι πρόσφατα.

Με το Ν.Δ. 651/70 οριζόταν η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο νομού και περιφέρειας από επιθεωρητές με σκοπό την εποπτεία στην εκπαίδευση. Οι επιθεωρητές είχαν την αρμοδιότητα σύνταξης αξιολογικών εκθέσεων για τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους ήλεγχαν κι αξιολογούσαν ως προς το σχολικό έργο που προσέφεραν και κυρίως το διδακτικό (Μπουζάκης, 2005). Ήταν δηλαδή μια άμεση διαδικασία που ακολουθούσε συγκεκριμένα κριτήρια που είχαν να κάνουν με τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, πολιτικές πεποιθήσεις και την υπηρεσιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996).

Η μορφή αυτή ακολουθούσε το μοντέλο του Tyler, ένα παραδοσιακό μοντέλο που προσεγγίζεται από γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης, που βασικό σκοπό έχει να ελέγξει χωρίς να προσφέρει βοήθεια, ενώ ο επιθεωρητής θεωρείται ένας πολύ καλός εκπαιδευτικός που μπορεί να κρίνει όλους τους υπόλοιπους (Κολοκοτρώνης & Τσίγκα, 2015). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει επικριθεί αρκετά λόγω διάφορων αδυναμιών που υπήρχαν κατά την εφαρμογή του (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλη, 2015).

Το σύστημα της επιθεώρησης σταμάτησε να εφαρμόζεται τη δεκαετία του ’80 όπου με τον νόμο 1304/1982 κι έπειτα με τον 1566/1985 εμφανίστηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Ο ρόλος τους μεταστρέφεται από ελεγκτικός σε βοηθητικός κι υποστηρικτικός. Οι εκθέσεις που συνέτασσαν με συνευθύνη του Διευθυντή και

Προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης είχαν να κάνουν με τη μονιμότητα, τις προαγωγές και την κρίση στελεχών εκπαίδευσης, αλλά κατέληξε μια τυπική διαδικασία λόγω μη αποδοχής αυτής της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς και των μεγάλων αντιδράσεων που ασκούσαν τα συνδικαλιστικά όργανα (Πασιαρδής, 2004).

Τα επόμενα προεδρικά διατάγματα που ακολούθησαν προσέγγιζαν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού κι όχι 'τιμωρίας' αυτού, αλλά δεν κατάφεραν να εφαρμοστούν λόγω αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικές οργανώσεις (Κολοκοτρώνης & Τσίγκα, 2015).

Έπειτα, ο νόμος 2525/1997 προέβλεπε να δημιουργηθεί Σώμα Μονίμων Αξιολογητών με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Στο Π.Δ. 140/1998 αναφέρεται ότι μέσω των εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που συντάσσονται από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, τους σχολικούς σύμβουλους και τους μόνιμους αξιολογητές θα πραγματοποιείται η επαγγελματική εξέλιξη και μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο ν. 2986/2002 κατήργησε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, αλλά λόγω ενστάσεων των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε (Κυριακίδης, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση εμφανίστηκε νομοθετικά το 2010 με την Υ.Α. Γ1/37100/31-03-2010 με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κι ακολούθησε η Υ.Α. 30972/Γ1/15-03-2013 *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»* που και αυτή δεν εφαρμόστηκε τελικά.

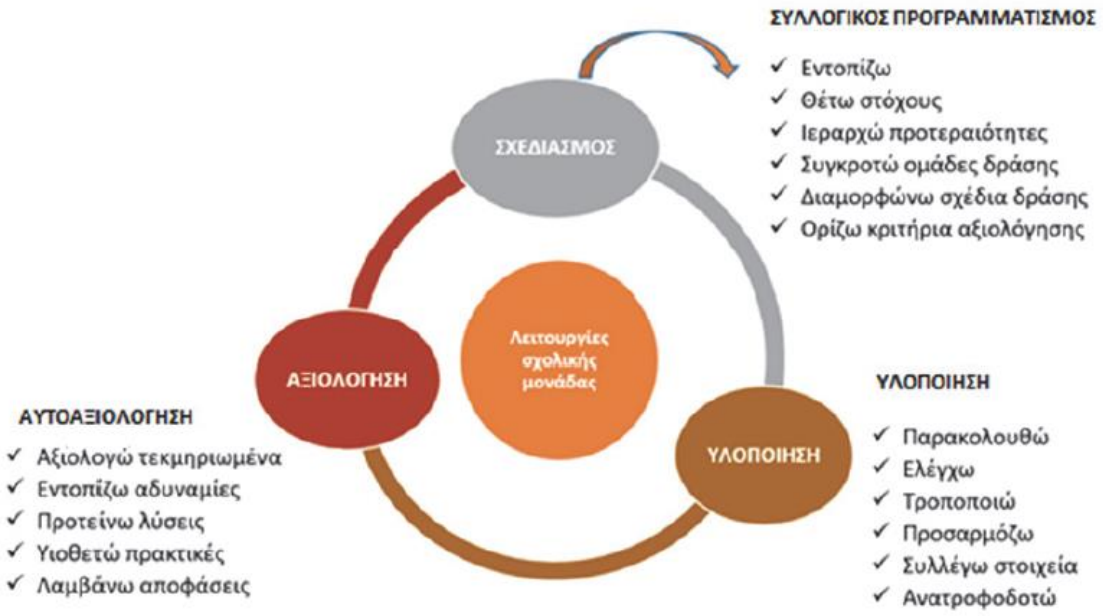
Ουσιαστικά με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν εφαρμόστηκε καμία διαδικασία αξιολόγησης. Όλες οι προσπάθειες αντιμετωπίζονταν επικριτικά από την εκπαιδευτική κοινότητα και δε διαμορφώθηκε 'κουλτούρα αξιολόγησης'. Οι πιο πρόσφατες ενέργειες από πλευράς Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση, προτού το νέο σύστημα που θα αναλυθεί παρακάτω, υπήρξε η Υ.Α. 1816/ΓΔ4/2019. Σε αυτήν αναφέρονται οι θεματικοί άξονες για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και ορίζει τη σύνταξη έκθεσης από τον σύλλογο διδασκόντων. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν τη διαδικασία διατυπώνοντας παρατηρήσεις με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

2.4 Δομή του νέου συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η τελευταία προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, η οποία μελετάται στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας, αποτελεί η υπουργική απόφαση με αριθμό 6603/ΓΔ4/20-01-2021 με τίτλο «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*». Αρχικά παρατηρείται ότι το συγκεκριμένο σύστημα υποστηρίζει τον συνδυασμό των δύο μορφών αξιολόγησης, εσωτερικής κι εξωτερικής, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις σε αυτόν τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και τακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Οι διαδικασίες που περιγράφονται στο παρόν σύστημα έχουν τη μορφή εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης με σκοπό '*τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου'* των σχολικών μονάδων αλλά και συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σειρά που ακολουθεί γενικά είναι η αξιολόγηση αρχικά σε τοπικό επίπεδο (σχολική μονάδα), έπειτα σε περιφερειακό και εθνικό, αποτελώντας τα δύο τελευταία τους φορείς εξωτερικής αξιολόγησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης συνδέεται στενά με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στον οποίο τίθενται κι οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ενώ η υλοποίηση πραγματοποιείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου. Η υλοποίηση είναι μια ανατροφοδοτική διαδικασία όπου μέσα από τη συλλογή στοιχείων, αποτιμάται η πορεία πραγματοποίησης του προγραμματισμού και διαπιστώνονται σημεία που μπορεί να χρήζουν διορθώσεις. Με την αξιολόγηση ως τελικό στάδιο αποτιμάται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά, εντοπίζονται οι αδυναμίες κι αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές αλλά κι οι ανάγκες κι επόμενοι στόχοι των σχολικών μονάδων. Κατά το στάδιο αυτό συντάσσεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων με ευθύνη του διευθυντή η ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., που δημιουργήθηκε γι' αυτό τον σκοπό. Στην παρακάτω εικόνα περιγράφονται εν συντομία τα τρία στάδια της εσωτερικής αξιολόγησης.



Εικόνα 1: Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης

(Πηγή: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Β' τεύχος, αρ. φ.140/20-1-2021)

Την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη σύνδεση αυτής με τον προγραμματισμό υποστηρίζουν πολλοί μελετητές, καθώς αποτελεί τον τρόπο να διαπιστωθεί η αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες (Μιχαλάκης, 2015). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί όλη τη διαδικασία συμβάλλοντας στον καθορισμό των επόμενων στόχων. Ο προγραμματισμός δηλαδή κατευθύνει και στοχοθετεί κι η αξιολόγηση δείχνει αν είναι σωστή η κατεύθυνση κι επιτυγχάνονται οι στόχοι (Κουτούζης, 1999).

Ως αντικείμενα αξιολόγησης αποτιμώνται μία σειρά δεικτών ποιότητας, κατηγοριοποιημένοι σε θεματικούς άξονες και γενικότερα σε τρεις βασικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες που λαμβάνονται ως κριτήρια για την αξιολόγηση είναι:

- *Η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία*
- *Η διοικητική λειτουργία και*
- *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*

Η απόδοση της αξιολόγησης κάθε άξονα αποτιμάται ποσοτικά ακολουθώντας μια τετράβαθμη κλίμακα ξεκινώντας από το 1 που δείχνει τη μη επαρκή λειτουργία έως το 4 που σημαίνει εξαιρετική λειτουργία.

Στη διαδικασία του αρχικού ετήσιου προγραμματισμού αξιοποιούνται κι οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου. Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης προωθείται η συμμετοχή γονέων κι εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (Μαντάς κ.ά., 2009).

Η υλοποίηση πραγματοποιείται με τη δημιουργία ομάδων δράσεων, εκπαιδευτικών δηλαδή που αναλαμβάνουν συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Ο ρόλος του Σ.Ε.Ε. είναι υποστηρικτικός διατυπώνοντας παρατηρήσεις και προτάσεις στον σχεδιασμό των δράσεων. Κατά την τελική σύνταξη της έκθεσης πέρα από την ανάδειξη των καλών πρακτικών κι αδυναμιών, προτείνονται κι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που κρίνονται αναγκαίες.

Η εξέταση όλων αυτών των δεικτών κρίνεται αναγκαία, καθώς η σχολική πραγματικότητα μεταλλάσσεται συνεχώς από εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες. Έτσι κρίνεται σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά κι οι ιδιαίτερες συνθήκες των σχολικών μονάδων (Σολομών, 1999 · Ball, 1997). Σε παράγραφο της απόφασης αυτής γίνεται αναφορά για καταγραφή των ιδιαίτερων συνθηκών που μπορεί να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται σε περιφερειακό επίπεδο από τους Σ.Ε.Ε. παιδαγωγικής ευθύνης και τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αναρτώντας στην εφαρμογή του Ι.Ε.Π. έκθεση με την αποτύπωση θετικών κι αδύναμων σημείων των σχολείων και προτάσεις για επιμορφώσεις και βελτιώσεις, λαμβάνοντας όμως υπόψιν την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης. Σε εθνικό επίπεδο η διαδικασία συντονίζεται και παρακολουθείται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π. συντάσσοντας ετήσια έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης κάνοντας γενικές παρατηρήσεις ως προς τις ανάγκες, τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες σύμφωνα με τις εκθέσεις των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Οι εκθέσεις αυτές αναρτώνται και στην ιστοσελίδα της.

Συνεπώς, η αξιολόγηση συνολικά ακολουθεί τρεις μορφές ως προς τον χρόνος υπολοίησής της: αρχική, διαμορφωτική και τελική (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΓΚΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι η εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση συνδέεται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω της αξιολόγησης ελέγχεται η ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ είναι ένας τρόπος να ανταποκρίνεται καλύτερα στις αλλαγές που συμβαίνουν σε επίπεδο κοινωνίας και αγοράς εργασίας. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνεται η ύπαρξη αστοχιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να λαμβάνονται τα απαιτούμενα μέτρα κι ελέγχονται τα αποτελέσματα των επενδύσεων στον χώρο της εκπαίδευσης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Κατά τον Stronge (1997, όπ. αναφ. στο Κολοκοτρώνης & Τσίγκα, 2015) η αξιολόγηση στοχεύει στην αντιμετώπιση καθαρά πρακτικών ζητημάτων στην εκπαίδευση, σχετίζεται με την κρίση όλου του προσωπικού, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κ.α..

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κρίνεται κατά τον Δημητρόπουλο (1991) στα εξής τρία επίπεδα:

- Σε οικονομικό επίπεδο, καθώς έχει να κάνει με τον συνετό τρόπο διαχείρισης των πιστώσεων στην εκπαίδευση ώστε να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς που θέτουν.
- Σε παιδαγωγικό-ψυχολογικό επίπεδο, μια και διευκολύνεται η διεργασία της μάθησης και στοχεύει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.
- Σε πρακτικό επίπεδο αντιμετωπίζονται διοικητικά κι εκπαιδευτικά ζητήματα. Όπως είναι ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός.

Άρα με την αξιολόγηση φανερώνονται οι όποιες αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας στα τρία επίπεδα και λαμβάνονται τα απαιτούμενα διορθωτικά μέτρα με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών μονάδων. Μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνεται ουσιαστικά κατά πόσο μια σχολική μονάδα έχει υλοποιήσει τους στόχους της (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγραμματισμού σημαντική θέση έχει η αξιολόγηση η οποία αποτελεί μέρος αυτού για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πίος, 2013).

Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός δε μένει σε κάποια

βασική γνώση, αλλά είναι δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχάζεται μέσα από τη συνεργασία του με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Δούκας κ.ά., 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ευνοείται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως κοινοτήτων μάθησης. Σύμφωνα με αυτές οι εκπαιδευτικοί αλληλοστηρίζονται κι επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Δρουν κι εργάζονται συνεργατικά και μέσω του αναστοχασμού αξιολογούν συστηματικά τις προσπάθειές τους (Θεοφιλίδης, 2012).

3.2 Δυσκολίες εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα

Όπως φάνηκε κι από την ιστορική ανασκόπηση για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα, μετά τον θεσμό του επιθεωρητή δεν επιτεύχθηκε η υλοποίηση των υπουργικών αποφάσεων που ακολούθησαν. Διάφοροι λόγοι συνηγορούν σε αυτήν την εξέλιξη, με πρώτο την προκατάληψη που δείχνει να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση, έχοντάς την συνδέσει με τον έλεγχο και την τιμωρία. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η επιρροή των συνδικαλιστικών οργανώσεων στη στάση απόρριψης των εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται κι από άλλους θέτοντας την ανάγκη ανεξαρτητοποίησης του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού από κομματικές θέσεις, ενώ τονίζεται η θέση αντίληψης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Ακόμη, τίθεται το ερώτημα για το πως μπορούν να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικοί που προσφέρουν εξαίρετο έργο και με ποιο σύστημα αξιολόγησης μπορούν να ανακαλυφθούν αυτοί (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005 · Γεωργογιάννης, 2013).

Σε σχέση με την αξιολόγηση διατυπώνονται από τον Δημητρόπουλο (2007, όπ. αναφ. στο Πίος, 2013) κάποια προβλήματα όπως το αν είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για τα κριτήρια αξιολόγησης, αν οι αξιολογητές έχουν επιλεγεί σωστά κι έχουν την ανάλογη εκπαίδευση, υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα κι ανατροφοδότησης των αξιολογούμενων κι ο τρόπος αντιμετώπισης από συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η έλλειψη εμπιστοσύνης που παρατηρείται την τελευταία δεκαετία φαίνεται να έχει ενισχυθεί λόγω πολιτικών, κοινωνικών κι οικονομικών συγκυριών την περίοδο της κρίσης (Μαγγόπουλος, 2015). Υποστηρίζεται ακόμη ότι η αξιολόγηση από το κράτος δεν αντιμετωπίστηκε με επαγγελματικό τρόπο, δίνοντας μια γραφειοκρατική διάσταση στη διαδικασία με αποτέλεσμα να μην επιφέρει βελτίωση στο έργο των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι αποδέχονται μια διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους, αρκεί αυτή να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα. Ο προβληματισμός τους έχει να κάνει με την ικανότητα των αξιολογητών και τον βαθμό αξιοπιστίας κι αξιοκρατίας της διαδικασίας (Ζουγανέλη κ.ά., 2008). Στο ζήτημα της αντικειμενικότητας συνηγορεί κι η έρευνα του Γκελαμέρη (2019) κι επιπρόσθετα φανερώνει την ανάγκη επιμόρφωσης των ατόμων που θα οριστούν αξιολογητές και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, όλα τα προβλήματα που έχουν επιδράσει αρνητικά στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης κρίνεται να ληφθούν υπόψη από όλους όσους εμπλέκονται σε ένα σύστημα αξιολόγησης και μέσα από τις κατάλληλες ενέργειες να δομηθεί μια αντικειμενική κι αξιόπιστη αξιολογική διαδικασία (Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

4.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, μέσω της ανατροφοδότησης που πραγματοποιείται. Η αποτελεσματικότητα μιας μονάδας εξαρτάται από παραμέτρους που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη βελτίωσή της. Διάφορες έρευνες και μελέτες συγκλίνουν στην αποτίμηση των παραγόντων που θα αναφερθούν εν συντομία παρακάτω (Θωμά, 2010).

Κατά τον Endmonds (1979, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2010) διακρίνονται οι εξής παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου :

- Δυνατή διοίκηση σχολικής μονάδας
- Σχολικό κλίμα
- Υψηλές προσδοκίες μαθητικών επιδόσεων
- Πλαίσιο αξιολόγησης για τις μαθητικές επιδόσεις
- Έμφαση στην κατάκτηση μορφωτικών δεξιοτήτων

Έπειτα ο Mortimore με τους συνεργάτες του (1995) έκαναν αναφορά για 11 αλληλεξαρτώμενους παράγοντες οι οποίοι είναι η επαγγελματική διοίκηση, η υιοθέτηση κοινού οράματος και στόχων, το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ένα ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον, η επικέντρωση στην ποιότητα και την ποσότητα της μάθησης, η δόμηση στόχων κατά την διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η ενίσχυση των μαθητών, η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, οι υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματα των μαθητών, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και το σχολείο που λειτουργεί ως ένας οργανισμός μάθησης.

Η έννοια του οργανισμού μάθησης ξεκίνησε από τον χώρο της διοίκησης και πέρασε στον εκπαιδευτικό χώρο περί τα τέλη της δεκαετίας του ‘90 (Πασιάς, 2018). Ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης χαρακτηρίζεται από την διαμόρφωση κοινού οράματος και στόχων από όλα τα μέλη του οργανισμού ,το συνεργατικό και συλλογικό κλίμα, την ανάπτυξη καινοτομιών, τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, τη λήψη αποφάσεων από κοινού και ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Πασιαρδή (2001) αναφέρεται συνοπτικά στους εξής παράγοντες :

-*Εκπαιδευτική ηγεσία*

- *Έμφαση στην σχολική διδασκαλία*

-*Διαπροσωπικές σχέσεις*

-*Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές*

-*Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης των μαθητών*

-*Συμμετοχή γονέων στο σχολείο*

-*Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα*

Επιπλέον, ως προς τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σημαντική επίδραση έχει η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η σχολική κουλτούρα. Έρευνες δείχνουν την θετική επίδραση που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και η σχολική διοίκηση (Βεργίδης, 2012).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με την διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος κατά το οποίο τα μέλη του οργανισμού νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα αυτού (Κατσαρού κ.α. ,2016).

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο και πέρα από το διοικητικό-γραφειοκρατικό έργο που επιτελεί έχει να συντονίσει μια σειρά ενεργειών και ένα σύνολο ατόμων-μελών του σχολείου. Ο ρόλος που συντελεί κρίνεται πολύ σημαντικός καθώς μέσα από το έργο του και τις καλές πρακτικές που εφαρμόζει επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Έτσι, ο διευθυντής διοικεί, οργανώνει, συντονίζει και αναβαθμίζει το σχολικό έργο (Στραβάκου, 2003).

Σύμφωνα με έρευνα της Αργυροπούλου (2017) αναδεικνύονται βάσει απόψεων εκπαιδευτικών τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή. Στις υψηλότερες θέσεις βρίσκονται στοιχεία του χαρακτήρα όπως η ηθική, η συνεργασία, η δικαιοσύνη, η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία, η οργάνωση, η τιμιότητα, ενώ ακολουθούν η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, η ανάληψη πρωτοβουλιών, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και προς το τέλος βρίσκονται τα μετρήσιμα προσόντα όπως η κατοχή πτυχίων, μεταπτυχιακών και άλλων τίτλων σπουδών.

Κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει όλα τα μέλη του σχολείου να συνεργαστούν και να δράσουν ομαδικά. Ο διευθυντής ως ηγέτης θα πρέπει να συμβάλει στην δημιουργία συλλογικού κι ομαδικού πνεύματος και να αντιμετωπίσει όποιες προκλήσεις παρουσιαστούν (Κατσίκας & Βουρίκη, 2015). Είναι σημαντικό να

δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, να υποστηρίξει την κοινή λήψη αποφάσεων και να καταφέρει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Ένα θετικό σχολικό κλίμα διαμορφώνεται με την ενίσχυση της ομαδικότητας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών, την επικοινωνία με μαθητές, γονείς και το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2002). Ως διευθυντής ηγέτης πρέπει να διαθέτει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα κάνει τους εκπαιδευτικούς ακόλουθους στο έργο του (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016).

Μια μορφή που ξεχωρίζει στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο μετασχηματιστής ηγέτης ο οποίος έχει την ικανότητα να εμψυχώνει τους ακόλουθούς του και να τους δίνει μια αίσθηση αποστολής στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Επίσης, διατυπώνει ένα όραμα επιδιώκοντας να γίνει κοινό από όλους. Ένας τέτοιος ηγέτης ασκεί επιρροή δίνοντας σημασία στις ανάγκες των ακόλουθών του εμπνέοντας τους και δρώντας με ομαδικό πνεύμα. Μελέτες έχουν δείξει ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα με έμμεσο τρόπο και δημιουργεί τις συνθήκες που υποστηρίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν και την μάθηση των μαθητών (Eyal & Roth, 2011).

Κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή, καθώς θα πρέπει να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες με βάση τα ενδιαφέροντα τους, να λάβει υπόψιν την συμπεριφορά εκπαιδευτικών με γονείς και μαθητές, να συνεκτιμήσει το επίπεδο της τάξης, να ενημερώνεται μέσα από τη σύγκλιση τακτικών συνεδριάσεων για την πορεία επίτευξης των στόχων και στο τέλος του σχολικού έτους να συντάσσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς την έκθεση αξιολόγησης (Σαΐτη, 2008).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας- Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν σχεδιαστεί, αλλά στην ουσία δεν εφαρμόστηκαν συστήματα αξιολόγησης, καθώς βρήκαν αρνητικό έδαφος και δεν τελεσφόρησαν για διάφορους λόγους (Μουστάκα, 2018). Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητα αυτού, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου.

Η υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν 6603/ΓΔ4/20-01-2021 που αφορά το νέο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, ορίζει ως έναρξη εφαρμογής των διαδικασιών τον Φεβρουάριο του 2021. Ως ένα νέο σύστημα ανοίγει ένα καινούριο πεδίο έρευνας, που κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί κατά την έναρξη εφαρμογής του, ώστε να αναδειχθούν οι στάσεις που σχηματίζονται απέναντι σε αυτό και τις πρακτικές που προωθούνται και να συσχετιστεί με τις νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οπότε είναι μείζονος σημασίας να εξεταστούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που υπάρχουν ως προς τις διαδικασίες που αναφέρονται στο νέο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Προηγούμενα συστήματα αξιολόγησης στην Ελλάδα δέχτηκαν πληθώρα αντιδράσεων από πολλές πλευρές και δεν προχώρησαν σε εφαρμογή. Κάποιες πρώτες αντιδράσεις έχει δεχτεί η τελευταία υπουργική απόφαση για την αξιολόγηση κι είναι σημαντικό να διερευνηθεί τι προκαλεί δυσπιστία κι άρνηση σε μερίδα εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αξίζει να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για τις αλλαγές αυτές που αναμένονται, ώστε να αναδυθούν οι προβληματικές που υπάρχουν γύρω από το θέμα αυτό και πώς οι διευθυντές/-ριες μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή τους. Προηγούμενες μελέτες έχουν αναδείξει τον ρόλο των σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κλίματος αποδοχής από αυτούς (Καλογεράκης, 2016 · Τσιουπλή, 2018). Στο είδος της εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης ο/η διευθυντής/-ρια συμβάλλει ουσιαστικά στην αποδοχή κι εφαρμογή αυτής τονίζοντας την αξία της έρευνας.

Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητα της έρευνας στηρίζεται και στο γεγονός ότι η αποτελεσματική εφαρμογή μιας αξιόπιστης εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί

αντικείμενο συνεχόμενης μελέτης σ' ένα συνεχόμενα μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό κι εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τέλος, έρευνα πεδίου που διεξήγαγε ο Γκελαμέρης (2019) ανέδειξε τις μελλοντικές τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, θέτοντας την ανάγκη για ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης που θα είναι αμοιβαία αποδεχτό, θα δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και διατυπώνει ότι για να μπορέσει να αναπτυχθεί κι εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης απαιτείται η ευρεία συναίνεση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η μελέτη κι έρευνα του θέματος θα προσπαθήσει να αναλύσει την αξιοπιστία κι εγκυρότητα του νέου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, μέσω του βαθμού αποδοχής του από τους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας και την επιρροή των διευθυντών/διευθυντριών στην αποτελεσματική εφαρμογή του.

5.2 Σκοπός, στόχοι κι ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων του νομού Ηρακλείου σχετικά με την εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης, εσωτερικής κι εξωτερικής, καθώς και τη συμβολή διευθυντών στη δημιουργία κλίματος αποδοχής για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, επιδιώκοντας μέσα από τις απόψεις τους να παρουσιαστούν οι απαιτούμενες συνθήκες και παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Συγκεκριμένα στοχεύει:

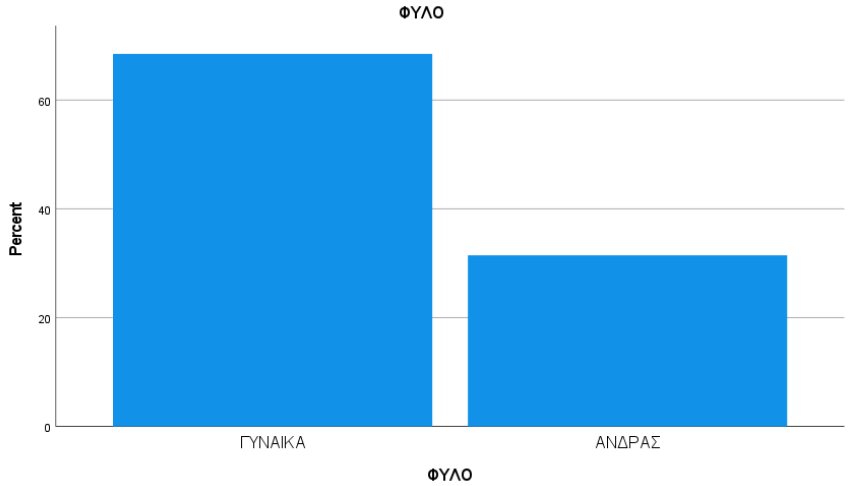
- Να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του νέου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εσωτερικής κι εξωτερικής.
- Να καταδείξει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενδεχόμενη αρνητική στάση αυτών στην αποδοχή αυτού του συστήματος.
- Να αναδείξει τις παραμέτρους που ενισχύουν τη θετική τους στάση στην εφαρμογή της υπουργικής απόφασης υπ' αριθμόν 6603/ΓΔ4/20-01-2021 για τη βελτίωση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Να μελετήσει αν οι θεματικοί άξονες και δείκτες που παρουσιάζονται κατά την περιγραφή των διαδικασιών αξιολόγησης, ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς ως προς την πληρότητα κι αξιοπιστία τους.
- Να διαπιστώσει κατά πόσο οι διευθυντές και διευθύντριες συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος αποδοχής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κι ανάπτυξης συλλογικής δράσης.
- Να διαπιστώσει ποιες πρακτικές από πλευράς διεύθυνσης συνεισφέρουν στην αποδόμηση αρνητικού κλίματος υλοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Τα ερωτήματα που τίθενται και στα οποία δίνει απαντήσεις η έρευνα είναι τα παρακάτω:

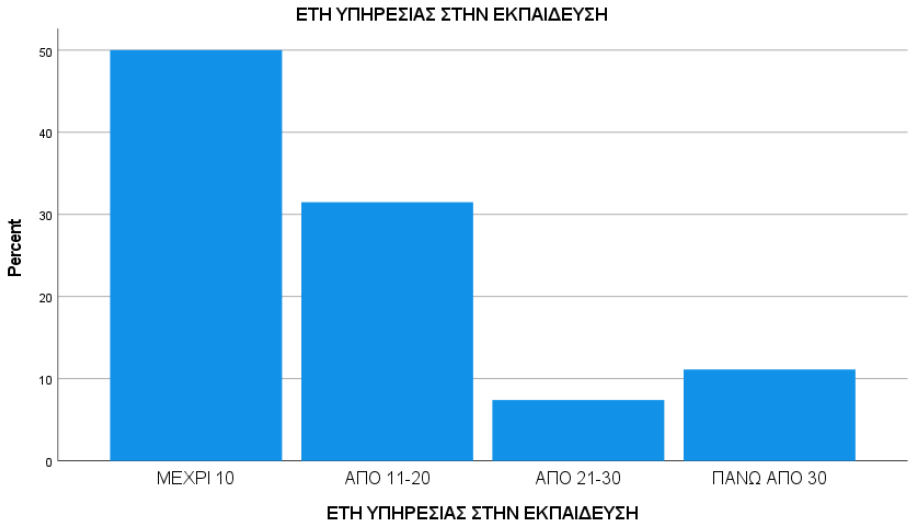
1. Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εσωτερική αξιολόγηση που προωθείται;
2. Ποιες είναι οι απόψεις αυτών για την εξωτερική αξιολόγηση που παρουσιάζεται;
3. Ποιοι παράγοντες του εσωτερικού ή εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου δημιουργούν αμφιβολίες κι έλλειψη εμπιστοσύνης στο έργο της αξιολόγησης;
4. Ποιες καλές πρακτικές από πλευράς διευθυντών/-ριών κι εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μέσο της επαγγελματικής τους βελτίωσης κι αποτελεσματικότητας;
5. Σε τι βαθμό αξιοπιστίας κι εγκυρότητας αξιολογείται το νέο σύστημα από τους εκπαιδευτικούς;
6. Με ποιον τρόπο μπορεί ο/η διευθυντής/διευθύντρια, στα πλαίσια του ρόλου, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων που έχει, να επηρεάσει τη στάση αποδοχής ή μη της διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών;

5.3 Δείγμα της έρευνας

Όπως ειπώθηκε πριν, ο πληθυσμός της έρευνας στην παρούσα ερευνητική μελέτη ορίστηκε να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που υπηρετούν στη Διεύθυνση Ηρακλείου. Για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε όλα τα δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου δημιουργήθηκε μια λίστα με όλες τις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων, οι οποίες ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου. Σε συνεργασία με τους/τις διευθυντές/-ριες το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Από το σύνολο των σχολείων (149) ανταποκρίθηκαν 54 εκπαιδευτικοί. Ως μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η *απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί για τον σχηματισμό του δείγματος με κάθε άλλο μέλος του πληθυσμού* (Ζαφειρόπουλος, 2015). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 37 είναι γυναίκες και οι 17 άνδρες (Σχήμα 5.1). Σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι εκπαιδευτικοί με μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι διαθέτουν περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (Σχήμα 5.2).



Σχήμα 5.1 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο



Σχήμα 5.2 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

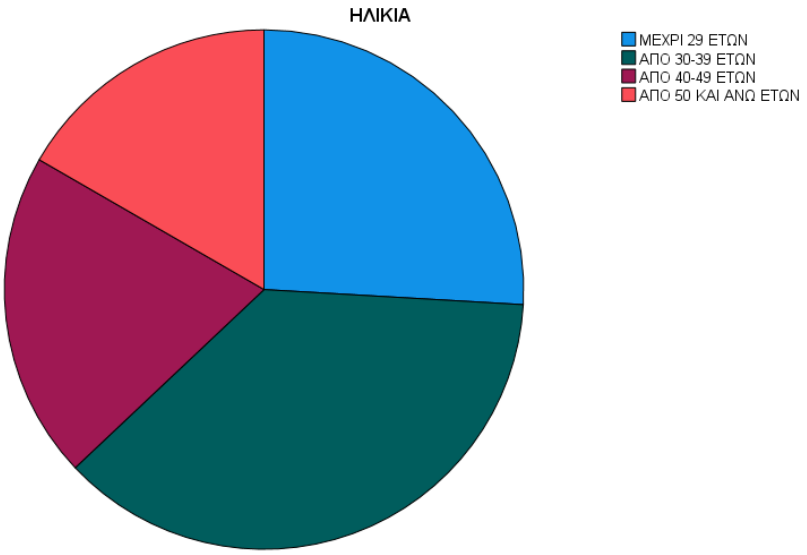
Οι απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με τις σπουδές τους φαίνονται στον επόμενο πίνακα. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ 11 από τους 54 κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο.

Πίνακας 5.1

Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

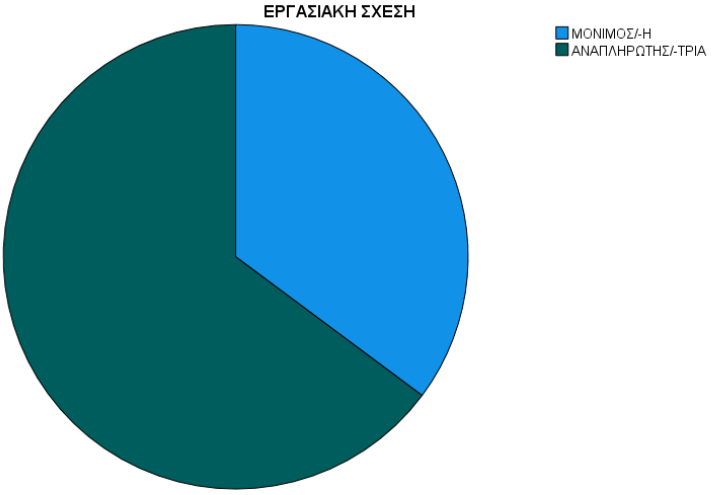
Τίτλος σπουδών	*Συχνότητα*	*Ποσοστό (%)*
Β' Πτυχίο	6	11,1
Μεταπτυχιακό	40	74,1
Διδακτορικό	2	3,7

Έπειτα, στο σχήμα 5.3 φαίνεται η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι είναι νέοι συνάδελφοι έως 39 ετών κι οι υπόλοιποι από 40 ετών και πάνω.



Σχήμα 5.3 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Τέλος, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν το είδος της εργασιακής τους σχέσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Σχήμα 5.4) υπηρετούν με σύμβαση ορισμένου χρόνου ως αναπληρωτές.



Σχήμα 5.4 Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή σχέση

5.4 Μεθοδολογική προσέγγιση-εργαλείο της έρευνας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν μέσω ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης, όπου λήφθηκε υπόψιν η αξιοπιστία κι εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο

ως εργαλείο για τη συλλογή των πληροφοριών, μιας κι εξυπηρετεί την παρούσα μελέτη λόγω του ότι:

- Αποτελεί ένα εύκολο εργαλείο στη χρήση.
- Διευκολύνει τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών.
- Μπορούν να συγκεντρωθούν πολλές πληροφορίες σε σύντομο χρόνο κι από μεγάλο αριθμό δείγματος.
- Η επεξεργασία, αποκωδικοποίηση κι αξιοποίηση των δεδομένων είναι εύκολη στη χρήση.
- Η συλλογή πληροφοριών πραγματοποιείται με οικονομικό τρόπο.
- Η παρουσία του ερευνητή δεν κρίνεται απαραίτητη, ενώ οι απαντήσεις είναι πλήρως ανώνυμες ώστε να είναι η μελέτη αξιόπιστη και οι ερωτώμενοι να απαντούν με ειλικρίνεια.

(Παρασκευόπουλος, 1993 · Cohen et al, 2008)

Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν και διαμορφώθηκαν με βάση τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης σχολικών μονάδων, τους δείκτες που ορίζονται για τις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας: παιδαγωγική και μαθησιακή, διοικητική κι επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον τομέα της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν στην αρχή με ένα σύντομο κείμενο περιγράφοντας τον σκοπό της έρευνας και τονίζοντας την ανωνυμία των απαντήσεων των ερωτώμενων που θα συμμετείχαν. Οι ερωτήσεις ήταν σαφείς κι ακριβείς ώστε να μην υπάρχει δυσκολία στην κατανόησή τους.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου με δομημένες απαντήσεις, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής στους ερωτώμενους χωρισμένες σε πέντε τομείς. Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις έχουν να κάνουν με δημογραφικά στοιχεία, αποτελώντας εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ οι υπόλοιπες 21 (ανεξάρτητες μεταβλητές) αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, βάσει της υπουργικής απόφασης με αριθμό 6603/ΓΔ4/20-01-202.

Στον πρώτο τομέα υπάρχουν 2 ερωτήσεις, μία διχοτόμος (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ) και μία με δυνατότητα επιλογής των πιθανών απαντήσεων. Η πρώτη σχετίζεται με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ως προς την προαναφερθείσα υπουργική απόφαση κι η δεύτερη με την αποτύπωση του συναισθήματος που δημιουργεί.

Οι ερωτήσεις του δεύτερου τομέα είναι τρεις και δείχνουν τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στους στόχους και πρακτικές που θέτει η απόφαση για την εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις είναι δομημένες σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert κι η κωδικοποίηση έχει γίνει ως εξής: Συμφωνώ απόλυτα (1), Συμφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4), Διαφωνώ απόλυτα (5).

Στον επόμενο τομέα ερωτήσεων από τις 7 ερωτήσεις, στις 6 οι απαντήσεις έχουν κωδικοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο όπως περιγράφηκε πριν σε κλίμακα Likert και η μία είναι διχοτόμος (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ). Αποτυπώνουν τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης που ορίζει η απόφαση.

Στη συνέχεια υπάρχουν 7 ερωτήσεις, όπου στις 6 οι απαντήσεις είναι σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, από τις οποίες οι 3 είναι κωδικοποιημένες ως: Συμφωνώ απόλυτα (1), Συμφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4), Διαφωνώ απόλυτα (5) κι οι άλλες τρεις ως εξής: Πάρα πολύ (1), Πολύ (2), Αρκετά (3), Λίγο (4), Καθόλου (5). Η τελευταία ερώτηση του τέταρτου τομέα είναι διχοτόμος (τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ). Οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με την εγκυρότητα κι αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Τέλος, υπάρχουν 2 ερωτήσεις που αφορούν τον ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων στην εφαρμογή ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στη μία οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα απλής επιλογής και στην άλλη σε πενταβάθμια κλίμακα Likert με την κωδικοποίηση: Συμφωνώ απόλυτα (1), Συμφωνώ (2), Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4), Διαφωνώ απόλυτα (5).

5.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Αρχικά για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων, διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος του ερευνητικού εργαλείου, διανέμοντας το ερωτηματολόγιο σε μια μικρή ομάδα ερωτώμενων (5), οι οποίοι ήταν μέρος του πληθυσμού της έρευνας. Μέσω του ελέγχου διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα του εργαλείου, το οποίο πήρε την τελική του μορφή για την ευρεία διανομή αυτού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος-Απρίλιος του 2021. Το ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα συντάχθηκε μέσω φορμών από το google drive, δόθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία του νομού Ηρακλείου, ώστε να εξασφαλιστεί η απλή τυχαία δειγματοληψία (Ζαφειρόπουλος, 2015). Συνολικά απαντήθηκαν 54 ερωτηματολόγια και στη συνέχεια για την επεξεργασία κι ανάλυση των

δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25 (Statistical Package for Social Services).

5.6 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης

Με τη χρήση του SPSS 25 πραγματοποιήθηκε η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων, ώστε να υπολογισθούν οι συχνότητες και τα ποσοστά αυτών. Για τις ερωτήσεις με διαβαθμισμένες απαντήσεις στην κλίμακα Likert υπολογίσθηκαν τα βασικά περιγραφικά μέτρα, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, με σκοπό να παρουσιαστεί η γενική εικόνα των ερωτώμενων ως προς την εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση με βάση τον τρόπο που δομείται προς το νέο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων για να εξεταστεί η μηδενική κι η εναλλακτική υπόθεση. Ως ποσοστό για τον έλεγχο σημαντικότητας των υποθέσεων ορίζεται το 5%. Έτσι, αν η τιμή p είναι μικρότερη από 0,05 σε κάθε έλεγχο, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Είναι σημαντικό να ελεγχθεί αν οι εξαρτημένες μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η κανονική κατανομή των μεταβλητών ελέγχεται με το test Kolmogorov-Smirnov (Χαλικιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015:184-186). Σε περίπτωση που δεν υπάρχει κανονικότητα, πραγματοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney που ελέγχει την ισότητα διαμέσων (Τσαγκρής, 2014: 80-83).

Σε δημογραφικό στοιχείο όπου υπάρχουν περισσότερες των δύο ομάδων γίνεται ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί η ισότητα ή η διαφορά των μέσων τιμών, καθώς δεν υπάρχει η προϋπόθεση της κανονικότητας (Πραμαγγιούλης, 2008: 80-80).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των 54 ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Η ανάλυση γίνεται με βάση τη σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, οι οποίες ακολουθούν τους στόχους της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής κι ακολουθεί η επαγωγική στατιστική αυτών.

6.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Οι πρώτες ερωτήσεις σχετίζονται με την ενημέρωση και τη συναισθηματική στάση για το νέο σύστημα αξιολόγησης. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών έχουν ενημερωθεί για τη συγκεκριμένη απόφαση, 2 μόνο απάντησαν αρνητικά και σε μεγαλύτερο ποσοστό ως πηγή πληροφόρησης αναφέρουν τον/την διευθυντή/-ρια του σχολείου τους (51,9%) και το διαδίκτυο (42,6%). Ως προς το συναίσθημα παρατηρείται συνολικά σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη συναισθημάτων όπως άγχος, εκνευρισμός, αδιαφορία, θυμός, απογοήτευση, φόβος και προβληματισμός και σε αρκετά μικρότερο αισιοδοξία και χαρά (Πίνακας 6.1).

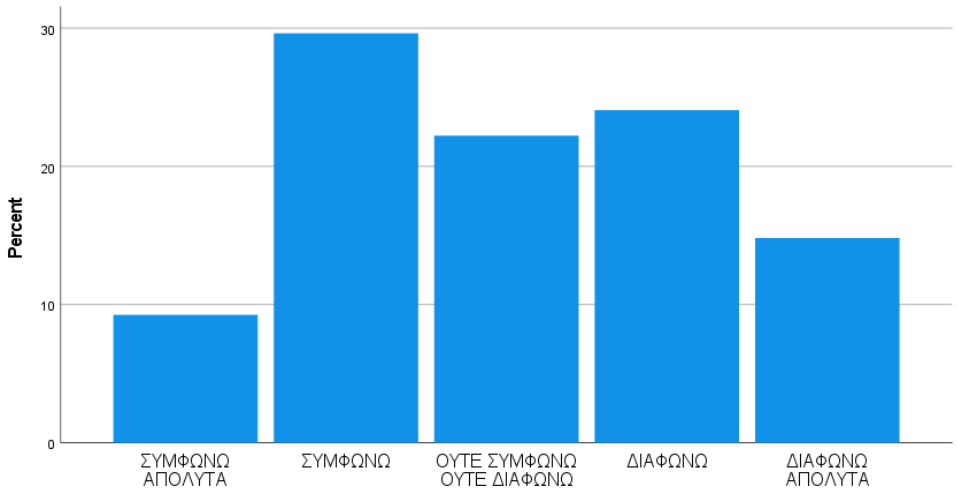
Πίνακας 6.1

Ποσοστιαία κατανομή συναισθηματικής στάσης εκπαιδευτικών

Συναίσθημα	***Συχνότητα***	***Ποσοστό (%)***
Αισιοδοξία	10	18,5
Άγχος	9	16,7
Αδιαφορία	9	16,7
Εκνευρισμός	9	16,7
Θυμός	8	14,8
Χαρά	5	9,3
Περιέργεια	1	1,9
Απογοήτευση	1	1,9
Προβληματισμός	1	1,9
Φόβος	1	1,9
Σύνολο	54	100

Ακολούθως, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας στην εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων έγινε από 1 έως 5 δηλώνοντας την απόλυτη συμφωνία («Συμφωνώ απόλυτα») έως την απόλυτη διαφωνία («Διαφωνώ απόλυτα») αντίστοιχα. Σχετικά με τη

συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας εκπαιδευτικού έργου, σχηματίζεται μία μέση στάση (Μ.Ο. = 3.06) όπως φαίνεται και στο σχήμα 6.1.



Σχήμα 6.1 Ποσοστιαίος βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση εκπαιδευτικού έργου

Ακολούθως, στην ερώτηση για την αυτοαξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμφωνούν στην άποψη ότι μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και υποστηρίζεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Ενώ όπως φαίνεται και στον πίνακα 6.2 ο βαθμός συμφωνίας-διαφωνίας ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κλίνει προς μία μέση στάση.

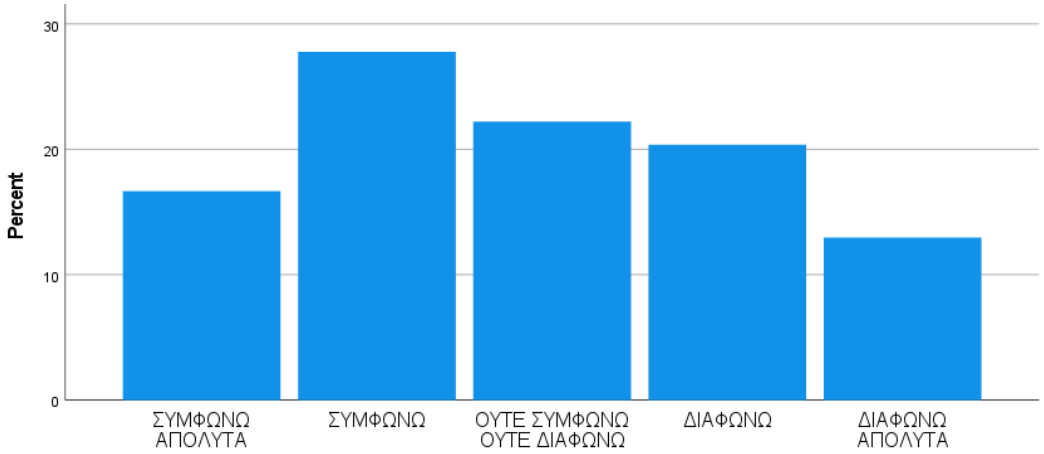
Πίνακας 6.2

Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών ως προς τη θετική συμβολή της αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών	1	5	3,06	1,250
Ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	1	5	2,83	1,285
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	1	5	3,02	1,296

Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης εκπαιδευτικών	1	5	2,87	1,374

Έπειτα, στην ερώτηση που αφορά τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης για την επίτευξη του αναστοχασμού και την εμφάνιση των δυνατών σημείων κι αδυναμιών στο έργο των εκπαιδευτικών, φαίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμφωνούν με τον μέσο όρο να παίρνει την τιμή 2,85 (Σχήμα 6.2).



Σχήμα 6.2 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών για την επίτευξη του αναστοχασμού μέσω της αυτοαξιολόγησης

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε σημεία που αναφέρονται στην υπουργική απόφαση σχετικά με τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις ακολούθησαν την ίδια κωδικοποίηση με αυτή της προηγούμενης ομάδας. Σε ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και των Σ.Ε.Ε. σε ρόλο εξωτερικών αξιολογητών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη διαφωνία τους (Μ.Ο.= 3,46, Τ.Α.= 1,128), ενώ συμφώνησαν με την ανάγκη επιμόρφωσης των Σ.Ε.Ε. σε θέματα αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,63, Τ.Α.= 1,218).

Στο ζήτημα της σύνταξης έκθεσης εξωτερικής από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. φαίνεται να διαφωνούν τόσο για τη δυνατότητα ανάπτυξης ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων κι υποστηρικτικών και βελτιωτικών προτάσεων στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,22, Τ.Α.=1,298), όσο και για τη δυνατότητα αποτίμησης των θετικών σημείων κι αδυναμιών του σχολείου ως προς τις τρεις λειτουργίες που ορίζονται στην υπουργική απόφαση (Μ.Ο.=3,33, Τ.Α.=1,346).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη διαφωνία τους στη συμβολή της εξωτερικής αξιολόγησης για την ανάδειξη των καλών πρακτικών που εφαρμόζονται σε σχολικές

μονάδες, στην καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 6.3).

Πίνακας 6.3

Βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή της εξωτερικής αξιολόγησης σε τομείς της σχολικής ζωής

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Ανάδειξη καλών πρακτικών	1	5	3,37	1,233
Ανάδειξη και καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών	1	5	3,22	1,327
Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	1	5	3,44	1,254

Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο και συγκεκριμένα τον συντονισμό και την παρακολούθηση της αξιολόγησης από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π. διαφωνούν σε σημαντικό βαθμό (Μ.Ο.=3,67, Τ.Α.=1,197). Επιπρόσθετα, την ίδια στάση σχηματίζουν όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.4 για τη συμβολή της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στην ανάδειξη αναγκών, επιτευγμάτων και δυσκολιών των σχολικών μονάδων, στην ανατροφοδότηση, την ανάδειξη αδυναμιών κι αδύνατων σημείων και τη βελτίωση των Α.Π.

Πίνακας 6.4

Βαθμός συμφωνίας ως προς τη συμβολή της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. σε τομείς της σχολικής ζωής

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Ανάδειξη αναγκών, επιτευγμάτων και δυσκολιών των σχ. μονάδων	1	5	3,52	1,370
Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου	1	5	3,56	1,327
Ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων συμβαλλομένων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	5	3,48	1,314
Βελτίωση κι αναμόρφωση των Α.Π.Σ.	1	5	3,54	1,342

Σε τελευταία ερώτηση του τομέα για την εξωτερική αξιολόγηση, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τη θετική ή αρνητική τους στάση στην ανάρτηση των ψηφιακών εκθέσεων της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στην ιστοσελίδα της. Μέσω της διχοτόμου αυτής ερώτησης το συγκεκριμένο ζήτημα αντιμετωπίζεται με έντονα αρνητική στάση από το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων (87%).

Μέσα από την επόμενη ομάδα ερωτήσεων διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιοπιστία κι εγκυρότητα του συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα. Οι ερωτήσεις που δείχνουν τον βαθμό συμφωνίας κωδικοποιήθηκαν όπως και στις παραπάνω, όπως κι ο βαθμός ικανοποίησης ακολούθησε την κωδικοποίηση από 1 έως πέντε για να δείξουν τη μέγιστη ικανοποίηση («Πάρα πολύ») έως τη μηδαμινή ικανοποίηση («Καθόλου») αντίστοιχα.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σύμφωνοι με τη συμμετοχή και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων στη σύνταξη έκθεσης για την εσωτερική αξιολόγηση (Μ.Ο.=2,35, Τ.Α.=1,305), σε αντίθεση με τη συμμετοχή του σχολικού συμβουλίου όπου φαίνεται να διαφωνούν (Μ.Ο.=3,35, Τ.Α.=1,430). Έπειτα, σε σχέση με την πληρότητα κι αξιοπιστία των θεματικών αξόνων και δεικτών που αναφέρονται στην υπουργική απόφαση δηλώνουν σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι (Πίνακας 6.5).

Πίνακας 6.5

Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών ως προς τις τρείς βασικές λειτουργίες

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	1	5	3,57	1,326
Διοικητική λειτουργία	1	5	3,54	1,328
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	1	5	3,74	1,348

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχηματίζουν μία μέση στάση όσον αφορά τη βελτίωση συνεργασίας αυτών με τον διευθυντή και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, και φαίνεται να διαφωνούν στο θέμα βελτίωσης συνεργασίας με τους γονείς, τους μαθητές, τους τοπικούς φορείς και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 6.6).

Πίνακας 6.6

Βαθμός συμφωνίας ως προς την βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών και άλλων ατόμων/ομάδων

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τον διευθυντή	1	5	3,09	1,457
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	5	3,02	1,460
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους γονείς	1	5	3,52	1,387
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους μαθητές	1	5	3,15	1,379
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους τοπικούς φορείς	1	5	3,52	1,370
Βελτίωση συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους Σ.Ε.Ε.	1	5	3,31	1,371

Σε ερώτηση που τους ζητείται να δηλώσουν αν πιστεύουν ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης λαμβάνει υπόψιν τις τοπικές και ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, μεγάλο ποσοστό αυτών δεν υποστηρίζει αυτήν την θέση (79,6%). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν αρκετά έτοιμοι με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία τους να υλοποιήσουν τις διαδικασίες που αναφέρονται στην υπουργική απόφαση (Μ.Ο.=3,54, Τ.Α.=1,410), ενώ διαφωνούν σημαντικά ως προς την επάρκεια του χρόνου, με βάση το εργασιακό ωράριο, για την υλοποίηση των διαδικασιών που αναφέρονται στο νέο σύστημα αξιολόγησης. Τέλος, τους ζητήθηκε να σημειώσουν το βαθμό που πιστεύουν ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξή τους, την ιεραρχική τους εξέλιξη και τις οικονομικές τους απολαβές. Και στις τρείς αυτές προτάσεις δεν θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη σύνδεση με το σύστημα αξιολόγησης.

Πίνακας 6.7

Βαθμός ανάδειξης ως προς την σύνδεση του νέου συστήματος αξιολόγησης με εργασιακά εκπαιδευτικά ζητήματα

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	1	5	3,65	1,494
Ιεραρχική εξέλιξη εκπαιδευτικών	1	5	3,91	1,202
Οικονομικές απολαβές εκπαιδευτικών	1	5	3,96	1,414

Στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων ζητήθηκε να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί τον βαθμό επιρροής που έχουν οι ενέργειες διευθυντών/-ριών των σχολείων στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αρχικά, δήλωσαν τη στάση που πιστεύουν ότι κρατάνε οι διευθυντές, οι συντονιστές εκπαίδευσης και τα συνδικαλιστικά όργανα απέναντι στην υπουργική απόφαση. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με την εξής αρίθμηση: 1= Ενεργή υποστήριξη, 2= Παθητική υποστήριξη, 3= Αδιαφορία, 4= Παθητική άρνηση και 5= Ενεργή άρνηση. Και στις τρεις ομάδες ατόμων οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να πιστεύουν ότι το αντιμετωπίζουν με άρνηση κι ιδιαίτερα οι συντονιστές εκπαίδευσης και τα συνδικαλιστικά όργανα σε μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνουν ενεργή άρνηση (Πίνακας 6.8). Για καμία ομάδα δε φαίνεται να πιστεύουν ότι στέκονται αδιάφοροι.

Πίνακας 6.8

Ποσοστιαία κατανομή στάσης διευθυντών, συντονιστών εκπαίδευσης και συνδικαλιστικών οργάνων ως προς την αξιολόγηση

Παράγοντες (N=54)	*Ενεργή υποστήριξη*	*Παθητική υποστήριξη*	*Αδιαφορία*	*Παθητική άρνηση*	*Ενεργή άρνηση*	*Σύνολο*
Διευθυντές σχ. μονάδων	20,4	13		33,3	33,3	100
Συντονιστές εκπαίδευσης	16,7	16,7		20,4	**46,3**	100
Συνδικαλιστικά όργανα	11,1	7,4		14,8	**66,7**	100

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους ως προς τη σχέση των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς που διαθέτουν οι διευθυντές με την

καλύτερη επίτευξη εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Έτσι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6.9 δείχνουν να συμφωνούν στη θέση ότι η αξιολόγηση επιτυγχάνεται με πιο αποτελεσματικό τρόπο όταν ο/η διευθυντής/-ρια ενός σχολείου είναι υποστηρικτικός/-ή, καινοτόμος, δίνει σημασία στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι δίκαιος, δρα συλλογικά, είναι επικοινωνιακός και φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Πίνακας 6.9

Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση χαρακτηριστικών των διευθυντών στην υλοποίηση της αξιολόγησης

Παράγοντες (N=54)	*Ελάχιστη τιμή*	*Μέγιστη τιμή*	*Μέσος όρος*	*Τυπική απόκλιση*
Υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο	1	5	2,22	1,313
Προωθεί τις καινοτομίες στον προγραμματισμό	1	5	2,31	1,343
Ενισχύει την ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων	1	5	2,30	1,382
Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς	1	5	2,09	1,364
Λαμβάνει συλλογικά αποφάσεις	1	5	2,17	1,328
Συνεργάζεται καλά με τους γονείς	1	5	2,41	1,367
Φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	1	5	2,17	1,342
Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στους εκπαιδευτικούς	1	5	2,44	1,369
Διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας	1	5	2,11	1,355

6.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Στην περιγραφή που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα των ελέγχων υποθέσεων και διαπιστώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

6.2.1 Επίδραση του φύλου

Αρχικά, μελετήθηκε η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις που έδωσαν με τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων τιμών στις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, όπου οι απαντήσεις ακολουθούν την κλίμακα Likert. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 1 του Παραρτήματος Ι δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών.

6.2.2 Επίδραση της ηλικίας

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς αυτού του δημογραφικού στοιχείου στις απαντήσεις των διαβαθμισμένων ερωτήσεων, έγινε ο έλεγχος Kruskal Wallis. Όπως φαίνεται στους πίνακες 3 και 4 του Παραρτήματος Ι, σημαντικότητα στην διαφορά των μέσων παρατηρείται μεταξύ των ηλικιών 29-30 έως 39 ετών και μεταξύ 29-50 και άνω ετών. Η διαπίστωση σημαντικότητας σε αυτά τα ζεύγη ηλικιών έγινε με επιπλέον έλεγχο μέσω του Mann-Whitney U τεστ. Συγκεκριμένα στο πρώτο ηλικιακό ζεύγος φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί από 30-39 ετών δίνουν περισσότερη σημασία στην βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης και στην ανάδειξη των αναγκών και δυσκολιών των σχολικών μονάδων, και των αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με νεότερους εκπαιδευτικούς έως 29 ετών. Κατά την σύγκριση των μέσων όρων του δεύτερου ζεύγους φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί 50 και άνω ετών αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη του αναστοχασμού μέσω της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τους έως 29 ετών εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι 50 και άνω ετών εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον βαθμό ετοιμότητας ως προς την ευθύνη τους στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

6.2.3 Επίδραση ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Η επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους φαίνεται στους πίνακες 5,6,7 και 8 του Παραρτήματος Ι. Αρχικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί από 11-20 έτη υπηρεσίας αποδίδουν περισσότερη σημασία στην δυνατότητα ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων και προτάσεων βελτίωσης του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας με την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης που θα συντάσσεται από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. σε σχέση με εκπαιδευτικούς που έχουν έως 10 έτη υπηρεσία. Ενώ οι τελευταίοι φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη συμπεριφορά των συντονιστών

εκπαίδευσης ως προς την διαδικασία της νέας αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Κατά την σύγκριση του ζεύγους εκπαιδευτικών με υπηρεσία έως 10 έτη και αυτών με περισσότερα από 30 έτη διαπιστώνεται σημαντικότητα στην ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης των συντονιστών εκπαίδευσης και την δυνατότητα που θα έχουν τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. να αποτιμούν τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας με την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης που θα συντάσσουν. Επιπλέον, στον συντονισμό και την παρακολούθηση από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π. και στην επάρκεια του χρόνου για την υλοποίηση του έργου της αξιολόγησης. Σε αυτά μεγαλύτερη σημασία δίνουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 30 έτη από αυτούς με έως 10 έτη υπηρεσίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με έως 30 έτη υπηρεσίας θεωρούν πιο σημαντική την καλύτερη επίτευξη εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης με την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, όπως προώθηση καινοτομίας, δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, συλλογική λήψη αποφάσεων απ΄ ότι εκπαιδευτικοί με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας.

6.2.4 Επίδραση εργασιακής σχέσης

Σε αυτό το δημογραφικό στοιχείο ελέγχθηκε η διαφορά των μέσων τιμών στις απαντήσεις μεταξύ μονίμων κι αναπληρωτών εκπαιδευτικών με τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U. Από τη σύγκριση των μέσων όρων προκύπτει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στη συμμετοχή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και των Σ.Ε.Ε. στη διαμόρφωση εξωτερικής αξιολόγησης (Mean Rank=33,74) απ’ ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (Mean Rank=24,11). Η στατιστική παρουσίαση του πιο πάνω αποτελέσματος σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης της APA είναι: U=214,00, p=0,027. Περισσότερη σημασία δίνουν επιπλέον οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στον ρόλο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π. ως προς τον συντονισμό και την παρακολούθηση της εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης (Mean Rank=33,34) σε σχέση με τους αναπληρωτές (Mean Rank=24,33). U=221,50. p=0,037. Στη βελτίωση της συνεργασίας μέσω της αξιολόγησης με άτομα που εμπλέκονται άμεσα κι έμμεσα με το σχολείο μεγαλύτερη σημασία αποδίδουν οι μόνιμοι απ’ ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 2 του Παραρτήματος Ι). Τέλος, σημαντική διαφορά παρατηρείται στον ρόλο που επιτελεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στην καλύτερη εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να δίδουν περισσότερη σημασία σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του διευθυντή (βλ. Πίνακα 2 του Παραρτήματος Ι).

6.2.5 Επίδραση πρόσθετων σπουδών

Από τη σύγκριση των μέσων όρων ως προς τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο και αυτών που δεν διαθέτουν (βλ. πίνακα του παραρτήματος Ι). Διαπιστώνεται ότι αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της αυτοαξιολόγησης απ΄ ότι εκείνοι που δεν διαθέτουν. Επιπλέον, οι πρώτοι θεωρούν πιο σημαντικό τον βαθμό ετοιμότητας στην υλοποίηση της αξιολόγησης σε σχέση με τους δεύτερους. Τέλος, διαπιστώθηκε σημαντικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο κι εκείνων που δε διαθέτουν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 του παραρτήματος Α οι δεύτεροι αποδίδουν περισσότερη σημασία στην συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την ανάπτυξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και στην ανάγκη συνεργασίας για την σύνταξη εσωτερικής αξιολόγησης με τον σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό συμβούλιο απ΄ ότι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εκπαιδευτικό τίτλο.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαδικασίες του νέου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βάση της τελευταίας υπουργικής απόφασης, καθώς και για τον ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην καλύτερη επίτευξη των διαδικασιών αυτών. Η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε με την βοήθεια του ερευνητικού εργαλείου όπου αποτυπώνονται σε σχέση με τις εφαρμογές αρχικά της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης και έπειτα της εξωτερικής, η ανάδειξη αξιοπιστίας και εγκυρότητας και τέλος η αποτίμηση των χαρακτηριστικών ενός διευθυντή που συμβάλει στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση της αξιολόγησης. Σε αυτήν την ενότητα ο σχολιασμός θα ακολουθήσει τα ερευνητικά ερωτήματα όπως έχουν διατυπωθεί.

Μια γενικότερη αποτύπωση των αποτελεσμάτων δείχνει την θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, σε σχέση με την θέση άμυνας έως και αντίδρασης που φαίνεται να κρατάνε ως προς τις διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα οι οποίες αναδεικνύουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης (Καπαχτσή, 2011· Κελπανίδης κ.ά., 2007· Παυλινέρη, Βερδής & Γιαλαμάς, 2006). Επιπλέον, σε άλλη έρευνα δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι πιο κατάλληλος αξιολογητής θεωρείται ο εαυτός τους (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Η συμφωνία των εκπαιδευτικών στην ανάδειξη της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασία αναστοχασμού συμφωνεί με την βιβλιογραφία που ορίζει ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τα θετικά και αδύναμα σημεία τους με στόχο την βελτίωση του έργου που προσφέρουν (Kyriakides & Campbell, 2004).

Εντυπωσιακή είναι η επιφυλακτικότητα που συνεχίζουν να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στο θέμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Πρώτα απ΄ όλα, η άρνηση που φαίνεται να έχουν ως προς την συμμετοχή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και των Σ.Ε.Ε. διαμορφώνεται από την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης που θεωρούν ότι χρειάζονται οι παραπάνω. Η συγκεκριμένη θέση αποτυπώνεται και στην έρευνα του Γκελαμέρη (2019) αναδεικνύοντας την ανάγκη αυτή ως κρίσιμο σημείο στην ανάπτυξη μελλοντικών συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών τους μέσω της σύνταξης έκθεσης εξωτερικής

αξιολόγησης από ΠΕ.Κ.Ε.Σ. έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση που υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ως ανατροφοδοτική και διαμορφωτική διαδικασία συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση και βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκελαμέρης 2019, Ζουγανέλη κ.ά, 2008, Nevo 2001, Αναστασίου & Βανικιώτη, 2018). Στην σύνταξη αυτής της έκθεσης περισσότερη σημασία δίνουν εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Αρκετά σημαντική είναι η αρνητική στάση που δείχνει το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην συμμετοχή των Α.ΔΥ.Π.Δ.Ε. και Ι.Ε.Π. στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο και στην ανάρτηση των εκθέσεων αξιολόγησης αυτών στο διαδίκτυο. Η στάση τους αυτή αναδεικνύει τους προβληματισμούς και την επιφυλακτικότητα με την οποία αντιμετωπίζουν το θέμα της εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ σε αντίθεση βρίσκεται η άποψη που προβάλλει το όφελος από την συγκεκριμένη διαδικασία, καθώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αυτές οι πληροφορίες από άλλα σχολεία με σκοπό μέσα από την σύγκριση να βελτιώσουν τις δικές τους πρακτικές (Nevo, 2001).

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση αναδεικνύει την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους φορείς αξιολόγησης, την ελλιπή ενημέρωση σε θέματα για τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που συμβάλουν στην βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα και την υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων προερχόμενων από παλιότερες πρακτικές. Κρίνεται πολύ σημαντική η κατάκτηση της εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς με την οικοδόμηση της να γίνεται σταδιακά (Lukas & Schondube, 2012).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης. Το γεγονός ότι δεν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αρκετά πλήρεις κι αξιόπιστους τους θεματικούς άξονες σύμφωνα με τους οποίους θα πρέπει να αξιολογήσουν συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την σύνταξη της έκθεσης, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να δράσουν. Βέβαια δεν φαίνεται να θεωρούν αρκετά αξιόπιστο το σύστημα, μιας και αντιτίθενται στην σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. σε αντίθεση με την έκθεση αξιολόγησης που θα πρέπει να συντάσσει ο σύλλογος διδασκόντων με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με άλλες μελέτες υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα η οποία σχετίζεται

με την ικανότητα των αξιολογητών αλλά και την αξιοκρατική διαδικασία (Ζουγανέλη κ.α., 2008). Η έλλειψη αξιοπιστίας στο σύστημα τους κάνει να μην εμπιστεύονται τους εξωτερικούς αξιολογητές δημιουργώντας προτού την υλοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Έπειτα, στα πλαίσια της αξιοπιστίας το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να βρίσκει εφαρμογή σε κάθε σχολική μονάδα της χώρας και άρα να λαμβάνει υπόψιν τις τοπικές και ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου. Υποστηρίζεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν λαμβάνει υπόψιν όλους τους παράγοντες σε σχέση με την λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σολομών, 1999).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θεωρείται ιδιαίτερα ανοιχτό, καθώς οι αποφάσεις για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας παίρνονται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, περιορίζοντας τον ρόλο των γονέων στα πλαίσια της ενημέρωσης και συνεργασίας όσον αφορά τις μαθησιακές επιδόσεις και την πραγματοποίηση εκδηλώσεων. Στο συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα αποκτούν πιο ενεργό ρόλο οι γονείς, καθώς στα πλαίσια σύνταξης της έκθεσης αυτοαξιολόγησης δύναται να συμμετέχει το σχολικό συμβούλιο, στο οποίο ανήκει και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κι εκπρόσωποι τοπικοί φορείς, και να λαμβάνεται υπόψιν η άποψη τους σε ορισμένα θέματα κατά τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί παρόλ΄ αυτά δεν πιστεύουν ότι θα αναπτυχθεί συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία σε αυτό το σημείο.

Έχοντας υποστηρίξει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ γενικά στις διαδικασίες όπου αναφέρονται στην εσωτερική αξιολόγηση, δεν θεωρούν ότι αυτή συνδέεται και με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Δούκας κ.ά., 2008), καθώς μέσω αυτού αναδεικνύονται οι ανάγκες βελτίωσης στο εκπαιδευτικό έργο συνολικά.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να νιώθουν αρκετά έτοιμοι με τις γνώσεις και την εμπειρία που έχουν να προχωρήσουν στην υλοποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν δηλώνει επαρκώς ενημερωμένο σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ζουγανέλη κ.ά., 2008), κάτι που συνδέεται άμεσα με το αίσθημα ετοιμότητας. Αυτό δείχνει σε μεγάλο

βαθμό την ανάγκη που υπάρχει από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία, για σχετική επιμόρφωση πριν την έναρξη εφαρμογής της υπουργικής απόφασης.

Μέσα από την ιστορική ανασκόπηση για την αξιολόγηση στην Ελλάδα φάνηκε να έχει καθοριστικό ρόλο η θέση που παίρνουν τα εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά όργανα. Η άποψη των εκπαιδευτικών, κατά πλειοψηφία, για ενεργή άρνηση αυτών των οργάνων απέναντι στην αξιολόγηση σχηματίζεται από την παρατήρηση των κινήσεων που πραγματοποιούν τα συνδικαλιστικά όργανα, δείχνοντας στην πράξη την εναντίωση τους στις διαδικασίες αξιολόγησης που προωθούνται. Κατά την έρευνα που διεξήγαγε ο Γκελαμέρης (2019) αποτυπώνεται η άποψη για τον καθοριστικό ρόλο που θα έχουν τα εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά όργανα στην υλοποίηση και εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και την επιρροή που μπορεί να ασκήσει στο θέμα της αξιολόγησης συμφωνούν με έρευνες και μελέτες που αναδεικνύουν την εξαιρετικά σημαντική θέση της διεύθυνσης στη σχολική πραγματικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διευθυντών μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη της αξιολόγησης, θεωρούν ότι η στάση των διευθυντών απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης είναι αρνητική είτε παθητική είτε ενεργητική.

Είναι πολύ σημαντικό που οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένας διευθυντής που δημιουργεί ένα ευχάριστο, δημιουργικό και συνεργατικό κλίμα στη σχολική μονάδα διευκολύνει την καλύτερη εφαρμογή και επίτευξη της εσωτερικής αξιολόγησης. Υποστηρίζεται γενικά η άποψη για τον ρόλο του διευθυντή καθώς μπορεί μέσα από διάφορες ενέργειες να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα στην σχολική μονάδα (Κατσίκης & Βουρίκη, 2015 · Θεοφιλίδης, 2012 · Σαΐτης, 2002). Η δόμηση συνεργασίας από πλευράς διεύθυνσης ενισχύει τις εποικοδομητικές δράσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες απαιτούνται στις διαδικασίες που ορίζει η αξιολόγηση. Έτσι, όταν ο διευθυντής αδυνατεί να εφαρμόσει στρατηγικές που προβάλλουν την συνεργασία, τότε στην ουσία μειώνεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών που πρέπει να δράσουν ομαδικά (Θεοφιλίδης, 2012).

Μιας και το νέο εκπαιδευτικό σύστημα αξιολόγησης προωθεί τον πιο ενεργητικό ρόλο των γονέων στην λήψη αποφάσεων για την σχολική ζωή, βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την

ανάγκη να έχει ο διευθυντής του σχολείου καλές σχέσεις ως προς την επικοινωνία και την συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Έρευνες έχουν δείξει ότι το μετασχηματιστικό και δημοκρατικό στυλ εκπαιδευτικής διοίκησης συμβάλει στην δημιουργία ενός συνεργατικού, έμπιστου, διαφανούς και ανοιχτού σχολικού περιβάλλοντος (Macbeath, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Ο διευθυντής έχει σημαντική θέση στις διαδικασίες της εσωτερική αξιολόγησης, καθώς θα πρέπει να συντονίσει τις ομάδες και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, να ενισχύσει την αίσθηση ευθύνης στους εκπαιδευτικούς και στεκόμενος δίκαιος και ισότιμος δίπλα τους να ενισχύσει τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Γενικά :

1) Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης πιστεύοντας ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ανάπτυξη συνεργασίας και ο αναστοχασμός.
2) Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση οι απόψεις τους δείχνουν να διαφωνούν σε πολλά σημεία των διαδικασιών αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση με καχυποψία. Η στάση τους αυτή δικαιολογεί και την συναισθηματική τους διάθεση απέναντι στην αξιολόγηση γενικότερα, μιας και σε μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αγχωμένοι, εκνευρισμένοι, θυμωμένοι, απογοητευμένοι και προβληματισμένοι.
3) Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται μέχρι τώρα από τον υποστηρικτικό του ρόλο σε θέματα εκπαίδευσης και το νέο σύστημα αξιολόγησης τον θέτει υπό το πρίσμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν θετικά τον νέο τους ρόλο πιστεύοντας ότι χρειάζεται επιπλέον επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης. Επιπλέον αποτυπώνεται έντονα η διαφωνία τους στους φορείς που θα αναλάβουν τον συντονισμό και την επίβλεψη της αξιολόγησης γενικότερα σε εθνικό επίπεδο.
4) Επιπρόσθετα, φαίνεται να έχουν αμφιβολίες ως προς τη βελτίωση συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς, να πιστεύουν ότι το νέο αυτό σύστημα δεν θα λάβει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε τόπου ώστε να επιτυγχάνεται η αντικειμενικότητα, ενώ δείχνουν μεγάλη έλλειψη εμπιστοσύνης στους εξωτερικούς αξιολογητές.
5) Οι απόψεις τους επιβεβαιώνουν την θέση και άλλων ερευνών ότι ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών που προωθεί τη συνεργασία, την καινοτομία και την ανάδειξη

των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

6) Κρίνουν ότι δεν είναι αρκετά αξιόπιστο και έγκυρο το αξιολογικό σύστημα και ότι δεν θα συμβάλει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Με τον ίδιο τρόπο αντιλαμβάνονται ποια είναι η στάση που κρατούν και οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, οι διευθυντές και τα συνδικαλιστικά εκπαιδευτικά όργανα.
7) Η άποψη τους σχετικά με την έλλειψη ετοιμότητας που δηλώνουν ως προς την ευθύνη τους στις διαδικασίες αξιολόγησης, αναδεικνύει και την ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση αλλά και επιμόρφωση προτού την εφαρμογή του.
8) Τέλος, υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, όπως η συνεργατικότητα, ίση και δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, η μέριμνα για επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, η συλλογική λήψη αποφάσεων και οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας μπορούν να επηρεάσουν την θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς το σύστημα αξιολόγησης και περαιτέρω στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσω της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τελευταία υπουργική απόφαση που αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και σχολικών μονάδων. Κατά την έρευνα μελετήθηκε η στάση τους απέναντι στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, καθώς και ο κομβικός ρόλος που έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στις διαδικασίες αλλά και στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση της αξιολόγησης. Η στάση που διαμόρφωσαν στηρίζεται στα σημεία που φαίνεται να είναι σύμφωνοι ή όχι σε ζητήματα που αναφέρονται στη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση ως προς τις διαδικασίες υλοποίησης. Έπειτα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το πως μπορεί ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να διαμορφώσει ένα ευνοϊκότερο σχολικό περιβάλλον για την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί και κρατούν μία μετριοπαθή έως και εναντιωματική στάση απέναντι στην αξιολόγηση γενικότερα. Η αντίθεσή τους εντοπίζεται κυρίως στο θέμα της εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ αντιμετωπίζουν θετικά την εσωτερική αξιολόγηση. Παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης από πλευράς τους προς τους εξωτερικούς αξιολογητές, πιο πολύ σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε περιφερειακό. Η αρνητική στάση απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση αποτυπώνεται και σε μελέτες άλλων ερευνητών, κάτι που φανερώνει την έλλειψη αξιοπιστίας κι αντικειμενικότητας να συνεχίζει να υπάρχει προς τους κρατικούς φορείς. Σημαντικό ρόλο συνεχίζει να έχει ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν τα εκπαιδευτικά συνδικαλιστικά όργανα. Η έντονα επικριτική κι αντιδραστική τους στάση, φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί μία ολοκληρωμένη ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης σε όλους τους εμπλεκόμενους που θα δράσουν και θα την υλοποιήσουν, διαμορφώνουν ως έναν βαθμό αυτή τους τη στάση. Η θέση αυτή στηρίζεται στην έλλειψη ετοιμότητας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί. Υποστηρίζεται ότι για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει όσοι εμπλέκονται σε αυτήν να ξέρουν ποιος, τι και πως θα αξιολογεί. Έτσι, για να είναι ανατροφοδοτική, τα αποτελέσματα θα πρέπει να κοινοποιούνται σε όλους (Σαΐτη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον νέο ρόλο που πρέπει να έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, μέσα από τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να έχει, ώστε

να συμβάλει στην αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος αυτός συμφωνεί με τα νέα πρότυπα που συναντώνται στην ηγεσία στην εκπαίδευση.

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα, καθώς αυτή πραγματοποιήθηκε σε περίοδο πανδημίας και υπήρξε δυσκολία στη συλλογή απαντήσεων από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτόν προτείνεται η περαιτέρω μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερη κλίμακα και σε άλλους νομούς της Ελλάδας, ώστε να μπορούν να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Λόγω του φαινομένου η λειτουργία των σχολείων της χώρας δεν ακολουθούσε τον κανονικό ρυθμό, αλλά πραγματοποιούνταν εξ αποστάσεως διδασκαλίες και δια ζώσης κατά διαστήματα. Οι ανάγκες προσαρμογής σε αυτό τον νέο τρόπο διδασκαλίας, μπορεί να έχει επηρεάσει την στάση τους προς την αξιολόγηση, καθώς ο χρόνος που ορίστηκε να ξεκινήσει η εφαρμογή της, δημιουργούσε αντιδράσεις σε μία ήδη δύσκολη κατάσταση.

Επιπλέον, θεωρείται σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων, συντονιστών εκπαίδευσης, διευθυντών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο θα διαπιστωθεί αν η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο ή έχει άλλα οφέλη στους ανώτερους ιεραρχικά.

Τέλος, η υπουργική απόφαση αποτελεί κίνητρο ώστε να διενεργηθεί ποιοτική έρευνα σχετικά με την εμβάθυνση στους λόγους που δημιουργούν την στάση τους απέναντι σε αυτήν και την τοποθέτηση των ερωτωμένων σε ζητήματα και σημεία που απαιτούν βελτίωση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα που διενεργήθηκε ανέδειξε την θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς την εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση και την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εξωτερικούς αξιολογητές. Φάνηκε ο ιδιαίτερος ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως μέσω των νέων στυλ ηγεσίας που υποστηρίζουν τη συνεργασία, καθώς μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Η αρνητική τους στάση επιφορτίζεται από την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργάνων και την απουσία επιμόρφωσης όλων των εμπλεκομένων στην αξιολογική διαδικασία. Γενικά δεν θεωρούν αρκετά αξιόπιστο και έγκυρο το νέο σύστημα αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π. (2002). «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών». *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών

Αναστασίου, Σ., Βανικιώτη, Δ. (2018). «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους». *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 377-386

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΤΕΠΑΕΣ. Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής». *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., Αθήνα

Αργυροπούλου, Ε. (2017). «Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης». *Έρευνα στην εκπαίδευση*, τόμ. 6, σ.σ. 53-72

Βεργίδης, Δ. (2012). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής». *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τόμ. 29, σ.σ. 97-126

Γεωργογιάννης, Π. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*, Πάτρα: ΚΕΔΕΚ

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2019). *Οι μελλοντικές τάσεις στην Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi*, Διδακτορική

διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/49938;jsessionid=70D87E7B454942D7EEAAB6989F1100F5

Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Μέρος Πρώτο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης

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

Διερωνίτου, Ε. (2015). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'Εκπαιδευτικός κύκλος'*, τομ.3, τ.1, σ.σ. 61-82

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 357-390,

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (2000). *Συμπεράσματα της προεδρίας*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_00_900

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2018). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική, 2η

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 391-436

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Θωμά, Ρ. (2010). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας*. Επιστημονικό Βήμα, τ.14, σ.σ. 15-24

Καδιανάκη, Μ. (2018). «Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση». *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 296-307

Καλογεράκης, Ε. (2016). *Η συμβολή του σχολικού συμβούλου στην κατανόηση και αποδοχή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων*. Ανακτήθηκε από: http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kalogerakis-eftihios/kalogerakis-eftihios-the-role-of-the-school%27s-counselor-in-comprehension-and-acceptance-of-the-school-evaluation.htm

Καντάς, Κ. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Α, τεύχος 5, σ.σ. 15-20

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος. Ανακτήθηκε από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/42030

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων -Καθηγητών

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος*

του διευθυντή, Επιστημονικό περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», τόμ.4, τ.3, σ.σ. 169-207

Κατσίκας, Ν. & Βουρίκη, Α. (2015). «Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου», *Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας*, τόμ. Α, Πρακτικά εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Λάρισα, σ.σ. 40-46

Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, σ.σ. 157-175

Κολοκοτρώνης, Δ. & Τσίγκα, Γ. (2015). «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση από επιστημονική και ιστορική άποψη: εργαλείο βελτίωσης ή απειλή;», *Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας*, τόμ. Α, Πρακτικά εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Λάρισα, σ.σ. 8-18

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα:Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999*). Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ', Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κυριακίδης, Λ. (2001). Συμμετοχική αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της, Στο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση; Πώς;, σ.σ. 250-261, Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαγγόπουλος, Γ. (2015). «Αξιολόγηση και εμπιστοσύνη: πιλοτική έρευνα», *Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας*, τόμ. Α, Πρακτικά εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Λάρισα, σ.σ. 29-39

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 15, σ.σ. 195-209

Μιχαλάκης, Κ. (2015). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ένας σύντομος οδικός χάρτης. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιολόγηση και σχολικός προγραμματισμός, βασικές πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας κι ένα προτεινόμενο αξιολογικό σχήμα αναφορικά με το πρόγραμμα μιας σχολικής μονάδας», *Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας*, τόμ. Α, Πρακτικά εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Λάρισα, σ.σ. 47-56

Μουρατίδου, Β., Παπαχρήστου, Σ. (2017). «Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία – Ηγεσία», *Εκπαιδευτική Διοίκηση κι Αποτελεσματικότητα*, τόμ. Γ, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 227-236

Μουστάκα, Θ. (2018). «Ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιστήμες της Εκπαίδευσης*, 4ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΕΕΦ, Κοζάνη, σ.σ. 404-410

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Τόμος β, 4η, Αθήνα: Gutenberg

Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. 1η, Αθήνα: Μπένου

ΟΟΣΑ (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η περίπτωση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Εκπαιδευτική αξιολόγηση:*

Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 319-330

Παπακωνσταντίνου, Γ. και Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg

Παπαναστασίου, Ε. και Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, 3η, Λευκωσία

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Η πορεία προς το μέλλον. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Έλλην, σ.σ. 351-363

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Πασιάς, Γ. (2018). «Το σχολείο ως «οργανισμός και κοινότητα μάθησης», η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα», *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 138-145

Παυλινέρη, Π., Βερδής, Α. και Γιαλαμάς, Β. (2006). Αυτοαξιολόγηση και συλλογικές δράσεις στη σχολική μονάδα. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πενέτη, Α. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης*, Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11062/1/PenetiA_2018.pdf

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. και Ρετάλης Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*, Έκδοση: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, ISBN: 978-960-603-043-7. Ανακτήθηκε από: https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpaideytikis-axiologisis-me-axiopoiisi-ekpaideytikwn-texnologiwn/

Πίος, Σ. (2013). «Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού», *Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τομ.7, Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, β' μέρος. http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629

Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Ανακτήθηκε από: http://mde-lab.aegean.gr/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ

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

Σταυριανουδάκη, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στη διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας, Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 514-523

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη

Στρίφα, Α., Βλαχοπούλου, Μ. και Βέρδης, Α. (2018*) Ο τρίτος δρόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 496-501

Τσαγρής, Μ. (2014). Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22. Αθήνα: Nottingham. Ανακτήθηκε από https://mathbooksgr.files.wordpress.com/2014/03/spss-22.pdf

Τσιουπλή, Ε. (2018). «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών», *Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και Ηθικές αξίες*, Τόμος Γ', Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 432-441

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α. και Λάλου, Π. (2015), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075

Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, V., Schratz, M., Meuret, D. and Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμοι και διατάγματα

Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1982, 7 Δεκεμβρίου). Ν.1304/1982, *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 144, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1985, 30 Σεπτεμβρίου). Ν.1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 167, τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1997, 23 Σεπτεμβρίου). Ν.2525/1997, *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Ελλάδα. Κοινοβούλιο. (1998, 20 Μαΐου). 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*. ΦΕΚ 107, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

Ελλάδα. Κοινοβούλιο (2002, 13 Φεβρουαρίου). Ν.2986/2002, *οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 24, τ.Α'. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο

ΥΠΔΒΜΘ Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 «Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»

Υ.Α. 30972/Γ1/15-03-2019 (Β' τεύχος), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»

Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16), «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων»

Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021, Β', «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ball, S. (1997). *Good School/Bad School: Paradox and Fabrication*, British Journal of Sociology of Education, Vol 18, 3, 317-336

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures,* European Commission. DOI 10.2766/34099, Eurydice

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice

Eyal, O. & Roth, G. (2011). *Principals leadership and teachers motivation. Self-determination theory analysis,* Journal of Educational Administration, Vol. 49, No. 3, pp 256-275

Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*, OECD Education Working Papers, No 42, OECD Publishing, Paris

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). Educational administration. Theory, research and practice, 5th ed., New York: McGraw-Hill

Keeves, J.P. (1997). *Educational research, methodology and measurement,* an international handbook, 2nd ed., Australia: Pergamon Press

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external?, Studies in Educational Evaluation 27 (2001) 95-106, Pergamon

Kyriakides, L. and Campbell, R.J. (2004). *School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures*. Studies in Educational Evaluation, 30, 23-36

Lukas, C. & Schondube, J. (2012). Trust and adaptive learning in implicit contracts, *Rev Manag Sci*, 6, 1-32.

Mortimore, P. (1991). School Effectiveness. Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement, 2*, 3: 213-229.

OECD (1998). *Education at a Glance*: OECD indicators, Paris: OECD

Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *American Journal of Evaluation*, 15(3), 311-319

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus. Newbury Park CA: Sage.*

Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching: A guide to current thinking and practice.* Thousand Oaks, California: Corwin Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας 1

Ερωτήσεις	**Mean Rank (Μέσος όρος)***	**Τιμή p****
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη συμβολή της εσωτερικής αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	26,93-28,74	0,687
Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός, επιδιώκοντας την εμφάνιση των δυνατών σημείων και αδυναμιών στο έργο των εκπαιδευτικών;	26,50-29,68	0,480
Σε τι βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και των Σ.Ε.Ε. στη διαμόρφωση της εξωτερικής αξιολόγησης;	29,38-23,41	0,181
Μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης:		
Αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχ. μονάδες;	27,85-26,74	0,804
Αναδεικνύονται και καταγράφονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;	28,42-25,50	0,514
Βελτιώνεται το έργο των εκπαιδευτικών;	28,01-26,38	0,716
Σε τι βαθμό νιώθετε έτοιμοι/-ες, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία σας, ως προς την ευθύνη σας στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης;	26,86-28,88	0,651
Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο/η διευθυντής/-ντρια μιας σχολικής μονάδας:		
Είναι υποστηρικτικός/-ή στο εκπαιδευτικό έργο;	27,81-26,82	0,819
Προωθεί την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων κατά τον προγραμματισμό και λειτουργία της σχολικής μονάδας;	27,88-26,68	0,785
Ενισχύει και συμβάλλει στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς;	27,80-26,85	0,830
Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς;	28,35-25,65	0,531
Δρα συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψιν τον σύλλογο διδασκόντων;	27,92-26,59	0,758
Έχει καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες;	28,27-25,82	0,581
Μεριμνά για την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχ. μονάδων και την καλή λειτουργία κτιριακών εγκαταστάσεων;	26,93-28,74	0,678
Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό;	28,47-25,38	0,482
Διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς;	27,96-26,50	0,735

*Κάθε φορά αναφέρεται ο μέσος όρος των γυναικών κι έπειτα των ανδρών.

**Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

Πίνακας 2

Ερωτήσεις	Mean Rank (Μέσος όρος)*	Τιμή p**
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι βελτιώνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης με:		
Τον/την διευθυντή/-ντρια;	33,82-24,07	**0,026**
Τους/τις άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου;	33,32-24,34	**0,040**
Τους γονείς/κηδεμόνες;	34,08-23,93	**0,020**
Τους/τις μαθητές/-τριες;	34,16-23,89	**0,019**
Τοπικούς φορείς;	35,08-23,39	**0,007**
Τους/τις συντονιστές/-τριες εκπαιδευτικού έργου ;	36,53-22,60	**0,001**
Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο/η διευθυντής/-ντρια μιας σχολικής μονάδας:		
Είναι υποστηρικτικός/-ή στο εκπαιδευτικό έργο;	33,66-24,16	**0,024**
Προωθεί την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων κατά τον προγραμματισμό και λειτουργία της σχολικής μονάδας;	35,03-23,41	**0,007**
Ενισχύει και συμβάλλει στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς;	34,42-23,74	**0,012**
Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς;	33,61-24,19	**0,025**
Δρα συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψιν τον σύλλογο διδασκόντων;	34,55-23,67	**0,009**
Έχει καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες;	34,39-23,76	**0,014**
Μεριμνά για την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχ. μονάδων και την καλή λειτουργία κτιριακών εγκαταστάσεων;	34,21-23,86	**0,014**
Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό;	35,82-22,99	**0,003**
Διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς;	33,29-24,36	**0,033**

*Κάθε φορά αναφέρεται ο μέσος όρος των γυναικών κι έπειτα των ανδρών.

**Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

Πίνακας 3

Ερωτήσεις	Ζεύγος ηλικιακών ομάδων	Mean Rank (Μέσος όρος)	p*
Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το ότι μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης βελτιώνεται το έργο των εκπαιδευτικών;	Έως 29 ετών-30 έως 39 ετών	12,64-20,90	0,027
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με το αν η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης του Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. θα συμβάλλει:			
Στην ανάδειξη των αναγκών, των επιτευγμάτων και των δυσκολιών των σχολικών μονάδων;	Έως 29 ετών-30 έως 39 ετών	13,43-20,35	0,011
Στην ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Έως 29 ετών-30 έως 39 ετών	13,46-20,33	0,009
Στη βελτίωση κι αναμόρφωση των Α.Π.Σ.;	Έως 29 ετών-30 έως 39 ετών	13,29-20,45	0,004

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

Πίνακας 4

Ερωτήσεις	Ζεύγος ηλικιακών ομάδων	Mean Rank (Μέσος όρος)	p*
Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το αν η εσωτερική αξιολόγηση θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,21-16,33	0,012
Σε τι βαθμό συμφωνείτε για το κατά πόσο μέσω της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός, επιδιώκοντας την εμφάνιση των δυνατών σημείων και αδυναμιών στο έργο των εκπαιδευτικών;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,18-16,39	0,011
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με το πόσο μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης βελτιώνεται το έργο των εκπαιδευτικών;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,36-16,11	0,016
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με το αν η ετήσια έκθεση του Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συμβάλλει:			
Στην ανάδειξη των αναγκών, των επιτευγμάτων και των δυσκολιών των σχολικών μονάδων;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,18-16,39	0,009

Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,18-16,39	0,010
Στην ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,25-16,28	0,012
Στη βελτίωση κι αναμόρφωση των Α.Π.Σ.;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,14-16,44	0,009
Σε τι βαθμό νιώθετε έτοιμοι/-ες, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία σας, ως προς την ευθύνη σας στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης;	Έως 29 ετών-50 και άνω ετών	9,11-16,50	0,008

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν p<0,05.

Πίνακας 5

Ερωτήσεις	**Ζεύγος ομάδων ετών υπηρεσίας**	**Mean Rank (Μέσος όρος)**	**p***
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ως προς:			
Τη δυνατότητα ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων και υποστηρικτικών και βελτιωτικών προτάσεων στον προγραμματισμό της σχ. μονάδας;	Έως 10 έτη-11 έως 20 έτη	19,39-27,44	0,037
Τη δυνατότητα αποτίμησης θετικών σημείων και αδυναμιών του σχολείου ως προς τις τρεις λειτουργίες (Παιδαγωγική και Μαθησιακή-Διοικητική-Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού);	Έως 10 έτη-11 έως 20 έτη	19,31-27,56	0,032
Ποια η συμπεριφορά πιστεύετε στη διαδικασία εφαρμογής της νέας αξιολόγησης των Συντονιστών Εκπαίδευσης;	Έως 10 έτη-11 έως 20 έτη	27,44-14,65	<0,01

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν p<0,05.

Πίνακας 6

Ερωτήσεις	**Ζεύγος ομάδων ετών υπηρεσίας**	**Mean Rank (Μέσος όρος)**	**p***

Σε τι βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης των Σ.Ε.Ε.;	Έως 10 έτη-περισσότερα από 30 έτη	15,19-25,17	0,018
Σε τι βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τη σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ως προς τη δυνατότητα αποτίμησης θετικών σημείων και αδυναμιών του σχολείου ως προς τις τρεις λειτουργίες (Παιδαγωγική και Μαθησιακή-Διοικητική- Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού);	Έως 10 έτη-περισσότερα από 30 έτη	15,07-25,67	0,012
Σε τι βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τον συντονισμό και την παρακολούθηση της συνολικής αξιολόγησης (εσωτερικής κι εξωτερικής) με την ευθύνη της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π. σε εθνικό επίπεδο;	Έως 10 έτη-περισσότερα από 30 έτη	14,96-26,17	0,007
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη συνεργασία στη σύνταξη εσωτερικής αξιολόγησης με τον σύλλογο διδασκόντων;	Έως 10 έτη-περισσότερα από 30 έτη	15,00-26,00	0,008
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο χρόνος, με βάση το εργασιακό ωράριο, είναι αρκετός για την υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης;	Έως 10 έτη-περισσότερα από 30 έτη	15,04-25,83	0,010

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

Πίνακας 7

Ερωτήσεις	**Ζεύγος ομάδων ετών υπηρεσίας**	**Mean Rank (Μέσος όρος)**	**p***
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης των Σ.Ε.Ε.;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,74-18,42	0,006
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τον συντονισμό και την παρακολούθηση της συνολικής αξιολόγησης (εσωτερικής κι εξωτερικής) με την ευθύνη της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π. σε εθνικό επίπεδο;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	10,21-17,08	0,023
Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η ετήσια έκθεση του Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. θα συμβάλλει:			

Στην ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	10,21-17,08	0,023
Στη βελτίωση κι αναμόρφωση των Α.Π.Σ.;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	10,29-16,83	0,030
Ποια η συμπεριφορά πιστεύετε στη διαδικασία εφαρμογής της νέας αξιολόγησης των Συντονιστών Εκπαίδευσης;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,18-20,00	<0,01
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο/η διευθυντής/-ντρια μιας σχολικής μονάδας:			
Είναι υποστηρικτικός/-ή στο εκπαιδευτικό έργο;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,97-17,75	0,010
Προωθεί την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων κατά τον προγραμματισμό και λειτουργία της σχολικής μονάδας;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	10,00-17,67	0,014
Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,88-18,00	0,007
Δρα συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψιν τον σύλλογο διδασκόντων;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,44-19,25	0,001
Μεριμνά για την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχ. μονάδων και την καλή λειτουργία κτιριακών εγκαταστάσεων;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,91-17,92	0,009
Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,74-18,42	0,005
Διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς;	11 έως 20 έτη-περισσότερο από 30 έτη	9,85-18,08	0,006

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

Πίνακας 8

Ερωτήσεις	Ζεύγος ομάδων ετών υπηρεσίας	Mean Rank (Μέσος όρος)	p*
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με το αν η ετήσια έκθεση του Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. θα συμβάλλει:			
Στην ανάδειξη των αναγκών, των επιτευγμάτων και των δυσκολιών των σχολικών μονάδων.	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,00-7,17	0,014
Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου.	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,00-7,17	0,014
Στην ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	2,88-7,25	0,013
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη συνεργασία στη σύνταξη εσωτερικής αξιολόγησης με τον σύλλογο διδασκόντων;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,25-7,00	0,037
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη βελτίωση συνεργασίας των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης, με:			
Τους/τις άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,25-7,00	0,038
Τους γονείς/κηδεμόνες;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,25-7,00	0,037
Τους/τις μαθητές/-τριες;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,13-7,08	0,025
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο/η διευθυντής/-ντρια μιας σχολικής μονάδας:			
Δρα συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψιν τον σύλλογο διδασκόντων;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,00-7,17	0,021

Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό;	21 έως 30 έτη-περισσότερο από 30 έτη	3,25-7,00	0,038

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν p<0,05.

Πίνακας 9

Ερωτήσεις	**Ζεύγος ομάδων πρόσθετων σπουδών (Β' Πτυχίο)**	**Mean Rank (Μέσος όρος)**	**p***
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	43,17-25,54	0,008
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθά:			
Στην ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	39,17-26,04	0,046
Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	41,17-25,79	0,020
Σε τι βαθμό συμφωνείτε ότι βελτιώνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης, με τους τοπικούς φορείς;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	40,17-25,92	0,030
Σε τι βαθμό νιώθετε έτοιμοι/-ες, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία σας, ως προς την ευθύνη σας στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	40,00-25,94	0,033

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν p<0,05.

Πίνακας 10

Ερωτήσεις	**Ζεύγος ομάδων πρόσθετων σπουδών (Μεταπτυχιακός τίτλος)**	**Mean Rank (Μέσος όρος)**	**p***
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με το πόσο η αυτοαξιολόγηση βοηθά:			
Στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/ριών;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	25,01-34,61	0,044
Στην ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	24,58-35,86	0,017
Σε τι βαθμό μέσω της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός,	ΝΑΙ-ΟΧΙ	24,44-36,25	0,013

επιδιώκοντας την εμφάνιση των δυνατών σημείων και αδυναμιών στο έργο των εκπαιδευτικών;			
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης των Σ.Ε.Ε.;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	24,75-35,36	0,025
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη συνεργασία στη σύνταξη εσωτερικής αξιολόγησης με:			
Τον Σύλλογο Διδασκόντων;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	23,91-37,75	0,003
Το Σχολικό Συμβούλιο;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	25,04-34,54	0,046
Σε τι βαθμό συμφωνείτε σχετικά με τη βελτίωση συνεργασίας των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης, με:			
Τους/τις μαθητές/-τριες;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	25,00-34,64	0,043
Τους/τις συντονιστές/-τριες εκπαιδευτικού έργου;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	24,93-34,86	0,037
Σε τι βαθμό νιώθετε έτοιμοι/-ες, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία σας, ως προς την ευθύνη σας στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης;	ΝΑΙ-ΟΧΙ	23,80-38,07	0,003

*Η υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται όταν $p<0,05$.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτικής Διοίκησης» που πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου στην Κύπρο. Το παρόν ερωτηματολόγιο ερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως εκδόθηκε με την υπ' αριθμόν 6603/ΓΔ4/20-01-2021 υπουργική απόφαση. Εξετάζει τις στάσεις και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών για το σύστημα αυτό, επιδιώκοντας να αναδείξει τις προβληματικές που αναδύονται αλλά και τις παραμέτρους που θα συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης. Μέσα από τις απόψεις τους μελετάται και η συμβολή των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων στην αποδοχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο κι έτσι δεν μπορούν να συνδεθούν οι απαντήσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Ελισάβετ Ουρτζάνη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια-Δασκάλα ΠΕ70

Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Ηρακλείου για το νέο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και για τη συμβολή των διευθυντών/-ντριών στην αποδοχή αυτής για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Α. ΓΕΝΙΚΑ

ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΜΕ √ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΛΗ

ΦΥΛΟ

ΓΥΝΑΙΚΑ		ΑΝΔΡΑΣ	

ΗΛΙΚΙΑ

Μέχρι 29	
Από 30 – 39	

Από 40 – 49	
Από 50 και άνω	

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μέχρι 10	
Από 11 – 20	
Από 21 – 30	
Πάνω από 30	

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ:

Μόνιμος/η	
Αναπληρωτής/-τρια	

ΣΠΟΥΔΕΣ

Β΄ΠΤΥΧΙΟ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΙΤΛΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΤΙΤΛΟ	

1. Έχετε ενημερωθεί για την υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν 6603/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021) που αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ΝΑΙ από ποιον ενημερωθήκατε αρχικά γι' αυτήν την απόφαση;

	Διευθυντή/-ντρια του σχολείου που υπηρετείτε
	Διαδίκτυο

	Συνάδελφους στο σχολείο που υπηρετείτε
	Εκπαιδευτικούς εκτός σχ. μονάδας που υπηρετείτε
	Κάπου αλλού

2. Ποιο ήταν το κυρίαρχο συναίσθημα που νιώσατε διαβάζοντάς την;

Αισιοδοξία ☐ Άγχος ☐ Απόγνωση ☐ Αδιαφορία ☐

Εκνευρισμός ☐ Θυμός ☐ Χαρά ☐ Ανασφάλεια ☐

Κάτι άλλο ☐ Προσδιορίστε: ……

Β. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με την παρακάτω πρόταση:

Η εσωτερική αξιολόγηση θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρουμε.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

2. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση βοηθά:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/ριών					
Στην ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών					
Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
Στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					

3. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε με την πρόταση:

Μέσω της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός, επιδιώκοντας την εμφάνιση των δυνατών σημείων και αδυναμιών στο έργο των εκπαιδευτικών.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Γ. ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

1. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τη συμμετοχή των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και των Σ.Ε.Ε. στη διαμόρφωση της εξωτερικής αξιολόγησης.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

2. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα αξιολόγησης των Σ.Ε.Ε..

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

3. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τη σύνταξη έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης από τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ως προς:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Τη δυνατότητα ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων και υποστηρικτικών και βελτιωτικών προτάσεων στον προγραμματισμό της σχ. μονάδας					

Τη δυνατότητα αποτίμησης θετικών σημείων και αδυναμιών του σχολείου ως προς τις τρεις λειτουργίες (Παιδαγωγική και Μαθησιακή-Διοικητική-Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού)					

4. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις:

Μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές που εφαρμό-ζονται σε σχ. μονάδες					
Αναδεικνύονται και κατά-γράφονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών					
Βελτιώνεται το έργο των εκπαιδευτικών					

5. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τον συντονισμό και την παρακολούθηση της συνολικής αξιολόγησης (εσωτερικής κι εξωτερικής) με την ευθύνη της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π. σε εθνικό επίπεδο;

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

6. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με το αν η ετήσια έκθεση του Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.:

Θα συμβάλλει:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Στην ανάδειξη των αναγκών, των επιτευγμάτων και των					

δυσκολιών των σχολικών μονάδων.					
Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου.					
Στην ανάδειξη αδυναμιών και δυνατών σημείων όλων των συμβαλλομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
Στη βελτίωση κι αναμόρφωση των Α.Π.Σ.					

7. Συμφωνείτε με την ανάρτηση των ψηφιακών εκθέσεων της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. στην ιστοσελίδα της;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Δ. ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΙ ΑΠΟΔΟΧΗ ΕΝΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΟΥ ΚΙ ΕΓΚΥΡΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τη συνεργασία στη σύνταξη εσωτερικής αξιολόγησης με:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Τον σύλλογο διδασκόντων					
Το σχολικό συμβούλιο*					

*(Σύλλογος διδασκόντων σχ. μονάδας, μέλη διοικητικού συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κι εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή.)

2. Δηλώστε τον βαθμό ικανοποίησής σας σχετικά με την πληρότητα κι αξιοπιστία των θεματικών αξόνων και δεικτών ως προς:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία					
Τη διοικητική λειτουργία					
Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					

3. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τη βελτίωση συνεργασίας των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης, με:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Τον/την διευθυντή/-ντρια					
Τους/τις άλλους εκπαι-δευτικούς του σχολείου					
Τους γονείς/κηδεμόνες					
Τους/τις μαθητές/-τριες					
Τοπικούς φορείς					
Τους/τις συντονιστές/-τριες εκπαιδευτικού έργου					

4. Πιστεύετε ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης λαμβάνει υπόψιν τις τοπικές και ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. Εκφράστε τον βαθμό που νιώθετε έτοιμοι/-ες, με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία σας, ως προς την ευθύνη σας στην υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης.

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

6. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με την πρόταση:

Ο χρόνος, με βάση το εργασιακό ωράριο, είναι αρκετός για την υλοποίηση του νέου συστήματος αξιολόγησης.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

7. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι συνδέεται το νέο σύστημα αξιολόγησης με:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					

Την ιεραρχική εξέλιξη των εκπαιδευτικών					
Τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών					

Ε. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Ποια η συμπεριφορά πιστεύετε στη διαδικασία εφαρμογής της νέας αξιολόγησης των:

	Ενεργή υποστήριξη	Παθητική υποστήριξη	Αδιαφορία	Παθητική άρνηση	Ενεργή άρνηση
Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων					
Συντονιστών εκπαίδευσης					
Συνδικαλιστικών οργάνων					

2. Δηλώστε τον βαθμό που συμφωνείτε σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις:

Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν ο/η διευθυντής/-ντρια μιας σχολικής μονάδας

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Είναι υποστηρικτικός/-ή στο εκπαιδευτικό έργο.					
Προωθεί την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων κατά τον προγραμματισμό και λειτουργία της σχολικής μονάδας.					
Ενισχύει και συμβάλλει στην ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς.					
Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα τους εκπαιδευτικούς.					

Δρα συλλογικά στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψιν τον σύλλογο διδασκόντων.					
Έχει καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και κηδεμόνες.					
Μεριμνά για την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής των σχ. μονάδων και την καλή λειτουργία κτιριακών εγκαταστάσεων.					
Αναθέτει ευθύνες κι εργασίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό.					
Διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς.					