



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
& ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΨΑΡΟΛΟΓΟΥ ANNA
(Α.Μ: 216030)**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΕΡΔΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής (Λέκτορας) Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης
στο τμήμα Φ.Π.Ψ του Πανεπιστημίου Αθηνών

**Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Αικατερίνη Κασιμάτη
Δημήτριος Φωτεινός**

ΑΘΗΝΑ, 2019

**Αφιερώνεται σε όσους βοήθησαν
στην ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος.
Ξεχωριστές ευχαριστίες στους γονείς μου
και τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ.
Βέρδη για την υπομονή τους.**

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
A.Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	11
1. Η αξιολόγηση στον χώρο του σχολείου.....	11
1.1 Ορισμός εκπαιδευτικής αξιολόγησης	11
1.2Αναγκαιότητες και λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	12
2. Το εκπαιδευτικό έργο: μορφές/ μοντέλα, τρόποι αξιολόγησής του και πρόσφατες νομοθεσίες.....	16
2.1 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του	16
2.2 Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	17
2.3 Μορφές/ Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	21
2.3.1 Εξωτερική/εσωτερική αξιολόγηση: Σε μια παγκόσμια τροχιά αλλαγής.....	22
2.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις πιο πρόσφατες νομοθεσίες.....	26
3. Η ΑΕΕ ως μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	33
3.1 Η προσπάθεια της ΑΕΕ για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας	33
3.1.1 Η φιλοσοφία και οι στόχοι της ΑΕΕ.....	33
3.1.2 Η εφαρμογή της ΑΕΕ και η αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα.....	35
4. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	38
4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών υπέρ της αξιολόγησης.....	38
4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών κατά της αξιολόγησης.....	40
4.3 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης- Ερευνητικά ερωτήματα.....	44
B' Ερευνητική προσέγγιση	46

1. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	46
1.1 Σκοπός, μέθοδος και στάδια έρευνας.....	46
1.2 Το εργαλείο της έρευνας.....	47
1.2.1: Περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	48
1.3. Πληθυσμός-Δείγμα.....	51
1.4 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	51
2. Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας	53
2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	53
3. Συμπεράσματα.....	93
4. Περιορισμοί- Αναστοχασμός του ερευνητή.....	103
5. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	120

Περίληψη

Μελετώντας τη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να παρατηρηθεί πως ένα καίριο ζήτημα που απασχόλησε, απασχολεί και θα συνεχίσει να προβληματίζει στο μέλλον πολλούς παιδαγωγούς είναι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πολλές έρευνες, μελέτες και συζητήσεις πραγματοποιούνται καθημερινά γύρω από το ζήτημα αυτό και οι απόψεις που σχηματίζονται είναι διαφορετικές και πολλές φορές αντικρουόμενες. Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας τίθεται αρχικά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να μελετηθούν οι βασικότερες αλλαγές που έχουν προκύψει στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις πιο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις (2008 κι έπειτα). Επιπλέον, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ενώ μέσα από τη μελέτη περιγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (απόψεις όσων τίθενται υπέρ και κατά). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ποσοτική έρευνα με τη συγκέντρωση ερωτηματολογίων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να συμπληρώσει, να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ίδιοι παραδέχονται την αρνητική αντίληψη που έχει δημιουργηθεί για την αξιολόγηση, ωστόσο, σύμφωνα με τα δεδομένα από τις απαντήσεις των δασκάλων σε 40 ερωτήματα, αν η αξιολόγηση συνδεθεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, των μαθητών και όλων των παραγόντων που συναποτελούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τότε η αξιολόγηση θα αποτελεί έναν πραγματικό σύμμαχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να εμπιστεύονται ιδιαίτερα κάποια από τις δύο ισχυρότερες πολιτικές παρατάξεις στο θέμα της αξιολόγησης, ενώ οι ίδιοι στρέφονται κατά του κινήματος της λογοδοσίας και θεωρούν πως ο νεοφιλελεύθερος χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν έχει θέση στο σύγχρονο σχολείο που χρειάζεται να αποκτήσει μια πιο παιδαγωγική χροιά.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, μεταρρυθμίσεις,

νεοφιλελευθερισμός, βελτίωση, απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

Abstract

While studying the bibliography of education, it's possible to observe that a crucial issue that used to trouble and will concern a lot of educators in the future is the educational evaluation. Many researches, scientific studies and conversations take place every day about this subject and the opinions are ambiguous. The objective of this dissertation is to mention through bibliography the most important changes that took place in the area of educational evaluation in Greece after the most recent reformatations (after 2008). In addition, the importance of evaluation in education is mentioned. Moreover, a quantitative research with questionnaires was fulfilled in order to gather teacher's opinions (only from primary schools) on this topic. The final purpose of this research is to confirm or disprove the theories that were investigated in the literature review.

During the research it was realized that the majority of teachers think that the evaluation is necessary in the education field. They accept that there is a negative perspective about evaluation because of the inspectors, but they mention that if the evaluation in schools is connected with the reeducation of teachers, school's improvement and student's enhancement, then evaluation is going to be a real ally of the educational system. Teachers do not show a special preference on one of the two most powerful political parties about their aspects on evaluation. They are against the accountability in education and they support that the Neoliberalism on the field of evaluation is not part of a contemporary school that needs to embrace a more pedagogical perspective.

Keywords: evaluation, recent reformatations, Greece, improvement, Neoliberalism, quantitative research, teachers' opinions, questionnaires, primary school.

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσεγγίζοντας το θέμα μέσα από τις πιο σύγχρονες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις για το θέμα αυτό στην Ελλάδα. Στόχος της είναι μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχικά και στη συνέχεια μέσα από έρευνα να συγκεντρώσει απόψεις εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό και να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την αρχική μελέτη της βιβλιογραφίας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ένα εξαιρετικά επίκαιρο ζήτημα και βρίσκεται συνεχώς στο επίκεντρο των εξελίξεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με μια αρκετά μεγάλη ιστορία που δεν είχε πάντα θετικό αντίκρισμα στους εκπαιδευτικούς –κυρίως εξαιτίας της δράσης των επιθεωρητών που μετρούσαν ενάμιση αιώνα ζωής στα εκπαιδευτικά δρώμενα- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσπαθεί μέχρι σήμερα να βρει τη θέση της στην ελληνική πραγματικότητα και μάλιστα αυτό κρίνεται αναγκαίο στο σύγχρονο σχολείο. Η ανάγνωση της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2018), μιας πρόσφατης προσέγγισης για την κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, και οι προτάσεις που γίνονται για τη βελτίωση της ελληνικής πραγματικότητας όσον αφορά την αξιολόγηση, κρίνουν απαραίτητη την ενασχόληση με το εν λόγω θέμα.

Με βάση την έκθεση αυτή για την Ελλάδα, τις πρόσφατες νομοθεσίες και τη βιβλιογραφία –κυρίως πρόσφατη αρθρογραφία- που υπάρχουν γύρω από το θέμα καθορίζονται υποθέσεις τις οποίες η έρευνα θα επιβεβαιώσει ή θα διαψεύσει. Εκείνο που αναμενόταν μέσα από την έρευνα ήταν πολλοί από τους ερωτηθέντες λόγω των ελλείψεων μόνιμων διορισμών και λόγω των πολλών χρόνων στην εκπαίδευση να μη δείξουν μεγάλη επιθυμία για κάθε αξιολογική προσπάθεια και ίσως κάποιοι από αυτούς να αποδεχτούν την αξιολόγηση ως ένα μέσο βελτίωσης που δε θα συσχετίζεται με προσωπική ανέλιξη ή μισθολογική επιβράβευση των δασκάλων. Επίσης, προβλεπόταν να λάβουν μια ουδέτερη στάση απέναντι στη λογοδοσία (προς τους γονείς, τους κρατικούς και τοπικούς φορείς κ.ά) με την οποία σχετίζεται η αξιολόγηση.

Η έρευνα προσφέρει στη σύγχρονη βιβλιογραφία νέα δεδομένα, καθώς δίνονται απαντήσεις σε ερωτήματα που θέτουν τους εκπαιδευτικούς

«αντιμέτωπους» με το θέμα της αξιολόγησης στις σύγχρονες συνθήκες. Οι συνεχείς εναλλαγές των νομοθεσιών καθιστούν την αξιολόγηση ένα ευαίσθητο και συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο εξελίξεων. Η έρευνα αυτή στοχεύει ακριβώς μέσα από ένα σύγχρονο ερωτηματολόγιο να μελετήσει αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έπειτα από πολλές αλλαγές στην εκπαίδευση, ελάχιστες προσλήψεις εκπαιδευτικών και αρκετές δυσχέρειες στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, η έρευνα θα προσπαθήσει να εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία με νέα στοιχεία κυρίως γύρω από το ζήτημα του τρόπου διεξαγωγής της αξιολόγησης (εσωτερική, εξωτερική ή συνδυασμός και των δύο, όπως εφαρμόζεται σταδιακά σε πολλές χώρες παγκοσμίως). Επίσης θα διαπιστωθεί η διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν θέση ευθύνης στην προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όπως τονίζεται βιβλιογραφικά.

Στο πρώτο μέρος παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου συγκεντρώνονται μέσα από τις πιο πρόσφατες νομοθεσίες περί αξιολόγησης και από βιβλία η αξιολογική κατάσταση της χώρας σήμερα και πιο συγκεκριμένα από την περίοδο της κρίσης και έπειτα (2008 και μετά). Μέσα από έρευνες και άρθρα περιοδικών και εφημερίδων προσεγγίζεται το ιδιαίτερα σημαντικό κι ευαίσθητο για την εκπαίδευση θέμα της αξιολόγησης και δίνεται μια πρώτη σφαιρική εκτίμηση για το ζήτημα μέσω των δεδομένων της βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπέρ και κατά διάφορων αξιολογικών διαδικασιών και φανερώνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι στο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και, σε περίπτωση που εφαρμοστεί, επιδιώκουν μόνο μια συνεργασία εντός σχολείου χωρίς να ενστερνίζονται ιδιαίτερα την άποψη της λογοδοσίας σε άλλους φορείς.

Στο δεύτερο μέρος του συγκεκριμένου πονήματος, πραγματοποιείται η ποσοτική έρευνα με μεθοδολογικό εργαλείο τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση τα νέα δεδομένα, ώστε να αποτελέσει ένα σύγχρονο εργαλείο κρίσης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησης. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως έχει μια πολύ θετική άποψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Την αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό

ως μέσο βελτίωσης, ωστόσο κρατούν μια ουδέτερη στάση ως προς την αξιολόγηση που λογοδοτεί και μέσα από τις απόψεις τους φαίνεται να προωθούν μια αξιολόγηση που θα γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα (αυτο-αξιολόγηση) και θα ενισχύει τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών. Οι ερωτηθέντες επιθυμούν μια αξιολόγηση με κριτήρια αντικειμενικά που θα έχουν καθιερωθεί έπειτα από σύμφωνη γνώμη όλων των φορέων της εκπαίδευσης.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δυστυχώς, λόγω της καχυποψίας των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό πολλά ερωτηματολόγια επιστράφηκαν ασυμπλήρωτα, γεγονός που δε βοηθά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, άλλος ένας περιορισμός της έρευνας είναι πως περιορίζεται στη συλλογή απόψεων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ίσως θα ήταν θεμιτό στο μέλλον να πραγματοποιηθεί έρευνα που θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και θα γίνει σε ένα μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού. Μια τέτοια έρευνα είναι αναγκαίο να γίνεται συχνά καθώς, λόγω των συνεχών αλλαγών στις νομοθεσίες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών μπορεί να αλλάζουν.

Η εργασία ξεκινά με το πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής μελέτης, όπου ορίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο διαπιστώνονται οι αναγκαιότητες και οι λειτουργίες της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Ορίζεται το εκπαιδευτικό έργο και η σπουδαιότητα της αξιολόγησής του. Επιπλέον, παρουσιάζονται μορφές, μοντέλα και τρόποι αξιολόγησής του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αναλύονται και οι πιο πρόσφατες νομοθεσίες που είναι σχετικές με την αξιολόγηση του. Στο τρίτο μέρος της πρώτης ενότητας περιγράφεται το εργαλείο της ΑΕΕ που αποτέλεσε την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια για εφαρμογή της αυτό-αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα. Το τέταρτο κεφάλαιο της πρώτης ενότητας αφιερώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που τίθενται υπέρ και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με στοιχεία που παρουσιάζονται στην σχετική βιβλιογραφία. Αφιερώνεται αρκετός χώρος και παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπέρ και κατά της «λογοδοσίας στην εκπαίδευση» (accountability in education). Παράλληλα, επεξηγείται η επιρροή του νεοφιλελεύθερου κινήματος στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τον τρόπο

που σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Υποστηρίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Η πρώτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης ολοκληρώνεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα που θα ακολουθήσει.

Στη δεύτερη ενότητα της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Περιγράφεται το δείγμα και ο πληθυσμός, ενώ γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και δίνεται μια πρώτη συνοπτική περιγραφή του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, γίνεται η αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα από την έρευνα και η ενότητα ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα οι ενδιαφερόμενοι αναγνώστες μπορούν να ερευνήσουν απόψεις σύγχρονες, καθώς τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, αλλά και τα συμπεράσματα που καταγράφονται άπτονται των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην αξιολόγηση.

Α.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Η αξιολόγηση στον χώρο του σχολείου

1.1 Ορισμός εκπαιδευτικής αξιολόγησης:

Είναι γεγονός πως η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που συνοδεύει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Σύμφωνα με την Broadfoot (1996) η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής. Η κριτική σε ανθρώπους, πράγματα, ιδέες και αξίες είναι μέρος της καθημερινότητάς. Η αξιολόγηση ερμηνεύεται ως η διαδικασία «καθορισμού της αξίας ενός πράγματος» (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 2002: 79). Συνιστά αναπόσπαστη διαδικασία που διατρέχει κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια, η οποία ξεκινά με την οργάνωση/σχεδιασμό και συνεχίζει με την ρεαλιστική εφαρμογή για να καταλήξει στην αξιολόγηση του αποτελέσματος και την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού. Χωρίς την αξιολόγηση δεν υπάρχει βελτίωση και πρόοδος (Καψάλης, 1998· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ως μια οργανωμένη διαδικασία με δικούς της στόχους και αποτελέσματα, θεωρείται η εκπαίδευση, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση. Όπως αναφέρουν οι Harlen & James (1997), αιώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι να αποφέρει τη μάθηση σε συνδυασμό με την κατανόηση και προς την επίτευξη αυτού του στόχου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998: 294) ως αξιολόγηση στην εκπαίδευση (ή εκπαιδευτική αξιολόγηση) λογίζεται: *«το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος»*.

Τα παραπάνω τονίζονται κι από τον Δημητρίου (2007) ο οποίος εκθέτει την άποψη πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν ισούται αποκλειστικά με την κρίση των βασικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής πράξης (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές), αλλά πως κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να έχει ως αφορμή την αξιολόγηση κι άλλων στοιχείων που συνθέτουν την εκπαίδευση

(σχολικά προγράμματα, εγχειρίδια κτλ) και γενικώς άψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης. Το ίδιο το Π.Δ. 8/1995 αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση. Η Broadfoot (1996 :13) αναφέρεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο ως τέχνη όσο κι ως επιστήμη, ως ένα δυναμικό εργαλείο και μια «πηγή κοινωνικής απελευθέρωσης».

Η στροφή του ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι όμως ένα πρόσφατο ζήτημα ενδιαφέροντος στην ελληνική αλλά και διεθνή πραγματικότητα. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία (Δημητρόπουλος, 2010·Ματσαγγούρας, 1998) η δεκαετία του '70 αποτέλεσε την αρχή για μια πιο συστηματική ενασχόληση με θέματα που αφορούν την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Τότε για πρώτη φορά διαπιστώθηκε η μεγάλη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων για την εύρυθμη, αποτελεσματική και ποιοτική τους λειτουργία. Άλλωστε οι έρευνες της εποχής κατέληξαν στο συμπέρασμα πως «το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο» (school matters-teachers do make a difference), ανατρέποντας την άποψη παλαιότερων ερευνών, όπως το Coleman report και το Plowden report, που υποστήριζαν πως το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη.

Η αξιολόγηση ξεκινά από τότε να αποτελεί κυρίαρχο θέμα των συζητήσεων των κρατών και η αναγκαιότητά της στην εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων καθίσταται αδιαπραγμάτευτη.

1.2 Αναγκαιότητες και λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας για κάθε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αδιαμφισβήτητη. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όταν γίνεται με καλά σχεδιασμένο κι οργανωμένο τρόπο, συμβάλλει στη βελτίωση του αντικειμένου που αξιολογείται (για παράδειγμα: δάσκαλος, μαθητής, εκπαιδευτικό σύστημα), αλλά ταυτόχρονα

βελτιώνει και την συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο λειτουργεί σε μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης-αυτοδιόρθωσης (Δημητρόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί καταναλώνουν περίπου το ένα τρίτο του χρόνου τους προβαίνοντας σε οποιαδήποτε μορφής αξιολογική διαδικασία (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008). Μέσα από τη διαδικασία αυτή τίθεται ως *«απώτερος στόχος από παιδαγωγική σκοπιά να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα που να ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση και την αναβάθμιση των διαδικασιών μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης»* (Κωνσταντίνου, 2006 :49). Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως πρωταρχικό της στόχο να βοηθά στην ανάπτυξη των μαθητών και ο δάσκαλος οφείλει να διδάσκει έτσι ώστε να μην εμποδίζεται αλλά να προωθείται η ανάπτυξη και συνεχής βελτίωση των μαθητών του (Weck, 1986).

Από παιδαγωγικής σκοπιάς, η σπουδαιότητα ενός οργανωμένου κι αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης φανερώνεται στην παρώθηση που λαμβάνουν οι μαθητές για περαιτέρω προσπάθεια και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Όταν πληροφορούνται για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, οι μαθητές γνωρίζουν που υστερούν και δίνουν περισσότερη έμφαση κατά τη διάρκεια της μάθησής τους. Αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές του στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών (Ματσαγγούρας, 1998 · Τριλιανός, 2008). Ο μαθητής διδάσκεται μέσα από την αξιολογική διαδικασία πολλά πράγματα και αποκτά δεξιότητες χρήσιμες για την ζωή του. Όπως αναφέρει ο Weck (1986) η αξιολόγηση προσφέρει στους μαθητές μια διαφορετική μάθηση: τους βοηθά να γνωρίζουν καλύτερα τις δυνάμεις τους και να αποκτούν αυτοπεποίθηση και μετριοφροσύνη. Οι μαθητές γνωρίζουν στην ουσία τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και τα όριά τους όσον αφορά το μαθησιακό αντικείμενο. Επιπλέον , η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αφού πληροφορεί τους γονείς για την πορεία των παιδιών τους (Ματσαγγούρας, 1998). Ο μαθητής μαθαίνει να συνδέει την προσπάθεια με το αποτέλεσμα και οργανώνει καλύτερα τις δράσεις του ώστε να πετύχει αυτό που θέλει. Τέλος, η ίδια η κοινωνία- πολιτεία

μέσα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών της μπορεί να κρίνει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθεσε όσον αφορά το εκπαιδευτικό της σύστημα κι ό, τι το συναπαρτίζει: εκπαιδευτικοί, μαθητές, Α.Π, σχολικά εγχειρίδια και άλλα (Κασσωτάκης, 2013).

Το σχολείο συνδέεται στενά με την κοινωνία. Όπως επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (2005: 136-137) ,η σχέση σχολείου- κοινωνίας είναι σύνθετη και δυναμική και *«το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται ως όργανο των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων που ελέγχουν τον προσανατολισμό ,το περιεχόμενο, το προσωπικό και κυρίως τις κοινωνικές του λειτουργίες»*. Επομένως η αξιολόγηση καθίσταται αναγκαία καθώς ικανοποιεί και κοινωνικούς σκοπούς. Το σχολείο, προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή και γι' αυτό καλείται να αντισταθεί τις επιταγές της κοινωνίας, ώστε τα άτομα να μπορέσουν να εξελιχθούν αρμονικά μέσα σε αυτήν στην ενήλικη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013) η κοινωνία έχει ανάγκη από μια μέθοδο που θα της επιτρέψει να αξιολογεί τα άτομα που θα αποτελέσουν το δυναμικό της και γι αυτό το σχολείο ως θεσμός δεν μπορεί να απαρνηθεί τις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων του. Η στελέχωση της αγοράς εργασίας πρέπει να γίνει από τα κατάλληλα πρόσωπα, ώστε η χώρα να ευημερεί και να προοδεύει. Στη σύγχρονη κοινωνία άλλωστε οι διαρκείς αλλαγές στην αγορά και την οικονομία απαιτούν από τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως ευελιξία και ετοιμότητα, ώστε να συμβάλλουν και να ενισχύσουν την εύκολη ένταξη και την προσαρμογή των μελλοντικών εργαζομένων στην αγορά εργασίας με βάσει τα νέα δεδομένα. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αξίζει να τονιστεί πως στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς: δάσκαλοι, γονείς, μαθητές, διευθυντές και να ενημερώνονται ώστε να επιτυγχάνονται τόσο οι ατομικοί, όσο και οι ευρύτεροι σχολικοί και κοινωνικοί στόχοι (Κωνσταντίνου, 2000). Παρ' όλο που η αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένη με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το περιεχόμενό της επεκτείνεται πέρα από αυτούς και συμπεριλαμβάνει πολλούς ακόμη παράγοντες που συνολικά συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του είναι μια έννοια που άρχισε να αποσαφηνίζεται εννοιολογικά από το 1983-1984 και από τότε αποτελεί μια έννοια που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τη σχολική κοινότητα

(Παπακωνσταντίνου, 1993). Παρακάτω θα αναλυθεί η σημασία της έννοιας και θα καθοριστούν οι βασικοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία.

2. Το εκπαιδευτικό έργο: μορφές/ μοντέλα, τρόποι αξιολόγησής του και πρόσφατες νομοθεσίες

2.1 Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» είχε χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια και σε πολλές νομοθετικές διατάξεις για την αξιολόγηση ως μια έννοια «ομπρέλα», προκειμένου να αποφευχθούν αναφορές όπως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού». Οι αναφορές αυτές προκαλούσαν δυσάρεστα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, καθώς η αξιολόγηση γινόταν αντιληπτή ως μια διαδικασία απόδοσης ελέγχου κι όχι βελτίωσης. Ωστόσο, ακόμη και ο ορισμός «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» πολλές φορές συγχέεται λανθασμένα με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, η έννοια αναφέρεται στην αξιολόγηση κάθε πτυχής της εκπαίδευσης, σε όλα εκείνα τα στοιχεία που συναποτελούν και συνεπικουρούν στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος: τη σχολική μονάδα, το έργο του εκπαιδευτικού, την εκπαιδευτική νομοθεσία, τα προγράμματα μέχρι τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008). Ο Κασσωτάκης (1992) τονίζει κι αυτός την πολύπλευρη προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου που δε θα πρέπει να λογίζεται ως η απλή μεταβίβαση των γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Όλα τα παραπάνω στοιχεία που συνθέτουν την έννοια αυτή εξαρτώνται το ένα από το άλλο, αλλά αναλύονται και αξιολογούνται σε διαφορετικά υποσύνολα, καθώς αυτό συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων εντός της σχολικής μονάδας (Κασιμάτη & Ταγκαλάκη, 2016).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Παπακωνσταντίνου (1993: 19-20), το «εκπαιδευτικό έργο» μπορεί να εκληφθεί ως η εργασία που έχει σαφώς προκαθορισμένους στόχους και συγκεκριμένο προσανατολισμό μέσα στα πλαίσια του σχολικής μονάδας. Είναι το συνολικό αποτέλεσμα: α) της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) της οργανωμένης δραστηριότητας στα πλαίσια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή γ) της δράσης ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μέσα στην εκπαιδευτική τάξη. Ο ορισμός του εκπαιδευτικού έργου φανερώνεται ως το αποτέλεσμα της συντονισμένης λειτουργίας όλων των φορέων που συναποτελούν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Κασσωτάκης σε πρόσφατο πόνημά του (2018) αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο δίνοντας έμφαση στα τεκταινόμενα εντός της σχολικής μονάδας. Αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο ως ένα σύνολο από δράσεις που διεξάγονται στο σχολείο, με απώτερο στόχο την πραγμάτωση του «τέλους» (σκοπού) του. Το εκπαιδευτικό έργο δεν ταυτίζεται με το διδακτικό έργο, αλλά αποτελεί μέρος αυτού. Η πρώτη έννοια είναι ευρύτερη και εμπεριέχει όλες τις διεργασίες και τα πρόσωπα της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές κ.ά) χωρίς να εστιάζει μονόπλευρα στη σχέση μαθητή- δασκάλου.

Μελετώντας τον Νόμο 2986/ 2002 περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, γίνεται αντιληπτό πως ως στόχος τίθεται ακριβώς αυτή η ολόπλευρη αποτίμηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η οποία αποβλέπει στην αξιολόγηση της ποιότητας κάθε πτυχής του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Την άποψη αυτή φαίνεται πως ενστερνίζεται στο δυναμικό του μοντέλο ο Δημητρώπουλος (2010) αναφέροντας πως στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε γίνεται αποσπασματικά, αλλά ως ένα ενιαίο και δυναμικό σύνολο όλων των παραγόντων που συναποτελούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, διακρίνει τις παραμέτρους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε α) εισόδου/ πλαισίου, β) διαδικασίας και γ) εξόδου. Οι τρεις αυτές παράμετροι ταυτίζονται –ως έναν βαθμό- με την αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση αντίστοιχα. Έτσι λοιπόν, όταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλαμβάνει και τις τρεις παραμέτρους αποκτά έναν δυναμικό και αποτελεσματικό χαρακτήρα. Ο δυναμικός χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τονίζεται και από τον Κασσωτάκη (1992). Αναφερόμενος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνει πως γίνεται επιτυχημένα, όταν ο αξιολογητής δεν εστιάζει μόνο στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά συνάμα ανακαλύπτει τις αιτίες που παρεμποδίζουν την ομαλή επίτευξη των τιθέμενων στόχων.

2.2 Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε ο ορισμός του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής του. Εκεί διαπιστώθηκε πως το εκπαιδευτικό έργο είναι μια έννοια με πολλές πτυχές, που δεν περιορίζεται μόνο σε

πρόσωπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός, μαθητής, διευθυντής κ. ά), αλλά διατρέχει κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε τη βάση για τον έλεγχο της σωστής λειτουργίας και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Μερτίκα & Τρίγκα, 2016).

Η κατανόηση της σπουδαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ξεκινά σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) ήδη από τη δεκαετία του '60, όταν αντικείμενο της αξιολογικής προσπάθειας δεν είναι πια μόνο ο μαθητής αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, η οργάνωση της διοίκησης του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή του κ. ά. Σε ευρύτερο επίπεδο φαίνεται πως οι Φιλανδοί αποδίδουν τις υψηλές επιδόσεις τους σε διεθνείς διαγωνισμούς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που αποτελεί σύμφωνα με τους ίδιους έναν από τους παράγοντες που εξασφαλίζουν επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα (Δραγώνα, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι γεγονός πως ο 21^{ος} αιώνας σηματοδοτεί για την εκπαίδευση έναν αέναο αγώνα μετασχηματισμών, ώστε να καταφέρει να συμβαδίσει με τις συνεχείς οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές που υφίστανται στον κόσμο (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015). Η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα σήμαινε αδυναμία της εκπαίδευσης να ενταχθεί στα νέα δεδομένα, να κριθεί και συνεπώς να βελτιωθεί. Στα πλαίσια αυτά δε θα συλλέγονταν χρήσιμες πληροφορίες για το έργο της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων και των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτήν θα είχε καταστεί αδύνατη (Λάμπρου, 2016· Παπαδόπουλος, 2015).

Σε πολλά προεδρικά διατάγματα και νόμους αναφέρεται η πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών που αποκομίζει η σχολική μονάδα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά, στην προεδρική απόφαση 614/2013 (άρθρο 1) γίνεται λόγος για την ενίσχυση του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ του συλλόγου των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια αξιολογικής κουλτούρας, την ανάδειξη των θετικών σημείων της εκπαίδευσης και στην ανεύρεση των αιτιών που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Κασσωτάκης (1992) τονίζει πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να

αναγνωρίσει ελλείψεις καθώς κι ανάγκες για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ παράλληλα «ελέγχει», αν οι επενδύσεις για την εκπαίδευση λειτούργησαν ευεργετικά. Μάλιστα από πολλούς συγγραφείς τονίζεται πως η αξιολόγηση αποτελεί το τρίτο και καθοριστικότερο στάδιο σε κάθε οργανωμένη προσπάθεια που ξεκινά με τον σχεδιασμό/ προγραμματισμό, συνεχίζει με την υλοποίηση του σχεδίου για να ολοκληρωθεί με την αξιολόγηση (Κωνσταντίνου& Κωνσταντίνου, 2017· Μαρκόπουλος& Λουρίδας, 2010).

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως πολλές ευρωπαϊκές χώρες, παρά τις διαφορετικές συνισταμένες στον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά χωρίς να εστιάζουν κατ' αποκλειστικότητα την προσοχή τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού& Τσάφος, 2007; Eurydice, 2015). Το ίδιο έχει συμβεί και στην περίπτωση της Ελλάδας, όπου η αναγκαιότητα προσαρμογής στα δεδομένα της Ε.Ε. ως χώρας-μέλους (Γκότοβου& Γκότοβος, 2016) οδήγησε τα τελευταία χρόνια σ' ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια που ορίζουν οι αρμόδιοι φορείς (π.χ ΟΟΣΑ). Οι διεθνείς μετρήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων δεκαπεντάχρονων μαθητών (PISA, TIMSS, PIRLS κ.ά.) μετά το πέρας της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης φανερώνουν την αυξανόμενη τάση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών. Παρά τις αρνητικές κριτικές που έχουν δεχτεί τα τεστ αυτά, κυρίως εξαιτίας της αδυναμίας τους να προσεγγίσουν την ιδιαιτερότητα του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Meyer & Benavot, 2013), αποτελούν ένα πολύ δημοφιλές εργαλείο κυρίως τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για αξιοκρατία και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και η σύγχρονη παγκόσμια τάση της απόδοσης λόγου τόσο σε εσωτερικούς (δασκάλους, μαθητές, διευθυντές) όσο και σε εξωτερικούς φορείς (γονείς, κράτος κ. ά) καθιστούν περισσότερο από ποτέ αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κορυφώνεται τη δεκαετία του '90. Τότε είναι η εποχή που εισάγονται στην εκπαίδευση έννοιες όπως «ποιότητα στην εκπαίδευση», «αποτελεσματικότητα», «διασφάλιση ποιότητας», «έλεγχος» κ.ά. που παραπέμπουν στην αγορά εργασίας (Δούκας, 1999· Κωνσταντίνου&

Κωνσταντίνου, 2017). Στη διαπίστωση αυτή καταλήγει και ο Neave (1989) που παρακολουθεί το σχολείο να απομακρύνεται σταδιακά από την κοινωνική του υπόσταση και να αποκτά έναν οικονομικό τρόπο οργάνωσης. Μέσα από την αξιολόγηση το σχολείο γίνεται πιο αποτελεσματικό και ανταγωνιστικό, αποκτά ποιοτικά χαρακτηριστικά και δέχεται βελτιωτικές παρεμβάσεις με βάση προκαθορισμένα, αντικειμενικά, αξιολογικά κριτήρια (Μερτίκα & Τρίγκα, 2016). Τα κριτήρια αυτά ή αλλιώς «οι δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης» με βάση τα οποία αξιολογείται η σχολική μονάδα και το έργο της καθορίστηκαν από τη σύνοδο του Ευρωπαϊκού συμβουλίου της Λισσαβόνα το 2000 με σκοπό η Ευρώπη «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000).

Ωστόσο, σε σύγχρονα ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα που καλούνται συνεχώς να αναδείξουν καινοτόμες δράσεις δεν είναι σημαντική μόνο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι Ellis & Hogard (2006) κατασκεύασαν ένα μοντέλο τριών σταδίων (μοντέλο trident- «τρίαρινα» όπως το ονόμασαν) προκειμένου να αξιολογείται η καινοτομία του εκπαιδευτικού έργου. Ως στάδια αξιολόγησης λογίζονται:

- η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (*outcomes*)
- η αξιολόγηση της διαδικασίας (*process*)
- η αξιολόγηση των απόψεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (*multiple stakeholder perspectives*).

Έτσι ο συνδυασμός της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και της διαδικασίας υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οδηγεί σε συμπεράσματα για την καινοτομία του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται από την σχολική μονάδα. Αυτό το μοντέλο φανερώνει πως όχι μόνο είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στη σημερινή ταχέως εξελισσόμενη κοινωνία είναι σημαντικό να αξιολογείται και η καινοτομία σε σχολικά περιβάλλοντα.

2.3 Μορφές/ Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Μελετώντας το έργο του Σολομών (1998) γίνεται αντιληπτό πως το εκπαιδευτικό έργο δεν αξιολογείται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ανάλογα δηλαδή με το σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος- συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό¹- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως το ελληνικό, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ακολουθεί παραδοσιακά το μοντέλο του επιθεωρητισμού (δημόσιος διοικητικός έλεγχος). Στα συστήματα αυτά, όπου ως πρωταρχικός ρόλος τίθεται η ομοιομορφία στην προσφορά γνώσης μέσα στο κράτος, οι εκπαιδευτικοί αλλά κι ολόκληρο το εκπαιδευτικό έργο κρίνονται από κάποιον εξωτερικό επιθεωρητή που «συμμορφώνει» τους εκπαιδευτικούς και τα «κακώς κείμενα» που παρατηρεί κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Γι' αυτό πολλές φορές στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «*συμμορφωτική αξιολόγηση*» (Γκότοβου & Γκότοβος, 2016: 117).

Αντίθετα, το μοντέλο του αντικειμενικού, «επιστημονικού» απολογισμού δίνει η δυνατότητα στους γονείς-πελάτες να επιλέξουν οι ίδιοι σχολείο για τους μαθητές. Έτσι η σχολική μονάδα κρίνεται λιγότερο από την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών και περισσότερο από τις επιδόσεις των ίδιων των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ επίδοσης (standardized tests). Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε εκτενώς στις ΗΠΑ, έπειτα από τη ψήφιση του νόμου «No child left behind act» το 2001. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007) τα ποσοτικά στοιχεία που συγκεντρώνονται από τις απαντήσεις των μαθητών, συγκρίνονται με εθνικά κριτήρια που έχουν τεθεί κι έτσι γίνεται η αξιολόγηση και διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

¹ Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007: 27-29) και ο Σολομών (1998:20) τα δύο βασικά συστήματα οργάνωσης της εκπαίδευσης είναι το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό. Στο πρώτο υπάρχει συνήθως μια κεντρική εξουσία (Υπουργείο Παιδείας) που βρίσκεται στην κορυφή και εκεί απευθύνονται με εκθέσεις τα σχολεία για να ενημερώσουν για την πορεία τους. Στο αποκεντρωτικό σύστημα από την άλλη πλευρά, όργανα της περιφέρειας αναλαμβάνουν, σύμφωνα με νόμο, αρμοδιότητες της κεντρικής εξουσίας, που υπάγονται στην περιοχή ευθύνης τους, ώστε να «*απαλλάξουν την κεντρική διοίκηση από καθήκοντα ειδικού ενδιαφέροντος*». Στον ελληνικό χώρο μέσα από τις νομοθεσίες: Ν. 1566/85, 2817/2000 και 2986/2002 κατονομάστηκαν οι υπηρεσίες που ιδρύθηκαν και λειτούργησαν υπό την εποπτεία του ΥΠ.Π.Ε.Θ., με στόχο την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βέβαια με το πέρασμα των χρόνων πολλά αξιολογικά μοντέλα εμφανίστηκαν και έλαβαν διαφορετικές ονομασίες ανάλογα με αυτό που επιδίωκαν και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους: στοχοκεντρικά, αποφάσεων-διοίκησης, κρισεοκεντρικά, συμμετοχικά, μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας από τους Creemers & Kyriakides, αλλά και το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης της ΑΕΕ που λειτούργησε πιλοτικά και στην Ελλάδα (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Ωστόσο, δε θα γίνει εκτενής αναφορά στην παρούσα μελέτη, καθώς στόχος είναι να εστιάσουμε στις δύο βασικές μορφές αξιολόγησης (εσωτερική και εξωτερική) και στις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές.

Τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, έχει αρχίσει να αναδύεται, συνδυαστικά με τα προαναφερθέντα, ένα τρίτο μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας-εσωτερική αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη συμμετοχή όλων των φορέων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, τοπικών φορέων) στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ώστε να συγκεντρωθούν δεδομένα, να οριστικοποιηθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις εντός της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή και ο αναστοχασμός των ίδιων των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες έρευνας-δράσης για την καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου κρίνεται απαραίτητη και σίγουρα αναγκαία λόγω της στενής σύνδεσής του με το εκπαιδευτικό αντικείμενο (Κατσαρού- Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τα πορίσματα πολλών ερευνών όπως αναφέρουν οι Δημητρίου & Κυριακίδης (2012) συγκλίνουν στο γεγονός ότι η ύπαρξη εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα την καθιστά αποτελεσματικότερη. Αυτό φαίνεται πως επιβεβαιώνεται κι από τα προεδρικά διατάγματα και τους νόμους που εκδόθηκαν τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2.3.1 Εξωτερική / εσωτερική αξιολόγηση: Σε μια παγκόσμια τροχιά αλλαγής

Για πολλά χρόνια στις περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γινόταν παραδοσιακά με έναν συγκεκριμένο τρόπο που αποτελούσε μονόδρομο. Η εξωτερική αξιολόγηση με τη μορφή του επιθεωρητισμού, όπως ήταν γνωστή, συνέβαλε στην ενίσχυση της «κουλτούρας

ελέγχου» (audit culture) περισσότερο μάλλον παρά στη σταδιακή καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015). Ακόμη και σήμερα στα συγκεντρωτικά οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα οι αποφάσεις και οι ρυθμίσεις που αφορούν την εκπαίδευση λαμβάνονται στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας από όργανα που δε σχετίζονται άμεσα με την πραγματικότητα της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μόνο ρόλο διεκπεραιωτή (Μποζιάρης & Κωνσταντίνου, 2016). Η εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης επικροτήθηκε για χρόνια από κυβερνήσεις και γονείς για να επιβεβαιωθεί η πραγματοποίηση των στόχων από τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, θεωρήθηκε ως κίνητρο ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο αποδοτικοί στο έργο τους (Nevo, 2001).

Ωστόσο, στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ολοένα και συχνότερα ενισχύεται η χρήση της εσωτερικής αξιολόγησης. Στο έργο του Σολομών επισημαίνεται η ανάγκη μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση να συλλέγονται και να διερευνώνται πληροφορίες εντός της σχολικής μονάδας από όλα τα μέλη της (εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, γονείς) ώστε σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, κριτικής αναζήτησης και ανοιχτού διαλόγου να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός πάνω στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Τσατσαρώνη, 2005). Το μοντέλο της εσωτερικής αξιολόγησης δε διαθέτει ολιστικό χαρακτήρα (αν και μέσα από το μοντέλο του Σολομών προτείνονται 20 δείκτες ποιότητας για τη σχολική πραγματικότητα κοινώς αποδεκτοί), αλλά εφαρμόζεται αυτόνομα και προσαρμόζεται κατάλληλα στις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας απομακρυσμένο από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα που επέβαλε η εξωτερική αξιολόγηση. Παράλληλα, ενισχύει την αυτοσυνειδησία των ατόμων που συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο τις οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Kyriakides & Campbell, 2004). Η bottom-up (από κάτω προς τα πάνω) διαδικασία της αξιολόγησης, στην οποία η σχολική μονάδα αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην αξιολόγηση της, είναι χρονοβόρα και προϋποθέτει τόσο συνεργασία όσο και γνώσεις από μέρους των μελών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, όπως φανερώνεται μέσα από έρευνες (ΟΟΣΑ, 2011· Demetriou & Kyriakides, 2012) οι σχολικές μονάδες που αναλαμβάνουν να αυτοαξιολογηθούν κι οργανώνουν το δικό τους

σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τείνουν να έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Τα σχολεία μετατρέπονται σε ενεργές κοινότητες μάθησης, όπου οργανώνονται έρευνες δράσης με τον «άνθρωπο της πράξης» (εκπαιδευτικό) να αναλαμβάνει σε συνεργασία με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας να ακολουθήσει μια σπειροειδή διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αξιολόγησης που θα συνεισφέρει στην τροποποίηση και τη βελτίωση των παθογόνων καταστάσεων της σχολικής μονάδας (Kemmis & Carr, 1997).

Στην πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (2017) παρατίθεται το πρόγραμμα συνεργατικής αναβάθμισης σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία που, υιοθετώντας πρακτικές του «βιομηχανικού κόσμου», δίνουν έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση των σχολικών μονάδων. Η ίδρυση του leerKRACHT όπως ονομάζεται άλλαξε τον τρόπο διαχείρισης των σχολείων κι έθεσε σαν προτεραιότητα τον δάσκαλο, ο οποίος δρα, συμμετέχει ενεργά σε καθημερινές συζητήσεις με τους ομότιμους του και από κοινού καθορίζεται ο τρόπος οργάνωσης των μαθημάτων. Όλα αυτά συνδυάζονται με παρακολουθήσεις στις τάξεις για την έγκαιρη διάγνωση κι αντιμετώπιση δυσκολιών. Το πρόγραμμα συνοδεύεται από συχνές επισκέψεις σε βιομηχανικές μονάδες που έχουν υιοθετήσει κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης μέσα από συζητήσεις και συχνές συνεδριάσεις στελεχών.

Ωστόσο, είναι γεγονός πως για να ισορροπήσει ή να αναπτύξει σταθερή ταχύτητα ένα σώμα χρειάζεται να ασκούνται σε αυτό δύο δυνάμεις ίσες αλλά αντίθετης φοράς. Αυτός ο φυσικός νόμος φαίνεται πως ισχύει και στην περίπτωση της αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια προωθείται η ιδέα του συνδυασμού των δύο παραπάνω μεθόδων αξιολόγησης: της εξωτερικής και της εσωτερικής. Οι δύο «δυνάμεις» μπορεί να έχουν αντίθετη φορά, αλλά όταν συνδυάζονται έξυπνα μπορεί να αποδειχτούν εξαιρετικά ωφέλιμες για το εκπαιδευτικό έργο. Όπως τονίζεται από τον MacBeath (2001) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται ουσιαστικά, όταν βρεθεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα η «χρυσή τομή» ανάμεσα στην αξιολόγηση «από πάνω προς τα κάτω» κι «από κάτω προς τα πάνω», ενώ παράλληλα μπορούν να συνεργαστούν οι εσωτερικοί με τους εξωτερικούς θεσμούς. Αυτό φαίνεται να επιδιώκουν οι κυβερνήσεις τόσο στη Βόρεια Αμερική, όσο και στην Ολλανδία, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες, όπου γίνεται προσπάθεια αρμονικής σύνδεσης μεταξύ εσωτερικής αξιολόγησης με

συγκεκριμένα κριτήρια και στη συνέχεια εξωτερικά με σώμα επιθεωρητών εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθεί ένα συνολικό συμπέρασμα για κάθε σχολική μονάδα από τη σύγκριση τους (Becker, 2007· MacBeath, 2001).

Βέβαια αυτή η ισορροπία επιτυγχάνεται διαφορετικά σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις ανάγκες του. Κάποια σχολεία χαρακτηρίζονται από τη δυναμική και την τόλμη να πειραματιστούν και να αυτοαξιολογηθούν, ενώ άλλα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την εποπτεία ενός εξωτερικού κριτικού φίλου. Παρ' όλα αυτά η σπουδαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης δεν αναιρεί την εξωτερική αναγκαιότητα. Οι εξωτερικοί αξιολογητές είναι δυνατόν να προσφέρουν στο σχολείο πολλές και χρήσιμες πληροφορίες από πρακτικές που εφάρμοσαν άλλα σχολεία καθώς και να στηρίζουν μια σχολική μονάδα μέσα από τον διάλογο για να βρει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Nevo, 2001).

Η πεποίθηση πως η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι δυνατόν να ξεφύγει από τους στόχους των εκάστοτε κυβερνήσεων καταλήγοντας να αποκτά έναν εποπτικό χαρακτήρα (Swaffield & MacBeath, 2005) φέρεται αβάσιμη. Η σύνδεση των δύο μεθόδων επιτυγχάνει τη συγκέντρωση έγκυρων στοιχείων για τη σχολική μονάδα, δημιουργεί άρρηκτους δεσμούς μεταξύ των σχολικών μονάδων και των πανεπιστημίων- ερευνητικών κέντρων, ενώ παράλληλα επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενισχύοντάς τη στα σημεία που φαίνεται να υστερεί (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Kyriakides & Campbell, 2004). Άλλωστε, όπως αναφέρεται από τον Nevo (2001) η απαίτηση των εκπαιδευτικών για εμπιστοσύνη στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και στις δεξιότητες των ίδιων (εσωτερική αξιολόγηση) προϋποθέτει από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τη δικαιοδοσία του κράτους και την ανάγκη των γονιών να γνωρίζουν τα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας (εξωτερική αξιολόγηση). Συμπερασματικά λοιπόν κρίνεται εξαιρετικά δύσκολο να καθιερωθεί μια μέθοδος αξιολόγησης ανεξάρτητα και αυτόνομα από την άλλη, αν θέλει η εκπαιδευτική κοινότητα να πετύχει τα μέγιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η Ελλάδα παρ' όλο που παραδοσιακά αποτελεί μια χώρα με έντονα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, οργάνωσε και εισήγαγε το 2010-2011 στις σχολικές μονάδες τη λειτουργία της ΑΕΕ. Η προσπάθεια αυτή στόχευε στη σταδιακή εξοικείωση των σχολείων με την αυτοαξιολόγησή τους και στην ανάληψη της ευθύνης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όχι μόνο από τους

εξωτερικούς επιθεωρητές ή σχολικούς συμβούλους αλλά κι από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές κ. ά) στην εκπαιδευτική πράξη (Κασσωτάκης, 1992). Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα τη χρονιά εκείνη (2011) η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που θα εφαρμοζόταν διαπιστώνεται πως αποτελεί σίγουρα μια διαδικασία προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία της σχολικής μονάδας, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, κατάλληλους σχολικούς ηγέτες, αλλά και καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης κι όχι καχυποψίας από μέρους των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο καταγράφεται η προσπάθεια που επιτελέστηκε, ώστε μέσω της ΑΕΕ να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την ίδια τη σχολική μονάδα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις πιο πρόσφατες νομοθεσίες

Είναι γεγονός πως η αξιολόγηση αποτελούσε από τα χρόνια της δημιουργίας του νεοσύστατου ελληνικού κράτους υπό την ηγεσία του Ιωάννη Καποδίστρια ζήτημα πρωταρχικής μέριμνας. Μια από τις πρώτες αρμοδιότητες του νέου κυβερνήτη της Ελλάδας ήταν στο πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα να διορίσει επιθεωρητές, που θα επιβλέπουν τη σωστή λειτουργία των πρώτων σχολικών μονάδων που ιδρύθηκαν (Ματθαίου, 2007).

Τα επόμενα χρόνια υπήρξαν πολλές νομοθεσίες σε μια προσπάθεια να οριστεί και να εφαρμοστεί ένα οργανωμένο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό φανερώνει πως έχει γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα αλλά και η χρησιμότητα της αξιολόγησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά δε φαίνεται να έχει γίνει συνείδηση όλων η αναγκαιότητα απόκτησης μιας αξιολογικής κουλτούρας που θα ικανοποιεί τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέχρι σήμερα η ελληνική εκπαίδευση τείνει να «ακολουθεί» επιλεκτικά τις πρακτικές προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών, ενώ η κάθε κυβέρνηση, που αναλαμβάνει την εξουσία, παραμερίζει τον επιστημονικό τρόπο προσέγγισης της αξιολόγησης δίνοντας έμφαση στην ικανοποίηση των

εκάστοτε κομματικών πολιτικών (επιλογών) που την εξυπηρετούν (Δημητρόπουλος, 2010).

Οι νομοθεσίες και οι εγκύκλιοι που εκδόθηκαν την τελευταία δεκαετία φανερώνουν ακριβώς τη στροφή αυτή του ενδιαφέροντος προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέχρι το 1982 βασικός φορέας άσκησης της αξιολόγησης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας υπήρξε ο επιθεωρητής. Ο Σολομών (1998) υποστηρίζει πως μορφές εξωτερικής αξιολόγησης εμφανίζονται συνήθως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό. Ο επιθεωρητισμός κατηγορήθηκε από πολλούς ως μια μάλλον αυταρχική μορφή άσκησης αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, θεωρήθηκε πως οι επιθεωρητές έδωσαν προτεραιότητα στον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και μερίμνησαν λιγότερο για βελτιώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον MacBeath (2001) η απόδοση λόγου σε έναν εξωτερικό παρατηρητή και κριτή του σχολείου (επιθεωρητής) φανεώνει ένα νοσηρό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα τονίζεται πως οι ολιγόωρες επισκέψεις που πραγματοποιούν δεν τους επιτρέπουν να κατανοήσουν σε βάθος τη συνολική εικόνα του σχολείου, αλλά αντίθετα οδηγούνται σε βεβαιωμένα και παραπλανητικά συμπεράσματα.

Επικεντρώνοντας την έρευνα στις αλλαγές που έφεραν οι πιο πρόσφατες νομοθεσίες, παρατηρείται μια έντονη ανάγκη για στροφή προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το ίδιο το σχολείο. Το 2010 Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο: «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», στο πλαίσιο καθιέρωσης και ανάδειξης του «Νέου Σχολείου», θέτει στο επίκεντρο της αξιολόγησης τη σχολική μονάδα, ως φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος είναι η ενδυνάμωση του ίδιου του σχολείου. Στην εγκύκλιο αναφέρεται πως το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Τη σπουδαιότητα της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνει η αντίστοιχη βιβλιογραφία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; MacBeath, 2008), όπου τονίζεται πως με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος αναλαμβάνει έναν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση και συμβάλλει στην ατομική αλλά και συλλογική επιστημονική πρόοδο. Στην ίδια εγκύκλιο αναφέρονται οι αρμοδιότητες των υπόλοιπων φορέων

διεξαγωγής της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Σχολικοί Σύμβουλοι, διευθυντές) καθώς και τα χρονικά περιθώρια εκτέλεσης του έργου. Το έργο της ΑΕΕ (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου) αναπτύχθηκε στις σχολικές μονάδες πιλοτικά τη διετία 2010-2012. Ωστόσο, το έργο δε γνώρισε την αποδοχή των εκπαιδευτικών και σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε αγωνιώδης προσπάθεια ώστε να υπάρξουν σε έναν ολόκληρο νομό δύο σχολικές μονάδες που θα συμμετείχαν στην προσπάθεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Την ίδια χρονιά, σύμφωνα με το Άρθρο 32 του Νόμου 3848/ 2010 («Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»), το Υπουργείο Παιδείας ορίζει το πλαίσιο διεξαγωγής της αξιολογικής διαδικασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Έτσι σύμφωνα με τις διατάξεις κάθε σχολική μονάδα οφείλει:

- α) μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου να διευθετήσει το πρόγραμμα δράσης και να θέσει τους στόχους της νέας χρονιάς.
- β) να συντάξει έκθεση στο τέλος της χρονιάς με όσα πέτυχε, με όσα δυσκολεύτηκε να πραγματοποιήσει καθώς και με προτάσεις βελτίωσης για τη σχολική μονάδα.
- γ) με ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου να δημοσιεύσει τα αποτελέσματα από τη δράση του σχολείου στην οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, στους μαθητές καθώς και στον σύλλογο γονέων στο διαδίκτυο. Τέλος, τα δεδομένα θα οδηγούνται και στο ΚΕΕ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας). Αυτό φανερώνει άλλη μια πτυχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι η απόδοση λόγου στους ενδιαφερόμενους (γονείς, κρατικοί φορείς κ. ά) για την εκπαίδευση (Anderson, 2005). Στον ίδιο νόμο τονίζεται πως μετά από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ακολουθεί και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επίσης, γίνεται αναφορά (άρθρο 4, παράγραφοι 6, 7 και 8) στην αξιολόγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από τον μέντορά του, που διαθέτει τόσο διδακτική εμπειρία όσο και παιδαγωγική κατάρτιση.

Ο νόμος της επόμενης χρονιάς (Νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις») σηματοδοτεί την ίδρυση ενός νέου φορέα, του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που θα εποπτεύεται από το

Υπουργείο Παιδείας. Μια από τις σημαντικότερες αρμοδιότητές του είναι η μέριμνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο οι αποφάσεις δε λαμβάνονται αποκλειστικά από το ΙΕΠ, καθώς οι διδασκαλικές ομοσπονδίες της Ελλάδος όπως η ΔΟΕ, η ΟΙΕΛΕ, η ΟΛΜΕ συμμετέχουν στις αποφάσεις. Την ίδια χρονιά ο νόμος 4024/2011 («Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»), συνδέει τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του.

Την επόμενη χρονιά το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με την εγκύκλιο Γ1/14841/13-12-2012 με θέμα «Προετοιμασία – Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- αυτό- αξιολόγηση σχολικών συμβούλων» οργανώνει δύο φάσεις επιμόρφωσης των σχολικών συμβούλων με στόχο την ολοκλήρωση του έργου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Το 2013 σημαίνει την ψήφιση πολλών προεδρικών διαταγμάτων και νόμων για την αξιολόγηση. Μέσα από την υπουργική απόφαση Γ1/30972/15-03-2013 καθιερώνεται το πλαίσιο άσκησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική μονάδα. Περιγράφεται αναλυτικά ο στόχος της αξιολόγησης, το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος δράσης της ΑΕΕ, το πλαίσιο υλοποίησης, η μέθοδος/διαδικασία της ΑΕΕ καθώς και οι φορείς υποστήριξης του έργου, στοιχεία τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Την ίδια χρονιά έπειτα από λίγους μήνες ψηφίζεται το ΠΔ 152/05-11-2013, το οποίο κάνει ήδη από τον τίτλο του («Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης») ξεκάθαρο τον στόχο του και διαφοροποιείται από τα προηγούμενα. Ως σκοπός του, όπως αναφέρεται στο άρθρο 2 του νόμου, τίθεται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών τόσο στον διοικητικό, όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα. Η αξιολόγηση προβλέπεται να έχει στενή σύνδεση με την επιμόρφωση, ώστε η βελτίωση των εκπαιδευτικών να σημαίνει την παροχή καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης για τους μαθητές και την κοινωνία. Τη διοικητική αξιολόγηση αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και αφορά το υπηρεσιακό έργο διοίκησης και οργάνωσης, ενώ την εκπαιδευτική αξιολόγηση, που σχετίζεται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,

διεκπεραιώνει ο σχολικός σύμβουλος. Στο ίδιο διάταγμα αναφέρεται επίσης το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και τις συναντήσεις που προβλέπονται μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολικού συμβούλου πριν και μετά την αξιολόγησή του.

Σύμφωνα με το διάταγμα ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάσει μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκα αξιολόγησης). Οι ρουμπρίκες έχουν τη μορφή ενός πίνακα και περιλαμβάνουν τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, δηλαδή τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί μια εργασία/ένα πρόσωπο που αξιολογείται, για να θεωρείται πλήρης/κατάλληλος. Στη συνέχεια καταγράφονται τα επίπεδα ποιότητας του έργου (standards: ποιοτική διαβάθμιση συνήθως με χαρακτηρισμούς «άριστο», «πολύ καλό», «μέτριο»). Για κάθε κριτήριο καταγράφονται λεπτομερώς τα στοιχεία που πρέπει να πληροί το έργο/πρόσωπο ώστε να καταταγεί στο αντίστοιχο επίπεδο ποιότητας. Συμπυκνώνοντας το περιεχόμενό τους σε μία φράση ο Κασσωτάκης (2013: 160) συνοψίζει και ορίζει τις ρουμπρίκες ως *«ιεραρχημένα και διακριτά επίπεδα επίτευξης στόχων με συγκεκριμένες ποιοτικές προδιαγραφές»*. Ανάλογα με την αξιολόγησή του ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει βαθμούς από το 0-100 και λαμβάνει τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό σε μια τετράβαθμη κλίμακα: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός».

Τα κριτήρια στα οποία αξιολογείται είναι το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, ο Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και η Προετοιμασία της διδασκαλίας, η Διεξαγωγή της διδασκαλίας και η Αξιολόγηση του μαθητή και η Επιστημονική και Επαγγελματική του Επάρκεια. Τα παραπάνω αξιολογούνται από τον σχολικό σύμβουλο, ενώ η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του κρίνονται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην ουσία αυτό που αξιολογείται είναι οι διαδικαστικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, δηλαδή ο ίδιος καλείται να παρουσιάσει τεκμήρια για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι όχι για το μαθησιακό αποτέλεσμα (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017). Ο εκπαιδευτικός που κρίνεται ως ανεπαρκής κατατάσσεται στον πίνακα μη προακτέων και προτείνονται διάφορες μορφές ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης, ενώ το διάταγμα του δίνει τη δυνατότητα της ένστασης για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Την ίδια χρονιά ιδρύεται η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε σύμφωνα με τον νόμο 4142/2013 με στόχο να στηρίζει το έργο του ΙΕΠ. Στο άρθρο 1 του ίδιου νόμου ορίζεται ως

έργο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ προβλέπεται και η παρακολούθηση των σχολικών δομών στην εφαρμογή των σχετικών πολιτικών που αφορούν την αξιολόγηση. Προβλέπεται η ίδρυση πενταμελούς επιτροπής (Ε.Α.Ε.Ε) ανά διεύθυνση εκπαίδευσης με στόχο τη σύνταξη έκθεσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Στο τέλος του έτους αποστέλλεται εγκύκλιος στους αρμόδιους φορείς εκπαίδευσης από το ΥΠ.Π.Ε.Θ, ώστε να καλέσει όλες τις σχολικές μονάδες να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο το σχολικό έτος 2013-2014 μετά τη δοκιμαστική περίοδο εφαρμογής του νόμου σε ορισμένες σχολικές μονάδες. Βασικός στόχος της εγκυκλίου Γ1/190089/ 10-12-2013 ήταν όπως αναφέρεται η ομαδική δράση των μελών του σχολείου και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των σχολικών συμβούλων και των υπόλοιπων φορέων, για να δημιουργήσουν ένα πνεύμα ομαδικότητας και να συμβάλλουν στη στήριξη της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας.

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί πως σύμφωνα με το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που κατατέθηκε προς ψήφιση στη Βουλή τον προηγούμενο Απρίλη (2018) προβλέπεται η κατάργηση του παραπάνω προεδρικού διατάγματος του 2013. Το Υπουργείο Παιδείας προέβη στην κατάργησή του εξαιτίας του τιμωρητικού του χαρακτήρα και της σύνδεσής του με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιούργησε αμφίθυμα συναισθήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα από τα άρθρα 37 έως και 46 του νέου νόμου προβλέπεται η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης να πραγματοποιείται κατά παρόμοιο τρόπο με των υπόλοιπων δημοσίων υπαλλήλων (ν. 4369/2016) με ορισμένες διαφοροποιήσεις εξαιτίας της φύσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Παράλληλα τονίζεται πως σε καμία περίπτωση η αξιολόγηση δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Στο ίδιο νομοσχέδιο καθιερώνεται ένας νέος θεσμός αξιολόγησης αυτός του «Συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου», που αντικαθιστά το έργο του σχολικού συμβούλου. Σύμφωνα με τα άρθρα του νομοσχεδίου ο ρόλος του είναι να ανατροφοδοτεί και να αποτιμά τον ετήσιο προγραμματισμό δράσης των σχολικών μονάδων (άρθρο 5, 11-12). Επίσης, όπως αναφέρεται στο άρθρο 37 (σ. 77) καθίσταται αξιολογητής των στελεχών εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού και συντάσσει έκθεση αξιολόγησης. Στο άρθρο 41 γίνεται ξεκάθαρη η πρόθεση για

ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού , ο οποίος σε περίπτωση που λάβει χαμηλή βαθμολογία στρέφεται στη σχολική μονάδα, η οποία αναλαμβάνει να τον βοηθήσει ώστε να γίνει πιο αποδοτικός.

Το αξιολογικό σύστημα της χώρας μας ωστόσο, παρά τις συνεχείς διατάξεις και νομοθεσίες που ψηφίζονται, παραμένει έως σήμερα μετέωρο. Μέχρι πρόσφατα η απουσία ουσιαστικού και οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης (εσωτερικής ή εξωτερικής) όπως παρουσιάζεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) σήμαινε πως η Ελλάδα αδυνατεί να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία που θα φανερώσουν τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να οδηγηθεί η χώρα σε βελτιωτικές δράσεις. Στην ίδια έκθεση επισημαίνεται πως υπήρξε μια ενθαρρυντική ανταπόκριση της Ελλάδας, η οποία παρουσίασε το 2016 ένα τριετές (2016-2019) πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων και βελτίωσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό φανερώνονται οι επιδιώξεις της κυβέρνησης να προωθήσει ένα λειτουργικό σύστημα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε να ανατροφοδοτείται σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο που παράγει (ΟΟΣΑ,2018).

3. Η ΑΕΕ ως μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

3.1 Η προσπάθεια της ΑΕΕ για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Το 2010 με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ εισάγεται πιλοτικά στις σχολικές μονάδες το ρηξικέλευθο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης τους. Η ΑΕΕ, όπως ονομάστηκε, οργανώθηκε με στόχο να κατευθύνει το σχολείο από το αρχικό ερώτημα «Σε ποια κατάσταση βρίσκεται ποιοτικά σήμερα το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας;» στο «Πού θέλουμε να φτάσουμε;», « Ποια είναι η εικόνα που είναι επιθυμητή για το σχολείο;» (Πετροπούλου, κ.ά, 2015: 70). Το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόστηκε μέχρι και το 2013-2014 απομακρύνθηκε από οποιαδήποτε εσωστρέφεια και εισάγοντας στη λειτουργία του το «Παρατηρητήριο της ΑΕΕ» φρόντισε ώστε εκτός από τους άμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διευθυντές κ. ά.) να διοχετεύονται οι καλές πρακτικές στους σχολικούς συμβούλους, τους αρμόδιους φορείς και στα υπόλοιπα σχολεία. Αυτό θα σήμαινε τη διευκόλυνση των διαδικασιών υποστήριξης των σχολικών μονάδων και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων για βελτίωση και ανατροφοδότηση. Οι αποτελεσματικές δράσεις είχαν ως στόχο πλέον να διατεθούν και στα υπόλοιπα σχολεία (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2017).

3.1.1 Η φιλοσοφία και οι στόχοι της ΑΕΕ

Η καθιέρωση της ΑΕΕ στηρίχτηκε στην πεποίθηση της δημιουργίας σχολικών μονάδων που θα διαπνέονται από μια «αξιολογική κουλτούρα» και ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Οι βασικοί πυλώνες που εισήγαγε ήταν οι συλλογικές διαδικασίες συνεργασίας και αμοιβαίας εκτίμησης μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής μονάδας, η εισαγωγή της αξιολόγησης ομοτίμων (peer evaluation) μεταξύ των εκπαιδευτικών, η «από κάτω προς τα πάνω»(bottom-up) αξιολόγηση , η ενίσχυση των ερευνών δράσης στα πλαίσια του σχολείου για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και η ενδοσχολική

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Λάμνιαν, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος & Μερκούρης, 2012). Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας διέρχεται από τρία βασικά πλαίσια: τα δεδομένα, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια μέσα από τις εκθέσεις των σχολείων προσεγγίζονται και αξιολογούνται, με στόχο τη βελτίωση, επιμέρους τομείς και δείκτες όπως: η υλικοτεχνική υποδομή, η σχολική ζωή, οι σχέσεις των συντελεστών της σχολικής μονάδας μεταξύ τους και με κοινωνικούς φορείς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτομίες, η σχολική διαρροή, η πρόοδος των μαθητών και η επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι μόνο μερικοί από τους δείκτες αξιολόγησης (Ιστοσελίδα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας προβλέπεται να υλοποιηθεί σε δύο κύκλους. Ο πρώτος συμπίπτει χρονικά με την ετήσια λειτουργία της σχολικής μονάδας και ο δεύτερος είναι ο κύκλος στον οποίο οργανώνονται τα σχέδια δράσης, ώστε να γίνουν οι βελτιωτικές κινήσεις στη σχολική μονάδα. Ο ετήσιος κύκλος ξεκινά κατά την έναρξη του σχολικού έτους με τον προγραμματισμό. Στη συνέχεια ακολουθεί εφαρμογή του σχεδίου, αξιολογείται, επισημαίνονται λάθη, εφαρμόζεται ξανά και αξιολογείται εκ νέου. Την επόμενη χρονιά καταρτίζονται τα σχέδια δράσης. Με βάση τα συμπεράσματα από την προηγούμενη χρονιά τίθενται προτεραιότητες, ιεραρχούνται οι στόχοι και η σχολική μονάδα δρα και παρεμβαίνει με στόχο τη βελτίωση της. Με υπεύθυνο τον διευθυντή και μαζί με όλο τον σύλλογο διδασκόντων δημιουργείται η ετήσια έκθεση αξιολόγησης με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα δράσης, που διενεργήθηκε εντός του σχολείου με τη χρήση των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων (ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνεντεύξεις κ. ά). Τα αποτελέσματα κοινοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο δίκτυο της ΑΕΕ (Πετροπούλου κ.ά.,2015).

Η προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου με αναφορά στις δικές του δυνάμεις, βρίσκει ανταπόκριση στην περίπτωση της ΑΕΕ. Οι αξιολογήσεις προβλέπεται να πραγματοποιούνται με βάση τεκμήρια από το portfolio των ιδίων των εκπαιδευτικών, ενώ επιστρατεύονται μεθοδολογικά εργαλεία που διευκολύνουν και στηρίζουν την έρευνα- δράσης εντός του σχολείου (ερωτηματολόγιο, κλείδες παρατήρησης, συνέντευξη κτλ), εφόσον η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία της έρευνας δράσης.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) η διεξαγωγή έρευνας μέσα στον χώρο του σχολείου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθιερώνει πνεύμα συλλογικότητας, ενώ συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των διδασκόντων και ευρύτερα της σχολικής μονάδας. Το ίδιο επιδιώκεται από τις σχολικές μονάδες που εισάγουν μοντέλα αυτό-αξιολόγησής τους. Όπως και στην περίπτωση της αυτό-αξιολόγησης, έτσι και στην έρευνα δράσης το να επιχειρήσει κάποιος να περιγράψει τον τρόπο που διενεργείται είναι ένα μάλλον ανορθόδοξο επιχείρημα. Ο Altrichter (1993: 28-29) υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως δεν υπάρχουν ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα για την έρευνα δράσης, αφού ο «καθένας [...] πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας».

3.1.2 Η εφαρμογή της ΑΕΕ και η αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα

Στην πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ (08-06-2010-31-12-2012) η συμμετοχή ήταν μεγάλη. 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 σχολικοί σύμβουλοι πήραν μέρος στην προσπάθεια αυτονομής και ανάδειξης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας. Μέσα από μια λίστα με δεκαπέντε δείκτες ποιότητας, που αφορούν πολλές πτυχές της σχολικής πραγματικότητας (σχολικό κλίμα, διαρροή μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά), η κάθε σχολική μονάδα αναλαμβάνει να εστιάσει την προσοχή της σε καθορισμένους δείκτες και να αξιολογηθεί ως προς αυτούς. Η καθιέρωση της ΑΕΕ στόχευε να αλλάξει την αρνητική αντίληψη που υπήρχε γύρω από την αξιολόγηση που συχνά λογιζόταν ως ένα μέσο τιμωρίας και ελέγχου για τους εκπαιδευτικούς. Μελετώντας του τόμους που εξέδωσε το ΙΕΠ σε συνεργασία με το υπουργείο παιδείας για την ΑΕΕ, γίνεται αντιληπτό πως επιδιώκεται μια συνεργασία εσωτερικών και εξωτερικών φορέων της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να γίνεται μνεία σε κάποια συνέπεια προς τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν. Ο σχολικός σύμβουλος –και ίσως κάποιος «κριτικός φίλος» προαιρετικά– βρίσκονται εκεί για να στηρίξουν το έργο του σχολείου στην πορεία προς τη βελτίωση και να εξετάσουν την διαδικασία υλοποίησης και να προσφέρουν τις γνώσεις τους (Πασιάς κ.ά, 2012: 34).

Στην ιστοσελίδα του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών (Ιστοσελίδα 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, 2011) εκφράζονται τα οφέλη από τη διαδικασία συμμετοχής του σχολείου στο πιλοτικό πρόγραμμα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν ουσιαστικά, καλλιεργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης, προτάθηκαν στόχοι από όλους τους συμμετέχοντες, εντοπίστηκαν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφέρουν την άποψή τους σε ένα θέμα που τους αφορά άμεσα: το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Αλλά και στην ιστοσελίδα του νηπιαγωγείου Αδριανής Δράμας (Ιστοσελίδα Νηπιαγωγείου Αδριανής Δράμας, 2012) που εκπόνησε το σχέδιο δράσης για τη συμμετοχή στην ΑΕΕ, φανερώνεται η θετική επίδραση που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα τονίζεται η συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικού κ. ά) στην ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση άρχισε να εντάσσεται στην κουλτούρα του σχολείου, ενώ μέχρι τότε επισημαίνεται πως υπήρχε αμηχανία και άρνηση. Αναφέρονται ωστόσο προβλήματα όπως η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα αυτά και η αρχική δυσπιστία, όμως φαίνεται πως το εγχείρημα χαρακτηρίστηκε από επιτυχία προωθώντας τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τη σχολική μονάδα κι όχι απλώς μια πιστοποίηση πως η σχολική μονάδα αξιολογήθηκε (to improve not to prove).

4. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών υπέρ της αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία και την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παρ' όλες τις προσπάθειες που γίνονται στην Ελλάδα για να διαμορφωθεί ένα καθολικό σύστημα αξιολόγησης, που θα στηρίζει κι εξατομικευμένα κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (μαθητές, δασκάλους, σχολικά εγχειρίδια, υλικοτεχνική υποδομή κ. ά), αυτό δεν έχει καταστεί εφικτό (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006 ·OECD,2018). Είναι γεγονός πως έχουν ξεκινήσει πολλές φορές δοκιμές ώστε να αξιολογηθεί με αντικειμενικό και κοινώς αποδεκτό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα απέχει πολύ από τη δημιουργία αξιολογικής κουλτούρας. Αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της διχογνωμίας που υπάρχει με την εκπαιδευτική κοινότητα να διατυπώνει επιχειρήματα τόσο υπέρ όσο και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται να τίθεται υπέρ της αξιολόγησης, όπως δείχνουν τα πορίσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Αθανασίου& Ξηντάρας, 2002· ·Ματσαγγούρας, 2012). Στις έρευνες διαπιστώνεται ξεκάθαρα από τους εκπαιδευτικούς η μεγάλη αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί

σε ποσοστό 67% τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης προσδίδοντας σε αυτήν χαρακτηρισμούς όπως «αναβάθμιση», «αυτογνωσία», «βελτίωση», «επιμόρφωση» κτλ. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και μάλιστα θεωρούν πως η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (60,05%) ,του εκπαιδευτικού συστήματος (72,97%) και του ίδιου του εκπαιδευτικού(60,30%) και λιγότερο με την προαγωγή ή τη μισθολογική εξέλιξη του (Ματσαγγούρας, 2012). Τα πορίσματα αυτά είναι κάτι παραπάνω από αισιόδοξα, αφού γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δεν εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο βελτίωσης και εξέλιξης ατομικής και συνολικής. Μάλιστα μόνο τότε διαπιστώνεται πως δέχονται την αξιολόγηση, όταν ακριβώς αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και ανέλιξης τους (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος,2006) .

Στη σύγχρονη κοινωνία υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τάσσονται πολλοί υποστηρίζοντας το κίνημα της «λογοδοσίας» (accountability). Πρόκειται για ένα νεοφιλελεύθερο κίνημα που υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από καπιταλιστικές κοινωνίες με νεοφιλελεύθερες ιδέες, καθώς θεωρείται μονόδρομος, ώστε να θεωρηθεί η δημόσια εκπαίδευση αποτελεσματική (Χαϊδεμενάκου,2006; Verdis, Kriemadis & Pashiardis, 2003). Το κίνημα κάνει την εμφάνιση του τη δεκαετία του '80 στην Αγγλία. Τότε από την κυβέρνηση της Θάτσερ δημιουργείται η ιδέα του ελέγχου των εισροών (input) και των εκροών (output) στην εκπαίδευση.

Όπως στις αγορές οι επιχειρήσεις αξιολογούνται και χρηματοδοτούνται ανάλογα με τα αποτελέσματα, προβλέπεται και για την εκπαίδευση η καθιέρωση «standards» με βάσει τα οποία θα ελέγχονται τα παραγόμενα της εκπαιδευτικής μονάδας (Κασσωτάκης,2013 · Ματθαίου, 2007· Ambrosio, 2013· MacBeath,2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με κριτήρια επηρεασμένα από την αγορά εργασίας φαίνεται να απομακρύνει την εκπαίδευση από τον παραδοσιακό της ρόλο , ενώ προσδίδει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τον ρόλο της «επιχείρησης» που λειτουργεί με οικονομικά κριτήρια. Η άποψη αυτή δικαιολογεί την απόφαση πολλών σχολικών μονάδων της Βρετανίας να υιοθετήσουν το πρότυπο ISO 9000, που χρησιμοποιείται σε επιχειρήσεις ως δείκτης ποιότητας κι αποτελεσματικότητας, ώστε να λογοδοτούν μέσω αυτού στους γονείς-πελάτες (Φοινικιανάκης, 2010). Ωστόσο, η ανταγωνιστικότητα των σύγχρονων

εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως καθώς και το δικαίωμα των γονέων ως φορολογούμενων πολιτών να λάβουν ικανοποιητικά στοιχεία σχετικά με το εάν το σχολείο πληροί τις προϋποθέσεις που τίθενται, βρίσκει μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με αυτόν τον σκοπό (Γκίβαλος, 2005· Ζαμπέτα, 1994· Kyriakides & Campbell, 2004).

Σύμφωνα με τον Lauglo (1995) το σύστημα λογοδοσίας δεν είναι ένα αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το ποιος ορίζεται «αρμόδιος» να αξιολογήσει, ποιος είναι αυτός που θα αξιολογηθεί και για ποιον λόγο αξιολογεί. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται από κάποιον κρατικό φορέα (εξωτερική αξιολόγηση) με σκοπό να λογοδοτήσει η σχολική μονάδα στο κράτος, να λάβει χώρα εντός της σχολικής μονάδας (εσωτερική αξιολόγηση) με στόχο την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού και τέλος να λαμβάνει τη μορφή «καταναλωτή- πελάτη» και να αποβλέπει στη λογοδοσία προς τους γονείς και την ενεργό συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών κατά της αξιολόγησης

Το κίνημα της «λογοδοσίας» ως ένας τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν έγινε αποδεκτό από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εξίσωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με την αγορά εργασίας επέφερε πολλές αρνητικές συνέπειες καταρχάς στα εκπαιδευτικά συστήματα της Βρετανίας που το εφάρμοσαν κι αργότερα σε άλλα (Γρόλλιος, 2001). Στον αντίποδα της «λογοδοσίας» εμφανίστηκε η άποψη να επικρατήσει στην εκπαίδευση ισότητα και να δοθεί ξανά προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και των σχολείων (Νικολούδης, 2011). Η εκπαίδευση οφείλει να πάρει πίσω *«τη χαμένη της παιδαγωγική και μορφωτική ταυτότητα»* όπως επισημαίνουν οι Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα (2008: 35). Αυτό το οποίο χρειάζεται είναι να γίνει ξανά ένα σχολείο που θα έχει στο επίκεντρο τον μαθητή ως βασικό δέκτη της εκπαίδευσης κι όχι τους γονείς ως πελάτες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές που παραδέχονται πως η αξιολόγηση ως θεσμός βρίσκεται κάπου ανάμεσα στην εκπλήρωση των κοινωνικών επιταγών και στην εφαρμογή της ως μέσο για να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 2018).

Η αξιολόγηση, όπως νομοθετήθηκε μέσα από τα αντίστοιχα διατάγματα και τους νόμους που εκδόθηκαν, δυσaráεστηκε πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι κυριότερες αντιδράσεις εκφράστηκαν μέσα από τον συνδικαλιστικό λόγο (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ)². Μέσα από τις συντονισμένες δράσεις των φορέων αυτών εκφράστηκε η εναντίωση στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και καταδικάστηκε ο τιμωρητικός χαρακτήρας των νομοθετημάτων (ΔΟΕ, 2014-2015). Στόχος γίνεται μόνο η ιεραρχική κατάταξη των εκπαιδευτικών και η ασφυκτική άσκηση ελέγχου από πλευράς της πολιτείας, ώστε μέσω των εκπαιδευτικών να εκπληρώσει η εκπαίδευση τον ρόλο της ως ένας από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς κάθε κράτους (Γρόλλιος, 2013· Δανιήλ & Κάτσικας, 2015· Μαυρογιώργος, 2009· Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Αλτουσέρ προωθείται ως ο βασικός μηχανισμός υποδούλωσης του εκπαιδευτικού και στην ουσία νομιμοποιείται να τον ελέγχει, ώστε να συνεχίσει να προωθεί τις αξίες των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών μέσω των μαθητών του (Γκίβαλος, 2005· Δημητρόπουλος, 2010).

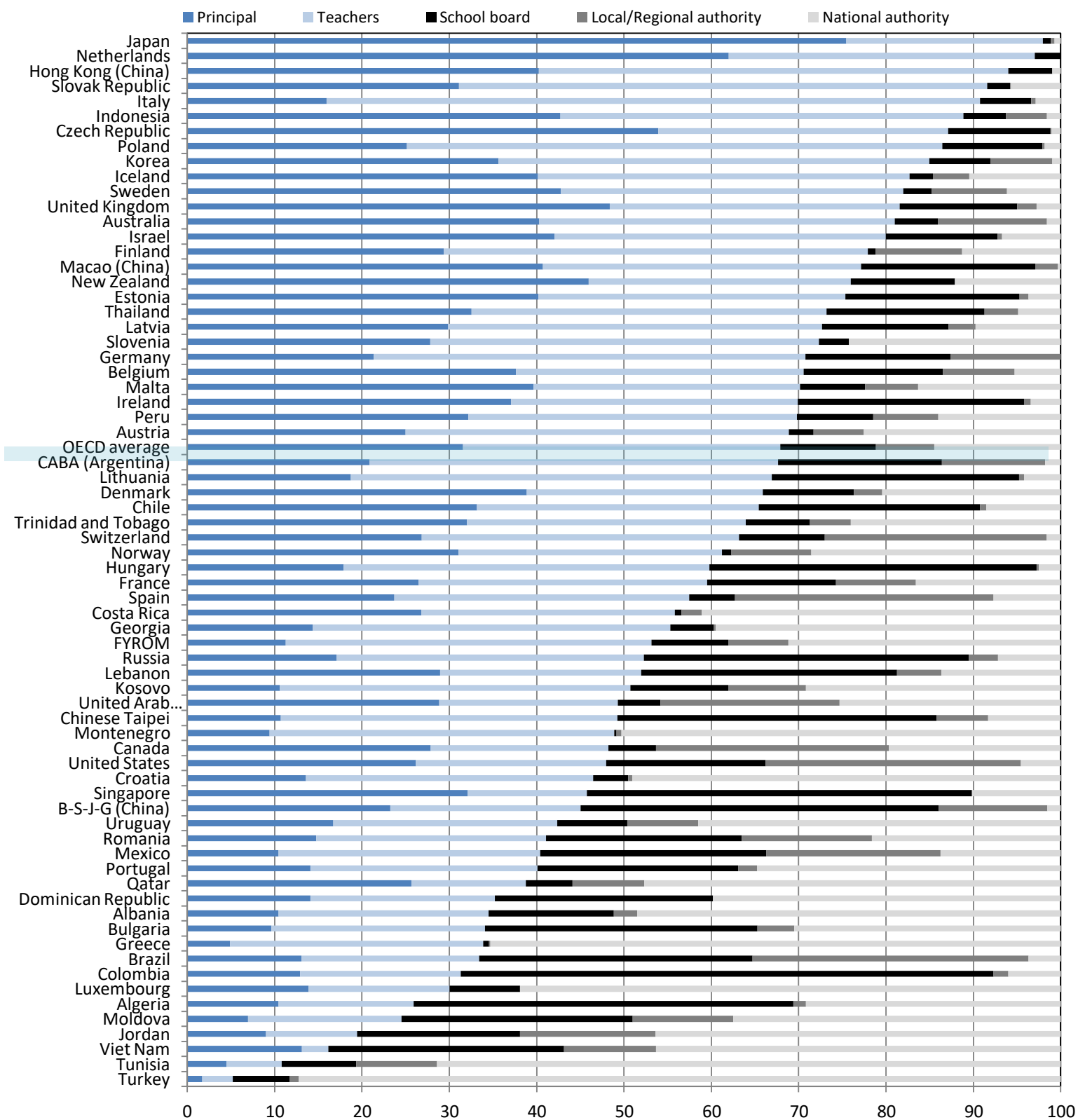
Οι αρνητές της αξιολόγησης στρέφονται εναντίον του τρόπου αξιολόγησης που προωθούν τα προεδρικά διατάγματα τα τελευταία χρόνια. Κατηγορούν τον ελεγκτικό χαρακτήρα, την έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων στην αξιολόγηση, τον στιγματισμό των εκπαιδευτικών ως βασικών υπευθύνων κάθε αποτυχίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καββαδίας & Φατούρου, 2013· Καββαδίας, 2013). Μάλιστα ο δεύτερος παράγοντας (απουσία αντικειμενικών/σαφών κριτηρίων αξιολόγησης) προβληματίζει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς θεωρείται μια πολύ καθοριστική πτυχή της επιτυχίας της αξιολογικής διαδικασίας (Δεληγιάννη, 2002· Δημητρόπουλος, 2010). Έχει υποστηριχθεί πως, αν η διαδικασία της αξιολόγησης γινόταν με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, τότε θα ήταν δυνατόν να αποτελέσει ένα μέσο εξασθένισης του ελεγκτικού τρόπου άσκησης της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση φαίνεται πως εστιάζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στους ίδιους με στόχο να καταδειχθούν οι αδυναμίες τους κι ελάχιστα γίνεται μέσο βελτίωσης επιμέρους ζητημάτων της σχολικής ζωής (Κασσωτάκης, 2018).

² Σύμφωνα με το λειτουργικό-δομικό συστημικό πρότυπο σε κάθε κοινωνία δημιουργούνται φορείς δράσης για την προώθηση διάφορων συμφερόντων και την επίτευξη στόχων, που αφορούν συγκεκριμένες ομάδες του κοινωνικού συνόλου (Γκίβαλος, 2005:246). Στην εκπαίδευση γνωστοί τέτοιοι φορείς είναι η ΟΛΜΕ και η ΔΟΕ.

Ωστόσο, αυτό όχι μόνο δε συμβαίνει, αλλά παράλληλα η αξιολόγηση πραγματοποιείται από άτομα που δεν έχουν πλήρη εικόνα της σχολικής τάξης και της καθημερινής πραγματικότητας σε αυτήν. Η εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να ασκείται ερήμην της άμεσα ενδιαφερόμενης εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία λαμβάνει συνήθως τον εκτελεστικό ρόλο των εκάστοτε ψηφισμένων προεδρικών διαταγμάτων (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2014). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από το πρόσφατο κείμενο που εξέδωσε ο ΟΟΣΑ (2018). Η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία θέση ανάμεσα στις 69 χώρες ως προς το ποσοστό αυτονομίας των σχολικών μονάδων της. Επίσης, επισημαίνεται πως οι δάσκαλοι ελάχιστες πρωτοβουλίες λαμβάνουν στα στενά οριοθετημένα πλαίσια δράσης, που ορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα, η καχυποψία των εκπαιδευτικών και η πεποίθηση πως η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως ως ένα πολιτικό «εργαλείο» επίβλεψης, όπως γινόταν από την εποχή της δικτατορίας, ο φόβος για συνδυασμό της αξιολόγησης με απολύσεις αλλά και οι χαρακτηρισμοί των εκπαιδευτικών ως ανεπαρκείς όπως προβλέπονταν από το ΠΔ 152/2013, αν δεν πληρούσαν τα προβλεπόμενα, οδήγησαν την πλειοψηφία των σχολείων σε άρνηση εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΟΟΣΑ, 2018). Τη δυσκολία αποδοχής των αξιολογικών διαταγμάτων επέτεινε η δυσχερής οικονομική κατάσταση στην οποία περιήλθε η χώρα από το 2010. Ο περιορισμός των προσλήψεων εκπαιδευτικού προσωπικού, η μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, η αύξηση του διδακτικού ωραρίου αποτελούν μόνο μερικές από τις αιτίες που οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχτηκαν τις νέες ρυθμίσεις περί αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα θεώρησε πως οι νομοθεσίες περί αξιολόγησης δεν αποτελούσαν συνθήκη βελτίωσης του έργου τους, αλλά αντίθετα ήταν ένα μέσο επιβολής κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των περικοπών που επιθυμούσε η κυβέρνηση σε μισθούς και –ίσως- σε εργατικό δυναμικό («Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», 2015). Αξιολογητές κι αξιολογούμενοι δεν μπόρεσαν να βρουν τη «χρυσή τομή» της επικοινωνίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε, οδήγησε ώστε το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να αποτελεί διαχρονικά ζήτημα «κινούμενης άμμου» στους κόλπους της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιτάχθηκαν πολλές φορές καθώς θεώρησαν πως η αξιολόγηση γίνεται μονομερώς με επίκεντρο τους ίδιους χωρίς να

ασκεείται αξιολόγηση σε επιπλέον ζητήματα της εκπαίδευσης (σχολικά εγχειρίδια, υποδομές, πολιτικοί αρμόδιοι κτλ). Οι ίδιοι θεωρούν πως η αξιολόγηση γίνεται με τελικό στόχο τους ίδιους, ενώ όμως προηγουμένως δεν υπήρξε μέριμνα από τις εκάστοτε κυβερνητικές ηγεσίες για την επιμόρφωση και την αντικειμενική τους κρίση. Πολλές φορές προκύπτουν ενστάσεις ακόμα και για την αξιοπιστία των ατόμων που καλούνται να αξιολογήσουν και για τον βαθμό που είναι καταρτισμένοι σε αυτό (Κασσωτάκης, 2018). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει έρευνα του οργανισμού PISA (Policies and Practices for Successful Schools, 2015). Όπως φαίνεται στα πορίσματα του πίνακα, μόνο το 33,9% από την αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αυτό προκαλεί μεγάλη έκπληξη συγκρίνοντας τα δεδομένα της Ελλάδας με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με τον οργανισμό, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να έχουν την ευθύνη του 67,9% της αξιολόγησης των μαθητών του σχολείου. Στην Ελλάδα φαίνεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα απέχει από την εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό, που παρ' όλο που φαίνεται να είναι ολοένα και πιο καταρτισμένος στα εκπαιδευτικά ζητήματα, δέχεται την επίβλεψη από τις κυβερνητικές αρχές σε ποσοστό 65,3%.

Γι' αυτούς τους λόγους οι συνδικαλιστικοί φορείς με προεξέχουσες την ΟΛΜΕ και τη ΔΟΕ, δέχτηκαν θετικά το νομοσχέδιο που προτάθηκε το 2018 στη Βουλή για την κατάργηση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013, που κατακρίθηκε για τον έντονα τιμωρητικό χαρακτήρα και την αρνητική επίδραση του στους εκπαιδευτικούς για την απρόσκοπτη πραγματοποίηση του έργου τους. Ήδη οι εκπαιδευτικοί είχαν δείξει να ανθίστανται σε προσπάθειες αξιολόγησης, αφού η εφαρμογή της ΑΕΕ το 2010 είχε δημιουργήσει πολλές αντιδράσεις από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας: η γραφειοκρατική δουλειά των εκπαιδευτικών φάνταζε δυσβάσταχτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί είδαν με καχυποψία το εγχείρημα που πίστευαν πως θα οδηγούσε στην χειραγώγηση, την επαναφορά του επιθεωρητισμού και τελικός στόχος θα ήταν οι απολύσεις των «ανεπαρκώς» κρινόμενων εκπαιδευτικών (Μποτσάκης, 2016).



Πίνακας 44: Παρουσίαση του ποσοστού της ανάληψης ευθύνης αξιολογικών διαδικασιών για τον μαθητή σε καθένα από τα παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών σε σχέση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ.

PISA (2015). Results(VOLUME II). Policies and Practices for Successful Schools, <http://dx.doi.org/10.1787/888933435830>.

4.3 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης- Ερευνητικά ερωτήματα

Ολοκληρώνοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται αντιληπτό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρ' όλο που απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια την εκπαίδευση, δεν προσεγγίζεται με έναν καθορισμένο τρόπο από το ελληνικό κράτος. Οι νομοθεσίες αλλάζουν συνεχώς, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές εναντιώνονται στον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ άλλοι επικροτούν την εφαρμογή της στο πλαίσιο της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συνθηκών. Παράλληλα, φαίνεται πως δεν έχει παγιωθεί ο τρόπος αλλά και οι αρμόδιοι φορείς (το ίδιο το σχολείο; το κράτος με δικούς του ανεξάρτητους φορείς; συμμετοχή της κοινότητας, γονέων; κτλ) που θα ασχοληθούν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η μελέτη των βιβλίων, των άρθρων αλλά και των υπουργικών αποφάσεων για την εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης δημιούργησε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα (research questions), που θα αποτελέσουν το έναυσμα της οργάνωσης της παρακάτω ερευνητικής προσπάθειας:

- Αποτελεί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;
- Φορείς εκτός του σχολικού χώρου (γονείς, κράτος κτλ.) έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή αυτό αποτελεί αποκλειστική μέριμνα της σχολικής μονάδας;
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ισοδυναμεί με βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ή με λογοδοσία προς τους αρμόδιους φορείς (κράτος, γονείς κτλ.);

- Πώς σχετίζεται ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού έργου: είναι αποκλειστικά αξιολογητής ή (και) αξιολογούμενος;

Μελετώντας ενδελεχώς τη βιβλιογραφία, παλαιότερη αλλά και πιο σύγχρονη, είναι δυνατόν να διατυπωθούν κάποιες υποθέσεις σχετικά με τα πορίσματα της έρευνας που θα διεξαχθεί. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναμένεται να υπάρχει μια θετική στάση προς την αξιολόγηση. Παρ' όλο που τα χρόνια αδιοριστίας είναι αρκετά και οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει αρκετές μεταρρυθμίσεις γύρω από την αξιολόγηση αναμένεται να έχουν θετική στάση. Ωστόσο, φαίνεται να επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιδράσει σε διατάγματα που συσχέτιζαν την αξιολογική με τη βαθμολογική/ μισθολογική ανέλιξή τους και το ίδιο αναμένεται να κάνουν και τώρα. Επίσης, αυτό που μπορεί να τεθεί ως υπόθεση της έρευνας είναι πως οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια θετική στάση προς την εσωτερική αξιολόγηση, αλλά μόνο ως μια διαδικασία επιμόρφωσης κι όχι ως μια διαδικασία «λογοδοσίας» ή ελέγχου από τους εξωτερικούς, κρατικούς φορείς.

Εκείνο δηλαδή που αναμένεται είναι, μακριά από κάθε πολιτική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί να τεθούν υπέρ της αξιολόγησης ως ένα όπλο βελτίωσης και επιμόρφωσης για τους ίδιους. Εκείνο το αποτέλεσμα που θα αποτελούσε έκπληξη, αν και εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του κόσμου, είναι η αποδοχή από μέρους των εκπαιδευτικών του συνδυασμού των δύο μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1 Σκοπός, μέθοδος και στάδια έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δασκάλων που εργάζονται σε σχολεία της περιφέρειας Αττικής γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος είναι μέσα από τα ερωτηματολόγια που θα μοιραστούν να συγκεντρωθούν δεδομένα και να εξαχθούν συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως μετά το πέρας της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Το θέμα που επιλέχτηκε θεωρείται επίκαιρο και αναγκαίο να διερευνηθεί. Παρ' όλο που γίνονται συχνά έρευνες γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο η συνεχής αλλαγή και η ψήφιση νέων προεδρικών διαταγμάτων για τον τρόπο αξιολόγησης καθιστά την έρευνα στον τομέα αυτόν απαραίτητη, ώστε να διασφαλίζεται η επικαιρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης, η έρευνα έχει μεγάλη σπουδαιότητα δεδομένου του γεγονότος πως μέσα στο 2018 κατατέθηκε στη Βουλή το νομοσχέδιο με ονομασία «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» για την κατάργηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προέβλεπε το ΠΔ 152/2013. Κρίνεται σημαντικό να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το γεγονός αυτό καθώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η έρευνα θεωρείται σημαντική ώστε να καταδειχτεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ή όχι την εξωτερική αξιολόγηση που έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε πολλά κράτη συνδυαστικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

Η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά μιας περιγραφικής, ποσοτικής έρευνας. Στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να μελετήσει τι συμβαίνει στον κόσμο αντικειμενικά κρατώντας σε απόσταση τυχόν προσωπικές απόψεις του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η ποσοτική μέθοδος έρευνας, που έχει θετικιστικές καταβολές, βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία

μέσα από την οποία εξάγονται καθορισμένες υποθέσεις οι οποίες μέσω της έρευνας είτε θα επιβεβαιωθούν είτε θα διαψευστούν (Κυριαζή,1999· Robson,2010). Η συγκεκριμένη έρευνα συγκεντρώνει επίσης τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής έρευνας (descriptive research). Εστιάζει δηλαδή στη συγκέντρωση πληροφοριών και την επεξεργασία τους, ώστε να αυξηθούν οι γνώσεις γύρω από το σημαντικό και πάντα επίκαιρο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα, η οποία διεξάγεται με ερωτηματολόγια, δεν έχει σε αυτήν την περίπτωση ως πρωταρχικό μέλημα την ανακάλυψη των αιτιών του φαινομένου που μελετά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο τομέας της περιγραφικής στατιστικής καταπιάνεται με την ταξινόμηση των στοιχείων/ δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσω της έρευνας και έπειτα με την εκπόνηση διαγραμμάτων που οπτικοποιούν τα συμπεράσματα της μελέτης (Καραγεώργος, 2010· Creswell,2016).

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν στην εκπόνηση της έρευνας ήταν τα εξής: α) καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος και του σκοπού της έρευνας, β) συγκέντρωση πληροφοριών και ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, γ) καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων, δ) επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του εργαλείου της έρευνας, ε) βελτιστοποίηση και τελική μορφή του ερωτηματολογίου σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, στ) επεξεργασία των δεδομένων με το «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές επιστήμες» γνωστό ως SPSS Statistics και καταγραφή τελικών συμπερασμάτων.

1.2 Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται ένα από τα βασικότερα και πιο συχνά χρησιμοποιημένα εργαλεία συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι πως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ανωνυμία του εξουδετερώνει φόβους κι αναστολές από τη μεριά του συμμετέχοντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίνονται ειλικρινείς απαντήσεις που

οδηγούν την έρευνα σε ασφαλέστερα αποτελέσματα. Παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα συλλογής πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ καθιστά εύκολη την οργάνωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

1.2.1: Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Στο ερωτηματολόγιο προτιμήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου δεδομένου ότι είναι πιο εύκολο να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ παράλληλα μπορούν να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν ταχύτερα από τον ερευνητή. Είναι γεγονός πως οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν προσφέρουν το εύρος και το βάθος των απαντήσεων που παρέχουν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ωστόσο οι πολλαπλές απαντήσεις που δίνονται προσφέρουν τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να εστιάσει σε μια παράμετρο που δεν είχε σκεφτεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, λόγω των αρκετών ερωτήσεων και της μεγάλης έκτασης του ερωτηματολογίου προτιμήθηκαν αυτές οι ερωτήσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προβούν ευκολότερα στη συμπλήρωσή του και να μη δυσανασχετήσουν από την ύπαρξη εκτενών ερωτήσεων ανάπτυξης. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται μια ημίκλειστη ερώτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατυπώσουν τη γνώμη τους κι έπειτα να αναφέρουν παραδείγματα (ερώτηση 4). Στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε αυτή την ερώτηση αναφέροντας παραδείγματα, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική σκέψη να υπάρχουν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου για εξοικονόμηση χρόνου.

Δίπλα από κάθε ερώτηση, που είναι δοσμένη στον εκπαιδευτικό σε καταφατική πρόταση, υπάρχει τετράβαθμη κλίμακα (από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα»), ώστε να εκφράσει την άποψή του ο/η εκπαιδευτικός. Παράλληλα, υπάρχουν οι ερωτήσεις 3 και 21 δομημένες σε δεκάβαθμη κλίμακα, ενώ η ερώτηση 4 και οι γενικές ερωτήσεις στο τέλος είναι διχοτομικές και απαντιούνται με «ναι» ή «όχι». Είναι σημαντικό να τονιστεί πως στο ερωτηματολόγιο αποφεύχθηκε η μεσαία εκδοχή «δε γνωρίζω/ δεν απαντώ», «δεν έχω γνώμη» κτλ., καθώς στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος οι ερωτώμενοι να επιλέξουν την απάντηση αυτή και να μην εκφράσουν τη γνώμη

τους. Με αυτήν την τετράβαθμη κλίμακα ο ερωτώμενος καλείται να πάρει θέση και διευκολύνει την έρευνα και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Νόβα- Καλτσούνη, 2006).

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα σχολεία με προσωπική επίσκεψη. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η καταλληλότερη καθώς είναι εύκολο να δοθούν διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες για τυχόν απορίες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) . Παράλληλα, για ένα θέμα αμφιλεγόμενο όπως η αξιολόγηση θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρξει άμεση επαφή με το δείγμα της έρευνας, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, παρά την προσωπική επίσκεψη της ερευνήτριας στα σχολεία, κρίθηκε απαραίτητο το ερωτηματολόγιο να ξεκινά με μια συνοδευτική επιστολή, η οποία περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της έρευνας που εκπονείται (παρουσίαση ερευνητή, ίδρυμα φοίτησης, σκοπός της έρευνας, επιβεβαίωση ανωνυμίας κτλ.). Η σημασία της επιστολής προς τους συμμετέχοντες επισημαίνεται τόσο από την ελληνική όσο κι από την ξένη βιβλιογραφία (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Cohen, Manion & Morrison, 2007) όπου υποστηρίζεται πως με αυτόν τον τρόπο το ερωτηματολόγιο τραβά την προσοχή των συμμετεχόντων και καλλιεργεί μια θετική εικόνα για τον ερευνητή αυξάνοντας τον αριθμό των ατόμων που θα θελήσουν να το συμπληρώσουν.

Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας, ενώ στο δεύτερο μέρος συγκαταλέγονται ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική δράση του εκπαιδευτικού όσον αφορά την αξιολόγηση. Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους είναι 32 και οι γενικές ερωτήσεις του δεύτερου μέρους είναι 8. Οι 40 ερωτήσεις του δομημένου ερωτηματολογίου παγιώθηκαν, αφού πρώτα πέρασαν από τα εξής στάδια:

- έγινε λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το θέμα της εργασίας και καταγράφηκαν απόψεις από άρθρα, βιβλία και έρευνες σχετικές με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις που στοχεύουν να απαντήσουν στα ερωτήματα αυτά.

➤ προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 3 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αρχές του Σεπτεμβρίου του 2018 και πριν την έναρξη της σχολικής περιόδου. Στόχος ήταν μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς να υπάρξουν διορθώσεις, επισημάνσεις και αποσαφηνίσεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε να βελτιωθεί και να πάρει την τελική μορφή του. Οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα ήταν λίγοι, καθώς στόχος δεν ήταν να μελετηθούν οι απαντήσεις τους, αλλά να διατυπωθούν γνώμες για τη βελτίωση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν στο τέλος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης οδήγησαν στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Η αντιστοιχία λοιπόν ερευνητικών ερωτημάτων-ερωτήσεων είναι η εξής:

1. Αποτελεί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; (ερωτήσεις: 1,3,4,5,6,7,24,25, 32 και οι γενικές ερωτήσεις στο τέλος του ερωτηματολογίου)
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης; (ερωτήσεις: 2, 12)
3. Φορείς εκτός του σχολικού χώρου (γονείς, κράτος κτλ.) έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή αυτό αποτελεί αποκλειστική μέριμνα της σχολικής μονάδας; (ερωτήσεις: 8,9,10, 11, 13,14,15,16,17,18,22,23 και 31)
4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ισοδυναμεί με βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ή με λογοδοσία προς τους αρμόδιους φορείς (κράτος, γονείς κτλ.); (ερωτήσεις: 27,28 και 30)
5. Πώς σχετίζεται ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: είναι αποκλειστικά αξιολογητής ή (και) αξιολογούμενος; (ερωτήσεις: 19,20, 21 και 29)

Στόχος είναι μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις να απαντηθεί κάθε ερευνητικό ερώτημα και να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση και απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα.

1.3. Πληθυσμός-Δείγμα:

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2018-2019. Ο πληθυσμός, που επιλέχθηκε για τη μελέτη, ήταν οι

εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα (πληθυσμός-στόχος) οι δάσκαλοι/ες που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Γ' Αθηνών και Πειραιά.

Από τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν (δείγμα) δεκαεπτά (17) σχολικές μονάδες και αποστάλθηκαν συνολικά 150 ερωτηματολόγια εκ των οποίων απαντήθηκαν τα 107, ποσοστό συμμετοχής 71%. Το ποσοστό αυτό κρίνεται ικανοποιητικό δεδομένου του θέματος της έρευνας (αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) που αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Για τη συλλογή των δεδομένων και για την εκπόνηση της μελέτης υιοθετήθηκε η μέθοδος της διαθέσιμης/ βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling). Λόγω περιορισμένου χρόνου επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το δείγμα δεν είναι σε αυτήν την περίπτωση αντιπροσωπευτικό, αλλά όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, μέσω της ανάλυσης των πληροφοριών είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν χρήσιμα συμπεράσματα και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Νόβα- Καλτσούνη, 2006· Creswell, 2016). Άρα η έρευνα σε καμία περίπτωση δε στερείται της δυναμικής και της σπουδαιότητάς της. Αντιθέτως, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει μπορούν να προβληματίσουν, να φανερώσουν τον «παλμό» της εποχής, όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το θέμα της αξιολόγησης και να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

1.4 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Για τη μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) των ερωτηματολογίων, που αφορά την ομοιογένεια των απαντήσεων στα ερωτήματα των οργάνων μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος α του Cronbach (coefficient alpha). Αυτή η μέθοδος εκτιμά τη συνέπεια των ερωτήσεων στην καταμέτρηση της ίδιας παραμέτρου. Αν τα στοιχεία προέρχονται από συνεχείς μεταβλητές (π.χ: «συμφωνώ απόλυτα» έως «διαφωνώ απόλυτα»), ο δείκτης άλφα προσφέρει εκτίμηση της αξιοπιστίας των τιμών σε ένα εργαλείο (Creswell, 2016). Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach α) των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έλαβε την ακόλουθη τιμή :

Πίνακας 1

Αξιοπιστία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Δείκτης αξιοπιστίας των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	Cronbach's Alpha
Ανάλυση αξιοπιστίας	0,860

2. Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Οι απόψεις που επιχειρήθηκαν να καταγραφούν και να διερευνηθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων επικεντρώθηκαν στις παραμέτρους και στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των 75 ερωτήσεων.

Για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων διενεργήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) όπως είναι οι πίνακες συχνοτήτων.

ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Πίνακας 2

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης»

Αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	5	4,7	4,7
Συμφωνώ	61	57,0	61,7
Συμφωνώ απόλυτα	41	38,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι το 95,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και μόνο το 4,7% διαφωνεί.

Πίνακας 3

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση απόδοσης βαθμού υπέρ ή κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Βαθμός υπέρ ή κατά αξιολόγησης έργου	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
2	1	0,9	0,9

3	2	1,9	2,8
4	2	1,9	4,7
5	8	7,5	12,1
6	2	1,9	14,0
7	23	21,5	35,5
8	26	24,3	59,8
9	20	18,7	78,5
10	23	21,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0	

Από τον πίνακα 3 παρατηρούμε ότι το 12,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 87,8% δήλωσε υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

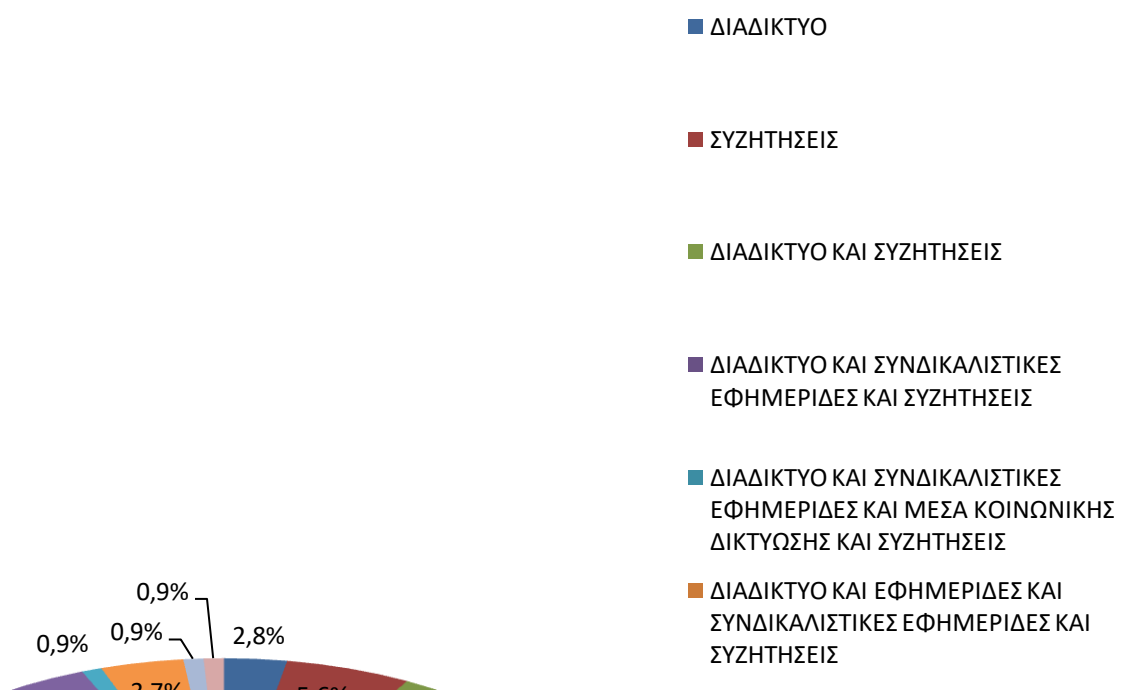
Πίνακας 4

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ενημέρωσή τους για τα νέα που αφορούν τον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαδίκτυο	3	2,8	2,8
Συζητήσεις	6	5,6	8,4
Διαδίκτυο και συζητήσεις	37	34,6	43,0
Διαδίκτυο και συνδικαλιστικές εφημερίδες και συζητήσεις	7	6,5	49,5
Διαδίκτυο και συνδικαλιστικές εφημερίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις	1	0,9	50,5
Διαδίκτυο και εφημερίδες και συνδικαλιστικές εφημερίδες και συζητήσεις	3	2,8	53,3
Συνδικαλιστικές εφημερίδες και	3	2,8	56,1

συζητήσεις			
Συνδικαλιστικές εφημερίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις	8	7,5	63,6
Διαδίκτυο και συνδικαλιστικές εφημερίδες	2	1,9	65,4
Διαδίκτυο και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις	30	28,0	93,5
Διαδίκτυο και εφημερίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης	1	0,9	94,4
Διαδίκτυο και εφημερίδες και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις	4	3,7	98,1
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις	1	0,9	99,1
Διαδίκτυο και εφημερίδες και συζητήσεις	1	0,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0	

Από τον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από το διαδίκτυο και συζητήσεις σχετικά με τα νέα που αφορούν τον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ακολουθεί ο συνδυασμός διαδίκτυο και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και συζητήσεις.



Γράφημα 1: Ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Πίνακας 5

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν πάρει σωστή θέση όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν σωστή θέση για αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
---	-----------	---------	-----------------------

Διαφωνώ απόλυτα	22	20,6	20,6
Διαφωνώ	60	56,1	76,6
Συμφωνώ	10	9,3	86,0
Συμφωνώ απόλυτα	15	14,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 5 παρατηρούμε ότι το 76,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφωνεί με την πρόταση ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν πάρει σωστή θέση όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και μόνο το 23,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί. Άρα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν λάθος θέση όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 6^A

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει παγιωμένη αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση

Παγιωμένη αρνητική αντίληψη για αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	4	3,7	3,7
Συμφωνώ	40	37,4	41,1
Συμφωνώ απόλυτα	63	58,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 6^A παρατηρούμε ότι το 96,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση ότι υπάρχει παγιωμένη αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση και μόνο το 3,7% διαφωνεί.

Πίνακας 6B

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει έλλειψη πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνη εφαρμογής προγραμμάτων αξιολόγησης

Έλλειψη πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνη	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	39	36,4	36,4

Συμφωνώ	60	56,1	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	8	7,5	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 6B παρατηρούμε ότι το 63,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι υπάρχει έλλειψη πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνη εφαρμογής προγραμμάτων αξιολόγησης και το 36,4% διαφωνεί.

Πίνακας 6Γ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης

Συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	11	10,3	10,3
Συμφωνώ	66	61,7	72,0
Συμφωνώ απόλυτα	30	28,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 6Γ παρατηρούμε ότι το 89,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι υπάρχει συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης και μόνο το 10,3% διαφωνεί.

Πίνακας 6Δ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει απουσία ουσιαστικού διαλόγου σχολικών μονάδων και αρμόδιων φορέων αξιολόγησης

Απουσία διαλόγου μονάδων και φορέων	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	9	8,4	8,4
Συμφωνώ	17	15,9	24,3

Συμφωνώ απόλυτα	81	75,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 6Δ παρατηρούμε ότι το 91,6% συμφωνεί με το ότι υπάρχει απουσία ουσιαστικού διαλόγου σχολικών μονάδων και αρμόδιων φορέων αξιολόγησης του ΥΠΕΠΘ και το 8,4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί.

Πίνακας 6^Ε

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει μη αξιοποίηση αποτελεσμάτων από αξιολογήσεις

Μη αξιοποίηση αποτελεσμάτων από αξιολογήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	9	8,4	8,4
Συμφωνώ	53	49,5	57,9
Συμφωνώ απόλυτα	45	42,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 6^Ε παρατηρούμε ότι το 91,6% συμφωνεί με το ότι υπάρχει μη αξιοποίηση αποτελεσμάτων από αξιολογήσεις και το 8,4% διαφωνεί.

Πίνακας 7

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η σημερινή έλλειψη ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική πραγματικότητα δημιουργεί πολλά προβλήματα

Σημερινή έλλειψη οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9

Διαφωνώ	10	9,3	11,2
Συμφωνώ	88	82,2	93,5
Συμφωνώ απόλυτα	7	6,5	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι το 88,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η σημερινή έλλειψη ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική πραγματικότητα δημιουργεί πολλά προβλήματα και το 11,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί.

Πίνακας 8

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Αντικειμενική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	12	11,2	11,2
Διαφωνώ	73	68,2	79,4
Συμφωνώ	22	20,6	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι το 79,4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση και το 20,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί.

Πίνακας 9

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν πρέπει να υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Πρέπει να υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9
Διαφωνώ	6	5,6	7,5
Συμφωνώ	75	70,1	77,6

Συμφωνώ απόλυτα	24	22,4	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 9 παρατηρούμε ότι το 92,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι πρέπει να υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση και το 7,5% διαφωνεί.

Πίνακας 10^A

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί το ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ΠΔ 152/2013	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	16	15,0	15,0
Διαφωνώ	58	54,2	69,2
Συμφωνώ	33	30,8	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 10^A παρατηρούμε ότι μόνο το 30,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την εφαρμογή του ΠΔ 152/2013 στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το 69,2% διαφωνεί.

Πίνακας 10B

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί η ΑΕΕ του ΙΕΠ

ΑΕΕ του ΙΕΠ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9
Διαφωνώ	37	34,6	36,4

Συμφωνώ	43	40,2	76,6
Συμφωνώ απόλυτα	25	23,4	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 10Β παρατηρούμε ότι το 63,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την εφαρμογή της ΑΕΕ του ΙΕΠ και το 36,5% διαφωνεί.

Πίνακας 10Γ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί η πολιτική της ΝΔ

Πολιτική ΝΔ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	7	6,5	6,5
Διαφωνώ	56	52,3	58,9
Συμφωνώ	31	29,0	87,9
Συμφωνώ απόλυτα	13	12,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 10Γ παρατηρούμε ότι το 58,9% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την εφαρμογή της πολιτικής της ΝΔ και το 41,1% συμφωνεί.

Πίνακας 10Δ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί η πολιτική ΣΥΡΙΖΑ

Πολιτική ΣΥΡΙΖΑ	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	30	28,0	28,0
Διαφωνώ	62	57,9	86,0

Συμφωνώ	14	13,1	99,1
Συμφωνώ απόλυτα	1	0,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 10Δ παρατηρούμε ότι το 85,9% διαφωνεί με την εφαρμογή της πολιτικής ΣΥΡΙΖΑ και το 14,1% συμφωνεί.

Πίνακας 11

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον αγώνα τους υπέρ της αξιολόγησης

Αγώνας υπέρ αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	29	27,1	27,1
ΟΧΙ	78	72,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι μόνο το 27,1% των εκπαιδευτικών έχει αγωνιστεί υπέρ της αξιολόγησης και το 72,9% δεν έχει αγωνιστεί υπέρ της αξιολόγησης.

Πίνακας 12

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον αγώνα τους κατά της αξιολόγησης

Αγώνας κατά αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΝΑΙ	11	10,3	10,3

OXI	96	89,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 12 παρατηρούμε ότι το 89,7% των εκπαιδευτικών δεν έχει αγωνιστεί κατά τις αξιολόγησης και το 10,3% έχει αγωνιστεί κατά της αξιολόγησης.

Πίνακας 13

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε συνέδριο/ ημερίδα/ διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση με δική τους εισήγηση

Μέρος σε συνέδριο για αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
NAI	2	1,9	1,9
OXI	105	98,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 13 παρατηρούμε ότι το 98,1% των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει μέρος σε συνέδριο/ημερίδα/διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση με δική τους εισήγηση και μόνο το 1,9% έχει λάβει μέρος σε συνέδριο/ημερίδα/διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση με δική τους εισήγηση.

Πίνακας 14

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους ως ακροατής σε συνέδριο/ημερίδα/διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση

Μέρος ως ακροατής σε συνέδριο αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
NAI	71	66,4	66,4

OXI	36	33,6	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι το 66,4% των εκπαιδευτικών έχει λάβει μέρος ως ακροατής σε συνέδριο/ημερίδα/διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση ενώ το 33,6% των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει μέρος ως ακροατής σε συνέδριο/ημερίδα/διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση.

Πίνακας 15

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγγραφή άρθρου σε εφημερίδα ή περιοδικό υπέρ της αξιολόγησης

Άρθρο σε εφημερίδα υπέρ αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
NAI	2	1,9	1,9
OXI	105	98,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 15 παρατηρούμε ότι το 98,1% των εκπαιδευτικών δεν έχει γράψει άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό υπέρ της αξιολόγησης ενώ μόνο το 1,9% των εκπαιδευτικών έχει γράψει άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό υπέρ της αξιολόγησης.

Πίνακας 16

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγγραφή άρθρου σε εφημερίδα ή περιοδικό κατά της αξιολόγησης

Άρθρο σε εφημερίδα κατά αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
-------------------------------------	-----------	---------	--------------------

OXI	107	100,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει γράψει άρθρο κατά της αξιολόγησης.

Πίνακας 17

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο στον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σπουδές σε μεταπτυχιακό στον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
NAI	23	21,5	21,5
OXI	84	78,5	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 17 παρατηρούμε ότι το 78,5% των εκπαιδευτικών δεν έχουν σπουδές σε μεταπτυχιακό στον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ενώ μόνο το 21,5% των εκπαιδευτικών έχουν σπουδές σε μεταπτυχιακό στον τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Πίνακας 18

Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση αξιολογικών εργαλείων

Χρήση αξιολογικών εργαλείων	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
NAI	45	42,1	42,1

ΟΧΙ	62	57,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 18 παρατηρούμε ότι το 42,1% των εκπαιδευτικών έχει κατασκευάσει ή χρησιμοποιήσει αξιολογικά εργαλεία ενώ το 57,9% των εκπαιδευτικών δεν έχει κατασκευάσει ή χρησιμοποιήσει αξιολογικά εργαλεία.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Πίνακας 19

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι προοδευτική

Η αξιολόγηση του έργου μπορεί να είναι προοδευτική	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	6	5,6	5,6
Συμφωνώ	58	54,2	59,8
Συμφωνώ απόλυτα	43	40,2	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 19 παρατηρούμε ότι 94,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί στο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι προοδευτική και το 5,6% διαφωνεί με το ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι προοδευτική.

Πίνακας 20

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί ώστε να μετρηθεί μέσω της αξιολόγησης

Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
--	-----------	---------	--------------------

Διαφωνώ απόλυτα	24	22,4	22,4
Διαφωνώ	20	18,7	41,1
Συμφωνώ	63	58,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 20 παρατηρούμε ότι το 41,1% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί ώστε να μετρηθεί μέσω της αξιολόγησης ενώ το 58,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί ώστε να μετρηθεί μέσω της αξιολόγησης.

ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Πίνακας 21

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν είναι δυνατόν να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποδεκτό από όλους τους φορείς εκπαίδευσης

Σύστημα αξιολόγησης έργου από όλους τους φορείς	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9
Διαφωνώ	25	23,4	25,2
Συμφωνώ	66	61,7	86,9
Συμφωνώ απόλυτα	14	13,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 21 παρατηρούμε ότι το 25,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί ότι είναι δυνατόν να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κοινώς αποδεκτό από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης και το 74,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι είναι δυνατόν να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κοινώς αποδεκτό από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης.

Πίνακας 22

Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-συλλόγου γονέων ως παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συνεργασία σχολείου-συλλόγου	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
------------------------------	-----------	---------	------------

γονέων	ποσοστό		
Διαφωνώ απόλυτα	7	6,5	6,5
Διαφωνώ	23	21,5	28,0
Συμφωνώ	67	62,6	90,7
Συμφωνώ απόλυτα	10	9,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 22 παρατηρούμε ότι το 71,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η συνεργασία σχολείου-συλλόγου γονέων είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 28,1% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η συνεργασία σχολείου-συλλόγου γονέων είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 23

Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία εντός σχολείου ως παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συνεργασία εντός σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ	35	32,7	32,7
Συμφωνώ απόλυτα	72	67,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 23 παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι η συνεργασία εντός σχολείου είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 24

Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου με ερευνητικούς φορείς ως παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συνεργασία σχολείου με ερευνητικούς φορείς	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
--	-----------	---------	--------------------

Διαφωνώ	7	6,5	6,5
Συμφωνώ	59	55,1	61,7
Συμφωνώ απόλυτα	41	38,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 24 παρατηρούμε ότι 93,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η συνεργασία του σχολείου με τους ερευνητικούς φορείς είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και μόνο το 6,5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η συνεργασία του σχολείου με τους ερευνητικούς φορείς είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 25

Απαντήσεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου με το σχολικό σύμβουλο ως παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συνεργασία σχολείου με σχολικό σύμβουλο	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Διαφωνώ	17	15,9	16,8
Συμφωνώ	41	38,3	55,1
Συμφωνώ απόλυτα	48	44,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 25 παρατηρούμε ότι το 83,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η συνεργασία του σχολείου με το σχολικό σύμβουλο είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ενώ το 16,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η συνεργασία του σχολείου με το σχολικό σύμβουλο είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 26

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο θεσμός του επιθεωρητή έχει δημιουργήσει αρνητικό προηγούμενο γύρω από την αξιολόγηση

Θεσμός επιθεωρητή αρνητικό	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
----------------------------	-----------	---------	------------

προηγούμενο	ποσοστό		
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Διαφωνώ	1	0,9	1,9
Συμφωνώ	43	40,2	42,1
Συμφωνώ απόλυτα	62	57,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 26 παρατηρούμε ότι το 98,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι ο θεσμός του επιθεωρητή έχει δημιουργήσει αρνητικό προηγούμενο γύρω από την αξιολόγηση και το 1,9% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι ο θεσμός του επιθεωρητή έχει δημιουργήσει αρνητικό προηγούμενο γύρω από την αξιολόγηση.

Πίνακας 27

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν μόνο οι εξωτερικές παρεμβάσεις από την ευρωπαϊκή ένωση θα βοηθούσαν την ελληνική εκπαίδευση να αξιολογήσει το έργο της και να βελτιωθεί

Εξωτερικές παρεμβάσεις από ευρωπαϊκή ένωση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	38	35,5	35,5
Διαφωνώ	41	38,3	73,8
Συμφωνώ	28	26,2	100,0
Σύνολο	107	100,0	100,0

Από τον πίνακα 27 παρατηρούμε ότι το 73,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι μόνο οι εξωτερικές παρεμβάσεις από την ευρωπαϊκή ένωση θα βοηθούσαν την ελληνική εκπαίδευση να αξιολογήσει το έργο της και να βελτιωθεί και το 26,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι μόνο οι εξωτερικές παρεμβάσεις από την ευρωπαϊκή ένωση θα βοηθούσαν την ελληνική εκπαίδευση να αξιολογήσει το έργο της και να βελτιωθεί.

Πίνακας 28^A

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
--	-----------	---------	-----------------------

Διαφωνώ απόλυτα	6	5,6	5,6
Διαφωνώ	38	35,5	41,1
Συμφωνώ	37	34,6	75,7
Συμφωνώ απόλυτα	26	24,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28^Α παρατηρούμε ότι το 58,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 41,1% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28Β

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν οι καθηγητές πανεπιστημίου πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή καθηγητών πανεπιστημίου	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	6	5,6	5,6
Διαφωνώ	20	18,7	24,3
Συμφωνώ	39	36,4	60,7
Συμφωνώ απόλυτα	42	39,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28Β παρατηρούμε ότι το 75,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 24,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28Γ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή διευθυντή σχολικής μονάδας	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
--------------------------------------	-----------	---------	--------------------

Διαφωνώ απόλυτα	3	2,8	2,8
Διαφωνώ	3	2,8	5,6
Συμφωνώ	56	52,3	57,9
Συμφωνώ απόλυτα	45	42,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28Γ παρατηρούμε ότι το 94,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 5,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28Δ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή εκπαιδευτικού	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ	38	35,5	35,5
Συμφωνώ απόλυτα	69	64,5	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28Δ παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28^E

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	10	9,3	9,3
Διαφωνώ	18	16,8	26,2
Συμφωνώ	53	49,5	75,7

Συμφωνώ απόλυτα	26	24,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28^Ε παρατηρούμε ότι το 73,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 26,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28ΣΤ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή γονέων	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	13	12,1	12,1
Διαφωνώ	30	28,0	40,2
Συμφωνώ	63	58,9	99,1
Συμφωνώ απόλυτα	1	0,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28ΣΤ παρατηρούμε ότι το 59,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 40,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28Ζ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η ανεξάρτητη αρχή διορισμένη από το κράτος πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή ανεξάρτητης αρχής	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	13	12,1	12,1
Διαφωνώ	28	26,2	38,3
Συμφωνώ	41	38,3	76,6

Συμφωνώ απόλυτα	25	23,4	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28Z παρατηρούμε ότι το 61,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η ανεξάρτητη αρχή διορισμένη από το κράτος πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και 38,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η ανεξάρτητη αρχή διορισμένη από το κράτος πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 28^H

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Συμμετοχή Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,9	1,9
Διαφωνώ	19	17,8	19,6
Συμφωνώ	58	54,2	73,8
Συμφωνώ απόλυτα	28	26,2	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 28^H παρατηρούμε ότι το 80,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 19,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 29

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας

Αξιολόγηση	αποκλειστική	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
------------	--------------	-----------	---------	------------

αρμοδιότητα εκπαιδευτικού και διευθυντή			ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	11	10,3	10,3
Διαφωνώ	61	57,0	67,3
Συμφωνώ	30	28,0	95,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	4,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 29 παρατηρούμε ότι το 67,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας και το 32,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Πίνακας 30

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω αποτελεσμάτων από απαντήσεις μαθητών σε μετρήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων

Αξιολόγηση έργου αποκλειστικά μέσω αποτελεσμάτων	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	30	28,0	28,0
Διαφωνώ	68	63,6	91,6
Συμφωνώ	9	8,4	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 30 παρατηρούμε ότι το 91,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω αποτελεσμάτων από απαντήσεις μαθητών σε μετρήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων και το 8,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω αποτελεσμάτων από απαντήσεις μαθητών σε μετρήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 31^A

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εξωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Εξωτερική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	36	33,6	33,6
Διαφωνώ	55	51,4	85,0
Συμφωνώ	16	15,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 31^A παρατηρούμε ότι το 85% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η εξωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 15% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εξωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 31B

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η ιεραρχική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ιεραρχική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	17	15,9	15,9
Διαφωνώ	22	20,6	36,4
Συμφωνώ	68	63,6	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 31B παρατηρούμε ότι το 63,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η ιεραρχική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 36,4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η ιεραρχική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 31Γ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	14	13,1	13,1
Συμφωνώ	79	73,8	86,9
Συμφωνώ απόλυτα	14	13,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 31Γ παρατηρούμε ότι 86,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 13,1% διαφωνεί με την πρόταση ότι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 31Δ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,8	2,8
Διαφωνώ	8	7,5	10,3
Συμφωνώ	52	48,6	58,9
Συμφωνώ απόλυτα	44	41,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 31Δ παρατηρούμε ότι το 89,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το 10,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 32

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εσωτερική αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Διαφωνώ	6	5,6	6,5
Συμφωνώ	78	72,9	79,4
Συμφωνώ απόλυτα	22	20,6	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 32 παρατηρούμε ότι το 93,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το 6,5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με το ότι η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 33^A

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης συνδέεται με την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα

Ενίσχυση κλίματος συνεργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Διαφωνώ	5	4,7	5,6
Συμφωνώ	74	69,2	74,8
Συμφωνώ απόλυτα	27	25,2	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 33^A παρατηρούμε ότι το 94,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα και το 5,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 33B

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης συνδέεται με την ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς

Ανάληψη ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Συμφωνώ	73	68,2	69,2
Συμφωνώ απόλυτα	33	30,8	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 33B παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης συνδέεται με την ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 33Γ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την απόδοση λόγου μέσω εκθέσεων αξιολόγησης στο κράτος, την κοινωνία, τους γονείς κλπ

Απόδοση λόγου μέσω εκθέσεων αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Διαφωνώ	56	52,3	53,3
Συμφωνώ	46	43,0	96,3
Συμφωνώ απόλυτα	4	3,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 33Γ παρατηρούμε ότι το 53,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την απόδοση λόγου μέσω εκθέσεων αξιολόγησης στο κράτος, την κοινωνία, τους γονείς κλπ και το 46,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την απόδοση λόγου μέσω εκθέσεων αξιολόγησης στο κράτος, την κοινωνία, τους γονείς κλπ.

Πίνακας 33Δ

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τον αναστοχασμό για το παραγόμενο έργο

Αναστοχασμός για το έργο	Συχνότητα α	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	0,9	0,9
Συμφωνώ	59	55,1	56,1
Συμφωνώ απόλυτα	47	43,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 33Δ παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τον αναστοχασμό για το παραγόμενο έργο.

Πίνακας 33^E

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με εσωτερική επιμόρφωση

Εσωτερική επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	1	0,9	0,9
Συμφωνώ	74	69,2	70,1
Συμφωνώ απόλυτα	32	29,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 33^E παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με εσωτερική επιμόρφωση.

Πίνακας 34^A

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν συμφωνούν με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της αξιολόγησης

Ανεξάρτητη εξωτερική αρχή για διασφάλιση εγκυρότητας	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	12	11,2	11,2
Διαφωνώ	23	21,5	32,7
Συμφωνώ	59	55,1	87,9
Συμφωνώ απόλυτα	13	12,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 34^A παρατηρούμε ότι το 67,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της αξιολόγησης και το 32,7% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της αξιολόγησης.

Πίνακας 34B

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν συμφωνούν με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών/δομών

Ανεξάρτητη εξωτερική αρχή για αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4	3,7	3,7
Διαφωνώ	29	27,1	30,8
Συμφωνώ	60	56,1	86,9
Συμφωνώ απόλυτα	14	13,1	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 34B παρατηρούμε ότι το 69,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών/ δομών και το 30,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών/δομών.

Πίνακας 34Γ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν συμφωνούν με την ίδρυση μιας εξωτερικής αρχής για τη λογοδοσία των σχολείων στα όργανα εξουσίας

Ανεξάρτητη εξωτερική αρχή για λογοδοσία σχολείων για έργο	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	24	22,4	22,4
Διαφωνώ	32	29,9	52,3
Συμφωνώ	40	37,4	89,7
Συμφωνώ απόλυτα	11	10,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 34Γ παρατηρούμε ότι το 52,3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την ίδρυση μιας εξωτερικής αρχής για τη λογοδοσία των σχολείων για το εκπαιδευτικό έργο στα όργανα εξουσίας και το 47,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ίδρυση μιας εξωτερικής αρχής για τη λογοδοσία των σχολείων για το εκπαιδευτικό έργο στα όργανα εξουσίας.

Πίνακας 35

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά

Σύνδεση εσωτερικής με εξωτερική αξιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,8	2,8
Διαφωνώ	9	8,4	11,2
Συμφωνώ	76	71,0	82,2
Συμφωνώ απόλυτα	19	17,8	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 35 παρατηρούμε ότι το 88,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά και το 11,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Πίνακας 36

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορούν μόνο την εκπαιδευτική μονάδα και δεν πρέπει να διαδίδονται σε εξωτερικούς φορείς

Αποτελέσματα αξιολόγηση έργου αφορούν μόνο εκπαιδευτική μονάδα	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	45	42,1	42,1
Συμφωνώ	46	43,0	85,0
Συμφωνώ απόλυτα	16	15,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 36 παρατηρούμε ότι το 58% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορούν μόνο την εκπαιδευτική μονάδα και δεν πρέπει να διαδίδονται σε εξωτερικούς φορείς και το 42% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορούν μόνο την εκπαιδευτική μονάδα και δεν πρέπει να διαδίδονται σε εξωτερικούς φορείς.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Πίνακας 37^A

Απαντήσεις εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης του συνόλου του σχολικού συστήματος

Αξιολόγηση για βελτίωση συνόλου σχολικού συστήματος	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	2	1,9	1,9
Συμφωνώ	57	53,3	55,1
Συμφωνώ απόλυτα	48	44,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 37^A παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης του συνόλου του σχολικού συστήματος.

Πίνακας 37B

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης του εκπαιδευτικού

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού	για	βελτίωση	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ			18	16,8	16,8
Συμφωνώ			69	64,5	81,3
Συμφωνώ απόλυτα			20	18,7	100,0
Σύνολο			107	100,0	

Από τον πίνακα 37B παρατηρούμε ότι το 83,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης του εκπαιδευτικού και το 16,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 37Γ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους ενημέρωσης των γονιών

Αξιολόγηση για ενημέρωση γονιών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	5	4,7	4,7
Διαφωνώ	66	61,7	66,4
Συμφωνώ	34	31,8	98,1
Συμφωνώ απόλυτα	2	1,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 37Γ παρατηρούμε το 66,4% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους ενημέρωσης των γονιών και το 33,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους ενημέρωσης των γονιών.

Πίνακας 37Δ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους λογοδοσίας στους κρατικούς φορείς

Αξιολόγηση έργου για λογοδοσία σε κρατικούς φορείς	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	11	10,3	10,3
Διαφωνώ	65	60,7	71,0
Συμφωνώ	31	29,0	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 37Δ παρατηρούμε ότι το 71% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους λογοδοσίας στους κρατικούς φορείς και το 29% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους λογοδοσίας στους κρατικούς φορείς.

Πίνακας 37^E

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης αποκλειστικά των μαθητών

Αξιολόγηση έργου για βελτίωση αποκλειστικά μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,8	2,8
Διαφωνώ	18	16,8	19,6
Συμφωνώ	61	57,0	76,6
Συμφωνώ απόλυτα	25	23,4	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 37^E παρατηρούμε ότι το 80,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης αποκλειστικά των μαθητών και το 19,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για λόγους βελτίωσης αποκλειστικά των μαθητών.

Πίνακας 38

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα στις μέρες μας

Αξιολόγηση	νεοφιλελεύθερο	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
------------	----------------	-----------	---------	------------

χαρακτήρα	ποσοστό		
Διαφωνώ απόλυτα	16	15,0	15,0
Διαφωνώ	26	24,3	39,3
Συμφωνώ	54	50,5	89,7
Συμφωνώ απόλυτα	11	10,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 38 παρατηρούμε ότι το 60,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα στις μέρες μας και το 39,2% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα στις μέρες μας.

Πίνακας 39

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό όπλο βελτίωσης και ότι δεν πρέπει να έχει συνέπειες για το δάσκαλο ή τη σχολική μονάδα

Αξιολόγηση αποκλειστικό όπλο βελτίωσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ	20	18,7	18,7
Συμφωνώ	45	42,1	60,7
Συμφωνώ απόλυτα	42	39,3	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 39 παρατηρούμε ότι το 81,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό όπλο βελτίωσης και το 18,7% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό όπλο βελτίωσης.

ΠΕΜΠΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Πίνακας 40

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός είναι εκπαιδευμένος σε θέματα αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου

Εκπαιδευτικός εκπαιδευόμενος	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
------------------------------	-----------	---------	------------

			ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	13	12,1	12,1
Διαφωνώ	86	80,4	92,5
Συμφωνώ	7	6,5	99,1
Συμφωνώ απόλυτα	1	0,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 40 παρατηρούμε ότι το 92,5% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκπαιδευμένος σε θέματα αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου και το 7,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκπαιδευμένος σε θέματα αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 41

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με χαμηλά επίπεδα κύρους του εκπαιδευτικού

Ανάγκη για αξιολόγηση έργου συνδέεται με χαμηλό κύρος	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	24	22,4	22,4
Διαφωνώ	55	51,4	73,8
Συμφωνώ	28	26,2	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 41 παρατηρούμε ότι το 73,8% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με χαμηλά επίπεδα κύρους του εκπαιδευτικού και το 26,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με χαμηλά επίπεδα κύρους του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 42

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην απόδοση βαθμού σχετικά με το πόσο έμπειρο δάσκαλο θεωρούν τον εαυτό τους

Έμπειρος δάσκαλος	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
-------------------	-----------	---------	-----------------------

4	1	0,9	0,9
5	7	6,5	7,5
6	35	32,7	40,2
7	15	14,0	54,2
8	31	29,0	83,2
9	14	13,1	96,3
10	4	3,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	107	100,0	

Από τον πίνακα 42 παρατηρούμε ότι το 92,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο δάσκαλο και το 7,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο δάσκαλο.

Πίνακας 43^A

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης

Αξιολόγηση συνδέεται με βελτίωση εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	0,9
Διαφωνώ	3	2,8	3,7
Συμφωνώ	39	36,4	40,2
Συμφωνώ απόλυτα	64	59,8	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 43^A παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης.

Πίνακας 43B *Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή των εκπαιδευτικών*

Αξιολόγηση συνδέεται με προαγωγή	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
----------------------------------	-----------	---------	------------

εκπαιδευτικών	ποσοστό		
Διαφωνώ απόλυτα	16	15,0	15,0
Διαφωνώ	21	19,6	34,6
Συμφωνώ	53	49,5	84,1
Συμφωνώ απόλυτα	17	15,9	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 43B παρατηρούμε ότι το 65,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή των εκπαιδευτικών και το 34,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 43Γ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Αξιολόγηση μισθολογική εξέλιξη	συνδέεται με	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα		17	15,9	15,9
Διαφωνώ		50	46,7	62,6
Συμφωνώ		29	27,1	89,7
Συμφωνώ απόλυτα		11	10,3	100,0
Σύνολο		107	100,0	

Από τον πίνακα 43Γ παρατηρούμε ότι το 62,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και το 37,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 43Δ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

Αξιολόγηση επιμορφώσεις εκπαιδευτικών	συνδέεται με	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ		5	4,7	4,7
Συμφωνώ		41	38,3	43,0
Συμφωνώ απόλυτα		61	57,0	100,0
Σύνολο		107	100,0	

Από τον πίνακα 43Δ παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών.

Πίνακας 43^E

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Αξιολόγηση συνδέεται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	6	5,6	5,6
Διαφωνώ	24	22,4	28,0
Συμφωνώ	57	53,3	81,3
Συμφωνώ απόλυτα	20	18,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 43^E παρατηρούμε ότι το 72% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και το 28% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Πίνακας 43ΣΤ

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου

Αξιολόγηση και βελτίωση της	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό
-----------------------------	-----------	---------	------------

ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	ποσοστό		
Διαφωνώ απόλυτα	1	,9	0,9
Διαφωνώ	2	1,9	2,8
Συμφωνώ	39	36,4	39,3
Συμφωνώ απόλυτα	65	60,7	100,0
Σύνολο	107	100,0	

Από τον πίνακα 43ΣΤ παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου.

3. Συμπεράσματα

Συσχετίζοντας τα αποτελέσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διενεργήθηκε παραπάνω, είναι δυνατόν να αρθούν μερικά πολύ χρήσιμα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας φαίνονται αρκετά συνειδητοποιημένοι όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης: αναγνωρίζουν τον αρνητικό αντίκτυπο που έχει δημιουργηθεί γύρω από αυτήν, επισημαίνουν πως αντιλαμβάνονται την επιτακτική ανάγκη για αξιολόγηση στα σχολεία, όμως δε φαίνονται να ενστερνίζονται «δοκιμασμένα μοντέλα» άλλων χωρών. Θεωρούν την αξιολόγηση ένα πολύπλευρο εργαλείο βελτίωσης και αυτό γίνεται κατανοητό από την απάντησή τους στο ερώτημα 15. Το 91,6% (σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν) δε δέχονται ως μοναδικό τους κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τις απαντήσεις μαθητών σε σταθμισμένα τεστ όπως γίνεται σε χώρες του εξωτερικού. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,8%) στη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει πως η ελληνική εκπαίδευση δε χρειάζεται καν επιρροές από τις εξωτερικές κυβερνήσεις προκειμένου να ρυθμίσει το ζήτημα της αξιολόγησης.

Μέσα από την έρευνα και τη συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως οι ίδιοι θεωρούν υψίστης σημασίας την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε διαπιστωθεί πως η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται αναγκαία στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Η ανάγκη για συνεχή βελτίωση και περισσότερο ανταγωνιστική εκπαίδευση φέρνει ξανά στο προσκήνιο την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (95,3%) θεωρούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Τίθενται υπέρ της αξιολόγησης (87,8%) και προσπαθούν να ενημερώνονται μέσα από το διαδίκτυο και τις συζητήσεις για τα θέματα που αφορούν την αξιολόγηση. Το ενδιαφέρον τους για θέματα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση διαφαίνεται από το γεγονός πως ένα μεγάλο ποσοστό (66,4%) έχει λάβει μέρος ως ακροατής σε ημερίδες και συνέδρια που έχουν ως βασικό θέμα συζήτησης την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό (21,5%) έχει σπουδάσει σε μεταπτυχιακό επίπεδο θέματα σχετικά με την αξιολόγηση.

Ακόμα και σε έρευνες του παρελθόντος έτσι και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Φαίνεται όμως πως η εξωτερική επιθεώρηση και η αξιολόγηση με τιμωρητικό χαρακτήρα έχει αφήσει άσχημες αναμνήσεις στους εκπαιδευτικούς. Τα συμπεράσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2011) όπως αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται πως επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις των δασκάλων: χρειάζεται εμπιστοσύνη κι όχι καχυποψία από μέρους των εκπαιδευτικών για να επιτύχει η αξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα και επιμόρφωση. Αλλιώς είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική αξιολογική διαδικασία.

Επιπλέον, είναι σημαντικό πως οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της βιβλιογραφίας (91,6%) πως η απουσία ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στα σχολεία και στο ΥΠΕΠΘ εντείνει το πρόβλημα της ελλιπούς αξιολόγησης στα σχολεία. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται να αποδέχονται πλήρως τον τρόπο με τον οποίο έχουν χειριστεί το ζήτημα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 76,7% δεν θεωρεί πως έχει δημιουργηθεί ένας αποτελεσματικός συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και το εκάστοτε υπουργείο παιδείας, όσον αφορά τα θέματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως μέχρι σήμερα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δεν έχουν κατορθώσει να προτείνουν εναλλακτικές μορφές άσκησης της αξιολόγησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να θεσμοθετήσουν έναν νέο δρόμο προσέγγισης του ζητήματος. Αντιθέτως, οι «αγώνες» τους έχουν συχνά κομματικές αποχρώσεις και καθοδηγήσεις (Κασσωτάκης, 2018). Ωστόσο, μια καλή συνεννόηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τα κυβερνητικά στελέχη θα έφερνε σίγουρα ένα ενιαίο και κοινώς αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης, πράγμα που είναι το ζητούμενο για την εφαρμογή μιας καθολικά αποδεκτής αξιολογικής διαδικασίας. Τέλος οι εκπαιδευτικοί αποζητούν την αντικειμενική αξιολόγηση (92,5%), ενώ συμφωνούν πως αυτή δεν υφίσταται στα σημερινά σχολεία. Φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους πως οι ίδιοι συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχει ένα οργανωμένο σύστημα αξιολόγησης, αλλά δεν επιρρίπτουν τις ευθύνες μόνο σε άλλες αιτίες

(συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, απουσία διαλόγου ΥΠΕΠΘ- σχολείων, ελλιπής αξιοποίηση των αξιολογικών αποτελεσμάτων). Αντίθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί (63,6%) δηλώνουν πως και οι ίδιοι πολλές φορές δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διεξαγωγή αξιολογικών προγραμμάτων στο σχολείο.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί το μόνο που αποζητούν και πιστεύουν πως σε μεγάλο ποσοστό εκλείπει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ομοφωνία μεταξύ όλων των αρμοδίων σε ένα ενιαίο και αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης και η ανάκτηση της χαμένης εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών σε μια αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση. Κάτι παρόμοιο είχε διαπιστωθεί από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αφού σύμφωνα με στοιχεία που εξέδωσε στην ιστοσελίδα του Νηπιαγωγείου της Δράμας από την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ τα βασικά προβλήματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στο σχέδιο δράσης για μια προσπάθεια εφαρμογής της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών στον τρόπο οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης σχεδίων δράσης καθώς και η αρχική δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αυτό – η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια- επισημαίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποφευχθούν πελατειακές σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος που θα οδηγούσαν σε μια μεγαλύτερη έλλειψη εμπιστοσύνης προς την εκπαίδευση. Άλλωστε, η Ελλάδα είναι από τα παλαιά χρόνια μια χώρα που διακρίνεται για τις διαδικασίες «δούναι και λαβείν» μεταξύ κυβερνήσεων και ψηφοφόρων, πράγμα που φαίνεται να δημιουργεί αποστροφή στους εκπαιδευτικούς της έρευνας, που αποζητούν τη διαφάνεια των αντικειμενικών κριτηρίων (Κασσωτάκης, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση μπορεί να είναι προοδευτική (94,4%) και να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στην βελτίωση της εκπαίδευσης. Τη θεωρούν λοιπόν αναγκαία συνθήκη για την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνοντας και τα πορίσματα από της βιβλιογραφίας. Σε αυτήν διαπιστώνεται πως μόνο μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατόν να υπάρξει διαπίστωση των λαθών, επιμόρφωση και συνεχής πρόοδος των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν απάντηση σε ένα ερώτημα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο: αν οι φορείς εκτός σχολικής μονάδας (γονείς,

κράτος κτλ.) έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή αυτό αποτελεί μοναδική μέριμνα της σχολικής μονάδας. Εδώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως θεωρούν προεξέχοντα τον ρόλο της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση. Η ανάγκη για εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης που προβάλλεται στην βιβλιογραφία υποστηρίζεται και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας (93,5%). Οι ερωτηθέντες διαπιστώθηκε πως σε πολύ μεγάλα ποσοστά φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη συνεργασία εντός σχολείου, ενώ πολλοί διαφωνούν (73,8%) με εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς δε θεωρούν πως έτσι θα γίνει πιο αποτελεσματική η αξιολόγηση. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (89,7%) που δε θα απέκλειε εντελώς εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, καθηγητές πανεπιστημίων, κ.ά). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε ποσοστό 88,8% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση θα βοηθούσε σε μια καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Όμως δε φαίνονται έτοιμοι ή διαθέσιμοι να διοχετεύσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης σε εξωτερικούς φορείς. Στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε οι εκπαιδευτικοί διχάζονται ανάμεσα στο αν πρέπει ή όχι να διαδίδονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εξωτερικούς φορείς (58% συμφωνεί και 42% διαφωνεί με την συνεργασία με εξωτερικούς φορείς). Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται στις απαντήσεις τους τη βοήθεια των εξωτερικών φορέων για την αξιολόγηση (σχολικός σύμβουλος, καθηγητές πανεπιστημίου, ίδρυση ανεξάρτητων αρχών από το κράτος, ερευνητικούς φορείς) καθώς πιστεύουν πως αυτό θα ενίσχυε την αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Η προεξέχουσα όμως θέση της εσωτερικής αξιολόγησης και της ενδυνάμωσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνιστά γεγονός που συσφίγγει τους δεσμούς των εκπαιδευτικών (94,4%) και προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας. Οι ερωτηθέντες δέχονται την ίδρυση μιας εξωτερικής αρχής που θα είναι αρμόδια μόνο για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας χωρίς ωστόσο να επιθυμούν η δομή αυτή να αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την αξιολογική διαδικασία. Οι ίδιοι φαίνονται διχασμένοι στο αν οι γονείς πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολογική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό (59,8%)

παρουσιάζεται να συμφωνεί. Κρίνεται, ωστόσο, ως αμφιλεγόμενη η σύνθεση μιας έκθεσης που θα διοχετεύεται στο κράτος, τους γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς. Πιστεύουν πως η βοήθεια που θα δοθεί από τους φορείς αυτούς πρέπει να έχει ως στόχο την ενίσχυση της σωστής και αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και λιγότερο έναν απολογητικό χαρακτήρα λογοδοσίας προς άλλους φορείς. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποδέχονται το σύστημα άλλων χωρών (Βόρεια Αμερική, Ολλανδία κ.ά) για συνδυασμό της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είχε διαπιστωθεί από την βιβλιογραφική έρευνα, ωστόσο φαίνεται πως δέχονται μόνο τους εξωτερικούς φορείς ως «κριτικούς φίλους» της διαδικασίας τους και όχι ως φορείς στους οποίους πρέπει να λογοδοτούν για τα αποτελέσματα των αξιολογικών δράσεων. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως, καθώς οι αλλαγές στον κόσμο επιταχύνονται και οι γνώσεις/ πληροφορίες διαδέχονται η μια την άλλη, η σχολική μονάδα δε μπορεί να υπάρξει ως μια «αυτόνομη νησίδα» που θα οδηγείται στη βελτίωση, αλλά θα πρέπει να αποδέχεται και να αποζητά ταυτόχρονα εξωτερική βοήθεια την αξιολόγηση (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000 :158).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους διέψευσαν ένα δεδομένο της βιβλιογραφικής μελέτης που προηγήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, έκριναν εξαιρετικής σπουδαιότητας (63,6%) την ιεραρχική αξιολόγηση εντός της σχολικής μονάδας (από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς), γεγονός που αμφισβητεί τη σημαντικότητα της bottom-up αξιολόγησης (από κάτω προς τα πάνω) για τους εκπαιδευτικούς. Σίγουρα η διαδικασία αυτή κρίνεται πιο χρονοβόρα, όμως αυξάνει τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διχασμένοι στο να αναλάβουν ευθύνες όσον αφορά την αξιολογική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι τα σχολεία και ιδιαιτέρως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι τα άτομα που εμπλέκονται πρωταρχικά στην επίλυση ζητημάτων και στην αξιολόγηση της πορείας της σχολικής μονάδας, καθώς η εκ των έσω γνώση των γεγονότων του σχολείου τους καθιστά ανεκτίμητης αξίας αξιολογητές (Κασσωτάκης, 2018).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται πως επιβεβαιώνουν τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Οι ερωτηθέντες αποδέχονται την αξιολόγηση ως μια μορφή βελτίωσης τόσο του

συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και των ίδιων και των μαθητών τους (80,4%). Αμφισβητούν την αξιολόγηση ως λογοδοσία στους αρμόδιους φορείς (71%) και θεωρούν πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με πρωταρχικό στόχο την επαναφορά της χαμένης παιδαγωγικής ταυτότητας του σχολείου. Κρίνουν πως υπάρχει έντονο το νεοφιλελεύθερο στοιχείο στην αξιολόγηση σήμερα (60,8%) γεγονός που οδηγεί στην αντιμετώπισή της ως αυτοσκοπό της εκπαίδευσης, ενώ θα έπρεπε να αποτελεί μέσο βελτίωσης της.

Στο τέλος οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν και αποδέχονται όχι μόνο την δράση τους ως αξιολογητές στο πλαίσιο βελτίωσης της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και ως αξιολογούμενοι. Σχεδόν όλοι αποδέχτηκαν πως τα αξιολογικά αποτελέσματα πρέπει να συνδέονται με επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση του. Ωστόσο απέρριψαν τη μισθολογική εξέλιξή τους ανάλογα με τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων (62,6%) και αυτό δικαιολογεί τη διαφωνία τους με την εφαρμογή του ΠΔ 152/2013 (69,2%). Οι εκπαιδευτικοί παρ' όλο που δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (92,6%) πως θεωρούν τους εαυτούς τους έμπειρους πια, γεγονός που δικαιολογείται από τα αρκετά χρόνια που δεν έχουν γίνει μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών, παραδέχτηκαν πως αυτό που λείπει κατά τη γνώμη τους είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση (92,5%). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφική μελέτη με τους δασκάλους να παραδέχονται πολλές φορές πως η αρνητική αντίληψη που έχει δημιουργηθεί για την αξιολόγηση από την περίοδο των επιθεωρητών δεν έχουν γίνει ουσιαστικές προσπάθειες να περιοριστεί με κατάλληλες επιμορφώσεις και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Ένας από τους σημαντικότερους κοινωνιολόγους είχε δηλώσει πως « το εκπαιδευτικό σύστημα ζητάει αυτό που το ίδιο δεν προσφέρει» (Κασσωτάκης, 2018: 285). Αυτό βρίσκει ανταπόκριση στην περίπτωση της Ελλάδας με τις κυβερνήσεις να αποζητούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση χωρίς να μεριμνούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θέμα.

Συνολικά, είναι δυνατόν να διαπιστωθεί πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν πολλά από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ΠΔ152/2013 το οποίο καταργήθηκε το 2018 και η άρνηση της εκπαιδευτικής κοινότητας να το αποδεχτεί φαίνεται ξεκάθαρα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στις οποίες ένα 70% περίπου αρνείται την εφαρμογή του. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις του Υπουργού

Παιδείας εν έτη 2018, Κωνσταντίνου Γαβρόγλου («Υπουργός: Το ΠΔ 152 ήταν ένα άλλοθι για απολύσεις»,2018) που αναφέρει πως «το Π.Δ.152, που καταργούμε, ήταν ένα μελανό σημείο στη δημοκρατική πορεία της χώρας μετά το 1975. Ήταν ένα άλλοθι για απολύσεις. Αξιολόγηση η οποία ταυτίζεται με διαδικασίες απόλυσης είναι κάτι υπονομευτικό της δημοκρατίας», ενώ ο τίτλος ενός άρθρου σε διαδικτυακή πηγή «με “πυροτεχνήματα” η κατάργηση της αξιολόγησης», φανερώνει την τεράστια επιθυμία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για κατάργηση του εν λόγω διατάγματος (Λακασάς, 2018). Οι ερωτηθέντες δάσκαλοι/ες φαίνεται να επιθυμούν διακαώς την εσωτερική αξιολόγηση και επικροτούν την εφαρμογή της ΑΕΕ. Σε αυτή την κατεύθυνση θα συμβάλλει αποφασιστικά η δημιουργία ενός αποκεντρωμένου συστήματος εκπαίδευσης στο ελληνικό γίγνεσθαι που φαντάζει αναγκαία και αποτελεί επιθυμία των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς, μέσα από την έκθεση του ΟΟΣΑ, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία ανάμεσα σε 69 χώρες, όσον αφορά την αποκέντρωση των σχολικών της μονάδων γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη δημιουργία ενός αποκεντρωμένου συστήματος εκπαίδευσης.

Παράλληλα, μέσα από τις ερωτήσεις διαφαίνεται μια ξεκάθαρη εναντίωση των εκπαιδευτικών στην πολιτική του ΣΥΡΙΖΑ σχετικά με την αριστεία. Η απόφαση της παρούσας κυβέρνησης να επιλέγει τους «σημαιοφόρους» με κλήρωση κι όχι βάση της αξιολόγησης που έχουν δεχτεί στο πλαίσιο της φοίτησής τους φαίνεται πως δυσαρεστεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι περισσότεροι φαίνονται διχασμένοι όσον αφορά τις διακηρύξεις της αντιπολίτευσης για την αριστεία. Οι θέσεις της ΝΔ φαίνεται πως προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βρίσκονται σε μετέωρη κατάσταση στη σκέψη τους γύρω από τις διακηρύξεις του κόμματος. Και πάλι όμως υπερτερούν εκείνοι που είναι εναντίον των διακηρύξεων της ΝΔ περί αριστείας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται απογοητευμένοι από τις επιλογές και των δύο κομμάτων. Αξίζει να σημειωθεί πως σε πρόσφατο άρθρο από τις εκλογές των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται η «στροφή» των δασκάλων προς κόμμα που πρόσκειται στις αντιλήψεις της ΝΔ (ΔΑΚΕ), γεγονός που δικαιολογούν απόλυτα και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 32 του ερωτηματολογίου («Καταποντίστηκε ο ΣΥΡΙΖΑ στις εκλογές των εκπαιδευτικών», 2018).

Μια σημαντική διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στα δεδομένα από την πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) είναι πως οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον το δείγμα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, δε βλέπουν με θετική ματιά τη λογοδοσία σε εξωτερικούς του σχολείου φορείς. Παρ' όλο που στην έκθεση του ΟΟΣΑ η λογοδοσία (μέσω της πλατφόρμας my-school, μέσω της ΑΔΙΠΠΔΕ ή μέσω της ενημέρωσης των γονέων) παρουσιάζεται ως μια επιθυμητή ενέργεια που θα βελτιώσει την εικόνα του σχολείου, οι ερωτηθέντες δε φαίνονται ιδιαίτερα θετικοί με την προοπτική αναφοράς των εσωτερικών αξιολογήσεων του σχολείου σε εξωτερικούς φορείς. Στην έκθεση αναφέρεται το παράδειγμα της Αγγλίας, όπου οι τοπικές αρχές ελέγχουν τις εκθέσεις αξιολόγησης των σχολείων με στόχο τη συνεχή βελτίωση του.

Σε γενικές γραμμές όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2018) για τη βελτίωση των αξιολογικών συστημάτων της Ελλάδας. Οι δάσκαλοι παρά τις δύσκολες συνθήκες στην εκπαίδευση (μείωση μισθών, έλλειψη μόνιμων διορισμών κ.ά) φαίνονται αποφασισμένοι να προσφέρουν τα μέγιστα στην εκπαίδευση και τους μαθητές τους.

Αυτό που βιβλιογραφικά παρουσιάζεται στο έργο του Σολομών (Τσατσαρώνη, 2005) τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις απαντήσεις της έρευνας: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται δεκτή μόνο όταν εντός σχολικής μονάδας διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές γίνονται μια ομάδα που ενωμένη προσπαθεί μέσα από έρευνες δράσης να μελετά και να επιλύει προβλήματα, να αξιολογεί και να βελτιώνεται. Παρ' όλα αυτά, τόσο στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής όσο και της ερευνητικής διαδικασίας οι απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έργου. Αυτό θα συμβάλλει αποφασιστικά τόσο στην ατομική όσο και στη ως «άνθρωποι της πράξης» οφείλουν να λάβουν πιο ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συλλογική ανέλιξη του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτική πλειοψηφία στην έρευνα κατανοούν την αναγκαιότητα ανάληψης της ευθύνης. Ωστόσο, καταλαβαίνουν και το βάρος αυτής της ευθύνης. Γι' αυτό και αποδέχονται την εξωτερική βοήθεια στα πλαίσια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δυστυχώς την ευκαιρία για ευελιξία. Η Ελλάδα σύμφωνα με στοιχεία του

ΟΟΣΑ (2018), που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατατάσσεται χαμηλά όσον αφορά την αυτονομία των σχολικών μονάδων: οι εκπαιδευτικοί απλώς αποδέχονται και υλοποιούν τα διατάγματα του εκάστοτε υπουργού. Ίσως έχει έρθει ο καιρός για μεγαλύτερη εμπιστοσύνη κι αυτονομία στις σχολικές μονάδες μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τα κυβερνητικά σώματα: η αλλαγή αυτή θα αποτελέσει τη βάση της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης, της αλληλοβοήθειας και τελικώς την οριοθέτησης ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Όπως παρουσιάστηκε και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι τακτικές και προσεκτικά οργανωμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικές και θεμιτές από τους δασκάλους, καθώς προσφέρουν μια εκπαίδευση υψηλότερης ποιότητας. Επιπλέον, η πρόταση της έκθεσης αυτής για τη διαμόρφωση σχολείων που θα λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης με τους δασκάλους να συνεργάζονται μεταξύ τους στα πλαίσια της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Η έλλειψη τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, το κάνει λιγότερο αξιόπιστο και πολλές φορές εκλείπει και η διαφάνεια αλλά και η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, και στην παρούσα έρευνα, αλλά και στην έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) οι εκπαιδευτικοί φανερώνουν μια θετική στάση προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (αξιολόγηση των ίδιων, των μαθητών και της σχολικής μονάδας), παρά το γεγονός πως η καχυποψία προς την αξιολόγηση λόγω επιθεωρητισμού στην ελληνική πραγματικότητα και το αρνητικό αντίκτυπο των νομοθεσιών που συνέδεαν την αξιολόγηση με την απόλυση, θα μπορούσε να είχε φέρει τα αντίστροφα αποτελέσματα. Τα αντικειμενικά κριτήρια στην πραγματοποίηση της αξιολόγησης φαίνεται να είναι κοινός τόπος τόσο των διαπιστώσεων του ΟΟΣΑ και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται στη συγκεκριμένη έρευνα τον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα της αξιολόγησης σήμερα, οι ίδιοι ανθίστανται στην πραγματοποίηση της αξιολόγησης για λόγους λογοδοσίας σε κρατικούς ή άλλους φορείς (γονείς, τοπική κοινότητα κτλ.) και αποδέχονται την αξιολόγηση ως ένα βελτιωτικό μέσο. Προσπαθούν να αποδώσουν έναν

περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και δε δέχονται τις εξισωτικές τάσεις που επιβάλλονται στα σχολεία, τα οποία καλούνται να μένουν πιστά σε συγκεκριμένα standards προκειμένου να αναδειχθούν ή να περιθωριοποιηθούν ανάλογα με το αν ανταποκρίνονται ή όχι στα ζητούμενα. Η σταδιακή εμπορευματοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης φαίνεται να ενοχλεί τους εκπαιδευτικούς που μέσα από τις απαντήσεις τους προσπαθούν να προωθήσουν έναν περισσότερο παιδαγωγικό και μορφωτικό χαρακτήρα για την παιδεία. Οι ίδιοι καταλήγουν πως η αξιολόγηση είναι όπλο προς μια καλύτερη εκπαίδευση των νέων κι όχι μια αποκλειστική μέθοδος η οποία θα δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα υπόλογο στην κοινωνία και τους φορείς της για τα αποτελέσματά της.

Εκείνο που επισημαίνεται βιβλιογραφικά και επιβεβαιώθηκε από την παρούσα μελέτη είναι πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιτευχθεί μόνο όταν και οι δύο πλευρές, εκείνοι που θα αξιολογηθούν κι εκείνοι που θα κληθούν να αξιολογήσουν, πρέπει να αποπνέονται από την κουλτούρα της βελτιωτικής αξιολόγησης. Να αντιληφθούν την αξιολόγηση ως ένα όπλο βελτίωσης και ανέλιξης των σχολικών μονάδων κι ευρύτερα του σχολικού συστήματος, διαφορετικά τα διατάγματα θα παραμένουν αδρανή όπως γινόταν για αρκετές δεκαετίες μέχρι σήμερα με συνδικαλιστικές οργανώσεις και ενδιάμεσους φορείς να προσπαθούν να ικανοποιήσουν τα δικά τους συμφέροντα (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιακκίρος, 2007).

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των συμπερασμάτων αξίζει να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα που παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα του PISA (2015), όπως παρατέθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως απλός διεκπεραιωτής των διατάξεων του υπουργείου σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της έρευνας. Οι ίδιοι διαπιστώνουν πως η ελλιπής συνεννόηση με το αρμόδιο Υπουργείο έχει δημιουργήσει πληθώρα προβλημάτων στα σχολεία όσον αφορά την αξιολόγηση και πως, ενώ το 92,6% των εκπαιδευτικών θεωρούν έμπειρους τους εαυτούς τους, οι αρμόδιοι υπουργοί δε φαίνεται να τους εμπιστεύονται σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

4. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις:

Η παραπάνω έρευνα έγινε με στόχο να απαντηθούν ερωτήματα που είναι πάντα καίρια στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μέσα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα και έγινε κατανοητή η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η σημασία της έρευνας είναι μεγάλη, αν αναλογιστεί κανείς ότι μια έρευνα που αφορά την αξιολόγηση είναι πάντα επίκαιρη λόγω των συνεχών μεταρρυθμίσεων και των αλλαγών που υφίστανται οι νομοθεσίες.

Ωστόσο, τα συμπεράσματά της δεν είναι εύκολο να γενικευτούν, καθώς περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα που επιλέχθηκε δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Η έρευνα θα μπορούσε μελλοντικά να διευρυνθεί και να απασχολήσει εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να μπορούμε να γενικεύσουμε τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν. Επίσης, εκτός από εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να απασχολήσει και διευθυντές εκπαίδευσης, ενώ μια πρόταση προς μελέτη θα ήταν να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα με συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων (π.χ. γραπτά ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) ώστε να συγκεντρωθούν συμπεράσματα από δύο διαφορετικές πηγές.

Τέλος, είναι αδιαμφισβήτητο πως στην παραπάνω έρευνα διαπιστώθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μια τέτοια διαπίστωση φαντάζει δύσκολο να γίνει πιστευτή, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν δεχτεί πολλές αλλαγές και δυσκολίες στον κλάδο τους. Οι μειώσεις των μισθών, η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης καθώς και τα συνεχή προεδρικά διατάγματα που πολλές φορές είχαν χροιά τιμωρίας για τους εκπαιδευτικούς, έδιναν την εντύπωση πως τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα είναι εκ διαμέτρου αντίθετα. Όμως, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα φιλικόι προς την αξιολόγηση. Αυτό που εκλείπει, ωστόσο, φαίνεται να είναι η ενημέρωση και η σωστή επιμόρφωση στο αξιολογικό ζήτημα. Γι' αυτό μελλοντική έρευνα στον προαναφερθέντα τομέα θα μπορούσε να έχει ως αντικείμενό της τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που μπορεί να γίνει η επιμόρφωσή τους ουσιαστικά, ώστε να μπορέσουν οι ίδιοι να αποτελέσουν ενεργούς συντελεστές της αξιολογικής

διαδικασίας αλλά και ποια αποτελέσματα θεωρούν πως θα έχει αυτή η προοπτική της επιμόρφωσης (επιπλέον εργασιακό στρες, περισσότερες γνώσεις στον τομέα της αξιολόγησης, απάλειψη των παλιών αρνητικών αντιλήψεων για την αξιολόγηση κ. ά). Η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα μείωνε το αρνητικό αντίκτυπο που όπως προαναφέρθηκε προκαλεί το άκουσμα της αξιολόγησης στα σχολεία. Ταυτόχρονα, θα έθετε το ζήτημα σε ανοιχτή διαβούλευση και οι εκπαιδευτικοί μέσω ανοιχτών ερωτήσεων θα μπορούσαν να δώσουν εκτενείς απαντήσεις και να προβληματιστούν για τον ενδεδειγμένο τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η διενέργεια θα έθετε τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της συζήτησης για ένα τόσο αμφιλεγόμενο ζήτημα που φαίνεται ότι θα συνεχίσει να απασχολεί για χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση:

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, χ.τ.

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας* (σ.σ. 11-22). Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006 .

Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2018 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.html>

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Γέφυρα.

Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. Στο *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2018 από http://www.elliepek.gr/documents/3osynedrioieisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 13*, σελ. 33-42.

Becker, R. (2007). Η εκπαίδευση στην Ολλανδία. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.) , *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*. (σ. 167-208). Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

Γκίβαλος, Α. Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα :Νήσος.

Γκότοβου, Αν. & Γκότοβος, Αθ. (2017). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης: τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, 28-29 Μαΐου 2016 (σ. 115-125). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Γρόλλιος, Γ. (2001). Σχολική Αποτελεσματικότητα και Αξιολόγηση. *Ρωγμές Εν Τάξει*, τεύχος 11, σελ. 20-27.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Λαμπράκη-Παγάνου Αλ., Μηλίγκου Ε., Ροδιάδου-Αλμπάνη Κ. Αθήνα:Κώδικας.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ιών.

Δανιήλ, Μ. & Κάτσικας, Χ. (2015). Δεν υπάρχει «καλή» και «κακή» αξιολόγηση. Στο *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 108, σελ. 19-21.

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* ,τεύχος 33, σελ. 28- 44.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών (Επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Δήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Μέρος Πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δραγώνα, Θ. (2008, 8 Ιανουαρίου). Φιλανδία- Ελλάδα: άριστα-μηδέν. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 8 Αυγούστου 2018, από <http://www.kathimerini.gr/707722/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/finlandia---ellada-arista---mhden>

Δούκας, Χ. (1999). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική ή επισκόπηση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 1, σελ. 172-186. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%20172-186.doc>

Elliott, N. S., Kratochwill, R.T., Littlefield Cook, J. & Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 13, σελ. 135-151. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*

: Έρευνα

για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2018). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Κριτική προσέγγιση-Βασικά ερωτήματα- Προβληματισμοί*. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουλίου 2018 από <http://www.alfavita.gr/arhron/%CE%B9%CF%80%CE%B5%CE%BC-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%85>

Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και υπειθαίρεσης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 103, σελ. 31-35.

Ανακτήθηκε στις 17 Ιουλίου 2018 από

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

Καραγεώργος, Λ. (2010). *Στατιστική περιγραφική και επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

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

εκπαιδευτικών. Στο 2^ο Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο*, 11-13 Απριλίου 2003. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2018 από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>.

Κασιμάτη, Α& Ταγκαλάκη, Α. (2017). Συσχέτιση των δεικτών του τομέα «Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο», της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα, με τους αντίστοιχους δείκτες του αειφόρου σχολείου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: *Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, 28-29 Μαΐου 2016 (σ. 654- 665). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο Πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Γ. Α.(1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνική έρευνα-Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. & Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Δ. Κάκανα., Κ. Μποτσόγλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. (σσ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.

Λακασάς, Α. (2018). Εκπαίδευση: Με «πυροτεχνήματα» η κατάργηση της αξιολόγησης. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2018 από <http://www.kathimerini.gr/960855/article/epikairothta/ellada/ekpaideysh-me-pyrotexnhmata-h-katarghsh-ths-a3iologhshs>

Λάμπρου, Χ.(2017). Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, 28-29 Μαΐου 2016 (σ.791-801).Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 14, σελ. 25-41. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2018 από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf

Ματθαίου, Δ. (2007). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2018 από <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-112012-eyrimata-diavouleysis.xls>

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Πρακτικά Συνεδρίου: *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Μερτίκα, Ε. & Τρίγκα, Ε. (2017). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, 28-29 Μαΐου 2016 (σ.392-404). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Μποζιάρης, Β. & Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην αυτονόμηση του σχολείου. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τεύχος 28, σσ. 7-21.

Μποτσάκης, Δ. (2019). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας ως μοχλός δημιουργίας κουλτούρας αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2019 από <https://blogs.sch.gr/dbotsakis/2016/03/12/%CE%B7-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D/>

MacBeath, J. (2001). *Η αυτό-αξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη*, μτφ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Νικολούδης, Δ. (2011). Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. *Θέσεις*, τεύχος 117. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου 2018 από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1140&Itemid=29

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. ISBN 978-89-26-411958-1ptf. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου 2018 από www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf

Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου- Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχος 5, σελ.5-14. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου 2018, από <http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>

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

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση και υλικό στήριξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία, χ. ό.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιακκίρος, Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Απ' τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το συμβάν ενός θεσμού(2010-2014). Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, 28-29 Μαΐου 2016 (σ.236-256).Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*, Τόμος 1 Βασικό πλαίσιο. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7, σελ. 25-35. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2018 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf

Πετροπούλου, Ουρ., Κασιμάτη Αικ. & Ρετάλης Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 26 Φεβρουαρίου 2017, από www.kallipos.gr

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Αθ. Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: χ. τ.

Τεγόπουλος –Φυτράκης (2002). Αξιολόγηση. Στο Β. Μανδάλα (Επιμ.), *Ελληνικό λεξικό* (σ.79). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία.

Τριλιανός, Α. Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη* (Τόμος Β'). Αθήνα: [χ.τ].

Τσατσαρώνη, Α. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις Σημερινές Προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φατούρου, Α., & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση, ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδι α της Εκπαίδευσης*, τεύχος 103, σελ. 26-29. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2018 από http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf

Φοινικιανάκης, Δ. (2010). Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 14, σελ. 207-228.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας". Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006 (σ.σ. 123-134).

Weck, H. (1986). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.

1^ο Πειραματικό σχολείο Αθηνών. (2011). <http://2gym-peir-athin.att.sch.gr/>.
Διαθέσιμη στο http://2gym-peir-athin.att.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=113.

Νηπιαγωγείο Αδριανής Δράμας. (2012). <https://nipiagogioadrianis.wordpress.com/>.
Διαθέσιμη στο <https://nipiagogioadrianis.wordpress.com/2012/01/10/%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%83-2/>

Υπουργός:Το ΠΔ 152 ήταν ένα άλλοθι για απολύσεις (2018, 4 Ιουνίου). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/57214/ypourgos-pd-152-itan-ena-allothi-gia-apolyseis>

Καταποντίστηκε ο ΣΥΡΙΖΑ στις εκλογές των εκπαιδευτικών. (2018, 8 Νοεμβρίου). Ανακτήθηκε από <https://www.protothema.gr/politics/article/837028/katapodistike-o-suriza-stis-ekloges-ekpaideutikon/>.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ:

Ambrosio, J. (2013). Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education, *Educational Studies*, 49:4, 316-333, DOI: 10.1080/00131946.2013.783835.

Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning.

Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.

Broadfoot, M. P. (1996). *Education assessment and society. A sociological Analysis*. Philadelphia: Open University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.

Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study, *Oxford Review of Education*, 38:2, 149-170, DOI: 10.1080/03054985.2012.666032.

Ellis, R. & Hogard, E. (2006). The trident: A three-pronged method for evaluating clinical, social and educational innovations, *Evaluation*, vol. 12(no 3), pp. 372-383.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4:3, 365-379. Doi: 10.1080/0969594970040304.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School Self-Evaluation and school improvement: A Critique Of Values And Procedures. *Studies in Evaluation Education*, vol.30, pp.23-36. Doi: 10.1016/j.stneduc.2004.03.002.

Lauglo, J. (1995). *Forms of Decentralisation and Their Implications for Education*, Comparative Education, vol. 31 (no 1), 5-30. Doi: 10.1080/03050069529182.

MacBeath, J. (2008). *Leading learning in the self-evaluating school*. School Leadership and Management, vol. 28 (no 4), pp.385-399. Doi: 10.1080/13632430802292332.

MacBeath, J., Schratz M., Meuret D. & Jakobsen, L. (2000). *Self- evaluation in European Schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.

Meyer, H.D. & Benavot, A. (2013). PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3(3), pp. 89–92. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2018 από <http://herj.lib.unideb.hu>

Neave, G. (1988). *On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe*. European Journal of Education, vol.23(1/2), pp.7-23.

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

OECD (2017). *Education policy in Greece. A preliminary assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

PISA (2015). Results(VOLUME II). Policies and Practices for Successful Schools. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2018 από <http://dx.doi.org/10.1787/888933435830>

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend, *Cambridge Journal of Education*, 35:2, 239-252, DOI: 10.1080/03057640500147037

Verdis, A., Kriemadis, T., Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece, *International Journal of Educational Management*, Vol. 17 Issue: 4, pp.155-169, <https://doi.org/10.1108/09513540310474383>

Προεδρικά διατάγματα/ Νόμοι/ Διατάξεις:

N.4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/ 12-06-2018).

Εγκύκλιος Γ1/37100. (2010). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Διαθέσιμο στο

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100_2010.pdf

N.3848/ 2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση νόμων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010).

N. 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Τδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 118/Α/24-05-2011).

Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 24/Α/ 13-02-2002).

Υπουργική Απόφαση. (2012). *Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*. (ΦΕΚ 361.22/116672/Δ1).

Εγκύκλιος Γ1/14841.(2012). Προετοιμασία-Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου-αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf

Υπουργική Απόφαση. (2013). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. ΦΕΚ 614/Β/ 15-03-2013. Διαθέσιμο στο http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20%CE%931_2013.pdf

Προεδρικό διάταγμα 152. (2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 240/Α/05-11-2013. Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

Εγκύκλιος Γ1/190089. (2013). Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες. ΦΕΚ 157723/ 23.10.2013/Γ1. Διαθέσιμο στο http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02_%CE%91%CE%95%

[CE%95E%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Αγαπητοί/ Αγαπητές συνάδελφοι/συναδέλφισσες ,

Η παρούσα έρευνα, της οποίας το ερωτηματολόγιο παρακαλείσθε να συμπληρώσετε, γίνεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο ΜΠΣ του ΦΠΨ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Είναι σημαντικό να απαντήσετε στις ερωτήσεις με βάσει τις δικές σας απόψεις, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωσή του υπολογίζεται στα 20 περίπου λεπτά. Τα ερωτηματολόγια θα συγκεντρωθούν ξανά από την ερευνήτρια.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας,

Ψαρολόγου Άννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

(e- mail: a.psarologou@gmail.com)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ:

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

1.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης.	1.	2.	3.	4.
----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

2.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι προοδευτική.	1.	2.	3.	4.
----	---	----	----	----	----

3.	Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10 σημειώστε ένα X σε ποιο βαθμό είστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: ΚΑΤΑ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ΥΠΕΡ
----	--

4.	Από πού ενημερώνεστε για τα νέα και τις εξελίξεις που αφορούν τον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α)	Διαδίκτυο Αν ναι, ποιο/α sites εμπιστεύεστε;		
β)	Εφημερίδες Αν ναι, ποια/ες εφημερίδες εμπιστεύεστε;..... 		
γ)	Συνδικαλιστικές εφημερίδες/ άρθρα		
δ)	Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ: σελίδες στο facebook)		
ε)	Συζητήσεις		

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

5.	Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν πάρει σωστή θέση όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.	1.	2.	3.	4.
----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

6.	Οι προσπάθειες για ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχουν συναντήσει πολλά εμπόδια. Ο/Οι παράγοντας/ες που επηρεάζουν την εφαρμογή του είναι:	1.	2.	3.	4.
α)	η παγιωμένη αρνητική αντίληψη για την αξιολόγηση.				
β)	η έλλειψη πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη εφαρμογής προγραμμάτων αξιολόγησης.				
γ)	το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης.				
δ)	η απουσία ουσιαστικού διαλόγου σχολικών μονάδων και αρμόδιων φορέων αξιολόγησης του ΥΠΕΘΠ.				
ε)	η μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις αξιολογήσεις με στόχο τη βελτίωση των σχολείων.				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

7.	Η σημερινή έλλειψη ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική πραγματικότητα δημιουργεί πολλά προβλήματα.	1.	2.	3.	4.
----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

8.	Είναι δυνατόν να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κοινώς αποδεκτό από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης (σχολικές μονάδες, ΙΕΠ, ΥΠΕΘΠ κ.ά).	1.	2.	3.	4.
----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

9.	Βασικοί παράγοντες για την καθιέρωση και την επιτυχία ενός τέτοιου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η/οι:	1.	2.	3.	4.
α)	συνεργασία σχολείου- συλλόγου γονέων				
β)	συνεργασία εντός σχολείου (μεταξύ εκπαιδευτικών,				
γ)	διευθυντή κ. ά)				
δ)	συνεργασία σχολείου με ερευνητικούς φορείς συνεργασία σχολείου με τον σχολικό σύμβουλο				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

10.	Ο θεσμός του επιθεωρητή έχει δημιουργήσει αρνητικό προηγούμενο γύρω από την αξιολόγηση.	1.	2.	3.	4.
-----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

11.	Μόνο οι εξωτερικές παρεμβάσεις από την Ευρωπαϊκή ένωση θα βοηθούσαν την ελληνική εκπαίδευση να αξιολογήσει το έργο της και να βελτιωθεί.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

12.	Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να ποσοτικοποιηθεί ώστε να μετρηθεί μέσω της αξιολόγησης.	1.	2.	3.	4.
-----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

13.	Πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου :	1.	2.	3.	4.
α)	περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης				
β)	καθηγητές Πανεπιστημίου				
γ)	διευθυντής σχολικής μονάδας				
δ)	εκπαιδευτικός				
ε)	μαθητές				
στ)	γονείς				
ζ)	ανεξάρτητη αρχή διορισμένη από το κράτος				
η)	Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

14.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

15.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω των αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις των μαθητών σε μετρήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων (σταθμισμένα τεστ PISA, πανελλήνιες εξετάσεις κ. ά).	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

16.	Η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:	1.	2.	3.	4.
α)	Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς που προέρχονται εκτός σχολείου)				
β)	Ιεραρχική αξιολόγηση (π.χ: ο διευθυντής στον εκπαιδευτικό)				
γ)	Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτό-αξιολόγηση)				
δ)	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

17.	Σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010 τα έτη 2010-2012 εφαρμόστηκε πιλοτικά η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα στις σχολικές μονάδες. Η εσωτερική αξιολόγηση	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

	(αυτό-αξιολόγηση) θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.				
--	--	--	--	--	--

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ

απόλυτα

18.	Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με :	1.	2.	3.	4.
α)	ενίσχυση κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα				
β)	ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς				
γ)	απόδοση λόγου μέσω των εκθέσεων αξιολόγησης στο κράτος, την κοινωνία, τους γονείς κτλ.				
δ)	αναστοχασμός για το παραγόμενο έργο				
ε)	με εσωτερική επιμόρφωση (σεμινάρια εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση)				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ

απόλυτα

19.	Ο εκπαιδευτικός είναι εκπαιδευμένος σε θέματα αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ

απόλυτα

20.	Η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με χαμηλά επίπεδα κύρους του εκπαιδευτικού.	1.	2.	3.	4.
-----	---	----	----	----	----

21.	Σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10 πόσο έμπειρο δάσκαλο θεωρείτε τον εαυτό σας; Σημειώστε με ένα X τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.
	ΑΠΕΙΡΟΣ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ΕΜΠΕΙΡΟΣ

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

22.	Συμφωνείτε με την ίδρυση μιας ανεξάρτητης εξωτερικής αρχής για την :	1.	2.	3.	4.
α)	διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της αξιολόγησης				
β)	αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών/ δομών				
γ)	λογοδοσία των σχολείων για το εκπαιδευτικό έργο στα όργανα εξουσίας				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

23.	Η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

24.	Υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση.	1.	2.	3.	4.
-----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

25.	Πρέπει να υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση στην εκπαίδευση.	1.	2.	3.	4.
-----	---	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

26.	Το μάθημα στις σχολικές τάξεις είναι ένας παράγοντας που επιδέχεται αξιολόγησης.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

27.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται για	1.	2.	3.	4.
α)	λόγους:				
β)	βελτίωσης του συνόλου του σχολικού συστήματος				
γ)	βελτίωσης κυρίως του εκπαιδευτικού				
δ)	ενημέρωσης των γονιών				
ε)	λογοδοσίας στους κρατικούς φορείς βελτίωσης αποκλειστικά των μαθητών				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

28.	Η αξιολόγηση έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα στις μέρες μας (συνδέεται δηλαδή με τη λογοδοσία σε φορείς, όπως το κράτος ή οι γονείς κτλ στα πλαίσια της διεκδίκησης ενός πιο αποτελεσματικού σχολείου).	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

29.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται:	1.	2.	3.	4.
α)	με τη βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης				
β)	με την προαγωγή εκπαιδευτικών				
γ)	με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών				
δ)	με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών				
ε)	με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία				
στ)	με τη βελτίωση της ποιότητας του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου				

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

30.	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό όπλο βελτίωσης. Δεν πρέπει να έχει συνέπειες για τον δάσκαλο ή τη σχολική μονάδα.	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

31.	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορούν μόνο την εκπαιδευτική μονάδα και δεν πρέπει να διαδίδονται σε εξωτερικούς φορείς (γονείς, σχολική ιστοσελίδα, κρατικοί φορείς κτλ.).	1.	2.	3.	4.
-----	--	----	----	----	----

(1) Διαφωνώ απόλυτα (2) Διαφωνώ (3) Συμφωνώ (4) Συμφωνώ απόλυτα

32.	Σημειώστε με ένα (X) την άποψή σας για καθένα από τα παρακάτω διατάγματα/απόψεις ανάλογα με τον βαθμό που σχετίζεται με τις δικές σας πεποιθήσεις:	1.	2.	3.	4.
α)	ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών				
β)	Εφαρμογή της ΑΕΕ του ΙΕΠ για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων				
γ)	Πολιτική της ΝΔ για την αριστεία στα σχολεία				
δ)	Πολιτική/απόψεις ΣΥΡΙΖΑ για την αριστεία στα σχολεία				

<u>Γενικές ερωτήσεις:</u>	NAI	OXI
1. Έχω αγωνιστεί υπέρ της αξιολόγησης.		
2. Έχω αγωνιστεί κατά της αξιολόγησης.		
3. Έχω πάρει μέρος σε συνέδριο/ημερίδα/ διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση με δική μου εισήγηση.		
4. Έχω πάρει μέρος ως ακροατής σε συνέδριο/ημερίδα/ διάλεξη με θέμα την αξιολόγηση.		
5. Έχω γράψει άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό (έντυπο ή διαδικτυακό) υπέρ της αξιολόγησης.		
6. Έχω γράψει άρθρο σε εφημερίδα ή περιοδικό (έντυπο ή διαδικτυακό) κατά της αξιολόγησης.		
7. Έχω σπουδάσει σε μεταπτυχιακό επίπεδο στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.		
8. Κατασκευάζω ή χρησιμοποιώ αξιολογικά εργαλεία (π.χ ρουμπρίκα αξιολόγησης έκθεσης), ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές μου την αξιολόγηση ή και την αυτοαξιολόγηση.		