

## **ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.**

**Οι πέντε θεμελιώδεις παράμετροί της  
μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών.**

ΠΑΝΑΓΑΚΗΣ ΗΛΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής  
ΤΖΕΜΠΕΛΙΚΟΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΜΑΙΟΣ, 2018



# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Διοίκηση Επιχειρήσεων*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Οι πέντε θεμελιώδεις  
παράμετροί της μέσα από τη ματιά των  
εκπαιδευτικών.**

**Ηλίας Παναγάκης**

Επιβλέπων Καθηγητής  
Νεκτάριος Τζεμπελίκος

**Μάιος 2018**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Διοίκηση Επιχειρήσεων***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Οι πέντε θεμελιώδεις  
παράμετροί της μέσα από τη ματιά των  
εκπαιδευτικών.**

**Ηλίας Παναγάκης**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Νεκτάριος Τζεμπελίκος**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση  
των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών  
στη Διοίκηση Επιχειρήσεων  
από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2018**



## **Περίληψη**

Ύστερα από ένα μικρό διάστημα όπου έμεινε στην αφάνεια, το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επανέρχεται στο προσκήνιο των συζητήσεων. Αν και το σύνολο των θεωρητικών, όπως και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, μιλούν για αναγκαιότητα εφαρμογής της, η εκπαιδευτική αξιολόγηση που εφαρμόστηκε τελευταία φορά το έτος 2013-2014 δίχασε τον εκπαιδευτική κοινότητα, συνάντησε μεγάλες αντιδράσεις και τα αποτελέσματά της παρέμειναν άγνωστα για το ευρύ κοινό.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής διατριβής είναι να εξετάσει το λόγο που η εκπαιδευτική αξιολόγηση στέκεται αδύνατο να εφαρμοστεί σήμερα, αναλύοντας το σύνολο της διαδικασίας στις πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους που τη συγκροτούν και συγκρίνοντας τα δεδομένα από την υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης με την κατάσταση που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

## **Summary**

After a short period of absence, the issue of educational evaluation is once again becoming popular among talks of education policy. Although theorists, as well as a large portion of teachers, agree on the need to apply it henceforward, its most recent implementation during the years 2013-2014 split the educational community, brought wide scale conflicts and its results were left unknown to the public.

Purpose of this postgraduate thesis, is to examine the reasons why educational evaluation is still impossible to apply, by dividing the whole process to its five fundamental parameters and then comparing the data of its current approach to the teachers' aspirations.

# Περιεχόμενα

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης.....</b>                                     | <b>4</b>  |
| 1.1 Η αξιολόγηση μέσα από τη Σύγχρονη Διοίκηση .....                         | 4         |
| 1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση .....                                       | 6         |
| 1.2.1 Η πορεία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση .....                         | 6         |
| 1.2.2 Ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....                             | 7         |
| 1.2.3 Διακρίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....                          | 9         |
| 1.3 Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση.....                                | 12        |
| 1.3.1 Η πολύχρονη απουσία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....                     | 13        |
| 1.3.2 Επαγγελματικοί λόγοι.....  | 14        |
| 1.3.3 Αποτελεσματικότητα των μαθητών .....                                   | 15        |
| 1.3.4 Οι εφαρμογές της Σύγχρονης Διοίκησης .....                             | 15        |
| 1.3.5 Ο αντίκτυπος του Νεοφιλελευθερισμού στην Παιδεία.....                  | 16        |
| 1.3.6 Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών .....                                   | 17        |
| 1.3.7 Η πολιτική των Χρυσών Χαλιναριών .....                                 | 18        |
| 1.4 Πού βρισκόμαστε σήμερα .....   | 19        |
| 1.4.1 Η άποψη των εκπαιδευτικών.....   | 19        |
| 1.4.2 Οι πρόσφατες προσπάθειες εφαρμογής της .....                           | 20        |
| <b>Οι Θεμελιώδεις Παράμετροι της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης .....</b>       | <b>23</b> |
| 2.1 Ο σκοπός της αξιολόγησης.....  | 24        |
| 2.2 Το αντικείμενο της αξιολόγησης .....                                     | 27        |
| 2.3 Το Υποκείμενο της Αξιολόγησης – Φορείς Αξιολόγησης .....                 | 30        |
| 2.4 Η ειδική περίπτωση .....   | 34        |
| 2.4.1 Οι θεσμικές επιρροές σήμερα .....                                      | 34        |
| 2.4.2 Οι κοινωνικο-οικονομικές επιρροές σήμερα.....                          | 36        |
| 2.5 Τα εργαλεία της αξιολόγησης.....   | 38        |
| 2.5.1 Κριτήρια αξιολόγησης.....  | 38        |
| 2.5.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης .....  | 40        |
| 2.6 Ο ρόλος της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση..... | 43        |



|  |           |
|--|-----------|
| 2.6.1 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής Αξιολόγησης Εργαζομένων .....         | 43        |
| 2.6.2 Η Διοίκηση Απόδοσης και άλλες εφαρμογές της Σύγχρονης Διοίκησης..... | 45        |
| <b>Μεθοδολογία της Έρευνας .....</b>                                       | <b>48</b> |
| 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....                                   | 48        |
| 3.2 Συλλογή δεδομένων και δείγμα της έρευνας.....                          | 49        |
| 3.2.1 Σχέδιο δειγματοληψίας .....  | 50        |
| 3.3 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....                            | 50        |
| 3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....   | 52        |
| <b>Ανάλυση Δεδομένων .....</b>   | <b>53</b> |
| 4.1 Περιγραφή του δείγματος.....   | 53        |
| 4.2 Αποτελέσματα της έρευνας.....  | 58        |
| 4.2.1 Γενικός – ειδικός στόχος της αξιολόγησης της εκπαίδευσης .....       | 58        |
| 4.2.2 Αντικείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης .....                    | 61        |
| 4.2.3 Υποκείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης.....                      | 64        |
| 4.2.4 Ειδική περίπτωση .....   | 66        |
| 4.2.5 Εργαλεία αξιολόγησης.....  | 71        |
| 4.2.6 Αξιολόγηση εργαζομένων .....   | 75        |
| <b>Συμπεράσματα.....</b>   | <b>77</b> |
| 5.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση των ευρημάτων.....                        | 77        |
| 5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....                                   | 80        |
| <b>Βιβλιογραφία.....</b>   | <b>81</b> |
| <b>Παράρτημα Α .....</b>   | <b>87</b> |
| Ερωτηματολόγιο.....  | 87        |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ύστερα από ένα μικρό διάστημα όπου έμεινε στην αφάνεια, το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επανέρχεται στο προσκήνιο των συζητήσεων. Αν και το σύνολο των θεωρητικών, όπως και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, μιλούν για αναγκαιότητα εφαρμογής της, η εκπαιδευτική αξιολόγηση που εφαρμόστηκε τελευταία φορά το έτος 2013-2014 δίχασε τον εκπαιδευτική κοινότητα, συνάντησε μεγάλες αντιδράσεις και τα αποτελέσματά της παρέμειναν άγνωστα για το ευρύ κοινό.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής διατριβής είναι να εξετάσει το λόγο που η εκπαιδευτική αξιολόγηση στέκεται αδύνατο να εφαρμοστεί σήμερα, αναλύοντας το σύνολο της διαδικασίας στις πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους που τη συγκροτούν και συγκρίνοντας τα δεδομένα από την υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης με την κατάσταση που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, υπάρχει σημαντική διάσταση μεταξύ της αξιολόγησης που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί με αυτή που τελικά έχουν εφαρμόσει έως σήμερα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Τέτοιες διαφορές αφορούν τους στόχους, το αντικείμενο και το υποκείμενο της αξιολόγησης, τα κριτήριά της, αλλά κυρίως την ειδική περίσταση αυτής, δηλαδή το θεσμικό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να εφαρμοστεί. Η επιβολή του θεσμού της αξιολόγησης, χωρίς να γίνεται ταυτόχρονα προσπάθεια να ενσωματώσει τις σύγχρονες αρχές αξιολόγησης των εργαζομένων, όπως αυτές διατυπώνονται από τη λειτουργία της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων, λειτουργεί επιπρόσθετα, προκαλώντας τελικά την αμφισβήτηση και την απαξίωση της όλης διαδικασίας στα μάτια των εκπαιδευτικών.

Η λιγοστή ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και οι αντίστοιχα περιορισμένες έρευνες που έχουν προσεγγίσει το ζήτημα της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστούν δύσκολή την υποστήριξη των θέσεων της παρούσας διατριβής κάνοντας χρήση δευτερογενών δεδομένων. Έτσι, κατασκευάστηκε

νέο ερωτηματολόγιο, αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από τυχαίο δείγμα, μη πιθανότητας, που επιλέχθηκε με την Τεχνική της Χιονοστιβάδας και η διατύπωση των συμπερασμάτων έγινε ύστερα από περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων αυτών.

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη, χωρισμένα σε θεωρητικό και ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορές από την ξένη και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ενώ στο ερευνητικό γίνεται αναλυτική περιγραφή της μεθοδολογίας, των ευρημάτων και η διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Εντοπίζεται η έννοια της αξιολόγησης μέσα στη τη σύγχρονη Διοίκηση και εν συνεχεία αναλύεται η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με μια σύντομη ιστορική αναδρομή της, τον ορισμό της και τις διακρίσεις μεταξύ των διαφόρων τύπων αξιολόγησης που συναντώνται στην εκπαίδευση. Ακολουθεί συζήτηση επί των λόγων που πιέζουν για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τελικά αποτυπώνεται το σημείο στο οποίο βρισκόμαστε σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής περιγραφή των πέντε θεμελιωδών παραμέτρων με βάση τις οποίες σχεδιάζεται κάθε σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι έννοιες του σκοπού της αξιολόγησης, του αντικειμένου και του υποκειμένου της, της ειδικής περίπτωσης και των εργαλείων αξιολόγησης. Το κεφάλαιο προχωρά στη διατύπωση των βασικών αρχών που καθιστούν ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό και ολοκληρώνεται με αναφορά σε βασικές αρχές της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων και της Διοίκησης Απόδοσης που συνδέονται στενά με την αξιολόγηση των εργαζομένων.

Το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνουν την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αντίστοιχα. Το πέμπτο κεφάλαιο και ταυτόχρονα η παρούσα

διπλωματική διατριβή ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων.

Λόγω της φύσης του θέματος και της πολυεπίπεδης ανάλυσης που αυτό απαιτεί, κρίθηκε σκόπιμο η ανάλυση αυτή να γίνει σε βάθος και σε μεγαλύτερη λεπτομέρεια από ότι αρχικά είχε προβλεφθεί, έτσι ώστε να καλυφθούν με επάρκεια τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

# Κεφάλαιο 1

## Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης

Η έννοια της αξιολόγησης διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο πλέον σε κάθε τομέα της σύγχρονης πραγματικότητας, σε σημείο που η εφαρμογή της να επιβάλλεται, λόγω του έντονου ανταγωνισμού και της αναζήτησης πρακτικών που αυξάνουν την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα. Έτσι, οργανώνεται και προγραμματίζεται με τυπικές και επίσημες διαδικασίες, ενώ ενσωματώνεται εξ αρχής στις βασικές λειτουργίες όλων των τύπων επιχειρήσεων και κερδοσκοπικών και μη οργανισμών. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση, γι' αυτό η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ανάγεται σε βασικό πυλώνα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός πλέον των θεωρητικών της εκπαίδευσης, των στελεχών της αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών επιθυμεί την καθιέρωση ενός δίκαιου και ουσιαστικού, για την βελτίωση του εργασιακού κλάδου τους, αξιολογικού συστήματος. Πολυάριθμοι λόγοι αιτιολογούν όχι απλά την επιθυμία για αξιολόγηση, αλλά πλέον, την ανάγκη εφαρμογής της. Οι προσπάθειες εξεύρεσης μιας ικανοποιητικής λύσης έως τώρα όμως, έχουν πέσει στο κενό, αφού δεν έχουν καταδείξει ειλικρινή διάθεση για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

### 1.1 Η αξιολόγηση μέσα από τη Σύγχρονη Διοίκηση

Ως όρος, όπως αναφέρεται από τους Worthen&Sanders (1987) «η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κ.τ.λ.», ενώ συνδέεται με τρεις κατευθύνσεις στη διεθνή βιβλιογραφία, τις οποίες ο Guba (1969) προσδιόρισε ως μέτρηση, συμφωνία μεταξύ σκοπών/πράξεων και

επιστημονική κρίση. Δεν παρατηρείται, όμως, γενική συμφωνία για τον ορισμό αυτό, καθώς ο όρος εμφανίζεται και με πολύ ευρύτερη έννοια, όπως στην περίπτωση του Galloway (1975) όπου η αξιολόγηση αναφέρεται ως συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτική θεώρησή τους και ανάλογη λήψη αποφάσεων. Τέλος, ορίζεται και ως διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός προγράμματος/μιας ενέργειας/ενός περιστατικού/ενός ατόμου, καθώς και της επίδρασής του, αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής (Dressel, 1976).

Η αξιολόγηση είναι στενά συνυφασμένη με κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Κωνσταντίνου (2017) «Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη είτε σε ανεπίσημη μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος».

Κατά τις σύγχρονες αρχές της επιστήμης της Οργάνωσης και Διοίκησης, η Αξιολόγηση εντοπίζεται σε όλες τις βασικές λειτουργίες του Μάνατζμεντ, δηλαδή του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Ηγεσίας, της Λήψης Αποφάσεων, αλλά κυρίως του Ελέγχου, ενώ συνδέεται στενά με τη Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων.

Ο έλεγχος, δηλαδή η διαδικασία με την οποία γίνεται συστηματική παρακολούθηση, μέτρηση, σύγκριση όλων όσων γίνονται μέσα σε έναν οργανισμό, με απώτερο σκοπό την προσαρμογή των στόχων και σχεδίων δράσης που τέθηκαν (Χυτήρης, 2013) και η αξιολόγηση είναι έννοιες τόσο παραπλήσιες, που ουσιαστικά αλληλοκαλύπτουν η μία την άλλη.

Συμπληρωματικά, η Αξιολόγηση των Εργαζομένων κατά τη λειτουργία της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων, είναι «σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τη μακροχρόνια επιτυχία ενός οργανισμού και σχετίζεται με την ικανότητά

του να εκτιμά πόσο καλά αποδίδουν οι εργαζόμενοι σε αυτόν και στη συνέχεια να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να εξασφαλίσει ότι η εκτέλεση των εργασιών συμφωνεί με τα σύγχρονα πρότυπα και βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου» (Παπαλεξανδρή&Μπουραντάς, 2002).

Η εκπαίδευση και τα σχολεία λειτουργούν ως μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, ενταγμένα στις υποταγές της σύγχρονης Οργάνωσης και Διοίκησης. Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιολόγηση τα αφορά εξίσου, είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κοινωνίας.

## **1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση**

Συνδυάζοντας τους δύο παραπάνω ορισμούς για τον Έλεγχο και την Αξιολόγηση Εργαζομένων, καταλήγουμε ουσιαστικά στους στόχους, τους προβληματισμούς και τις συζητήσεις που γίνονται γύρω από την σύγχρονη Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης, η οποία και μας απασχολεί στην παρούσα διατριβή.

### **1.2.1 Η πορεία της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση**

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί κάποιον ξαφνικό προβληματισμό, αντιθέτως αποτελεί ταυτόχρονα το πιο παλιό και το πιο νέο αντικείμενο ενδιαφέροντος στην ελληνική εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δημητρόπουλος, αφού κάποιο είδος αξιολόγησης πάντα εφαρμοζόταν, κυρίως όμως με τη μορφή της «επιθεώρησης» ή της εξέτασης του μαθητή. Μόλις πρόσφατα υπήρξε στροφή στη συνείδηση του εκπαιδευτικού ότι η αξιολόγηση μπορεί και οφείλει να καλύπτεται από ορθότερα και πιο επιστημονικά πλαίσια (Δημητρόπουλος, 2010).

Η ιδεολογική αυτή στροφή σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση συμπορεύεται σε μεγάλο βαθμό με τη γενικότερη εξέλιξη της επιστήμης της Διοίκησης και των κεντρικών θεωριών αυτής, που κυριάρχησαν κατά τον περασμένο αιώνα. Από την έμφαση στην ορθολογική οργάνωση, τον καταμερισμό της εργασίας και τον αυστηρό έλεγχο της Κλασικής Προσέγγισης των F.Taylor και Fayol, στην ανάδειξη του ανθρώπινου παράγοντα ως θεμέλιου

λίθου για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, μέσα από τη Νεοκλασική Προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς των E. Mayo, Maslow και McGregor. Τελευταία ακολούθησε η Σύγχρονη προσέγγιση, που θέτει στο επίκεντρο της προσοχής της Διοίκησης την αλληλεπίδραση των μελών του οργανισμού, με βάση τις ανάγκες, τους σκοπούς, τη συμπεριφορά τους, αλλά και τη μεγάλη σημασία των αποφάσεων των στελεχών και της στοχοθεσίας (Κέφης, 2005, Σαϊτής, 2005).

### **1.2.2 Ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι διαφορετικές προσεγγίσεις, οι ιδεολογικές και φιλοσοφικές επιρροές προκαλούν δυσκολία στην καθιέρωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007), η αξιολόγηση στην εκπαίδευση «συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου». Κατά τη γνώμη του Ανδρέου (1999) «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση τους σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους».

Οι Pomron και Wolf θέτουν στο επίκεντρο τη «συστηματικότητα» στην όλη διαδικασία, ορίζοντας την αξιολόγηση της εκπαίδευσης ως «οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων» (Pomron, 1975) και ως «συστηματική συλλογή και ερμηνεία δεδομένων που οδηγεί ως μέρος μιας διαδικασίας σε μια αξιολογική κρίση με σκοπό τη δράση» (Wolf, 1990).

Σταδιακά οι ορισμοί αποκτούν ευρύτερη έννοια, καθώς αναλύουν τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης στις επιμέρους διαστάσεις της και κρίνουν πιο σφαιρικά τους παράγοντες που καθορίζουν τα αποτελέσματά της, όπως τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς,



τους μαθητές, κ.ά. Παράλληλα, αποκτούν και διεπιστημονικό χαρακτήρα αντλώντας στοιχεία από τον τομέα της ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) «η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα σε προκαθορισμένους σκοπούς». Η εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επηρεάζουν την εκτέλεσή του. Είναι μια εργασία διεπιστημονική, ερευνητική, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Μακράκης, 1998, σ.250).

Ο Scriven (1998) προχωρά στην διαίρεση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε επιμέρους τομείς, ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται (αξιολόγηση προγράμματος, διδασκαλίας, μαθητών, προσωπικού, κτλ), ενώ την ανάγει σε τέχνη και επιστήμη, γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται ή ασκούν την αξιολόγηση. Παράλληλα, ο Goldstein (1986) αναφέρει ότι «αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών».

Τον πιο ολοκληρωμένο ορισμό πετυχαίνει ίσως ο Κωνσταντίνου (2017), ο οποίος εννοεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και γενικότερα, εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή της».

Με βάση τον τελευταίο αυτόν ορισμό η αξιολόγηση της εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν πέντε βασικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα τον γενικό και ειδικό στόχο, το αντικείμενο της αξιολόγησης, το υποκείμενο της αξιολόγησης, την ειδική περίπτωση και τα εργαλεία, τα οποία αποτελούν το κεντρικό κομμάτι μελέτης της παρούσας εργασίας και θα αναλυθούν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στο Κεφάλαιο 2.

### **1.2.3 Διακρίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμη μια περαιτέρω ανάλυση των διαφόρων τύπων αξιολόγησης, καθώς λόγω της ανάδειξής της στο προσκήνιο των συζητήσεων μπορεί κανείς να εντοπίσει στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία αρκετούς παρεμφερείς, αλλά πολύ διαφορετικούς στην ουσία όρους.

- **Αξιολόγηση του μαθητή**

Η πιο διαδεδομένη έως τώρα μορφή αξιολόγησης ήταν αυτή του μαθητή. Αφορά στη μέτρηση των επιδόσεων του μαθητή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. «Αποτελεί έναν μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου» (Μαυρομμάτης, 2008). Γενικά, ο μαθητής τοποθετείται στη βάση της αξιολογικής αλυσίδας ως αποδέκτης όλων των επιδράσεων πάνω από αυτόν.

Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου, ακόμη και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, αν εφαρμοστούν κατάλληλα μέσα. Η διαδικασία που ακολουθείται μπορεί να εμπεριέχει την καθημερινή προφορική εξέταση, τα αποτελέσματα σε κριτήρια αξιολόγησης, τα αποτελέσματα των εργασιών που πραγματοποιούνται στο σπίτι, έως και πρόσθετα κριτήρια που δημιουργούνται από το δάσκαλο και εντάσσονται στη φυσική ροή της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αναφέρεται στο Π.Δ. 8/1995. Συμπληρωματικά με τις παραπάνω παραδοσιακές μεθόδους, λειτουργούν και σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή, όπως ο φάκελος εργασιών, η αυτοαξιολόγησή του και η αλληλοαξιολόγηση μεταξύ μαθητών.

- **Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στην αμέσως ευρύτερη κατηγορία αξιολόγησης, καθώς είναι αυτός που συγκεντρώνει όλες τις επιρροές από τα ανώτερα επίπεδα της αξιολογικής αλυσίδας και ενσωματώνοντάς τες στη διδασκαλία του τις μεταβιβάζει στον τελικό αποδέκτη, δηλαδή το μαθητή.

Κατά την άποψη του Κωνσταντίνου, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της κριτικής για την ποιότητα του σχολείου, καθώς αποτελεί τον πρωταγωνιστή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, παρόλο που δεν είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ποιότητά του. Μια σειρά παραγόντων μη ελεγχόμενων από τον ίδιο καθορίζουν τις αρμοδιότητές του, τις δυνατότητές του και το βαθμό συμμετοχής του στην ποιότητα του αποτελέσματος. Όπως επιπλέον αναφέρει ο Κωνσταντίνου, στο επίκεντρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού βρίσκονται οι ενέργειες και οι δραστηριότητες που αναλαμβάνει και υλοποιεί, οριοθετημένες χωρικά και χρονικά. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται η παροχή γνώσεων προς το μαθητή, η αξιολόγηση των επιδόσεών του, η φροντίδα για την αγωγή και την κοινωνικοποίησή του, η εποπτεία της παρουσίας και της δράσης του, ενώ τέλος κρίνεται η λειτουργία του με βάση τη σχολική νομοθεσία (Κωνσταντίνου, 2017).

Για δεκαετίες, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών, μια διαδικασία που γρήγορα εκφυλίστηκε λόγω της υποκειμενικότητας των τελευταίων. Αντί να στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας, έγινε μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών και προώθησης όσων επιλέγονταν πολιτικά, όχι αξιολογικά. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ακόμη και σήμερα με προκατάληψη και καχυποψία κάθε μορφή αξιολόγησης, την αμφισβητούν και την απορρίπτουν (Κωνσταντίνου, 2017).

- **Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου**

Στην προσπάθεια να γίνει επανεκκίνηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, και εφόσον καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, το ενδιαφέρον στην αξιολόγηση μετατοπίστηκε από τον εκπαιδευτικό καθεαυτό και την προσωπικότητά του στο εκπαιδευτικό έργο που παράγει.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι έννοια ακόμη ευρύτερη. «Η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ανήκει μόνο σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή σχολεία, αλλά επιμερίζεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα» (Κωνσταντίνου, 2010). Ο Παπακωνσταντίνου αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα, το πρώτο με σημείο αναφοράς το συνολικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το δεύτερο με σημείο αναφοράς το αποτέλεσμα της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και το τρίτο με σημείο αναφοράς το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής τάξης ως προϊόν της συντονισμένης δραστηριότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Το εκπαιδευτικό έργο, λοιπόν, κρίνεται από το αποτέλεσμά του σε συνάρτηση και με τα τρία αυτά επίπεδα (Παπακωνσταντίνου, 1993:19-20).

- **Αξιολόγηση της εκπαίδευσης**

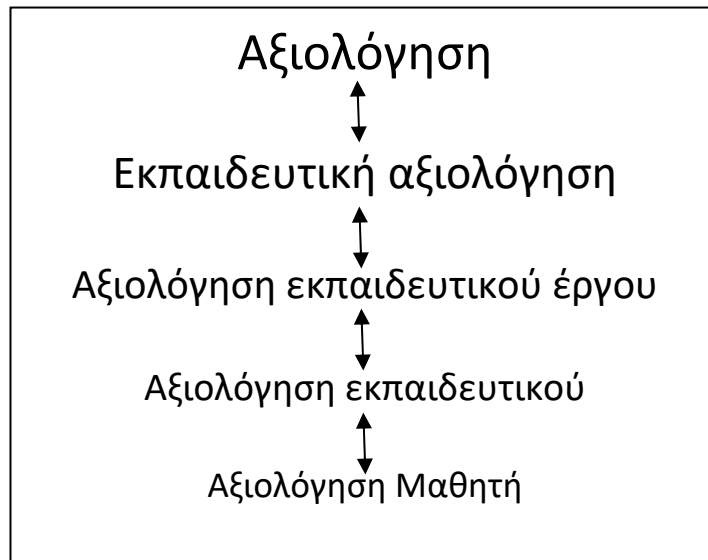
Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποτελεί την ευρύτερη έννοια όλων των παραπάνω και λειτουργεί ως ιδεολογική «ομπρέλα» μιας και συμπεριλαμβάνει όλα τα άλλα είδη αξιολόγησης. Έχει να κάνει τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Δεν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο τμήμα, αλλά αφορά στο σύνολο της εκπαίδευσης, για οποίο λόγο αποκαλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ήδη, από τους ορισμούς της προηγούμενης υποενότητας, διαπιστώσαμε ότι με την εκπαιδευτική αξιολόγηση επιχειρείται η ενημέρωση για την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και η βελτίωσή του.

Οι παραπάνω τέσσερις διακρίσεις μας δίνουν μια ξεκάθαρη ιδέα για το τι απασχολεί όσους ερευνούν την αξιολόγηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα, μπορεί να διαιρεθεί σε ακόμη περισσότερες κατηγορίες, όπως στην αυτοαξιολόγηση, στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης, κ.ά. Η ανάλυση αυτών δε θεωρείται απαραίτητη στην παρούσα εργασία μιας και είναι πιο ευδιάκριτες εννοιολογικά, ενώ

ορισμένες από αυτές θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η έννοια «ομπρέλα», αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Οι διακρίσεις που αναφέρθηκαν, αναπαριστώνται στο παρακάτω διάγραμμα:



**Διάγραμμα 1:** Ταξινόμηση εννοιών

(Πηγή: Κωνσταντίνου 2017)

### 1.3 Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση

Από το πλήθος των ορισμών που παρουσιάστηκαν, γίνεται ξεκάθαρο ότι επικρατεί έντονη κινητικότητα γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε σημείο που να έχει αναχθεί σε ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο των επιστημών αγωγής, όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2017). Είναι όμως και αναγκαία;

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε ομοφωνία πάνω στην αναγκαιότητα της ύπαρξης εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επιβάλλεται από διάφορους λόγους.

Κατά τον Δημητρόπουλο (2010), η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να αναλυθεί με βάση τρία κεντρικά επίπεδα:

α) στο οικονομικό επίπεδο, η αξιολόγηση επιβάλλεται λόγω των περιορισμένων πόρων και αγαθών. Είναι απαραίτητη η χρήση μεθοδολογίας για την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων, ώστε να επιτευχθεί αύξηση της αποδοτικότητας με ταυτόχρονη μείωση του κόστους.

β) στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο, η αξιολόγηση επιβάλλεται, ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση της διεργασίας της μάθησης και να διευκολύνεται με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας.

γ) στο πρακτικό – διοικητικό επίπεδο, η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την κρίση του προσωπικού, την επιλογή και προαγωγή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, κ.ά.

Αν και η παραπάνω κατηγοριοποίηση παραθέτει τους αναγκαίους λόγους ύπαρξης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην παρούσα διατριβή επιχειρείται μια αναλυτικότερη περιγραφή ορισμένων καθοριστικών παραγόντων, οι οποίοι θα μπορούσαν ίσως να ενταχθούν στα τρία παραπάνω επίπεδα, χωρίς, ωστόσο να αποτυπώνεται κατά αυτό τον τρόπο το μέγεθος της σημασίας τους.

### **1.3.1 Η πολύχρονη απουσία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή με το Νόμο 1304/1982, ο οποίος ήταν επιφορτισμένος με το ρόλο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η χώρα μας ουσιαστικά μετέβη στην ακριβώς αντίθετη κατάσταση. Από τον αυστηρό έλεγχο, τις συγκεντρωτικές και αυταρχικές πρακτικές στην πλήρη αποδιοργάνωση της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και της μηδαμινής εφαρμογής της. Ο νόμος προέβλεπε την αντικατάσταση του Επιθεωρητή από το θεσμό του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης και του Σχολικού Συμβούλου . Ο πρώτος, επιφορτίστηκε με τις διοικητικές αρμοδιότητες, ενώ ο δεύτερος, θα αναλάμβανε έναν επιμορφωτικό, συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο και παράλληλα θα συμμετείχε στον προγραμματισμό, στη διοίκηση της εκπαίδευσης

και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2005). Η πρόταση αυτή προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας που θεώρησε το μέτρο ως ειλικρινή απομάκρυνση του «επιθεωρητισμού». Ακολούθησαν πλήθος διορθώσεων, συμπληρώσεων, μετατροπών, με το περιεχόμενο του νόμου να μεταβάλλεται συνεχώς από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, χωρίς όμως να αποκτά ποτέ την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Έτσι, έμεινε για δεκαετίες ανεφάρμοστος.

Στην παρούσα φάση, λοιπόν, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης επιβάλλεται εν μέρει από την ανάγκη αποτύπωσης της σημερινής πραγματικότητας αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Παράλληλα, επιβάλλεται σχεδιασμός και εισαγωγή μιας νέας θεώρησης του τρόπου με τον οποίο αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης των τελευταίων από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης, την πληθώρα αρνητικών σχολίων με τα οποία το χαρακτηρίζουν και την έντονη πίεση που ασκούν προς τα αρμόδια Υπουργεία για βελτίωσή του (Πασιαρδής, 2014:444)

### **1.3.2 Επαγγελματικοί λόγοι**

Ένας ακόμη λόγος ύπαρξης της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στα μάτια της κοινωνίας. Η πολυετής απουσία εφαρμογής κάποιας μορφής αξιολόγησης στην εκπαίδευση, έχει δώσει πάτημα σε ακραίες απόψεις που διαλαλούν ότι στο χώρο αυτό επικρατεί ασυδοσία, ότι δεν υπάρχει επαγγελματισμός υποβαθμίζοντας τη σημασία του σχολείου και της διαπαιδαγώγησης των νέων. Οι Bailey&Stadt(1973) υποστηρίζουν ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων από τους φορολογούμενους πολίτες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους συγκριτικά με την εξωσχολική παιδεία.

Επιπλέον επαγγελματικοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση, είναι η ενίσχυση του ηθικού του εκπαιδευτικού, η τροφοδότηση του αισθήματος πληρότητας και η ικανοποίηση των επαγγελματικών του φιλοδοξιών κατά τον Κιούση (1990). Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, ο εκπαιδευτικός θα αισθάνεται πιο ικανοποιημένος από την επαγγελματική του δραστηριότητα, ειδικά σήμερα που

πέραν των διδακτικών του καθηκόντων αναλαμβάνει και άλλα, αναδιαμορφώνοντας προγράμματα, ασκώντας ηγετικό ρόλο, διαμεσολαβώντας στην επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή.

Ο Stronge θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση, ώστε ο εκπαιδευτικός να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας στο μέγιστο βαθμό (Stronge, 1995). Μέσα από την παροχή κινήτρων, η αξιολόγηση αναγνωρίζει και αμείβει τους άξιους, δρώντας παρωθητικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν την προσφορά προς τους μαθητές τους. Παράλληλα, υποδεικνύει ελλείψεις και ανατροφοδοτεί, οδηγεί στη διαρκή απόκτηση νέων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση (Hoy&Miskel, 2001, Weiss, 1999).

### **1.3.3 Αποτελεσματικότητα των μαθητών**

Φυσικά, ένας από τους βασικότερους λόγους εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η βελτίωση του αποτελέσματος που έχει ως αποδέκτη το μαθητή. Η επίδραση του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του πάνω στην επίδοση του μαθητή είναι καθοριστικής σημασίας και γι' αυτό θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι παρέχεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. «Όλα τα εξάίρετα σχολεία έχουν εξάιρετους εκπαιδευτικούς, καθώς η διδασκαλία υψηλού επιπέδου οδηγεί σε εξαιρετικές επιδόσεις, άρα και σε μορφωμένους πολίτες» (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσακκίρος, 2005).

### **1.3.4 Οι εφαρμογές της Σύγχρονης Διοίκησης**

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ορίζεται όμως, και από λιγότερο θεωρητικούς, περισσότερο «τεχνοκρατικούς» λόγους. Η εκπαίδευση αποτελεί ξεχωριστό «οργανισμό» μέσα στη δομή ενός κράτους και αντιμετωπίζει σοβαρά διοικητικά προβλήματα που αφορούν ένα πολύ μεγάλο μέρος του συνολικού πληθυσμού.

Κατά τον Σαΐτη, ο ακριβής προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων, η οργάνωση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών εφαρμόζοντας κανόνες δικαίου, η διατήρηση κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, η



καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων, ο προσδιορισμός του βαθμού αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι μερικοί μόνο από τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική διοίκηση (Σαΐτης, 2005). Προς την επίλυσή τους, χρησιμοποιεί εφαρμογές της σύγχρονης επιστήμης της Διοίκησης και αναλύει τη δράση της στις πέντε βασικές λειτουργίες κάθε οργανισμού, δηλαδή σχεδιασμό-προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση-ηγεσία και έλεγχο. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται για τα παραπάνω οφείλουν να είναι προσεκτικά μελετημένες, ορθολογικές και στη βάση κάποιου γενικότερου πολυετούς στρατηγικού προγραμματισμού. Σε κάθε στάδιο εφαρμογής τους απαιτείται διαρκής ενημέρωση για το «πού βρισκόμαστε», για ανατροφοδότηση και προσαρμογή των πεπραγμένων, όταν κρίνεται απαραίτητο. Στην ουσία, δηλαδή, απαιτείται αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα στο επίπεδο του κράτους, και δη του ελληνικού με τις τεράστιες οικονομικές δυσκολίες, η παιδεία καταλαμβάνει μέρος των οικονομικών του πόρων. Οι πόροι αυτοί δεν είναι ούτε επαρκείς ούτε ανεξάντλητοι. Επιβάλλεται, δηλαδή, η ορθή οικονομική διαχείριση των πόρων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Όπως παρουσιάζεται στον Δημητρόπουλο, «η δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη και γι' αυτό η δαπάνη αυτή θα πρέπει να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα σε σχέση με το επιδιωκόμενο και αναμενόμενο αποτέλεσμα» (Δημητρόπουλος, 2002). Με βάση αποτελέσματα από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, μπορεί να γίνει έγκαιρη διάγνωση μη αποδοτικών πρακτικών και μεταβολή τους, ελαχιστοποιώντας το πιθανό οικονομικό κόστος.

### **1.3.5 Ο αντίκτυπος του Νεοφιλελευθερισμού στην Παιδεία**

Τέλος, η αξιολόγηση εν μέρει είναι επιβεβλημένη πρακτική, την οποία η χώρα μας υποχρεώνεται να ακολουθήσει λόγω των διεθνών εξελίξεων και των διεθνών πιέσεων.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν επικρατήσει «νεοφιλελεύθερες» πρακτικές και οι όροι «της αγοράς». Η οικονομία υφίσταται συνεχείς αλλαγές που απαιτούν ευελιξία. Η προσαρμογή στα νέα κάθε φορά δεδομένα θα πρέπει να είναι άμεση.

Επικρατεί έντονος ανταγωνισμός, και σε όλα αυτά η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να διατηρηθεί η επιθυμητή αποδοτικότητα. Η εκπαίδευση είναι αδύνατο να αποφύγει τις διεθνείς αυτές εξελίξεις, ενώ παράλληλα καλείται να διαμορφώσει προσωπικότητες που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτά τα δεδομένα. Αναπόφευκτα λοιπόν, επηρεάζεται. Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες υπήρξε έντονη συζήτηση γύρω από τις λεγόμενες «Θεωρίες της Οικονομίας της Εκπαίδευσης». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον Σταμέλο, «οι ειδικοί των μεγάλων διεθνών οργανισμών προσπάθησαν να συνδέσουν άμεσα την οικονομία με την εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση παύει να έχει αυταξία και αναλύεται υπό το πρίσμα της οικονομίας» (Σταμέλος, 2009). Η εκπαίδευση αποτελεί προϊόν που λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες της αγοράς και καταναλωτές του είναι οι μαθητές με τους γονείς τους, οι οποίοι έχουν όλο και μεγαλύτερο λόγο στο τι θεωρούν οι ίδιοι αποτελεσματικότερο (Ανδρέου, 2003).

Η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας που αναφέρεται στους Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος & Βρεττάκου είναι πάντα επίκαιρο θέμα, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης και «συνδέεται άμεσα με την ιδεολογία που θεωρεί το σχολείο ως σύστημα παραγωγής ατόμων με γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις ανάγκες της οικονομίας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της οικονομικής ανάπτυξης, του διεθνούς οργανισμού, κ.τ.λ. Μέθοδοι αξιολόγησης που στοχεύουν στην αποτίμηση της αποδοτικότητας μιας επιχείρησης εφαρμόζονται για την εκτίμηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ως προς την εσωτερική λειτουργία τους, και ως προς την ανταπόκριση του προϊόντος τους στις ανάγκες της οικονομίας». Οι διοικούντες της εκπαίδευσης αποκτούν έτσι ρόλο παρόμοιο με αυτόν των στελεχών των επιχειρήσεων, χρησιμοποιώντας οικονομικές μεθόδους για την αξιολόγηση της ποιότητας (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος & Βρεττάκου, 1997).

### **1.3.6 Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών**

Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαιδευτική πολιτική ηγετικών κρατών και διαφόρων Διεθνών Οργανισμών. Όπως αναφέρει ο

Κωνσταντίνου (2017), η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση τονίζεται μέσα από εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Κοινοβούλιο δημοσιεύουν κείμενα συνιστώντας στα κράτη-μέλη να δημιουργούν και να υποστηρίζουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προχωρούν και σε πιο συγκεκριμένες προτάσεις. Ο Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (ΟΟΣΑ) το 1989, η Ε.Ε με τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1993, καθώς και το 2000 με την διατύπωση των Δεκαέξι Δεικτών Ποιότητας συνδέουν άμεσα την ποιότητα με την αξιολόγηση και πιέζουν παράλληλα για κοινή δράση μεταξύ των χωρών. Τακτικές έρευνες των οργανισμών αυτών, όπως η TALIS (Teaching and Learning International Survey) και PISA (Program for International Student Assessment) προχωρούν σε συγκρίσεις και ταξινομήσεις χωρών ανάλογα με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά τους.

### **1.3.7 Η πολιτική των Χρυσών Χαλιναριών**

Η καθιέρωση συγκεκριμένων πρακτικών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης είναι επιβεβλημένη από πολιτικές τύπου «Χρυσών Χαλιναριών» όπως διατυπώνονται κατά τον Ζμας. «Τα κοινοτικά κονδύλια παρέχουν τη δυνατότητα σε αρκετά κράτη-μέλη να υποσκελίσουν το πρόβλημα της οικονομικής λιτότητας των δημοσίων ταμείων τους και να προχωρήσουν σε εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις, που συμβαδίζουν, βέβαια, απόλυτα με τα εκπαιδευτικά κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Ουσιαστικά, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποκύπτουν στις ισχυρές πιέσεις λόγω γενναιόδωρων επιχορηγήσεων (Ζμας, 2007). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Σταμέλο, ήδη από το 1957 μέσω της ΟΥΝΕΣΚΟ και της Παγκόσμιας Τράπεζας ενισχύονται οικονομικά και προωθούνται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σταμέλος, 2009).

Η ενσωμάτωση ενός κράτους σε τέτοια υπερεθνικά δίκτυα εκπαίδευσης είναι μεν εθελοντική, όμως ο φόβος για ενδεχόμενη απομόνωση και οι πιέσεις από τις υπόλοιπες χώρες μέλη είναι παράγοντες καθοριστικοί ως προς την άρση των εθνικών επιφυλάξεων. Η εκπαιδευτική πολιτική, στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης, επηρεάζεται εξίσου από τις κρατικές καταβολές

και από τις πολιτικές της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης», των «χρυσών χαλιναριών» (Ζμας, 2007).

## **1.4 Πού βρισκόμαστε σήμερα**

Η σημερινή κατάσταση στη χώρα μας αναφορικά με τη χρήση ή μη πρακτικών αξιολόγησης της εκπαίδευσης, φαίνεται να διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Συνυπάρχουν απόψεις και των δύο άκρων, από την πλήρη απαξίωση έως την επιθυμία άμεσης αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης της εκπαίδευσης.

### **1.4.1 Η άποψη των εκπαιδευτικών**

Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση του έργου τους (Παπασταμάτης, 2001, Κασσωτάκης, 2003). Στους βασικούς λόγους αντίδρασης συγκαταλέγονται η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η μετατροπή του σε απλό διεκπεραιωτή των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Κατσουλάκης, 1994), καθώς και η επαγγελματική αλλοτρίωση και συμμόρφωσή του σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, που επιπλέον θα περιορίσει την αποδοτικότητά του (Μαυρογιώργος, 2000). Ο Παπακωνσταντίνου αναφέρει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθούν έξω από ένα αυστηρά καθορισμένο και ελεγχόμενο πλαίσιο, εφόσον οι κρίσεις των αξιολογητών θα εμπεριέχουν σε σημαντικό βαθμό το υποκειμενικό στοιχείο (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η απόρριψη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οφείλεται επιπλέον στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί ακόμη για τη συμβολή της στη βελτίωση ούτε της δικής τους απόδοσης, ούτε του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Ανδρεαδάκης, 2006).

Σε έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2007), η στάση των εκπαιδευτικών σε ενδεχόμενη εφαρμογή εξωτερικής αξιολόγησης διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης έως το σημείο της θετικής αποδοχής. Υπάρχει προβληματισμός για τους θεσμικούς φορείς αξιολόγησης που θεσπίστηκαν, αλλά και η εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης δε φαίνεται ουσιαστική σύμφωνα με τις δυνατότητες

των μελών της ομάδας. Παράλληλα, κρίνεται θετική η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωσή τους και στην κάλυψη διδακτικών και παιδαγωγικών τους ελλείψεων.

Από την άλλη πλευρά, έρευνες του Γκέκα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πολυδιάστατη αξιολόγηση, που επιτρέπει την υποβολή ενστάσεων και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται στις έρευνες του ίδιου, αλλά και σε άλλες έρευνες όπως των Κασιμάτη&Γιαλαμά (2003), ή των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού & Τσάφου (2008), οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και την ατομική αξιολόγηση, κρατώντας όμως επιφυλάξεις ως προς τη μέθοδο, τον τρόπο διεξαγωγής της, τους φορείς της, τα κριτήρια και το σκοπό της (Γκέκας, 2011). Ο Κρέκης (2012) παρουσιάζει συμπεράσματα ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος δείχνει σε μεγάλο βαθμό θετικά προσκείμενος και έτοιμος να δεχτεί την αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Παραμένει όμως το αίσθημα καχυποψίας ως προς τον τρόπο εφαρμογής και τους πραγματικούς σκοπούς της.

#### **1.4.2 Οι πρόσφατες προσπάθειες εφαρμογής της**

Εδώ και δύο δεκαετίες η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται σε μια διαρκή κατάσταση εκκρεμότητας. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα, ψηφίστηκαν τρεις σχετικοί Νόμοι, προτάθηκαν πάνω από δέκα σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων και δημοσιεύτηκαν αρκετές Υπουργικές Αποφάσεις. Από αυτά, έγιναν αποδεκτά ελάχιστα και «τελικά δεν εφαρμόστηκε κανένα σύστημα αξιολόγησης». Οι αντιφάσεις και οι διαρκείς αναιρέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν προκαλέσει την έντονη αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τελικά, η μακρόχρονη απουσία ενός ολοκληρωμένου αξιολογικού συστήματος έχουν βλάψει την εκπαίδευση στο σύνολό της (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005).

«Στα χρόνια που ακολούθησαν την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή η πολιτική ηγεσία απέτυχε να προσεγγίσει αποτελεσματικά ή απέφυγε, στις περισσότερες περιπτώσεις, να ασχοληθεί με ζητήματα που προκαλούν τριβές και έντονες αντιδράσεις, υπακούοντας στη λογική του πολιτικού κόστους». Σε σπάνιες μάλιστα περιπτώσεις επιχείρησε μονομερώς ή αυταρχικά την επαναδραστηριοποίηση του θεσμού, χωρίς όμως να ακολουθήσει προηγουμένως διαδικασίες ώστε να γίνει αποδεκτή (Κωνσταντίνου, 2017).

Η πιο πρόσφατη οργανωμένη προσπάθεια επαναφοράς της αξιολόγησης έγινε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, με την υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ήδη από το 2011 είχε ψηφιστεί το «Πολυνομοσχέδιο για την Παιδεία» που μεταξύ άλλων προοιωνίζε την εφαρμογή της αξιολόγησης μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που οριζόταν σε πρώτη φάση ως εσωτερική διαδικασία. Συνοπτικά, η ολοκληρωμένη εφαρμογή της περιλάμβανε την γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, με κεντρικούς δείκτες τους πόρους, τη διοίκηση, την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, το συνολικό πρόγραμμα δράσης του σχολείου (κοινωνικό, πολιτιστικό, περιβαλλοντικό, κ.τ.λ.), τις εκπαιδευτικές και καινοτόμες διαδικασίες, καθώς και τα αποτελέσματα - επιτεύγματα. Παράλληλα, περιλάμβανε την επιλογή και διαμόρφωση σχεδίου δράσης για το επόμενο σχολικό έτος, με βάση το οποίο θα γινόταν έλεγχος επίτευξης των στόχων κατά την επόμενη αυτοαξιολόγηση, και τέλος περιλάμβανε ετήσια έκθεση αξιολόγησης του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2017).

Η αντίδραση από τους συνδικαλιστικούς φορείς και το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών ήταν άμεση, ζητώντας την κατάργηση του συστήματος αυτού. Αν και η εφαρμογή του τελικά επιβλήθηκε από την τότε κυβέρνηση, τα δεδομένα που προέκυψαν δεν ήταν αξιόπιστα για διάφορους λόγους, όπως την τυπική μόνο συμπλήρωση από τους αξιολογούμενους, την έλλειψη ουσιαστικής ενημέρωσης των ίδιων για τις απαιτούμενες διαδικασίες, καθώς και την μη έγκαιρη επιμόρφωση των αξιολογητών. Τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας δεν έγιναν ευρύτερα γνωστά, ούτε φαίνεται να αξιοποιήθηκαν με κάποιο τρόπο

για τη βελτίωση της παιδείας. Σύντομα και αυτή η προσπάθεια αξιολόγησης έπεσε στο κενό και πέρασε στην αδράνεια με την επόμενη αλλαγή κυβέρνησης. Έως τώρα η όλη διαδικασία βρισκόταν «παγωμένη».

Δημοσιεύματα κάνουν λόγο για αναζωπύρωση της συζήτησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με την πρόσφατη δημοσίευση του Νομοσχεδίου με θέμα την «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»(Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Το νομοσχέδιο αυτό περιλαμβάνει μεταξύ των άλλων την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, καταργώντας παράλληλα τις ισχύουσες διατάξεις. Σε παρόμοια φάση βρίσκεται η διαδικασία της αξιολόγησης στην Κύπρο, όπου επίκειται ψήφιση νέου αξιολογικού συστήματος με κεντρικό σημείο την πρόταση για τη «Διαμόρφωση Νέου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016).

# Κεφάλαιο 2

## Οι Θεμελιώδεις Παράμετροι της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη γίνει αντιληπτό, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες που εκ πρώτης όψεως φαίνονται χαμηλής σημασίας. Επιπλέον, έχει προεκτάσεις στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας που ξεφεύγουν από τη σχολική τάξη.

Για να μπορεί να μελετηθεί στο σύνολό της και για να σχεδιάζονται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά προγράμματα αξιολόγησης, η όλη διαδικασία αναλύεται και μελετάται στα βασικά της στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά ή αλλιώς οι «θεμελιώδεις παράμετροι» της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως αναφέρονται στον Κωνσταντίνου, χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο και γενικότερα τους βασικούς προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αποτελούν, δηλαδή, τους βασικούς θεωρητικούς άξονες πάνω στους οποίους σχεδιάζεται ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης (Κωνσταντίνου 2017: 26).

Οι θεμελιώδεις αυτοί παράμετροι είναι:

1. Ο σκοπός της αξιολόγησης
2. Το αντικείμενο της αξιολόγησης
3. Ο φορέας, δηλαδή το υποκείμενο της αξιολόγησης
4. Τα κριτήρια της αξιολόγησης
5. Οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης



Από την ανάλυση της διαδικασίας δε μπορούν να εξαιρεθούν τα θεσμικά και κοινωνικά δεδομένα που επικρατούν τη δεδομένη περίοδο εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αδιαμφισβήτητα την επηρεάζουν. Οι παράγοντες αυτοί, ή αλλιώς «η ειδική περίπτωση», όπως αναφέρεται κατά τον Κωνσταντίνου (2017: 18) μπορεί να ασκήσουν τόσο έντονη επιρροή που ουσιαστικά να καθορίσουν όλο το υπόλοιπο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Παράλληλα, τα κριτήρια, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση, αποτελούν στην ουσία τα εργαλεία που την καθιστούν τελικά έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κωνσταντίνου 2017: 18).

Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των πέντε θεμελιωδών παραμέτρων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως αυτές διαμορφώνονται με βάση τα παραπάνω.

## **2.1 Ο σκοπός της αξιολόγησης**

Η πρώτη βασική παράμετρος που πρέπει να προσδιοριστεί, ώστε η εκπαιδευτική αξιολόγηση να έχει κάποιο αποτέλεσμα είναι ο σκοπός για τον οποίο εφαρμόζεται. Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου, επιβάλλεται να προσδιοριστούν με σαφήνεια ο γενικός και ο ειδικός στόχος, για να μπορεί ο αξιολογητής να γνωρίζει σε κάθε περίπτωση τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει (Κωνσταντίνου 2014: 18). Ουσιαστικά, ο καθορισμός του σκοπού αντανακλά το λόγο για τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση ή με άλλα λόγια απαντά στο ερώτημα γιατί γίνεται αυτή (Δημητρόπουλος 2010: 127). Ο γενικός σκοπός αναλύεται στη συνέχεια σε επιμέρους ειδικότερους στόχους, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους, ενώ επιβάλλεται να είναι ειλικρινείς και ξεκάθαροι ως προς το ποιον θα ωφελήσει η αξιολόγηση και για ποιον γίνεται (MacBeath 2001).

Στη χώρα μας, η νομοθεσία ορίζει ως αποστολή του σχολείου την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχολογικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να καταφέρουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Ν.1566/1985). Ο Πασιαρδής προχωρά σε διεύρυνση των σκοπών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εστιάζοντας στην αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο τη βελτίωση της διδασκαλίας, όσο και το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι βασικές επιδιώξεις κάθε συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η ποιοτική βελτίωση της μάθησης που συντελείται στα σχολεία και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αλλά και η επαγγελματική ανέλιξη, όσων από αυτούς κρίνονται αποτελεσματικοί (Πασιαρδής 2014: 27).

Οι Κασσωτάκης (1992) και Καψάλης & Χανιωτάκης (2011) συμφωνούν με την άποψη αυτή αναφέροντας, επίσης, ότι απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οφείλει να είναι η γνώση και αναβάθμιση του επιτελούμενου έργου σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να επιτυγχάνεται συνολική βελτίωσή του και αλλαγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης ο Σολομών (1999) συμφωνεί ότι σκοπός της πρέπει να είναι η προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, καθώς και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών προκειμένου να λαμβάνονται τελικά ορθολογικές αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα.

Ο Κωνσταντίνου προχωρά σε μια διεξοδικότερη ανάλυση των γενικών σκοπών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Θεωρεί ότι μια τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει (Κωνσταντίνου 2017: 25):

- α)** να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο,
- β)** να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- γ)** να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων,
- δ)** να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια κατηγοριοποίηση των γενικών σκοπών της αξιολόγησης της εκπαίδευσης επιχειρεί ο Αθανασίου διαιρώντας τους σε (2000: 14-15):

**A)** *παιδαγωγικούς σκοπούς*, που μέσω της διάγνωσης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών ανατροφοδοτείται η μαθησιακή διαδικασία, οδηγείται στην σωστή κατεύθυνση, ενώ λαμβάνονται ορθές διδακτικές αποφάσεις και βελτιώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

**B)** *Ψυχολογικούς σκοπούς*, που ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές, συμβάλλουν στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δημιουργούν κίνητρα για μάθηση και ενισχύουν τη μαθησιακή ετοιμότητα, αναπτύσσουν την υπευθυνότητα και γενικά επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

**Γ)** *Κοινωνικούς σκοπούς*, όπως την ενημέρωση των ενδιαφερόμενων φορέων. Παράλληλα, διευκολύνεται η επιλογή των ατόμων με τις επιθυμητές σε κάθε τομέα ικανότητες και δεξιότητες, ενώ γίνεται καλύτερος προγραμματισμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

**Δ)** *Διοικητικούς σκοπούς*, που επιτρέπουν την καλύτερη οργάνωση των τάξεων, την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού, τη σύγκριση μεταξύ περιοχών, σχολείων, τάξεων με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωσή τους.

Αν και οι παραπάνω είναι οι βασικότεροι σκοποί μιας εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα μπορούσαμε εντούτοις να προσθέσουμε πολύ περισσότερους, ειδικά από τη στιγμή που αυτοί λαμβάνονται σε συνάρτηση με τις επικρατούσες κάθε φορά κοινωνικο-οικονομικές απόψεις. Οι σκοποί αυτοί αναλύονται, επίσης, σε ακόμη περισσότερους ειδικούς στόχους. Γι' αυτό το λόγο ο Δημητρόπουλος δεν προχωρά καν στην απαρίθμησή τους. Αναφέρει ότι μια τέτοια καταγραφή σκοπών και στόχων θα πρέπει να γίνει για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, για κάθε μέτρο, για κάθε ανάγκη ξεχωριστά. Τονίζει όμως ότι βασικές κατευθύνσεις θα πρέπει να είναι η βελτίωση του αξιολογούμενου και η επίτευξη της αυτοδιόρθωσης μέσα από την ανατροφοδότηση (Δημητρόπουλος 2010: 129).

Η αναζήτηση για τους καταλληλότερους σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, φυσικά, δεν είναι θέμα που απασχολεί μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας. Στις μέρες μας, γίνεται μια διεθνής συζήτηση σχετικά

με το γιατί πραγματοποιείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπου κυριαρχεί η διάθεση συγχώνευσης των απαιτήσεων για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και επαγγελματικής αναγνώρισης των εκπαιδευτικών.

Οι Sergiouvanni και Starratt (2002) βλέπουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως κοινότητες, που λειτουργούν με κοινές αξίες, αντιλήψεις, υποχρεώσεις και είναι επιπλέον επιβαρυνμένοι με την ευθύνη της οργάνωσής τους, ώστε να επιτυγχάνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, την ευθύνη της αναγνώρισης και ανάπτυξης των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών ή εκπαιδευτικών και την ευθύνη της διαμόρφωσης κατάλληλων συνθηκών, ώστε τα άτομα που εμπλέκονται να πετυχαίνουν ταυτόχρονα τους προσωπικούς σκοπούς τους και τους στόχους του οργανισμού. Η αξιολόγηση λοιπόν, θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ευτυχισμένων εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους θα προωθήσουν τους σκοπούς της παιδείας.

Παράλληλα, οι Sullivan και Glanz (2000) τονίζουν ότι η εποπτεία και η ηγεσία σήμερα, συνεπώς και η αξιολόγηση, «απαιτούν αναβαθμισμένες σχέσεις εργασίας, συμμετοχικές λήψεις αποφάσεων, στοχαστική ακρόαση και πρακτική και αυτοκατευθυνόμενους εκπαιδευτικούς». Έτσι, η προσέγγιση της αξιολόγησης θα πρέπει να μεταβληθεί, να πάψει να είναι μηχανιστική και να στοχεύει στρατηγικά στη βελτίωση της διδασκαλίας.

## **2.2 Το αντικείμενο της αξιολόγησης**

Η επόμενη βασική παράμετρος της αξιολόγησης που πρέπει να προσδιοριστεί είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τι είναι αυτό που αξιολογείται ή ποιος. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό επηρεάζεται κάθε φορά από τους σκοπούς της συγκεκριμένης αξιολόγησης, τις συγκεκριμένες ανάγκες και προβληματισμούς, τους συγκεκριμένους σχεδιασμούς, κ.τ.λ. (Δημητρόπουλος 2010: 117). Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η λίστα με τα αντικείμενα μπορεί να γίνει πολύ μεγάλη. Στη συνέχεια, γίνεται μια κατηγοριοποίηση των βασικότερων μορφών αντικειμένων που παρατηρούνται σε μια εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Όπως αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας, ένα πολύπλοκο σύστημα σαν αυτό της εκπαίδευσης μπορεί να διαιρεθεί σε πάρα πολλά αντικείμενα και για να αξιολογηθεί αποτελεσματικά χρειάζεται καταρχήν ανάλυση σε γενικά και ειδικά αντικείμενα. Τα γενικά αφορούν στο σύνολο που αξιολογείται, για παράδειγμα μια σχολική μονάδα, ή ακόμη η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα ειδικά αποτελούν μέρη του συνόλου αυτού, είτε δομικά, είτε λειτουργικά, όπως η κτηριακή υποδομή του σχολείου, ή αντίστοιχα ένα συγκεκριμένο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος 2010: 118).

Το αντικείμενο της αξιολόγησης, μπορεί επίσης να είναι έμψυχο, να αφορά, δηλαδή κάποιο πρόσωπο, όπως τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές, ή να είναι άψυχο, να αφορά, δηλαδή αντικείμενα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα ή μια σχολική μονάδα. Ειδικά στην περίπτωση της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, αντικείμενά της μπορεί να είναι όλοι οι παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο οι έμψυχοι όσο και οι άψυχοι συντελεστές της. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης διακρίνονται, επίσης, σε μοναδιαία και συλλογικά, όπως το βιβλίο ενός συγκεκριμένου μαθήματος και ένα σύνολο εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Διακρίνονται ακόμη σε απλά και σύνθετα, όπως μια αίθουσα διδασκαλίας και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνολικά (Δημητρόπουλος 2010). Έχουμε επίσης τη συνολική αξιολόγηση που αφορά πολλά αντικείμενα μιας σχολικής μονάδας και την μερική που αφορά μόνο ένα αντικείμενο αυτής (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου 1999, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008: 27).

Για την κατηγοριοποίηση των αντικειμένων αυτών, ο Δημητρόπουλος διακρίνει δύο διαφορετικές θεωρήσεις (Δημητρόπουλος 2010: 120-124):

**A)** Κατά την πρώτη θεώρηση, οι παράγοντες του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι παράμετροι που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την αποτελεσματικότητά της, εντάσσονται σε τρεις ομάδες. Τις παραμέτρους εισόδου/πλαισίου, διαδικασίας και εξόδου. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες αντιστοιχούν συγκεκριμένα αντικείμενα.

**B)** Κατά τη δεύτερη θεώρηση, τα αντικείμενα ορίζονται ανάλογα με το εύρος τους, με άλλα λόγια την έκταση της υπό αξιολόγηση μονάδας. Έτσι, στην ουσία

προκύπτουν οι διάφοροι τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ορισμένοι από τους οποίους αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στη συνέχεια, γίνεται μια καταγραφή των συνηθέστερων, αν και όχι των μοναδικών αντικειμένων αξιολόγησης.

- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτική αξιολόγηση), έχει ως ειδικότερα αντικείμενα το σύνολο των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη, τους συλλόγους γονέων και τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους, έως τα προγράμματα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή, τη νομοθεσία, τα σχολικά εγχειρίδια, κ.τ.λ. (Δημητρόπουλος 2010).
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επικεντρώνεται στο τι μπορούν να καταλάβουν και στο τι είναι ικανοί να κάνουν οι μαθητές σε σχέση με το δεδομένο επίπεδο ανάπτυξής τους, διασφαλίζοντας τόσο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους (Sergiovanni & Starratt 2007, Sinnema & Robinson 2007).
- Η αξιολόγηση με αντικείμενο το μαθητή, εστιάζει στις επιδόσεις του στο συγκεκριμένο είδος γνώσεων που απαιτούνται (Κωνσταντίνου 2017: 164).
- Η αξιολόγηση με αντικείμενο τον εκπαιδευτικό επικεντρώνεται στις ενέργειες και τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει και υλοποιεί αυτός, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο υλοποίησης του ρόλου του ως παιδαγωγού, το οποίο οριοθετείται χωρικά και χρονικά. . Ειδικότερα αντικείμενα, αποτελούν η παροχή γνώσης προς το μαθητή και η αξιολόγηση των επιδόσεών του, η φροντίδα για την αγωγή και την κοινωνικοποίησή του, η εποπτεία της παρουσίας και της δράσης του. Παράλληλα, ειδικό αντικείμενο της αξιολόγησής του αποτελεί και η ολοκλήρωση του έργου του ως δημοσίου υπαλλήλου που λειτουργεί με βάση τη σχολική νομοθεσία (Κωνσταντίνου 2017: 60).
- Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θέτει στο επίκεντρο την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που αυτή παράγει (Σολομών, 1999: 15). Όπως διαμορφώνεται η αξιολόγηση

σήμερα, δίνει πολύ μεγάλη βαρύτητα στα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, απομακρυνόμενη ταυτόχρονα από την αξιολόγηση μεμονωμένων προσώπων. Πλέον, το έργο του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας (Γιοκαρίνης 2000: 144). Τα σχολεία αποκτούν, ολοένα και περισσότερο, κεντρική θέση στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ταυτόχρονα, λόγω των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών αλλαγών και για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους παρόλο που αναπτύσσουν συνεχώς μεγαλύτερη μεταξύ τους ετερογένεια, τείνουν στον αυτοέλεγχο και την αποκέντρωση (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 127).

- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται σε τρία επάλληλα επίπεδα. Το πρώτο έχει σημείο αναφοράς το συνολικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το δεύτερο έχει το αποτέλεσμα της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ το τρίτο έχει σημείο αναφοράς το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής τάξης μέσα από τις συντονισμένες δράσεις του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Ειδικότερα αντικείμενα εδώ είναι τόσο τα αποτελέσματα στο μακρο-επίπεδο, στο σύνολο δηλαδή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και τα αποτελέσματα στο μικρο-επίπεδο, αυτά που περιορίζονται στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη (Παπακωνσταντίνου 1993: 19-20).
- Αντικείμενο της αξιολόγησης, ενδέχεται να είναι και η ίδια η αξιολόγηση, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί ότι η διαδικασία έχει σχεδιαστεί σωστά και υλοποιείται με τον τρόπο που προβλέφθηκε, ή ότι τα αποτελέσματά της είναι επιτυχή σε κάθε περίπτωση και οι προτάσεις στις οποίες στηρίχθηκε είναι με βεβαιότητα ορθές (Δημητρόπουλος 2010: 332).

## **2.3 Το Υποκείμενο της Αξιολόγησης – Φορείς Αξιολόγησης**

Μια ακόμα θεμελιώδης παράμετρος που πρέπει να προσδιοριστεί σε μια αξιολόγηση είναι το υποκείμενο αυτής, δηλαδή το ποιος αναλαμβάνει να την πραγματοποιήσει. Ο αξιολογητής που επιφορτίζεται με αυτό το έργο θα πρέπει

να καλύπτει ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί. Θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλα προσόντα, τόσο τυπικά όσο και στοιχεία της προσωπικότητάς του και να τα χρησιμοποιεί σε συντονισμό με τα ενδεδειγμένα κριτήρια και γενικότερα τη μεθοδολογία που έχει τεθεί για τη δεδομένη αξιολόγηση (Κωνσταντίνου 2017: 18).

Τα ερωτήματα που μας απασχολούν σε σχέση με τους φορείς της αξιολόγησης, έχουν να κάνουν με την αναζήτηση των πιο κατάλληλων, έγκυρων και αξιόπιστων πηγών πληροφόρησης. Επίσης, αφορούν στον τρόπο που μπορεί κάθε υπο-ομάδα να συμβάλλει στη διαδικασία της αξιολόγησης και την αποτίμηση στην οποία θα καταλήξει (Πασιαρδής 2014: 36).

Αν και ο όρος του αξιολογητή ταυτίζεται συνήθως με το άτομο που πραγματοποιεί την αξιολόγηση, στην πραγματικότητα αξιολογητής μπορεί να είναι και αυτός που «παραγγέλλει» τη διαδικασία και σκοπεύει να αξιοποιήσει τα πορίσματά της. Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2010: 147), μια γενική διάκριση των φορέων αξιολόγησης είναι σε:

**α)** *φορείς ανάθεσης και εποπτείας*, οι οποίοι παραγγέλλουν την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και μεριμνούν για την οικονομική, πολιτική, ή άλλη υποστήριξή της. Αυτοί ασκούν την εποπτεία της με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και είναι οι αποδέκτες αι χρήστες των αποτελεσμάτων.

**β)** *φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης* της αξιολόγησης, που αποτελούνται από τα άτομα, τις ομάδες ατόμων, υπηρεσίες ή συλλογικά όργανα τα οποία αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.

**γ)** *ουδέτερους ή επικουρικούς* φορείς αξιολόγησης, δηλαδή άτομα ή όργανα που αξιοποιούνται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως είναι οι μαθητές στην περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Οι φορείς αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά την περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διακρίνονται σε δύο κεντρικές κατηγορίες ανάλογα με τη θέση που βρίσκονται, τους *εσωτερικούς* και



*εξωτερικούς αξιολογητές* οι οποίοι διενεργούν αντίστοιχα εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.

Κατά τον Σολομών, η *εξωτερική αξιολόγηση* πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολείου, που ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή ακόμη και εκτός της διοικητικής ιεραρχίας. Κατά την αξιολόγηση αυτή οι κριτές δεν έχουν άμεση σχέση με τους αξιολογούμενους και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και τα αποτελέσματά της έχουν άμεσες συνέπειες με τη μορφή επαγγελματικής εξέλιξης, χρηματοδότησης ή υλικής τροφοδότησης των σχολικών μονάδων (Σολομών 1999: 15-18).

Η *εσωτερική αξιολόγηση* διενεργείται συνήθως στο επίπεδο της σχολικής μονάδας από τα ίδια τα άτομα που την απαρτίζουν. Τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες και διαδεδομένες μορφές αξιολόγησης, που όταν πραγματοποιείται συνδυαστικά με την εξωτερική αξιολόγηση, μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου από τη σχολική μονάδα έργου και ταυτόχρονα τη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Διακρίνεται επιπλέον σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Κατά την πρώτη, η αξιολόγηση πραγματοποιείται κάθετα στην ιεραρχική αλυσίδα, με τους ανώτερους να κρίνουν τους κατώτερους και τους παλαιότερους να κρίνουν τους νεότερους (Σολομών 1999: 18-20). Κατά την *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση* ή *αλλιώς αυτοαξιολόγηση*, διευρύνεται η συμμετοχή όλων των συντελεστών της σχολικής μονάδας, που ενδέχεται να μην είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και τη λήψη των αποφάσεων που την ακολουθούν. Αυτοί οι φορείς αξιολόγησης θεωρείται ότι είναι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και μπορούν να οργανώσουν καλύτερα τη δράση τους εκ των έσω, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αυτές (Ηλιού 1991: 63).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι οι φορείς δεν αποτελούν σταθερά για τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά μεταβάλλονται, ανάλογα με την καταλληλότητά τους για το συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα που έχει

επιλεχθεί. Μπορεί να είναι οι μαθητές ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί ως άμεσοι γνώστες των προβλημάτων που προκύπτουν, τα στελέχη της εκπαίδευσης ως αντικειμενικοί κριτές και υπεύθυνοι για την οργάνωση και την επίλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Μπορεί ακόμα να είναι ειδική και ανεξάρτητη ομάδα αξιολογητών, όπως το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών που προβλεπόταν να αποτελείται από άτομα κύρους, επιβαρυνόμενα με την ευθύνη της σύνταξης αξιολογικών εκθέσεων στις περιπτώσεις μονιμοποίησης, υπηρεσιακής εξέλιξης ή έλλειψης επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Ν.2525/1997). Φορείς ενδέχεται να είναι και οι γονείς των μαθητών, ακόμη και η τοπική κοινωνία, μιας και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τους επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα, κ.ά.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα επιχειρείται ένας συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης (Κωνσταντίνου 2017: 57), σε μια προσπάθεια να κριθεί το έργο της εκπαίδευσης από την πιο ολοκληρωμένη κατά το δυνατόν οπτική, περιλαμβάνοντας το έργο των εκπαιδευτικών, του συγκεκριμένου σχολείου, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τις επιπτώσεις στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, που εκμεταλλεύεται ως φορείς αξιολόγησης όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, μοιάζει αρκετά με την κυκλική αξιολόγηση ή αξιολόγηση 360<sup>ο</sup> που προσπαθούν να εφαρμόσουν οι σύγχρονες επιχειρήσεις.

Όπως αναφέρεται στους Παπαλεξανδρή & Μπουραντά (2003), κατά τη μέθοδο της κυκλικής αξιολόγησης τα στοιχεία της απόδοσης ενός εργαζομένου συλλέγονται ταυτόχρονα από όλους όσους έχουν κάποια σχέση μαζί του, όπως τους υφισταμένους, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, ακόμη και από τους πελάτες και τους προμηθευτές του. Όλοι αυτοί οι φορείς αξιολογούν σε διαφορετική βάση ο καθένας, χρησιμοποιώντας κριτήρια ανάλογα με την προσωπική οπτική τους. Έτσι καταφέρνουν να αξιολογούν διαφορετικές συμπεριφορές του αντικειμένου αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η

ολοκληρωμένη εικόνα, που παρουσιάζει τον αξιολογούμενο από όλες τις οπτικές γωνίες. Το αποτέλεσμα για τον εργαζόμενο είναι να βλέπει μια ολοκληρωμένη κριτική σε όλους τους τομείς που τον αφορούν και να ανακαλύπτει στοιχεία που δεν πίστευε ότι τον χαρακτηρίζουν.

Η εφαρμογή μιας τέτοιας αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα είχε σίγουρα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα, ειδικά στην περίπτωση που αναζητείται η αποτύπωση της πραγματικής κατάστασης. Η εφαρμογή της, όμως, για την ώρα φαντάζει μάλλον απίθανη, καθώς απαιτεί την αντικειμενική κρίση των φορέων αξιολόγησης και τη σαφή γνώση του αντικείμενου που αξιολογούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο αξιολογητής γίνεται και ο ίδιος αντικείμενο αξιολόγησης όχι μόνο από τους ανωτέρους του, αλλά και από τους υφισταμένους του. Τίθεται, λοιπόν, το ζήτημα της αξιοποίησης των ηγετικών του ικανοτήτων, καθώς δεν ασκεί απλά κυριαρχική εξουσία πάνω τους, αλλά οφείλει να συνυπολογίζει τις προσδοκίες τους, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Τα παραπάνω αποτελούν ήδη ζητήματα υπό συζήτηση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

## **2.4 Η ειδική περίπτωση**

Η επόμενη παράμετρος που πρέπει να μελετάται, κατά την προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης, είναι η ειδική περίπτωση που την περιβάλλει. Με τον όρο αυτό, ο Κωνσταντίνου αναφέρεται στις θεσμικές και κοινωνικές επιρροές που επικρατούν και ασκούν πίεση προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, καθορίζοντας αναπόφευκτα το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου 2017: 18). Όπως θα γίνει κατανοητό από την παρακάτω ανάλυση, η ειδική περίπτωση ίσως αποτελεί το σημαντικότερο λόγο μη εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες και το λόγο που η ιδέα της αξιολόγησης τίθεται υπό αμφισβήτηση από σημαντική μερίδα του εκπαιδευτικού κλάδου.

### **2.4.1 Οι θεσμικές επιρροές σήμερα**

Ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε από τους μακροβιότερους και βασικότερους στην εκπαίδευση, που διήρκεσε από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως

το 1982 όπου και αντικαταστάθηκε από τους πιο σύγχρονους θεσμούς του εκπαιδευτικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου. Βασική ευθύνη του ήταν ο έλεγχος και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από αξιολογικές εκθέσεις. Αυτές, χρησιμοποιούνταν σε περιπτώσεις μισθολογικής ή επαγγελματικής ανέλιξης, και όχι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994). Ο επιθεωρητισμός ταυτίστηκε με τον αυστηρό και στείο έλεγχο, την επιβολή συγκεκριμένων αντιλήψεων, τις πολιτικές σκοπιμότητες, και γενικά λειτούργησε, όπως αναφέρει η Αθανασούλα – Ρέππα μέσα σε ένα πολιτικό περιβάλλον που δημιούργησε και διατήρησε ένα αρνητικό κλίμα για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, τόσο έντονο μάλιστα, που τα στερεότυπα που το συνόδεψαν διατηρούνται ως σήμερα, δεκαετίες μετά. Το αρνητικό αυτό κλίμα οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς, τις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις και τα αρμόδια υπουργεία σε έντονες αντιπαραθέσεις (Αθανασούλα – Ρέππα 2005). Τα ίδια συναισθήματα και αντιδράσεις αναζωπυρώνονται κάθε φορά που η φράση «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» επανέρχεται στο προσκήνιο.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας εμφανίζει μεγάλη αστάθεια, ιδιαίτερα πάνω στο θέμα της αξιολόγησης. Ουσιαστικά δεν έχει εφαρμοστεί κάποιο σύστημα αξιολόγησης από την έναρξη της μεταπολίτευσης, παρόλο που υπήρξε πλήθος προτάσεων, Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων και Νόμων. Οι συνεχείς αντιφάσεις και αναιρέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν δημιουργήσει ένα έντονο συναίσθημα αμφισβήτησης σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Αθανασούλα – Ρέππα 2005). Υπάρχει έντονη ασάφεια πλέον ως προς τον προσανατολισμό που ακολουθεί η εκπαίδευση και το όραμα που προσπαθεί να εκπληρώσει.

Το αίσθημα της αμφισβήτησης της χρησιμότητας ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εντείνεται από το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των αξιολογητών, επιθεωρητών ή σχολικών συμβούλων, δεν έχουν καταρτιστεί κατάλληλα. Πολλές φορές μάλιστα, εξαιτίας της πραγματικότητας αυτής, πραγματοποιούνται άτυπες συμφωνίες μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων, για επιεική βαθμολόγηση και μέσα σε προαποφασισμένα

επίπεδα. Χάνεται, όμως, έτσι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της αξιολόγησης, η ανάδειξη και προαγωγή των ατόμων με βάση την αξία τους, ώστε να οδηγηθεί τελικά το σύνολο της εκπαίδευσης σε βελτίωση (Πασιαρδής 2014: 458).

Η επικριτική στάση και οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και γενικά των εκπαιδευτικών, αναδεικνύουν ότι η πολιτεία δε δείχνει ειλικρινή βούληση να συνεργαστεί με την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Στα χρόνια που ακολούθησαν την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, η ηγεσία είτε απέτυχε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκαλούν αντιδράσεις, είτε τα απέφυγε μη επιθυμώντας να αναλάβει το πολιτικό κόστος που συνεπάγονταν. Ορισμένες φορές μάλιστα, επιχείρησε με αυταρχικά μέσα να επιβάλλει την επαναφορά της αξιολόγησης, χωρίς να εξασφαλίσει πρώτα την αποδοχή της (Κωνσταντίνου 2017: 104). Η κατάσταση αυτή δεν έχει αλλάξει έως σήμερα. Κάθε προσπάθεια εφαρμογής αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από την απουσία πρότερου εσωτερικού διαλόγου, με την αξιολόγηση να συνεχίζει να βρίσκεται ζημιωμένη και να μην καταφέρνει να συνδεθεί με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2017: 110-111) η πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει ως σημείο αναφοράς την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Από την τελευταία, εξαρτάται κατά κύριο λόγο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και φυσικά της αξιολόγησης, η οποία για να αξιοποιηθεί θετικά, θα πρέπει πρώτα η ίδια η πολιτεία να δείξει βούληση, παίρνοντας μέτρα για να εξασφαλιστεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στο θεσμό αυτό και τους εκπαιδευτικούς. Με τα μέτρα αυτά θα πρέπει να διασφαλίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία, μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωσή τους, ενώ θα πρέπει ταυτόχρονα, να διασφαλίζεται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα εφαρμογής της όλης διαδικασίας.

#### **2.4.2 Οι κοινωνικο-οικονομικές επιρροές σήμερα**

Φυσικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι μια ουδέτερη και ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες. Μέσα στις συνθήκες αυτές, όμως κινούνται αντίστοιχα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα της διαδικασίας.

Η κακή οικονομική κατάσταση της χώρας τα τελευταία χρόνια, η αύξηση της φορολόγησης, η μείωση των μισθών, προκαλούν μεγάλη δυσφορία σε όσους εργάζονται αλλά συνεχίζουν να δυσκολεύονται οικονομικά. Ταυτόχρονα, η ανεργία έχει αυξηθεί σημαντικά. Η ιδέα της αξιολόγησης, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εντείνει το αίσθημα εργασιακής ανασφάλειας, της αδυναμίας εξεύρεσης εναλλακτικής λύσης και προκαλεί αυτόματη αντίδραση των αξιολογούμενων, που αισθάνονται ότι έχουν μόνο να χάσουν, είτε αυτό αφορά τα εργασιακά τους δικαιώματα, είτε μέρος του μισθού τους, είτε και την ίδια τη θέση εργασίας τους.

Η οικονομική κατάσταση, βέβαια, αφορά το σύνολο της οικονομίας της χώρας. Η πρόσφατη κατάρρευση της οικονομίας κλόνισε τη διεθνή εικόνα της χώρας, η οποία για να επανέλθει αναγκάστηκε να ακολουθήσει εξοντωτικά προγράμματα και διεθνείς συμβάσεις με ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Για να εξασφαλιστεί η ταύτιση της ελληνικής πολιτικής βούλησης με τα προγράμματα αυτά, απαιτήθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς τακτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Την αξιολόγηση αυτή θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως και ανηλεή μιας και συχνά φάνηκε να αδιαφορεί για το κοινωνικό κόστος, μπροστά στο οικονομικό. Η αξιολόγηση, λοιπόν, στην παρούσα φάση ταυτίστηκε με επαχθείς όρους και υποβάθμιση των κοινωνικών, πολιτιστικών, εργασιακών, κ.ά. συνθηκών, ώστε να μειωθεί το οικονομικό κόστος, κάτι που οι εκπαιδευτικοί δε δείχνουν διατεθειμένοι να δεχτούν για το χώρο εργασίας τους.

Σε παγκόσμια κλίμακα πλέον επικρατούν οι έννοιες της αποδοτικότητας, της επιβίωσης, του ανταγωνισμού, που δημιουργούν συνθήκες έντονου άγχους και ανασφάλειας. Η αξιολόγηση, που εφαρμόζεται ως βασικό εργαλείο για την εξασφάλιση των παραπάνω, τίθεται υπό αμφισβήτηση ως προς τη χρησιμότητά της, από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που δε θεωρούν ότι ένα τέτοιο

σχολικό περιβάλλον είναι κατάλληλο για την ισορροπημένη ανάπτυξη ενός παιδιού.

Τέλος, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στο ρόλο που παίζει η απαξίωση της πολιτικής. Οι αλλαγές στην πολιτική ηγεσία είναι συνεχείς, σε τέτοιο βαθμό που υπάρχει μεγάλη δυσκολία να καθιερωθούν σταθερές πολιτικές, αφού με κάθε αλλαγή κυβέρνησης αλλάζει και ο προσανατολισμός τους. Οι πολίτες δύσκολα, πλέον μπορούν να ξεχωρίσουν ποιες πολιτικές κρύβουν κομματικές σκοπιμότητες και ποιες στρέφονται προς όφελός τους και συνήθως τις απαξιώνουν στο σύνολό τους. Σε αυτό το γενικό κλίμα μη εμπιστοσύνης, οι εκπαιδευτικοί εύκολα στρέφονται κατά της αξιολόγησης, μιας πολιτικής που θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εργασία τους και που ήδη έχει γίνει αντικείμενο αντιπαραθέσεων.

## **2.5 Τα εργαλεία της αξιολόγησης**

Με τον όρο αυτό, ο Κωνσταντίνου (2017:19) αποκαλεί γενικά τις τεχνικές, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Στην παρούσα διατριβή, όπως αναφέραμε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού θα συμπεριλάβουμε επιπλέον τα κριτήρια αξιολόγησης. Αφότου προσδιοριστούν ο σκοπός, το αντικείμενο και το υποκείμενο της αξιολόγησης, και αναλυθούν με βάση την ειδική περίπτωση που τα περιβάλλει, γίνεται η τελική επιλογή εργαλείων, τα οποία πρέπει να διασφαλιστεί ότι είναι τα καταλληλότερα για την περίπτωση μιας και η επιτυχία ή όχι της εφαρμογής της αξιολόγησης καθορίζεται από αυτά. Ουσιαστικά, τα εργαλεία θα καθορίσουν το πόσο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική θα είναι τελικά η αξιολόγηση.

### **2.5.1 Κριτήρια αξιολόγησης**

Το αντικείμενο, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης οδηγούν στη διατύπωση ερωτημάτων, όπως ποιο είναι το επιθυμητό επίπεδο των εκπαιδευτικών, πότε αυτοί χαρακτηρίζονται ως απλά αποτελεσματικοί, εξαιρετικοί ή μη αποτελεσματικοί; Τα ερωτήματα αυτά προσδιορίζουν τις γενικές κατευθύνσεις της αξιολόγησης, από την ανάλυση των οποίων θα

προκύψουν τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης. Αυτά, δηλαδή, «αποτελούν κάποιους κανόνες, αρχές ή μεγέθη (μεταβλητές), με βάση τα οποία περιγράφονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος 1999: 131-134). Αν και η όλη διαδικασία φαίνεται να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα για να καταλήξει στην επιλογή κριτηρίων, στην πραγματικότητα υπάρχει αμοιβαία επίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ σκοπών, στόχων και κριτηρίων, ανεξαρτήτως του στοιχείου που επιλέγει να εκκινήσει τη διαδικασία αυτός που σχεδιάζει την αξιολόγηση. (Δημητρόπουλος 2010).

Τα κριτήρια καθορίζουν το βαθμό επιστημονικότητας της αξιολογικής διαδικασίας, τη νομιμοποίησή της στα μάτια των εκπαιδευτικών, με άλλα λόγια την αποδοχή της από αυτούς, και γενικά το βαθμό επιτυχίας του εγχειρήματος. Για τον λόγο αυτό, δε εννοείται κανενός είδους αξιολόγηση χωρίς σαφή και αυστηρό καθορισμό των κριτηρίων στα οποία θα βασιστεί αυτή (Κωνσταντίνου 2017).

Ο Δημητρόπουλος (2010: 134-137), κάνει διάκριση των κριτηρίων αξιολόγησης σε:

1. *εσωτερικά και εξωτερικά*, ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή και τη δυνατότητα για αντικειμενική κρίση
2. *ποσοτικά και ποιοτικά*, ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους
3. *οικονομικά, παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά ή γενικά*, ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται.
4. *σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος*, ανάλογα με τη σχέση που εμφανίζουν με την εκπαιδευτική διαδικασία.
5. *βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα*, ανάλογα με την εμβέλεια θεώρησής τους σε σχέση με το αντικείμενο αξιολόγησης και τις συνέπειές τους σε αυτό.
6. *Γενικά και ειδικά*, ανάλογα με το εύρος αναφοράς τους.
7. *Κριτήρια αξιολόγησης έμψυχων συντελεστών ή κριτήρια αξιολόγησης μη έμψυχων παραγόντων*, ανάλογα με την κατηγορία του αντικειμένου αξιολόγησης.



Τα κριτήρια διαφέρουν κάθε φορά, ανάλογα με το αντικείμενο προς αξιολόγηση. Έτσι γίνεται κάθε φορά αναζήτηση του καταλληλότερου. Τα τελευταία χρόνια, και ιδίως λόγω της ανάδειξης της οικονομίας σε βασικό πυλώνα διαμόρφωσης της κοινωνίας, έχει γίνει δανεισμός του όρου «δείκτη» από τις οικονομικές επιστήμες, ως τρόπου αξιολόγησης διαφόρων στοιχείων της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια αξιολόγησης που κάνουν εκμετάλλευση τέτοιων δεικτών, είναι κατά βάση ποσοτικά, ενώ οι δείκτες αφορούν από την επίδοση του μαθητή, έως την οικονομική αξία της εκπαίδευσης, την οικονομική ή κοινωνική ανταποδοτικότητα, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, κ.ά. (Καρατζιά Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. 2006).

Σημασία όμως, δεν έχει μόνο ο εντοπισμός των καταλληλότερων δεικτών, αλλά και η σαφής περιγραφή τους. Θα πρέπει, δηλαδή, να αναφέρεται αναλυτικά ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο σχέδιο αξιολόγησης. Ειδικά ότι όσον αφορά στους αξιολογούμενους, τα κριτήρια θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και εξειδίκευση, ώστε να γίνονται αντιληπτά από όλους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Δημητρόπουλος 2010: 140-141).

Όμως οι δείκτες από μόνοι τους δεν παρέχουν αρκετή πληροφόρηση και γι' αυτό δε θεωρούνται επαρκή εργαλεία για την αξιολόγηση. Κατά τους Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλο (2006), από μόνοι τους δεν αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης και δε θεωρούνται ως τα μοναδικά κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση. Θα πρέπει να λειτουργούν σε συνδυασμό με ένα ευρύτερο πλαίσιο και μια κατάλληλη μεθοδολογία αξιολόγησης.

### **2.5.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης**

Η μεθοδολογία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση και αναλύεται στις επιμέρους επιλογές για το είδος, τη μέθοδο, τη διαδικασία, τις τεχνικές και τα μέσα της (Κωνσταντίνου 2017:47). Οι αποφάσεις που συνδέονται με τα παραπάνω και η σύνθεσή τους σε ένα συνολικό αποτέλεσμα, έχουν μερίδιο ευθύνης στην τελική επιτυχία ή μη της αξιολόγησης

που εφαρμόστηκε και γι' αυτό θα πρέπει να διασφαλίζεται η ορθή επιλογή και αξιοποίησή τους.

Για τη γενικότερη φιλοσοφία που θα ακολουθήσει η αξιολόγηση, ιδιαίτερα όσον αφορά στο εκπαιδευτικό έργο, η επιλογή γίνεται ανάμεσα στα δύο επικρατέστερα μοντέλα, με ομολογουμένως αντίθετο προσανατολισμό. Το *τεχνοκρατικό* μοντέλο αξιολόγησης επιδιώκει τη σύγκριση μεταξύ των φορέων εκπαιδευτικού έργου, με βάση ποσοτικές μετρήσεις, υπερτονίζοντας το ρόλο της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, αφήνοντας στην άκρη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, το *ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό* μοντέλο θεωρεί ανεπαρκή και ακατάλληλα τα ποσοτικά αποτελέσματα για να αποδώσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι εστιάζει το ενδιαφέρον του στα ποιοτικά στοιχεία, στις αλληλεπιδράσεις όλων των συμμετεχόντων και στα νοήματα που διαμορφώνονται, διατηρώντας πάντα υψηλά το υποκειμενικό στοιχείο (Μαυρογιώργος 1993).

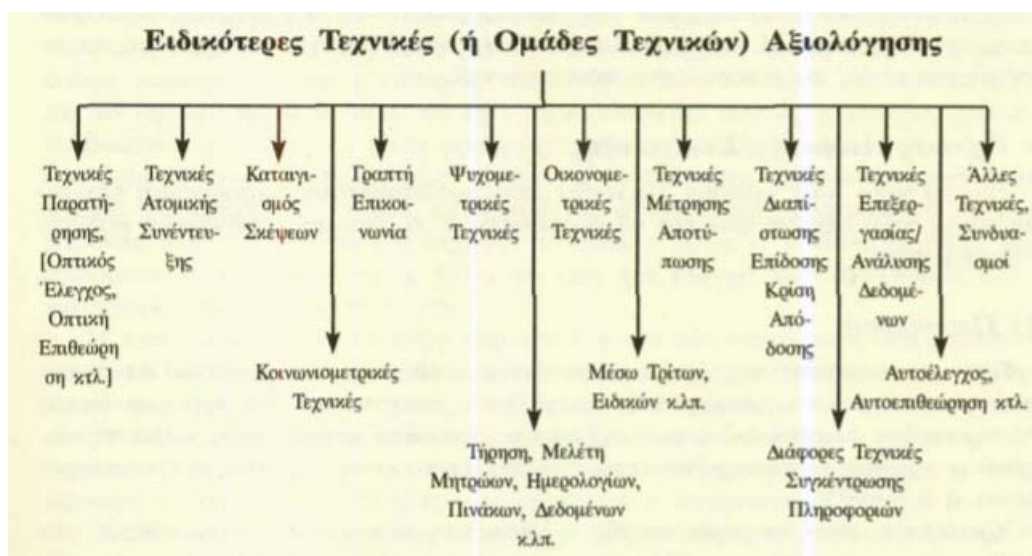
Τα είδη της αξιολόγησης, με άλλα λόγια οι μορφές που μπορεί να πάρει, σχετίζονται με το σχέδιο εφαρμογής της στην πράξη. Ανάλογα με το συγκεκριμένο σκοπό της αξιολόγησης, τις επιδιώξεις, τη χρήση των αποτελεσμάτων, τα αντικείμενα ή τα υποκείμενά της, καθώς και τη διάρκειά της μπορούμε να διακρίνουμε διάφορα τέτοια είδη. Βασικότερα αυτών, είναι η συνολική ή μερική αξιολόγηση, ανάλογα με το αντικείμενο της αξιολόγησης, η άμεση ή έμμεση, ανάλογα με την επικοινωνία αξιολογούμενου και αξιολογητή, ποιοτική ή ποσοτική, ανάλογα με τη φύση των δεδομένων, αρχική, διαμορφωτική ή τελική, ανάλογα με το χρόνο που διενεργείται (Κωνσταντίνου 2017), ή εσωτερική και εξωτερική, ανάλογα με τον φορέα υλοποίησης (Σολομών 1999).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης, που ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν, διακρίνονται σε δύο κεντρικές κατηγορίες. Στις *παραδοσιακές* περιλαμβάνονται: α) η γραπτή εξέταση των αξιολογούμενων, β) η συστηματική παρατήρηση στην τάξη και γ) η εκτίμηση επίδοσης των μαθητών με σκοπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Στις

εναλλακτικές περιλαμβάνονται: α) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, β) η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, γ) η αξιολόγηση μέσω του φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) στον οποίο εμπεριέχονται δείγματα της εργασίας του εκπαιδευτικού, δ) η εξέταση του αξιολογούμενου σε κέντρα αξιολόγησης όπου αυτός υπόκειται σε συγκεκριμένα τεστ δεξιοτήτων και πολλαπλές δοκιμασίες και ε) η αυτοαξιολόγηση.

Εφόσον επιλεγεί η βασική μέθοδος αξιολόγησης, αποφασίζεται σε συνάρτηση και ο ειδικότερος τρόπος με τον οποίο αυτή θα εφαρμοστεί στην πράξη. Τέτοιοι ειδικοί τρόποι αποτελούν ουσιαστικά τις τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι α) η παρατήρηση, β) οι τεχνικές ατομικής συνέντευξης, γ) η προετοιμασία – οργάνωση, δ) η ομαδική συζήτηση, ε) ο καταγισμός σκέψεων – ιδεών, στ) οι τεχνικές μέτρησης και αποτύπωσης, κ.ά. Γενικά, ισχύει ότι όσο ευρύτερη είναι η μέθοδος, τόσο περισσότερες τεχνικές μπορεί να περιέχει (Δημητρόπουλος 2010).

Συνοπτικά, οι τεχνικές αξιολόγησης είναι (Δημητρόπουλος 2010: 193):



**Διάγραμμα 2:** Παρουσίαση των Τεχνικών Αξιολόγησης  
(Πηγή: Αναπροσαρμογή από το Δημητρόπουλος 1997α)

Τέλος, τα μέσα της αξιολόγησης, όπως επιπλέον τα υλικά και όργανα αυτής, είναι τα απτά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας εκ των παραπάνω τεχνικών. Από τα πιο συνηθισμένα μέσα

είναι το ερωτηματολόγιο ή η μαγνητοσκόπηση, και γενικά ταξινομούνται και αυτά σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τα προϋπάρχοντα, αυτά που είναι ήδη διαθέσιμα προς αξιοποίηση και β) τα αυτοσχέδια, που επινοεί ο ίδιος ο αξιολογητής (Δημητρόπουλος 2010).

Όλα τα παραπάνω, για να καταστεί τελικά η αξιολόγηση αποτελεσματική, οργανώνονται και συντονίζονται σε μια ενιαία διαδικασία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τη διαδικασία αξιολόγησης.

## **2.6 Ο ρόλος της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση**

Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω, η αξιολόγηση αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία εφόσον επιθυμείται η συνεχής βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ ένα ιδιαίτερα μεγάλο τμήμα της εστιάζει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των εργαζομένων δηλαδή του εκπαιδευτικού «οργανισμού». Η αξιολόγηση των εργαζομένων, συναντάται πολύ συχνά και σε ένα άλλο πεδίο της σύγχρονης επιστήμης της Διοίκησης, αυτό της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων. Κατά τους Παναλεξανδρή και Μπουραντά (2003) η ικανότητα του οργανισμού να εκτιμά την απόδοση των εργαζομένων του, έχει άμεση συνέπεια στη μακροχρόνια επιτυχία του και τη συνεχή βελτίωσή του και συνιστά μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία με πολλές δυσκολίες. Όπως επίσης θα αναλυθεί, η αξιολόγηση των εργαζομένων συνδέεται επίσης με την έννοια της Διοίκησης της Απόδοσης, μιας, επίσης, απαραίτητης λειτουργίας για τη βελτίωση ενός οργανισμού.

### **2.6.1 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής Αξιολόγησης Εργαζομένων**

Οι σχετικές αποφάσεις αναφορικά με τις διάφορες επιλογές για την αξιολόγηση πρέπει να στηρίζονται στα χαρακτηριστικά της σύγχρονης αποτελεσματικής αξιολόγησης, τα οποία θα εξασφαλίσουν την άριστη μέτρηση και αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς 2003):

- η **εγκυρότητα**, ώστε να αναπτύσσεται μια καλή ανάλυση των θεμάτων σχετικών με την εργασία, να καλύπτονται όλες οι σχετικές πλευρές της

απόδοσης και να μην παρεμβαίνουν στην αξιολόγηση άσχετοι παράγοντες. Η εγκυρότητα αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο της αξιολόγησης με τη μέτρηση των σημαντικών παραγόντων, όσο και στη δομή της με την ικανότητα να μετρά πραγματικά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά.

- Η **αξιοπιστία** των μετρήσεων που εμφανίζεται με τρεις μορφές. Η ενδο-βαθμολογική αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια μεταξύ των εκτιμήσεων διαφορετικών βαθμολογητών, η εσωτερική αξιοπιστία με τη συνέπεια μεταξύ διαφορετικών παραγόντων απόδοσης και η διαχρονική αξιοπιστία με τη σταθερότητα των εκτιμήσεων μέσα στο χρόνο.
- Η **αντικειμενικότητα** και **αμεροληψία** στις κρίσεις των φορέων αξιολόγησης για την απόδοση των αξιολογούμενων. Τα στοιχεία στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά των πράξεων του εργαζομένου και όχι να αναφέρονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, οι προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες του αξιολογητή δε θα πρέπει να επηρεάζουν την κρίση του.
- Τα αξιολογικά στοιχεία που συγκεντρώνονται θα πρέπει να εμφανίζουν **συγκρισιμότητα**, δηλαδή να διευκολύνουν την εφαρμογή συγκρίσεων μεταξύ των αξιολογούμενων. Παράλληλα, ο αξιολογητής οφείλει να αξιοποιεί ολόκληρο το εύρος της αξιολογικής κλίμακας.
- Τέλος, η αξιολόγηση θα πρέπει να εμφανίζει **συνάφεια με τη θέση**, να προσαρμόζεται κατά το δυνατόν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ξεχωριστές απαιτήσεις της θέσης του αξιολογούμενου.

Σύμφωνα με τον Χυτήρη, η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του ελέγχου, σε οποιαδήποτε επιχείρηση ή οργανισμό δημοσίου ή ιδιωτικού χαρακτήρα, κερδοσκοπικό ή μη, εξασφαλίζεται μέσα από ορισμένες αρχές. Άρα και η αξιολόγηση, η οποία εμπεριέχεται στον έλεγχο, θα πρέπει να συνυπολογίζει επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον, την οργανωτική δομή του οργανισμού, το οργανωσιακό κλίμα και την κουλτούρα που επικρατούν, τις υφιστάμενες διαδικασίες αξιολόγησης, κ.ά. Συμπληρωματικά με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η αξιολόγηση θα πρέπει να εμφανίζει (Χυτήρης 2103: 310):

- **ευελιξία**, ώστε να μπορεί να ενσωματώνει τυχόν αλλαγές που εμφανίζονται
- **αποδοχή** από το σύνολο των εμπλεκομένων στη διαδικασία, ανεξαρτήτως από το αν είναι υφιστάμενοι, προϊστάμενοι ή μη και η πρότερη εξασφάλιση της συμμετοχής τους. Η αποδοχή είναι καθοριστική για την επιτυχία της αξιολόγησης, καθώς με αυτή εννοείται η ενεργή συμβολή των εμπλεκομένων, η κατανόηση της σκοπιμότητας και της αναγκαιότητας εφαρμογής της και προϋποθέτει θετικό εργασιακό κλίμα, αποτελεσματική ηγεσία και ανάλογη οργανωσιακή κουλτούρα.

Τέλος, η όλη διαδικασία θα πρέπει να γίνεται **κατανοητή** από όλα τα μέλη του οργανισμού, να γνωρίζουν δηλαδή όλοι με ακρίβεια τις πληροφορίες που ζητούνται και να πραγματοποιείται με τον **οικονομικότερο δυνατό τρόπο**, με το κόστος εφαρμογής της να μην ξεπερνά τα αναμενόμενα οφέλη (Μπουραντάς 1992, Ζαβλανός 1998).

### **2.6.2 Η Διοίκηση Απόδοσης και άλλες εφαρμογές της Σύγχρονης Διοίκησης**

Οι σύγχρονες εφαρμογές της αξιολόγησης την εντάσσουν σε ένα γενικότερο σύστημα, αυτό της Διοίκησης της Απόδοσης η οποία στοχεύει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη χρήση της πρώτης.

Η Διοίκηση Απόδοσης παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της αποδοτικότητας της επιχείρησης ή του οργανισμού και οργανώνεται σε τέσσερα βασικά στάδια. Κατά το πρώτο, πραγματοποιείται η αναλυτική περιγραφή της εργασίας, των απαιτήσεων και των υποχρεώσεων που περιλαμβάνει, καθώς και των στόχων που αναλαμβάνει να υλοποιήσει η ομάδα εργασίας. Οι στόχοι προκύπτουν από τους γενικούς, στρατηγικούς στόχους του οργανισμού και προσαρμόζονται τακτικά. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η ομάδα εργασίας αποτελείται από το σύλλογο διδασκόντων της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ οι στρατηγικοί στόχοι προκύπτουν από τα δεδομένα της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά το δεύτερο στάδιο διαμορφώνονται οι ατομικοί

στόχοι, πάντα με βάση τους ομαδικούς, και μέσα από τη συνεργασία του αξιολογητή και του αξιολογούμενου. Μετά τους στόχους για το επιθυμητό αποτέλεσμα, στο τρίτο στάδιο, διαμορφώνεται το προσωπικό πρόγραμμα ανάπτυξης του εργαζομένου επίσης σε συνεργασία με τον προϊστάμενό του. Σε αυτό ορίζονται μακροχρόνιοι και βραχυχρόνιοι στόχοι ανάπτυξης που θα επιτευχθούν με συμμετοχή του αξιολογούμενου σε επιπλέον δραστηριότητες ή εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάληψη νέων ευθυνών και το συμβουλευτικό ρόλο του προϊσταμένου. Το τέταρτο στάδιο συνδέει τα αποτελέσματα αξιολόγησης και το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν με το επίπεδο αμοιβής και επιπλέον πιθανές μη οικονομικές ανταμοιβές (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Όπως γίνεται κατανοητό η αξιολόγηση για να έχει ως τελικό αποτέλεσμα τη συνολική βελτίωση της εκπαίδευσης, οφείλει να λειτουργήσει σε συντονισμό και με άλλες λειτουργίες του οργανισμού της εκπαίδευσης (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003):

α) Η αξιολόγηση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών για κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά και να οδηγήσει σε αναπτυξιακά προγράμματα με στόχο την περαιτέρω προαγωγή, όσων ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους ή να καθορίσει εκπαιδευτικά προγράμματα, ατομικά προσαρμοσμένα, που θα βελτιώσουν τις συνολικές ικανότητες, όσων κρίνονται ανεπαρκείς.

β) Σύμφωνα με τη λογική της *σύνδεσης της αμοιβής με την απόδοση*, ο εργαζόμενος καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και αποδίδει περισσότερο, όταν ανταμείβεται και περισσότερο. Οι αμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικός μοχλός υποκίνησης εάν θεωρηθούν δίκαιες και αντικειμενικές και μπορεί πέραν των χρηματικών απολαβών να σχετίζονται με την αναγνώριση του εργαζομένου, την προσωπική του ανάπτυξη, τις προοπτικές καριέρας, τις συνθήκες εργασίας, το κλίμα στο χώρο εργασίας, κ.ά.

γ) Τα δεδομένα της αξιολόγησης, μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν από τους προϊσταμένους για να παρέχουν *ανατροφοδότηση* στους εργαζομένους. Εντοπίζοντας τα προσόντα και τις αδυναμίες των εργαζομένων τους, οι προϊστάμενοι μπορούν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά, βοηθώντας τους

υφισταμένους τους να βρουν αποτελεσματικότερους τρόπους επίτευξης του έργου τους, παρέχοντας τακτικά πληροφορίες για την πρόοδό τους ή ενθαρρύνοντας θετικές και αποτρέποντας μη επιθυμητές συμπεριφορές. Είναι πολύ σημαντικό για τον εργαζόμενο να γνωρίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του, ώστε να ξέρει πού βαδίζει, ποιες είναι οι αδυναμίες του και πώς μπορεί να τις βελτιώσει.

δ) Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο της αξιολόγησης είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει το υπάρχον *σύστημα προσέλκυσης και επιλογής εργαζομένων*. Κάθε σχολική μονάδα εμφανίζει συγκεκριμένες ανάγκες, που θα καλυφθούν με αντίστοιχα συγκεκριμένη ποιότητα και ποσότητα των εργαζομένων της. Ένα ολοκληρωμένο τέτοιο σύστημα, μπορεί να οδηγήσει στον ακριβή καθορισμό των αναγκών των σχολικών μονάδων και την επιλογή εκείνων των εργαζομένων που διαθέτουν τις κατάλληλες σε κάθε περίπτωση γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και ατομικά χαρακτηριστικά.



# Κεφάλαιο 3

## Μεθοδολογία της Έρευνας

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διανύει περίοδο στασιμότητας και για την ώρα βρίσκεται στην αφάνεια όσον αφορά στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας. Η κατάσταση αυτή έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος, τις έντονες συζητήσεις σε πολιτικό, σχολικό και διαπροσωπικό επίπεδο, τις συλλογικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, την κυριαρχία του αισθήματος αβεβαιότητας για το εργασιακό μέλλον τους και για την κατεύθυνση που παίρνει η εκπαίδευση. Ύστερα από μικρό διάστημα, 5 περίπου ετών, από την τελευταία προσπάθεια εφαρμογής κάποιας οργανωμένης μορφής αποτίμησης του εκπαιδευτικού και σχολικού έργου, η αξιολόγηση κάνει σταδιακά την επανεμφάνισή της σε άρθρα και πολιτικές συζητήσεις, ενώ αναμένεται νέο σχετικό σχέδιο νόμου. Όσο η συζητήσεις θα γίνονται εντονότερες, είναι σημαντικό να αποτυπωθεί η τωρινή γνώμη των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης η οποία θα επηρεάσει τελικά και την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Ανάλογες συζητήσεις πραγματοποιούνται αυτή την περίοδο και στην Κύπρο, για το επερχόμενο Νέο Σύστημα Αξιολόγησης (ΝΣΑ), το οποίο επιχειρεί να εκσυγχρονίσει τη διαδικασία της αξιολόγησης, να ενσωματώσει νέες πρακτικές από την επιστήμη της Οργάνωσης και Διοίκησης, ώστε να οδηγηθεί σε βελτίωση το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματός της.

### 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με την έρευνα αυτή επιχειρείται η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Οι στάσεις αυτές στη συνέχεια τίθενται σε αντιστοιχία με την υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης, όπως αυτή προβλέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις και όπως αυτή επιχειρήθηκε με την πιο πρόσφατη Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, για την απάντηση των οποίων πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα:

- Ποιους στόχους, αντικείμενα, υποκείμενα και κριτήρια οφείλει να καλύπτει η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης;
- Ποιους στόχους επιτυγχάνει η υφιστάμενη αξιολόγηση;
- Σε ποια αντικείμενα, υποκείμενα και κριτήρια εστιάζει η υφιστάμενη αξιολόγηση;
- Πώς επηρεάζει η Ειδική Περίσταση την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.
- Η υφιστάμενη αξιολόγηση διαθέτει τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική;
- Η ισχύουσα μορφή Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης ενσωματώνει βασικές αρχές της σύγχρονης Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων;

### **3.2 Συλλογή δεδομένων και δείγμα της έρευνας**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση πρωτογενή δεδομένα, στοιχεία που συλλέχθηκαν για τους σκοπούς της συγκεκριμένης περιγραφικής έρευνας. Επιλέχθηκε η προσέγγιση της δειγματοληπτικής έρευνας εστιασμένης σε ποσοτικά δεδομένα.

Κατά την προσέγγιση αυτή, τα δεδομένα που συλλέγονται, μπορούν να αναλυθούν στατιστικά, κάτι που επιτρέπει την υπό προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Δημητρόπουλος, 2004).

Κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αυτών θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι) το οποίο προσφέρει το πλεονέκτημα της συγκέντρωσης των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, αφού

απευθύνεται ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων, ενώ είναι παράλληλα οικονομικό, εύχρηστο και διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών (Cohen & Manion 2000, Αθανασίου 2007).

### **3.2.1 Σχέδιο δειγματοληψίας**

Πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία κατά το έτος διεξαγωγής αυτής (σχολικό έτος 2017-2018). Ο πληθυσμός αφορά τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους ανεξαρτήτως ειδικότητας και σχέσης εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος). Το δειγματοληπτικό πλαίσιο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο κατάλογος με το σύνολο των εκπαιδευτικών του κράτους για το προσεχές έτος, ενώ η δειγματοληπτική μονάδα αναφέρεται σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Το πλαίσιο δείγματος αν και μπορεί να βρεθεί, είναι εντούτοις δύσκολο να αποτελέσει μέρος της παρούσας διατριβής, λόγω της περιορισμένης έκτασής της. Έτσι, ακολουθήθηκε ανάλογη μέθοδος δειγματοληψίας.

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Είναι δείγμα μη πιθανότητας, αφού η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντος στην έρευνα είναι άγνωστη. Από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων επιλέχθηκε η Τεχνική της Χιονοστιβάδας (snowball sampling) κατά την οποία ο ερευνητής ξεκινά με έναν μικρό αριθμό ατόμων που ο ίδιος γνωρίζει, και ύστερα επεκτείνει το δείγμα του ζητώντας από τους αρχικούς αυτούς συμμετέχοντες να υποδείξουν και άλλους (Crossman 2018). Το δείγμα αυτό δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού ότι θα έχει δηλαδή τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτόν, θεωρείται αντιθέτως μεροληπτικό και έτσι περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων προς τον γενικό πληθυσμό.

## **3.3 Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα κατασκευάστηκε ύστερα από μελέτη των αποτελεσμάτων παραπλήσιων ερευνών και

επιστημονικών διατριβών, ύστερα από συστηματική ανάλυση αντίστοιχων ερωτηματολογίων και κυρίως ύστερα από τμηματοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Η θεωρία πάνω στην οποία βασίστηκε, αναλύεται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 2 της παρούσας διατριβής, ενώ οι ερωτήσεις του προέκυψαν μετά από συνδυασμό αυτής και των ερευνητικών ερωτημάτων που αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε τρεις κεντρικούς άξονες σε μία έκταση έξι σελίδων. Το πρώτο μέρος (Μέρος Α΄) περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και το τρίτο (Μέρος Γ΄) περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στην Αξιολόγηση των Εργαζομένων. Το μεγαλύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου καταλαμβάνει το δεύτερο μέρος (Μέρος Β΄), στο οποίο αναλύονται οι πέντε θεμελιώδεις παράμετροι της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης σε πέντε αντίστοιχα ενότητες. Οι ενότητες αυτές κατά σειρά αναφέρονται στο, Γενικό και Ειδικό στόχο (Ενότητα Α΄), στο Αντικείμενο (Ενότητα Β΄), στο Υποκείμενο (Ενότητα Γ΄), στην Ειδική Περίσταση (Ενότητα Δ΄) και στα Εργαλεία (Ενότητα Ε΄) της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Η Ενότητα Ε΄, επιπλέον, συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης (Ερώτηση Ε.6).

Το ερωτηματολόγιο, κατά την έναρξή του, συνοδεύεται από μία σύντομη επιστολή, που μεταξύ άλλων ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, το φορέα για τον οποίο διεξάγεται, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι κλειστού τύπου. Στην πλειονότητά τους είναι τύπου Likert με κλίμακα πέντε βαθμών (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ), ενώ υπάρχουν και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής όπου δίνεται η δυνατότητα επιλογής περισσότερων του ενός στοιχείων. Ο λόγος για την επιλογή αυτού του τύπου ερωτήσεων είναι η ευκολία απάντησής τους και η καλύτερη στατιστική επεξεργασία και ανάλυσή τους. Φυσικά, ενέχει ο κίνδυνος να υπαγορεύουν την απάντηση στον συμμετέχοντα αφού περιορίζουν τις διαθέσιμες επιλογές του και

μπορεί να τον οδηγούν σε κάποια απάντηση όχι επειδή την επέλεξε ο ίδιος, αλλά γιατί φαίνεται να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ερευνητή (Αθανασίου, 2007). Για να αποφευχθούν κατά το δυνατόν τέτοια φαινόμενα, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με απλό τρόπο αποφεύγοντας ορολογίες και εξειδικευμένες εκφράσεις, ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές και από άτομα μη ενημερωμένα πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παράλληλα, διατυπώθηκαν με συναισθηματικά ουδέτερο τρόπο, κατά το δυνατόν, μιας και το ζητούμενο ήταν η προσωπική άποψη του συμμετέχοντα. Όσον αφορά στα Δημογραφικά στοιχεία, υπήρχαν επιπλέον διχοτομικές ερωτήσεις και ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης.

### **3.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη προκύπτουν περιορισμοί, λόγω της έλλειψης αρκετών πόρων.

Η έρευνα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, εντούτοις το δείγμα δεν είναι ανάλογο του μεγέθους του πληθυσμού. Ο λιγιστός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος, και οι ελάχιστοι οικονομικοί πόροι δεν επέτρεψαν τη διεξαγωγή έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα. Παράλληλα, το δείγμα επιλέχτηκε με βασικό κριτήριο τη διευκόλυνση συγκέντρωσης όσο το δυνατόν μεγαλύτερου πλήθους απαντήσεων, συνεπώς αποφεύχθηκε η εναλλακτική επιλογή ενός πιθανοτικού δείγματος.

Το γεγονός αυτό, οδηγεί την έρευνα σε αποτελέσματα με περιορισμένη εγκυρότητα και σε συμπεράσματα με περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης στον πληθυσμό. Φυσικά, δεν αποκλείεται εντελώς η δυνατότητα γενίκευσης, όμως απαιτείται επιπλέον έλεγχος και εξασφάλιση εγγυήσεων σε μια τέτοια περίπτωση.

# Κεφάλαιο 4

## Ανάλυση Δεδομένων

Ύστερα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, έγινε ανάλυση των στοιχείων τους, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Στις σελίδες που ακολουθούν γίνεται λεπτομερής παρουσίαση των ενοτήτων του ερωτηματολογίου και ανάλυση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν.

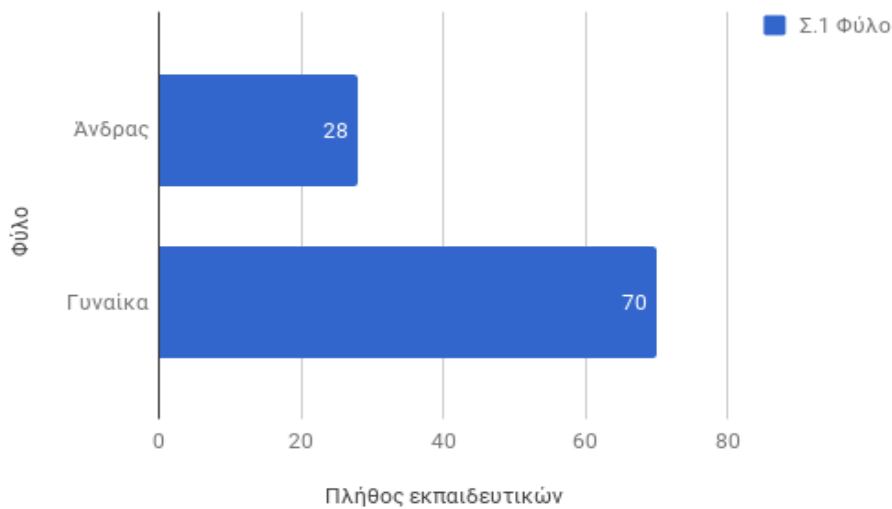
### 4.1 Περιγραφή του δείγματος

Αρχικά, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το Α' μέρος του ερωτηματολογίου, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, παρουσιάζονται κατά σειρά το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών, η σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, τυχόν επιπλέον σπουδές και η ειδικότητά τους.

#### 1. Φύλο

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί (N=98). Από αυτούς οι 28 (28,4%) ήταν άντρες και οι 70 (71.6%) γυναίκες. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την πραγματική εικόνα του εκπαιδευτικού κλάδου όπου η αναλογία γυναικών είναι αρκετά μεγαλύτερη των ανδρών, ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

### Σ.1 Φύλο

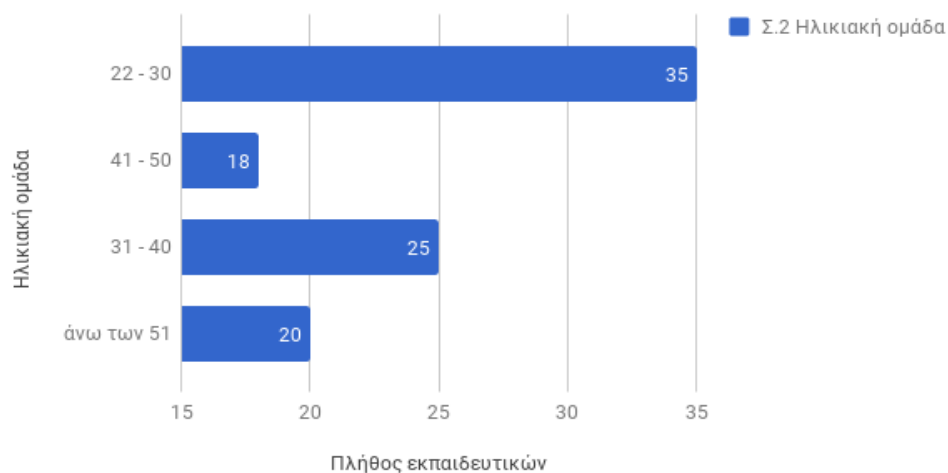


Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων με βάση το φύλο

### 2. Ηλικία

Οι ερωτώμενοι καλούνταν στη συνέχεια να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων ηλικιακών ομάδων. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα το μεγαλύτερο μέρος αυτών ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 22-30 ετών με συχνότητα  $F=35$  (35,7%). Ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών με 25 απαντήσεις (25,5%), των άνω των 51 με 20 απαντήσεις (20,4%) και των 41-50 με 18 απαντήσεις (18,4%).

### Σ.2 Ηλικιακή ομάδα

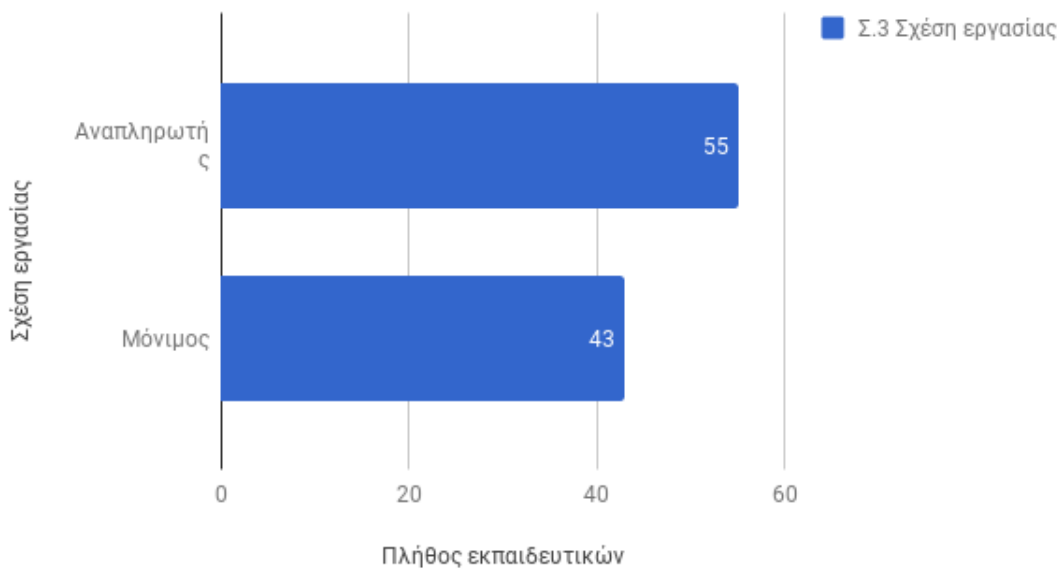


Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων με βάση την ηλικία

### 3. Σχέση εργασίας

Ανάμεσα στις δύο διαθέσιμες επιλογές του μόνιμου εκπαιδευτικού και του αναπληρωτή, από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διερωτώμενων  $F=55$  (56,1%) αποτελείται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου. Οι υπόλοιποι 43 (43,9%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Η διαφορά αυτή προκύπτει πιθανά από την επιλογή βολικού δείγματος, με άτομα οικεία στον ερευνητή και παραπλήσια ηλικία.

### Σ.3 Σχέση εργασίας



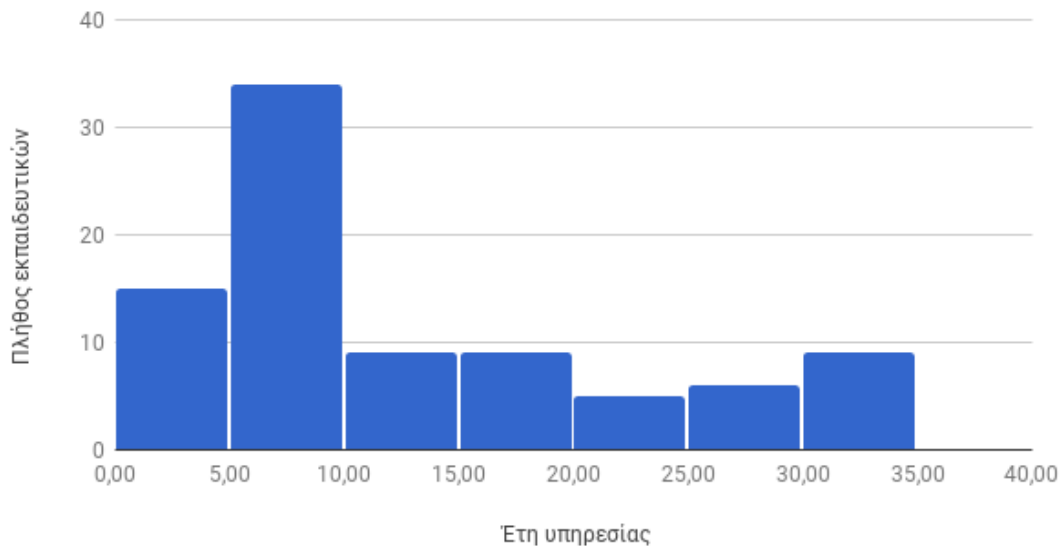
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων με βάση τη σχέση εργασίας

#### 4. Έτη Υπηρεσίας

Η μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις αυτές καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω ομαδοποίησή τους, για την καλύτερη κατανόηση και μελέτη των αποτελεσμάτων. Όπως φαίνεται στο παρακάτω ιστόγραμμα η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων, συγκεκριμένα 34, προέρχεται από άτομα που εργάζονται από πέντε έως δέκα έτη στο χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, 15 από τους συμμετέχοντες εργάζονται έως πέντε έτη. Οι υπόλοιπες ομάδες ετών υπηρεσίας κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα.



#### Σ.4 Έτη υπηρεσίας

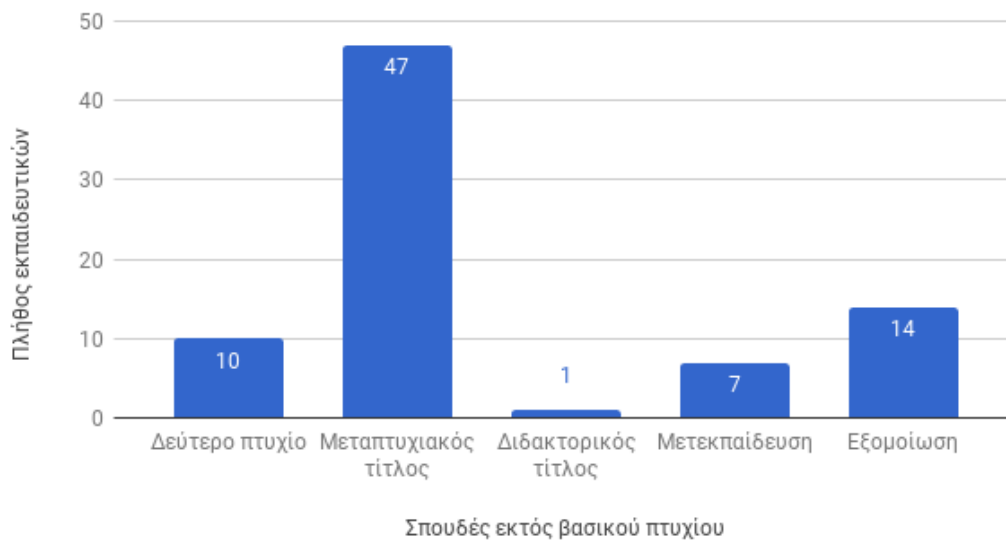


Γράφημα 4: Ιστόγραμμα κατανομής συχνοτήτων με βάση τα έτη υπηρεσίας

#### 5. Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 47 δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, δηλαδή

#### Σ.5 Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου



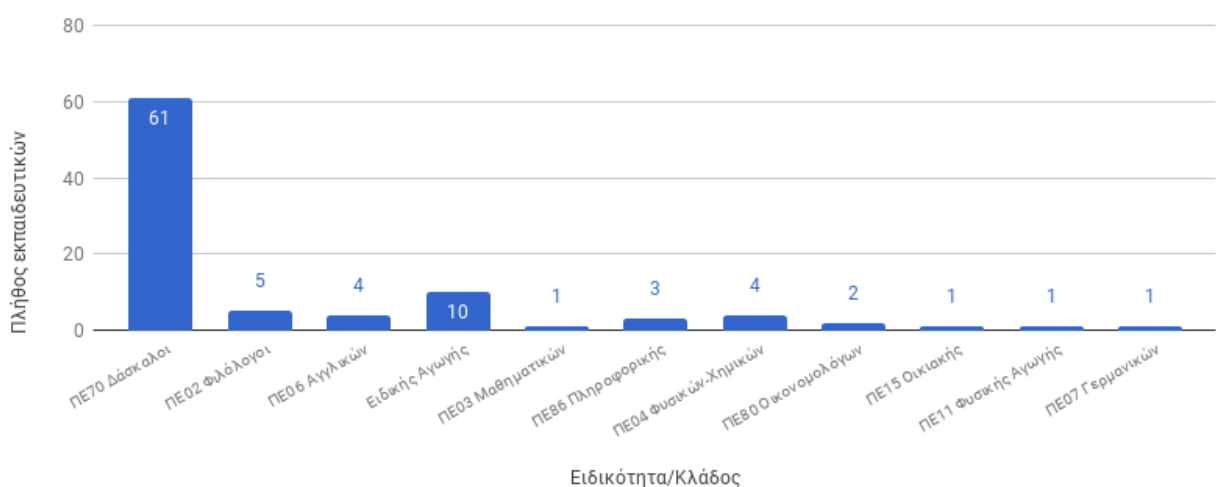
Γράφημα 5: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων με βάση τις σπουδές πέραν του πρώτου πτυχίου

σε ποσοστό 59,5%. Επιπλέον, οι 14 έχουν κάνει εξομοίωση (17,7%), οι 10 κατέχουν και δεύτερο δίπλωμα ανώτατης εκπαίδευσης (12,7%), οι 7 έχουν κάνει μετεκπαίδευση (8,9%), ενώ ένας είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου (1,3%).

## 6. Ειδικότητα/Κλάδος

Η τελευταία ερώτηση δημογραφικού περιεχομένου αφορούσε τη συγκεκριμένη ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων προέρχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συγκεκριμένα δασκάλους σε ποσοστό 65,6%. Ακολουθούν οι ειδικότητες των δασκάλων Ειδικής Αγωγής με ποσοστό 10,8%, των Φιλολόγων με ποσοστό 5,4%, των Φυσικών-Χημικών-Βιολόγων όπως επίσης και των Αγγλικών με ποσοστό 4,3%, της Πληροφοτικής με ποσοστό 3,2% και των οικονομολόγων με ποσοστό 2,2%. Σε ακόμη μικρότερα ποσοστά απαντούν εκπαιδευτικοί Μαθηματικών, Οικιακής Οικονομίας, Φυσικής Αγωγής και Γερμανικών (1,1%).

Σ.6 Ειδικότητα/Κλάδος



Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων ανά ειδικότητα

Η μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα οφείλεται πιθανά στην Τεχνική της Χιονοστοιβάδας που ακολουθήθηκε κατά την επιλογή του δείγματος, αφού οι πρώτοι συμμετέχοντες αποτελούνταν κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι με τη σειρά τους επέλεξαν συμμετέχοντες εύκολα προσβάσιμους σε αυτούς και οικείους.

## 4.2 Αποτελέσματα της έρευνας

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τις ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, χωρισμένες σε πέντε αντίστοιχες ενότητες (Α' - Ε').

### 4.2.1 Γενικός - ειδικός στόχος της αξιολόγησης της εκπαίδευσης

Στην πρώτη ερώτηση (Α1) της Ενότητας Α' του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον σκοπό και τον προσανατολισμό της αξιολόγησης, σημειώνοντας το βαθμό συμφωνίας τους πάνω σε σχετικές 11 προτάσεις.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε μια από τις προτάσεις της Ερώτησης 1, υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της στήλης για τον Μέσο Όρο, διαπιστώνουμε ότι μόνο σε μια πρόταση αυτός βρίσκεται κάτω από τη μέση τιμή (3). Συμπεραίνουμε λοιπόν, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να προσανατολίζεται προς την επίτευξη αυτών των σκοπών. Από αυτούς, το μεγαλύτερο αποτέλεσμα συναντάμε στην πρόταση «η αξιολόγηση να χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά» με μέσο όρο 4,4 και τυπική απόκλιση 0,91. Σημαντικά αποτελέσματα εμφανίζουν, επίσης οι προτάσεις «η αξιολόγηση να χρησιμοποιείται ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης» (Μ.Ο. 4,2 και Τ.Α. 0,97), «η αξιολόγηση να οδηγεί στη συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Μ.Ο. 4,2 και Τ.Α. 1,27), και «η αξιολόγηση να προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών» (Μ.Ο. 4,0 και Τ.Α. 1,05).

| <b>A1. Σε τι βαθμό η αξιολόγηση της εκπαίδευσης θα πρέπει:</b>  | <b>Απαντήσεις</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|-------------------|-------------|-------------|
| να συγκεντρώνει στοιχεία για το επιτελούμενο έργο από κάθε σχολική μονάδα   | 96                | 3.9         | 1.01        |
| να διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά της   | 97                | 2.9         | 1.41        |
| να χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά   | 97                | 4.4         | 0.91        |
| να χρησιμοποιείται ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης  | 97                | 4.2         | 0.97        |
| να μεριμνά για την διόρθωση των αποκλίσεων από τα πρότυπα   | 96                | 3.5         | 1.18        |
| να καταγράφει το πότε και το γιατί σημειώθηκε η απόκλιση  | 94                | 3.4         | 1.21        |
| να φροντίζει για τη μη επανάληψη αποκλίσεων   | 96                | 3.5         | 1.27        |
| να οδηγεί στη συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί παράγοντες) | 97                | 4.2         | 1.15        |
| να προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών  | 96                | 4.0         | 1.05        |
| να καταλήγει σε συμπεράσματα που θα οδηγούν στη λήψη ορθολογικών και όχι διαισθητικών αποφάσεων   | 97                | 3.8         | 1.12        |
| να προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών  | 96                | 3.7         | 1.24        |

*Πίνακας 1: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση A1.*

Στη δεύτερη ερώτηση (A2) της Ενότητας Α' του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν έως πέντε από τις παραπάνω 11 προτάσεις για το σκοπό της αξιολόγησης, τις οποίες θεωρούν πιθανότερο από τις υπόλοιπες να επιδιώκει η αξιολόγηση με τη μορφή που έχει σήμερα.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων, καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά τους σε σχέση με το σύνολο.

| <b>A2. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης με την τωρινή μορφή της:</b>                             | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------------|----------------|
| συγκεντρώνει στοιχεία για το επιτελούμενο έργο από κάθε σχολική μονάδα                       | 46               | 52,9%          |
| διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους      | 25               | 28,7%          |
| χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά                                     | 34               | 39,1%          |
| χρησιμοποιείται ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης  | 28               | 32,2%          |
| μεριμνά για την διόρθωση των αποκλίσεων από τα πρότυπα                                       | 16               | 18,4%          |
| καταγράφει το πότε και το γιατί σημειώθηκε η απόκλιση  | 18               | 20,7%          |
| φροντίζει για τη μη επανάληψη αποκλίσεων   | 14               | 16,1%          |
| οδηγεί στη συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας      | 22               | 25,3%          |
| προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών        | 24               | 27,6%          |
| καταλήγει σε συμπεράσματα που θα οδηγούν στη λήψη ορθολογικών και όχι διαισθητικών αποφάσεων | 26               | 29,9%          |
| προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών                          | 17               | 19,5%          |

*Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά στην ερώτηση A2.*

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (52,9%) διατύπωσαν την άποψη ότι με τη μορφή που έχει η αξιολόγηση σήμερα καταφέρνει να συγκεντρώνει στοιχεία για το επιτελούμενο από κάθε σχολική μονάδα έργο. Σημαντικά

ποσοστά επίσης, συγκέντρωσαν οι απαντήσεις ότι η αξιολόγηση σήμερα χρησιμοποιείται με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά (39,1%) και ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης (32,2%).

Από τα αποτελέσματα αυτά και από την ανάλυση της προηγούμενης ερώτησης παρατηρούμε ορισμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην επιθυμητή και την πραγματική κατάσταση, αναφορικά με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το βασικό επίτευγμα της τωρινής αξιολόγησης, η συγκέντρωση των στοιχείων από κάθε σχολική μονάδα, δε θεωρείται προτεραιότητα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά όμως, οι επόμενοι δύο στόχοι αποτελούν τόσο επιθυμία όσο και επίτευγμα της τωρινής αξιολόγησης. Οι στόχοι για συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και για ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκαν επίσης προτεραιότητα, βρίσκονται πιο κάτω, στην έκτη και πέμπτη θέση αντίστοιχα.

#### **4.2.2 Αντικείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης**

Η Ενότητα Β' του ερωτηματολογίου αποτελείται αρχικά από δύο τύπους ερωτήσεων. Ο πρώτος τύπος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Β.1.1, Β.2.1 και Β.3.1, οι οποίες ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας τους, με επιμέρους στοιχεία τριών αντικειμένων αξιολόγησης, του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Παρατηρούμε ότι όλες οι παρακάτω προτάσεις θεωρούνται σημαντικές, καθώς όλες βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας το μέσο όρο κάθε πρότασης προκύπτει ότι οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούνται πρώτα από όλα με βάση το βαθμό κοινωνικής ένταξης και τη συμπεριφορά τους, στη συνέχεια με βάση τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη

δεξιοτήτων και ύστερα με βάση την πρόσληψη των απαιτούμενων γνώσεων. Παράλληλα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται κατά κύριο λόγο για την παιδαγωγική τους και την διδακτική τους ικανότητα, ενώ μια σχολική μονάδα θα πρέπει να κρίνεται κυρίως για τη διοίκησή της, τους πόρους της, το συνολικό πρόγραμμα δράσης της, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζει.

| <b>Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει:</b>  | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|---------------|-------------|-------------|
| <b>B.1.1 Όσον αφορά στο μαθητή</b>  |               |             |             |
| στην πρόσληψη γνώσεων   | 98            | 4,1         | 0,69        |
| στην εξέλιξη δεξιοτήτων   | 98            | 4,4         | 0,67        |
| στην κοινωνική ένταξη και συμπεριφορά του   | 98            | 4,6         | 0,56        |
| στη συναισθηματική του ανάπτυξη   | 98            | 4,5         | 0,63        |
| <b>B.2.1 Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό</b>   |               |             |             |
| στη διδακτική ικανότητα   | 95            | 4,0         | 0,88        |
| στην παιδαγωγική ικανότητα  | 97            | 4,4         | 0,85        |
| στον ατομικό φάκελο προσόντων   | 96            | 3,4         | 1,09        |
| στη συνεργασία με το διευθυντή και τους συναδέλφους   | 95            | 3,8         | 0,96        |
| στη συμμόρφωση με τις υποδείξεις των ανωτέρων   | 96            | 3,1         | 1,14        |
| στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων  | 95            | 3,9         | 0,94        |
| <b>B.3.1 Όσον αφορά στη Σχολική Μονάδα</b>  |               |             |             |
| στους πόρους της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικούς πόρους, ανθρώπινο δυναμικό) | 98            | 3,9         | 1,08        |
| στη διοίκησή της (συντονισμό σχολικής ζωής, εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων) | 98            | 4,0         | 0,95        |
| στην υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών                                     | 98            | 3,3         | 1,04        |
| στο κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας                      | 96            | 3,8         | 1,08        |
| στο συνολικό πρόγραμμα δράσης του σχολείου (κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής)            | 98            | 3,9         | 0,96        |
| στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτόμες δράσεις   | 98            | 3,9         | 1,00        |
| στα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ανάπτυξη των μαθητών)   | 96            | 3,7         | 1,05        |

*Πίνακας 3: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις*

*B.1.1, B.2.1 και B.3.1*

Ο δεύτερος τύπος ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις B.1.2, B.2.2 και B.3.2, όπου ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν με μια συνολική βαθμολογία τη σημαντικότητα καθενός από τα παραπάνω αντικείμενα αξιολόγησης.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

|   | Σύνολο | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|--------|------|------|
| <b>B.1.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο το μαθητή;</b>         | 88     | 3,9  | 0,95 |
| <b>B.2.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο τον εκπαιδευτικό;</b>  | 87     | 3,7  | 1,03 |
| <b>B.3.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο τη σχολική μονάδα;</b> | 90     | 3,6  | 0,97 |

*Πίνακας 4: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις B.1.2, B.2.2 και B.2.3*

Όπως γίνεται φανερό, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης θα πρέπει ,σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, να λαμβάνει υπόψη και τα τρία αυτά αντικείμενα αξιολόγησης, αφού όλες οι απαντήσεις βρίσκονται πάνω από τη μέση τιμή (3). Η σειρά όμως με την οποία θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάθε ένα από αυτά δε γίνεται ξεκάθαρη, μιας και ο μέσος όρος των τριών απαντήσεων είναι παραπλήσιος, ενώ οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζουν μικρή διαφοροποίηση, με την μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης να κατέχει η απάντηση με το μεγαλύτερο μέσο όρο.

Ο τελευταίος τύπος ερώτησης περιλάμβανε την ερώτηση B.4.1, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν πόσο αποτελεσματική θεωρούν την υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης, αναφορικά με τα τρία παραπάνω αντικείμενα.



Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

| <b>B.4.1 Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση στην τωρινή μορφή της είναι αποτελεσματική σχετικά με</b> | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|---------------|-------------|-------------|
| το μαθητή   | 98            | 2,4         | 1,02        |
| τον εκπαιδευτικό  | 98            | 2,2         | 0,97        |
| τη σχολική μονάδα   | 98            | 2,2         | 0,96        |

*Πίνακας 5: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση B.4.1*

Παρατηρώντας το μέσο όρο των απαντήσεων, ο οποίος βρίσκεται κάτω από τη μέση τιμή (3), συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν αποτελεσματική την ισχύουσα αξιολόγηση στην εκπαίδευση για κανένα από τα αντικείμενα που προσπαθεί να κρίνει.

#### **4.2.3 Υποκείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης**

Η Ενότητα Γ' του ερωτηματολογίου εστιάζει στο υποκείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τους φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν τη διαδικασία της αξιολόγησης, καλώντας τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε τρεις σχετικές ερωτήσεις.

Η πρώτη ερώτηση (Γ1) ζητούσε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν το βαθμό καταλληλότητας διαφόρων φορέων αξιολόγησης, όπως έχουν εφαρμοστεί, σχεδιαστεί ή προταθεί έως τώρα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

| <b>Γ.1 Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλα για τους στόχους της αξιολόγησης τα στοιχεία (δεδομένα) που πιθανά να συγκεντρώνονταν από</b> | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|--|---------------|-------------|-------------|
| τον Προϊστάμενο του γραφείου   | 97            | 2,6         | 1,06        |

|   |    |     |      |
|---|----|-----|------|
| τον Διευθυντή του γραφείου                                      | 97 | 2,6 | 1,04 |
| τον Σύμβουλο  | 97 | 2,9 | 1,06 |
| τον Διευθυντή στου σχολείου                                     | 97 | 3,6 | 1,02 |
| κάποιο ανεξάρτητο Σώμα Αξιολογητών διορισμένο από την κυβέρνηση | 97 | 2,6 | 1,34 |
| τους συναδέλφους  | 97 | 3,3 | 1,10 |
| τον ίδιο τον εκπαιδευτικό                                       | 95 | 3,8 | 1,05 |
| τους μαθητές του σχολείου                                       | 96 | 3,4 | 1,24 |
| τους γονείς των μαθητών   | 96 | 2,7 | 1,09 |

*Πίνακας 6: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση*

*Γ.1*

Συγκρίνοντας το μέσο όρο κάθε απάντησης, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν καταλληλότερα στοιχεία με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν, αυτά που θα δώσουν οι ίδιοι στους αξιολογητές (Μ.Ο. 3,8 και Τ.Α. 1,05). Ακολουθούν τα στοιχεία που συγκεντρώνονται από το διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Ο μέσος όρος για καθέναν από τους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης βρίσκεται κάτω από τη μέση τιμή, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους θεωρούν τόσο κατάλληλους.

Γενικά, με ομαδοποίηση των φορέων φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δείχνουν προτίμηση σε μορφές εσωτερικής παρά εξωτερικής αξιολόγησης. Εντύπωση επίσης προκαλούν τα αποτελέσματα αναφορικά με το Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος καλείται σήμερα να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό κομμάτι του έργου του εκπαιδευτικού. Οι συμμετέχοντες έθεσαν τον αντίστοιχο μέσο όρο λίγο κάτω από τη μέση τιμή (Μ.Ο. 2,9), δείχνοντας έτσι ότι δεν έχουν αρκετή εμπιστοσύνη στον τρόπο που θα τους αξιολογούσε. Παράλληλα, η πρόταση για κάποιο Ανεξάρτητο Σώμα Αξιολογητών αν και εμφανίζει χαμηλό μέσο όρο (2,6), εντούτοις έχει και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (1,34).

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις της ενότητας ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να δείξουν την προτίμησή τους ανάμεσα σε δύο προτάσεις αξιολόγησης. Η πρώτη, σε αντιστοιχία με εφαρμογές της σύγχρονης διοίκησης εξετάζει το ενδεχόμενο

εφαρμογής αξιολόγησης 360° στην εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη ζητά την κριτική άποψη σε σχέση με την τελευταία μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

|  | Σύνολο | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|--------|------|------|
| <b>Γ.2 Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε μια αξιολόγηση κυκλικού τύπου, που θα συνυπολογίζει στοιχεία από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, τους μαθητές με τους γονείς τους;</b> | 97     | 3,5  | 1,28 |
| <b>Γ.3 Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης καλύπτεται επαρκώς από τη σκοπιά της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας;</b>   | 97     | 2,9  | 1,01 |

*Πίνακας 7: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις Γ.2 και Γ.3*

Αν και οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν ελαφρά θετική στάση στο ενδεχόμενο συνδυασμού στοιχείων από όλους τους φορείς αξιολόγησης (Μ.Ο. 3,5), υπάρχει επίσης σημαντική απόκλιση στις απόψεις τους (Τ.Α. 1,28). Από την άλλη μεριά, δείχνουν ουδέτερη στάση σε σχέση με την ιδέα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 2,9 και Τ.Α. 1,01).

#### **4.2.4 Ειδική περίπτωση**

Η Ενότητα Δ' του ερωτηματολογίου αποτελείται από εννέα ερωτήσεις, που καλύπτουν τις έννοιες της θεσμικής επιρροής, της κοινωνικο-οικονομικής επιρροής και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, λόγοι που επιδρούν καθοριστικά στην αποδοχή ή μη ενός συστήματος αξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις Δ.1 και Δ.2 ζητούν από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους σε σχέση με θεσμικά όργανα αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις Δ.3, Δ.4 και Δ.5 καλούν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την επικράτηση κανόνων αγοράς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο

(Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

|   | Σύνολο | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|--------|------|------|
| <b>Δ.1 Είναι πιθανή η επανεμφάνιση ενός αυταρχικού τύπου αξιολόγησης όπως αυτή του επιθεωρητή;</b>  | 97     | 3,0  | 1,28 |
| <b>Δ.2 Πόσο σύμφωνοι είστε με την ύπαρξη των θεσμών του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου ως κριτών του εκπαιδευτικού και του έργου του;</b>                    | 98     | 2,6  | 1,13 |
| <b>Δ.3 Πιστεύετε ότι πιθανά χαμηλά αποτελέσματα της χώρας μας σε διεθνείς οργανισμούς αξιολόγησης της εκπαίδευσης κάνουν επιτακτική την εφαρμογή της αξιολόγησης;</b> | 98     | 3,0  | 1,31 |
| <b>Δ.4 Πόσο σύμφωνος σας βρίσκει η αναφορά σύγχρονων οικονομικών όρων όπως ποιότητα, ανταγωνισμός, απόδοση, εντατικοποίηση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση;</b>   | 97     | 2,6  | 1,34 |
| <b>Δ.5 Η παγκόσμια επικράτηση των κανόνων της αγοράς πρέπει να επηρεάσει το περιεχόμενο και τη μορφή της εκπαίδευσης;</b>   | 97     | 2,5  | 1,25 |

*Πίνακας 8: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις*

*Δ.1 και Δ.2, καθώς και στις ερωτήσεις Δ.3, Δ.4 και Δ.5*

Σε γενικές γραμμές συμπεραίνουμε ότι το υπάρχον πλαίσιο λειτουργεί ελαφρώς αρνητικά για την αποδοχή της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς ο μέσος όρος όλων των απαντήσεων κυμαίνεται έως τη μέση τιμή (3) και κάτω από αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί κρατούν ουδέτερη στάση, απέναντι στην πιθανότητα επανεμφάνισης ενός αυστηρού και αναχρονιστικού, όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, θεσμού αξιολόγησης (Μ.Ο. 3,0 και Τ.Α. 1,28). Παράλληλα, διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στα θεσμικά όργανα της τωρινής αξιολόγησης, του Συμβούλου και του Προϊσταμένου της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 2,6 και Τ.Α. 1,13).

Για τις κατατάξεις σε διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι εκπαιδευτικοί κρατούν επίσης ουδέτερη στάση (Μ.Ο. 3,0 και Τ.Α. 1,31) και δε θεωρούν αρκετά σημαντικά τα αποτελέσματα σε αυτούς, ώστε να απαιτείται αξιολόγηση όταν διαπιστώνονται ελλείψεις σε σύγκριση με άλλα κράτη. Η επικράτηση κανόνων

ελεύθερης αγοράς στους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και η εφαρμογή τους στα σχολεία κρίνεται μάλλον αρνητική για τα δεδομένα της εκπαίδευσης, αφού οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι αυτή θα πρέπει να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο και σκοπό. Ο μέσος όρος των αντίστοιχων ερωτήσεων ήταν 2,6 και 2,5.

Η ερώτηση Δ.6 ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται αρνητικά από διάφορες απόψεις, στις οποίες βασίζεται η κριτική κατά της εφαρμογής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

| <b>Δ.6 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη γνώμη σας για την αξιολόγηση;</b> | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|---------------|-------------|-------------|
| Η άποψη ότι δεν είναι αναγκαία  | 97            | 2,4         | 1,25        |
| Συγκροτείται από μη κατάλληλα καταρτισμένα άτομα  | 97            | 4,2         | 1,14        |
| Σχετίζεται με πολιτικές και κομματικές πεποιθήσεις  | 97            | 4,3         | 1,10        |
| Η κακή οικονομία της χώρας σε συνδυασμό με την επαγγελματική αβεβαιότητα  | 97            | 3,8         | 1,27        |
| Η ανηλεής οικονομική αξιολόγηση της χώρας από διεθνείς οργανισμούς και την Ε.Ε.                                   | 98            | 3,7         | 1,21        |
| Η γνώμη των συναδέλφων  | 97            | 2,6         | 1,30        |
| Η εναντίωση των συνδικαλιστικών φορέων  | 97            | 2,6         | 1,42        |

*Πίνακας 9: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση*

#### Δ.6

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η γνώμη των συναδέλφων επηρεάζει λίγο την άποψη των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση (Μ.Ο. 2,6), όπως επίσης και οι αντιδράσεις από τα συνδικαλιστικά όργανα (Μ.Ο. 2,6). Οι εκπαιδευτικοί επίσης, συμφωνούν λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία (Μ.Ο. 2,4), ή αντιστρέφοντας τη διατύπωση της πρότασης αυτής, συμφωνούν ότι χρειάζεται αξιολόγηση. Το μεγαλύτερο μέσο όρο συναντάμε στις προτάσεις ότι η αξιολόγηση επηρεάζεται από πολιτικές σκοπιμότητες και ότι συγκροτείται

από άτομα χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση (Μ.Ο. 4,3 και 4,2 αντίστοιχα). Στις προτάσεις αυτές ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των διερωτώμενων, 62% και 52% αντίστοιχα, επέλεξε τη μέγιστη δυνατή αρνητική απάντηση. Μεγάλο ρόλο παίζουν ακόμη η έντονη αβεβαιότητα και η εργασιακή ανασφάλεια που κυριαρχεί στη χώρα μας (Μ.Ο. 3,8), αλλά και η αρνητική χροιά που έχει πάρει τα τελευταία χρόνια η έννοια της αξιολόγησης μετά από τις συνεχείς αρνητικές, διεθνείς οικονομικές αξιολογήσεις και των επιπτώσεών τους στην καθημερινότητα των πολιτών (Μ.Ο. 3,7).

Στις επόμενες δύο ερωτήσεις, Δ.7 και Δ.8 οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν τις τρεις κυριότερες πηγές πληροφόρησής τους για το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και στη συνέχεια να επιλέξουν το πόσο ενημερωμένο θεωρούν τον εαυτό τους πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Τα δεδομένα των απαντήσεων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

| <b>Δ.7 Κύριες πηγές πληροφόρησής μου για την Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης είναι:</b> | <b>Συχνότητα</b> | <b>Ποσοστό</b> |
|--|------------------|----------------|
| A. Βιβλία – Επιστημονικά άρθρα   | 51               | 52%            |
| B. Συνάδελφοι  | 47               | 48%            |
| Γ. Σεμινάρια   | 30               | 30,6%          |
| Δ. Το ίδιο το Φ.Ε.Κ. (Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα)                              | 53               | 54,1%          |
| E. Εγκύκλιοι   | 57               | 58,2%          |
| ΣΤ. Συνδικαλιστικά όργανα  | 35               | 35,7%          |
| Z. ΜΜΕ   | 24               | 24,5%          |

*Πίνακας 10: Συχνότητες και ποσοστά στην ερώτηση Δ.7*

|  | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|--|---------------|-------------|-------------|
| <b>Δ.8 Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς ενημερωμένος στο θέμα της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης</b> | 97            | 3,1         | 0,89        |

*Πίνακας 11: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση Δ.8*

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι πιο συνηθισμένες πηγές πληροφόρησης για το θέμα της αξιολόγησης υπήρξαν κατά σειρά οι αντίστοιχες

εγκύκλιοι του Υπουργείου (ποσοστό 58,2%), οι ίδιες οι νομοθεσίες (ποσοστό 54,1%) και θεματικά βιβλία ή περιοδικά (ποσοστό 51%). Τα χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν τα συνδικαλιστικά όργανα, εκπαιδευτικά σεμινάρια και τα ΜΜΕ (35,7%, 30,6% και 24,5% αντίστοιχα). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές η ενημέρωση των συμμετεχόντων είναι πιο αντικειμενική και βασίζεται σε επίσημα και θεωρητικά τεκμηριωμένα κριτήρια, παρά σε υποκειμενικές και στη βάση σκοπιμοτήτων απόψεις.

Σε αντίθεση ίσως με τα παραπάνω έρχονται τα αποτελέσματα της ερώτησης Δ.8, από την οποία προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν μέτρια ενημερωμένους τους εαυτούς τους (Μ.Ο. 3,1). Η άποψη αυτή βέβαια δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι συμμετέχοντες δεν ήταν ενημερωμένοι, αλλά ίσως και ότι δεν αισθάνονται ενημερωμένοι, είτε επειδή το θέμα της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα πολύπλευρο, είτε επειδή βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας ζητούσε τη θέση των εκπαιδευτικών σε μια ιδανική μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης, απαλλαγμένη από τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, με άλλα λόγια χωρίς παρεμβολές της ειδικής περίπτωσης, οι οποίες συχνά θεωρούνται υποκειμενικές. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν (Μ.Ο. 4,4 και Τ.Α. 0,96) οι εκπαιδευτικοί σε μια τέτοια περίπτωση θα ήταν πολύ θετικοί. Πιο συγκεκριμένα, οι 58 από τις απαντήσεις (59,2%) που δόθηκαν είχαν την ακραία θετική τιμή «Πάρα Πολύ».

|   | Σύνολο | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|--------|------|------|
| <b>Δ.9 Μια αξιολόγηση στην ιδανική μορφή της, απαλλαγμένη από πολιτικά συμφέροντα και εστιασμένη αποκλειστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης θα σας έβρισκε σύμφωνος;</b> | 98     | 4,4  | 0,96 |

*Πίνακας 12: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση Δ.9*

#### 4.2.5 Εργαλεία αξιολόγησης

Η Ενότητα Ε΄ του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις αναφορικά με τα εργαλεία της αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Η πρώτη ερώτηση ζητά το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με τα δύο κεντρικά, αλλά αντίθετα στον προσανατολισμό μοντέλα αξιολόγησης. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Παρατηρούμε ότι ανάμεσα στα δύο μοντέλα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ξεκάθαρη προτίμηση για το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Μ.Ο. 3,7), σε αντίθεση με το τεχνοκρατικό για το οποίο ο μέσος όρος βρίσκεται κάτω από τη μέση τιμή ((Μ.Ο. 2,4).

| <b>Ε.1 Πόσο κατάλληλο είναι κατά τη γνώμη σας ένα μοντέλο αξιολόγησης:</b>  | <b>Απαντήσεις</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|-------------------|-------------|-------------|
| A. που εστιάζει στον έλεγχο, εφαρμόζεται ιεραρχικά και μετρά την αποτελεσματικότητα ποσοτικά  | 98                | 2,4         | 1,27        |
| B. που επικεντρώνεται στους ανθρώπους, εντοπίζει ελλείψεις με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τον ανασχηματισμό του σχολείου, μετρά ποσοτικά, μη προκαθορισμένα και υποκειμενικά κριτήρια | 97                | 3,7         | 1,26        |

*Πίνακας 13: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στην ερώτηση Ε.1*

Οι ερωτήσεις Ε.2, Ε.3 και Ε.4 ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τη στάση τους για τις τεχνικές αξιολόγησης, τον κατάλληλο χρόνο διεξαγωγής της, καθώς και τον τύπο αξιολόγησης με κριτήριο τη σχέση του αξιολογούμενου και του αξιολογητή αντίστοιχα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.



| <b>E.2 Από τις παρακάτω τεχνικές ποιες έχουν καλύτερη εφαρμογή στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης;</b>                 | <b>Σύνολο</b> | <b>M.O.</b> | <b>T.A.</b> |
|---|---------------|-------------|-------------|
| Παρατήρηση  | 93            | 3,7         | 0,90        |
| Τήρηση και παρακολούθηση δεικτών  | 93            | 3,1         | 1,00        |
| Μελέτη περιπτώσεων  | 93            | 3,7         | 1,05        |
| Μετα-παρακολούθηση  | 93            | 3,8         | 0,93        |
| Σύγκριση αποτελεσμάτων  | 93            | 3,4         | 1,03        |
| Τήρηση αρχείων και μελέτη τους  | 93            | 3,7         | 1,05        |
| Έλεγχος κριτηρίων   | 92            | 3,6         | 1,00        |
| <b>E.3 Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πετυχαίνει καλύτερα τους στόχους της, όταν πραγματοποιείται κατά:</b>           | <b>Σύνολο</b> | <b>M.O.</b> | <b>T.A.</b> |
| Την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας  | 97            | 3,3         | 1,31        |
| Τη διάρκειά της εκπαιδευτικής διαδικασίας   | 94            | 3,8         | 1,04        |
| Τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας   | 94            | 3,6         | 1,23        |
| <b>E.4 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα, όταν πραγματοποιείται από:</b> | <b>Σύνολο</b> | <b>M.O.</b> | <b>T.A.</b> |
| άτομα του ίδιου του σχολείου  | 96            | 3,6         | 1,17        |
| άτομα εκτός σχολείου  | 94            | 2,6         | 1,08        |
| συνδυασμό των παραπάνω  | 95            | 3,4         | 1,34        |

*Πίνακας 14: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις E.2, E.3 και E.4*

Από τα παραπάνω δεδομένα παρατηρούμε ότι όλες οι ερωτήσεις εκτός από μια παρουσιάζουν μέσο όρο πάνω από τη μέση τιμή (3). Αναφορικά με τις καταλληλότερες τεχνικές αξιολόγησης στην εκπαίδευση τη μεγαλύτερη τιμή εμφάνισε η μετα-παρακολούθηση (M.O. 3,8). Ακολουθούν οι τεχνικές της παρατήρησης, της μελέτης περιπτώσεων και της τήρησης και μελέτης αρχείων με μέσο όρο 3,7, ενώ κατά σειρά έρχεται και η αξιολόγηση με βάση τον έλεγχο κριτηρίων (M.O. 3,6). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης με βάση αριθμητικούς δείκτες συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο(3,8), που πλησιάζει στην ουδέτερη στάση.

Σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής της, η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (3,8 και 1,04 αντίστοιχα). Ακολούθησαν η πρόταση για αξιολόγηση κατά τη λήξη της διαδικασίας (Μ.Ο. 3,6) και κατά την αρχή της διαδικασίας (Μ.Ο. 3,3).

Στην ερώτηση αναφορικά με τον καταλληλότερο τύπο αξιολόγησης, όταν κριτήριο αποτελεί η σχέση με τον αξιολογητή, η πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο (3,6), ενώ πολύ κοντά σε αυτόν βρισκόταν και η πρόταση για συνδυαστικό τύπο αξιολόγησης (Μ.Ο. 3,4) που παίρνει στοιχεία τόσο από την εσωτερική όσο και την εξωτερική αξιολόγηση. Η πρόταση για εξωτερική αξιολόγηση είχε το χαμηλότερο μέσο όρο (2,6), γεγονός που αποτυπώθηκε με τον ίδιο τρόπο και στην ενότητα των φορέων αξιολόγησης.

Οι τελευταίες ερωτήσεις της ενότητας Ε' καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν πάνω στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως αυτή ισχύει σήμερα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Ο μέσος όρος της ερώτησης Ε.5 (4,3) βρίσκεται αρκετά πάνω από τη μέση τιμή, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλης σημασίας την ύπαρξη ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, το 55,8% των απαντήσεων τοποθετήθηκαν στη μέγιστη θετική τιμή «Πάρα Πολύ», και 27,9% αυτών στη θετική τιμή «Αρκετά».

Από τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης αποτελεσματικότητα, μόνο ένα από αυτά θεωρήθηκε ότι επιτυγχάνεται σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 3,1) από την υφιστάμενη μορφή αξιολόγησης. Όλα τα υπόλοιπα τοποθετούνται κάτω από τη μέση τιμή (3). Το χαμηλότερο μέσο όρο συναντάμε στο στοιχείο της εξασφάλισης αποδοχής (Μ.Ο. 1,9 και Τ.Α 0,92), ενώ λίγο υψηλότερα βρίσκονται τα στοιχεία της εγκυρότητας τόσο του

περιεχομένου όσο και της δομής της, της ευελιξίας και της κατανόησης από όλα τα μέλη του οργανισμού (Μ.Ο. 2,0). Από τις παρακάτω, οι προτάσεις ότι η τωρινή μορφή αξιολόγησης «δίνει διαφορετική εκτίμηση για το ίδιο άτομο από δύο αξιολογητές» και ότι «αναφέρεται σε στοιχεία της προσωπικότητας» έχουν αρνητική ερμηνεία, έτσι η κατάταξή τους κάτω από το μέσο όρο δείχνει ότι επιτυγχάνονται τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας (αξιοπιστία και αντικειμενικότητα). Σε γενικές γραμμές, όμως, προκύπτει ότι η τωρινή μορφή αξιολόγησης δεν είναι αποτελεσματική.

|  | Σύνολο        | Μ.Ο.        | Τ.Α.        |
|--|---------------|-------------|-------------|
| <b>E.5 Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενημέρωση του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας που αξιολογήθηκε για τα αποτελέσματα που πέτυχε;</b> | 86            | 4,3         | 0,94        |
| <b>E.6 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τωρινή μορφή αξιολόγησης πετυχαίνει τα παρακάτω:</b>  | <b>Σύνολο</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
| εξετάζει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας  | 95            | 2,0         | 0,79        |
| καταφέρνει να μετρήσει την αποδοτικότητα   | 95            | 2,0         | 0,85        |
| δίνει διαφορετική εκτίμηση για το ίδιο άτομο από δύο αξιολογητές   | 93            | 2,4         | 1,00        |
| αναφέρεται σε στοιχεία της προσωπικότητας  | 94            | 2,1         | 0,94        |
| αξιολογεί ευνοϊκότερα τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς λόγω εμπειρίας  | 95            | 2,7         | 1,16        |
| επηρεάζεται στο αποτέλεσμα από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες   | 96            | 3,1         | 1,30        |
| βασίζει το αποτέλεσμα σε μετρήσιμα στοιχεία  | 94            | 2,4         | 1,07        |
| χρησιμοποιεί όλο το εύρος της βαθμολογικής κλίμακας  | 94            | 2,3         | 0,93        |
| διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ ατόμων ή σχολικών μονάδων   | 96            | 2,3         | 1,03        |
| προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της τάξης ή του σχολείου   | 95            | 2,0         | 1,00        |
| επηρεάζεται από τις συνθήκες, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής του τόπου που βρίσκεται το σχολείο   | 94            | 2,4         | 1,09        |
| λαμβάνει υπόψη τις έως τώρα επιδόσεις σε σχέση με τους δείκτες αξιολόγησης   | 96            | 2,3         | 0,87        |
| έχει εξασφαλίσει την αποδοχή της από όσους και σε όσους εφαρμόζεται  | 94            | 1,9         | 0,92        |
| είναι απολύτως κατανοητή ως προς τα στοιχεία που ζητά  | 94            | 2,0         | 0,87        |
| εφαρμόζεται με τον οικονομικότερο δυνατό τρόπο   | 93            | 2,7         | 1,04        |

*Πίνακας 15: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις E.5, E.6*

#### 4.2.6 Αξιολόγηση εργαζομένων

Το Γ' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σύγχρονη έννοια της αξιολόγησης εργαζομένων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση ζητούσε το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε διάφορες θέσεις σχετικά με τους στόχους της εργασίας τους, η δεύτερη εξέταζε την ύπαρξη προγράμματος ανάπτυξης εργαζομένων, η τρίτη εξέταζε τη σύνδεση αμοιβής και απόδοσης, η τέταρτη την ύπαρξη ανατροφοδότησης από τους προϊστάμενους και η τελευταία την ύπαρξη αποτελεσματικού συστήματος προσέλκυσης και επιλογής εργαζομένων.

| <b>Ε.1 Στην τωρινή θέση που εργάζεστε:</b>  | <b>Απαντήσεις</b> | <b>Μ.Ο.</b> | <b>Τ.Α.</b> |
|---|-------------------|-------------|-------------|
| Σας γνωστοποιήθηκαν επακριβώς οι απαιτήσεις, οι συνθήκες και οι υποχρεώσεις κατά τη διαδικασία πρόσληψης  | 95                | 2,5         | 1,19        |
| Οι στόχοι της σχολικής μονάδας σας είναι ξεκάθαροι  | 97                | 3,1         | 1,10        |
| Διαμορφώσατε σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο ατομικούς στόχους που οφείλετε να πετύχετε   | 97                | 2,7         | 1,32        |
| Συναποφασίσατε με τους προϊσταμένους σας στόχους για την προσωπική σας ανάπτυξη (π.χ. επιμόρφωση, ανάληψη επιπλέον ευθυνών, κ.ά.)                                 | 96                | 2,3         | 1,19        |
| <b>Ε.2 Σε περίπτωση που η αξιολόγηση σας κρίνει ανεπαρκή πόσο πιθανό είναι να ενταχθείτε σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις αδυναμίες σας;</b>       | 96                | 3,4         | 1,27        |
| <b>Ε.3 Εάν επιδείξετε μεγαλύτερο ζήλο στην εργασία σας, θα ανταμειφθείτε ανάλογα με κάποιον τρόπο, είτε χρηματικό, είτε ηθικό, είτε με διευκολύνσεις, κ.τ.λ.;</b> | 96                | 2,2         | 1,26        |
| <b>Ε.4 Υπάρχει επαρκής ανατροφοδότηση από τους προϊσταμένους σας, ώστε να διατηρείτε τα θετικά στοιχεία σας και να βελτιώνετε τα αρνητικά;</b>                    | 96                | 2,4         | 1,18        |
| <b>Ε.5 Σε ποιο βαθμό η εργασία σας στη συγκεκριμένη θέση εξαρτάται από την επαγγελματική σας απόδοση;</b>   | 96                | 2,3         | 1,32        |

*Πίνακας 16: Σύνολο απαντήσεων, Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση στις ερωτήσεις Ε.1, Ε.2, Ε.3, Ε.4 και Ε.5*

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων υπολογισμένα κατά Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.), ενώ αναφέρεται και ο συνολικός αριθμός απαντήσεων.

Παρατηρώντας το μέσο όρο των απαντήσεων φαίνεται ότι μόνο δύο από αυτούς ξεπερνούν τη μέση τιμή (3), ο ένας μάλιστα βρίσκεται ελάχιστα πάνω από αυτή. Ειδικότερα, τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. 3,4 και Τ.Α. 1,27) έχει η πρόταση Ξ.2 αναφορικά με το πρόγραμμα ανάπτυξης εργαζομένων και ακολουθεί η πρόταση για τη γνώση των στόχων της σχολικής μονάδας που εργάζονται οι συμμετέχοντες (Μ.Ο. 3,1). Το χαμηλότερο μέσο όρο συναντάμε στις προτάσεις για ύπαρξη συστήματος ανταμοιβών (Μ.Ο. 2,2), για σύστημα επιλογής των καταλληλότερων εργαζομένων σε κάθε θέση (Μ.Ο. 2,3) και στην κοινή απόφαση εργαζομένου και προϊσταμένου για στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο. 2,3). Οι υπόλοιπες προτάσεις, για τους στόχους που ενδέχεται να αλλάζουν ανάλογα με την περίπτωση και την ύπαρξη ανατροφοδότησης από τους προϊστάμενους έχουν μέσο όρο επίσης κάτω από τη μέση τιμή (3) που δείχνει ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν, ότι η αξιολόγηση των εργαζομένων στην εκπαίδευση βασίζεται σε σύγχρονες αρχές.

# Κεφάλαιο 5

## Συμπεράσματα

Όπως διατυπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Το ζήτημα της αξιολόγησης συνδέεται στενά με τις υπόλοιπες λειτουργίες της Διοίκησης, έτσι θεωρείται πλέον αναπόσπαστο τμήμα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρόλα αυτά η εφαρμογή της έως τώρα συναντά μεγάλες αντιδράσεις και δυσκολίες, έτσι, αν και υφίσταται τελικά δεν εφαρμόζεται. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναζητούσε τα συγκεκριμένα σημεία διαφωνίας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, η ολοκληρωμένη διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, χωρίστηκε στις πέντε θεμελιώδεις παραμέτρους που την συγκροτούν και κάθε μία μελετήθηκε ξεχωριστά.

### 5.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση των ευρημάτων

Η μελέτη των ενοτήτων Α', Β', Γ' και Ε' του ερωτηματολογίου δόθηκαν αντίστοιχα απαντήσεις για τους στόχους, τα αντικείμενα, τα υποκείμενα και τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία οφείλει να καλύπτει κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση. Βασικός στόχος της, σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας, οφείλει να είναι η συνολική βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ θα πρέπει να χρησιμοποιείται επίσης για να πιέζει το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζει και να συμβάλλει ώστε να βελτιώνεται η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών. Η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να εστιάζει πρωτίστως στην κοινωνική ένταξή τους και την ανάπτυξη αποδεκτών συμπεριφορών, αλλά

και στη βέλτιστη δυνατή συναισθηματική ανάπτυξή τους, στοιχεία όμως που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό υποκειμενικότητας και δύσκολα μπορούν να μετρηθούν. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται περισσότερο στις ικανότητές τους και τον τρόπο που τις αξιοποιούν, κατά την καθημερινή πρακτική ή την εφαρμογή καινοτομιών, και λιγότερο στα τυπικά προσόντα ή τη συμμόρφωση με τις υποδείξεις των ανωτέρων τους. Μια σχολική μονάδα οφείλει να αξιολογείται, κυρίως για τον τρόπο που διοικείται, όπως επίσης για τους πόρους που διαθέτει και αξιοποιεί και για το σύνολο των προγραμμάτων και δράσεων που εφαρμόζει. Από τα τρία παραπάνω αντικείμενα αξιολόγησης, το δείγμα των εκπαιδευτικών έκρινε ότι ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να δίνει μεγαλύτερη βάση στα δεδομένα από τους μαθητές και στη συνέχεια σε αυτά των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Βασικός κριτής του εκπαιδευτικού έργου κρίθηκε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με την αυτοαξιολόγηση να αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης. Οι υπόλοιποι φορείς αξιολόγησης που θεωρήθηκαν κατάλληλοι αφορούσαν εσωτερικούς παράγοντες του σχολείου, το διευθυντή, τους μαθητές και τους συναδέλφους. Αναφορικά με τα εργαλεία της αξιολόγησης, προτιμότερο κρίθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης που αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου, που εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια ή τη λήξη της όλης διαδικασίας. Πιο επιθυμητή επίσης είναι η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ καταλληλότερες τεχνικές θεωρήθηκαν η μετα-παρακολούθηση, η άμεση παρατήρηση και ο τυπικός έλεγχος κάλυψης κριτηρίων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ίδιων ενοτήτων δίνει, επιπλέον, απαντήσεις για την υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με την αξιολόγηση. Αντίθετα με τη βασική επιθυμία των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση στη μορφή που έχει σήμερα προσανατολίζεται στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης και όχι τη βελτίωσή της, ενώ δεν καταφέρνει να αξιολογήσει αποτελεσματικά ούτε τους μαθητές, ούτε τους εκπαιδευτικούς, ούτε τη σχολική μονάδα στις διαστάσεις που αφορούν τον καθένα. Φορείς αξιολόγησης με το υπάρχον σύστημα, αποτελούν οι ανώτεροι των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός Σύμβουλος ότι αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι, και ο

Προϊστάμενος τους γραφείου με το Διευθυντή του σχολείου ότι αφορά το διοικητικό κομμάτι. Έτσι, η πραγματική κατάσταση έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εσωτερική αξιολόγηση. Οι ιδέες της αξιολόγησης 360° και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν έχουν κερδίσει ακόμη την αποδοχή των εκπαιδευτικών. Τέλος, η αξιολόγηση με τη μορφή που έχει σήμερα, δεν ικανοποιεί την έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών για ανατροφοδότηση και γενικά κρίνεται λίγο αποτελεσματική ως προς τα κριτήρια και τις μεθόδους που εφαρμόζει.

Η ειδική περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην παρούσα φάση, φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά και να αποτελεί βασικό παράγοντα αντίδρασης στην εφαρμογή της. Τόσο οι επιδράσεις του θεσμικού πλαισίου όσο και του κοινωνικο-οικονομικού προκαλούν γενική δυσαρέσκεια και θέτουν σε αμφισβήτηση τη χρησιμότητα και τον πραγματικό ρόλο αυτής. Εάν η αξιολόγηση θα μπορούσε να απαλλαγεί από τις επιδράσεις αυτές, τότε θα είχε την υποστήριξη του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ανάλυση των αποτελεσμάτων του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου δείχνει ότι η τωρινή μορφή αξιολόγησης στηρίζεται ελάχιστα στις γενικές αρχές είτε της Διοίκησης Απόδοσης είτε άλλων βασικών αρχών αξιολόγησης των εργαζομένων που εφαρμόζονται πλέον στη σύγχρονη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν υπάρχει ουσιαστική σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τους στόχους που απαιτούνται για το διαφορετικό ανά περίπτωση έργο του, ούτε ικανοποιητική γνώση για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Η προσωπική του βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη, η ανταμοιβή για το έργο του, αλλά και η τοποθέτησή του σε θέσεις για τις οποίες μπορεί να μη διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα, σχετίζονται επίσης σε μικρό βαθμό με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό όμως, η εκπαίδευση λειτουργεί χωρίς να εκμεταλλεύεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους ανθρώπινους πόρους της. Τα κίνητρα που τους παρέχει είναι χαλαρά, ενώ παράλληλα διογκώνει το αίσθημα ότι δεν πραγματοποιείται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση



των συνολικών συνθηκών, παρά για να τιμωρήσει ή να ικανοποιήσει άλλες, πολιτικές σκοπιμότητες.

## 5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα της παρούσας διπλωματικής διατριβής έγινε με σκοπό να δοθεί μια πρώτη εικόνα για τη στάση των εκπαιδευτικών πάνω στις επιμέρους παραμέτρους, που συνολικά συγκροτούν ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε στη συνέχεια να καθοριστεί ποιες από αυτές αποτελούν αντικείμενο τριβών μεταξύ των υποστηρικτών και μη υποστηρικτών της.

Με δεδομένους τους χρονικούς και οικονομικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκε δείγμα του πληθυσμού με βασικό κριτήριο την ευκολία συγκέντρωσης όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων, ώστε τα ευρήματα να είναι αξιόπιστα. Με δεδομένα τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου, μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην αναζήτηση δείγματος πιθανότητας, από το οποίο θα μπορεί να γίνει επαλήθευση των ευρημάτων και στη συνέχεια επαγωγή τους σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό από την ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων, ο σχεδιασμός ενός συστήματος αξιολόγησης είναι έργο πολύπλοκο και ιδιαίτερα πολύπλευρο. Κάθε μια από τις θεμελιώδεις παραμέτρους του θα μπορούσε να αποτελέσει αποκλειστικό αντικείμενο μελέτης για νέες έρευνες, που επιθυμούν να εμβαθύνουν περισσότερο στα επιμέρους στοιχεία τους και το βαθμό στον οποίο αυτά επηρεάζουν την αποδοχή του συνολικού συστήματος αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, Αθήνα

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα

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

Ανδρέου, Α. (Επιμ.). (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη

Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης

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

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Α*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 57, σ. 58-63

*Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (Επιμ.). (2010). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. (σ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο [http://www.pischools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf) [πρόσβαση:19.5.2018]

Κατσουλάκης, Σ. (1994). Η σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 6, σ. 38-40

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Κέφης, Β.Ν. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες*. Αθήνα: Κριτική

Κιούσης, Γ. (1990). Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. *Λόγος και Πράξη*, 43, σ. 5-20

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.) (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, (σ 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Μακράκης, Β. (1998). *Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α΄*. (σ. 250). Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Γ. Μπένου
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σ. 63-64
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Αξιολόγηση προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Τόμος 2. Αθήνα: Ίων
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκικος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδ. Έκδοση
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος
- Χυτήρης, Σ.Λ. (2013). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

## Ξενόγλωσση

- Bailey, L.S & Stadt, R. (1973). *Career Education, New Applications to Human Development*. Bloomington: McKnight
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- Dressel, P.L. (1976). *A Handbook of Academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass

- Galloway, C. (1975). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill
- Goldstein, I.L. (1986). Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation. Στο Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων
- Guba, E.G. (1969). The failure of educational evaluation. *Educational Technology*, 9, pp. 29-38
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration. Theory, research and practice*. 6<sup>th</sup> ed. New York: McGraw - Hill
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*, (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Scriven, M. (1998). The nature of evaluation part ii: training. *Practical Assessment, Research And Evaluation*, 6, 11. Διαθέσιμο στο <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=12> [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw – Hill
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7<sup>th</sup>ed.). New York: McGraw – Hill
- Sinnema, C., & Robinson, V. (2007). The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), pp. 319-343
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: a conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp. 131-151
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), pp. 212 – 235
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year's teacher's moral, career choice commitment and planet retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 861-879
- Wolf, R. M. (1990). The Nature of Educational Evolution. In Walberg, H.J. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, pp. 8-10. New York: Pergamon Press
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. N.Y.: Longman

## Ηλεκτρονικές Πηγές

- Crossman, A. (2018). What Is a Snowball Sample in Sociology? *ThoughtCo*. Διαθέσιμο στο <https://www.thoughtco.com/snowball-sampling-3026730> [πρόσβαση 5.5.2018]
- Αθανασίου, Α., Ξηνταράς, Π. (2002). 'Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm> [πρόσβαση: 15.3.2018]
- Γκέκας, Β. (2011). Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1252-apopseis-kai-antilipseis-ekpaideytikon-deyterovathmias> [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). 'Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών', 2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου, 11-13 Απριλίου. Διαθέσιμο στο <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/> [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Κρέκης, Δ. (2012). 'Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας', *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο*, 5-7 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο [https://web.kamihq.com/web/viewer.html?source=extension\\_pdfhandler&file=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F60\\_synedrio\\_eisigiseis%2F31\\_Krekis.pdf](https://web.kamihq.com/web/viewer.html?source=extension_pdfhandler&file=http%3A%2F%2Fwww.elliepek.gr%2Fdocuments%2F60_synedrio_eisigiseis%2F31_Krekis.pdf) [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Μαυρομμάτης, Ι. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή. Βλάχος, Δ. (Επιμ.). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10795/83> [πρόσβαση: 19.5.2018]
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή. ΕΚΠ. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20481> [πρόσβαση: 19.5.2018]

## Νόμοι & Προεδρικά Διατάγματα

Προεδρικό Διάταγμα 8/1995, (Φ.Ε.Κ. 3/10.1.1995), τ.Α'. Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθέσιμο στο [https://web.kamihq.com/web/viewer.html?source=extension\\_pdfhandler&file=http%3A%2F%2Fwww.pi-schools.gr%2Fspecial%2Feducation%2Fnew%2Fftp%2Fnomoi%2FAxiologisi%2FAMEA%2FR.D.%25208%2520-1995-%2520FEK.%25203%2520-A-%252010-1-95.pdf](https://web.kamihq.com/web/viewer.html?source=extension_pdfhandler&file=http%3A%2F%2Fwww.pi-schools.gr%2Fspecial%2Feducation%2Fnew%2Fftp%2Fnomoi%2FAxiologisi%2FAMEA%2FR.D.%25208%2520-1995-%2520FEK.%25203%2520-A-%252010-1-95.pdf) [πρόσβαση: 19.5.2018]

ΥΠΕΠΘ, Ν.1304/1982. Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 144/1982)

ΥΠΕΠΘ, Ν.2525/1997. Ενιαίο Λύκειο πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ Α' 188/23.9.1997)

ΥΠΕΠΘ, Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (ΦΕΚ 167Α'/30-09-1985)

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016). Διαμόρφωση Νέου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο [http://www.moec.gov.cy/archeia/2014\\_nees\\_protaseis\\_paideia/2016\\_12\\_30\\_neo\\_systima\\_axiologisis\\_ekpaideftikou\\_ergou\\_ekpaideftikonl.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2016_12_30_neo_systima_axiologisis_ekpaideftikou_ergou_ekpaideftikonl.pdf) [Πρόσβαση 12 Απριλίου 2018]

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2018). Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomoshedio\\_2.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomoshedio_2.pdf) [πρόσβαση 12 Απριλίου 2018]

# Παράρτημα Α

## Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

ένα ευχάριστο κλίμα στο χώρο εργασίας παίζει αδιαμφισβήτητα μεγάλο ρόλο στην καθημερινότητά μας. Διευκολύνει τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Όταν όμως στη συζήτηση εισέρχεται η φράση «αξιολόγηση» όλα αυτά αλλάζουν.

Με αφορμή τις νέες συζητήσεις για τον προσεχή νόμο και τα κατά καιρούς δημοσιεύματα πάνω στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση κατασκευάστηκε το παρόν ερωτηματολόγιο, με σκοπό να διερευνήσει την άποψη του κλάδου μας σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, καθώς και να εντοπίσει το λόγο που προκαλεί τόσες αντιμαχίες.

Η συμμετοχή σας κρίνεται πολύτιμη για την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού τίτλου για το τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι ανώνυμες και απαιτούν μόνο την ειλικρινή, προσωπική σας άποψη.

Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ, εκ των προτέρων, για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση  
Παναγάκης Ηλίας  
Δάσκαλος, ΠΕ 70  
ΜΔΕ - Α.Π.ΚΥ.

### Μέρος Α΄

| Δημογραφικά στοιχεία |         |                          |             |                          |
|----------------------|---------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| Σ.1 Φύλο:            | Άνδρας  | <input type="checkbox"/> | Γυναίκα     | <input type="checkbox"/> |
| Σ.2 Ηλικιακή ομάδα:  | 22-30   | <input type="checkbox"/> | 31-40       | <input type="checkbox"/> |
|                      | 41-50   | <input type="checkbox"/> | άνω των 51  | <input type="checkbox"/> |
| Σ.3 Σχέση εργασίας:  | Μόνιμος | <input type="checkbox"/> | Αναπληρωτής | <input type="checkbox"/> |
| Σ.4 Έτη υπηρεσίας:   | .....   |                          |             |                          |



|   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>Σ.5 Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου<br/>(επιλέξτε όσα ισχύουν)</b> |                          |
| Δεύτερο πτυχίο  | <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός τίτλος  | <input type="checkbox"/> |
| Διδακτορικός τίτλος   | <input type="checkbox"/> |
| Μετεκπαίδευση   | <input type="checkbox"/> |
| Εξομοίωση   | <input type="checkbox"/> |
| <b>Σ.6 Ειδικότητα/Κλάδος:</b> .....                                 |                          |

### Μέρος Β΄

| <b>Ενότητα Α΄</b>  |  |
|--|--|
| <b>Γενικός – Ειδικός στόχος της αξιολόγησης της εκπαίδευσης</b>  |  |
| <b>A1. Σε τι βαθμό η αξιολόγηση της εκπαίδευσης θα πρέπει:<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>                            |  |
| να συγκεντρώνει στοιχεία για το επιτελούμενο έργο από κάθε σχολική μονάδα  |  |
| να διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους   |  |
| να χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά  |  |
| να χρησιμοποιείται ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης   |  |
| να μεριμνά για την διόρθωση των αποκλίσεων από τα πρότυπα  |  |
| να καταγράφει το πότε και το γιατί σημειώθηκε η απόκλιση   |  |
| να φροντίζει για τη μη επανάληψη αποκλίσεων  |  |
| να οδηγεί στη συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί παράγοντες)    |  |
| να προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών   |  |
| να καταλήγει σε συμπεράσματα που θα οδηγούν στη λήψη ορθολογικών και όχι διαισθητικών αποφάσεων  |  |
| να προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών   |  |
| <b>A2. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης με την τωρινή μορφή της:<br/>[παρακαλώ επιλέξτε έως πέντε απαντήσεις με τις οποίες συμφωνείτε περισσότερο]</b> |  |
| συγκεντρώνει στοιχεία για το επιτελούμενο έργο από κάθε σχολική μονάδα   |  |
| διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους  |  |
| χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά   |  |
| χρησιμοποιείται ως μοχλός αλλαγής της εκπαίδευσης  |  |
| μεριμνά για την διόρθωση των αποκλίσεων από τα πρότυπα   |  |
| καταγράφει το πότε και το γιατί σημειώθηκε η απόκλιση  |  |
| φροντίζει για τη μη επανάληψη αποκλίσεων   |  |
| οδηγεί στη συνεργασία και αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας  |  |
| προωθεί την ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών  |  |
| καταλήγει σε συμπεράσματα που θα οδηγούν στη λήψη ορθολογικών και όχι διαισθητικών αποφάσεων   |  |

|   |  |
|---|--|
| προωθεί την επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών |  |
|---|--|

| <b>Ενότητα Β΄</b>   |  |
|---|--|
| <b>Αντικείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης</b>  |  |
| <b>Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την παρακάτω κλίμακα<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b> |  |
| <b>Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει:</b>  |  |
| <b>B.1.1 Όσον αφορά στο μαθητή</b>  |  |
| στην πρόσληψη γνώσεων   |  |
| στην εξέλιξη δεξιοτήτων   |  |
| στην κοινωνική ένταξη και συμπεριφορά του   |  |
| στη συναισθηματική του ανάπτυξη   |  |
| <b>B.1.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο το μαθητή;</b>   |  |
| <b>B.2.1 Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό</b>   |  |
| στη διδακτική ικανότητα   |  |
| στην παιδαγωγική ικανότητα  |  |
| στον ατομικό φάκελο προσόντων   |  |
| στη συνεργασία με το διευθυντή και τους συναδέλφους   |  |
| στη συμμόρφωση με τις υποδείξεις των ανωτέρων   |  |
| στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων  |  |
| <b>B.2.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο τον εκπαιδευτικό;</b>                                    |  |
| <b>B.3.1 Όσον αφορά στη Σχολική Μονάδα</b>  |  |
| στους πόρους της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικούς πόρους, ανθρώπινο δυναμικό)                                     |  |
| στη διοίκησή της (συντονισμό σχολικής ζωής, εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων)                                     |  |
| στην υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών   |  |
| στο κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας  |  |
| στο συνολικό πρόγραμμα δράσης του σχολείου (κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής)  |  |
| στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτόμες δράσεις   |  |
| στα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ανάπτυξη των μαθητών)   |  |
| <b>B.3.2 Πόσο ουσιαστική θεωρείτε την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με κριτήριο τη σχολική μονάδα;</b>                                   |  |
| <b>B.4.1 Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση στην τωρινή μορφή της είναι αποτελεσματική σχετικά με</b>   |  |
| το μαθητή   |  |
| τον εκπαιδευτικό  |  |
| τη σχολική μονάδα   |  |

| <b>Ενότητα Γ΄</b>   |  |
|---|--|
| <b>Υποκείμενο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης</b>   |  |
| <b>Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την παρακάτω κλίμακα<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b> |  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Γ.1 Σε ποιο βαθμό είναι κατάλληλα για τους στόχους της αξιολόγησης τα στοιχεία (δεδομένα) που πιθανά να συγκεντρώνονταν από</b>   |  |
| τον Προϊστάμενο του γραφείου   |  |
| τον Διευθυντή του γραφείου   |  |
| τον Σύμβουλο   |  |
| τον Διευθυντή του σχολείου   |  |
| κάποιο ανεξάρτητο Σώμα Αξιολογητών διορισμένο από την κυβέρνηση  |  |
| τους συναδέλφους   |  |
| τον ίδιο τον εκπαιδευτικό  |  |
| τους μαθητές του σχολείου  |  |
| τους γονείς των μαθητών  |  |
| <b>Γ.2 Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε μια αξιολόγηση κυκλικού τύπου, που θα συνυπολογίζει στοιχεία από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, τους μαθητές με τους γονείς τους;</b> |  |
| <b>Γ.3 Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης καλύπτεται επαρκώς από τη σκοπιά της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας;</b>   |  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Ενότητα Δ΄<br/>Ειδική Περίσταση</b>   |  |
| <b>Δ.1 Είναι πιθανή η επανεμφάνιση ενός αυταρχικού τύπου αξιολόγησης όπως αυτή του επιθεωρητή;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>  |  |
| <b>Δ.2 Πόσο σύμφωνοι είστε με την ύπαρξη των θεσμών του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου ως κριτών του εκπαιδευτικού και του έργου του;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>                    |  |
| <b>Δ.3 Πιστεύετε ότι πιθανά χαμηλά αποτελέσματα της χώρας μας σε διεθνείς οργανισμούς αξιολόγησης της εκπαίδευσης κάνουν επιτακτική την εφαρμογή της αξιολόγησης;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b> |  |
| <b>Δ.4 Πόσο σύμφωνοι σας βρίσκει η αναφορά σύγχρονων οικονομικών όρων όπως ποιότητα, ανταγωνισμός, απόδοση, εντατικοποίηση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>   |  |
| <b>Δ.5 Η παγκόσμια επικράτηση των κανόνων της αγοράς πρέπει να επηρεάσει το περιεχόμενο και τη μορφή της εκπαίδευσης;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>   |  |
| <b>Δ.6 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη γνώμη σας για την αξιολόγηση;<br/>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>   |  |
| Η άποψη ότι δεν είναι αναγκαία   |  |
| Συγκροτείται από μη κατάλληλα καταρτισμένα άτομα   |  |
| Σχετίζεται με πολιτικές και κομματικές πεποιθήσεις   |  |
| Η κακή οικονομία της χώρας σε συνδυασμό με την επαγγελματική αβεβαιότητα   |  |
| Η ανηλεής οικονομική αξιολόγηση της χώρας από διεθνείς οργανισμούς και την Ε.Ε.  |  |
| Η γνώμη των συναδέλφων   |  |
| Η εναντίωση των συνδικαλιστικών φορέων   |  |
| <b>Δ.7 Κύριες πηγές πληροφόρησής μου για την Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης είναι:<br/>[παρακαλώ επιλέξτε έως τρεις απαντήσεις]</b>  |  |
| A. Βιβλία – Επιστημονικά άρθρα   |  |
| B. Συνάδελφοι  |  |
| Γ. Σεμινάρια   |  |

|  |  |
|--|--|
| Δ. Το ίδιο το Φ.Ε.Κ. (Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα)  |  |
| Ε. Εγκύκλιοι   |  |
| ΣΤ. Συνδικαλιστικά όργανα  |  |
| Ζ. ΜΜΕ   |  |
| <b>Δ.8 Θεωρώ ότι είμαι επαρκώς ενημερωμένος στο θέμα της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>  |  |
| <b>Δ.9 Μια αξιολόγηση στην ιδανική μορφή της, απαλλαγμένη από πολιτικά συμφέροντα και εστιασμένη αποκλειστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης θα σας έβρισκε σύμφωνος; [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b> |  |

| <b>Ενότητα Ε΄<br/>Εργαλεία αξιολόγησης</b>  |  |
|---|--|
| <b>Ε.1 Πόσο κατάλληλο είναι κατά τη γνώμη σας ένα μοντέλο αξιολόγησης: [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>   |  |
| Α. που εστιάζει στον έλεγχο, εφαρμόζεται ιεραρχικά και μετρά την αποτελεσματικότητα ποσοτικά  |  |
| Β. που επικεντρώνεται στους ανθρώπους, εντοπίζει ελλείψεις με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τον ανασχηματισμό του σχολείου, μετρά ποσοτικά, μη προκαθορισμένα και υποκειμενικά κριτήρια |  |
| <b>Ε.2 Από τις παρακάτω τεχνικές ποιες έχουν καλύτερη εφαρμογή στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης; [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>  |  |
| Παρατήρηση  |  |
| Τήρηση και παρακολούθηση δεικτών  |  |
| Μελέτη περιπτώσεων  |  |
| Μετα-παρακολούθηση  |  |
| Σύγκριση αποτελεσμάτων  |  |
| Τήρηση αρχείων και μελέτη τους  |  |
| Έλεγχος κριτηρίων   |  |
| <b>Ε.3 Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πετυχαίνει καλύτερα τους στόχους της, όταν πραγματοποιείται κατά: [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>                                  |  |
| Την αρχή της διαδικασίας  |  |
| Τη διάρκειά της διαδικασίας   |  |
| Τη λήξη της διαδικασίας   |  |
| <b>Ε.4 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα, όταν πραγματοποιείται από: [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>                        |  |
| άτομα του ίδιου του σχολείου  |  |
| άτομα εκτός σχολείου  |  |
| συνδυασμό των παραπάνω  |  |
| <b>Ε.5 Πόσο σημαντική θεωρείτε την ενημέρωση του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας που αξιολογήθηκε για τα αποτελέσματα που πέτυχε;</b>  |  |
| <b>Ε.6 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η τωρινή μορφή αξιολόγησης πετυχαίνει τα παρακάτω: [1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>  |  |
| εξετάζει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας   |  |
| καταφέρνει να μετρήσει την αποδοτικότητα  |  |
| δίνει διαφορετική εκτίμηση για το ίδιο άτομο από δύο αξιολογητές  |  |
| αναφέρεται σε στοιχεία της προσωπικότητας   |  |
| αξιολογεί ευνοϊκότερα τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς λόγω εμπειρίας   |  |

|  |  |
|--|--|
| επηρεάζεται στο αποτέλεσμα από προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες                             |  |
| βασίζει το αποτέλεσμα σε μετρήσιμα στοιχεία  |  |
| χρησιμοποιεί όλο το εύρος της βαθμολογικής κλίμακας  |  |
| διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ ατόμων ή σχολικών μονάδων                                       |  |
| προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της τάξης ή του σχολείου                                     |  |
| επηρεάζεται από τις συνθήκες, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής του τόπου που βρίσκεται το σχολείο |  |
| λαμβάνει υπόψη τις έως τώρα επιδόσεις σε σχέση με τους δείκτες αξιολόγησης                     |  |
| έχει εξασφαλίσει την αποδοχή της από όσους και σε όσους εφαρμόζεται                            |  |
| είναι απολύτως κατανοητή ως προς τα στοιχεία που ζητά  |  |
| εφαρμόζεται με τον οικονομικότερο δυνατό τρόπο   |  |

### Μέρος Γ'

| <b>Αξιολόγηση εργαζομένων</b>  |  |
|--|--|
| <b>Ξ.1 Στην τωρινή θέση που εργάζεστε:</b><br><b>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>  |  |
| Σας γνωστοποιήθηκαν επακριβώς οι απαιτήσεις, οι συνθήκες και οι υποχρεώσεις κατά τη διαδικασία πρόσληψης   |  |
| Οι στόχοι της σχολικής μονάδας σας είναι ξεκάθαροι   |  |
| Διαμορφώσατε σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο ατομικούς στόχους που οφείλετε να πετύχετε  |  |
| Συναποφασίσατε με τους προϊσταμένους σας στόχους για την προσωπική σας ανάπτυξη (π.χ. επιμόρφωση, ανάληψη επιπλέον ευθυνών, κ.ά.)  |  |
| <b>Ξ.2 Σε περίπτωση που η αξιολόγηση σας κρίνει ανεπαρκή πόσο πιθανό είναι να ενταχθείτε σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις αδυναμίες σας;</b><br><b>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>       |  |
| <b>Ξ.3 Εάν επιδείξετε μεγαλύτερο ζήλο στην εργασία σας, θα ανταμειφθείτε ανάλογα με κάποιον τρόπο, είτε χρηματικό, είτε ηθικό, είτε με διευκολύνσεις, κ.τ.λ.;</b><br><b>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b> |  |
| <b>Ξ.4 Υπάρχει επαρκής ανατροφοδότηση από τους προϊσταμένους σας, ώστε να διατηρείτε τα θετικά στοιχεία σας και να βελτιώνετε τα αρνητικά;</b><br><b>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>                    |  |
| <b>Ξ.5 Σε ποιο βαθμό η εργασία σας στη συγκεκριμένη θέση εξαρτάται από την επαγγελματική σας απόδοση;</b><br><b>[1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ]</b>   |  |