



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: « ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ »**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**« ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ Ν. ΗΜΑΘΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ »**

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΚΙΡΚΙΛΙΑΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ**

**ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

**Επιβλέπων : ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, Καθηγητής**

**Συνεπιβλέποντες : ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ, Επίκουρος Καθηγητής**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012**



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000345487



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

4.1 Ορισμός και φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	54
4.2 Στόχοι και πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	58
4.3 Βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	60
4.4 Κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	62
4.5 Κριτήρια ποιότητας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	64
4.6 Διερεύνηση των θεματικών πεδίων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	70
4.7 Η οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	71
4.7.1 Διαγνωστική φάση της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης .....	72
4.7.2 Διερευνητική φάση της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης.....	73
4.8 Μέθοδοι και εργαλεία της αξιολογικής έρευνας.....	74

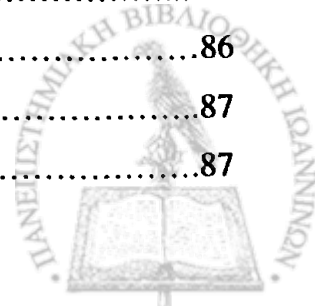
## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....**

76

### **ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ)**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

6.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	83
6.2 Οι ερευνητικοί άξονες .....	83
6.3 Οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	84
6.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	85
6.5 Η μεθοδολογία της έρευνας.....	86
6.6 Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	87
6.7 Η ανάλυση των δεδομένων.....	87



6.8	Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	88
6.9	Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	89

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

7.1.	Τα χαρακτηριστικά του δείγματος / το προφίλ των εκπαιδευτικών .....	90
7.2.	Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων.....	99
7.2.1.	Ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	99
7.2.2.	Οι φορείς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	106
7.2.3.	Το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	108
7.2.4.	Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	110
7.2.5.	Τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	113

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

8.1.	Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	116
8.2.	Περιορισμοί της έρευνας.....	123
8.3.	Προτάσεις.....	123

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>125</b>
--------------------------	------------

<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....</b>	<b>133</b>
----------------------------	------------

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Το Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	135
---	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Δομή και διάρθρωση των θεματικών πεδίων της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ).....	147
---	-----



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο - θεωρητικό - μέρος προσεγγίζεται ο θεσμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται αναφορά στην έννοια και στο περιεχόμενό τους, στην αναγκαιότητά τους, στους φορείς που τη διενεργούν και στις τάσεις που επικρατούν τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακολούθως, προσεγγίζονται οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία του πλαισίου της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις μορφές της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, την εξωτερική και την εσωτερική, με ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο δεύτερο μέρος – ερευνητικό – παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα και διατυπώνονται τα σχετικά συμπεράσματα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τους φορείς της, το περιεχόμενό της, τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της, καθώς και τα θετικά και αρνητικά σημεία της. Όπως διαπιστώνεται από την έρευνα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, κυρίως λόγω του ενισχυτικού και διαγνωστικού της χαρακτήρα.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδεία θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, η εκπαίδευση αποτελεί ένα τομέα μεγάλης σπουδαιότητας, με κύριο σκοπό την κοινωνικοποίηση, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, εφόδια απαραίτητα για την εξέλιξη του ανθρώπου.

Οι σύγχρονες, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η οργάνωση του σχολείου, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα που παράγει, η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, αποτελούν βασικά πεδία μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ειδικότερα, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν προτεραιότητες της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο.

Το ζήτημα της αξιολόγησης απασχολεί έντονα όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η μορφή με την οποία λειτουργεί, εξαρτάται από τον τρόπο που είναι δομημένο και οργανωμένο το σχολείο από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική, με άλλα λόγια εξαρτάται από το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών, των διδακτικών βιβλίων, των υλικών και των μέσων διδασκαλίας, της σχολικής μονάδας, καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του (Κωνσταντίνου,Χ., 2008:44).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.-Κ.Ε.Ε.,2007). Στοχεύει στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών και τελικά στην ικανοποίηση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών. Συνεπώς, αποτελεί σήμερα μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, Χ.,2000:80, β)

Η σχολική μονάδα θεωρείται ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί το

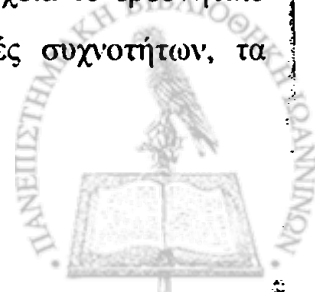


πεδίο όπου υλοποιούνται οι βασικοί σκοποί και στόχοι της αγωγής και της εκπαίδευσης και όπου καταλήγει το σύνολο των εκπαιδευτικών μέτρων κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 σηματοδοτείται η στροφή του ενδιαφέροντος στη σχολική μονάδα και η αναγνώριση του ρόλου που παίζει αυτή στην ανάπτυξη καινοτομιών και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η τάση για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και πόρων στη σχολική μονάδα, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία, καθώς και η διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελούν πρακτική έκφραση ενίσχυσης της αυτονομίας της (Παπαναούμ, Ζ., 2000:11-12).

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται η άποψη πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Η θεματολογία της προσπαθεί να αγγίξει κάθε πλευρά της σχολικής μονάδας που έχει σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα, τους πόρους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους γονείς, την τοπική κοινωνία. Δηλαδή, γίνεται προσπάθεια να συνεκτιμηθούν όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν την ποιότητα και το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου. Μιλάμε πλέον για μια συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί το συνθετικό αποτέλεσμα σκοπών, στόχων, μέσων, φορέων και ανθρώπινης προσπάθειας.

Η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στις ευρωπαϊκές χώρες δεν αποτελεί ακόμη γενικευμένη πρακτική, όμως μοιάζει να εξελίσσεται σε σημαντικό βήμα όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στη χώρα μας, το ενδιαφέρον των ερευνητών της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην εσωτερική αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Σολομών,Ι. 1999).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αρχικά, επιχειρείται μια βιβλιογραφική αναφορά σε θέματα αξιολόγησης, ώστε να θεμελιώσουμε θεωρητικά το εγχείρημά μας. Ειδικότερα, η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη, τη βιβλιογραφική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει τα πρώτα πέντε κεφάλαια και την εμπειρική ανάλυση, η οποία αποτελείται από τα επόμενα τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος, αποτελεί την προσεγγιστική ανάλυση του θέματος και στη συνέχεια το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τη μέθοδο συλλογής των στοιχείων, τις κατανομές συχνοτήτων, τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.



Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση και η οριοθέτηση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ προσδιορίζεται η σχέση της με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις τάσεις και τους φορείς αξιολόγησης τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στην Ελλάδα, καθώς και στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζεται στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου, στο πλαίσιο ερμηνείας της αξιολόγησής του και στο ζήτημά της αναγκαιότητας ή μη της αξιολόγησής του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα μοντέλα και οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σχετικά με τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφερόμαστε στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι φορείς και οι τάσεις που επικρατούν σήμερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

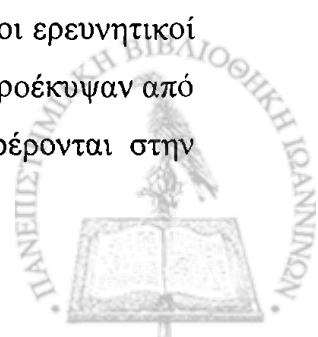
Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και παρουσιάζονται τόσο οι τάσεις που επικρατούν στον τομέα αυτό σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και το τι ισχύει για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη συσχέτιση των τάσεων αυτών διαφαίνεται πως το ενδιαφέρον των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων στρέφεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την εσωτερική αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Καταγράφονται ο ορισμός, οι βασικές αρχές, η φιλοσοφία του πλαισίου της, οι στόχοι και τα πλεονεκτήματά της. Στη συνέχεια αναφέρονται οι κατευθυντήριοι άξονες που διέπουν τις διαδικασίες της, καθώς και τα κριτήρια ποιότητας που αποτελούν βασική προϋπόθεση για την υλοποίησή της. Διερευνώνται τα θεματικά πεδία που έχουν προκαθορισθεί και θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση του έργου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης και παρατίθενται ορισμένα από βασικότερα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους επιχειρείται μια ενδεικτική βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το θέμα μας ερευνών από τον ελληνικό χώρο.

Το δεύτερο μέρος αφορά την έρευνα πεδίου, η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας και περιλαμβάνει τα τρία επόμενα κεφάλαια αυτής της μελέτης.

Συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται ο σκοπός της έρευνας, οι ερευνητικοί άξονες, οι ερευνητικοί στόχοι και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αναφέρονται στην





αναγκαιότητα του θεσμού της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στη μορφή που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως πιο αποτελεσματική, στα χαρακτηριστικά, στους φορείς και στο περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης, καθώς και στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Διερευνώνται επίσης τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της αυτοαξιολόγησης, καθώς και τα θετικά και αρνητικά σημεία της. Επισημαίνεται η διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς και η ηθική και η δεοντολογία που τη διέπουν. Περιγράφεται η μεθοδολογία, ο πληθυσμός, το δείγμα, τα εργαλεία, ο σχεδιασμός και η ανάλυση δεδομένων που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την επεξεργασία των πληροφοριών.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* καταγράφεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά γίνεται η ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος και ακολουθεί η ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων.

Το *όγδοο* και *τελευταίο κεφάλαιο* της μελέτης περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τους περιορισμούς της και κάποιες ενδεικτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν.



## ΜΕΡΟΣ Α : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ο όρος αξιολόγηση είναι γνωστός στους περισσότερους ανθρώπους έστω και εμπειρικά, καθώς πολλές φορές στην καθημερινή μας ζωή αξιολογούμε δραστηριότητες, αποτιμούμε την αξία προσφερόμενων υπηρεσιών και επαναπροσδιορίζουμε την πορεία μας προσεγγίζοντας κριτικά τις ενέργειές μας.

Είναι κοινά αποδεκτό πως δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή (Κωνσταντίνου, Χ., 2002: 13).

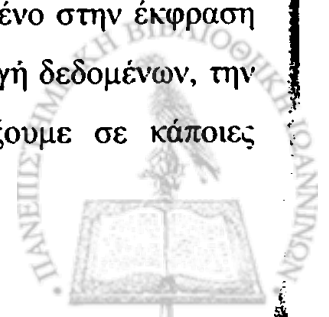
Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση έχει τις ρίζες της στην Κίνα, αφού στη χώρα αυτή έχουμε για πρώτη φορά γραπτές εξετάσεις που αφορούσαν όμως την επιλογή ανθρώπινου δυναμικού για τις ανώτερες διοικητικές θέσεις (Βέρδης, Α., 2001:97).

Στη συνέχεια της μελέτης μας, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί αρχικά η έννοια και το περιεχόμενο του όρου « εκπαιδευτική αξιολόγηση», να γίνει περαιτέρω αναφορά στη σύνδεσή της με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναγκαιότητά της. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα.

### **1.1 Έννοια και περιεχόμενο της εκπαιδευτική αξιολόγησης**

Ως διαδικασία, η αξιολόγηση άρχισε να καθιερώνεται σταδιακά στη βασική εκπαίδευση τον 18ο και 19ο αι.. Αποτέλεσε ένα σημαντικό θεσμό στη μετεξέλιξη του φεουδαρχικού συστήματος σε αστικό πολιτικό σύστημα, το οποίο την θεωρεί ως αξιοκρατικό σύστημα επιλογής προσώπων, αλλά και ως στοιχείο ορθολογικής οργάνωσης σκόπιμων δραστηριοτήτων. Στις βιομηχανικές κοινωνίες η αξιολόγηση καθιερώθηκε σε όλους τους τομείς και απέβλεπε στην αύξηση της παραγωγικότητας καθώς και στην επιλογή ατόμων κατάλληλων για τη στελέχωση του κοινωνικού συστήματος. Καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας διαφοροποιούνται, αλλάζουν και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σκοπό και το ρόλο της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, Η., 2004:303).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί έννοια πολυσήμαντη, πολυδιάστατη, συνθετική και συνδυαστική, που προϋποθέτει ένα σύστημα επικεντρωμένο στην έκφραση όλων των συμμετεχόντων φορέων. Η εφαρμογή της στοχεύει στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση και την ανάλυσή τους, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιες τεκμηριωμένες κρίσεις.



Σύμφωνα με το λεξικό (Τεγόπουλος-Φυτράκης,1993:79) αξιολογώ σημαίνει προσδιορίζω την αξία προσώπου, αντικειμένου, επίδοσης, σχέσεως, μεθόδου, τεχνικής κ.λπ. Η αξιολόγηση λοιπόν είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, καθώς και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής (Δημητρόπουλος, Ε., 2004:25).

Η αξιολόγηση φαίνεται να έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό, θεωρείται «ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο», αλλά και τρόπος αποτίμησης μιας «ανθρώπινης δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής καθώς και του αποτελέσματός της». Ταυτόχρονα, αποτελεί «το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας» όπου και επιδιώκεται να διαπιστωθεί «εάν και κατά πόσο επετεύχθη ο αρχικός στόχος εντοπίζοντας παράλληλα τις παραμέτρους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Κωνσταντίνου,Χ., 2000: 13, α). Αποτελεί ένα επιστημονικό αντικείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να αναπτύξουμε προβληματισμό για το εκπαιδευτικό σύστημα.

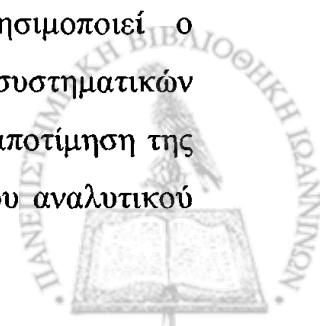
Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τη σχετική με την αξιολόγηση, προέκυψε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενό της. (Δημητρόπουλος, Ε., 2004:24).

Η προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παραπέμπει σε ποικίλους ορισμούς, οι οποίοι περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα κρίσεων, περιγραφών και αποτιμήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Οποιοδήποτε ορισμό και αν επιλέξουμε δε μπορεί να είναι πλήρης και ούτε αποδίδει ξεκάθαρα αυτό που η αξιολόγηση της εκπαίδευσης επιτελεί στην πράξη.

Η συνήθης προσέγγιση προσδιορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη διαπίστωση της υλοποίησης των παιδαγωγικών σκοπών που είχαν τεθεί σε μια εκπαιδευτική προσπάθεια (Δημητρόπουλος, Ε., 2004:27).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, Χ., (2002:15) με τον όρο « αξιολόγηση » εννοούμε την διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Ευρύτερη έννοια, αυτή της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης», χρησιμοποιεί ο Ματσαγγούρας, Η.,(2004:304),ο οποίος την ορίζει ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού



προγράμματος και του σχολικού συστήματος.

Ο Δημητρόπουλος, Ε., (2004:30) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση αναφέρεται σε ποικίλα επίπεδα. Ανάλογα με τις επιδιώξεις που έχει μπορεί να είναι αρχική, διαμορφωτική και τελική. Ανάλογα με το είδος των αξιολογητών και τις διαδικασίες που ακολουθούνται, η αξιολόγηση εμφανίζεται ως εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και ως εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση (Καρατζιά, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ., 2006:311).

Ως διαδικασία και πρακτική, η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των παιδαγωγικών στόχων και ενεργειών του σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ., 2008:44). Έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, Χ., 2002). Επιπλέον, για κάθε αξιολόγηση απαιτείται να προσδιοριστεί το υποκείμενο, δηλαδή ο αξιολογητής, το αντικείμενο (π.χ. ο μαθητής), ο στόχος, τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, Χ., 2008:45).

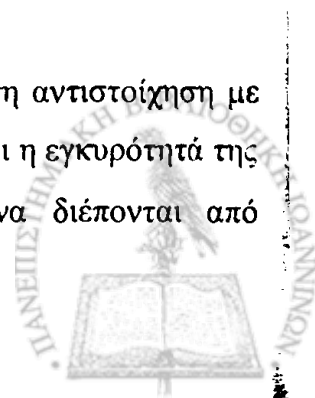
Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της, δηλαδή τι ή ποιον επιδιώκει να αξιολογήσει. Για παράδειγμα, μπορεί να αφορά τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο, ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης έχει και το υποκείμενό της, δηλαδή ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν. Ο αξιολογητής ή οι αξιολογητές οφείλουν να διαθέτουν τις προϋποθέσεις, εφαρμόζοντας την ενδεδειγμένη μεθοδολογία και τα ανάλογα κριτήρια (Κωνσταντίνου, Χ., 2000 :15-16).

Οι αρχές που πρέπει να διέπουν την αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τον τομέα στον οποίο αναφέρεται και τα μέσα που χρησιμοποιεί, συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η βασική λειτουργία της αξιολόγησης είναι παιδαγωγική και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές

- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της

- Οι διαδικασίες και τα όργανα της αξιολόγησης πρέπει να διέπονται από



αντικειμενικότητα, διακριτικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα

• Η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, Η., 2004:308).

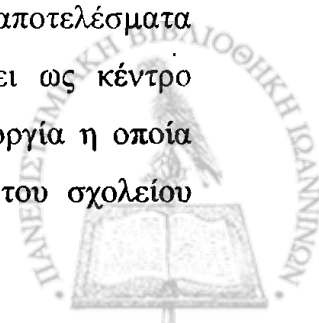
Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τον επανασχεδιασμό του (Παπαδημητρακόπουλος, Β., 2006).

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στη θεώρηση του ζητήματος της αξιολόγησης, τείνει να γίνει πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ ερευνητών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής, στον διεθνή και κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, ότι η αξιολόγηση προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:121).

## **1.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αναδεικνύεται ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη-μέλη της καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές που θα αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα κατά τρόπο που η εκπαίδευση να συνδυάζεται με την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας (Βλάχος, Δ., 2007:3).

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, νέες ερευνητικές προσπάθειες χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Σύμφωνα με πολλές απόψεις, η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική. Ορισμένες μελέτες επισημαίνουν ότι περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις λειτουργίες των σχολείων και τέλος τα αποτελέσματα (πχ μαθητικές επιδόσεις). Άλλες απόψεις αναφέρουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τί συμβαίνει στο σχολείο και δρα ως αναπτυξιακή λειτουργία η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου



(Δούκας, Χ., 1999:174).

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκας, Χ., 1999:174).

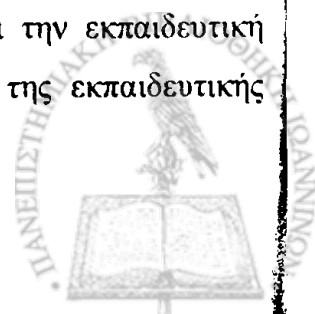
Κυριαρχεί η άποψη πως η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται με βάση τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι δεν πρέπει να μιλάμε για ποιότητα αλλά για ποιότητες, κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις απαιτήσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που εκφράζουν διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η κοινωνία, η αγορά εργασίας και οι κυβερνήσεις (Βλάχος, Δ., 2007:3).

Ο Ματθαίου, Δ., (2007:12), υποστηρίζει πως η ποιότητα συνδέεται με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου και κοινωνικά προσδιορισμένου στόχου. Ορίζεται ως έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανakλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικοινωνιακές συνθήκες.

Από την αρχή της δεκαετίας του '90 τα ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας στην εκπαίδευση κατέχουν υψηλές θέσεις στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών της Ευρώπης. Η εκπαίδευση, και κυρίως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, προβάλλεται ως ο αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης. Η ποιότητα στη σχολική εκπαίδευση συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων (Π.Ι, 2008).

Η ιδέα ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρείται σε πολλές χώρες δεδομένη. Ποιότητα και αξιολόγηση θεωρούνται δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)). Γι' αυτόν το λόγο, τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ε.Ε., διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένα στα πλαίσια των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας.

Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν πως βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Συνεπώς, η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής.



Στόχος της «διασφάλισης της ποιότητας» είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους, κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα ( Δούκας, Χ., 1999:175).

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται, τόσο σε ευρωπαϊκά, όσο και σε εθνικά επίπεδα, η ανάγκη αποτύπωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων κυρίως σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αυτή η μορφή της αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας που παρέχεται στην εκπαίδευση. Τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης τείνουν να δημιουργήσουν και να υποστηρίξουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση (Καρατζιά, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ., 2006:311-312). Για την αποτελεσματική επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτείται η υποστήριξη των σχολείων σε θέματα κατάρτισης, διαχείρισης και χρήσης εργαλείων αυτοαξιολόγησης, καθώς και η συνεργασία όλων των φορέων που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Ιδιαίτερη χρησιμότητα λαμβάνουν οι δείκτες ποιότητας που αξιοποιούνται για την υποστήριξη των προαναφερόμενων προσπαθειών, ώστε η πληροφόρηση που αυτοί μας παρέχουν για το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι εποικοδομητική (Καρατζιά, Ε & Λαμπρόπουλος, Χ., 2006).

Στη χώρα μας, το 2001 δημιουργήθηκε το Τμήμα Ποιότητας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ το 2005 θεσμοθετήθηκε η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, πρωτοβουλίες που αποδίδουν συμβολική σημασία στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Ματθαίου, Δ., 2007:11).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία συνάρτηση πολλών παραμέτρων, οι οποίες το χαρακτηρίζουν (Βλάχος, Δ.,2007:3). Οι παράμετροι αυτοί, περιλαμβάνουν το διοικητικό πλαίσιο (εκπαιδευτική πολιτική, νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί), το παιδαγωγικό πλαίσιο και την υλικοτεχνική υποδομή του συστήματος. Το παιδαγωγικό πλαίσιο προσδιορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τις μεθόδους αξιολόγησης που αναπτύσσονται, καθώς και το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Οι παραπάνω παράμετροι δεν αποτελούν αυτόνομες μονάδες, αλλά διασυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προωθώντας με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, Δ. & Δαγκλής, Ι & Βαβουράκη, Α.,2007:5).

Αν και οι δυο έννοιες, ποιότητα στην εκπαίδευση και αξιολόγηση, συνδέονται, δεν υπάρχει σαφής διατύπωση για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωση της μέσα από





διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης. Αυτή η ασάφεια έχει ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση ή να θεωρείται αποτέλεσμα της.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση προβάλλει ως στόχο της την ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ωστόσο, με όποια μορφή και αν έχει παρουσιαστεί, εξακολουθεί να μην αποτελεί μια κοινωνικά ουδέτερη διαδικασία, διατηρώντας τον επιλεκτικό της χαρακτήρα, επηρεασμένη από ποικίλα και ασυμφιλίωτα πλέγματα λογικών. Η αντικειμενικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης τις περισσότερες φορές αναπαράγει ή διευρύνει την κοινωνικά διαμορφωμένη ανισότητα. Προτάσσοντας το αίτημα της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης, θα μπορούσε το ενδιαφέρον μας να μετατοπιστεί από την ιδεολογικά και κοινωνικά φορτισμένη αξιολόγηση των υποκειμένων στην αξιολόγηση διαδικασιών και περισσότερο ουδέτερων στοιχείων, που συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή. Η σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η στροφή της σε στοιχεία, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, η αυτοαξιολόγηση κ.λπ., μπορεί να προσδιορίσει τις ελλείψεις, τις αδυναμίες, τα προβλήματα καθώς και τις αιτίες που τα προκαλούν. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση έμμεσα συμβάλλει και στην εξειδίκευση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων που απαιτούνται για τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης (Λάμνιαν, Κ., 2001:79-88).

### **1.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης**

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στον ευρωπαϊκό αλλά και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον (Βλάχος, Δ. & Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α., 2007:5).

Στη σημερινή κοινωνία η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, συνιστά βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός- προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση - εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:38).

Καλείται, λοιπόν, η αξιολόγηση να παίζει όλο και μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο ρόλο, αξιοποιώντας κατά τον καλύτερο τρόπο τα μέσα, τα υλικά, τους πόρους, τους φορείς και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην αύξηση της παραγωγικότητας. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσονται και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία επίπεδα:

1. Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με τη διεργασία της μάθησης, μέσα από τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής

μεθοδολογίας. Παράλληλα, διευκολύνεται η προσαρμογή του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, δημιουργώντας τις κατάλληλες παρωθητικές καταστάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή

2. Στο οικονομικό επίπεδο το πρόβλημα εντοπίζεται στην εκάστοτε διάθεση πόρων και αγαθών. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, επιβάλλεται η επινόηση μεθοδολογίας που θα διευκολύνει τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και τη συνετή χρήση τους για τους σκοπούς της εκπαίδευσης

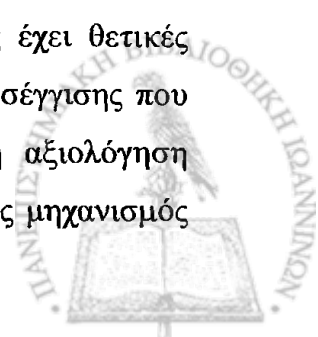
3. Στο πρακτικό-διοικητικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η κρίση του προσωπικού, η προαγωγή ή επιλογή των μαθητών (Δημητρόπουλος, Ε., 2004:33-35).

Οι τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, διδασκαλία, κοινωνικοποίηση και επιλογή, συναποτελούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται στο σχολείο είναι υψηλού επιπέδου και καλύπτει τις κοινωνικές ανάγκες (Ξωχέλλης, Π., 2005:131).

Σε κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αρμόζει μια αξιολόγηση πολυδυναμική και πολυεπίπεδη, με χαρακτηριστικά ποιότητας, αυθεντικότητας και αποτελεσματικότητας (Χαρίσης, Α., 2008:288). Ειδικότερα, η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης επιφέρει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:38).

Κύριος στόχος της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά, είναι να ληφθούν τα απαραίτητα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων, παρεμβαίνει με παιδαγωγικά-διδακτικά μέτρα επανακαθορίζοντας ενδεχομένως τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2008:49).

Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν πως η διαδικασία της αξιολόγησης έχει θετικές επιπτώσεις στην πρόοδο των μαθητών και στη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η άποψη πως η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς όλους τους εμπλεκόμενους, αφού ενεργεί ως μηχανισμός



που προσδίδει εγκυρότητα στη διδασκόμενη γνώση και στις διδακτικές πρακτικές. Ακόμη, πρέπει να επισημάνουμε πως εκτός από τις παιδαγωγικές λειτουργίες, η αξιολόγηση επιτελεί και κοινωνικές λειτουργίες εντάσσοντας τα άτομα σε ιεραρχικά σχήματα και σχέσεις. Με βάση τις γνώσεις και τις ικανότητες των ατόμων, η κοινωνία προβαίνει στην ιεραρχική διαστρωμάτωσή τους, επιλέγοντας τους ικανότερους για τη στελέχωση σημαντικών θέσεων του κρατικού μηχανισμού (Ματσαγγούρας, Η., 2004:309).

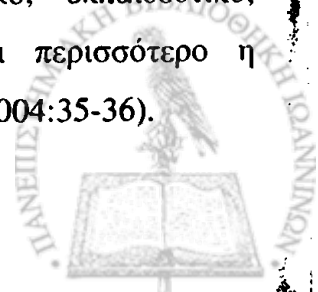
Στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, κεντρικό άξονα της αξιολόγησης αποτελεί η προσπάθεια καλλιέργειας ερευνητικού πνεύματος, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής και η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων. Μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, προωθείται η υπευθυνότητα των μαθητών, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους (Αλαχιώτης, Σ., 2004:30).

Οι ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές δημιουργούν υψηλές απαιτήσεις για ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο οφείλει να ξεφύγει από παρωχημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και να προσανατολιστεί σε διδακτικά ποιοτικές μαθησιακές διαδικασίες και μεθόδους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας δυναμικής προσωπικότητας του μαθητή. Επομένως, ο θεσμός της αξιολόγησης, που στοχεύει στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση των σχολικών διαδικασιών, καθώς και στην ικανοποίηση των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, αποτελεί μια αναπόφευκτη και επιτακτική αναγκαιότητα (Κωνσταντίνου, Χ., 2000:79, β).

Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της (Βεργίδης Δ. & Καραλής, Θ., 1999:118).

Για να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας απαιτείται ο σαφής προσδιορισμός αρχών, διαδικασιών και κριτηρίων καθώς και ευρεία γνώση του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Π.Ι., 2008).

Είναι γεγονός πως διανύουμε μια περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης, μια περίοδο επιστημονικοποίησής της, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο θεωρητικό της υπόβαθρο και στη βελτίωση της μεθοδολογίας της. Μέσα στο σημερινό κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και οικονομικό περιβάλλον αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, Ε., 2004:35-36).



Ο Ξωχέλλης, Π., (2005: 131-132) επισημαίνει πως η ανάγκη της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Στον τομέα της εκπαίδευσης, απαιτείται συνεχής αξιολόγηση του έργου που επιτελείται στο σχολείο. Υπό την έννοια αυτή η αξιολόγηση εμπεριέχει διαδικασίες μέσω των οποίων πραγματοποιείται η συλλογή και η ανάλυση των απαραίτητων στοιχείων και πληροφοριών. Ως πρακτική, η αξιολόγηση είναι σύμφυτη με την εκπαιδευτική διαδικασία, όμως τα ερωτήματα που τίθενται αναφέρονται κυρίως στο γιατί, δηλαδή για ποιο σκοπό γίνεται, στο πώς, δηλαδή με ποια κριτήρια και ποιους τρόπους διεξάγεται, ποιοι είναι οι φορείς αξιολόγησης ή οι αξιολογητές και στο πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της.

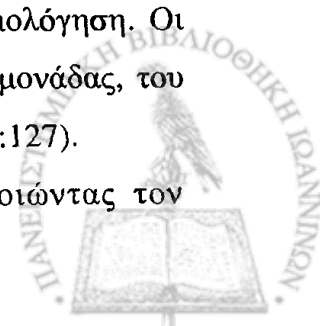
Συνεπώς, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται στην ανάγκη για τη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναδιάρθρωση των σημείων στα οποία υπολείπεται.

#### **1.4 Τάσεις και φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα.**

Στα πλαίσια των απαιτήσεων της διεθνούς αναπτυξιακής πολιτικής, ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωση των εκπαιδευτικών δομών, αποτελεί βασικό αίτημα της εποχής μας και της χώρας μας σε ένα περιβάλλον ευρωπαϊκό που οδηγεί σταδιακά στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008). Γι' αυτόν τον λόγο τις δύο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και σε αρκετές άλλες, διάφορα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών κάθε χώρας (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008:126).

Σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται μια πολυμορφία στις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται. Εντούτοις, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο, διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης στην εκπαίδευση: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Οι όροι αυτοί αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και σπανιότερα του μαθητή (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008:127).

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο, Ε., (2004:148-150), χρησιμοποιώντας τον



όρο «φορέας αξιολόγησης» εννοούμε «εκείνον που διενεργεί την αξιολόγηση». Μια διάκριση των φορέων αξιολόγησης μπορεί να είναι:

- *Ο φορέας ανάθεσης ή εποπτείας της αξιολόγησης*, δηλαδή, εκείνος που την παραγγέλλει, προς τον οποίο υποβάλλονται τα πορίσματά της και έχει το δικαίωμα της αξιοποίησής της.

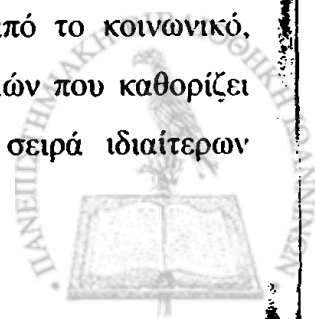
- *Οι φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης*, είναι τα πρόσωπα ή τα όργανα που πραγματοποιούν την αξιολόγηση.

- *Οι επικουρικοί ή ουδέτεροι φορείς της αξιολόγησης*, πρόκειται για τα άτομα ή τα όργανα που επικουρικά αξιοποιούνται από τους αξιολογητές για την επίτευξη των σκοπών της αξιολόγησης.

- Μια τελευταία διάκριση στους φορείς αξιολόγησης μπορεί να γίνει ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή σε σχέση με το αντικείμενο που αξιολογείται. Ο αξιολογητής μπορεί να είναι *εσωτερικός*, όταν βρίσκεται μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα και *εξωτερικός*, όταν βρίσκεται έξω από το σύστημα. Είναι δυνατόν να γίνει και συνδυασμός των δύο παραπάνω αξιολογητών ταυτόχρονα ή αλληλοδιαδόχως.

Στα περισσότερα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδεικνύεται μια νέα προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ενώ δηλαδή παλαιότερα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε ατομική βάση, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση θέτει στο επίκεντρο της το παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο. Αυτή η επικέντρωση στη σχολική μονάδα αποκτά, ολοένα και περισσότερο, κεντρική σημασία σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης, τα οποία τείνουν προς την αποκέντρωση, προκειμένου να προσαρμοστούν στις τοπικές συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) και να αντεπεξέλθουν στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων (Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008:126). Παρατηρείται μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων στην αξιολόγηση συστημάτων. Καταγράφεται μια τάση αποκέντρωσης και παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου, που συνδυάζεται με μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση του σχολείου.

Η ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις σύγχρονες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις, από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον, καθώς και από το σύστημα αξιών που καθορίζει τους λεγόμενους εθνικούς στόχους για την παιδεία μέσα από μια σειρά ιδιαίτερων



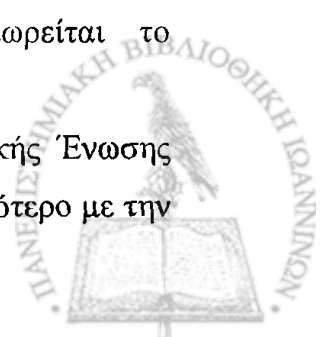
παραμέτρων. Οι συγκεκριμένες παράμετροι ποιότητας του ελληνικού συστήματος είναι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του όλου συστήματος (Π.Ι., 2008).

Ενώ στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η αξιολόγηση εξελίχθηκε σε επιστημονικό τομέα πολύ νωρίς, στην Ελλάδα παρουσιάζει μεγάλη στασιμότητα και δεν παρατηρείται καμιά επιστημονική εξέλιξη μέχρι τα χρόνια της μεταπολίτευσης. Μάλιστα μέχρι τότε δεν χρησιμοποιείται η έννοια της αξιολόγησης, αλλά αυτές της επιθεώρησης, της εξέτασής και της βαθμολόγησης (Κασσωτάκης, Μ., 1995). Μετά το 1981 άρχισαν να διατυπώνονται από τις συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών οι πρώτες θέσεις για την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και τελευταία του εκπαιδευτικού έργου, σε μια προσπάθεια να μετατοπίσουν το βάρος της ατομικής αξιολόγησης στο πλαίσιο συλλογικής αξιολόγησης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο όρος αξιολόγηση, παραπέμπει σε αρνητικές εμπειρίες από το παρελθόν συνυφασμένες με την έννοια του « επιθεωρητισμού ». Η αδράνεια που παρατηρείται την εικοσαετία 1981-2000, σε συνάρτηση με τη λανθασμένη διαχείριση του θέματος της αξιολόγησης από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, τους συνδικαλιστικούς φορείς και τους εκπαιδευτικούς, οδήγησε το θεσμό της αξιολόγησης να λειτουργεί διαφορετικά και μη αποτελεσματικά ως προς το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει πως η αξιολόγηση δε συνδέθηκε με αυτό που επιδιώκει, δηλαδή τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών ελλείψεων, τη διόρθωσή τους, τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών και γενικότερα τη βελτίωση των προσπαθειών όλων των εμπλεκομένων στη εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, Χ., 2000:79, β ).

Η ποιότητα ως αίτημα αλλά και προτεραιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί προσδοκώμενο κάθε μεταρρυθμιστικής παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές απόπειρες και οι πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, εμφανίζονται αρκετά αποσπασματικές και αλληλοαναιρούμενες. Αν και η έννοια της ποιότητας συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει ακόμη μια θεσμική διατύπωση και ένας σαφής προσδιορισμός της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, η έννοια της ποιότητας ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το αίτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή θεωρείται το προϊόν της (Π. Ι., 2008).

Η διερεύνηση των τάσεων που επικρατούν στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αξιολόγησης συνδέεται όλο και περισσότερο με την



ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της, λειτουργώντας ως μηχανισμός παρακολούθησης και ανατροφοδότησης.

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους μέσα στο διευρυμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη-μέλη καλούνται να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πολιτικές οι οποίες θα προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ανάγκες μιας κοινής δυναμικής ανάπτυξης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτείται πρωτίστως η δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών, η καθιέρωση θεσμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας, η αναμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός και η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Π. Ι., 2008).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές στην Ελλάδα σχεδόν τρεις δεκαετίες και έχουν διατυπωθεί για αυτό το θέμα πολλές και διαφορετικές απόψεις, καθώς και πλήθος επιχειρημάτων τα οποία άλλοτε συνηγορούν υπέρ και άλλοτε αντιτίθενται στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, Ε., 2004· Μαυρογιώργος, Γ., 2002).

Τα βασικότερα από τα επιχειρήματα των υπέρμαχων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- «Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το διδακτικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών των παραγωγικών σχολών και τα προγράμματα επιμόρφωσης

- Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και να συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση του, παρέχοντάς του κίνητρα αποδοτικότητας, αίσθημα ασφάλειας και κύρος, καθώς και ενισχύοντας τη συναίσθηση συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό έργο

- Τέλος, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι καταλυτικός τόσο για την επίτευξη της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση όσο και για την ανάδειξη στελεχών» (Χαρίσης, Α., 2007:159-160).

Από την άλλη πλευρά, τα κυριότερα επιχειρήματα εκείνων που αντιτίθενται στην αξιολόγηση είναι τα ακόλουθα:

- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και επιπλέον περιορίζει τη δημιουργικότητα και τις καινοτομίες στην εκπαίδευση

- η αξιολόγηση αποτελεί έναν μηχανισμό της γραφειοκρατίας και γενικά του διοικητικού ελέγχου, που καλλιεργεί το συμβιβασμό και περιορίζει τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, Α., 2007:160).

Οι πολέμιοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στηρίζουν τα επιχειρήματά τους κυρίως στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση, στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται και στον απώτερο σκοπό της. Ωστόσο, η αξία και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναμφισβήτητη (Κυριακίδης, Α., & Δημητρίου, Δ., 2004:242).





Προτού όμως γίνει περαιτέρω αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την αναγκαιότητά της και τα μοντέλα αξιολόγησης που υπάρχουν, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί αρχικά η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «εκπαιδευτικό έργο».

## 2.1. Έννοια και περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου

Οι προσπάθειες αποσαφήνισης της έννοιας και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίστηκε στην ελληνική βιβλιογραφία για πρώτη φορά το 1983 στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ., 2009:196). Από τότε έως και τις μέρες μας, η έννοια και το περιεχόμενο του όρου έχουν προσλάβει διάφορες σημασίες αναλόγως της σκοπιάς από την οποία ο κάθε ερευνητής εξετάζει τον όρο. Αυτή είναι και η αιτία που μέχρι και σήμερα δεν έχει σταθεί εφικτό να προκύψει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός για το εκπαιδευτικό έργο.

Επιχειρώντας μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνεται η διαφοροποίηση του όρου από ερευνητή σε ερευνητή.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο, Γ., (1984:49-50) το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα των ενεργειών του εκπαιδευτικού ή είναι η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Σχεδόν δέκα χρόνια μετά, ο Μπαλάσκας, Κ., (1992:25) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλονται συνολικά από την πολιτεία αλλά και από τις επιμέρους Σχολικές Μονάδες, με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, βάσει αυτού του ορισμού, όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Την ίδια περίοδο ο Κασσωτάκης, Μ., (1992:48-49) αναφέρει ότι η έννοια του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβάνει όλα τα «προϊόντα» του εκπαιδευτικού συστήματος που προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές για το μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες, τους καθιστούν ικανούς να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και διδάσκονται τα οφέλη της συνεργασίας καθώς και τις θεμελιώδεις κοινωνικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική κοινωνική συμβίωση.

Ο Παπακωνσταντίνου, Π., (1993) δεν επικεντρώνεται τόσο στην κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά το ορίζει ως ένα σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, με απώτερο στόχο την επίτευξη ορισμένης εργασίας στο χώρο του σχολείου, αλλά και ως το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα με τον ορισμό του Παπακωνσταντίνου, Π., (1993:32) το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα, τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους και είναι αλληλοεξαρτώμενα:

- σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως τελικό προϊόν της λειτουργίας του
- σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και προκαθορισμένης δραστηριότητας και
- σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Συνεπώς το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού των παραγόντων που εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επομένως, το εκπαιδευτικό έργο αφορά όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

## 2.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

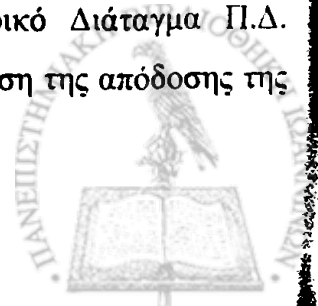
Η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μέσω συγκεκριμένης επιστημονικής τεχνογνωσίας, κριτηρίων και μεθοδολογίας της αποδίδεται μια αξία και επιτυγχάνεται επιπλέον τόσο η αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, όσο και η ανατροφοδότηση (Καψάλης, Α., 1989: 555-556· Ξωχέλλης, Π., 2006: 126). Ωστόσο, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί μια διαδικασία που έχει εγείρει προβληματισμούς, αντιδράσεις και έχει απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, λόγω της πολυπλοκότητάς της, των πολλών διαστάσεων που εμπεριέχει και των πολλών παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη (Ξωχέλλης, Π., 2006: 126).



Αρχικά η αξιολόγηση επικεντρωνόταν στην αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή, στη συνέχεια όμως, και ειδικότερα με το Νόμο 2896/2002, άρχισε να επεκτείνεται και στους άλλους παράγοντες και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο (Ξωχέλλης, Π., 2006: 126).

Ο Ξωχέλλης, Π., (2006:127) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια διαδικασία που ακολουθεί συγκεκριμένη επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία προκειμένου να επιτευχθεί η αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του. Δηλαδή, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα των παραγόντων της εκπαίδευσης: μαθητές, εκπαιδευτικούς, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, εκπαιδευτικές νομοθεσίες, Αναλυτικά Προγράμματα και κτιριακές εγκαταστάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, Μ., (1992:54), στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλαμβάνεται και η διαδικασία της ανατροφοδότησης. Πιο αναλυτικά, ως αξιολόγηση θεωρείται ο συστηματικός έλεγχος του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν χρησιμεύει μόνο για τον απολογισμό και την καταγραφή των επιδόσεων και των ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά χρησιμεύει και για τον προσδιορισμό της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού καθώς και της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών μέσων, ενώ ταυτόχρονα αξιολογείται και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και αξιολογείται και το διδακτικό προσωπικό της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 1566/85 που αφορούσε τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έκτοτε καθιερώθηκε ως επίσημος όρος αναγνωρισμένος από την Πολιτεία. Στη συνέχεια, με το άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ./1988 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίστηκε ως η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 320/1993 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά.



Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλήφθηκε και στο Νόμο 2525/1997, ο οποίος αναφερόταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζοντας την ως εκείνη τη διαδικασία που στοχεύει στην αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Παράλληλα, στην Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/1998, η οποία συμπλήρωνε το Νόμο 2525/1997, επισημαίνονταν οι σκοποί της αξιολόγησης. Δηλαδή, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές και η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης.

Τέλος, ο πιο πρόσφατος νόμος που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι ο Νόμος 2986/2002, που αναφέρεται στην «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*». Στο συγκεκριμένο νόμο γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη Σχολική Μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Επιπλέον, επισημαίνεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «*συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων*».

Επομένως, βάσει των όσων προαναφέρθηκαν, ως στόχοι της αξιολόγησης μπορούν να οριστούν ο έλεγχος και η ανατροφοδότηση. Ακολούθως, αναλόγως των στόχων, δηλαδή εάν επιδιώκεται κυρίως ο έλεγχος ή κυρίως η ανατροφοδότηση, η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά και διαφορετικούς προσανατολισμούς. Πιο αναλυτικά, όταν ο στόχος της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων με έμφαση στο αποτέλεσμα και στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως, όταν ο στόχος είναι η ανατροφοδότηση, αξιολογείται η γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση συνδέεται με τη διδασκαλία την οποία συμπληρώνει, εμπλουτίζει και τροφοδοτεί.



Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως πρακτική συνδέεται με την ποιότητα και τη βελτίωση της εκπαίδευσης και παράλληλα θεωρείται πως η βελτίωση των αξιολογικών πρακτικών οδηγεί σε βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Όσον αφορά τις κατευθύνσεις που προσλαμβάνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρά της διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από τη μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην άλλη, οι γενικότερες τάσεις δείχνουν ότι:

- Η αξιολόγηση μετακινείται από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας.

- Η αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη των στόχων, όχι σε επίπεδο συμμόρφωσης στις κεντρικές εντολές, αλλά σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας.

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται πλέον μέρος της αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

- Η αξιολόγηση καθίσταται πλέον μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, Μ., 2005:71).

Σε αυτό το σημείο όμως, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική αξιολόγηση και ικανή να επιτελέσει το ρόλο της, πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες, ώστε να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Συνεπώς μέσα στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται ως αναγκαία:

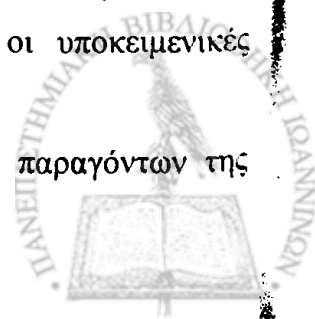
- η θέσπιση σαφών κριτηρίων αξιολόγησης για τη διδασκαλία, τα οποία πρέπει να είναι ευέλικτα και να καλύπτουν όλο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου (Κυριακίδης, 2001:56)

- η δημιουργία και η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή έντυπα παρατήρησης, τα οποία θα εξυπηρετούν τους εκάστοτε σκοπούς και στόχους της αξιολόγησης (Πασιαρδής, Π., 2008:55)

- η λήψη πληροφοριών και η ενημέρωση από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές, με βασικότερες τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Κυριακίδης, Λ., 2001:57)

- η κατάλληλη επιμόρφωση, κατάρτιση και εκπαίδευση των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να αποφευχθούν ή έστω να μειωθούν οι υποκειμενικές αξιολογήσεις (Κυριακίδης, Λ., 2001:60)

- η καταβολή προσπαθειών με στόχο τη συμμετοχή όλων των παραγόντων της



εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση που εισηγούνται συμμετοχικά μοντέλα, απορρίπτουν την εποπτεία και τον επιθεωρητισμό στην αξιολόγηση και προάγουν τη συνεργασία και το στοχασμό (Blase, J.& Blase, J., 1998:109).

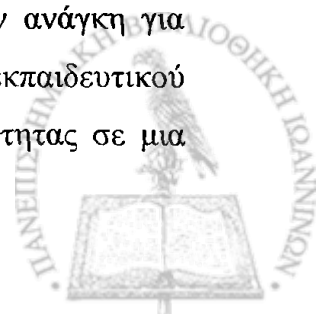
Όσον αφορά τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές, σύμφωνα όμως με τον Ξωχέλλη, Π., (2006:126-127) πρέπει να περιλαμβάνουν τέσσερις βασικές παραμέτρους:

- τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις οδηγίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση
- την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους
- τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συντελείται σε θεσμικό-οργανωτικό και σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδασκτικό) επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό (μικροδιδασκτικό) επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας των συμμετεχόντων ατόμων, κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Σαΐτης, Χ., 2000:241).

### 2.3 Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Το ζήτημα της αναγκαιότητας ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και πολλών συζητήσεων από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Τελικά όμως, όπως φαίνεται μέσα από το πλήθος των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί σχετικά με αυτό το θέμα, έχει γίνει πλέον αποδεκτό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, Ε., 2004: 24-25· Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ., 2005: 175· Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π., 2002). Σύμφωνα με τον Ρούσση, Ρ., (2006: 15), η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεμελιώνεται στην ανάγκη για αποτίμηση του έργου που συντελείται εντός του πλαισίου ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, αποσκοπώντας στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια



ορισμένη χρονική στιγμή, στην καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων που εντοπίζονται, στην ανάλυση αυτών των προβλημάτων και στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ρούσσης, Ρ., 2006: 15).

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία επειδή δεν επιδιώκει μόνο τον έλεγχο και τη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί, αλλά πρωτίστως στοχεύει και επιδιώκει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χουλιάρα, Ξ., 2010: 214). Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται η επισήμανση των αδυναμιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επάρκεια της επιστημονικής τους συγκρότησης και τη διδακτική τους ευστοχία, η παροχή οδηγιών ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, καθώς και η αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας της υλικοτεχνικής υποδομής και του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού (Χουλιάρα, Ξ., 2010: 215).

Συνοψίζοντας, βάσει των ανωτέρω τους βασικότερους λόγους για τους οποίους η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται ως αναγκαία προκύπτουν οι ακόλουθες θέσεις, οι οποίες στηρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

- μέσω της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης των αναγκών και των ελλείψεων η αξιολόγηση οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, Ε., 2002:24-25)

- παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkios, A.& Pashiardis, P., 2002:80)

- βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το έργο τους (Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π., 2002)

- επιτυγχάνεται η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, Μ., 1992:65)

- επισημαίνονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και προωθείται η σχεδίαση των αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κασσωτάκης, Μ., 2005:70)

- οι εκπαιδευτικοί αντλούν ηθική ικανοποίηση για το έργο τους και ταυτόχρονα ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και το επαγγελματικό τους κύρος (Αθανασίου, Λ.& Γεωργούση, Κ., 2006).

- συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο ανά



σχολική μονάδα και κατ' επέκταση προωθεί τις διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και

- προάγει τις βελτιώσεις και τις αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Solomon, J., 1998).

Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την επίτευξη της αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και σε αυτό έγκειται και η αναγκαιότητά της (Φασούλης, Κ., 2001).

#### 2.4. Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Από τους ερευνητές έχουν προταθεί ποικίλα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η πλειοψηφία όμως αποτελεί υποκατηγορίες δύο βασικών, αντίθετων μεταξύ τους, μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτά τα μοντέλα είναι:

- Το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο κυριάρχησε τις δεκαετίες 1980-1990 και
- Το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο, το οποίο κυριαρχεί στις μέρες μας και προσδίδει στην εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση συμμετοχικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:197-198).

##### Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης κυριάρχησε κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990 και προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, ο οποίος εκφράζεται ποσοτικά βάσει συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:197).

Στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η σύγκριση του εκπαιδευτικού έργου που τίθεται υπό αξιολόγηση με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους.

Τα μειονεκτήματα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης συνίστανται στην αδυναμία του να παρέχει ακριβή και πλήρη στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του αξιολογούμενου συστήματος. Δηλαδή, το συγκεκριμένο μοντέλο αδυνατεί να παρέχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος και επικεντρώνεται στα ποσοτικά χαρακτηριστικά, δηλαδή στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης και στην ταξινόμηση των αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση που βασίζεται στις αρχές του τεχνοκρατικού





μοντέλου δεν μπορεί να συμβάλλει στις συνεχή βελτίωση της ποιότητας της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., 1999:51).

### Το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο

Οι έντονες αμφισβητήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη γενικότερη προσφορά του τεχνοκρατικού μοντέλου στη βελτίωση της εκπαίδευσης, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα νοήματα που διαμορφώνονται και όχι στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων. Επιπλέον, βάσει αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συνεχής ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός σε ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, εντοπίζονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες των παραγόντων της εκπαίδευσης, ερμηνεύονται και προτείνονται τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό τη βελτίωση και την κάλυψη των αναγκών (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:198).

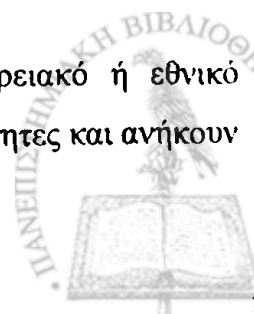
Επίσης, σε αυτή την περίπτωση εμπλέκεται και ο ίδιος ο αξιολογητής, που αποκτά το ρόλο του συμβούλου με απώτερο επιδιωκόμενο στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου.

Παρά τα θετικά του σημεία το ανθρωπιστικό μοντέλο έχει δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση επισημαίνοντας ως βασικές αδυναμίες την έλλειψη αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης και λόγω των δυσκολιών εφαρμογής του εξαιτίας του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτεί η εφαρμογή του (Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2001:209).

Όσον αφορά τις μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, υπάρχουν δύο γενικές μορφές: η εσωτερική αξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση, οι οποίες διαφέρουν ως προς τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:199).

### Η εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, από φορείς που δεν σχετίζονται άμεσα με τις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης του κράτους.



Τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η εξωτερική αξιολόγηση είναι διαμορφωμένα και προκαθορισμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της έχουν ως κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004).

Οι επιμέρους μορφές που μπορεί να προσλάβει η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Επιθεώρηση: Πρόκειται για την πρώτη μορφή αξιολόγησης που αναπτύχθηκε για τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου, βασίζεται στις αρχές του τεχνοκρατικού μοντέλου και ελέγχει την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται με τη συμμετοχή τόσο εκπαιδευτικών όσο και επιθεωρητών, προκειμένου να περιοριστούν οι υποκειμενικές κρίσεις (Cullingford, C., 1997:35).

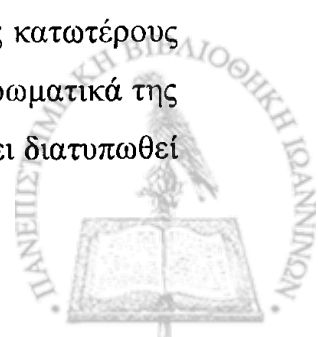
- Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Πρόκειται για την ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης, τους οποίους εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα.

- Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης: «Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα» (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 201).

### Η εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ή της σχολικής μονάδας που αξιολογείται (Scriven, M., 1991:139). Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να λάβει δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

- Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση: αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία. Ως προς τις πρακτικές και τους σκοπούς της λειτουργεί συμπληρωματικά της εξωτερικής αξιολόγησης με τη μορφή της επιθεώρησης και γι' αυτό το λόγο έχει διατυπωθεί



η άποψη πως η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, ελέγχει τα άτομα και τις πρακτικές τους και βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις. Ως εκ τούτου, εμποδίζει την ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος εντός της σχολικής μονάδας (Solomon, J., 1998). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

• Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση: πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης που βασίζεται σε διαδικασίες που ελέγχονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας που αξιολογείται, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ακόμα και τους γονείς, οι οποίοι έχουν ενεργή συμμετοχή και στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Βασικός στόχος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι η συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ζητημάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:103).

Οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ποικίλοι. Αρχικά στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος θεωρώντας το ως βασικό συντελεστή μάθησης. Ακολούθως επιδιώκει την ενδυνάμωση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική μονάδα, επισημαίνοντας την ανάγκη για συλλογική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων με τη συμμετοχή όλων. Επιπλέον, στοχεύει στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Με αυτό τον τρόπο θα προωθήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας μέσα από τη συνεργασία τους τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο θα οδηγήσει σε βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και κατ' επέκταση θα οδηγήσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Solomon, J., 1998).

Τα οφέλη από την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης είναι πολλαπλά τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και συλλογικά σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες και τις δικές του δυνατότητες (Solomon, J., 1998). Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να κρίνουν, να μελετήσουν, να διερευνήσουν και να αναλάβουν

πρωτοβουλίες και έτσι σταδιακά ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας προάγεται το συλλογικό πνεύμα και προωθείται το κλίμα συνεργασίας, ενισχύεται το κύρος της σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., 2001:209).

Επισημαίνεται όμως, πως η εσωτερική αξιολόγηση αν και θεωρείται από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία και να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα πρέπει να συντρέχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως:

- αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης
- αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης
- ερμηνεία και εξαγωγή συμπερασμάτων που να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις.
- τροποποίηση των σχέσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης, από ιεραρχικές σε σχέσεις ισοτιμίας (Solomon, J., 1998).

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως πέρα από τις δύο βασικές μορφές αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προσλάβει και άλλες επιμέρους μορφές, αναλόγως των στόχων που επιδιώκει (Scriven, M., 1991:139).

Οι βασικότερες από αυτές τις μορφές είναι οι ακόλουθες:

• Διαμορφωτική αξιολόγηση: Η συγκεκριμένη μορφή αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, εφόσον δίνεται μεγάλη έμφαση στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και στην παροχή ευκαιριών με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει έντονα συνεργατικό χαρακτήρα, ως εκ τούτου προσφέρεται η μέγιστη δυνατή βοήθεια για κάλυψη των αδυναμιών και των αναγκών που θα εντοπιστούν (Πασιαρδής, Π., 2008:84).

• Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση: Η συγκεκριμένη μορφή αποσκοπεί στην επιλογή του καταλληλότερου προσωπικού για προαγωγή (Πασιαρδής, Π., 2008:84). Η τελική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών.

• Η κριτηριακή αξιολόγηση: αυτή η μορφή αξιολόγησης διενεργείται για σκοπούς



μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, Π., 2008:85). Στην κριτηριακή αξιολόγηση ελέγχεται η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από την εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Good, T. & Brophy, J., 1994:84).

## 2.5. Τάσεις και φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση

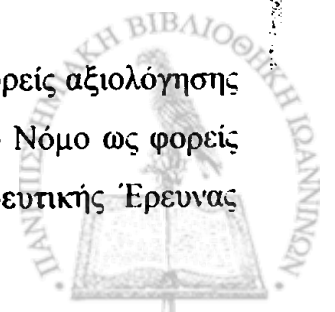
Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης τα τελευταία χρόνια η μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος είναι η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να εξασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, J., 2001:157-158).

Σε 22 ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, τα εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν όλο και περισσότερο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση, με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα και προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Επιπλέον, σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να υιοθετείται μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι οι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία μπορούν να προκύψουν ξεκινώντας από τη βάση, δηλαδή καταγράφοντας τις ανάγκες, τις ελλείψεις, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, έχοντας στη συνέχεια την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, D., 2003:140).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει πλέον επισημανθεί από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ταυτόχρονα όμως έχει τονιστεί και η ανάγκη εύρεσης απαντήσεων σε ερωτήματα που αφορούν το αντικείμενο και το σκοπό της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις διαδικασίες υλοποίησής της, τους φορείς αξιολόγησης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της.

Στην Ελλάδα, η πιο πρόσφατη νομοθεσία του αναφέρεται στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι ο Νόμος 2986/2002. Σύμφωνα με αυτό το Νόμο ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζονται: α) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας



(Κ.Ε.Ε.) και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι).

Οι αρμοδιότητές τους συνίστανται στις ακόλουθες:

- Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

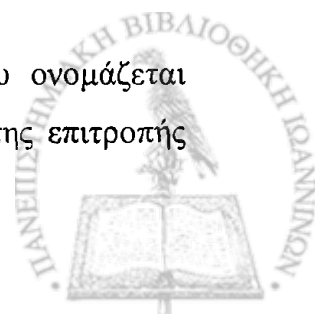
- Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, με την ίδια νομοθεσία, ως εσωτερικοί αξιολογητές έχουν οριστεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η επιτροπή αυτοαξιολόγησης.

Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας σε σχολικό επίπεδο, ασχολείται δηλαδή με θέματα όπως οι απουσίες των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις γονέων-καθηγητών και η σχολική διαρροή. Επιπλέον υποβάλλει ετήσια έκθεση σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών στόχων και είναι υπεύθυνος για την υλικοτεχνική υποδομή-εξοπλισμό και για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η επιτροπή αυτοαξιολόγησης αποτελείται από πέντε μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Στο τέλος κάθε χρόνου υποχρεούται να συντάξει έκθεση αυτοαξιολόγησης αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και την επίτευξή τους.

Στο τέλος κάθε χρόνου, ο διευθυντής συντάσσει μία έκθεση, που ονομάζεται Αξιολογική Έκθεση και η οποία βασίζεται στην έκθεση αυτοαξιολόγησης της επιτροπής



αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί πως ο Νόμος 2986/2002 εισάγει και τον θεσμό της σχολικής επιτροπής, που εντάσσεται και στην εσωτερική αλλά και στην εξωτερική αξιολόγηση, που αποτελείται από τον διευθυντή, έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο του δεκαπενταμελούς συμβουλίου των μαθητών για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι στόχοι της επιτροπής αυτής είναι η διαχείριση των πόρων του σχολείου αναφορικά με τις λειτουργικές ανάγκες. Αξιολογητές είναι τα ίδια τα μέλη της επιτροπής, τα οποία συνεδριάζουν 3-4 φορές το χρόνο. Ο νόμος ορίζει ότι τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο επίμαχα και ταυτόχρονα επίκαιρα θέματα στη συζήτηση για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Αναμφίβολα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και συμβάλλει ουσιαστικά στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες που είναι χρήσιμες για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, από την κυβέρνηση και την κοινή γνώμη έως και τους εκπαιδευτικούς και τους θεωρητικούς των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Ειδικότερα δε τα τελευταία 20 χρόνια η αξιολόγηση είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα το χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σχετικές έρευνες και μελέτες από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Οι βασικές μορφές της αξιολόγησης που έχουν προταθεί είναι η εξωτερική και η εσωτερική, τα τελευταία χρόνια όμως το ενδιαφέρον των μελετητών συγκεντρώνει η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης.

Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου θα δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και θα παρουσιαστούν τόσο οι τάσεις που επικρατούν σε αυτόν τον τομέα σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και το τι ισχύει για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **3.1. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως στόχο την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστώνονται οι αστοχίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις» (Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., 1999: 20). Αυτός ο στόχος σε συνδυασμό με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, οδήγησε ώστε η αξιολόγηση στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων να τεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και να προσλάβει πλέον ένα ευρύτερο χαρακτήρα επιδιώκοντας πλέον την συνολική αξιολόγηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, Γ., 1993).

Η εμπλοκή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που η ίδια επιτελεί, με την «εσωτερική αξιολόγηση» ή την αυτοαξιολόγηση, προσεγγίζει την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου.



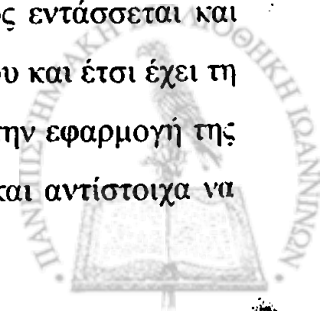


Για να είναι εφικτή η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών μονάδων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί τόσο η αποτίμησή του όσο και η αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες. Αυτή η ποιοτική αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω των πολύτιμων πληροφοριών και της συνακόλουθης ανατροφοδότησης που δύναται να παρέχει η αξιολόγηση και η οποία μπορεί να αποτελέσει μέσω ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου, της ευαισθητοποίησης όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο και της προσπάθειας αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Π. Ι., 2000: 3).

Η μορφή της αξιολόγησης που είναι σε θέση να υποστηρίξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Εφόσον το ίδιο το σχολείο πρωτίστως φέρει την κύρια ευθύνη και αρμοδιότητα με την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφού μόνο αυτοί γνωρίζουν εκ των έσω τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανάγκες αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Αναμφισβήτητα όμως για να είναι εφικτή η βελτίωση δεν αρκεί μόνο η κινητοποίηση των παραγόντων της σχολικής μονάδας, αλλά απαιτείται συντονισμός και χρήση κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης ώστε να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα για τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και να αξιολογηθούν όλοι οι παράμετροι, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια εκπαιδευτική ανάγκη και περιλαμβάνουν ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:135-136).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης περιλαμβάνει διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου –κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά τους μαθητές και τους γονείς– καθώς αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και επομένως μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση των συνθηκών και την επίλυση των προβλημάτων (Σολομών, Ι., 1999:19).

Με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντάσσεται και συμμετέχει άμεσα στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και έτσι έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και τα αίτια αυτών των προβλημάτων και αντίστοιχα να



προχωρήσει στις απαραίτητες παρεμβάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, Μ., 1999:48).

Συνεπώς, η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή αλλιώς η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων και τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:203).

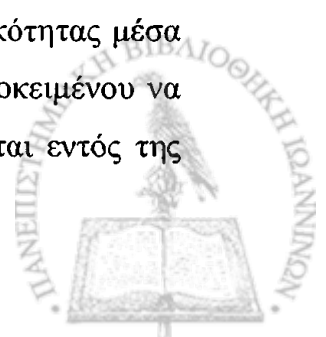
### **3.2. Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Όσον αφορά την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης διακρίνονται δύο γενικές μορφές, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο. Αυτές οι μορφές είναι: η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999:45), η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής. Οι Kyriakides και Campbell (2004:25) συμπληρώνουν ότι ένας δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στη σχολική μονάδα η οποία αξιολογείται και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Scriven, Μ., 1991:140).

Η Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας αξιολογούν τους κατώτερους στην ιεραρχία. Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και επικεντρώνεται κυρίως στον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους. Ως εκ τούτου, αυτή η μορφή αξιολόγησης επιδιώκει κυρίως τον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις και λειτουργεί ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη συναδελφικής αλληλεγγύης και στη δημιουργία πνεύματος συλλογικότητας μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, που θεωρούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται εντός της μονάδας (Σολομών, Ι., 1999: 20).



Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, η οποία στοχεύει πρωτίστως στην αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στηριζόμενη σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου που αξιολογείται, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι επιπλέον καθορίζουν και τα κριτήρια της αξιολόγησης (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 201).

Η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος και στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικό συντελεστή μάθησης. Επιπλέον, επιδιώκει την ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου και την συνειδητοποίηση της ανάγκης για συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, η σχολική μονάδα γίνεται ο πυρήνας όπου προσδιορίζονται και ασκούνται το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν:

- «Στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης» (Σολομών, Ι., 1999: 19).

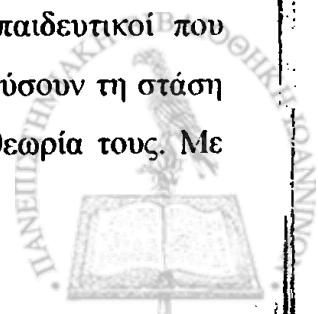
- Ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ των μετόχων της σχολικής μονάδας.
- Βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τις ανανεωμένες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές μάθησης Έτσι, εξασφαλίζεται η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών συνθηκών.

Επιπλέον, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός γίνονται αντικείμενα αλλαγής. Ειδικότερα:

- Το σχολείο γίνεται αντικείμενο αλλαγής και μετασχηματισμού καθώς ωθείται στους δρόμους της αυτοαξιολόγησης, του σχεδιασμού και της αυτοβελτίωσης» (Σολομών, Ι., 1999:20).

- Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πεδίο αλλαγής, γιατί καλούνται να διαμορφώσουν νέες σχέσεις, να ερευνήσουν, να εφαρμόσουν καινούριες διδακτικές πρακτικές, να ακολουθήσουν νέες παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, να ανακαλύψουν τα λάθη τους, να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση (Σολομών, Ι., 1999:20).

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Με



αυτόν τον τρόπο, όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, μέσα από την μεταξύ τους συνεργασία θα μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο δράσης το οποίο θα δύναται να οδηγήσει σε βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:202). Μέσω της επίτευξης των προαναφερθέντων στόχων της εσωτερικής αξιολόγησης, κρίνεται ο σχεδιασμός της σχολικής ζωής και οι διορθωτικές παρεμβάσεις, αξιολογούνται τα προγράμματα και τα διδακτικά μέσα, εντοπίζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και προτείνονται προγράμματα επιμόρφωσης στο τοπικό δίκτυο επιμόρφωσης. Αξιολογείται όλη η προηγούμενη διαδικασία και η υπηρεσιακή συνέπεια όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, Α.,1992: 16).

Ουσιαστικά, η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου βάσει των δικών του δυνάμεων και παρέχει στη σχολική μονάδα όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να προχωρήσει σε βελτίωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Solomon, J.,1998). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει τον πρωτεύοντα και καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και έτσι τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους. Επίσης, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης ενθαρρύνει την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, προωθεί τη συλλογικότητα και διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας, ενισχύοντας το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (Κατσαρού, Ε.& Δεδούλη, Μ., 2008).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως η εσωτερική αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική και να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, πρέπει να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις όπως:

- η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης
- η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης
- η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων που να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις.
- Η τροποποίηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας (Σολομών,Ι., 1999: 164).



Συνοψίζοντας όσα ειπώθηκαν για την εσωτερική αξιολόγηση, συμπεραίνεται πως η συγκεκριμένη μορφή επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την «ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας» (Σολομών,Ι., 1999: 25). Για να συμβεί όμως αυτό απαιτείται συστηματικός τρόπος δράσης, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων του σχολείου και επικράτηση κλίματος διαλόγου και συλλογικότητας. Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για το εκπαιδευτικό έργο όσο και για τους παράγοντες της εκπαίδευσης, αλλά και γενικά για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, καθώς η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά αυτονομία συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταφέροντας ένα μέρος ευθύνης και λήψης αποφάσεων για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα σε τοπικό επίπεδο. Συνεπώς, με την εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ειδικά και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας γενικά (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:147).

### **3.3. Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Η εξωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είναι μια διαδικασία που οργανώνεται, ρυθμίζεται και ελέγχεται από την κεντρική εξουσία, μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, οι φορείς της δεν εμπλέκονται άμεσα στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης και έχει συνδεθεί με την προαγωγή των εκπαιδευτικών και την ανέλιξη τους σε υψηλότερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Solomon,J., 1998). Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί την πρώτη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση και έχει ως παραδοσιακό στόχο τον έλεγχο της τήρησης των νομοθετικών διατάξεων, αλλά και τον έλεγχο της διοίκησης του σχολείου (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:200). Πιο αναλυτικά, επιδιώκει τον έλεγχο του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, την οργάνωση των τάξεων, τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου και τη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως τα τελευταία χρόνια σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως η Αυστρία, μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης επιδιώκεται και η βελτίωση της γενικής ποιότητας της σχολικής

μονάδας, σε επίπεδο διδασκαλίας και λειτουργίας, επιχειρώντας σε ορισμένες περιπτώσεις και την επισήμανση των ελλείψεων και των προβλημάτων κάθε σχολείου (Eurydice, 2004).

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι κεντρικά ελεγχόμενη από την εκάστοτε ανώτατη εκπαιδευτική αρχή – κεντρική ή περιφερειακή- από την οποία ορίζονται και οι αξιολογητές, οι οποίοι έχουν ως βασικό καθήκον να ελέγξουν αν η εκάστοτε μονάδα συμμορφώνεται με τους στόχους που έχουν τεθεί από την κεντρική διοίκηση και ο χρόνος εφαρμογής της διακρίνεται από σταθερή περιοδικότητα, συνήθως ετήσια (Solomon, J., 1998).

Οι κυριότερες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 200).

• **Επιθεώρηση:** Πρόκειται για την πρώτη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα. Αποτελεί μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που υιοθετείται από γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και ο βασικός της στόχος είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όμως συχνά οι κρίσεις που προκύπτουν από αυτή τη μορφή αξιολόγησης έχουν χαρακτήρα υποκειμενικό, γεγονός που δημιουργεί έντονους προβληματισμούς σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κρίσεων. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι' αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς.

• **Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.** Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.

• **Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.** Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τηρεί αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της εξωτερικής αξιολόγησης γιατί έχει συνδεθεί με



σκοπιμότητες, όπως η προαγωγή των εκπαιδευτικών, είναι κεντρικά ελεγχόμενη, συνήθως δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα χαρακτηριστικά της κάθε μονάδας, συχνά θεωρείτε ως αναξιόπιστη, επειδή τα κριτήρια της, που έχουν διαμορφωθεί και προκαθοριστεί από την κεντρική διοίκηση και δεν είναι ευρύτερα γνωστά και τέλος επειδή συνήθως επικεντρώνεται στην επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών με κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, και όχι στην επισήμανση των ελλείψεων και των προβλημάτων, με σκοπό τη γόνιμη ανατροφοδότηση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού της μονάδας, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να την αντιμετωπίζουν με φόβο (Χαϊδεμενάκου, Σ., 2006:122-123).

#### 3.4. Σχέσεις μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Nevo (2001: 95-96), ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων. Σε αυτή την περίπτωση όμως απαιτείται η αγαστή συνεργασία τόσο των μελών της σχολικής μονάδας, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, όσο και του εξωτερικού αξιολογητή. Ο εξωτερικός αξιολογητής δεν είναι άμεσα αναμεμιγμένος με τις διαδικασίες που ακολουθεί το σχολείο και ως εκ τούτου, μπορεί να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, υποβάλλοντας βελτιωτικές εισηγήσεις, καθώς επίσης διαθέτει την απαραίτητη τεχνογνωσία για να στηρίξει και να συντονίσει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια προσπάθεια είτε αντικατάστασης της εξωτερικής αξιολόγησης με ένα σύστημα εσωτερικής, είτε μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ακολουθώντας την αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται από την κεντρική εξουσία, η οποία δεν έχει και άμεση επαφή με τα προβλήματα και τις ανάγκες της κάθε επιμέρους σχολικής μονάδας, αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, D., 2003:142).

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να λάβει τρεις μορφές (Alvik, T., 1997):

• **Παράλληλη μορφή:** Σε αυτή την περίπτωση, η σχολική μονάδα και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους και στη συνέχεια

αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα που είχε η καθεμιά προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα.

- **Διαδοχική μορφή:** Σε αυτή την περίπτωση, αρχικά το σχολείο διενεργεί την εσωτερική αξιολόγηση και έπειτα η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διενέργεια της εσωτερικής ως βάση για τη δική της – εξωτερική- αξιολόγηση. Βέβαια, μπορεί να συμβεί και το αντίστροφο, με την εξωτερική αξιολόγηση να προηγείται και να έπεται η διαδικασία της εσωτερικής.

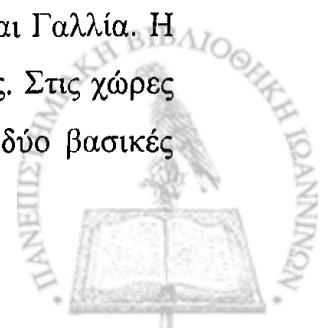
- **Συνεργατική μορφή:** Οι δύο ομάδες της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης συνεργάζονται και αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που ωθούν την κάθε ομάδα στην αξιολόγηση, όπως επίσης και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και πτυχές από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν το εκπαιδευτικό έργο που πραγματοποιείται εντός μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Αναμφίβολα, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, εφόσον μέσα από την αλληλεπίδρασή τους δίνεται η δυνατότητα και στις δύο μορφές αξιολόγησης να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Πρέπει βέβαια να τονιστεί πως η ισορροπία και η αгаστή συνεργασία ανάμεσα στις δύο ομάδες της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης εξαρτώνται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 206).

### **3.5. Επικρατούσες τάσεις στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

Από τη δεκαετία του 1970 είχε αρχίσει σταδιακά να εκδηλώνεται στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα όσο και ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιδιώκοντας την διαπίστωση της παρούσας κατάστασης, τον εντοπισμό των αδυναμιών και την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)).

Από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μακρά παράδοση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν οι Αγγλία, Ιρλανδία, Αυστρία, Γερμανία, Βέλγιο και Γαλλία. Η αξιολόγηση στις χώρες αυτές είναι εξωτερική, γίνεται δηλαδή από επιθεωρητές. Στις χώρες όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές





τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Οι χώρες που απέκτησαν στη δεκαετία του 1990 σύστημα αξιολόγησης με πιο σύγχρονο προσανατολισμό είναι η Ιταλία, η Ισπανία και η Πορτογαλία, ενώ σε αλλαγές των συστημάτων αξιολόγησης προσανατολίζονται ήδη η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Αυστρία και η Ολλανδία (Eurydice, 2004).

Σήμερα πλέον, στην Ευρωπαϊκή Ένωση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, για δύο κυρίως λόγους:

1. εξαιτίας της ανάγκης για αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες

2. εξαιτίας της ανάγκης για αποκέντρωση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Eurydice, 2004).

Κάθε χώρα της Ευρώπης φαίνεται πως υιοθετεί μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη των εκπαιδευτικών της στόχων και του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού της συστήματος. Γενικά όμως, όλα τα συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών, βασίζονται σε τρία μοντέλα (Eurydice, 2004).

**1<sup>ο</sup> μοντέλο:** Ο δημόσιος διοικητικός έλεγχος των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Το μοντέλο αυτό υλοποιείται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα μέσω της μορφής της επιθεώρησης, έχει ως στόχο την επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την τήρηση των καθηκόντων τους και εφαρμόζεται κυρίως σε κράτη με συγκεντρωτικές δομές.

**2<sup>ο</sup> μοντέλο:** Η απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου απαντάται στην Βρετανία και η σχολική μονάδα είναι « υπόλογη » για το εκπαιδευτικό της έργο στην κοινωνία και πρωτίστως στου γονείς των μαθητών.

**3<sup>ο</sup> μοντέλο:** Ο αυτοέλεγχος με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας βάσει των δικών της δυνάμεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο πραγματώνεται μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης και ειδικότερα, μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εφαρμόζεται σε χώρες με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως οι χώρες της Βόρειας Ευρώπης και κυρίως η Σουηδία και η Δανία. (Ξωχέλλης, Π., 2006:130).

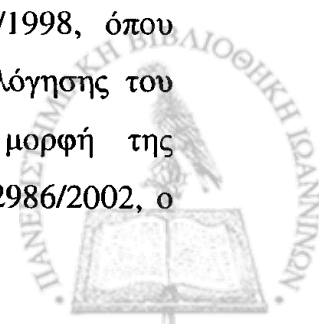
Ωστόσο, παρά την ανομοιογένεια που παρατηρείται στα συστήματα αξιολόγησης στον ευρωπαϊκό χώρο, τα τελευταία χρόνια σε όλο και περισσότερες χώρες παρατηρείται η

τάση η αξιολόγηση να «μετακινείται» από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα. Δηλαδή, η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση, λόγω της ανάγκης για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, J., 2001:45-46), αν και μέχρι σήμερα για τα περισσότερα κράτη είναι προαιρετική (Eurydice, 2004). Παράλληλα όμως, στα κράτη που χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτικές δομές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, υπάρχει μια εμφανής στροφή προς το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Ήδη από τις 12/2/2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απεύθυναν σύσταση στα κράτη μέλη της Ευρώπης για ευρωπαϊκή συνεργασία σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, τονίζοντας τη σχέση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και ενθαρρύνοντας το συνδυασμό τους (Eurydice, 2004). Μάλιστα ένα μοντέλο που συνδυάζει την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή το 2003 από τη Διεθνή Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η εσωτερική αξιολόγηση εξασφαλίζει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και η εξωτερική αξιολόγηση, κρίνει, ελέγχει και εκτιμά την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης (Eurydice, 2004).

### **3.6. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία συγκεντρώνει χαρακτηριστικά εσωτερικής αξιολόγησης, εξωτερικής αξιολόγησης και συμμετοχικής αξιολόγησης (Τσιριγώτης, Θ., 2002: 37-38).

Το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο περιελάμβανε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ήταν το προεδρικό διάταγμα Π.Δ 320/1993, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής του σχολείου αναλάμβανε την ευθύνη της σύνταξης μιας έκθεσης αξιολόγησης, κατόπιν συζητήσεων που είχε με το σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Σαλτερής, Ν., 2001:19). Πιο εκτεταμένη και λεπτομερής αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας έγινε με το νόμο 2525/97 και συγκεκριμένα με το συμπληρωματικό του νόμου Π.Δ 140/1998, όπου αναφέρονταν λεπτομερώς οι συνιστώσες και οι δείκτες ποιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, με έμφαση όμως στη μορφή της αυτοαξιολόγησης (Σαλτερής, Ν., 2001:19). Στη συνέχεια ακολούθησε ο Ν.2986/2002, ο



οποίος αναφερόταν στον σκοπό, τους στόχους και τον χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στα υπηρεσιακά όργανα που είναι επιφορτισμένα με την υλοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Ωστόσο επίσημη εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου δεν έγινε, πέρα από ένα πρόγραμμα που σχεδίασε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου και αφορούσε την καταγραφή των σχολικών μονάδων και της κατάστασης της κάθε μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη επίσημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το άρθρο 32 του Ν 3848/2010 και οι σχετικές διατάξεις συμπληρώθηκαν με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010 (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:144).

Μέχρι και σήμερα όμως παρά την ύπαρξη των σχετικών νομοθεσιών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας οργανώνεται από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης, κυρίως το Υπουργείο Παιδείας ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έχει γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό και διεκπαιρρωτικό χαρακτήρα και υλοποιείται κυρίως μέσω εκθέσεων αξιολόγησης οι οποίες ξεκινούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, περνούν στους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και οι σχολικοί σύμβουλοι, και καταλήγουν στην κεντρική διοίκηση, έτσι ώστε το υπουργείο να έχει ενημέρωση του εκπαιδευτικού έργου και των συνθηκών που επικρατούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:145).

Ένα από τα αρνητικά στην περίπτωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο γραφειοκρατικός της χαρακτήρας και το ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι υποκειμενικά και αφορούν κυρίως τη διοικητική οργάνωση και τα οικονομικά θέματα της μονάδας, συνεπώς περιορίζεται μέσα σε στενά πλαίσια ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης και έτσι περιορίζεται και η αξιοποίησή της (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:145).

Στην Ελλάδα έχουν εφαρμοστεί πιλοτικά προγράμματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εξεταστούν διάφορες μορφές αξιολόγησης. Για πρώτη φορά το 1997 εφαρμόστηκε σε πέντε σχολεία το πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, στο πλαίσιο του προγράμματος Socrates (Σολομών, 1999: 18-20). Μόλις ολοκληρώθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το τμήμα αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποίησε το δεύτερο πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο: «εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Βασικός στόχος αυτού του προγράμματος ήταν να αναδείξει την έννοια της

αξιολόγησης προσανατολισμένης στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στην άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους. Επιπλέον, για τις ανάγκες του προγράμματος σχεδιάστηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και το «παρατηρητήριο αξιολόγησης», μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για θέματα αξιολόγησης (Π.Ι., 2000). Δυστυχώς όμως άργησε αρκετά να τεθεί σε λειτουργία η ιστοσελίδα του παρατηρητηρίου, η οποία μέχρι και σήμερα, σχεδόν 15 χρόνια μετά την επίσημη ανακοίνωση της δημιουργίας της, βρίσκεται ακόμα υπό κατασκευή. Τα στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, ενώ συγκεντρώθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εντούτοις δεν αξιοποιήθηκαν ποτέ, δεν έγινε αποτίμηση του προγράμματος, ούτε ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., 2009:146). Ωστόσο, το 2000 τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας εκπόνησαν τον «Οδηγό Αξιολόγησης», που αναφέρεται στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας καλύπτοντας τέσσερις θεματικές περιοχές ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)) :

- Διαχείριση και αξιοποίηση πόρων
- Σχέσεις και κλίμα
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες και
- Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η μοναδική πιο οργανωμένη προσπάθεια εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού Προγράμματος «Ηγεσία για τη μάθηση», το οποίο εστιάζει στη σχολική κοινότητα, η οποία καλείται να διερευνήσει το ρόλο των ατόμων και των ομάδων που δρουν μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σαφείς κατευθύνσεις προς τη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, Γ., 2005).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Η διάκριση της αξιολόγησης σε εσωτερική και εξωτερική γίνεται με κριτήριο τον οργανισμό από τον οποίο προέρχεται ο αξιολογητής. Πιο αναλυτικά, όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον ίδιο οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, αντιθέτως όταν ο αξιολογητής δεν σχετίζεται με τον οργανισμό, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική (Καραλής, Θ., 1999:133).

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το μέσο με το οποίο αποτιμάται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και συμβάλλει ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της καθιστώντας την αποτελεσματική, αποδοτική, διασφαλίζοντας την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και βοηθώντας την να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Σαΐτης, Χ., 2005:256). Συνεπώς, η εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια εκπαιδευτική ανάγκη, που διερευνά τρόπους για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου, είναι αποτέλεσμα της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου και της γενικότερης ευαισθητοποίησης των αποδεκτών των εκπαιδευτικών αγαθών και περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται με σκοπό την αυτοβελτίωση του σχολείου και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)).

### **4.1 Ορισμός και φιλοσοφία του πλαισίου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη επίσημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το άρθρο 32 του Ν 3848/2010 και οι σχετικές διατάξεις συμπληρώθηκαν με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010.

Με τον όρο «αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» δηλώνεται ο συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, Π., 2006: 17). Η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Devos, G., 1998:249). Η συγκεκριμένη μορφή σχολικής αξιολόγησης διεξάγεται από την ίδια τη σχολική κοινότητα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Δηλαδή, έχει ως στόχο την επίτευξη

αποδοτικότερης διδασκαλία και καλύτερης ποιότητας μάθησης εντός των πλαισίων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Kyriakides, L. & Campbell, L. 2004:24). Ως εκ τούτου, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση του ίδιου του σχολείου αλλά και γενικότερα στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (εγκύκλιος 37100/Γ1).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια αμιγώς συμμετοχική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι φορείς του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και προσπαθούν από κοινού για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:138). Πιο αναλυτικά, οι φορείς που αναλαμβάνουν την εσωτερική αυτοαξιολόγηση είναι οι παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα, όπως οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση του σχολείου, γενικά το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς, και στόχος τους είναι να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους τρόπους που θεωρούν ως πιο κατάλληλους και αποτελεσματικούς (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:204).

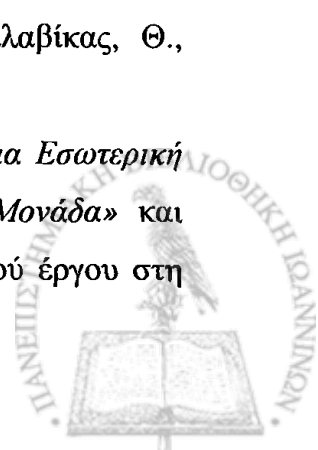
Συνεπώς, ο όρος «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και του παραγόμενου από αυτό εκπαιδευτικού έργου, από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:204).

Όσον αφορά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στην Ελλάδα, κατά την περίοδο 1997-1999 συντάχθηκε ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Ο Οδηγός Αξιολόγησης συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιελάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές:

- διαχείριση και αξιοποίηση πόρων
- σχέσεις-κλίμα
- εκπαιδευτικές διαδικασίες
- εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ.,

2009:205).

Η πρώτη πειραματική εφαρμογή είχε τίτλο : «*Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*» και αφορούσε στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη



σχολική μονάδα σε τρεις τομείς: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα (Solomon, J., 1998).

Η δεύτερη πειραματική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης στο οποίο έλαβαν μέρος 17 ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, από την οποία συμμετείχαν 5 σχολικές μονάδες. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σε τέσσερις τομείς:

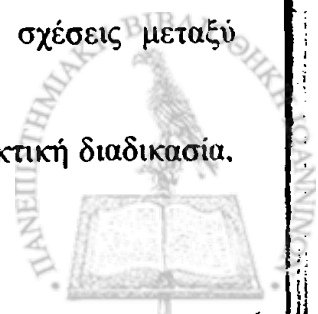
- εκπαιδευτικά επιτεύγματα
- διαδικασίες σε επίπεδο τάξης
- διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου
- περιβάλλον του σχολείου (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:206).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δύο αυτά πιλοτικά προγράμματα οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μία από τις πιο κατάλληλες και αποτελεσματικές μορφές για την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, Π., 2006: 126-127)

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μοναδική για κάθε σχολείο, εφόσον προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές του και αντανακλά τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον MacBeath (2001:138), είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για τον καθορισμό της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, με την προϋπόθεση όμως να είναι ευέλικτο, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι τομείς στους οποίους θα αξιολογείται η εκάστοτε σχολική μονάδα, είναι ήδη προκαθορισμένοι από την εγκύκλιο 37100/Γ1. Αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Τομείς που αφορούν τα μέσα και τους πόρους της σχολικής μονάδας, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό.
2. Τομείς που αφορούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος και η αξιοποίηση μέσων και πόρων.
3. Τομείς που αφορούν το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και οι σχέσεις σχολείου – γονέων.
4. Τομείς που αφορούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η διδακτική διαδικασία.



η μαθησιακή διαδικασία και η αξιολόγηση μαθητών.

5. Τομείς που αφορούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η φοίτηση, η επίδοση, η διαρροή και η ατομική-συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών.

Όσον αφορά όμως τα βασικά στοιχεία που μπορούν να συνθέτουν το γενικό πλαίσιο της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τον MacBeath (2001:139) είναι τα ακόλουθα:

- **Η ενιαία φιλοσοφία:** πρόκειται για ένα σύνολο πεποιθήσεων και παραδοχών που στηρίζουν τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις της και τις προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης της στα πλαίσια συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

- **Οι κατευθυντήριες άξονες της εσωτερικής αξιολόγησης:** στους βασικούς κατευθυντήριους άξονες για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται: η διατύπωση των στόχων, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης, η εξασφάλιση εχεμύθειας και η συμβολή εξωσχολικών παραγόντων, όταν κρίνεται απαραίτητο για να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Οι άξονες που προαναφέρθηκαν είναι βασικοί για τη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης και τελικά την επιτυχή έκβαση της εσωτερικής αξιολόγησης.

- **Τα κριτήρια ποιότητας:** ένα από τα βασικά στοιχεία διαμόρφωσης του γενικού πλαισίου της αξιολόγησης είναι τα κριτήρια ποιότητας, στην επιλογή των οποίων πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας.

- **Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης:** πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο η σχολική μονάδα θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή της, καθορίζοντας τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους θα επικεντρωθεί η αξιολόγηση. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων: τη διαγνωστική όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη διερευνητική όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση (Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009:205).

- **Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας:** πρόκειται για τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές, όπως οι συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση με καταγραφές σε προσωπικά ημερολόγια.





## 4.2 Στόχοι και πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν αποτελεί σύγκριση μεταξύ σχολείων, αλλά μέσω ανατροφοδότησης, βελτίωσης, αναβάθμισης και διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού έργου του εκάστοτε σχολείου (Πασιαρδής, Π., 2004:83-84). Επιπλέον, επισημαίνεται πως στόχος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι η επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών, ούτε ο καταμερισμός ευθυνών για αυτά, όπως συνέβαινε συνήθως στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, J., 2001:30). Αντιθέτως, στην αυτοαξιολόγηση τα λάθη αντιμετωπίζονται με θετικό τρόπο και αναζητούνται τρόποι διόρθωσης και αποφυγής τους, ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, βασικές επιδιώξεις της εν λόγω αξιολόγησης είναι η κινητοποίηση, η εγρήγορση και η δραστηριοποίηση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο θα προωθήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, μέσα από τη συνεργασία τους, τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο θα οδηγήσει σε βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και κατ' επέκταση θα οδηγήσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σολομών, Ι., 1999:18). Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην αποτίμηση των διάφορων πτυχών και τομέων της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση και η εφαρμογή ενός προγράμματος βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π., 2010:34-35). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει τη βελτίωση και την ανάπτυξη τόσο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όσο και του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας, προωθώντας ταυτόχρονα και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, J., 2001:30-32).

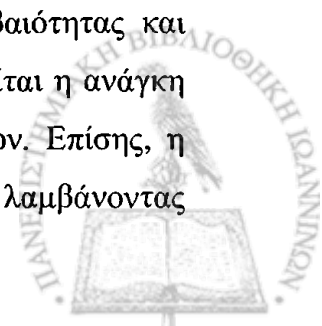
Συνοπτικά, οι βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δύνανται να συνοψιστούν στους ακόλουθους:

- Ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- Δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες.
- Απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- Διαμόρφωση κουλτούρας λήψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- Συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)).



Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναμφίβολα είναι αρκετά και σημαντικά. Ένα από τα βασικά της πλεονεκτήματα είναι η αναγνώριση της αυτονομίας της κάθε σχολικής μονάδας και η παροχή της δυνατότητας να χαράξουν και να εφαρμόσουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, παραμένοντας και ακολουθώντας φυσικά το κεντρικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, προσαρμόζοντας την όμως στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου και στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Με αυτό τον τρόπο κάθε σχολείο αποκτά τη δυνατότητα να κινηθεί με άνεση μέσα σε σύγχρονο και δημοκρατικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες και εκτός των στενών ασφυκτικών ορίων που θέτει η κεντρική εξουσία (Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π., 2010:35). Επιπλέον, με την αυτοαξιολόγηση επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας, ενισχύεται η συνεργασία και η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της μονάδας, εφόσον για τη διεξαγωγή της απαιτείται συλλογική δράση και αγαστή συνεργασία, και οργανώνεται καλύτερα ο τρόπος δράσης της μονάδας και κατά συνέπεια βελτιώνονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, Ι., 1999:19-20). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το σύνολο της σχολικής μονάδας και όχι μόνο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, όπως συμβαίνει σε άλλες μορφές αξιολόγησης. Επίσης, ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας και συνεργασίας μέσα στη μονάδα, προωθεί τον αυτοέλεγχο του σχολείου και ενθαρρύνει τη λήψη πρωτοβουλιών (MacBeath, J., 2001: 32).

Συνεπώς, τα οφέλη από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι πολλαπλά τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και συλλογικά σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο αναλυτικά, η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες και τις δικές του δυνατότητες (Solomon, J., 1998). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, λαμβάνονται υπόψη οι επαγγελματικές τους γνώσεις και δυνατότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να κρίνουν, να μελετήσουν, να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες και έτσι σταδιακά ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους (MacBeath, J., 2001: 32). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας προάγεται το συλλογικό πνεύμα και προωθείται το κλίμα συνεργασίας, ενισχύεται το κύρος της σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Σολομών, Ι., 1999: 20). Επιπλέον, ενισχύονται οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου και συνειδητοποιείται η ανάγκη για συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Επίσης, η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να σχεδιάσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας



υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες του σχολείου και υπάρχουν περιθώρια για πρωτοτυπία και δημιουργικότητα (Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π., 2010:35). Ουσιαστικά, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου βάσει των δικών του δυνάμεων και παρέχει στη Σχολική Μονάδα όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να προχωρήσει σε βελτίωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Solomon, J.,1998). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει τον πρωτεύοντα και καίριο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και λαμβάνοντας υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (MacBeath, J., 2001: 32).

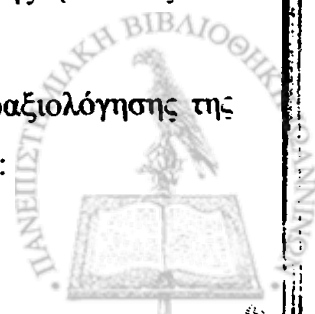
Συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Ενεργοποιούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Ενισχύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.
- Δημιουργούνται προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.
- Καλλιεργείται η συνευθύνη και η αυτοδέσμευση.
- Αναδεικνύονται και θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Εντοπίζονται αδυναμίες και δημιουργούνται συνθήκες για βελτίωση.
- Παρουσιάζονται τα πεδία των παρεμβάσεων.
- Προωθείται η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και δίνεται η δυνατότητα αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)).

#### **4.3 Βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Οι κατευθυντήριοι άξονες εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία της, καθώς αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης (Μαντάς Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ., 2009: 205).

Σύμφωνα με τον MacBeath (1999:46), οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βασίζονται και απορρέουν από τις ακόλουθες παραδοχές:



- Η κλίση του ατόμου προς τη μάθηση είναι έμφυτη
- Η αφετηρία των αλλαγών βρίσκεται μέσα στη σχολική μονάδα
- Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική για την ανάπτυξη των ατόμων και των οργανισμών

• Τα άτομα δεσμεύονται σε αυτό που έχουν δημιουργήσει τα ίδια. Η εμπλοκή και η ευθύνη τα προσηλώνει στο έργο.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, είναι η αποδοχή των βασικών αρχών της από όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας και η συνειδητοποίηση πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης, αποδοχής των λαθών και προσπάθειας για βελτίωση, που δεν αποσκοπεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων, ούτε στην απονομή ευθυνών (Πασιαρδής, Π., 2004:84).

Οι βασικές αρχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- Η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη σύγκριση, ούτε στην απόδοση ευθυνών, αλλά στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της λειτουργίας του σχολείου.

- Η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στη δραστηριοποίηση και στην κινητοποίηση για ανάπτυξη πολιτικών αλλαγής και βελτίωσης μέσα στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου.

- Η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα.

- Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)).

Πιο αναλυτικά, η μορφή της αυτοαξιολόγησης πρεσβεύει πως η σύνδεση της αξιολόγησης του σχολείου με συστήματα συγκριτικής – εξωτερικής αξιολόγησης, που εισάγουν τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στο εκπαιδευτικό έργο, όσο και στους φορείς του, καθώς αυτά τα συστήματα επιδιώκουν μόνο τον εντοπισμό των σχολικών μονάδων που υστερούν, χωρίς όμως να παρέχουν τη δυνατότητα βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)).

Επιπλέον, τα συστήματα συγκριτικής - εξωτερικής αξιολόγησης δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, γιατί η σύγκριση μεταξύ σχολικών μονάδων γίνεται με βάση τις τελικές επιδόσεις των παιδιών και τις προσθετικές μορφές αξιολόγησης, παραλείποντας την εξέταση άλλων παραμέτρων, όπως οι πηγές που έχει στη διάθεση του το σχολείο, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)).



Συνεπώς, οι αρχές της αυτοαξιολόγησης βρίσκονται σε αντίθεση με τις αρχές των συγκριτικών - εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης.

Επίσης, η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τη σχολική μονάδα σε ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής αλλαγών και βελτίωσης μέσα στο πλαίσιο της ίδιας της σχολικής μονάδας. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση δε στοχεύει απλά στην καταγραφή μετρήσεων, αλλά στον εντοπισμό μιας θεματικής περιοχής που παρουσιάζει πρόβλημα και στον καθορισμό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της (Devos,G., 1998:249).

Επιπροσθέτως, με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται στο εκάστοτε σχολείο σχετίζεται άμεσα με το πλαίσιο λειτουργίας του. Έτσι ώστε οι προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας να γίνονται βάσει των αναγκών της, των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων της και των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών (Kyriakides, L.&Campbell,L., 2004:24). Για αυτό το λόγο, η αυτοαξιολόγηση υιοθετεί ολιστικά μοντέλα ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία και ως εκ τούτου αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:137). Όλοι οι φορείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Επομένως, ο τελικός στόχος δεν είναι μόνο η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η παροχή βοήθειας και στους υπόλοιπους φορείς που αποτελούν πολύτιμους συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία. Με την εμπλοκή του, ο κάθε φορέας – από τους εκπαιδευτικούς έως τους μαθητές και από τους γονείς έως και τη διοίκηση - νιώθει το σχολείο ως κτήμα του, με αποτέλεσμα να ενδιαφέρεται και να προσπαθεί περισσότερο ώστε να επιτευχθούν καλύτερα δυνατά αποτελέσματα ([www.kee.gr](http://www.kee.gr)).

Τέλος, επισημαίνεται πως ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να διατηρεί τις δικές του απόψεις και εισηγήσεις για τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να στραφεί η προσπάθεια της μονάδας για βελτίωση. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει όλοι οι συμμετέχοντες, με βάσει τις αρχές της δημοκρατίας, να σέβονται την απόφαση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων ([www.paideia.org.cy](http://www.paideia.org.cy)).

#### 4.4 Κατευθυντήριοι άξονες για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Οι βασικοί κατευθυντήριοι άξονες στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι οι ακόλουθοι τέσσερις σύμφωνα με τον MacBeath (2001: 142-154):



**1.συνειδητοποίηση των στόχων της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης, από τους συμμετέχοντες:** βάσει του πρώτου κατευθυντήριου άξονα, όλοι οι συμμετέχοντες στην αξιολόγηση πρέπει να είναι ενήμεροι για τους στόχους και τα προσδοκώμενα οφέλη από τη διαδικασία. Οι στόχοι προτού τεθούν θα πρέπει να έχουν προκύψει μέσα από διαδικασίες συζητήσεων μέσα στη σχολική μονάδα και να συνάδουν με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της, ώστε να παρέχουν στη συνέχεια την απαραίτητη ανατροφοδότηση και τη δυνατότητα βελτίωσης. Άλλωστε η πίστη στους στόχους της αξιολόγησης είναι εκείνη η οποία μπορεί να κινητοποιήσει τους συμμετέχοντες, να λειτουργήσει ως κίνητρο και τελικά να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση και αναβάθμιση της λειτουργίας της μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

**2.δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας:** όπως προκύπτει από τον δεύτερο κατευθυντήριο άξονα, βασικής σημασίας είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, ώστε να είναι εφικτή η προώθηση όλων των στόχων που έχουν τεθεί και η διευκόλυνση της διαδικασίας υλοποίησης της αξιολόγησης. Με τον όρο «κατάλληλη ατμόσφαιρα» εννοείται η δημιουργία κλίματος σύνεσης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση, το οποίο θα είναι δίκαιο, θα ενθαρρύνει και θα παρακινεί τους φορείς σε δράση.

**3. τήρηση εχεμύθειας:** Σύμφωνα με τον τρίτο κατευθυντήριο άξονα, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι η αίσθηση ασφάλειας των συμμετεχόντων με την τήρηση εχεμύθειας. Οι συμμετέχοντες πρέπει να αισθάνονται πως μπορούν να κρίνουν και να εκφράσουν την άποψή τους ελεύθερα, χωρίς απαγορεύσεις ή κριτική. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται καλό η συλλογή των πληροφοριών να γίνεται ανώνυμα, αποκαλύπτοντας απλά τις γενικές τάσεις που επικρατούν μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

**4. η εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου:** με τον όρο «κριτικός φίλος», που απαντάται στον τέταρτο κατευθυντήριο άξονα, εννοείται κάποιος εξωσχολικός παράγοντας ο οποίος είναι σε θέση να παράσχει υποστήριξη στους συμμετέχοντες στην αυτοαξιολόγηση, θέτοντας ερωτήματα, παρέχοντας δεδομένα και κάνοντας κριτικές παρατηρήσεις. Δηλαδή, ο «κριτικός φίλος» είναι ένας εξωτερικός παρατηρητής, που πραγματοποιεί αυστηρές κρίσεις, παρέχει χρήσιμες συμβουλές και ταυτόχρονα χαίρει της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων και ο ίδιος ενδιαφέρεται για την πρόοδο και τη βελτίωση της λειτουργίας της μονάδας.



#### 4.5 Κριτήρια ποιότητας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Για να είναι εφικτή η υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μία από τις βασικές προϋποθέσεις είναι η θέσπιση κριτηρίων ποιότητας, τα οποία περιλαμβάνονται σε κάθε πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:140).

Κριτήρια ποιότητας ορίζονται για καθένα από τους πέντε τομείς της σχολικής μονάδας που αξιολογούνται, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο της αξιολόγησης και να επισημανθούν με μεγαλύτερη ευκολία τα σημεία όπου εντοπίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες. Στην επιλογή τους πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες του σχολείου και η οργάνωσή τους πρέπει να γίνεται βάσει των δεικτών ποιότητας που έχουν καθοριστεί για κάθε θεματική περιοχή της σχολικής μονάδας (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:140).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να διευκολυνθεί στη συνέχεια η ανάλυση των κριτηρίων ποιότητας.

Οι δείκτες ποιότητας αποσκοπούν στη συστηματική καταγραφή των ποικίλων διαστάσεων – διοικητικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών- της σχολικής πραγματικότητας. Πιο αναλυτικά, με τους δείκτες αυτούς καταγράφονται:

- η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα
- οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
- τα βήματα προόδου που επιτεύχθηκαν (Παπαδημητρακόπουλος, Β., 2006:52).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999:61) οι τομείς λειτουργίας του σχολείου οργανώνονται σε 20 δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, κατανεμημένους σε 7 θεματικές περιοχές.

Οι 7 θεματικές περιοχές, είναι:

1. διαθέσιμα μέσα- πόροι
2. πρόγραμμα σπουδών – σχολικά εγχειρίδια
3. προσωπικό σχολείου
4. διοίκηση
5. κλίμα – σχέσεις
6. διδακτική – μαθησιακή διαδικασία
7. εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Σολομών, Ι., 1999:61).



Στη συνέχεια παραθέτονται οι αντίστοιχοι δείκτες ποιότητας που καθορίζονται για κάθε περιοχή και ορισμένα ενδεικτικά κριτήρια ποιότητας για κάθε δείκτη, εφόσον για τη διερεύνηση κάθε δείκτη απαιτείται ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:140 · Σολομών, Ι., 1999: 62-127):

**Θεματική περιοχή: Διαθέσιμα μέσα- πόροι:**

1. Κτίριο, χώρος, εξοπλισμοί

***Κριτήρια:***

- οι υπάρχοντες χώροι επαρκούν για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος
- οι χώροι του σχολείου είναι κατάλληλοι για τη διδασκαλία και τις σχολικές δραστηριότητες
- οι χώροι και οι εγκαταστάσεις είναι λειτουργικοί, ασφαλείς και καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών
- η υλικοτεχνική υποδομή και ο τεχνολογικός εξοπλισμός ανταποκρίνονται στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες

2. Οικονομικοί πόροι

***Κριτήρια:***

- οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για να υποστηρίξουν τις παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου
- οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής

**Θεματική περιοχή: Πρόγραμμα σπουδών – σχολικά εγχειρίδια:**

1. Πρόγραμμα σπουδών

***Κριτήρια:***

- στο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ) διατυπώνονται με σαφήνεια οι σκοποί, οι στόχοι και οι δραστηριότητες της αξιολόγησης
- το περιεχόμενο του Π.Σ διευκολύνει τη μάθηση και την πρόοδο όλων των ομάδων των μαθητών
- το Π.Σ περιλαμβάνει όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτεί ο σύγχρονος τρόπος ζωής





- το Π.Σ λαμβάνει υπόψη το διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για αυτενέργεια και λήψη αποφάσεων
- το Π.Σ περιέχει αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης

## 2. Σχολικά εγχειρίδια

### **Κριτήρια:**

- το σχολικά βιβλία συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους του Π.Σ
- οι γνώσεις και το περιεχόμενων των σχολικών βιβλίων ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες
- τα βιβλία είναι ευχάριστα για τους μαθητές
- τα βιβλία δίνουν έμφαση στη συνέχεια και στη συνοχή προωθώντας τη γνώση και τη μάθηση

### **Θεματική περιοχή: Προσωπικό σχολείου:**

#### 1. Διδακτικό προσωπικό

##### **Κριτήρια:**

- ο αριθμός των εκπαιδευτικών καλύπτει τις διδακτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας
- η αναλογία μόνιμου και έκτακτου προσωπικού δεν παρεμποδίζει το εκπαιδευτικό έργο
- τα προσόντα των εκπαιδευτικών αρμόζουν στις απαιτήσεις του Π.Σ

#### 2. Διοικητικό προσωπικό, ειδικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό

##### **Κριτήρια:**

- το βοηθητικό προσωπικό επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών της μονάδας
- το τεχνικό προσωπικό επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών της μονάδας
- το υπάρχον εξειδικευμένο προσωπικό καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών

### **Θεματική περιοχή: Διοίκηση:**

#### 1. Συντονισμός σχολικής ζωής

##### **Κριτήρια:**

- η σχολική ζωή συντονίζεται βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας
- η διοίκηση θέτει στόχους και αξιολογεί την πρόοδο σε κάθε τομέα λαμβάνοντας



αποφάσεις συλλογικά και δημοκρατικά

- η κατανομή εργασιών και η ανάληψη ευθυνών γίνονται βάσει των ικανοτήτων του καθενός
- η γνώμη των μαθητών και των γονέων λαμβάνεται υπόψη στη λήψη αποφάσεων

2. Διαμόρφωση, εφαρμογή σχολικού προγράμματος

**Κριτήρια:**

- το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών
- όλες οι σχολικές εκδηλώσεις είναι προγραμματισμένες

3. Αξιοποίηση μέσων – πόρων

**Κριτήρια:**

- διαμορφώνονται λειτουργικοί χώροι που ευνοούν τη μάθηση
- οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα
- όλοι οι διαθέσιμοι πόροι αξιοποιούνται
- όταν απαιτείται είναι δυνατή η εξεύρεση οικονομικών πόρων

**Θεματική περιοχή: κλίμα – σχέσεις**

1. Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό της μονάδας

**Κριτήρια:**

- υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και αγαστής συνεργασίας
- η λήψη αποφάσεων για διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες γίνεται από κοινού

2. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους

**Κριτήρια:**

- οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την ύπαρξη κλίματος αξιοκρατίας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, διαλόγου και συνεργασίας
- οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν
- οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την τήρηση των κανόνων που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή
- οι μαθητές συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου
- υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών



### 3. Σχέσεις σχολείου – γονέων

#### **Κριτήρια:**

- αγωγική συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων
- αμφίδρομη ροή πληροφοριών για την πρόοδο των μαθητών
- οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών

### 4. Σχέσεις σχολείου – ευρύτερης κοινωνίας

#### **Κριτήρια:**

- συμμετοχή σχολείου στη ζωή της κοινότητας
- η κοινότητα μπορεί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία
- οι κοινωνικοί φορείς μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- υπάρχει συνεργασία σχολείου – συμβούλων εκπαίδευσης

#### **Θεματική περιοχή: διδακτική – μαθησιακή διαδικασία:**

#### 1. Ποιότητα διδασκαλίας

##### **Κριτήρια:**

- εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι για την προσέγγιση κάθε διδακτικού αντικειμένου
- πλήρης αξιοποίηση της διδακτικής ώρας
- αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής
- θετική αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών και ενθάρρυνση για συμμετοχή της στη διδακτική διαδικασία

#### 2. Ποιότητα μάθησης

##### **Κριτήρια:**

- άνετο και ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές
- ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα

#### 3. Λειτουργία αξιολόγησης

##### **Κριτήρια:**

- η αξιολόγηση συνδέεται με τους στόχους κάθε μαθήματος
- οι μαθητές είναι ενήμεροι για τις επιδόσεις τους



- οι μαθητές μπορούν να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο τους

**Θεματική περιοχή: εκπαιδευτικά επιτεύγματα :**

1. Επίδοση και πρόοδος μαθητών

**Κριτήρια:**

- παρακολούθηση της φοίτησης κάθε μαθητή
- αρχείο καταγραφής των επιδόσεων των μαθητών

2. Φοίτηση, ροή και διαρροή μαθητών

**Κριτήρια:**

- παρακολούθηση της φοίτησης κάθε μαθητή, των απουσιών και της έγκαιρης προσέλευσης

3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών

**Κριτήρια:**

- προετοιμασία των μαθητών για τον κοινωνικό τους ρόλο
- ενημέρωση για την εθνική και πολιτισμική κληρονομιά τους

4. Κατευθύνσεις των μαθητών μετά την αποφοίτησή τους

**Κριτήρια:**

- πληροφόρηση των μαθητών για επιλογές και προγράμματα σπουδών
- συμβουλευτική των μαθητών για θέματα σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως η χρήση των κριτηρίων ποιότητας διευκολύνει τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, γιατί τα κριτήρια συμβάλλουν στην ακριβή επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων σε κάθε θεματική περιοχή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα δύνανται να διασφαλίσουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, εφόσον συνδέονται άμεσα με τους δείκτες ποιότητας κάθε θεματικής περιοχής, παρέχοντας σαφείς κατευθύνσεις και προσανατολισμό και προσδιορίζοντας τους δείκτες πάνω στους οποίους βασίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.



#### 4.6 Διερεύνηση των θεματικών πεδίων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τα θεματικά πεδία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχουν προκαθορισθεί με βάση την εγκύκλιο 37100/Γ1 και διερεύνησή τους είναι ζωτικής σημασίας, καθώς προσφέρουν κατηγοριοποίηση των δεικτών ποιότητας και βοηθούν τους αξιολογητές στην επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους (Παπαδημητρακόπουλος, Β., 2006:52-53). Τα θεματικά πεδία περιέχουν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών εργασιών που πραγματοποιούνται σε μια σχολική μονάδα και των αποτελεσμάτων τους. Επιπλέον, επισημαίνεται πως οι θεματικές περιοχές που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι ώστε να καθίσταται η διαδικασία της αξιολόγησης ενδιαφέρουσα, αποτελεσματική, κριτική, διεισδυτική και λεπτομερής (Π. Ι., 2000: 12).

Τα πέντε θεματικά πεδία αποτίμησης του σχολικού έργου είναι (Παπαδημητρακόπουλος, Β., 2006:52-53) :

• **Διαθέσιμοι πόροι, αξιοποίηση και διαχείριση.** Σε αυτό το θεματικό πεδίο περιλαμβάνονται όλοι οι πόροι που αφορούν τα δεδομένα και τις συνθήκες των σχολικών μονάδων. Δηλαδή, σε αυτό το πεδίο περιλαμβάνονται:

- οΚτηριακή υποδομή
- οΟπτικοακουστικός και τεχνολογικός εξοπλισμός.
- οΑνθρώπινοι πόροι
- οΟικονομικοί πόροι
- οΣχολικά βιβλία
- οοργανόγραμμα

• **Διοίκηση.** Το δεύτερο θεματικό πεδίο περιλαμβάνει τη διοικητική οργάνωση σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης. Σε αυτό περιλαμβάνονται:

- οΔιοίκηση και οικονομική διαχείριση
- οΟργάνωση και διοίκηση τάξης
- οΔυναμική της οργάνωσης
- οΔόμηση και εφαρμογή σχολικού προγράμματος
- οΑξιοποίηση μέσων-πόρων.



• **Εκπαιδευτικές συνεργασίες και σχέσεις:** Στο τρίτο θεματικό πεδίο συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και μεταξύ αυτών και του θεσμικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσουν, αξιοποιούν και διαμορφώνουν όλες εκείνες τις παραμέτρους, οι οποίες εποικοδομούν το σχολικό περιβάλλον και βελτιώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση μορφοποιούν τη σχολική κουλτούρα. Στο τρίτο πεδίο περιλαμβάνονται:

ο Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό.

ο Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς.

ο Σχέσεις γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο.

ο Σχέσεις με τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους.

• **Διδακτική και παιδαγωγική πρακτική.** Το τέταρτο θεματικό πεδίο αυτό περιλαμβάνει τις κυριότερες λειτουργίες του σχολείου, που αποτελούν και το βασικό προσανατολισμό και σκοπό του εκπαιδευτικού έργου, όπως η διδακτική πρακτική, η παιδαγωγική καθοδήγηση και ο προσανατολισμός, η ποιότητα της μάθησης και η αξιολόγηση.

• **Εκπαιδευτικές επιτυχίες και αποτελέσματα.** Το πέμπτο θεματικό πεδίο περιέχει τις επιτυχίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά προσδιορίζονται μέσα από τη φοίτηση, την επίδοση, τις εξετάσεις, την πιστοποίηση, τους τίτλους σποδών, την εξέλιξη των μαθητών, την ψυχοσωματική ανάπτυξη και συναισθηματική ολοκλήρωση, τον επαγγελματικό προορισμό αλλά και την ακαδημαϊκή τους προοπτική.

#### **4.7 Η οργάνωση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης πραγματοποιείται από κάθε σχολική μονάδα βάσει των συνθηκών και των αναγκών της. Μετά τον καθορισμό των δεικτών και των κριτηρίων ποιότητας, η επόμενη φάση περιλαμβάνει την επιλογή των τομέων που θα αξιολογηθούν. Οι δύο βασικές προσεγγίσεις για την επιλογή των τομέων που θα αξιολογηθούν είναι η ειδική και η γενική θεώρηση. Η ειδική θεώρηση περιλαμβάνει αυτοαξιολόγηση σε συγκεκριμένους τομείς ενώ η γενική θεώρηση έχει διαγνωστικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει συνολική αυτοαξιολόγηση όλων των τομέων (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:151).



Βάσει της ειδικής και της γενικής θεώρησης έχουν προταθεί δύο φάσεις στην οργάνωση των διαδικασιών της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης: η διερευνητική φάση και η διαγνωστική φάση (Σολομών, Ι., 1999: 131-148).

#### **4.7.1 Διαγνωστική φάση της αυτοαξιολόγησης**

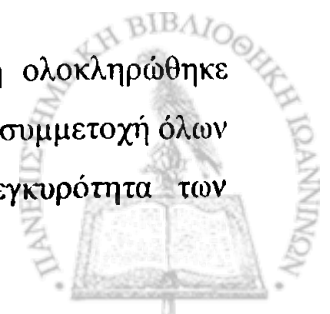
Σε αυτή τη φάση ο βασικός στόχος είναι η σύντομη μελέτη του συνόλου των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας και η καταγραφή των θέσεων της σχολικής μονάδας σε κάθε θεματική περιοχή. Σε αυτή τη φάση δηλαδή επιχειρείται μια συνολική εκτίμηση των συνθηκών του σχολείου, του τρόπου λειτουργίας του, του εκπαιδευτικού κλίματος που επικρατεί σε αυτό, καθώς και των προσδοκιών των παραγόντων του (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:151).

Πιο αναλυτικά, σε αυτή τη φάση, όλοι οι συμμετέχοντες στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση καταγράφουν το σκοπό, τις δεσμεύσεις που θα αναλάβουν κατά την πορεία της διαδικασίας, τις προκλήσεις και τις ανταμοιβές που αναμένουν. Επίσης, ορίζεται η ομάδα που θα αναλάβει το συντονισμό της διαδικασίας αξιολόγησης και αυτή η ομάδα με τη σειρά της συντονίζεται από τον κριτικό φίλο. Στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομοιογενείς ή ετερογενείς ομάδες. Κατόπιν κάθε ομάδα καταγράφει τη δική της εκτίμηση για τη συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου χρησιμοποιώντας παράλληλα και αντίστοιχα επιχειρήματα και καταθέτοντας συγκεκριμένες προτάσεις για τους επιμέρους τομείς στους οποίους θα πρέπει να επικεντρωθεί η αξιολόγηση. (Σολομών, Ι., 1999: 131-132).

Τέλος, καταθέτονται οι προτάσεις όλων των ομάδων και επιχειρείται να εξαχθεί μια ενιαία θέση για την εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, τα επιτεύγματα και τις πρακτικές που θα εφαρμοστούν. Η διαγνωστική φάση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης στην οποία αναφέρονται:

- Οι ενέργειες όλων των συμμετεχόντων στην εσωτερική αξιολόγηση
- Η συνολική αποτίμηση των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας
- Η επιλογή των δεικτών που θα αξιολογηθούν στην επόμενη φάση
- Το χρονοδιάγραμμα δράσης για την επόμενη φάση.

Για να μπορεί όμως να υποστηριχθεί πως η διαγνωστική φάση ολοκληρώθηκε επιτυχώς, πρέπει να έχουν τηρηθεί ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές είναι: η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των



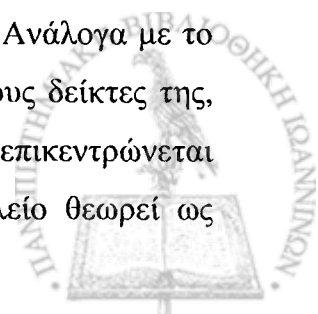
αποτελεσμάτων και των δεικτών ποιότητας, η δυνατότητα να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη όλων των συμμετεχόντων στις ομάδες, τέλος οι τελικές θέσεις που θα προκύψουν να είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης όλων των θέσεων που διατυπώθηκαν κατά τη συγκεκριμένη φάση (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:152).

#### **4.7.2 Διερευνητική φάση της αυτοαξιολόγησης**

Η διερευνητική φάση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και επιχειρείται από όλους τους φορείς συστηματική και ενδεδειγμένη διερεύνηση των δεικτών ποιότητας που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη φάση. Και σε αυτή τη δεύτερη φάση, οι συμμετέχοντες οργανώνονται σε ομάδες και διερευνούν τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου διαμορφώνοντας τα κριτήρια διερεύνησης, δηλαδή τα στοιχεία που θεωρούν πως πρέπει να μελετηθούν, θέτουν τους στόχους διερεύνησης και τα ερευνητικά ερωτήματα και τέλος, επιλέγουν τα εργαλεία έρευνας που θεωρούν ως πιο κατάλληλα (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:153).

Στη συνέχεια τα μέλη των ομάδων συναντώνται και εκθέτουν τις απόψεις και τις θέσεις τους και καταλήγουν σε κοινές αποφάσεις, διαμορφώνουν τα εργαλεία έρευνας, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα και τέλος οδηγούνται σε συμπεράσματα. Φτάνοντας στη διατύπωση των συμπερασμάτων, οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων, κρίνουν τις διερευνητικές διαδικασίες και εκφράζουν την άποψή τους, μέσα όμως σε κλίμα δημοκρατικό και αλληλοσεβασμού. Δηλαδή, η διερευνητική φάση μελετά εις βάθος και αποτιμά τις επιμέρους πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και συνεργάζονται με τους εκπροσώπους των μαθητών και των γονέων. Επιπλέον, στο τέλος της σχολικής χρονιάς συντάσσεται η τελική έκθεση, που αφορά όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και περιλαμβάνει όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων σε αυτή τη διαδικασία (Carr, W. & Kemmis, S., 2002: 218-220).

Αυτές οι δύο φάσεις στοχεύουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην επικοινωνία και τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και αποτελούν ουσιαστικά την υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, βάσει των συμπερασμάτων της οποίας καταρτίζεται το πρόγραμμα δράσης της σχολικής μονάδας για την επόμενη σχολική χρονιά. Ανάλογα με το βαθμό που επιθυμεί να εμβαθύνει την αξιολόγηση μια σχολική μονάδα στους δείκτες της, μπορεί να επιλέξει είτε τη διαγνωστική φάση που είναι συνοπτικότερη και επικεντρώνεται μόνο σε έναν δείκτη, δηλαδή σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα που το σχολείο θεωρεί ως





σημαντικό, είτε μπορεί να επιλέξει τη διερευνητική φάση, που είναι μεγαλύτερη σε διάρκεια, αλλά παρέχει τη δυνατότητα διεισδυτικής και κριτικής θεώρησης όλων των δεικτών της μονάδας (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:153).

#### 4.8 Μέθοδοι και εργαλεία της αξιολογικής έρευνας

Με τον όρο «μέθοδοι και εργαλεία αξιολογικής έρευνας» εννοούνται όλες εκείνες οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, η ερμηνεία των οποίων θα οδηγήσει σε συμπεράσματα, εξηγήσεις και προβλέψεις (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:154). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές (Carr, W.& Kemmis,S. 1997:77).

Στη συνέχεια αναφέρονται ορισμένα από τα βασικότερα εργαλεία αξιολογικής έρευνας:

##### Συνεντεύξεις:

Οι συνεντεύξεις είναι εργαλείο ποιοτικής μεθόδου έρευνας, και βοηθούν ώστε να αντληθούν λεπτομερείς πληροφορίες σε ατομικό – προσωπικό επίπεδο. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είτε ομαδικές είτε ατομικές αναλόγως τον αριθμό των συνεντευξιαζομένων, είτε κλειστές είτε ανοιχτές, αναλόγως το βαθμό ελευθερίας που δίνεται στον ερωτώμενο. Επίσης, οι συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται ως δομημένες όταν οι ερωτήσεις είναι αυστηρά προκαθορισμένες και μη δομημένες όταν ο ερωτών είναι ελεύθερος να προσαρμόζει κάθε φορά τις ερωτήσεις ανάλογα με τον επιδιωκόμενο σκοπό (MacBeath, J.etal., 2005:200).

##### Ερωτηματολόγιο

Το συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας ανήκει στις ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους και αποτελεί την πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων. Προσφέρει ανωνυμία στους συμμετέχοντες, γεγονός που τους επιτρέπει να απαντήσουν και να συμμετάσχουν με μεγαλύτερη ελευθερία και οι ερωτήσεις που περιέχει μπορούν να είναι είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου. Συνήθως είναι κλειστού τύπου, γιατί αυτό το είδος ερωτήσεων προσφέρει μεγαλύτερη και καλύτερη δυνατότητα κωδικοποίησης, ερμηνείας, σύγκρισης και ανάλυσης (MacBeath, J.etal., 2005:202).

##### Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως εργαλείο έρευνας ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Είναι μια χρήσιμη τεχνική συλλογής δεδομένων για θέματα που αφορούν κυρίως τους δείκτες ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και μπορεί να προσφέρει εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες για το αντικείμενο που παρατηρείται. Επιπλέον, η παρατήρηση μπορεί να είναι

είτε εστιασμένη σε ένα συγκεκριμένο τομέα ή πρόβλημα είτε ελεύθερη. Προϋπόθεση όμως μιας επιτυχούς παρατήρησης, είναι πριν αρχίσει η διαδικασία ο ερευνητής να έχει θέσει συγκεκριμένους σκοπούς και ερωτήματα, προκειμένου να μην διαφύγουν της αντίληψής του στοιχεία χρήσιμα για την διεκπεραίωση της έρευνας (Σολομών, Ι., 1999:155).

#### Ανάλυση κειμένων – τεκμηρίων:

Ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και περιλαμβάνει την ανάλυση κειμένων και αρχείων που αποτελούν αρχείο της σχολικής μονάδας, όπως το ημερολόγιο του σχολείου, αρχειακό υλικό όπως οι κατάλογοι με τους μαθητές και το απουσιολόγιο, οι γραπτές εργασίες και άλλες δημιουργικές εργασίες των μαθητών. Τα κείμενα – τεκμήρια που επιλέγονται πρέπει να είναι σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η ερμηνεία αυτών των κειμένων γίνεται μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου τους και την κωδικοποίηση- κατηγοριοποίηση των δεδομένων τους (Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ., 2008:159).

#### Προσωπικά ημερολόγια

Ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και για τους σκοπούς της έρευνας οι συμμετέχοντες καταγράφουν τις σκέψεις, τις απόψεις και γενικά την καθημερινότητά τους, ανά τακτά χρονικά διαστήματα και για συγκεκριμένες κατηγορίες στοιχείων ή για συγκεκριμένες ερωτήσεις που έχουν τεθεί από τον ερευνητή.

Η αναφορά στα συγκεκριμένα εργαλεία είναι ενδεικτική. Υπάρχουν ποικίλα ακόμα εργαλεία, καθένα από τα οποία έχει σκοπό να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και τους σκοπούς, αναλόγως της ερευνητικής ομάδας, του θεματικού πεδίου που αξιολογείται και των δεικτών ποιότητας που πρέπει να οριστούν (MacBeath, J., 2001: 151).



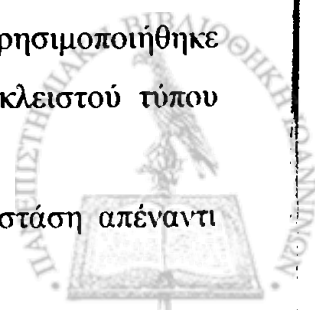
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Από τη βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας διαπιστώθηκε πως στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση. Όσον αφορά όμως την εσωτερική αξιολόγηση ο αριθμός των ερευνών είναι μικρότερος και η πλειονότητα αφορά κυρίως τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που αποτελεί και το σημείο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας, είναι αριθμητικά λιγότερες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες ενδεικτικές από τις έρευνες που εντοπίστηκαν.

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Ρούσσης, Ρ., (2006) με τη συμμετοχή 234 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 47 σχολικές μονάδες του Ν. Μεσσηνίας, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση και τη συμβολή της στην βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το 91% των συμμετεχόντων δήλωσε πως αναγνώριζαν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, παράλληλα όμως είχαν αμφιβολίες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της, δηλαδή αν ήταν ορθός και αντικειμενικός, και με την καταλληλότητα των αξιολογητών, δηλαδή εάν είχαν τα απαραίτητα προσόντα. Όσον αφορά τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μπορεί να συμβάλλει και μάλιστα καταλυτικά, εφόσον είναι σε θέση να προσφέρει αποτελεσματικά και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, η έρευνα που διεξήχθη από τους Αθανασίου, Α. και Γεωργούση, Κ., (2006:11-21), με τη συμμετοχή 104 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Ηπείρου, είχε ως στόχο να διερευνήσει την αναγκαιότητα ή μη της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τους κατάλληλους φορείς που μπορούν να την αναλάβουν, τη συχνότητα υλοποίησης της αξιολόγησης, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και τις προϋποθέσεις που μπορούν να εγγυηθούν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις και τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

- Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν θετική στάση απέναντι



στην αξιολόγηση, θεωρώντας πως αυτή η διαδικασία συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα αποτελεί και ένα κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς για συνεχή προσπάθεια βελτίωσης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Ωστόσο, διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με την επιστημονική επάρκεια των φορέων που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση.

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε ως πιο κατάλληλους αξιολογητές πρωτίστως τους σχολικούς συμβούλους και δευτερευόντως του διευθυντές της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, άλλες πιθανές επιλογές αξιολογητών δεν φαίνεται να είναι αποδεκτές, εφόσον μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών τις υποστηρίζει.

- Αναφορικά με τους τομείς του διδακτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εστίασε την προσοχή:

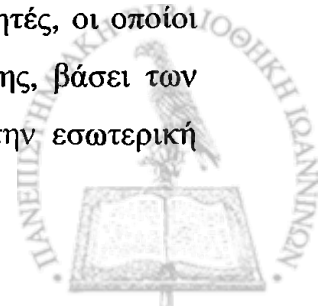
- ✓ στον έλεγχο της επιστημονικής τους κατάρτισης
- ✓ στη διαπίστωση της διδακτικής τους ικανότητας και συστηματικής τους προετοιμασίας για το διδακτικό έργο και
- ✓ στον έλεγχο των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων με τους μαθητές.

- Όσον αφορά τη συχνότητα υλοποίησης της αξιολόγησης, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως η πλειονότητα επιθυμεί την αξιολόγηση τουλάχιστον κάθε τρίμηνο, ενώ το ποσοστό αυτό ανεβαίνει ακόμα περισσότερο όταν η αξιολόγηση σχεδιάζεται για δύο φορές το χρόνο. Από αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν επιθυμούσε να γίνεται συχνά και πολλές φορές μέσα στον ίδιο χρόνο η εσωτερική αξιολόγηση.

- Αναφορικά με τους αξιολογητές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τις αμφιβολίες τους σχετικά με την καταλληλότητα, τα προσόντα και την επάρκειά τους. ωστόσο, επισήμαναν πως βάσει της κρίσης τους οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν:

- ✓ επιστημονική κατάρτιση
- ✓ πλούσια διδακτική εμπειρία
- ✓ συγγραφικό έργο
- ✓ ψυχοπαιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση
- ✓ ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Γενικά, διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται από άρτια καταρτισμένους -επιστημονικά και διδακτικά- αξιολογητές, οι οποίοι να γνωρίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο σε πολύ υψηλό βαθμό. Επίσης, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αποδέχονται την εσωτερική



αξιολόγηση όταν αυτή πρόκειται να έχει διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Τέλος, ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις, τις οποίες μπορεί να έχει η ορθή εφαρμογή και χρήση της διαδικασίας της αξιολόγησης, σε αυτούς και στο έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη όταν αποσκοπεί:

- ♦ Στη συστηματική ανατροφοδότηση του. Στην ενημέρωση δηλαδή των εκπαιδευτικών για το τι συγκεκριμένα κάνουν στις τάξεις τους και για το αν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους είναι τα αναμενόμενα.

- ♦ Στον εντοπισμό και την επισήμανση προβλημάτων και αδυναμιών που υπάρχουν σε κάθε Σχολική Μονάδα και σε κάθε τάξη και στο βαθμό που αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν.

- ♦ Στη συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στο διδακτικό τους έργο.

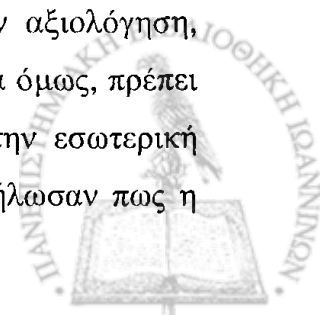
- ♦ Στην επίτευξη όλων των στόχων και των σκοπών που έχουν τεθεί από τη σχολική μονάδα.

Μια άλλη αντίστοιχη έρευνα που διεξήχθη από την Χαϊδεμενάκου, Σ., (2006: 127-132) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων 50 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Ν. Θεσπρωτίας, σχετικά με την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, ανάμεσα σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πιο θετικά την εσωτερική παρά την εξωτερική αξιολόγηση. Κατά την άποψη της ερευνήτριας παρατηρείται πιο θετική στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση επειδή δεν είναι αρνητικά φορτισμένη από το παρελθόν όσο η εξωτερική και επιπλέον, λόγω του ότι η εσωτερική είναι δυνατό να ενσωματωθεί εύκολα στις διαδικασίες της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ενώ, όσον αφορά τα προσόντα των αξιολογητών, δίνουν προτεραιότητα στην παιδαγωγική τους κατάρτιση και την επαφή τους με την εκπαιδευτική πράξη, στο ελικρινές τους ενδιαφέρον να προσφέρουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στον τρόπο που οι αξιολογικές τους κρίσεις θα αξιοποιηθούν μελλοντικά.

Σε άλλη έρευνα των Κασιμάτη, Α. και Γιαλαμά, Β., (2009: 1-10) διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της εσωτερικής

αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με τη χρήση ερωτηματολογίου που περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες από όλη την επικράτεια, που επιλέχθηκαν τυχαία, βάσει τυχαίας στατιστικής δειγματοληψίας. Το δείγμα που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα ήταν συνολικά 358 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (67% ) των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Επίσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων συνδέει την αξιολόγηση κυρίως με την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας και της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ως εκ τούτου θεωρούν ότι μέσα από την αξιολόγηση αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης. Όσον αφορά τους αξιολογητές, θεωρούν ως πιο κατάλληλη τη σύσταση ενός ειδικού επιστημονικού σώματος που θα συγκροτείται διακομματικά, έτσι ώστε η αξιολόγηση να μην συνδέεται με πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρατηρείται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της αξιολόγησης και τη θεωρεί ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης. Αντιθέτως, όσοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια στην αξιολόγηση της επιστημονικής τους επάρκειας και της διδακτικής τους ικανότητας.

Σε μια άλλη έρευνα των Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β., (2008:398-434), που διεξήχθη για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, έγινε καταγραφή των σκοπών και των κριτηρίων της αξιολόγησης και δήλωσαν τη γνώμη τους σχετικά με τη μορφή της επιμόρφωσης που θεωρούν ως πιο αποτελεσματική και αποδοτική. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Πρέπει όμως να επισημανθεί πως μεγάλο είναι και εκείνο το ποσοστό εκπαιδευτικών που τη θεωρεί ως μη αναγκαία την αξιολόγηση. Επίσης, από την έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τηρούν μια πιο αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενικά όμως, πρέπει να αναφερθεί πως όλοι οι συμμετέχοντες είχαν θετική στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συγκριτικά με την εξωτερική, καθώς δήλωσαν πως η



συγκεκριμένη μορφή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί πως θα πρέπει να διαθέτει διδακτική εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση, γι' αυτό το λόγο θεωρούν ως καταλληλότερους εκπαιδευτικούς είτε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η τελευταία έρευνα που θα παρουσιαστεί είναι του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005: 1-46), ο οποίος στην έρευνά του διερεύνησε τις απόψεις 422 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης, για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για το ρόλο του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου σε αυτή τη διαδικασία. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, φάνηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είτε δεν είχαν ενημερωθεί ποτέ για την διαδικασία της αξιολόγησης, είτε είχαν ελάχιστες και ελλιπείς γνώσεις γύρω από αυτό το θέμα. Επίσης, όταν τους ζητήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της εσωτερικής αξιολόγησης, στα θετικά συμπεριέλαβαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση υποστηρίζει και ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και του Αναλυτικού Προγράμματος, ανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και επισημαίνονται με ακρίβεια οι αδυναμίες και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τα αρνητικά σημεία της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αρκετές φορές τα αποτελέσματά της δεν είναι αντικειμενικά και έγκυρα, συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, χρησιμοποιούνται μη αντικειμενικά κριτήρια και συχνά οι αξιολογητές δεν είναι κατάλληλοι. Σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης, θεώρησαν ως πιο σημαντικά την παιδαγωγική συμπεριφορά, το κλίμα της τάξης, την ενεργοποίηση των μαθητών και την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην ερώτηση για τον πιο κατάλληλο αξιολογητή σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως πρωτίστως θεωρούν ως πιο κατάλληλους τους εκπαιδευτικούς και γενικά το σύλλογο διδασκόντων, στη συνέχεια τους σχολικούς συμβούλους και τρίτο πιο κατάλληλο αξιολογητή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών που παρουσιάστηκαν παρατηρείται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούν θετικά τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, της

παρεχόμενης εκπαίδευσης και των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως ανάμεσα στις δύο υπάρχουσες μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά την εσωτερική αξιολόγηση παρά την εξωτερική, γιατί μπορεί να εξασφαλίσει εγκυρότερα και πιο αντικειμενικά αποτελέσματα. Η εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρείται προτιμότερη από όλες τις υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης, καθώς επικεντρώνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στην ακριβή επισήμανση των προβλημάτων που παρεμποδίζουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί και μπορεί να παρέχει λύσεις για την αντιμετώπισή τους, προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό και επιτυχές το εκπαιδευτικό έργο και να εξελιχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στους εσωτερικούς αξιολογητές, όπως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά της επιστημονικής κατάρτισης, της διδακτικής εμπειρίας και της αντικειμενικότητας.





**ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ)**



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **6.1 Ο σκοπός της έρευνας**

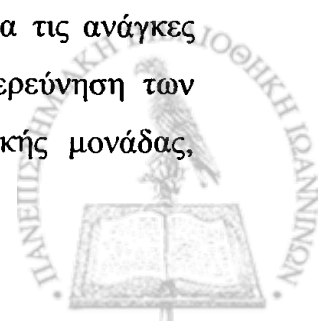
Η βιβλιογραφική έρευνα που διεξήχθη για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ανέδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι θετικές, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα και τη συμβολή της στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, του εκπαιδευτικού έργου και γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, όσον αφορά τις μορφές της αξιολόγησης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν πιο θετικά την εσωτερική αξιολόγηση συγκριτικά με τη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης. Παράλληλα, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδείχτηκε και η γενικότερη στροφή που παρατηρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την εσωτερική αξιολόγηση και ειδικότερα στη μορφή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τονίζοντας τα θετικά σημεία της συγκεκριμένης μεθόδου.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό τον τομέα στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένες, παρά τη σημαντική υπάρχουσα – ελληνική και διεθνή - βιβλιογραφία που επισημαίνει την αναγκαιότητα διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας σχετικά με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, επιχειρεί να αναδείξει ζητήματα που έχουν σχέση με την αναγκαιότητα ή μη της αυτοαξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά της, τους αξιολογητές, το περιεχόμενο, καθώς και τους τρόπους εξασφάλισης της αντικειμενικότητάς της, αλλά και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη σχολική μονάδα και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### **6.2 Οι ερευνητικοί άξονες**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και βάσει του σκοπού της έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, διατυπώθηκαν οι ακόλουθοι ερευνητικοί άξονες:



- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Οι φορείς (αξιολογητές) που αναλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης και οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.
- Η εξασφάλιση της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

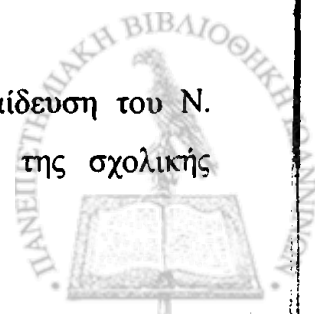
### **6.3 Οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα**

Μετά από την οριοθέτηση του βασικού σκοπού της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τους ερευνητικούς άξονες που διατυπώθηκαν, καθορίστηκαν και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας. Αναλυτικότερα καθορίστηκε:

- Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας .
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως η συχνότητα υλοποίησης, το περιεχόμενο, η αντικειμενικότητα και τα κριτήριά της.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους αξιολογητές που αναλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Ο προσδιορισμός των θετικών και αρνητικών σημείων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, με βάση τους στόχους που ετέθησαν διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

1. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας, θεωρούν αναγκαίο το έργο της αξιολόγησης της σχολικής



μονάδας;

2. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου;
3. Ποια θεωρούν πως πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;
4. Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως πιο κατάλληλους αξιολογητές για τη αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ποια θεωρούν ως τα απαραίτητα χαρακτηριστικά τους;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
6. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τα θετικά και αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

#### **6.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν Ημαθίας, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής. Επομένως, ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από δασκάλες και δασκάλους (ΠΕ 70), που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής του Ν. Ημαθίας.

Καθώς όμως κρίνεται ανέφικτο η ερευνητική διαδικασία να συμπεριλάβει το σύνολο του πληθυσμού, λόγω περιορισμένου χρόνου και περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης, η διεξαγωγή της έρευνας θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή ενός τμήματος του συνολικού πληθυσμού, το οποίο ορίζεται ως δείγμα (Cohen, L. & Manion, L., 2000).

Το δείγμα της έρευνας, προέκυψε με « βολική » δειγματοληψία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια επέλεξε ως δείγμα 130 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 15 σχολικές μονάδες του Νομού Ημαθίας, καθώς η πρόσβαση σε αυτό κρίθηκε ως εύκολη.

#### **6.5 Η μεθοδολογία της έρευνας**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, γιατί εξασφαλίζει υψηλά ποσοστά αντικειμενικότητας και μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένα αποτελέσματα (Bird, M.etal., 1999).

Ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων κρίθηκε το γραπτό



ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του έγινε επειδή μπορεί να εξασφαλίσει αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος (Cohen, L.&Manion, L., 2000).

Συνολικά το ερωτηματολόγιο έχει έκταση έντεκα σελίδες και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν 10 ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και η επιμόρφωση. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν άλλες 16 ερωτήσεις ( ερώτηση 11 μέχρι ερώτηση 26 ), κλειστού τύπου, οι οποίες προέκυψαν ύστερα από τη βιβλιογραφική μελέτη του θέματος, στηρίζονται στους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και απαντώνται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκαν, γιατί μπορούν να εξασφαλίσουν ακριβείς και αντικειμενικές απαντήσεις, σε γρήγορο χρονικό διάστημα, χωρίς να είναι κουραστικές και χρονοβόρες για τους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα διευκολύνουν και την ανάλυση (Cohen, L.& Manion, L., 2000).

Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, και 18 αναφέρονται στο θεσμό της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Με τις ερωτήσεις 19 και 20 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς που αναλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ακολούθως, με την ερώτηση 21 ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης. Η ομάδα των ερωτήσεων 22, 23 και 24 στοχεύει να καλύψει τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις, 25 και 26, αναφέρονται στα θετικά και αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά την τοποθέτηση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο έγινε με βάση τη λογική και ομαλή διάταξή τους, για να εξασφαλιστεί η συνοχή στη μετάβαση από τη μία θεματική ενότητα στην άλλη, αποφεύγοντας να καταστεί το ερωτηματολόγιο δυσνόητο ή κουραστικό (Bird, M.etal., 1999).

## **6.6 Ο σχεδιασμός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είναι εμπειρική, έχει περιγραφικό χαρακτήρα και είναι μια μικρής κλίμακας επισκόπηση, η οποία διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 2012. Δύο εβδομάδες πριν την έναρξη της επίσημης έρευνας πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, που δεν ανήκουν στο δείγμα, ανήκουν όμως στον πληθυσμό. Με τη

διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας ελέγχθηκε η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου. Δηλαδή, ελέγχθηκε η διατύπωση, η κατανομή και η κατανόηση των ερωτήσεων, η δυνατότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων και η καταμέτρηση του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Κατά την διαδικασία της επίσημης έρευνας, η επαφή με τους συμμετέχοντες έγινε προσωπικά από την ίδια την ερευνήτρια, στο χώρο του σχολείου και τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ιδιοχείρως, συνοδευόμενα από μία ενημερωτική επιστολή, που εξηγούσε τους σκοπούς της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μετά το τέλος του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να απαντήσουν απαλλαγμένοι από την πίεση του χρόνου και των διδακτικών τους καθηκόντων.

Συνολικά, διανεμήθηκαν 130 ερωτηματολόγια και η ερευνήτρια ήταν παρούσα κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης, δίνοντας οδηγίες και διευκρινήσεις, όπου χρειαζόταν, χωρίς όμως να επηρεάζει ή να συμμετέχει στη διαδικασία συμπλήρωσης, κατά οποιονδήποτε τρόπο. Επιπλέον, ήταν παρούσα για να εξασφαλίσει αφενός πως θα απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, αφετέρου πως τα ερωτηματολόγια θα τα παραλάβει η ίδια, αποκλείοντας έτσι την πιθανότητα απώλειάς τους.

### **6.7 Η ανάλυση των δεδομένων**

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε ο έλεγχος, η απαρίθμηση και η ταξινόμησή τους με κριτήριο τη σχολική μονάδα από την οποία είχαν συλλεχθεί. Στη συνέχεια, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS δίνοντας έμφαση στην ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων μέσα από πίνακες και γραφήματα.

Ειδικότερα, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν ελέγχθηκαν αρχικά για τυχόν λάθη ή παραλείψεις στις απαντήσεις και διαπιστώθηκε αν υπάρχουν λάθη ή αναπάντητες ερωτήσεις που θα είναι σε θέση να επηρεάσουν την εγκυρότητα του αποτελέσματος της ανάλυσης. Στη συνέχεια, αφού καταγράφηκαν συνολικά τα δεδομένα και οι απαντήσεις, όλα τα στοιχεία εισήχθησαν προς επεξεργασία στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Για την στατιστική ανάλυση του προφίλ των συμμετεχόντων δεν κρίθηκε απαραίτητη η χρήση εξειδικευμένων στατιστικών συναρτήσεων, αλλά τα δεδομένα εισήχθησαν και έτυχαν επεξεργασίας στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, προκειμένου εάν τα



αποτελέσματα δεν είναι σαφή, να είναι εύκολη η επιλογή διαφορετικής στατιστικής ανάλυσης μέσα από τα πολλαπλά εργαλεία που προσφέρει το στατιστικό πακέτο.

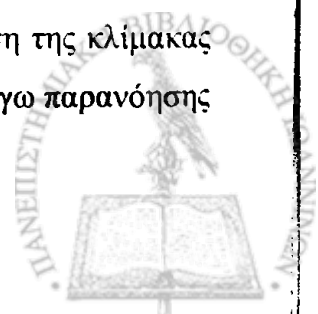
Τέλος, σε όλα τα ερωτηματολόγια τοποθετήθηκε ένας αύξων αριθμός (1,2,3....). Επιπλέον, πριν την εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, καθορίστηκαν οι μεταβλητές καθώς και ο τρόπος μέτρησης για κάθε μια από αυτές. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία εισαγωγής των δεδομένων υλοποιήθηκε και ένας επιπλέον έλεγχος, προκειμένου να αποκλειστεί η περίπτωση εισαγωγής λανθασμένων δεδομένων εκ παραδρομής στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια υλοποιήθηκε η εξαγωγή των στατιστικών πινάκων αλλά και των γραφημάτων για κάθε ερώτηση προς αναγωγή συμπερασμάτων.

### **6.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Όσον αφορά την εγκυρότητα του εργαλείου της έρευνας, δηλαδή του ερωτηματολογίου, καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες που να οφείλονται σε έλλειψη ακρίβειας στη διατύπωση των ερωτήσεων. Σ' αυτό συνέβαλε ιδιαίτερα και η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών πριν να λάβουν την τελική τους μορφή τα γραπτά ερωτηματολόγια.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας, κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από μία ενημερωτική επιστολή. Επιπλέον, προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλαν και η σαφήνεια στη διατύπωση των εκφωνήσεων των ερωτήσεων, καθώς και η διαρκής παρουσία της ερευνήτριας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να παρέχονται πρόσθετες διευκρινήσεις, όπου ήταν απαραίτητο. Στην ανάλυση των δεδομένων, η εγκυρότητα επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί με αυστηρό έλεγχο των ερωτηματολογίων (Cohen, L.& Manion, L., 2000). Επιπροσθέτως, η αντικειμενικότητα της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε από το γεγονός ότι όλα τα στοιχεία που προέκυψαν από τα γραπτά ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις (Bell, J., 2001, σελ. 107). Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας τις υποκειμενικές απαντήσεις ανοιχτού τύπου. Επίσης η χρήση της κλίμακας μέτρησης Likert ελαχιστοποίησε τις επιδράσεις που μπορεί να προκύψουν λόγω παρανόησης της σημασίας του περιεχομένου κάποιας ερώτησης.



## 6.9 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε έρευνας. Πρωτίστως, η ερευνήτρια εξασφάλισε την προστασία των προσωπικών στοιχείων, με την ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων της έρευνας, μέσω της συμπλήρωσης ανώνυμων ερωτηματολογίων (McNiff, J. & Whitehead, J., 2005). Παράλληλα, προτού διεξαχθεί η έρευνα, εξασφαλίστηκε η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονταν, εφόσον είχε προηγηθεί η ενημέρωσή τους για τους σκοπούς και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (McNiff, J. & Whitehead, J., 2005). Ειδικότερα, όσον αφορά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, όλη η διαδικασία οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προκληθούν σωματικές ή ηθικές βλάβες στους συμμετέχοντες και να μην δεχτούν οποιασδήποτε μορφής πίεση για να συμμετάσχουν (Breakwell, G., 2006). Επίσης, οι συμμετέχοντες εξαρχής είχαν ενημερωθεί για το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις, εφόσον δεν το επιθυμούν και ότι ήταν ελεύθεροι να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας, χωρίς περιορισμούς (Breakwell, G., 2006). Παράλληλα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν και διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι προσβλητικές για τους συμμετέχοντες και να μην παρέχουν περαιτέρω προσωπικές πληροφορίες, που είναι σε θέση να άρουν την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν προφορική βεβαίωση από την ερευνήτρια πως όλα τα στοιχεία της έρευνας θα επεξεργαστούν με νόμιμο τρόπο και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό (Breakwell, G., 2006).





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 7.1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος / το προφίλ των εκπαιδευτικών

Η έρευνα διεξήχθη σε 15 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας, οι οποίες επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία, και συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 130 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν στις συγκεκριμένες μονάδες. Επισημαίνεται πως από τους 130 συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα κανείς δεν κατείχε κάποια διοικητική θέση στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν και ως εκ τούτου στην έρευνα δεν έλαβαν μέρος οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων, καθώς όπως δήλωσαν δεν τους το επέτρεπαν οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις τους. Επίσης, τονίζεται πως κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δεν υπήρξαν εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν να λάβουν μέρος και από τα 130 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συλλέχθηκε το 100% από αυτά, χωρίς να υπάρξει καμία απώλεια. Επιπλέον, μετά τη συγκέντρωση ελέγχθηκαν προσεκτικά όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν ορισμένα από αυτά περιείχαν αναπάντητες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να «αλλοιώσουν» και να διαστρεβλώσουν τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας. Διαπιστώθηκε πως όλα τα ερωτηματολόγια ήταν έγκυρα και δεν υπήρξε ποσοστό απώλειας. Κατά συνέπεια, ο τελικός αριθμός του δείγματος σταθεροποιήθηκε στους 130 συμμετέχοντες (N=130), δηλαδή το 100% του αρχικού δείγματος, ποσοστό το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό, επαρκές και αντιπροσωπευτικό για μια εμπειρική έρευνα μικρής κλίμακας, όπως η παρούσα (Bell, J., 2001).

Τα στοιχεία, που αφορούν τη διαμόρφωση του αριθμού του τελικού δείγματος και των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΡΕΥΝΟΜΕΝΟ ΔΕΙΓΜΑ	130	100%
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	130	100%
ΕΓΚΥΡΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	130	100%
ΑΚΥΡΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	0	0%

*Πίνακας 1: Ο αριθμός του δείγματος και τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια*

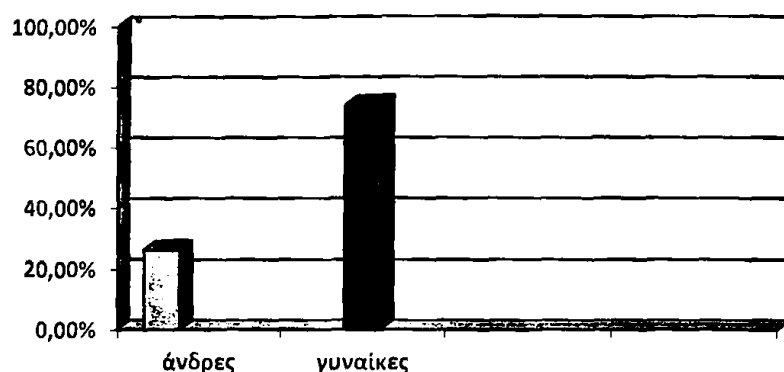


### ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (N=130)

Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (73,9%) ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΦΥΛΟ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΝΔΡΑΣ	34	26,1%
ΓΥΝΑΙΚΑ	96	73,9%

Πίνακας 2: Το φύλο των συμμετεχόντων



Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

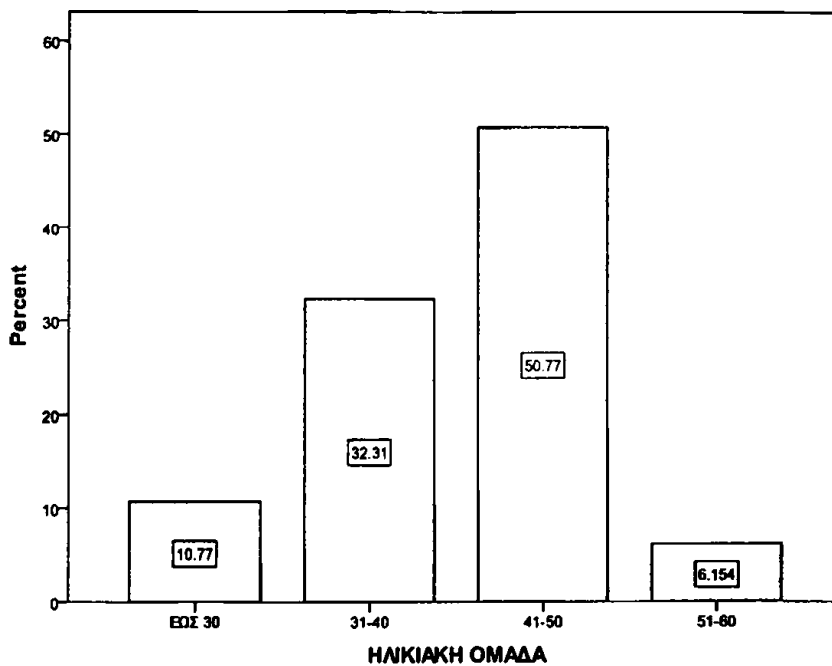
### Η ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (N= 130)

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μισοί σχεδόν (51%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (32,3%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών αποτελούν μόλις το 10% των συμμετεχόντων, ενώ ακόμα πιο μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών και αποτελούν μόλις το 6% των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα, που αφορούν την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
<i>ΕΩΣ 30 ΕΤΩΝ</i>	14	10,8%
<i>31-40 ΕΤΩΝ</i>	42	32,3%
<i>41-50 ΕΤΩΝ</i>	66	51%
<i>51-60 ΕΤΩΝ</i>	12	6,1%

Πίνακας 3: Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών



Γράφημα 2: Οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών

### ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (N=130)

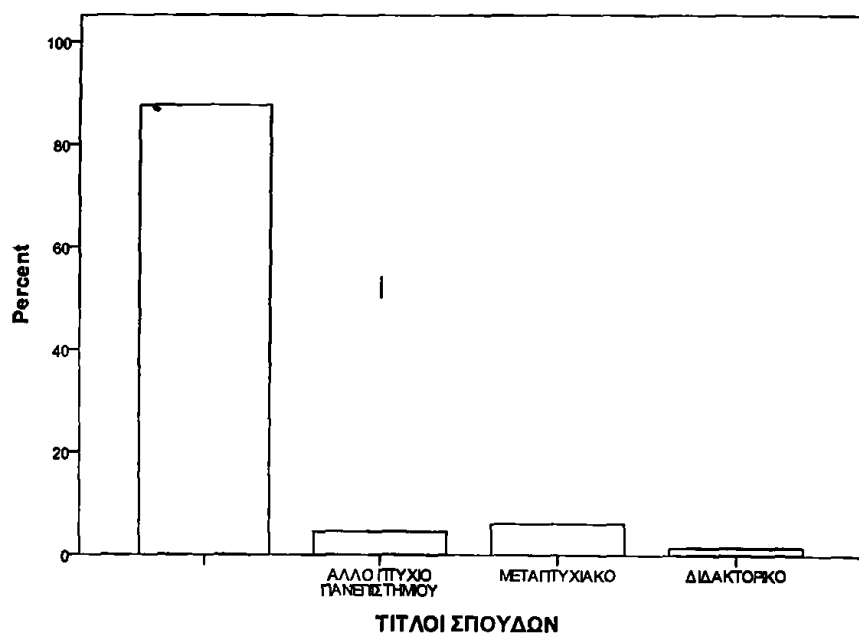
Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα (86%) διέθετε μόνο πρώτο πτυχίο, δηλαδή το βασικό τίτλο σπουδών. Το υπόλοιπο 14% των συμμετεχόντων διέθεταν και δεύτερο τίτλο σπουδών, με μεγαλύτερη συχνότητα το μεταπτυχιακό δίπλωμα (7%), ακολουθούσε το ποσοστό όσων διέθεταν δεύτερο πτυχίο (5%) και τέλος διδακτορικό δίπλωμα διέθετε μόλις το 2% των συμμετεχόντων.

Αναλυτικά, τα στοιχεία των τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στον πίνακα, που ακολουθεί:



	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
1 <sup>ο</sup> ΠΤΥΧΙΟ	112	86%
2 <sup>ο</sup> ΠΤΥΧΙΟ	6	5%
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	9	7%
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	3	2%

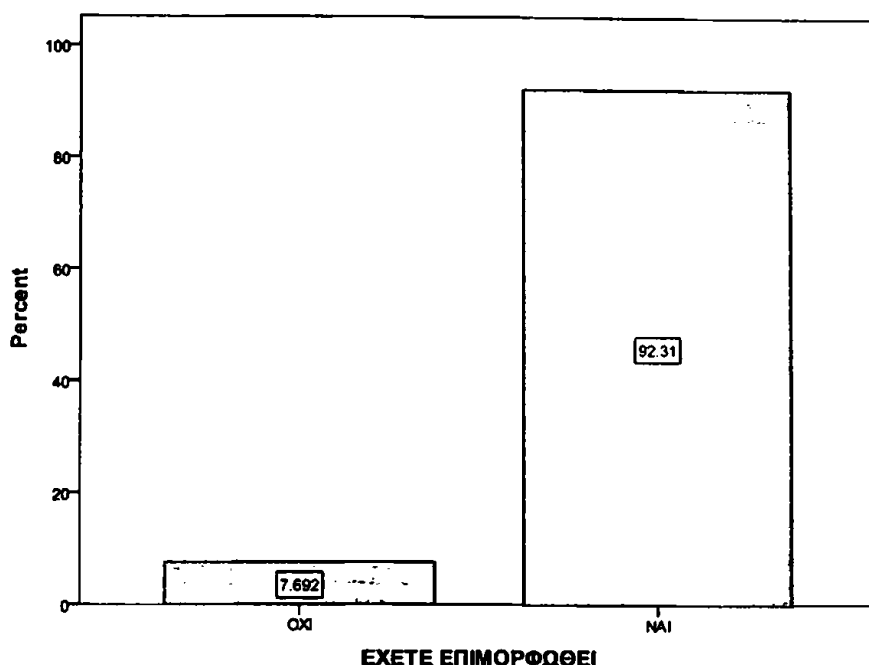
Πίνακας 4: Οι τίτλοι σπουδών των εκπαιδευτικών



Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών

### Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (N=130)

Όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, η συντριπτική πλειονότητα (92,3%) απάντησε θετικά, ενώ μόλις 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:

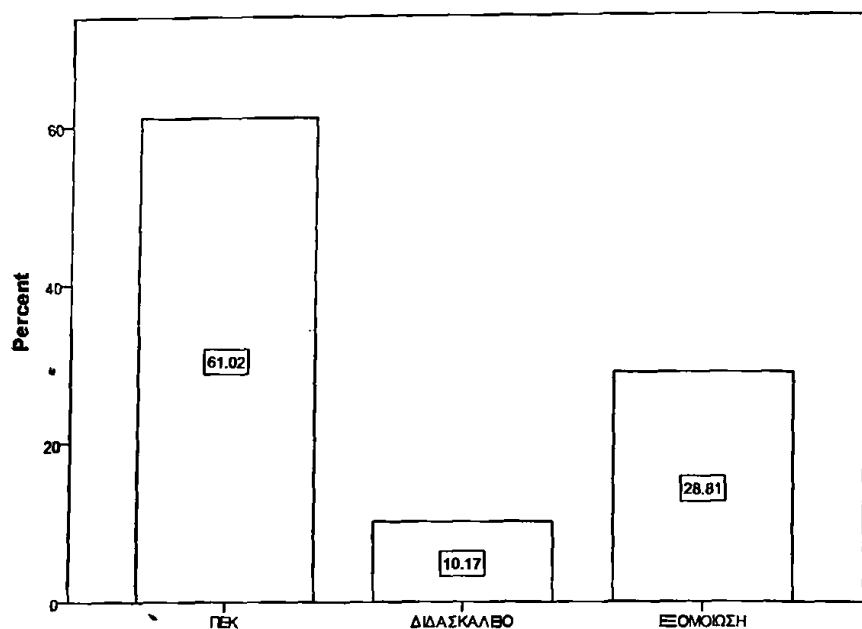


Γράφημα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς

#### ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (N=130)

Όσον αφορά τους φορείς από τους οποίους έχουν λάβει επιμόρφωση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, πάνω από τους μισούς (61%) έχουν παρακολουθήσει προγράμματα των ΠΕΚ. Το υψηλό ποσοστό δικαιολογείται απόλυτα, εφόσον τα ΠΕΚ δραστηριοποιούνται σε αρκετούς νομούς της χώρας και επιπλέον είναι και οι φορείς της υποχρεωτικής εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, το 28,8% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα εξομοίωσης και τέλος, μόλις το 10% είχε παρακολουθήσει τα προγράμματα των διδασκαλείων. Το χαμηλό ποσοστό των συμμετεχόντων δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα διδασκαλεία, τα οποία προσφέρουν μια διετή μετεκπαίδευση, δεν είναι διαθέσιμα σε κάθε νομό της χώρας.

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 5: Οι φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (N=130)

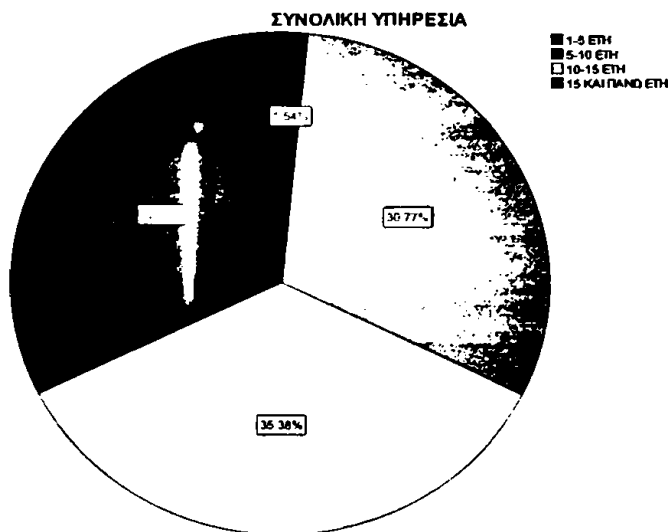
Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, που είχαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, οι περισσότεροι υπηρετούσαν σε σχολείο από 11-15 χρόνια. Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί πως παραπλήσια ήταν και τα ποσοστά των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε σχολεία πάνω από 16 χρόνια.

Τα αποτελέσματα φαίνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα και στο γράφημα, που ακολουθεί:

ΕΤΗ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
1-5	2	1,5%
6-10	40	30,8%
11-15	46	35,4%
16 ΚΑΙ ΠΑΝΩ	42	32,3%

Πίνακας 5: Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



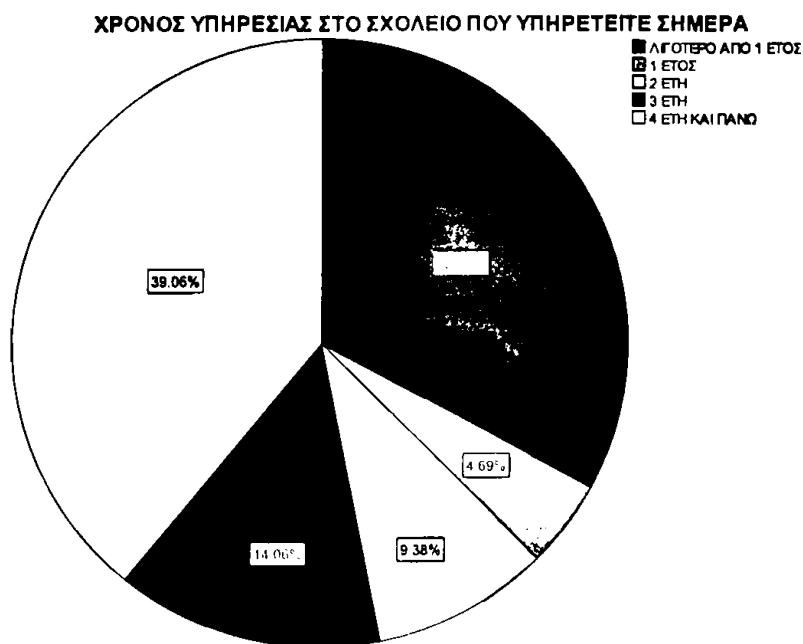


Γράφημα 6: Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (N=130)

Όσον αφορά τα έτη που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η πλειονότητα (39%) δήλωσε πως υπηρετούσε πάνω από 4 έτη, παραπλήσιο όμως ήταν και το ποσοστό που δήλωσε πως είχε λιγότερο από 1 έτος υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (32,8%).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:

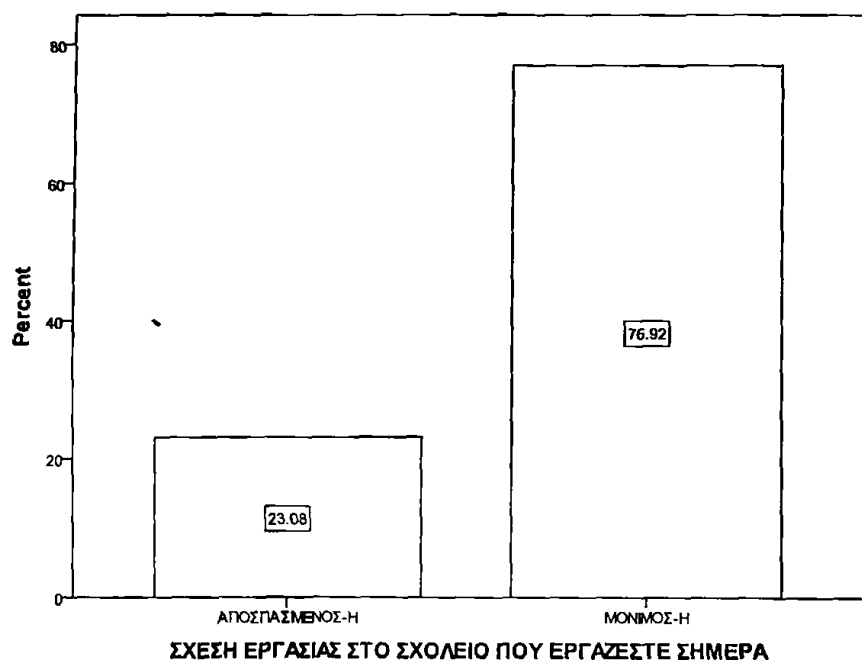


Γράφημα 7 : Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

### ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (N=130)

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειονότητα (77%) δήλωσε πως έχουν οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο, δηλαδή είναι μόνιμοι, ενώ το 23% δήλωσε πως ήταν αποσπασμένοι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 8: Σχέση εργασίας

### Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (N=130)

Όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η συντριπτική πλειονότητα (81,5%) απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 18,5% απάντησε θετικά.

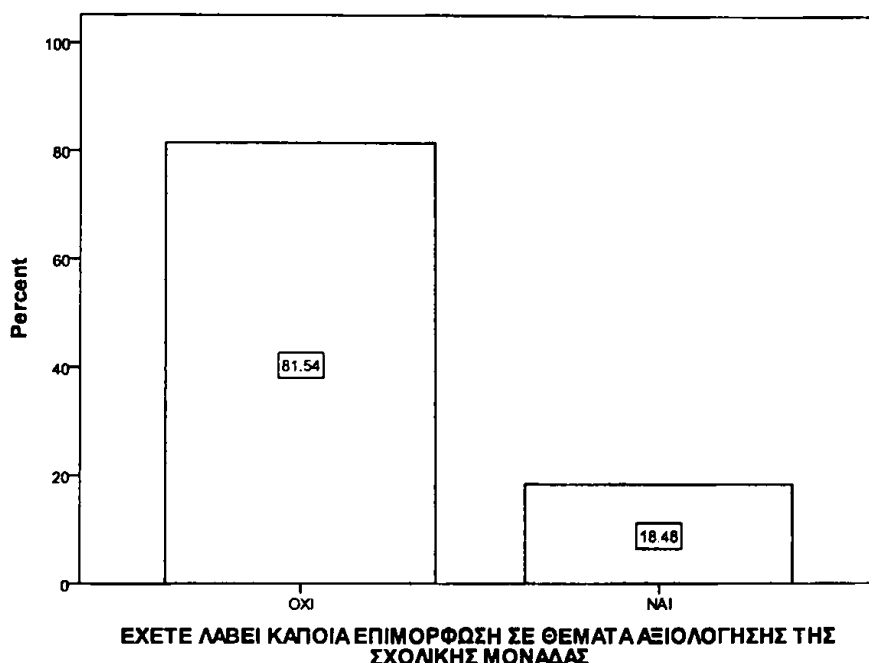
Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	24	18,5%
ΟΧΙ	106	81,5%

Πίνακας 6: Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας







Γράφημα 9: Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΘΟΥΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (N=130)

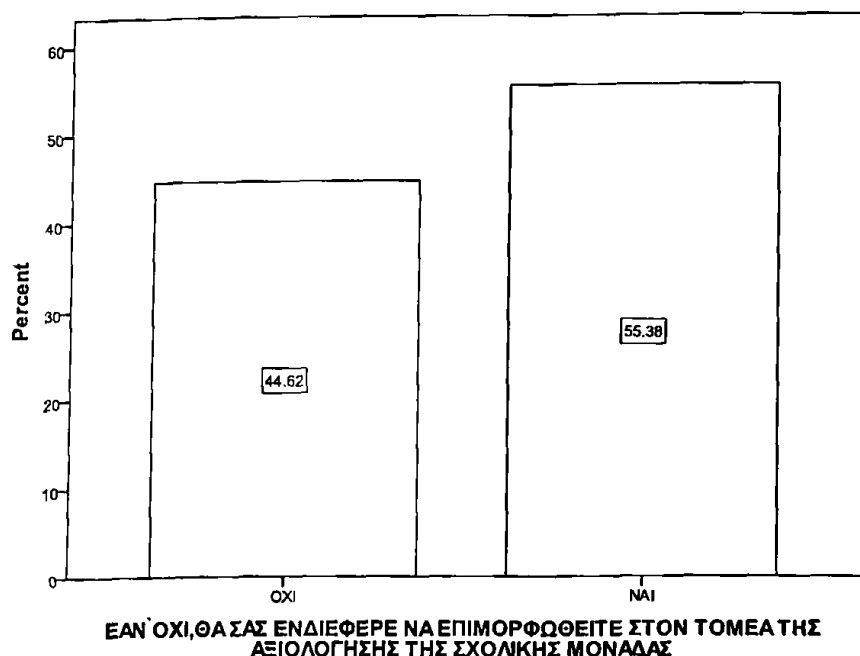
Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σχεδόν οι μισοί (55,4%) δήλωσαν πως θα τους ενδιέφερε μία τέτοιου είδους επιμόρφωση, αντιθέτως το 44,6% δήλωσε πως δεν θα τους ενδιέφερε μια τέτοιου είδους επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	ΑΠΟΛΥΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΝΑΙ	72	55,4%
ΟΧΙ	58	44,6%

Πίνακας 7: Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας





Γράφημα 10: Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

## 7.2. Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων

### 7.2.1. Ο θεσμός της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Προκειμένου, να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ειδικότερα την αυτοαξιολόγησή της, χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 11-26 του ερωτηματολογίου, που απαντήθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

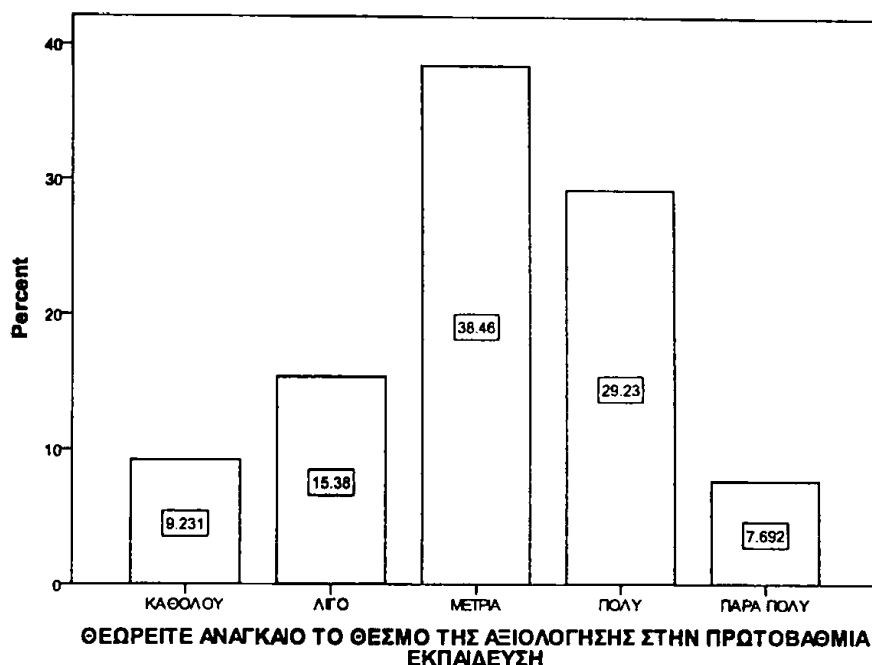
Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων από κάθε ερώτηση.

#### Ερώτηση 11: Θεωρείτε αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ερώτηση, συμπεραίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έκρινε το θεσμό της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από μέτρια ως πολύ αναγκαίο. Συγκεκριμένα, το 9,2% απάντησε πως δεν θεωρεί καθόλου αναγκαία την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 15,4% τη θεωρεί λίγο αναγκαία, το 38,5% μέτρια αναγκαία, το 29,3% πολύ αναγκαία και το 7,6% πάρα πολύ αναγκαία.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ακόλουθο γράφημα αναλυτικά:



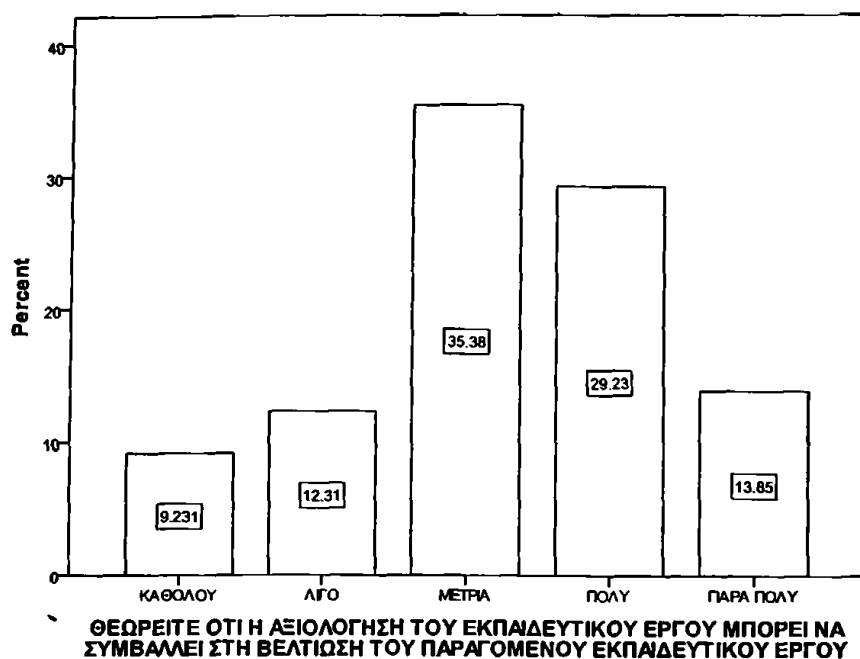


Γράφημα 11: Αναγκαιότητα του θεσμού της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ερώτηση 12: Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;

Η δωδέκατη ερώτηση είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως μπορεί να συμβάλλει από μέτρια έως πολύ. Πιο αναλυτικά, το 9,2% δήλωσε πως δεν θεωρεί πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το 12,3% θεώρησε πως μπορεί να συμβάλλει λίγο, το 35,4% θεωρεί ότι συμβάλλει μέτρια, το 29,2% ότι συμβάλλει πολύ και τέλος το 13,9% πως μπορεί να συμβάλλει πάρα πολύ.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων της ερώτησης 12 παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:



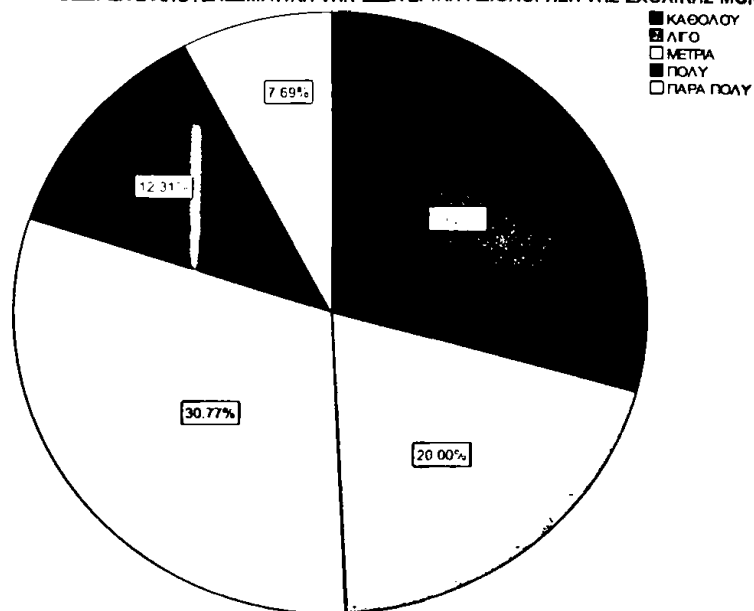
**Γράφημα 12: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.**

Ερώτηση 13: Θεωρείτε ως αποτελεσματική την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Η ερώτηση 13 είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησαν καθόλου και μέτρια, με την πλειονότητα (30,1%) να δηλώνει πως θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση είναι μέτρια αποτελεσματική και το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό (29,2%) να δηλώνει πως θεωρεί την εξωτερική αξιολόγηση ως καθόλου αποτελεσματική και το 20% δήλωσε πως τη θεωρεί ως λίγο αποτελεσματική.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα:

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΤΗΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ



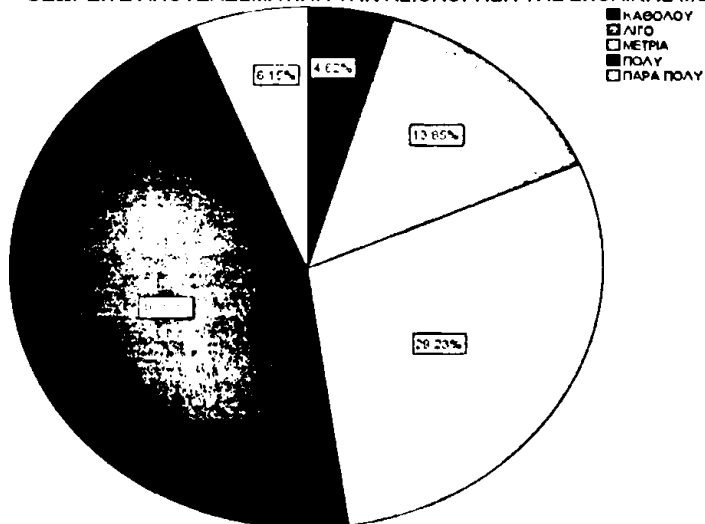
Γράφημα 13: Η αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερώτηση 14: Θεωρείτε αποτελεσματική την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Η ερώτηση 14 έχει σαν στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως τη θεωρεί μέτρια έως πολύ αποτελεσματική. Πιο αναλυτικά, το 29% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μέτρια αποτελεσματική και το 46,2% δήλωσε πως η εσωτερική αξιολόγηση είναι πολύ αποτελεσματική.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα:

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

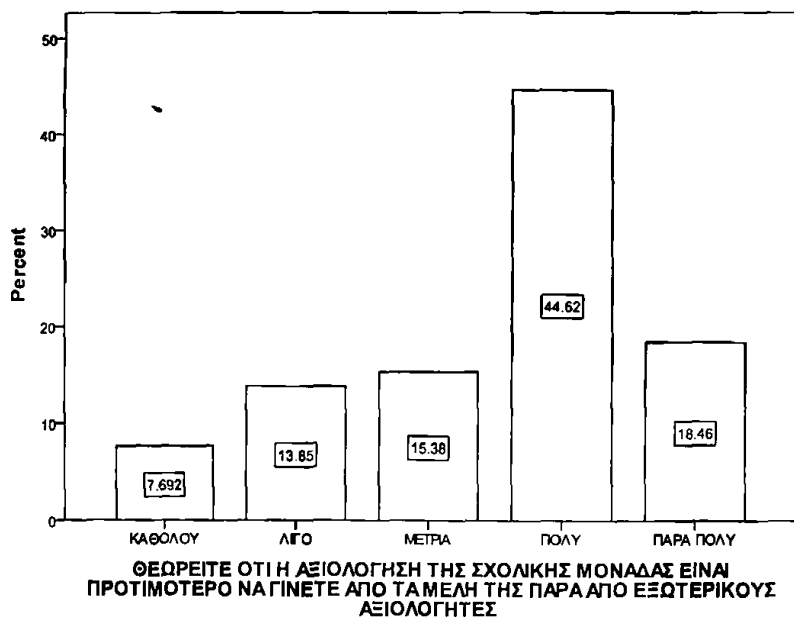


Γράφημα 14: Η αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας



Ερώτηση 15: Θεωρείτε προτιμότερο να γίνεται η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας από μέλη της παρά από εξωτερικούς αξιολογητές;

Στην ερώτηση 15 οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν θεωρούν προτιμότερο η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να γίνεται από τα μέλη της παρά από εξωτερικούς αξιολογητές. Η πλειονότητα, το 44,6%, απάντησε πως το θεωρεί πολύ προτιμότερο, το 18,5% πως το θεωρεί πάρα πολύ προτιμότερο και το 15,3% πως το θεωρεί μέτρια προτιμότερο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και στο ακόλουθο γράφημα:

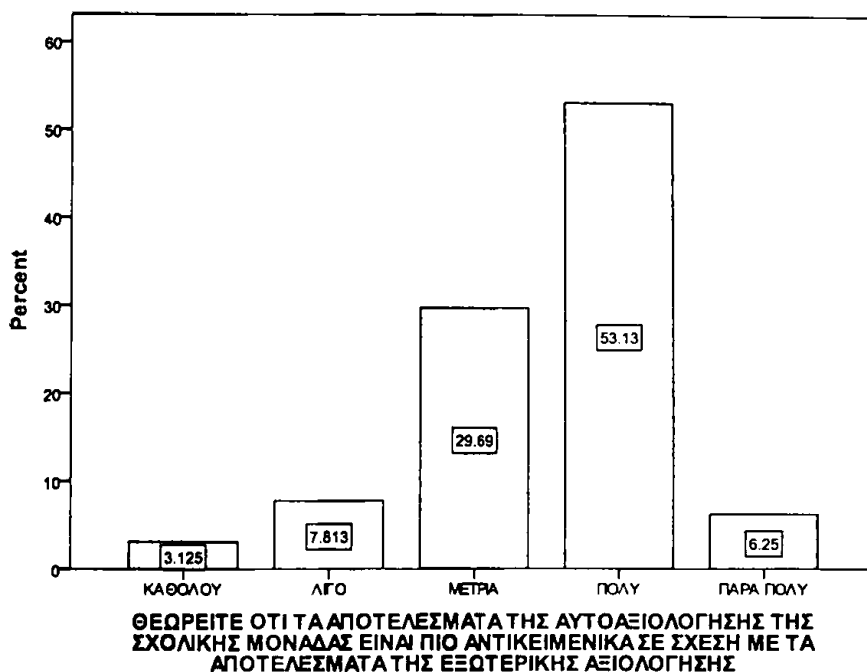


Γράφημα 14: οι φορείς της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερώτηση 16: Θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πιο αντικειμενικά σε σχέση με τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης;

Στην ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αντικειμενικά τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συγκριτικά με τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε μέτρια (29,7%) έως πολύ (53,1%) πιο αντικειμενικά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 15: Η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης συγκριτικά με την εξωτερική αξιολόγηση

Ερώτηση 17: Τα πλεονεκτήματα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Στην ερώτηση 17 οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων είναι:

A. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει πολύ στη βελτίωση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου.

B. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει μέτρια στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Γ. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει μέτρια στον περιορισμό φαινομένων χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών που αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών.

Δ. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει πολύ στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα.

E. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει μέτρια στην εξαγωγή αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων.

Στ. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει μέτρια στην λεπτομερή σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών κάθε σχολικής μονάδας.

Z. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει πολύ στην αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με την

εξωτερική αξιολόγηση.

Ωστόσο, επισημαίνεται πως αυτά που θεωρήθηκαν ως τα τέσσερα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα είναι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Η συμβολή στον εντοπισμό και την επίλυση των προβλημάτων της μονάδας.
2. Η συμβολή στην αναβάθμιση και βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.
3. Η συμβολή στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.  
και
4. Η λεπτομερής σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών της μονάδας.

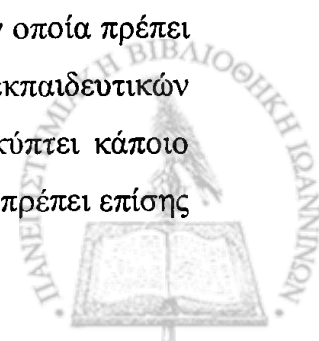
Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
A Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	3,4	4
B Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	3,15	3
Γ Κινητοποιεί και παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς	3,19	3
Δ Βοηθάει στα προβλήματα της μονάδας	3,45	4
E Έχει αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα	2,97	3
ΣΤ Αποτυπώνει λεπτομερώς τις ανάγκες της μονάδας	3,3	3,5
Z Αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας	3,36	4

**Πίνακας 8: Τα πλεονεκτήματα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

### Ερώτηση 18: Η συχνότητα της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Στην ερώτηση 18 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα στην οποία πρέπει να γίνεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως πρέπει να γίνεται μία φορά το χρόνο και ενδιάμεσα όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα ή ζητείται από κάποιον από τους παράγοντες της μονάδας. Ωστόσο, πρέπει επίσης





να σημειωθεί πως η πλειονότητα απέρριψε τη διεξαγωγή της αξιολόγησης κάθε τρίμηνο και προτίμησε είτε τη διεξαγωγή της αξιολόγησης μία φορά το χρόνο είτε όταν προκύπτει κάποιο σοβαρό πρόβλημα.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
A 1 φορά το χρόνο	2,89	3
B Κάθε τρίμηνο	1,84	1
Γ Όταν προκύπτει πρόβλημα	2,72	3
Δ Όταν ζητείται από τους παράγοντες της μονάδας	2,17	2,5

Πίνακας 9: Η συχνότητα της αξιολόγησης

### 7.2.2. Οι φορείς της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

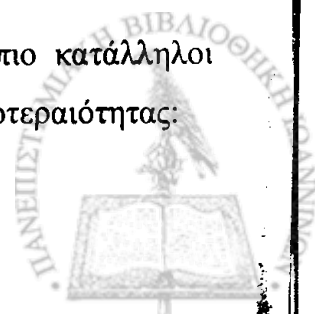
Ερώτηση 19: Ποιον θεωρείται αρμόδιο και σε ποιο βαθμό, για να διεξάγει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας:

Με την ερώτηση 19 διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόσωπο ή τον φορέα που θεωρούν ως πιο κατάλληλο για να διεξάγει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας ήταν πως:

- A. Θεωρούν ως πολύ κατάλληλο το διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- B. Θεωρούν ως πολύ κατάλληλο τον σύλλογο διδασκόντων.
- Γ. Θεωρούν ως καθόλου κατάλληλο τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.
- Δ. Θεωρούν ως λίγο κατάλληλους τους μαθητές.
- E. Θεωρούν ως λίγο κατάλληλη μια επιτροπή στην οποία θα συμμετέχουν ο διευθυντής και εκπρόσωποι του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών και του συλλόγου γονέων.
- Στ. Θεωρούν ως λίγο κατάλληλους τους εξωτερικούς αξιολογητές.
- Z. Θεωρούν ως μέτρια κατάλληλο έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω.

Συνεπώς, όπως προέκυψε βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, οι 3 πιο κατάλληλοι αξιολογητές σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών είναι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας



2. Ο σύλλογος διδασκόντων και τέλος

3. Μια επιτροπή όπου θα συνυπάρχουν ο Διευθυντής, εκπρόσωποι των διδασκόντων, των γονέων και των μαθητών και εξωτερικοί αξιολογητές.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
A Ο " Διευθυντής της σχολικής μονάδας	3,3	3,5
B Ο σύλλογος διδασκόντων	3,23	4
Γ Ο σύλλογος γονέων	1,61	1
Δ Οι μαθητές	1,98	2
E Μια επιτροπή με εκπροσώπους όλων των παραπάνω	2,1	2
ΣΤ Εξωτερικοί αξιολογητές	2,18	2
Z Συνδυασμός των παραπάνω	2,67	3

Πίνακας 10: Ο πιο κατάλληλος φορέας για να διεξάγει την αξιολόγηση

Ερώτηση 20: Τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν όσοι θα αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Με την ερώτηση 20 εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσόντα που θεωρούν ως πιο απαραίτητα και πως πρέπει να διαθέτουν τα άτομα ή οι φορείς που θα αναλάβουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στη συνέχεια:

A. Θεωρούν ως πολύ σημαντική και απαραίτητη την επιστημονική κατάρτιση.

B. Θεωρούν ως πάρα πολύ απαραίτητη και σημαντική τη διδακτική εμπειρία.

Γ. Θεωρούν ως πολύ απαραίτητη την παιδαγωγική κατάρτιση.

Δ. Θεωρούν ως πάρα πολύ απαραίτητη την αντικειμενικότητα.

E. Θεωρούν ως πάρα πολύ απαραίτητη τη γνώση των πραγματικών αναγκών και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα.

Στ. Θεωρούν ως πάρα πολύ απαραίτητη την αμεροληψία και το ενδιαφέρον για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της λειτουργίας της μονάδας.



Ξεχωρίζοντας τα τρία πιο βασικά προσόντα των αξιολογητών, αυτά είναι η αντικειμενικότητα, η γνώση των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα και το πραγματικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
<b>A</b> Επιστημονική κατάρτιση και ειδικευση	3,83	4
<b>B</b> Διδακτική εμπειρία	4,38	5
<b>Γ</b> Παιδαγωγική κατάρτιση	4,22	4
<b>Δ</b> Αντικειμενικότητα	4,55	5
<b>Ε</b> Γνώση των πραγματικών συνθηκών ενός σχολείου	4,52	5
<b>ΣΤ</b> Αμεροληψία και πραγματικό ενδιαφέρον για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και αναβάθμιση του σχολείου	4,48	5

Πίνακας 11: Τα απαραίτητα προσόντα όσων αναλάβουν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

### 7.2.3. Το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερώτηση 21: Σε ποιο βαθμό θα πρέπει να συμμετέχει ο καθένας από τους δείκτες στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Στην ερώτηση 21 δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς οι δείκτες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη σημαντικότητά τους. Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις της πλειονότητας ήταν:

Η κτιριακή υποδομή της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική.

Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου είναι πολύ σημαντικοί.

Η υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ σημαντική.

Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας είναι πολύ σημαντική.

Η σχέση εκπαιδευτικών - μαθητών είναι πολύ σημαντική.



Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική.

Η διοίκηση του σχολείου είναι πολύ σημαντική.

Η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων στη διοίκηση είναι πολύ σημαντική.

Η διαχείριση προβλημάτων από το σχολείο είναι μέτρια σημαντική.

Ο εντοπισμός προβλημάτων και αναγκών στη σχολική μονάδα είναι πολύ σημαντικός.

Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού και των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι πολύ σημαντική.

Η ικανοποίηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο είναι πολύ σημαντική.

Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική.

Η διδακτική ικανότητα και τη μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική.

Η εφαρμογή καινοτομιών και τη χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική.

Η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων από τους δασκάλους μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντική.

Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών είναι πολύ σημαντικό.

Συνεπώς, οι 4 πιο σημαντικοί δείκτες αξιολόγησης που ξεχώρισαν οι εκπαιδευτικοί είναι: η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:



	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
Η κτηριακή υποδομή	3,56	4
Οι οικονομικοί πόροι	3,94	4
Η υλικοτεχνική υποδομή	3,97	4
Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας	4,06	4
Η σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	4,16	4
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	3,92	4
Η διοίκηση του σχολείου	3,75	4
Η συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών στη διοίκηση	3,08	3
Η διαχείριση των προβλημάτων από το σχολείο	3,77	4
Ο εντοπισμός των προβλημάτων και των αναγκών της μονάδας	3,84	4
Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού	3,66	4
Η ικανοποίηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο	3,48	4
Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών	3,98	4
Η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών	4,05	4
Η εφαρμογή καινοτομιών και η χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς	3,92	4
Η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων μέσα στην τάξη	4,08	4
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	3,84	4

Πίνακας 12: Η σημαντικότητα των δεικτών αξιολόγησης

#### 7.2.4. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερώτηση 22: Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε πως προσδίδουν αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Με την ερώτηση 22 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως θεωρεί ως πολύ σημαντικό το να εκπροσωπούνται όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης, πολύ σημαντικό θεώρησαν το αποτέλεσμα της

αξιολόγησης να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα καθώς και να συνοδεύεται η αξιολόγηση από αντίστοιχη αιτιολόγηση. Τέλος, θεώρησαν ως επίσης πολύ σημαντικό το να είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης ευρύτερα γνωστά και αποδεκτά. Ξεχωρίζοντας τα δύο πιο βασικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν αντικειμενικό χαρακτήρα στην αξιολόγηση, αυτά είναι: ο διαγνωστικός και ενισχυτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνοδεύονται από αντίστοιχη αιτιολόγηση.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
<b>A</b> Όλοι οι παράγοντες της μονάδας να εκπροσωπούνται στην αξιολόγηση	3,63	4
<b>B</b> το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα	4,08	4
<b>Γ</b> Η αξιολόγηση να συνοδεύεται από αντίστοιχη αιτιολόγηση	4,06	4
<b>Δ</b> Τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι γνωστά και αντικειμενικά	4	4

**Πίνακας 13: Τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση**

Ερώτηση 23: Σε ποια κριτήρια θα πρέπει να βασίζεται η αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

Με την ερώτηση 23 οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με τα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να βασίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ως πολύ σημαντικά κριτήρια τις αξίες, την πολιτική και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας, την ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας και τους στόχους της. Ξεχωρίζοντας όμως τα δύο πιο βασικά κριτήρια, αυτά είναι: η ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας και η ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας.



Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα:

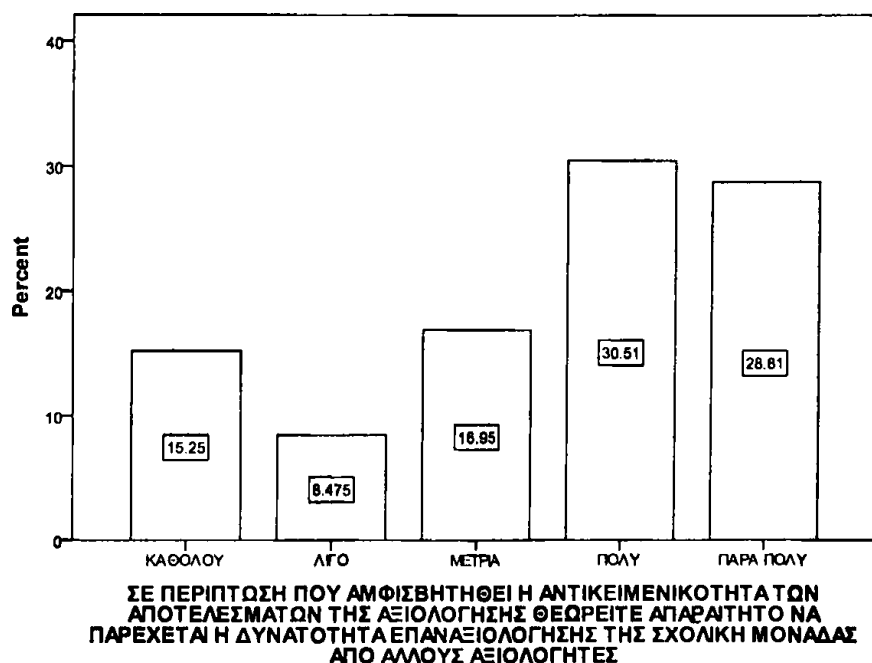
	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ
<b>A</b> Αξίες, πολιτική και σκοποί της μονάδας	3,6	4
<b>B</b> Ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας	3,73	4
<b>Γ</b> Ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας	3,9	4
<b>Δ</b> Οι στόχοι της μονάδας	3,65	4

Πίνακας 14: Τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης

Ερώτηση 24: Σε περίπτωση αμφισβήτησης της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θεωρείτε απαραίτητο να παρέχεται η δυνατότητα επαναξιολόγησης;

Στην ερώτηση 24 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησαν πως θεωρούν πολύ (30%) έως και πάρα πολύ (29%) σημαντική τη δυνατότητα επαναξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε περίπτωση αμφισβήτησης της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της.

Αναλυτικά, τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φαίνονται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 16: Παροχή της δυνατότητας επαναξιολόγησης σε περίπτωση αμφισβήτησης της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της.

### 7.2.5. Τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερώτηση 25: Σε ποιους τομείς επιδρά θετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Με την ερώτηση 25 ελέγχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς της σχολικής ζωής στους οποίους θεωρούν πως επιδρά θετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

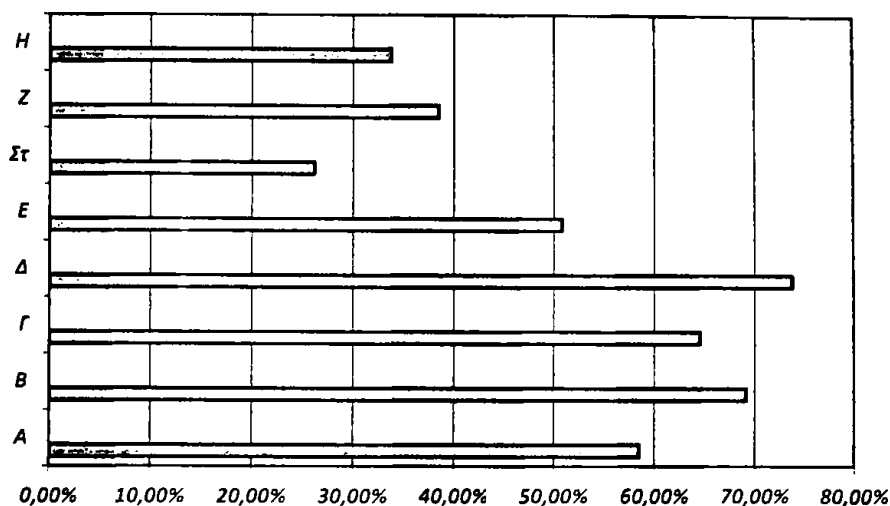
Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

<b>Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:</b>			
	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Δε γνωρίζω</b>
A. Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου	58,5%	13,8%	27,7%
B. Στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας	69,2%	10,8%	20%
Γ. Στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας	64,6%	9,2%	26,1%
Δ. Στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου	73,8%	9,2%	16,9%
Ε. Στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης	50,8%	13,8%	35,4%
Στ. Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας	26,2%	32,3%	41,5%
Z. Στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας	38,5%	27,7%	33,8%
Η. Στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	33,8%	27,7%	38,4%

**Πίνακας 16: οι τομείς που επιδρά θετικά η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας**







Γράφημα 17: Τα πιο σημαντικά θετικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (τα γράμματα (Α, Β, Γ,...) στον κάθετο άξονα αντιστοιχούν στις αντίστοιχες προτάσεις του παραπάνω πίνακα)

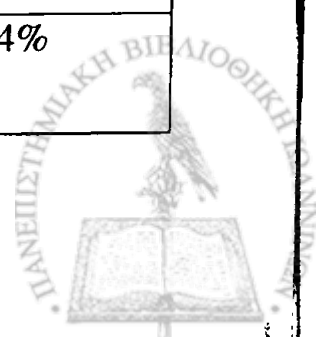
Ερώτηση 26: Ποια είναι τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

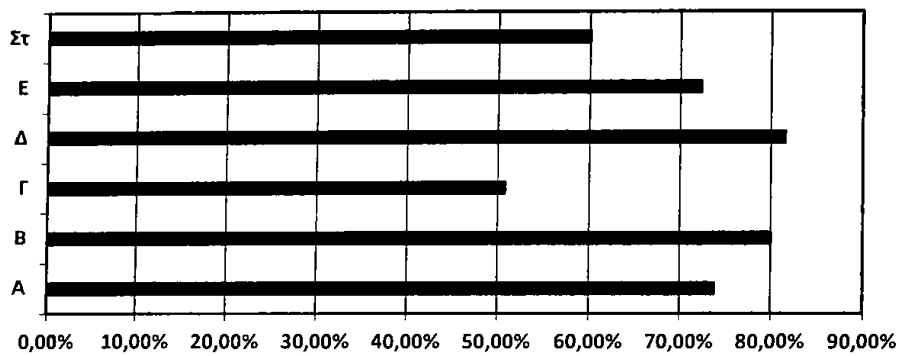
Με την ερώτηση 26 ελέγχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά που θεωρούν ως τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας:			
	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Α. Την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών και συγκεκριμένων κριτηρίων	73,8%	9,2%	17%
Β. Την πιθανότητα μη αντικειμενικών αξιολογήσεων	80%	6,2%	13,9%
Γ. Την υποτίμηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία όταν αξιολογείται το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο	50,8%	16,9%	32,4%
Δ. Τη σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως ο μισθός και η προαγωγή	81,5%	4,6%	13,9%
Ε. Την ελλιπή οργάνωση από πλευράς πολιτείας και την ελλιπή ενημέρωση και βοήθεια από κρατικούς φορείς, ώστε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο.	72,3%	3,1%	23,1%
Στ. Τη δυσκολία εφαρμογής και υλοποίησης της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης	60%	3,1%	35,4%

Πίνακας 17: Τα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.





Γράφημα 18: Τα πιο σημαντικά αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (τα γράμματα (Α, Β, Γ,..) στον κάθετο άξονα αντιστοιχούν στις αντίστοιχες προτάσεις του παραπάνω πίνακα)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 8.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως έχουν απαντηθεί όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί κατά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, σε συσχέτιση με τους κύριους ερευνητικούς άξονες. Συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας αντιμετωπίζουν θετικά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θεωρούν πως μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα και μέσα από την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό να συμβάλει στη γενικότερη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας σχετικά με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, την αναγκαιότητά της, τη συχνότητα στην οποία πρέπει να γίνεται, τα κριτήρια στα οποία πρέπει να βασίζεται, τους δείκτες της, τους κατάλληλους αξιολογητές και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα, συσχετίζοντάς τα και με τον ερευνητικό σκοπό.

Όσον αφορά το προφίλ των 130 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Ν. Ημαθίας, στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες, που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 31-50 και είχαν κατά μέσο όρο πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας τους στη σχολική μονάδα στην οποία διεξήχθη η έρευνα, οι απαντήσεις της πλειονότητας των συμμετεχόντων μοιράζονταν σε λιγότερο από 1 έτος (30%) και περισσότερα από 4 έτη (36%). Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε πως υπηρετεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα λιγότερο από 1 έτος μπορεί να δικαιολογηθεί μετά από την παρατήρηση των απαντήσεων σχετικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, καθώς ενώ το 75% σχεδόν δήλωσε πως είχε οργανική θέση στη σχολική μονάδα υπήρξε και ένα ποσοστό 25% που δήλωσε πως ήταν αποσπασμένοι. Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων, μόλις το 14% διέθετε και κάποιον άλλο τίτλο σπουδών πέρα του βασικού τους πτυχίου, με τους περισσότερους από αυτούς να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αναφορικά με την επιμόρφωση των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα

(92%), δήλωσε πως είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα και κυρίως όσα είχαν διεξαχθεί από τα Π.Ε.Κ. Το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα των ΠΕΚ δικαιολογείται από το γεγονός ότι συνολικά υπάρχουν και λειτουργούν στην χώρα 16 Π.Ε.Κ. Συνεπώς, η πρόσβαση στα επιμορφωτικά προγράμματα του συγκεκριμένου τομέα είναι εξαιρετικά εύκολη για τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το εάν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση. Η συντριπτική πλειονότητα (82%) απάντησε αρνητικά. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:15) στην οποία οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν δηλώσει πως έχουν καθόλου ή ελάχιστες γνώσεις σε θέματα αξιολόγησης, καθώς δεν έχει υπάρξει κάποια αντίστοιχη επίσημη κρατική ενημέρωση ή επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ακολούθως, διερευνήθηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα (55%) απάντησε πως δεν θα τους ενδιέφερε μία τέτοιου είδους επιμόρφωση, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αδιάφοροι έως και αρνητικοί απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης (Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε.&Τσάφος, Β 2008:428). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για να ενημερωθούν σχετικά με την αξιολόγηση είναι υψηλό (45%), συνεπώς συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για ενημέρωση σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

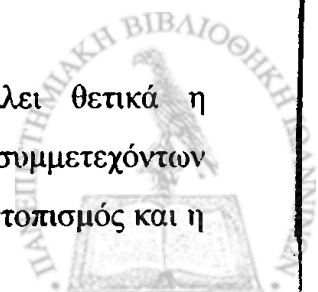
Συνοψίζοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από το προφίλ των συμμετεχόντων διαπιστώνεται πως τόσο ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων, όσο και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δηλώνουν εμπειρία και εξοικείωση με το θεσμό της αξιολόγησης. Παράλληλα, το υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων που είχαν πάνω από δύο χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που διεξήχθη η έρευνα, δηλώνει εξοικείωση με τις συνθήκες, τα προβλήματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου, δηλαδή φαίνεται πως υπάρχει εξοικείωση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί ένδειξη πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την πληροφόρησή τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, ελάχιστοι δήλωσαν πως τους είχε δοθεί η ευκαιρία να επιμορφωθούν σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης, γεγονός που δείχνει την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα. Αυτή η απάντηση σε



συνδυασμό με το αυξημένο ποσοστό εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν για το θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης, αποτελεί μία ένδειξη του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών να πληροφορηθούν για θέματα που αφορούν την αξιολόγηση.

Περνώντας στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, αρχικά διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, την αναγκαιότητα και τη συμβολή της. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση ως έναν απαραίτητο θεσμό καθώς μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Ρούσση, Ρ., (2006), όπου το 91% των συμμετεχόντων δήλωσε πως αναγνώριζαν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, από την έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006:16-17), όπου η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, θεωρώντας πως αυτή η διαδικασία συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και από την έρευνα των Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β (2008:427-428), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κρίνουν την αποτελεσματικότητα τόσο της εξωτερικής όσο και της εσωτερικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων έκριναν ως αναποτελεσματική την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ απέναντι στην εσωτερική είχαν πιο θετική στάση εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως είναι πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματική. Τα ίδια αποτελέσματα είχαν προκύψει και στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου, Σ., (2006:129), όπου διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση εν αντιθέσει με την εσωτερική που την αντιμετώπιζαν περισσότερο θετικά. Επίσης, από τη σύγκριση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης προέκυψε πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετά έως πολύ πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εσωτερική αξιολόγηση, όπως είχε διαπιστωθεί και στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου, Σ., (2006:129-130). Επίσης, και σε άλλες έρευνες έχει αναφερθεί από τους εκπαιδευτικούς η άποψη πως η εσωτερική αξιολόγηση οδηγεί σε πιο αντικειμενικά αποτελέσματα (Ρούσσης, Ρ., 2006· Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β., 2009· Ανδρεαδάκης, Ν., 2005).

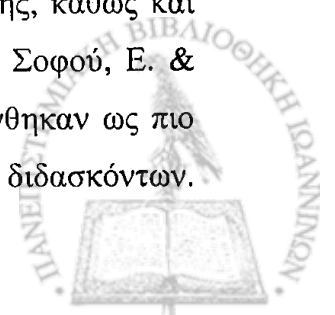
Όσον αφορά τους τομείς στους οποίους μπορεί να συμβάλλει θετικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι τέσσερις πιο βασικοί τομείς που επισημάνθηκαν είναι: ο εντοπισμός και η



επίλυση των προβλημάτων της μονάδας, η αναβάθμιση και βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και η λεπτομερής σκιαγράφηση των θετικών στοιχείων και των αναγκών της μονάδας. Και σε άλλες έρευνες έχουν επισημανθεί οι ίδιοι τομείς που επηρεάζονται θετικά από την αυτοαξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β., (2008:426) οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει πως η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, στην έρευνα του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:38-40) είχε επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς πως η εσωτερική αξιολόγηση υποστηρίζει και ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και του Αναλυτικού Προγράμματος, ανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και επισημαίνονται με ακρίβεια οι αδυναμίες και τα προβλήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οδήγησαν στο συμπέρασμα πως δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται σε τακτά χρονικά διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν πως είναι προτιμότερο η αξιολόγηση να πραγματοποιείται είτε μία φορά κάθε χρόνο είτε όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν προκύψει και από την έρευνα των Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., (2006:17-18), όπου σύμφωνα με τις απαντήσεις της πλειονότητας είχε εξαχθεί το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να γίνεται συχνά και πολλές φορές μέσα στον ίδιο χρόνο η εσωτερική αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιους θεωρούν ως πιο κατάλληλους αξιολογητές και ποια προσόντα θα πρέπει να διαθέτουν αυτοί, αρχικά η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως θεωρούν πολύ πιο σωστό η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να γίνεται από τα ίδια της τα μέλη και όχι από εξωτερικούς αξιολογητές. Εν συνεχεία, οι αξιολογητές που θεωρήθηκαν ως πιο κατάλληλοι για να υλοποιήσουν την εσωτερική αξιολόγηση θεωρήθηκαν πρωτίστως ο διευθυντής της μονάδας και δευτερευόντως ο σύλλογος διδασκόντων. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., (2006:16-17), όπου ως πιο κατάλληλος αξιολογητής αναδείχθηκε ο διευθυντής, καθώς και με τα αποτελέσματα των ερευνών των Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β., (2008:430) και του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:40), όπου επισημάνθηκαν ως πιο κατάλληλοι αξιολογητές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και γενικά ο σύλλογος διδασκόντων.



Αναφορικά με τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέδειξε ως πιο σημαντικά την αντικειμενικότητα, τη γνώση των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολική μονάδα και το πραγματικό ενδιαφέρον για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Τα ίδια βασικά προσόντα είχαν επισημανθεί και στην έρευνα των Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμά, Β., (2009:7), όπου είχαν τονιστεί τα προσόντα της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δείκτες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν διαπιστώνεται πως σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι τέσσερις πιο σημαντικοί δείκτες αξιολόγησης που ξεχώρισαν είναι: η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Στους ίδιους δείκτες είχε δοθεί έμφαση και στην έρευνα των Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., (2006:17), όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν απαντήσει να αξιολογούνται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών. Στην έρευνα των Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλου, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφου, Β., (2008:425), οι εκπαιδευτικοί είχαν απαντήσει πως πρέπει να αξιολογείται ο τρόπος διδασκαλία τους, ο τρόπος που διαχειρίζονται τις κρίσεις και τα προβλήματα στην τάξη και το κλίμα της τάξης. Στην έρευνα του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:31-32), οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως πιο σημαντικά προς αξιολόγηση την παιδαγωγική συμπεριφορά, το κλίμα της τάξης, την ενεργοποίηση των μαθητών και την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί ξεχώρισαν με διαφορά από τα υπόλοιπα, τρία χαρακτηριστικά: το διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνοδεύονται από αντίστοιχη αιτιολόγηση και τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι γνωστά και αντικειμενικά. Τα ίδια χαρακτηριστικά έχουν επισημανθεί και σε άλλες έρευνες, τονίζοντας παράλληλα και την σπουδαιότητα ύπαρξης αυτών των χαρακτηριστικών, κυρίως του διαγνωστικού και ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς η ύπαρξη αντικειμενικότητας είναι εκείνη που κάνει τους εκπαιδευτικούς να δυσπιστούν απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης (Ρούσσης, Ρ., 2006· Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., 2006:15-16).

Όσον αφορά τα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να βασίζεται η αυτοαξιολόγηση της

σχολικής μονάδας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ξεχώρισε ως τα πιο βασικά την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας και τη ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας. Η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της ανάλυσης του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, προκειμένου να είναι αντικειμενική και αποτελεσματική η αξιολόγηση, είχε τονιστεί και στην έρευνα του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:36).

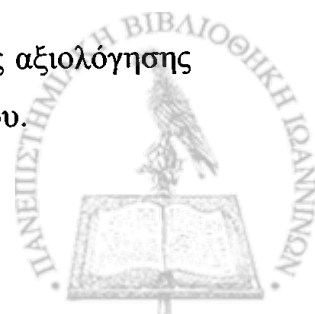
Ακολουθώντας, εκφράζοντας οι εκπαιδευτικοί την άποψή τους σχετικά με την αναγκαιότητα επαναξιολόγησης σε περίπτωση αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε θεωρώντας μάλιστα αυτή τη δυνατότητα ως πολύ σημαντική.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε ως τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα: τον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών της εκάστοτε σχολικής μονάδας και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου. Τα ίδια πλεονεκτήματα είχαν επισημανθεί για την εσωτερική αξιολόγηση και από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Ανδρεαδάκη, Ν., (2005:33) και των Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., (2006:14-15). Τέλος, όσον αφορά τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, επισήμανε τη σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως η μοριοδότηση και η αύξηση μισθού, την πιθανότητα υποκειμενικών αξιολογήσεων, την ελλιπή οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας και την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών. Τα μειονεκτήματα της μη αντικειμενικής αξιολόγησης και των μη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών έχουν επισημανθεί και οι έρευνες των Ρούσση, Ρ., (2006), Ανδρεαδάκη, Ν., (2005), Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμά, Β., (2009) και Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ., (2006).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, συμπεραίνεται ότι:

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ελλιπή ενημέρωση για το θεσμό της αξιολόγησης, παρόλο που παρατηρείται σχετική αύξηση του ποσοστού που επιθυμεί να πληροφορηθεί για την εσωτερική αξιολόγηση.

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης γιατί μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.





• Συγκρίνοντας εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς πιο θετική στάση απέναντι στην εσωτερική, γιατί τα αποτελέσματά της είναι πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά.

• Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να εντοπίσει με ακρίβεια τα προβλήματα και τις ελλείψεις του εκάστοτε σχολείου και να συμβάλλει στην επίλυσή τους. Επίσης, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην αναβάθμιση τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

• Η διεξαγωγή της αξιολόγησης είναι προτιμότερο να γίνεται μία φορά το χρόνο ή όποτε προκύπτει κάποιο σοβαρό πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα.

• Οι πιο κατάλληλοι αξιολογητές είναι οι εσωτερικοί, πιο συγκεκριμένα είτε ο διευθυντής είτε ο σύλλογος διδασκόντων. Γενικά, τα προσόντα που θεωρείται απαραίτητα να διαθέτουν οι αξιολογητές είναι: αντικειμενικότητα, γνώση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας και πραγματικό ενδιαφέρον για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

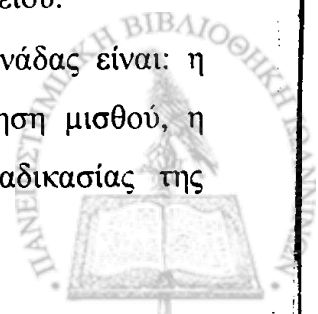
• Οι πιο σημαντικοί δείκτες τα εσωτερικής αξιολόγησης είναι η σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης των προβλημάτων και των κρίσεων μέσα στην τάξη, η σχέση σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

• Για να θεωρείται αξιόπιστη και αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση πρέπει να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα, η κάθε αξιολόγηση να συνοδεύεται από αντίστοιχη αιτιολόγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι γνωστά και αντικειμενικά. Επίσης, τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να βασίζονται πρωτίστως στην ανάλυση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

• Σε περίπτωση αμφισβήτησης των αποτελεσμάτων θεωρείται πολύ σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς να υπάρχει δυνατότητα επαναξιολόγησης.

• Τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου, η βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών της εκάστοτε σχολικής μονάδας και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου.

• Τα μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι: η σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως μοριοδότηση και αύξηση μισθού, η πιθανότητα υποκειμενικών αξιολογήσεων, η ελλιπής οργάνωση της διαδικασίας της



αξιολόγησης από την πλευρά της πολιτείας και η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών.

## **8.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας σχετικά με το θεσμό της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια έρευνα, που ευελπιστεί να καλύψει έστω και ένα μικρό μέρος των ελλείψεων που παρατηρήθηκαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό τομέα, καθώς μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει αντίστοιχη προηγούμενη έρευνα που να αφορά το Νομό Ημαθίας και επιπλέον πολύ λίγες από τις υπάρχουσες έρευνες που αφορούν την εσωτερική αξιολόγηση επικεντρώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, εκφράζονται ορισμένες επιφυλάξεις και η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς καθώς διεξήχθη μόνο σε ένα συγκεκριμένο νομό της χώρας, το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό και δεν μπορεί να οδηγήσει με ασφάλεια σε γενικεύσεις και συμπεράσματα και επιπλέον δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν απλά ενδείξεις που μπορούν να χρησιμεύσουν σε μελλοντικές έρευνες πάνω στο ίδιο ή άλλο παρόμοιο θέμα.

## **8.3. Προτάσεις**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, κάποιες ενδεικτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν, είναι οι ακόλουθες:

- Η πολιτεία προτού προβεί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, να αφουγκραστεί και να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες μορφές της αξιολόγησης, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές.

- Η πολιτεία να προωθήσει και να εφαρμόσει ευρύτερα προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εφόσον στην πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ αυτής της μορφής αξιολόγησης και επισημαίνουν τόσο τη χρησιμότητα όσο και τη συμβολή της στην ορθή λειτουργία της



σχολικής μονάδας, στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στη γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

- Κρίνεται σκόπιμο η πολιτεία να οργανώσει ενημερώσεις, ακόμα και επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης και της μορφής της, έτσι ώστε να ενημερωθούν κατάλληλα οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, ως προς τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να γίνει:

- Αντίστοιχη έρευνα και σε άλλους νομούς της επικράτειας, ώστε να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν.

- Διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας, αλλά χρησιμοποιώντας διαφορετική ερευνητική προσέγγιση και διαφορετικό ερευνητικό εργαλείο, όπως για παράδειγμα τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους και αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα, 12-14/5/06.
- Αθανασίου, Λ. & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. 2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). «Σχολικός Σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς Α΄θμιας», στο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα, ΚΕ.Δ.Ε.Κ. 2005.
- Ανδρέου Α., (1992), Εισαγωγή, στα πρακτικά του διημέρου της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο: Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τ. Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Βεργίδης, Δ.(2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, σ. 40-58. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Τόμος Γ, . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βέρδης, Α.(2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, σ.97-103. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχος, Δ. (2007). Πρόλογος. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 13.
- Βλάχος, Δ, Δαγκλής, Ι., Βαβουράκη, Α.(2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. Επιθεώρηση



Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.13.

Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.1, σ. 172-185.

Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ.10, σ. 135-151.

Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας, τ.1, σ. 49-76.

Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε.& Λαμπρόπουλος Χ. (2006). Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2009). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών – απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat>.

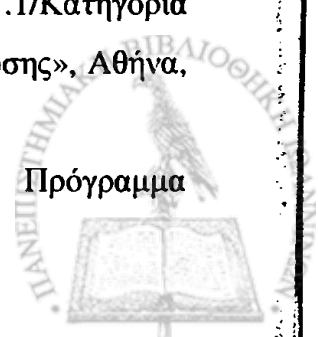
Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Hardy, Χ. (επιμ.) Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση, σ. 64-81. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα



«Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, σ.206-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. (1989). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Κουτούζης Μ. και Χατζηευστρατίου Ι., (1999), Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο συλλογικό Αθανασούλα-Ρέππα και λοιποί, τ. Γ, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα, σ. 241-248. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και Λογοδότηση του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονιών. Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, σ. 53-65. Λευκωσία: ΕΟΚ.

Κυριακίδης, Λ., & Πασιαρδής Π., (2006). Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg (τρίτη έκδοση 2004) (α)

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, τ. 13, Ανάτυπο, Ιωάννινα. (β)

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών». Στο περιοδικό: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 7, σ. 37-52, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ.(2004). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η



αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 26, σ. 7-35.

Λάμνιαν, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, σ.79-88. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκα, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 10, σ. 195-210.

Ματθαίου. Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές- Μια Συγκριτική θεώρηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 13.

Ματσαγγούρας, Η. 2004. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπισμίου. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, σ.139-149. Αθήνα: Σαββάλας.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις – Δυνατότητες. Η ελληνική εμπειρία. Στο: Σχολή Μωραΐτη, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Πρακτικά ημερίδας 20 Μαρτίου, 2004.

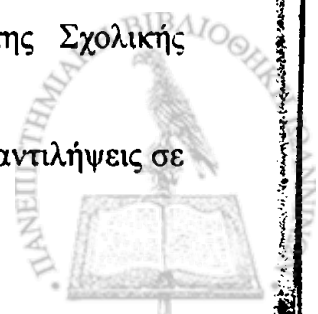
Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονικό Βήμα, τ. 14, σ. 25-41. Μεταίχμιο.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, σ. 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, σ. 43-59.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε



μα προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5, σ. 81-90.

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

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη.

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

Πασιαρδής, Π. (2006). Η διαχείριση της αλλαγής: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, Αθήνα, εκδόσεις του ιδίου.

Πασιαρδής, Π. (2008). Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. Επιστήμες της Αγωγής, τ. 4, σ. 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Ν. Μεσσηνίας. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πάτρα.

Σαϊτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ιδίου.

Σαλτερής, Ν. (2001). «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών», περιοδικό «Ο πολίτης», τ. 94, σ. 17-25.

Σολομών Ι., (1999), Η λογική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

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

Τεγόπουλος – Φυτράκης, (1993). Ελληνικό Λεξικό, Αθήνα: Αρμονία.

Τσιριγώτης, Θ. (2002): «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η





αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;, επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας. Σαββάλας: Αθήνα.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από:<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος4/14%20fasoulis%0186-198.doc>

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα, 12-14/5.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 8, σ. 159-167.

Χαρίσης, Α. (2008). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. The journal for open and distance education and educational technology, 6, 1-2, σ. 201-222.

## ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

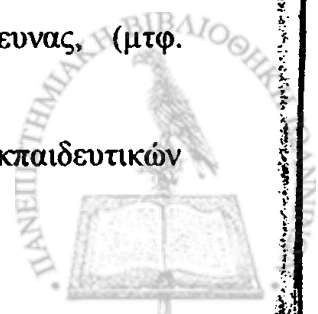
Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Wood, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, (μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

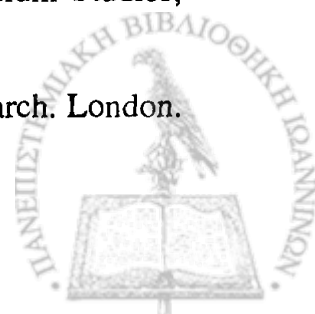
Macbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών



Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;,σ.157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alvik, T. (1997) *School Self-evaluation: A Whole School Approach*, Case Study No. 2, CIDREE Collaborative Project Self-evaluation in School Development, Dundee, Scottish CCC.
- Blase, J. &Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership* (4th ed.). New Jersey: Corwin Press, Inc.
- Breakwell, G. M. (2006). *Research methods in psychology*. (3<sup>rd</sup> ed.), SAGE.
- Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.
- Devos,G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the AnnualMeeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org>.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. 1994. *Looking in classrooms*. 6th edition. New York: HarperCollins.
- Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004) *School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures*. *Studies in Educational Evaluation*, 30, s. 23–36.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves. The case for school self evaluation*. London and New York: Routledge
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Cunningham, H., Ebbutt, D., Frost, D., Steward, S. &Swaffield, S. (2005). *Schools facing exceptionally challenging circumstances: Final report*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- MacDonald, D. (2003). *Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism?* *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), s. 139–49.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2005) *All you need to know about action research*. London.

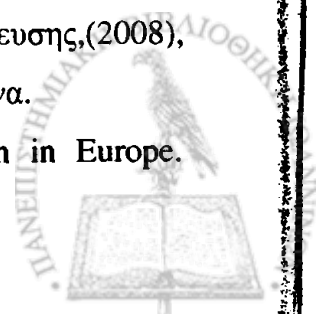


SAGE

- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), s. 95-106.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary school: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), s. 72-102.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Solomon, J. (1998). Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens. Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongresSolomon.html>.

### ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=16>.
- Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο. ΥΠΑΔΜΘ-ΚΕΕ,(2007).
- Διαδικασίες Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, (2000), τ. Β΄, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιστημονικός υπεύθυνος: Ματθαίου Δ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Διαδικασίες Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, (2000), τ. Γ΄, Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επιστημονικός υπεύθυνος: Ματθαίου Δ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Η ποιότητα στην εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,(2008), Επιστημονικός υπεύθυνος: Βλάχος Δ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*.



Brussels: Eurydice European Unit in: <http://www.eurydice.org>.

Solomon, J. (1998). Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization. Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens. Διαθέσιμο στο: [http://www.auth.gr/virtual\\_school/1.2/Theory Research/Congres Solomon](http://www.auth.gr/virtual_school/1.2/Theory_Research/Congres_Solomon).

N.1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167Α, 30.09.1985.

N.2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 188, 23.09.1999.

N. 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 24, 13.02.2002.

<http://www.kee.gr>

[http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3\\_sistema\\_axiologisis\\_scholikas\\_monadas.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/3_sistema_axiologisis_scholikas_monadas.pdf)

<http://www.pi-schools.gr>

[www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Π.Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κ.Ε.Ε. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΥΠΔΒΜΘ Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ. Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

ΠΕΚ Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ - ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΟΥ ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι,

στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών εκπονώ έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση και συγκεκριμένα για την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση θεωρούνται απαραίτητες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιτυχημένων προγραμμάτων αξιολόγησης, ενώ παράλληλα από τη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται η ανάγκη για έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, λόγω των πολλαπλών οφελών που μπορεί να εξασφαλίσει τόσο για το εκάστοτε σχολείο, όσο και συνολικά για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμβολή σας είναι αναγκαία για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Παρακαλώ να αφιερώσετε λίγα λεπτά από τον χρόνο σας, για να απαντήσετε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις σας για την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους απαιτεί 5-10 λεπτά. Επισημαίνεται πως μπορείτε να μην απαντήσετε σε ορισμένες ερωτήσεις εφόσον για οποιοδήποτε λόγο δεν το επιθυμείτε και είστε ελεύθεροι να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, χωρίς δεσμεύσεις, υποχρεώσεις ή κυρώσεις.

Τέλος, διευκρινίζεται πως τα δεδομένα που θα προκύψουν από την έρευνα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας

Κιρκιλιανίδου Μαρία



## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Α. Προφίλ Εκπαιδευτικού

#### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Απαντήστε σημειώνοντας την ένδειξη «X» στο κουτάκι δίπλα από την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

#### 1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

#### 2. Ηλικία:

Έως 30

31-40

41-50

51-60

#### 3. Τίτλοι σπουδών( πέρα του βασικού πτυχίου):

Άλλο πτυχίο Πανεπιστημίου

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### 4. Έχετε επιμορφωθεί;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

#### 5. Αν έχετε επιμορφωθεί σημειώστε σε ποιο από τα παρακάτω:

ΠΕΚ

ΣΕΛΛΕ

Διδασκαλείο

Εξομοίωση

Άλλο (προσδιορίστε): .....

#### 6. Στο σχολείο που υπηρετείτε έχετε κάποια διοικητική θέση; Αν ναι, ποια ακριβώς; Σε περίπτωση αρνητικής απάντησης περνάτε στην επόμενη ερώτηση.

.....

.....



Στις ερωτήσεις που ακολουθούν απαντήστε κυκλώνοντας το αντίστοιχο γράμμα.

**7. Πόσα έτη συνολικής υπηρεσίας έχετε;**

A. 1-5

Γ. 11 – 15

B. 6-10

Δ. 16 και πάνω

**8. Πόσο χρόνο υπηρεσίας έχετε στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα;**

A. Λιγότερο από ένα σχολικό έτος

Δ. Τρία σχολικά έτη

B. Ένα σχολικό έτος

Ε. Τέσσερα σχολικά έτη και πάνω

Γ. Δύο σχολικά έτη

**9. Ποια είναι η σχέση εργασίας στο σχολείο όπου εργάζεστε σήμερα;**

A. Ωρομίσθιος / - α

Γ. Αποσπασμένος / - η

B. Αναπληρωτής / - τρια

Δ. Μόνιμος / -η (με οργανική θέση)

**10. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;**

ΝΑΙ  ΟΧΙ  (Σημειώστε με X την απάντηση σας)

**10.α. Εάν ΟΧΙ, θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε στον τομέα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;**

ΝΑΙ  ΟΧΙ  (Σημειώστε με X την απάντηση σας)





## B. Ειδικές Ερωτήσεις

Για να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις βάλτε την ένδειξη «X» στο κουτάκι δίπλα από την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει).

11.	<b>Θεωρείτε αναγκαίο το θεσμό της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;</b>
<i>Απάντηση</i>	
1. καθόλου	
2. λίγο	
3. μέτρια	
4. πολύ	
5. πάρα πολύ	

12.	<b>Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου;</b>  <i>Σημείωση: Με τον όρο <u>αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου</u> εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992).</i>
<i>Απάντηση</i>	
1. καθόλου	
2. λίγο	
3. μέτρια	
4. πολύ	
5. πάρα πολύ	



**Σημείωση:** Η διάκριση της αξιολόγησης σε εσωτερική και εξωτερική γίνεται με κριτήριο οργανισμό από τον οποίο προέρχεται ο αξιολογητής. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον ίδιο οργανισμό υλοποιεί το πρόγραμμα, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, αντιθέτως όταν ο αξιολογητής σχετίζεται άμεσα με τον οργανισμό, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική (Καραλής, 1999).

<b>13.</b>	<b>Θεωρείτε αποτελεσματική την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;</b>	<p><b>Σημείωση:</b> Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μια διαδικασία που οργανώνεται, ρυθμίζεται και ελέγχεται από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης – συνήθως το Υπουργείο Παιδείας ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, και οι φορείς της δεν εμπλέκονται άμεσα στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης, όπως επιθεωρητές και σχολικοί σύμβουλοι (MacBeath, 1999).</p>
	<b>Απάντηση</b>	
	1. καθόλου	
	2. λίγο	
	3. μέτρια	
	4. πολύ	
	5. πάρα πολύ	

<b>14.</b>	<b>Θεωρείτε αποτελεσματική την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;</b>	<p><b>Σημείωση:</b> Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στοχεύει στη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (MacBeath, 1999).</p>
	<b>Απάντηση</b>	
	1. καθόλου	
	2. λίγο	
	3. μέτρια	
	4. πολύ	
	5. πάρα πολύ	



15. Θεωρείτε πως είναι προτιμότερη η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να γίνεται από τα μέλη της (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων) παρά από εξωτερικούς αξιολογητές;

Απάντηση	
1. καθόλου	
2. λίγο	
3. μέτρια	
4. πολύ	
5. πάρα πολύ	

16. Θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι πιο αντικειμενικά σε σχέση με τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης;

*Σημείωση: Ο όρος «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και του παραγόμενου από αυτό εκπαιδευτικού έργου, από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).*

Απάντηση	
1. καθόλου	
2. λίγο	
3. μέτρια	
4. πολύ	
5. πάρα πολύ	



Στις ακόλουθες ερωτήσεις απαντήστε με την ένδειξη «X» σε όλες τις απαντήσεις

17. Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί:	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
A. Να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου					
B. Να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
Γ. Να περιορίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπ/κών που αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών					
Δ. Να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκάστοτε σχολική μονάδα					
Ε. Να οδηγήσει σε αξιόπιστα και αντικειμενικά συμπεράσματα					
Στ. Να σκιαγραφήσει λεπτομερώς τα θετικά στοιχεία και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας					
Ζ. Να οδηγήσει σε αναβάθμιση και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση					

18. Όσον αφορά τη συχνότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείτε πως πρέπει να γίνεται:	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
A. Μια φορά το χρόνο					
B. Κάθε τρίμηνο					
Γ. Όταν προκύπτει πρόβλημα στη σχολική μονάδα					
Δ. Όταν ζητείται από κάποιον από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς ή γονείς)					



19. Ποιον από τους παρακάτω θεωρείται αρμόδιο και σε ποιο βαθμό όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας:	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
A. Το διευθυντή της σχολικής μονάδας					
B. Τον σύλλογο διδασκόντων					
Γ. Τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων					
Δ. Τους μαθητές					
E. Μια επιτροπή όπου θα συμμετέχουν ο διευθυντής και εκπρόσωποι των διδασκόντων, των γονέων και των μαθητών.					
ΣΤ. Τους εξωτερικούς αξιολογητές, όπως οι σχολικοί σύμβουλοι					
Z. Συνδυασμός των παραπάνω					

20. Όσον αφορά τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, θεωρείτε ως σημαντικά:	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
A. Την επιστημονική κατάρτιση και ειδίκευση					
B. Την διδακτική εμπειρία					
Γ. Την παιδαγωγική κατάρτιση					
Δ. Την αντικειμενικότητα					
E. Τη γνώση των πραγματικών αναγκών και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα					
Στ. Την αμεροληψία και το ενδιαφέρον για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.					



21. Σε ποιο βαθμό θα πρέπει να συμμετέχει καθένας από τους παρακάτω δείκτες όσον αφορά το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας :	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
Η κτιριακή υποδομή της σχολικής μονάδας					
Οι οικονομικοί πόροι του σχολείου					
Η υλικοτεχνική υποδομή					
Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας					
Η σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών					
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών					
Η διοίκηση του σχολείου					
Η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων στη διοίκηση					
Η διαχείριση προβλημάτων από το σχολείο					
Ο εντοπισμός προβλημάτων και αναγκών στη σχολική μονάδα					
Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού υλικού και των Αναλυτικών Προγραμμάτων					
Η ικανοποίηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο					
Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών					
Η διδακτική ικανότητα και τη μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών					
Η εφαρμογή καινοτομιών και τη χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς					
Η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων από τους δασκάλους μέσα στην τάξη					
Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών					



22. Για να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρείτε ως αναγκαίο:					
	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
Α. Όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας να εκπροσωπούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης					
Β. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα και να μην συνδέεται με σκοπιμότητες, όπως προαγωγή ή μισθοδοσία					
Γ. Η αξιολόγηση να συνοδεύεται από αντίστοιχη αιτιολόγηση					
Δ. Τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι ευρύτερα γνωστά από τους αξιολογητές για τους αξιολογούμενους.					

23. Θεωρείτε πως τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να βασίζονται:					
	1 καθόλου	2 λίγο	3 μέτρια	4 πολύ	5 Πάρα πολύ
Α. Στις αξίες, την πολιτική και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας					
Β. Στην ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και τεχνολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο					
Γ. Στην ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Κτιριακή υποδομή, οικονομικοί πόροι, σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της μονάδας, διοίκηση και οργάνωση της μονάδας)					
Δ. Στους στόχους της σχολικής μονάδας.					

24. Σε περίπτωση που αμφισβητηθεί η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, θεωρείτε απαραίτητο να παρέχεται η δυνατότητα επαναξιολόγησης της σχολικής μονάδας από άλλους αξιολογητές;

Απάντηση	
1. καθόλου	
2. λίγο	
3. μέτρια	
4. πολύ	
5. πάρα πολύ	

25. Θεωρείτε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει θετικά:

	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
A. Στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του σχολείου			
B. Στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας			
Γ. Στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας			
Δ. Στον εντοπισμό των αναγκών και των ελλείψεων του σχολείου			
Ε. Στη συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης			
Στ. Στην εξασφάλιση της αξιοκρατίας			
Ζ. Στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας			
Η. Στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών			





26. Θεωρείτε ως αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας:	Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω
Α. Την έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων αξιολογητών και συγκεκριμένων κριτηρίων			
Β. Την πιθανότητα μη αντικειμενικών αξιολογήσεων			
Γ. Την υποτίμηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία όταν αξιολογείται το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο			
Δ. Τη σύνδεση της αξιολόγησης με σκοπιμότητες, όπως ο μισθός και η προαγωγή			
Ε. Την ελλιπή οργάνωση από πλευράς πολιτείας και την ελλιπή ενημέρωση και βοήθεια από κρατικούς φορείς, ώστε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας να εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο.			
Στ. Τη δυσκολία εφαρμογής και υλοποίησης της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης			

**Παρατηρήσεις / σχόλια/ επισημάνσεις:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ**



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ  
ΤΗΣ ΑΕΕ**

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά όλους τους τομείς, δείκτες και κριτήρια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανά πεδίο.

**1ο Πεδίο: Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό**

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Υλικοτεχνική υποδομή	Χώροι του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων (αύλειου χώρου, αιθουσών διδασκαλίας, χώρων διοίκησης, κ.ά.)</li> </ul>
	Εξοπλισμός- Διαθέσιμα μέσα του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επάρκεια και καταλληλότητα του εξοπλισμού και των μέσων του σχολείου (επίπλωση, εκπαιδευτικά υλικά, διδακτικά-εποπτικά μέσα κ.ά.)</li> </ul>
Οικονομικοί πόροι	Οικονομικοί πόροι του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επάρκεια των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.</li> </ul>
Ανθρώπινο δυναμικό	Διδακτικό προσωπικό του σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία) για την αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο</li> </ul>



## 2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Οργάνωση του σχολείου	Διαμόρφωση και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού ωρολογίου προγράμματος που επιτρέπει την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>■ Υποστήριξη και συντονισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών</li> <li>■ Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>■ Εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών</li> <li>■ Προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών</li> </ul>
Διοίκηση του σχολείου	Συντονισμός σχολικής ζωής	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Διαμόρφωση και εφαρμογή εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου</li> <li>■ Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού</li> <li>■ Χάραξη σαφούς προσανατολισμού για την εργασία του σχολείου, με βάση σύνολο αρχών και αξιών κοινά αποδεκτών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας</li> <li>■ Προγραμματισμός, υλοποίηση και αξιολόγηση δράσεων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου</li> <li>■ Διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού, συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.</li> </ul>
Αξιοποίηση μέσων- πόρων του σχολείου	Διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και των πόρων	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ορθολογική διαχείριση των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου (κατανομή πραγματοποιηθεισών δαπανών ανά κατηγορία δαπάνης)</li> <li>■ Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού για την αποτελεσματική ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>■ Συνεργασία του σχολείου με τη Σχολική Επιτροπή</li> </ul>



### 3ο Πεδίο: Κλίμα & Σχέσεις στο Σχολείο

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ποιότητα επικοινωνίας, δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση</li> <li>■ Τακτικές συναντήσεις και συνεργασία εκπαιδευτικών</li> <li>■ Συνεργασία εκπαιδευτικών με έμφαση σε παιδαγωγικά/διδασκτικά θέματα</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και</li> <li>■ Σχέσεις μεταξύ των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών -μαθητών (π.χ. οργάνωση εκδηλώσεων, διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας)</li> <li>■ Σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών</li> <li>■ Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή</li> <li>■ Δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών (π.χ. ύπαρξη ομίλων και ομάδων δραστηριοτήτων μαθητών για θέματα της σχολικής ζωής)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Σχέσεις μεταξύ σχολείου - γονέων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Αποτελεσματικοί μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας.</li> <li>■ Ποιότητα πληροφοριών που ανταλλάσσονται με τους γονείς</li> <li>■ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Σχέσεις μεταξύ σχολείου - φορέων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία με εκπαιδευτικές αρχές και φορείς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (συχνότητα, περιεχόμενο και ποιότητα της επικοινωνίας)</li> </ul>



#### 4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων που διδάχθηκε και στόχοι του Προγράμματος Σπουδών που υλοποιήθηκαν ανά γνωστικό αντικείμενο</li> </ul>
Ποιότητα της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας</li> <li>■ Εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων</li> <li>■ Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας</li> <li>■ Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση εργασιών</li> </ul>
Οργάνωση της τάξης	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Χρήση ποικίλων στρατηγικών οργάνωσης της τάξης</li> <li>■ Παιδαγωγική σχέση δασκάλου- μαθητή</li> <li>■ Έμφαση στη θετική ενίσχυση</li> <li>■ Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης</li> <li>■ Συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών</li> <li>■ Τακτική ενημέρωση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους</li> <li>■ Αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας</li> </ul>
Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Υιοθέτηση καινοτομιών (ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών, υποστήριξη καινοτομικών αλλαγών)</li> <li>■ Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου</li> </ul>
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Υποστήριξη της επιστημονικής - παιδαγωγικής κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ανάπτυξη διαδικασιών στήριξης των εκπαιδευτικών στις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες</li> </ul>

## 5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Τομείς	Δείκτες	Ενδεικτικά Κριτήρια
Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Παρακολούθηση της φοίτησης και της σχολικής διαρροής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών για τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών.</li> <li>■ Ύπαρξη διαμορφωμένων πρακτικών (μέτρα, παρεμβάσεις) στο σχολείο για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής</li> </ul>
Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Επίδοση και πρόοδος των μαθητών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών ανταποκρίνονται στους στόχους και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών</li> <li>■ Όλοι οι μαθητές -χαμηλής, μέσης, υψηλής επίδοσης- παρουσιάζουν πρόοδο σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους</li> <li>■ Η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών μειώνεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς</li> </ul>
Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Παροχή ευκαιριών για ατομική, κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών -για διαμόρφωση υπεύθυνων, ενεργών και δημοκρατικών πολιτών.</li> <li>■ Λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ολοήμερο πρόγραμμα, ενισχυτική διδασκαλία, τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης)</li> </ul>

