



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
**ΠΑΤΡΩΝ**  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης  
Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34  
ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 962870, 2610 962868

website: [manedu.upatras.gr](http://manedu.upatras.gr), email: [manedu@upatras.gr](mailto:manedu@upatras.gr)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION  
MANAGEMENT

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

# **«Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Αχαΐας/ Evaluation of primary education school units and educational project: A study of primary education school units of Achaia Prefecture»**

«Κοτσώνη Παναγιώτα »

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Μητρόπουλος Παναγιώτης

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.\_

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Διπλωματικής Εργασίας, καθώς και την επωνυμία του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

*Αφιερωμένο στις κόρες μου, Ελισάβετ και Βασιλεία*

## «Ευχαριστίες»

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους/όλες τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» για την καθοδήγηση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Παναγιώτη Μητρόπουλο για την πολύτιμη καθοδήγηση και την αποτελεσματική βοήθειά του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας μου.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω σε όλους/όλες τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας που συμμετείχαν στην έρευνα και με τη συμβολή τους κατέστησαν δυνατή την εκπόνηση και ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, Άγγελο Κακούρη, και τη μητέρα μου, Μαρία Παπαγεωργίου, για την κατανόηση, την υπομονή και την αμέριστη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Εισαγωγή:** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς είναι συνδεδεμένη με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός μέσα από τη βελτίωσή τους.

**Σκοπός:** Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σχετικά με την αναγκαιότητα, τους στόχους, τις μορφές, τους φορείς, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

**Υλικό και μέθοδος:** Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος και αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου ως ερευνητικό εργαλείο. Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και συλλέχθηκαν 82 συμπληρωμένα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο έως Δεκέμβριο του 2021.

**Αποτελέσματα-Συμπεράσματα:** Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό. Σαν μορφή αξιολόγησης προτιμούν την εσωτερική-αυτοαξιολόγηση με φορείς το σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή. Βασικός σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση και η ανατροφοδότηση. Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να διαμορφώνονται από το ίδιο το σχολείο με βαρύτητα στη στελέχωση και τις εκπαιδευτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ενώ η επίδοση των μαθητών απορρίπτεται ως κριτήριο. Βασικές προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση θεωρούνται η αξιοκρατία, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κριτηρίων και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας.

**Λέξεις- Κλειδιά:** αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικός, ποιότητα εκπαίδευσης

## **Abstract**

**Introduction:** Evaluation of educational process is a continual issue that receives great attention as it is related to the quality of provided education. It is therefore essential to create a reliable evaluating system within the Greek educational system that will enhance the effectiveness of the school unit and the teacher.

**Goals:** This research is aiming to investigate the opinions and perceptions of school teachers and Principals of primary education schools related to the necessity, the goals, the forms, the bodies, the criteria and the requirements of evaluation of educational work within the school unit.

**Method and material:** For this research, a qualitative method was used. More specifically a questionnaire of 30 closed-ended questions was the main research tool. The questionnaires were sent by email while 83 were filled in and collected. The research was conducted during November and December 2021.

**Results-Conclusions:** The results showed that teachers consider evaluation to be essential to a great extent. Internal-self evaluation is the form of evaluation that is more preferred conducted by Teachers' Board and Principals. Feedback and improvement should be evaluation's principal goals. Evaluation's criteria should be elaborated by the school unit with attached importance to recruitment as well as teacher's educational skills, while students' accomplishments is rejected as a criteria. Meritocracy, teachers' involvement in criteria formation and development of collaboration are considered to be basic requirements for evaluation to be effective.

**Keywords:** evaluation, educational project, school unit, teacher, quality of education

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Abstract .....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	10
Κατάλογος Γραφημάτων .....	12
Συντομογραφίες/ Ακρωνύμια .....	13
Εισαγωγή.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση των εννοιών της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου	16
1.1 Αξιολόγηση .....	16
1.2 Εκπαιδευτικό Έργο .....	17
1.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου .....	18
1.4 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού.....	20
Κεφάλαιο 2. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση .....	23
2.1 Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης .....	23
2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρώπη .....	25
Κεφάλαιο 3. Το Πλαίσιο της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση .....	27
3.1 Σκοπός και Στόχοι Αξιολόγησης.....	27
3.2 Αντικείμενα Αξιολόγησης.....	28
3.3 Κριτήρια Αξιολόγησης.....	29
3.4 Φορείς Αξιολόγησης.....	32
3.5 Μοντέλα Αξιολόγησης .....	34
3.6 Μορφές Αξιολόγησης.....	35
3.7 Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Αξιολόγηση .....	37
3.8 Επισκόπηση Συναφών Ερευνών .....	38
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας .....	41
4.1 Σκοπός και Στόχοι.....	41
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	41
4.3 Δείγμα Έρευνας .....	42
4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	42
4.5 Ζητήματα δεοντολογίας.....	43
4.6 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων .....	43
4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	44
4.8 Στατιστική Επεξεργασία .....	45
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση και Ανάλυση Δεδομένων-Αποτελέσματα .....	47
5.1 Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	47
5.2 1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αναγκαιότητα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου .....	51

5.2.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	54
5.2.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Φύλο.....	54
5.2.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία.....	54
5.2.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές.....	55
5.2.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας.....	56
5.2.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση Εργασίας.....	56
5.2.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση Ευθύνης.....	57
5.2.1.7 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Προϋπάρχουσα Επιμόρφωση .....	58
5.2.2 Συσχέτιση Αναγκαιότητας αξιολόγησης με Κίνητρα .....	60
5.3 2 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου .....	61
5.3.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	64
5.3.1.1. Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία.....	64
5.3.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές.....	65
5.3.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας.....	65
5.3.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Περιοχή Σχολείου .....	66
5.3.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση.....	67
5.4 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: α) Μορφές Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας.....	68
5.4.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	69
5.4.1.1. Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση εργασίας.....	70
5.4.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση.....	70
5.5 3 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: β) Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου .....	71
5.5.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	73
5.5.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Φύλο.....	74
5.5.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία.....	74
5.5.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές.....	75
5.5.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας.....	76
5.5.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση ευθύνης.....	77
5.5.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση.....	77
5.6 4 <sup>ο</sup> ερευνητικό Ερώτημα: Κριτήρια Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου .....	78
5.6.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	82
5.6.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία.....	82
5.6.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Επίπεδο Σπουδών .....	83
5.6.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας.....	84



5.6.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας Διευθυντή .....	85
5.6.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση εργασίας.....	86
5.6.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση ευθύνης.....	87
5.6.1.7 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση.....	87
5.7 5 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Προϋποθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή .....	89
5.7.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με το Επίπεδο Σπουδών.....	91
5.8 6 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Λειτουργία Κινήτρων για Αποτελεσματική Αξιολόγηση.....	92
5.8.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων απαντήσεων ανάλογα την Επιμόρφωση .....	93
5.9 7 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Διατάραξη Σχέσεων λόγω Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και Τρόποι Αντιμετώπισης .....	94
5.9.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος.....	96
5.9.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Επίπεδο σπουδών.....	96
5.9.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας.....	97
5.9.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση.....	98
5.10 8 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ετοιμότητα του Διευθυντή για Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού .....	98
5.11 9 <sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς ..	99
5.11.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τη Θέση ευθύνης .....	99
<b>Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση συμπερασμάτων .....</b>	<b>101</b>
6.1 Συζήτηση/ Συμπεράσματα.....	101
6.1.1.Αναγκαιότητα Αξιολόγησης .....	101
6.1.2 Στόχοι Αξιολόγησης Σχολικής μονάδας και Εκπαιδευτικού.....	103
6.1.3 Μορφές Αξιολόγησης.....	105
6.1.4 Φορείς Αξιολόγησης της Σχολικής μονάδας και του Εκπαιδευτικού .....	105
6.1.5 Κριτήρια Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας και του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή .....	107
6.1.6 Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού.....	110
6.1.7 Κίνητρα Αξιολόγησης .....	110
6.1.8 Διατάραξη των Σχέσεων λόγω Αξιολόγησης και Τρόποι Αντιμετώπισής της .....	111
6.1.9 Ετοιμότητα Διευθυντή για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού.....	112
6.1.10 Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς .....	112
6.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....	112
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	113
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>114</b>
<b>Θεσμικά κείμενα.....</b>	<b>122</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>123</b>

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=82).....	47
Πίνακας 2. Απαντήσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	51
Πίνακας 3. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου – Φύλο.....	54
Πίνακας 4. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου – Ηλικία.....	55
Πίνακας 5. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου- Επίπεδο σπουδών.....	55
Πίνακας 6. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας.....	56
Πίνακας 7. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Σχέση εργασίας.....	57
Πίνακας 8. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κού έργου-Θέση Ευθύνης.....	58
Πίνακας 9. Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης- Επιμόρφωση.....	59
Πίνακας 10. Συσχέτιση άξονα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και κινήτρων για τον εκπ/κό.....	60
Πίνακας 11. Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	61
Πίνακας 12. Απαντήσεις του άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Ηλικία.....	64
Πίνακας 13. Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Σπουδές .....	65
Πίνακας 14. Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας.....	66
Πίνακας 15. Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Περιοχή σχολείου.....	67
Πίνακας 16. Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Επιμόρφωση.....	68
Πίνακας 17. Απαντήσεις στον άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	68
Πίνακας 18. Απαντήσεις άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολείου- Σχέση εργασίας.....	70
Πίνακας 19. Απαντήσεις άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολείου- Επιμόρφωση.....	70
Πίνακας 20. Απαντήσεις στον άξονα των Φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	71
Πίνακας 21. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Φύλο.....	74
Πίνακας 22. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Ηλικία.....	75
Πίνακας 23. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Επίπεδο σπουδών.....	75
Πίνακας 24. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας.....	76
Πίνακας 25. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Θέση ευθύνης.....	77
Πίνακας 26. Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου – Επιμόρφωση.....	78

Πίνακας 27. Απαντήσεις στον άξονα των Κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	79
Πίνακας 28.Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Ηλικία.....	83
Πίνακας 29. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Επίπεδο σπουδών.....	84
Πίνακας 30. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας.....	85
Πίνακας 31. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας ως δ/ντής.....	86
Πίνακας 32. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Σχέση εργασίας.....	86
Πίνακας 33. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Θέση ευθύνης.....	87
Πίνακας 34. Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου – Επιμόρφωση.....	88
Πίνακας 35. Απαντήσεις στον άξονα των Προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή.....	90
Πίνακας 36. Απαντήσεις άξονα Προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού- Επίπεδο σπουδών.....	92
Πίνακας 37. Απαντήσεις του άξονα της λειτουργία κινήτρων για την επίτευξη αποτελεσματικής αξιολόγησης.....	94
Πίνακας 38. Απαντήσεις άξονα Λειτουργίας κινήτρων- Επιμόρφωση.....	94
Πίνακας 39.Απαντήσεις στον άξονα διατάραξης σχέσεων λόγω αξιολόγησης και τρόπων αντιμετώπισης.....	94
Πίνακας 40. Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης- Επίπεδο σπουδών.....	97
Πίνακας 41. Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης- Έτη υπηρεσίας.....	97
Πίνακας 42. Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης- Επιμόρφωση.....	98
Πίνακας 43.Απαντήσεις στον άξονα της ετοιμότητας των διευθυντών για αξιολόγηση εκπαιδευτικών .....	98
Πίνακας 44. Απαντήσεις άξονα αξιολόγησης του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς.....	99
Πίνακας 45.Απαντήσεις άξονα αξιολόγησης του Διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς- Θέση ευθύνης.....	100

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=82).....	48
Γράφημα 2. Μέσοι όροι άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	51
Γράφημα 3. Μέσοι όροι πεδίων όπου η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία.....	51
Γράφημα 4. Μέσος όρος Στόχων αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	61
Γράφημα 5. Μέσος όρος στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού.....	61
Γράφημα 6. Μέσοι όροι Μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	67
Γράφημα 7. Μέσοι όροι Φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	71
Γράφημα 8. Μέσοι όροι Φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού.....	71
Γράφημα 9. Μέσοι όροι φορέων διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	79
Γράφημα 10. Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	79
Γράφημα 11. Μέσοι όροι Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή....	79
Γράφημα 12. Μέσοι όροι προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπ/κου από τον δ/ντή.....	88
Γράφημα 13. Μέσοι όροι σημαντικότητας κινήτρων για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση.....	90
Γράφημα 14. Μέσοι όροι τρόπων αντιμετώπισης διατάραξης σχέσεων λόγω αξιολόγησης.....	93

## **Συντομογραφίες/ Ακρωνύμια**

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PISA: Programme for International Student Assessment

Α.Σ.Ε.Π.: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις που σημειώνονται, επηρεάζουν όλους τους τομείς της κοινωνίας και ιδιαίτερα την εκπαίδευση, που κατέχει σημαντική θέση σε αυτήν. Το σχολείο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας, καθώς αποτελεί τον βασικό φορέα παροχής γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Συνεπώς, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που είναι μια από τις προτεραιότητες της κοινωνίας.

Για την επίτευξη της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι μελετητές έχουν στραφεί στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αποτελεί αντικείμενο της επιστήμης μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε για το σχολείο, τις στάσεις και συμπεριφορές των εμπλεκομένων σε αυτό και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης σαν θεσμός και όχι σαν μια απλή διαδικασία. Επιπλέον, είναι απαραίτητη γιατί βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και παράλληλα δίνει πληροφορίες για το έργο που παρέχεται στις σχολικές μονάδες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2007, Τσακίρη, 2007). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης που προσαρμόζονται στις νέες εξελίξεις προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της κοινωνίας.

Η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η έναρξη υλοποίησης της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην χώρα μας, αποτέλεσαν τις αιτίες επιλογής του θέματος της παρούσας εργασίας. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, αφού από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και το εκπαιδευτικό έργο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, για τους στόχους, τις μορφές, τους φορείς και τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, διερευνώνται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από

τον Διευθυντή του σχολείου και κατά πόσο επαγγελματικοί και δημογραφικοί παράγοντες μπορούν να διαφοροποιήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, που χωρίζονται σε έξι επιμέρους κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος διαρθρώνεται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου. Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται οι αιτίες που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση και η αναγνώριση της αναγκαιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι βασικές παράμετροι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (σκοπός και στόχοι, αντικείμενα, μορφές και μοντέλα, φορείς, κριτήρια, προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιολόγησης) και γίνεται μια σύντομη επισκόπηση προηγούμενων συναφών ερευνών.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα παρουσιάζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα και γίνεται η ανάλυσή της. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας.

## Κεφάλαιο 1. Αποσαφήνιση των εννοιών της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου

### 1.1 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί μια έννοια η οποία πρωτοεμφανίστηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία, ενώ για την Ελλάδα είναι ένας σχετικά νέος επιστημονικός κλάδος που βασίζεται στις θεωρίες των κοινωνικών και θετικών επιστημών.

Σύμφωνα με έναν ορισμό της UNESCO, «*Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αποτελεσματικά γίνεται την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της*». Επομένως, κατά αυτή την άποψη η αξιολόγηση αποτελεί εκτίμηση της λειτουργίας ενός οργανισμού (Ηλιού, 1991).

Κατά τον Scriven (1991) η αξιολόγηση σαν έννοια είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποδίδεται αξία σε κάτι με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτή η διαδικασία θα πρέπει να περιλαμβάνει συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών οι οποίες επιτρέπουν κρίση για τον καθορισμό της αξίας ενός ατόμου, ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός αντικειμένου, ενός σκοπού και της αποτελεσματικότητας που μπορεί αυτό να έχει (Dolley, 1994).

Η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο εκτίμησης του βαθμού επίτευξης των στόχων που τέθηκαν και τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας της προσπάθειας και της αποτελεσματικότητας των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, όταν αυτό που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας (Κασσωτάκης, 1997). Επιβάλλεται, λοιπόν, να προσδιορίζεται από κάποια επιστημονικά και καθορισμένα κριτήρια. Όταν διασφαλιστούν οι συνθήκες που την καθιστούν επιστημονική διαδικασία, τότε είναι εφικτή και αποδεκτή η δυνατότητα συγκρίσεων. Επομένως, «*η αξιολόγηση είναι η έκφραση του αποτελέσματος της σύγκρισης των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα*» (Κασσωτάκης, 1984).

Η αξιολόγηση συνιστά ένα φαινόμενο κοινωνικό που συναντάται σε αρκετούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, είτε με επίσημη τυπική μορφή είτε με ανεπίσημη άτυπη. Έτσι, επιβάλλεται εκ των πραγμάτων σαν κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την κοινωνική και ατομική δραστηριότητα και το αποτέλεσμά της αποτελεί αναπόσπαστο στάδιο κάθε συστημικής και οργανωμένης διαδικασίας που διέπεται από σχεδιασμό, προγραμματισμό και υλοποίησή του (Δημητρόπουλος, 1999).



Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Ένας από τους τομείς εφαρμογής της είναι και η εκπαίδευση, από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική έως και τις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό έργο, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Παπακωνσταντίνου, 1993).

## 1.2 Εκπαιδευτικό Έργο

Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου και η αποσαφήνισή της εισάγεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980, όταν προέκυψε η ανάγκη για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού δηλώνοντας το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ωστόσο, ακολούθησαν πολλές προσπάθειες για τη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού και αδιαμφισβήτητου ορισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Μπαλάσκας (1992) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου», ενώ ο Γκότοβος (1984) ορίζει ότι είναι «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης».

Από την άλλη, ο Κασσωτάκης προσπαθώντας να δώσει μια πιο γενική και σφαιρική διάσταση στον όρο, υποστηρίζει ότι πρόκειται για το σύνολο των διάφορων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο και στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992).

Με τον παραπάνω ορισμό δείχνει να συμφωνεί και ο Παπακωνσταντίνου (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί «το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού» και σύμφωνα πάλι με δικό του συμπέρασμα «το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων, που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης».

Σύμφωνα με τους ορισμούς που παρατέθηκαν παραπάνω και εστιάζοντας σε αυτόν του Παπακωνσταντίνου (1993), το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ουσιαστικά από τρία

αλληλένδετα επίπεδα: το ένα αναφέρεται στο αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, το άλλο αφορά στο αποτέλεσμα της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας που πραγματοποιείται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, και το τρίτο είναι το αποτέλεσμα των συντονισμένων δραστηριοτήτων ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, άρα συνοπτικά ορίζεται σαν προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Συνεπώς, οι παραπάνω ορισμοί συμφωνούν στο ότι όταν αναφέρεται κανείς στον όρο του εκπαιδευτικού έργου εννοεί αφενός το σύνολο των ενεργειών και το αποτέλεσμα αυτών για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου ότι το σύνολο των ενεργειών και το αποτέλεσμα που παράγεται αφορά όλα τα στοιχεία (έμψυχα και άψυχα) που αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μικροεπίπεδο (σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί, κλπ) και μακροεπίπεδο (εκπαιδευτική νομοθεσία, προγράμματα σπουδών, κλπ) (Κωνσταντίνου, 2013).

### **1.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου**

Ο όρος «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» εστιάζει στην αξιολόγηση που αφορά την εκπαίδευση γενικότερα, ωστόσο υπάρχει μέχρι και σήμερα δυσκολία να οριστεί ακριβώς. Αποτελεί μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία που τίθενται υπό αξιολόγηση, όπως η αξιολόγηση μαθητών, εκπαιδευτικών, προγραμμάτων, σχολικών μονάδων και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scriven, 1999). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και με το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης κάθε χώρας αλλά και με τις ιστορικές και πολιτισμικές αξίες της (Mac Beath, 2001).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται από τον Ξωχέλλη (2006) ως η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις μέχρι και τα αποτελέσματά του, ενώ ο Δημητρόπουλος (1998) την ορίζει ως μια διαδικασία οργανωμένη και συστηματική όπου διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς, κριτήρια και μέσα.

Όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1992) η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου είναι «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα

εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους».

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) εκτιμά ότι «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι παρά μια κατά βάση υποκειμενική και γι' αυτό σχετική σύλληψη, πρόσληψη, αποτίμηση και ερμηνεία ενός κοινωνικού γεγονότος» και αναφέρει ότι εφόσον ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ευθύνη της πολιτείας, τότε αφορά το σχολείο και τους πολιτικούς του προϊσταμένους (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992) με τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» νοείται η συστηματική διαδικασία να ελεγχθεί ο βαθμός επιτυχίας των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων καθώς και να εντοπιστούν οι αιτίες που εμποδίζουν την ικανοποιητική επίτευξη των στόχων, ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Με αυτό τον ορισμό συγκλίνει και ο Πασιαρδής (1994) υποστηρίζοντας πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι «η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό της βελτίωσή τους».

Η ελληνική πολιτεία στο σχέδιο ΠΔ/1988 άρθρο 1 σημειώνει ότι «με τον όρο αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους», ενώ στο ΠΔ320/1993 αποτελεί την «εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο».

Στο Νόμο 2525/1997 αναφέρεται ότι «ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» ενώ σύμφωνα με το Νόμο 2986/2002, «Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά τροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων».

Από τα παραπάνω, συμπεραίνει κανείς ότι μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται να κριθούν και να εκτιμηθούν συνολικά όλες οι παράμετροι που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική πολιτική,

σχολικά εγχειρίδια, κτλ) με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και σκοπούς. Συνεπώς, αποτελεί μέρος όλων των έμψυχων ή άψυχων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ' όλα αυτά δημιουργείται ζήτημα ιδεολογικό, μεθοδολογικό ή εκπαιδευτικό όταν από όλους του συντελεστές επιλέγεται να εφαρμοστεί μόνο για τον εκπαιδευτικό καθώς έτσι το σύστημα τον καθιστά βασικό υπεύθυνο για την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας (Κωνσταντίνου, 2015).

Την περίοδο που γράφεται η παρούσα διπλωματική εργασία εφαρμόζεται στη χώρα μας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικής μονάδων, στο πλαίσιο του Νόμου 4692/2020 «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις». Επιπλέον, τον Αύγουστο του 2021 θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 4823/2021 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή ενός θεσμοθετημένου, ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού πλαισίου παρακολούθησης και ελέγχου της αξιολογικής διαδικασίας.

#### **1.4 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού**

Ο όρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να ταυτίζεται σημασιολογικά με τον όρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με το έργο της εκπαιδευτικής μονάδας και δεν μπορεί να εφαρμόζεται ανεξάρτητα από τη διαδικασία αξιολόγησής της και του παρεχόμενου έργου της (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (1989), «με τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εννοείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού του έργου. Αξιολογούνται συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης», ενώ σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν οι Stufflebeam & Shinfield (1995) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι πρόκειται για την συστηματική εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των προσόντων τους σε σχέση με τον επαγγελματικό τους ρόλο και την αποστολή τους στο σχολείο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί, όμως, κάτι παραπάνω από αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ενδιαφέρεται να εντοπίσει και άλλα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όπως η ποσότητα της μάθησης, η ποιότητα όσων έχουν διδαχθεί αλλά και ο επαγγελματισμός της διδασκαλίας τους (Scriven, 1991).

Ο Παπασταμάτης (2001) υποστηρίζει ότι «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της

εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές κτλ)». Με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική ηγεσία ενός συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες που αφορούν τον εκπαιδευτικό ειδικά και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικά, ώστε να βελτιωθούν και μετέπειτα να εξελιχθούν επαγγελματικά (Πασιαρδής, 1996).

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζεται σημαντικά από το έργο του εκπαιδευτικού (Π.Ι., 2009) καθώς οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους συμβάλλοντας στην απόκτηση των γνώσεων που απαιτούνται για να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις ζωής. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανά τον κόσμο, με αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να γίνεται πιο απαιτητικό και περίπλοκο. Μάλιστα το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δήλωσε το 2006 ότι *«τα κίνητρα, οι δεξιότητες, και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, του λοιπού διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών προσανατολισμού και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας»* και ότι *«οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας και την ευρύτερη κοινότητα»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Όπως αναφέρεται στο Νόμο 2986/13-2-2002 σκοπός της αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, η επισήμανση των αδυναμιών τους και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η διαπίστωση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της, η προσπάθεια για βελτίωση της προσφοράς τους προς το μαθητή, η παροχή κινήτρων για τους ίδιους και την εξέλιξή τους και η δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Με το άρθρο 2 του Π.Δ.152/5-11-2013 για την «Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας».

Ως κοινωνική διαδικασία, η αξιολόγηση για να εφαρμοστεί και να πετύχει θα πρέπει να γίνει σταδιακά, συστηματικά και προσεκτικά. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν για τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης και να προετοιμαστούν επιστημονικά

ώστε να δημιουργηθεί θετική στάση απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης (Ζουγανέλη, κ.α., 2007).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ωφελεί τον ίδιο εφόσον προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη και τον αναβαθμίζει ενώ παράλληλα στελεχώνει αξιοκρατικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2003). Επιπλέον, μέσα από την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνεται ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα συμπεράσματα που εξάγονται μπορούν να βοηθήσουν να υλοποιηθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Προκειμένου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να προκαθοριστούν και να διασαφηνιστούν από την αρχή οι στόχοι και τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 1996) και για να μην υπάρξουν εντάσεις θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία (Δεληγιάννης, 2002).

## **Κεφάλαιο 2. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση**

### **2.1 Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης**

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε κοινωνικής δραστηριότητας που παράγει ένα αποτέλεσμα. Η εκπαίδευση ως ένας από τους κυριότερους μοχλούς κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης δεν θα μπορούσε να μη διέπεται από την αξιολόγηση, με τη μορφή της παρακολούθησης και μέτρησης των αποτελεσμάτων της αλλά και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την αξιολόγηση ολοκληρώνεται οποιοδήποτε πρόγραμμα ή δραστηριότητα και δίνεται η δυνατότητα να ληφθούν αποφάσεις (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Επιπρόσθετα, μέσω αυτής επιτυγχάνεται επαναπληροφόρηση της πορείας υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού στόχου, στηρίζεται η λειτουργία του προγραμματισμού και γενικά εξυπηρετούνται συνολικά οι λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης (Πετρίδου, 2000).

Η αξιολόγηση αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Επιπλέον, μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης εντοπίζονται προβλήματα, γίνεται ιεράρχηση των στόχων, αναδεικνύονται οι δυνατότητες και αξιοποιούνται τα αποτελέσματα ώστε να γίνει αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και επανασχεδιάσή του (Ανδρέου, 1999).

Εφόσον η διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμοστεί αποτελεσματικά, προσφέρει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και προϊσταμένους να διαπιστώσουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις που παρουσιάστηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλύπτοντας έτσι και τις αιτίες που τα δημιούργησαν. Με τον τρόπο αυτόν, ενισχύεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ωφελείται ο εκπαιδευτικός και το κοινωνικό σύνολο (Κασσωτάκης, 1997).

Ο Rogers (1988) υποστηρίζει επίσης, την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, καθώς βοηθάει να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός ως εκπαιδευτής. Δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, να οργανώσουν κατάλληλα και να ελέγξουν την καταλληλότητα και αποδοτικότητα των μελών και μεθόδων διδασκαλίας σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επομένως, η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, ο ίδιος σημειώνει ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία απαραίτητη για τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και για τον σχεδιασμό νέων στρατηγικών, και έτσι ο εκπαιδευτικός ελέγχει και καθορίζει τη διδακτική διαδικασία ώστε να υπάρξει βελτίωσή της (Rogers, 1999). Με την αξιολόγηση λοιπόν, ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος και αυτό λειτουργεί προς όφελος της εκπαίδευσης καθώς



βελτιώνεται το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή, δεν εξυπηρετεί μόνο τους ίδιους αλλά αναβαθμίζει και το εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, κ.α. 2005).

Η ανάγκη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εντοπίζεται σε τρία επίπεδα: α)το παιδαγωγικό/ψυχολογικό, β)το οικονομικό και γ)το πρακτικό (Δημητρόπουλος,1999, Κασσωτακης,1992).

Το οικονομικό επίπεδο περιλαμβάνει τα αγαθά και τους πόρους. Η στενότητα των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση κάνει επιτακτική τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό αναζητείται η επινόηση και καθιέρωση μεθοδολογίας που θα διευκολύνει τη διαχείριση των υπάρχοντων πόρων και των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Ανδρέου 2003,Υφαντή,2001,).

Στο παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση έγκειται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης μέσω του εντοπισμού αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης, με τη διαδικασία της αξιολόγησης διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων και σχεδιάζονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις ώστε να αυξηθεί η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κιούσης, 1991 Παπασταμάτης 2001, Σολομών,1991). Στο ψυχολογικό επίπεδο η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει το ηθικό του εκπαιδευτικού δίνοντάς του αίσθημα ασφάλειας για την απόδοσή του και καλύπτοντας την ανάγκη για επαφή και συνεργασία με άλλους επαγγελματίες (Κιούσης 1991).

Στο πρακτικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση έχει να κάνει με τη διαδικασία που απαιτείται για τη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων που αφορούν θέματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Δημητρόπουλος, 2004), θέματα για την αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τις κρίσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κουτούζης, 2003).

Τέλος, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία προκειμένου να εναρμονιστούν οι χώρες- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφού η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντική για τη δημιουργία κοινών μέτρων σύγκρισης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στον ευρωπαϊκό χώρο. Έτσι, η αξιολόγηση γίνεται το «όχημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα» (Δούκας,2002).



## 2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρώπη

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης και αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και ειδικά στις σχολικές μονάδες αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα σημαντικό πολιτικό και επιστημονικό ζήτημα καθώς συνδέεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στα διάφορα κείμενά του συνιστά στα κράτη-μέλη του να υποστηρίζουν ή να δημιουργήσουν συστήματα αξιολόγησης, τα οποία θα είναι διαφανή, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μάλιστα, προτείνουν να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, διευθυντής σχολείου) και των εμπειρογνομόνων στην αξιολογική διαδικασία (εσωτερική και εξωτερική), ώστε να κατανέμεται η ευθύνη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης έχει υιοθετηθεί από διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (1989) και η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Συνθήκη του 1993 (άρθρο 126) αλλά και από την απόφαση για τους 16 δείκτες ποιότητας (2000). Βασικά στοιχεία για την αξιολόγηση της ποιότητας αποτελούν: α) η σύνδεση της αξιολόγησης με σχέδια ανάπτυξης, β) ο διαχωρισμός της από μεθόδους όπως η επιθεώρηση, γ) η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής μονάδας και δ) η έμφαση στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Δούκας, 1999). Επιπλέον, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης αποτελεί για τα κράτη μέλη της Ε.Ε. ένα από τα βασικότερα μελήματα καθώς συνιστά έναν μηχανισμό μέσω του οποίου δύναται να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Eurydice, 2004).

Το ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο διέπεται από ορισμένες κοινωνικές αξίες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης μιας χώρας. Κάποιες από αυτές είναι α) να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες τα σύγχρονης κοινωνίας, β) να ενδιαφέρεται και να προωθεί την αριστεία και τις υψηλές επιδόσεις, γ) να είναι ισότιμο, δημοκρατικό και δίκαιο απέναντι σε όλους τους μαθητές του, δ) να αναπτύσσει και να ενισχύει το αίσθημα της προσωπικής αξιοσύνης των μαθητών, ε) να βοηθά με τον κατάλληλο τρόπο κάθε μαθητή προκειμένου να γίνει αυτόνομο άτομο και στ) να προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να ασχοληθούν με την ανάπτυξη της κοινωνίας σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο (Βαβουράκη, κ.α, 2008).

Η οργάνωση για τη διασφάλιση της ποιότητας προϋποθέτει την εφαρμογή δεικτών ποιότητας οι οποίοι ορίζονται είτε στο επίπεδο σχολείου είτε σε εθνικό επίπεδο και η εφαρμογή τους ελέγχεται μέσω της αξιολογικής διαδικασίας (Δούκας, 1999). Η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος επιμερίζεται σε όλους του συντελεστές της εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την εφαρμογή των στρατηγικών αξιολόγησης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το βασικό χαρακτηριστικό του πλαισίου αξιολόγησης του σχολείου στις χώρες της Ευρώπης είναι η τάση να αντιμετωπίζεται σαν ολότητα και να αξιολογείται το παραγόμενο έργο και τα αποτελέσματά του αλλά και οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες που συμβαίνουν σε αυτό, όπως επίσης και τα κοινωνικά υποκείμενα που εμπλέκονται σε αυτό (MacBeath, 2001 α). Παρ' όλα αυτά, δεν μπορεί να εφαρμοστεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης κοινό για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, μια και κάθε χώρα παρουσιάζει τα δικά της ιστορικά, πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Έτσι, συνδυάζονται διάφορα μοντέλα και μορφές αξιολόγησης ώστε να επιτευχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση και να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα καθενός εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαγάκης, 2005, Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία αξιολόγησης μετατοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα και δίνεται σε αυτή μεγαλύτερη αυτονομία. Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης τείνουν στην αποκέντρωση ώστε να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές) που επικρατούν σε χώρα και να ανταπεξέλθουν στην ετερογένεια των σχολικών μονάδων (Ευρυδίκη, 2015, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνεχίζει να υφίσταται και να αποτελεί πλέον σημαντική παράμετρο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ για τον ίδιο τον αξιολογούμενο αποτελεί μέσο επαγγελματικής προαγωγής και βελτίωσης της ποιότητας του έργου του (Ζουγανέλη, κ.α., 2007).

## Κεφάλαιο 3. Το Πλαίσιο της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

### 3.1 Σκοπός και Στόχοι Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση για να έχει νόημα θα πρέπει να σχεδιάζεται με αναφορά σε έναν ορισμένο σκοπό και στόχους σε συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό γίγνεσθαι (Χαϊδεμενάκου, 2006). Οι ειδικοί στόχοι θα πρέπει να συνδέονται με τον σκοπό και να δηλώνονται μαζί με την ωφέλειά τους με σαφήνεια στους αποδέκτες (Κωνσταντίνου, 2002). Επιπρόσθετα, ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει, να δημιουργήσει και να προσφέρει πληροφορίες που θα αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένα προγράμματα και πολιτικές (Παλαιοκρασσάς, 1997). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD) (1998) «ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».

Αν το μοντέλο που ακολουθείται είναι ανθρωπιστικό, τότε ο βασικός στόχος είναι η βελτίωση μέσα από την κατανόηση των αδυναμιών και τη συνεχή ανατροφοδότηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), ενώ αν ακολουθείται τεχνοκρατικό μοντέλο, τότε εξυπηρετείται ο έλεγχος, η κρίση, και η κατάταξη των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Επιπλέον, σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση έχει συλλογικό χαρακτήρα και αποτελεί ευθύνη όλων των εμπλεκομένων και σκοπεύει στην αποτίμηση της σχολικής μονάδας. Από την άλλη, τα συγκεντρωτικά συστήματα, περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών καθώς η κεντρική διοίκηση χρησιμοποιεί την αξιολόγηση σαν έλεγχο (Μαυρογιώργος, 2000).

Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί ότι στο ίδιο σύστημα αξιολόγησης δεν μπορούν να υφίστανται ταυτόχρονα οι στόχοι της αποτίμησης για βελτίωση και του ελέγχου για βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να διαχωριστούν οι διαδικασίες αξιολόγησης. Ο Paray (2012) συμπεραίνει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ως γενικό σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι τον διαχωρισμό τους σε κακό και καλό εκπαιδευτικό.

Άλλοι συγγραφείς προτείνουν ως ειδικούς στόχους στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης τη βελτίωση της διδασκαλίας, τον εντοπισμό των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών με καθορισμένα πλαίσια δράσης, τη βελτίωση της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, τη σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη διευκόλυνση στη λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχή εκπαιδευτικών φορέων στη σχολική πραγματικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008, Σολομών 1999).

Με βάση το άρθρο 21 του Νόμου 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» διενεργείται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων με σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, με το άρθρο 2 του Νόμου 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ορίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης στελεχών και εκπαιδευτικών και του έργου τους «η προαγωγή, η βελτίωση και η υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου». Μάλιστα στον ίδιο Νόμο αναφέρεται ότι η αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού *«αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές»*.

Η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού σκοπεύουν, λοιπόν, στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας και μπορεί να πετύχει με τη συμβολή όλων των εμπλεκομένων σε αυτή. Για το λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το σκοπό της αξιολόγησης, τα αντικείμενα, τα κριτήρια και τους φορείς αξιολόγησης και να δοθούν οι αναγκαίες διατυπώσεις για τον ανατροφοδοτικό και όχι ελεγκτικό χαρακτήρα της.

### **3.2 Αντικείμενα Αξιολόγησης**

Αντικείμενο της αξιολόγησης είναι αυτό το οποίο αξιολογείται κάθε φορά και είναι πολύ σημαντικό να οριστεί στην αρχή της διαδικασίας αξιολόγησης με σαφήνεια και ακρίβεια. Ο προσδιορισμός των αντικειμένων γίνεται βάση τους στόχους που τίθενται στην αρχή της διαδικασίας και μπορούν να διαχωριστούν σε έμψυχα ή άψυχα, ειδικά ή γενικά. Όταν το αντικείμενο αποτελεί μέρος ενός συνόλου τότε είναι ειδικό, ενώ όταν το αντικείμενο είναι το σύνολο τότε χαρακτηρίζεται ως γενικό (Δημητρόπουλος, 2007).

Στην εκπαίδευση και όταν η αξιολόγηση αφορά μια σχολική μονάδα, τότε αναφερόμαστε είτε σε έμψυχα αντικείμενα, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι διευθυντές, είτε σε άψυχα αντικείμενα όπως τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, τα βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, η υλικοτεχνική υποδομή κ.α. (Δημητρόπουλος, 2007).

Άλλοι μελετητές διαχωρίζουν τα αντικείμενα της αξιολόγησης σε α) Δεδομένα, τα οποία περιλαμβάνουν τους διαθέσιμους πόρους, τα προγράμματα σπουδών και το προσωπικό της

σχολικής μονάδας, β) Διαδικασίες, που αφορούν τη διοίκηση, το κλίμα, τις σχέσεις, τις συνεργασίες και στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και τέλος γ) Προϊόντα που περιλαμβάνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (π.χ. φοίτηση, διαρροή, πρόοδος, ανάπτυξη εκπαιδευτικών κ.α.) (Αθανασούλα –Ρέππα κ.α., 1999, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Σε μια άλλη προσέγγιση με οικονομικό εννοιολογικό χαρακτήρα σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια παραγωγική διαδικασία, τα αντικείμενα που αξιολογούνται κατατάσσονται σε εισροές, εκροές και διαδικασίες . Οι εισροές μιας σχολικής μονάδας είναι οι πόροι που απαιτούνται ώστε να λειτουργήσει ο οργανισμός και περιλαμβάνουν το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να μάθουν, τα εποπτικά και διδακτικά μέσα, την υλικοτεχνική υποδομή και τους χρηματικούς πόρους. Οι διαδικασίες είναι εκείνες οι παράμετροι που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας σχετίζονται με τις διδακτικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες του σχολείου. Τέλος, οι εκροές αποτελούν τα προϊόντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αποτέλεσμα της μάθησης και πιο συγκεκριμένα την απόκτηση γνώσης από τους μαθητές, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά που ανέπτυξαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως αποτέλεσμα αυτής (Χαλκιάτης, 1999).

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζεται ως μια παραγωγική διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γνώσεις, τα βιβλία, οι διαθέσιμοι πόροι κ.α. εισρέουν σαν πόροι παραγωγής στο σύστημα της σχολικής μονάδας και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, διοικητικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων της μονάδας μετασχηματίζονται σε εκροές, δηλαδή σε γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες αλλά και διαφοροποιημένες συμπεριφορές για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Πετρίδου, 2000).

### **3.3 Κριτήρια Αξιολόγησης**

Αφού καθοριστούν οι στόχοι και τα αντικείμενα της αξιολόγησης, θα πρέπει να καθοριστούν και τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση των αξόνων που δίνουν την κατεύθυνση της αξιολόγησης. Τα κριτήρια αποτελούν συνήθως μετρήσιμες μεταβλητές και συνιστούν τον άξονα στον οποίο αναφέρεται η αξιολογική κρίση. Επιπλέον με βάση αυτά τα κριτήρια μετρώνται η περιγράφονται τα αντικείμενα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008.).

Αναμφισβήτητα η διαδικασία αξιολόγησης είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία όπου οι εμπλεκόμενοι έχουν υποχρεώσεις και δικαιώματα και για το λόγο αυτό οφείλει να διέπεται από αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Τα κριτήρια που θα καθοριστούν θα πρέπει να ικανοποιούν τις επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ουσιαστική και ποιοτική αξιολόγηση αλλά και μέσω αυτών των κριτηρίων η πολιτεία θα ασκεί το δικαίωμά της για εποπτεία και θα λαμβάνει αποφάσεις με βάση επιστημονικά, παιδαγωγικά και ερευνητικά δεδομένα με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Παμουκτσόγλου, 2003).

Τα κριτήρια αξιολόγησης θεωρείται ότι θα πρέπει να πηγάζουν από την έρευνα και από την εμπειρία, δηλαδή να σχετίζονται με το πώς οι εμπλεκόμενοι καταλαβαίνουν την εργασία τους αλλά και με τις θεωρίες των Επιστημών της Αγωγής ( Dwyer, 1995, Uhlenbeck et al, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο αυτοί που θα πρέπει να ορίζουν τα κριτήρια της διαδικασίας αξιολόγησης είναι ο φορέας της αξιολόγησης, οι ερευνητές και οι αξιολογούμενοι (Dwyer, 1995). Σε αυτή τη βάση δημιουργείται δυσκολία στον προσδιορισμό των κρατήρων καθώς κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δική της προσέγγιση με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Η συμμετοχή ωστόσο των εκπαιδευτικών, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θεωρείται απαραίτητη καθώς με αυτόν τον τρόπο μεταφέρεται η εμπειρική γνώση τους στη διαδικασία (Κασσωτάκης, 2003).

Τα κριτήρια μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή και ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους. Με βάση τη σχέση τους με τον αξιολογητή διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά επηρεάζονται από την κρίση του αξιολογητή, είναι υποκειμενικά, ενώ τα εξωτερικά είναι προκαθορισμένα και καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο αξιολογητής, είναι δηλαδή αντικειμενικά. Με βάση τη φύση και τη μορφή τους διακρίνονται σε ποιοτικά και ποσοτικά. Τα ποιοτικά είναι αυτά που τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται περιγραφικά, ενώ τα ποσοτικά είναι αυτά τα αποτελέσματα των οποίων εκφράζονται ποσοτικά, με αριθμητικούς δείκτες (Δημητρόπουλος, 2007).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να καθοριστούν κριτήρια – δείκτες με τα οποία θα μπορεί να γίνει αποτίμηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Είναι σημαντικό να περιγράφονται και να παρουσιάζονται στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης με σαφήνεια ώστε να γίνονται κατανοητά και να μη δημιουργούνται παρερμηνείες (Δημητρόπουλος, 2007). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της συλλογιστικής της



διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, κατά τη διαδικασία καθορισμού των κριτηρίων αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες περιστάσεις αφού, σύμφωνα με έρευνες, η αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας διαφοροποιείται με διάφορους τρόπους σε πολλές κατευθύνσεις και το ίδιο συμβαίνει και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής κ.α., 2007).

Ένα κριτήριο- δείκτης δεν μπορεί από μόνος του να αποτελέσει πραγματική πληροφόρηση. Η μέτρηση ενός δείκτη μπορεί να είναι χρήσιμη όταν συνδυάζεται με νόημα με άλλους. Για να υπάρξουν δείκτες οι οποίοι θα υποστηρίζουν πραγματικά την προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ευημερία και οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών και των ατόμων, θα πρέπει να αναγνωριστεί ένα πλαίσιο νομιμοποίησης και χρήσης των δεικτών απόδοσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης ορίζει κάθε φορά τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη και περιλαμβάνονται στη διαδικασία αξιολόγησης. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη νομοθεσία (Νόμος 4692/2021 και 4823/2021) για την Αναβάθμιση του σχολείου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστεί συγκεκριμένα κριτήρια- δείκτες για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε εννέα θεματικούς άξονες. Ο άξονας της διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης περιλαμβάνει καινοτόμες πρακτικές, διαφοροποιημένη μάθηση και υποστήριξη μαθητών σε διάφορους τομείς και με διάφορους τρόπους. Η σχολική διαρροή- φοίτηση αφορά τη μέριμνα του σχολείου για τη συνεχή φοίτηση των μαθητών. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθορίζονται από τα κριτήρια της υποστήριξης των μαθητών και της διατήρησης του θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και σχολείου οικογένειας αποτιμώνται με βάση την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και υποστήριξης μαθητών και με βάση την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας αντίστοιχα. Στον άξονα της ηγεσίας και οργάνωσης του σχολείου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο η στοχοθεσία, η εφαρμογή του κανονισμού και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και μη). Για το σχολείο και την κοινότητα έχουν καθοριστεί ως κριτήρια η δημιουργία και ενίσχυση δικτύων σχολείων και γενικότερα η εξωστρέφειά τους. Στη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις περιλαμβάνονται τα κριτήρια της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις αλλά και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο του σχολείου ή ενός δικτύου σχολείων. Τέλος, η αποτίμηση της συμμετοχής της σχολικής μονάδας κρίνεται με βάση τη συμμετοχή

των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά και σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος (ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021).

Σύμφωνα με το άρθρο 67 του Νόμου 4823/2021 τα κριτήρια που καθορίζονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορούν την αποτίμηση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου και την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Για το διδακτικό έργο λαμβάνεται υπόψη η στοχοθεσία, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού, η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εφαρμογή καινοτομιών, η επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας και ο βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης κ.α. Ως προς το παιδαγωγικό έργο δίνονται ως κριτήρια η δημιουργία κλίματος μάθησης, η προώθηση κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, η επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις πρακτικές που εφαρμόζει. Η συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού κρίνονται με βάση τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις και τις εκδηλώσεις του σχολείου, την αποτελεσματική διεκπεραίωση των εργασιών που αναλαμβάνει, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τον Διευθυντή, τους γονείς και τους οικείους φορείς.

### **3.4 Φορείς Αξιολόγησης**

Με τον όρο φορέας αξιολόγησης νοείται εκείνος που αναθέτει και έχει την εποπτεία της αξιολόγησης ή της υλοποίησής της. Εκείνος ο φορέας ο οποίος παραγγέλλει την αξιολόγηση, δίνει τις γενικές κατευθύνσεις, έχει την υψηλή εποπτεία και στον οποίο υποβάλλονται τα πορίσματα ώστε να τα αξιοποιήσει, ονομάζεται φορέας ανάθεσης και εποπτείας. Εκείνος που πραγματοποιεί το αξιολογικό έργο και μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα, ονομάζεται φορέας υλοποίησης και έχει την ευθύνη για τη διαδικασία και την εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων. Οι φορείς ανάθεσης και εποπτείας κατέχουν εξίσου σημαντικό ρόλο καθώς ορίζουν το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης και προτείνουν την πολιτική της, που αφορά τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και τον κοινωνικό του ρόλο (Δημητρόπουλος, 2007, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln, ένας φορέας εκτέλεσης της αξιολόγησης για να είναι αποτελεσματικός, οφείλει να είναι προσαρμοστικός, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες και να έχει τις απαιτούμενες γνώσεις σε θέματα αξιολόγησης (στο Δημητρακόπουλος, 2007).

Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την επιλογή των φορέων υλοποίησης. Ορισμένοι θεωρούν ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται από ειδικούς ερευνητές που



στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Πιο διαδεδομένη είναι η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα πρέπει να διενεργείται από τους εκπαιδευτικούς αφού εκείνοι έχουν την ευθύνη του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και της υλοποίησής του. Βέβαια σε αυτή την περίπτωση τίθεται το ζήτημα της υποκειμενικότητας. Έτσι, δημιουργείται η τάση να υιοθετείται ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1992).

Επιπλέον, ο Δημητρόπουλος (2007) υποστηρίζει ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να συμμετέχουν σαν δευτερεύοντες φορείς και οι γονείς και μαθητές καθώς πρόκειται για αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου και του αποτελέσματός του και να έχουν γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση. Παράλληλα θεωρείται ότι θα πρέπει να αξιολογείται ξεχωριστά ο κάθε ένας από τους διαφορετικούς ρόλους του εκπαιδευτικού και από διάφορους φορείς ανάλογα με τον σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης του (Κασσωτάκης, 1992).

Στη χώρα μας οι προσπάθειες που γίνονταν τα προηγούμενα χρόνια δεν ήταν ουσιαστικές και οι νόμοι που είχαν θεσπιστεί παρέμειναν ανενεργοί. Την σχολική χρονιά που γράφεται η παρούσα διπλωματική (2021-2022), υλοποιείται στην εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας βασισμένη στις διατάξεις του Νόμου 4692/2020. Σύμφωνα με το άρθρο 34 πραγματοποιείται αυτοαξιολόγηση του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμμετέχουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου οι οποίοι μεταφέρουν τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις στο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί τις εκθέσεις που παραλαμβάνει από τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. της επικράτειας και εισηγείται τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών συλλογικού προγραμματισμού και της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τέλος, άλλος φορέας αξιολόγησης είναι το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) το οποίο αξιοποιεί τα ηλεκτρονικά δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Ο Νόμος 4823/2021 ορίζει τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν έχει τεθεί προς το παρόν σε εφαρμογή. Κατά το άρθρο 66 οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, ανάλογα με την ειδικότητά του, ως προς τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς τη διαχείριση της τάξης και το παιδαγωγικό κλίμα. Επιπλέον, και οι δύο φορείς που προαναφέρθηκαν αξιολογούν ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους.

### 3.5 Μοντέλα Αξιολόγησης

Ως μοντέλο αξιολόγησης νοείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της αξιολόγησης ενός συστήματος ή προγράμματος που περιλαμβάνει όχι μόνο το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και προτάσεις για τον σκοπό και τους ειδικούς στόχους της αξιολόγησης, την αξία και την χρήση των αποτελεσμάτων της, το πεδίο εφαρμογής της, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις μεθόδους, τις τεχνικές, τους άξονες και τα αντικείμενα αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999).

Τα μοντέλα αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης επηρεάστηκαν από τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης προσωπικού τα οποία προσπαθούσαν να συνδυάσουν τις απαιτήσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι, επικράτησαν το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και το πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004, Πασιαρδής κ.α. 2005).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και του '90 και προτείνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να βασίζεται στον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά σε συγκεκριμένη βαθμολογική κλίμακα. Επιδιώκεται η σύγκριση του αξιολογούμενου έργου ενός φορέα με το έργο που παράγεται από άλλους φορείς και υπερτονίζεται η αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Το μοντέλο αυτό όμως, αδυνατεί να δώσει στοιχεία για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του συστήματος που αξιολογείται με αποτέλεσμα να είναι ανεπαρκές για την εκπαίδευση όπου ο σκοπός της αξιολόγησης είναι όχι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Η αμφισβήτηση του γραφειοκρατικού μοντέλου οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού- πλουραλιστικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις και λαμβάνει υπόψη του τις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης γι' αυτό και θεωρείται πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004). Επιπλέον, έχει επηρεαστεί από τις θεωρίες προσέγγισης της Διοίκησης μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού και των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Πασιαρδής, 1996). Το ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό μοντέλο επιδιώκει την κατανόηση και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τον εντοπισμό των ελλείψεων και των ατελειών του. Η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται μαζί με αυτήν με αποτέλεσμα τη βελτίωση μέσα από την ανατροφοδότηση. Η κριτική που έχει δεχτεί αυτή η αξιολογική προσέγγιση αφορά τον υποκειμενικό χαρακτήρα

της, αφού δεν έχει προκαθορισμένα κριτήρια, και τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της, αφού απαιτούνται πολλές δεξιότητες από τους αξιολογητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Το ανθρωπιστικό μοντέλο θεωρείται πιο πρόσφορο και πιο κατάλληλο για ένα αξιολογικό σύστημα που επιδιώκει την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων μέσα από την λήψη ορθολογικών αποφάσεων, τον εντοπισμό των προτερημάτων και των αδυναμιών τους και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, Σολομών, 1999).

### **3.6 Μορφές Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διακρίνεται σε διάφορες μορφές ανάλογα με τον χρόνο που διεξάγεται αλλά και με το σκοπό και τους φορείς που την διενεργούν. Επίσης, διαφοροποιείται και ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται. Έτσι, υφίσταται συνολική αξιολόγηση, όταν η διαδικασία αφορά ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, και μερική αξιολόγηση όταν αφορά ένα επιμέρους αντικείμενο, όπως η σχολική μονάδα ή το έργο του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Με κριτήριο τον χρόνο κατά τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, διακρίνεται σε:

- α) Αρχική ή Διαγνωστική, που διενεργείται μια φορά στην αρχή της διαδικασίας και έχει ως στόχο την καταγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων του αξιολογούμενου και τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2002),
- β) Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική, που εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση και τον εντοπισμό των αδυναμιών να υποδεικνύονται διορθωτικές ή βελτιωτικές παρεμβάσεις (Ρέλλος, 2003),
- γ) Τελική ή Αθροιστική, η οποία γίνεται στο τέλος της αξιολογούμενης διαδικασίας και πρόκειται για την συνολική εκτίμηση (αποτίμηση) του αποτελέσματος της, με βάση τους αρχικούς στόχους, και των παραγόντων που συντέλεσαν σε αυτό με σκοπό τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (Κουτούζης, 2003, Κωνσταντίνου, 2004).

Με κριτήριο τη θέση του φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα διακρίνουμε δύο τύπους αξιολόγησης στην εκπαίδευση, την εξωτερική και την

εσωτερική (Δημητρόπουλος, 1999). Ειδικότερα, στην εξωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολογητών δεν έχει σχέση με τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και του ανατίθεται το έργο από τις ανώτερες βαθμίδες διοίκησης, ενώ στην εσωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολογητών έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό έργο. Όταν οι αξιολογητές ταυτίζονται με τα άτομα που υλοποιούν το εκπαιδευτικό έργο, τότε χρησιμοποιούμε τον όρο «αυτοαξιολόγηση» (Σολομών, 1999, Δημητρόπουλος, 1999).

Τα κριτήρια στα οποία βασίζεται η εξωτερική αξιολόγηση διαμορφώνονται από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στη σχολική μονάδα αλλά ο κύριος αποδέκτης τους είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004). Οι μορφές που μπορεί να λάβει η εξωτερική αξιολόγηση είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Σολομών, 1999).

Η επιθεώρηση αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία έχει εφαρμοστεί και παλιότερα στη χώρα μας. Είναι μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση που στοχεύει στον έλεγχο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας και της ποιότητας της διδασκαλίας. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με τους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παραμέτρων της. Τα στοιχεία που αντλούνται από τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιούνται από την κεντρική υπηρεσία στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου (Σαΐτη, 2008). Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης είναι αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε διεθνές, εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και τα δεδομένα που εξάγονται επιτρέπουν τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών συστημάτων, με δημοφιλέστερη τη μελέτη P.I.S.A για την επίδοση των μαθητών σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Σολομών, 1999, Μαντάς,κ.α., 2009).

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό που αξιολογείται και διακρίνεται σε ιεραρχική αξιολόγηση και συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999). Στην ιεραρχική αξιολόγηση οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας κρίνουν τους κατώτερους με σκοπό τον έλεγχο της υπακοής στο νόμο. Στηρίζεται κυρίως σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η δημιουργία κλίματος συλλογικότητας και ομαδικού πνεύματος (Σολομών, 1999). Από την άλλη μεριά, η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται σε μια μορφή αξιολόγησης που βασικό στόχο έχει την αλλαγή και τη βελτίωση του παραγόμενου έργου.

Στην αυτοαξιολόγηση οι διαδικασίες οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (πχ εκπαιδευτικούς, διευθυντή, μαθητές) καθώς αυτοί γνωρίζουν τις συνθήκες λειτουργίας του οργανισμού. Οι εμπλεκόμενοι επίσης, είναι αυτοί που καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Η εφαρμογή αυτής της μορφής αξιολόγησης ενθαρρύνει την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και συλλογικής ευθύνης και ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο MacBeath (2001) υποστηρίζει πως η εσωτερική αξιολόγηση είναι καλό να συμπληρώνεται και από διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης, αφού ένας συνδυασμός των δύο αυτών μορφών μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι στα σχολεία δεν μπορούν να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές με διαδικασίες που κατευθύνονται μόνο «από τα πάνω προς τα κάτω» αλλά με διαδικασίες που οργανώνονται και αναπτύσσονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από τα ανώτερα διοικητικά όργανα (MacDonald, 2003).

### **3.7 Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Αξιολόγηση**

Η διαδικασία της αξιολόγησης για να είναι αποτελεσματική και να προσφέρει ουσιαστική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να διέπεται από κάποιες προϋποθέσεις. Βασική προϋπόθεση είναι η πραγματοποίηση εκείνων των συνθηκών που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Κωνσταντίνου, 2000).

Σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας αξιολόγησης αποτελούν ο σκοπός και οι στόχοι. Ο βασικός σκοπός θα πρέπει να είναι κατανοητός και σαφής και οι στόχοι θα πρέπει να προσδιορίζονται με ακρίβεια στο στάδιο του σχεδιασμού της διαδικασίας αξιολόγησης (Μακράκης, 1998). Επιπρόσθετα, ο σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση οφείλει να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό ώστε να επιδιώκεται η βελτίωση μέσα από την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση (Αθανασίου, 2000).

Μια άλλη προϋπόθεση για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι τα κριτήρια τα οποία επιλέγονται θα πρέπει να αφορούν όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου και να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές συνθήκες και περιστάσεις που υπάρχουν κάθε φορά (Κωνσταντίνου, 2002). Επίσης, επιβάλλεται κατά την επιλογή των αξιολογητών να υφίστανται αξιοκρατικά κριτήρια με βάση την αντικειμενική καταλληλότητα, όπως η

απαιτούμενη επιμόρφωση και κατάρτιση, και όχι κριτήρια «αρχαιότητας στην υπηρεσία» για να διασφαλιστεί το κύρος της διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2000, Παπασταμάτης, 2001). Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να τελείται με διαισθητικό τρόπο σύμφωνα με την υποκειμενική άποψη του αξιολογητή, η οποία θα βασίζεται σε προσωπικές του εμπειρίες και τις προσδοκίες του, αλλά θα πρέπει να αποτελεί έναν κύκλο οργάνωσης και σχεδιασμού με ρεαλιστικούς και ακριβείς στόχους που θα έχουν τεκμηριωθεί και θα τους αποδέχονται και οι αξιολογούμενοι (Αθανασίου, 1990, Βαϊνάς, 2001, Παπασταμάτης, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας η αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα η συναίνεση των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να υπάρξει η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης μέσα από τη συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και κυρίως τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της, ειδάλλως μια αξιολόγηση που επιβάλλεται από την κεντρική υπηρεσία δεν έχει καμία τύχη (Κασσωτάκης, 2003). Επιπλέον, κουλτούρα αξιολόγησης καλλιεργείται με τη διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση των στόχων, των μεθόδων και των κριτηρίων αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Τέλος, μια άλλη προϋπόθεση για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και για την επίτευξη των σκοπών της είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία ώστε να μην υπάρχει καχυποψία και αντιδράσεις από μέρος των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 2000).

### **3.8 Επισκόπηση Συναφών Ερευνών**

Στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν υλοποιηθεί κάποιες έρευνες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι περισσότερες από αυτές αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και λιγότερες στη Δευτεροβάθμια. Ορισμένες από αυτές τις μελέτες έχουν ως θέμα την αυτοαξιολόγηση την σχολικής μονάδας και άλλες την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, οι πιο πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι αποσπασματικές και έχουν μικρή έκταση. Παρακάτω θα αναφερθούν κάποιες από αυτές.

Σε σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Παμουκτσόγλου το 2001, σε δείγμα 1750 υποψήφιων δασκάλων σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, αναδεικνύεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης και προτείνει την αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2001).



Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2005) που διεξήχθη σε 422 εκπαιδευτικούς της Κρήτης, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό, 42,3%, διαφωνεί, το 36,9% συμφωνεί ενώ ένα μεγάλο ποσοστό, 20,8%, δεν εκφράζει γνώμη. Σε σχέση με τους φορείς αξιολόγησης, αναδεικνύεται η αυτοαξιολόγηση με ποσοστό 75%, έπειτα ο Σχολικός Σύμβουλος με 61% και τέλος ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με 57,8%.

Με τη διδακτορική διατριβή του Γκανάκα, το 2006, διερευνήθηκαν οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τους στόχους, τα κριτήρια, τους φορείς και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης από τον Διευθυντή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι Διευθυντές σχεδόν στο σύνολό τους υποστηρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης και θεωρούν ως βασικούς στόχους αξιολόγησης τη βελτίωση του σχολείου. Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας εντοπίζονται στην παιδαγωγική και διοικητική λειτουργία του σχολείου αλλά και στη διδακτική. Σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης διαπιστώνεται η εσωτερική, με φορείς τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου, έναντι της εξωτερικής με κυριότερο αξιολογητή τον Σχολικό Σύμβουλο. Επιπλέον, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αξιολόγηση υποστηρίζεται ως προϋπόθεση η αποδοχή της διαδικασίας από τους αξιολογούμενους και η ενεργός συμμετοχή τους.

Σε παρόμοια μελέτη από τους Ζουγανέλη κ.α. (2008) όπου συμμετείχαν εκτός από Διευθυντές σχολείου και εκπαιδευτικοί, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων, αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους Διευθυντές, περισσότερο, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται κυρίως για την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα. Τέλος, ως μορφή αξιολόγησης οι περισσότεροι θεωρούν καλύτερη την εσωτερική από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Άλλη μία συναφής έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 από τον Μπελέση και αφορούσε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όταν εφαρμόζεται σε πλαίσιο συνεργασίας και όχι ελέγχου. Ως κριτήρια αξιολόγησης αναδεικνύονται η υλικοτεχνική υποδομή, το σχολικό κλίμα, η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, ενώ όσον αφορά στην αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού, η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η παιδαγωγική κατάρτιση και οι σχέσεις με τους μαθητές. Ως φορέας αξιολόγησης προκρίνεται ο Σύλλογος Διδασκόντων για τη σχολική μονάδα και ο Διευθυντής για τους εκπαιδευτικούς.

Με την έρευνα της Πατένταλη (2015) σε 369 εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Πρωτοβάθμιας διερευνήθηκαν οι απόψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία της αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όμως εκφράζει δυσπιστία προς τους στόχους που επιδιώκονται και τα αποτελέσματά της. Οι διευθυντές ωστόσο, υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης και ανατροφοδότησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση τις παραπάνω μελέτες, οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές σχολικών μονάδων διαπιστώνεται ότι αποδέχονται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέρος του οποίου είναι και η αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, και θεωρούν ότι η αξιολογική διαδικασία έχει ως κύριο σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι φορείς αξιολόγησης, τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις ώστε να είναι αυτή αποτελεσματική προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτοί οι παράγοντες διερευνώνται στην παρούσα εργασία, η οποία αναφέρεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και Διευθυντές σχολείων ταυτόχρονα.



## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία Έρευνας

### 4.1 Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα στόχοι της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν τα εξής:

- α) Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.
- β) οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού.
- γ) Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού.
- δ) Οι μορφές και οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού.
- ε) Οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου.
- στ) Η ύπαρξη συσχέτισης των δεδομένων με τα δημογραφικά, ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.

### 4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και ο σκοπός της έρευνας διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο αναγκαία θεωρείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της;
2. Ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ποιοι των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι η πιο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ποιοι οι πιο κατάλληλοι φορείς αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό;
4. Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού και σε ποιο βαθμό;

5. Ποιες οι προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;
6. Ποια κριτήρια και σε ποιο βαθμό συντελούν στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;
7. Σε ποιον βαθμό μπορεί να διαταραχτούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και πώς μπορεί αυτό να αντιμετωπιστεί;
8. Πόσο έτοιμοι είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς και να αξιολογηθούν από αυτούς;
9. Διαφοροποιούνται οι απόψεις ανάλογα με τη θέση ευθύνης (Διευθυντής- εκπαιδευτικός) αλλά και για άλλους δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, έτη υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, επιμόρφωση, μέγεθος σχολείου);

### **4.3 Δείγμα Έρευνας**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 82 δασκάλους και διευθυντές Δημοτικών σχολείων του Νομού. Το παραπάνω δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό καθώς επιλέχθηκε ώστε να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές του Νομού και από διαφορετικού μεγέθους σχολεία. Για όσους εκπαιδευτικούς δεν ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι και εκτιμάται ότι πιθανόν το αμέλησαν για προσωπικούς λόγους.

### **4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή δεδομένων ήταν η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με απόψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες. Στις κοινωνικές επιστήμες τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιείται πολύ συχνά ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Οι γραπτές ερωτήσεις από τις οποίες αποτελείται αφορούν κάποιο πρόβλημα και απευθύνονται στα υποκείμενα του δείγματος ομοιόμορφα με σκοπό να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνα. Ταυτόχρονα, το ερωτηματολόγιο προσφέρει γρήγορη και άμεση συλλογή πλήθους δεδομένων. Τα δεδομένα που προκύπτουν είναι δυνατόν να πολιτικοποιηθούν, να αναλυθούν στατιστικά και να εξαχθούν μέσα από αυτή την ανάλυση γενικεύσιμα στον πληθυσμό συμπεράσματα. Επιπλέον, είναι πιθανόν λόγω της ανωνυμίας

των απαντήσεων να υπάρχει μεγαλύτερα ειλικρίνεια των υποκειμένων (Cohen 2008, Βάμβουκας, 2007).

Για την λήψη του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας όπου επιλέγονται τα πλησιέστερα και πιο εύκαιρα άτομα ως αποκρινόμενα (Robson, 2010). Στη συγκεκριμένη μέθοδο τα ερωτηματολόγια διανέμονται με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Φόρμας Google και επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω του συνδέσμου του, [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQlbAQdEmgK0pq3PiEaKbQlbXL9dMzJmw-X9TIPsfmTc8AHw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQlbAQdEmgK0pq3PiEaKbQlbXL9dMzJmw-X9TIPsfmTc8AHw/viewform?usp=sf_link), ο οποίος εστάλη ως μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο σχολείο τους και στη συνέχεια προωθήθηκε στους δασκάλους και τους διευθυντές ώστε να το συμπληρώσουν. Ζητήθηκε η εθελοντική συμπλήρωσή του με χρονική διάρκεια περίπου 10 λεπτά. Η διανομή και η συλλογή των δεδομένων διήρκησε από τον Νοέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2021.

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSS. Η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας και η αναγωγή των αποτελεσμάτων τους σε πίνακες δημιουργήθηκαν ώστε να γίνει πιο ευκρινές και κατανοητό το αποτέλεσμα.

#### **4.5 Ζητήματα δεοντολογίας**

Κάθε ερωτηματολόγιο είχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που διασαφηνίζει στους ερωτώμενους ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με τη δεοντολογία διεξαγωγής ερευνών. Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα ζητήθηκε η άδεια των Διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι είχαν και την ευθύνη να προωθήσουν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο στους δασκάλους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

#### **4.6 Περιγραφή ερευνητικών εργαλείων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου και η κατασκευή του στηρίχθηκε σε ανάλογα ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών για παρόμοια θέματα. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο από τη διδακτορική διατριβή του Γκανάκα (2006) με θέμα «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Αυτό το ερωτηματολόγιο είχε στηριχτεί στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο από την έρευνα

Χαροκόπουλου (1998) με θέμα τη «Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Οι πιο πολλές από τις ερωτήσεις περιλαμβάνονται με ελάχιστες διαφοροποιήσεις σε πολλά άλλα ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών με αντίστοιχο θέμα. Μια από αυτές τις έρευνες είναι των Ζουγανέλη κ.α., (2008) με θέμα «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» και άλλες νεότερες της Νάσικα, 2014, του Μπελέση, 2012, του Ράλλη, 2020. Το αρχικό ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ισχύοντα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος και αφαιρέθηκαν ερωτήματα που δεν είχαν σχέση με το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, θέση και σχέση εργασίας, προϋπηρεσία, σπουδές, μέγεθος σχολείου στο οποίο υπηρετούν, επιμόρφωση.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 5= Πάρα πολύ) οι οποίες αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και διαχωρίζονται σε εννέα ερευνητικούς άξονες:

1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (B1, B2, B8).
2. Στόχοι αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού (B3, B9).
3. Φορείς και μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού (B4, B5, B10, B11).
4. Κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού (B6, B7, B12).
5. Προϋποθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τον διευθυντή (B15).
6. Λειτουργία κινήτρων (B16, B17).
7. Διατάραξη σχέσεων και τρόποι αντιμετώπισης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή (B13, B14).
8. Ετοιμότητα διευθυντή για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (B18).
9. Αξιολόγηση του διευθυντή από τον εκπαιδευτικό (B19).

#### **4.7 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας**

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι η αξιοπιστία της έρευνας θα πρέπει να τηρηθούν οι απαραίτητοι κανόνες δεοντολογίας. Η εγκυρότητα σχετίζεται με τον έλεγχο του αν και κατά πόσο η έρευνα μετρά ή περιγράφει με αντικειμενικότητα αυτό που διερευνά, ενώ η αξιοπιστία διασφαλίζεται όταν η έρευνα επαναληφθεί σε διαφορετική χρονική στιγμή σε

δείγμα του ίδιου πληθυσμού, κάτω από σταθερές συνθήκες και δώσει παρόμοια αποτελέσματα (Bell, 2005). Έτσι, για να εξασφαλιστούν τα παραπάνω έγινε μια πιλοτική διερεύνηση ώστε να εξακριβωθεί η κατανόηση και η σαφήνεια των ερωτήσεων, με την επίδοση του ερωτηματολογίου σε πέντε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο δείγμα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή της ερευνήτριας όπου δηλώθηκαν τα στοιχεία της ίδιας καθώς και τα στοιχεία της έρευνας, όπως ο φορέας υλοποίησης, το θέμα και ο σκοπός της και διαβεβαίωνε για την απόλυτη εμπιστευτικότητα. Επιπρόσθετα, στην επιστολή αναφερόταν το δείγμα της έρευνας ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητά της και η προστασία των προσωπικών δεδομένων όσων συμμετέχον αφού η συμμετοχή είναι προαιρετική και ανώνυμη. Η ανωνυμία ήταν απόλυτα εξασφαλισμένη καθώς κατά την υποβολή των απαντήσεων η εφαρμογή Google Forms αποθηκεύει αποκλειστικά τις απαντήσεις και κανένα στοιχείο ταυτοποίησης.

Η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται αφού οι θεματικοί άξονες των ερωτήσεων έχουν σαφή αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα και επιπλέον, τα ερωτήματα αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί και από πολλούς άλλους ερευνητές ενώ παράλληλα με την πιλοτική εφαρμογή του διασφαλίστηκε η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του (Creswell, 2016).

Τέλος, τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ), συνεπώς ο συντελεστής Άλφα (Cronbach's  $\alpha$ ) παρέχει έναν αξιόπιστο συντελεστή για την εκτίμηση της συνέπειας των τιμών του ερωτηματολογίου και της αξιοπιστίας του (Creswell, 2016). Μάλιστα για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  εμφανίζεται με τιμή 0,977 και κρίνεται ως πολύ υψηλός.

#### **4.8 Στατιστική Επεξεργασία**

Αφού έγινε η συλλογή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητα και την ορθότητα των απαντήσεων. Έπειτα, δημιουργήθηκε μια βάση δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSSv27 όπου εισήχθησαν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Κάθε γραμμή της βάσης αυτής αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτώμενου, ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, αποτελεί μια μεταβλητή που ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη: α)Κατηγορική, όπου η κατάταξη των ερωτώμενων γίνεται σε σαφώς

διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, κλπ., β) Ιεραρχική, όπου η κατάταξη γίνεται με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές, όπως ο βαθμός συμφωνίας για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και γ) Αριθμητική, η οποία διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσεις ποσοτικών μεγεθών, όπως η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας κλπ.

Για τις Κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ανάλυσης α) Διαγράμματα (ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας) και β) Περιγραφική στατιστική (πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών). Για τις Ιεραρχικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ανάλυσης α) Διαγράμματα (ραβδογράμματα μέσων όρων), β) Περιγραφική στατιστική (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο) και γ) Επαγωγική στατιστική: για τη διαφοροποίηση των μέσων όρων των απαντήσεων ανάλογα με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (για μεταβλητές δύο κατηγοριών, π.χ. φύλο) και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (για μεταβλητές με περισσότερες από δύο κατηγορίες, π.χ. έτη υπηρεσίας).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι οι Αριθμητικές μεταβλητές μετατράπηκαν σε ιεραρχικές και χρησιμοποιήθηκαν τα παραπάνω εργαλεία ανάλυσης.

Η αξιοπιστία των αξόνων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's  $\alpha$ , όπου τιμές του συντελεστή μεγαλύτερες του 0,7 επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία κάθε άξονα. Για όλους του ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ . Αυτό σημαίνει ότι στους ελέγχους Mann-Whitney και Kruskal-Wallis όταν  $p\text{-value}<0,05$  έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των διαφόρων εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος.

## Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση και Ανάλυση Δεδομένων-Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από την έρευνα με τη χρήση πινάκων για την καλύτερη κατανόησή τους. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας και ακολουθούν τα περιγραφικά και οι συγκρίσεις των μέσων όρων που σχετίζονται με στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τρόπο που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

### 5.1 Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=82)

		Συχνότητα(N)	Ποσοστό(%)
<b>Φύλο</b>	Άνδρας	17	20,7
	Γυναίκα	65	79,3
<b>Ηλικία</b>	20-29	4	4,9
	30-39	38	46,3
	40-49	20	24,4
	>50	20	24,4
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμος/η	63	76,8
	Άγαμος/η	19	23,2
<b>Επίπεδο Σπουδών</b>	Πτυχίο	31	37,8
	Δεύτερο πτυχίο	3	3,7
	Μεταπτυχιακό	46	56,1
	Διδακτορικό	2	2,4



<b>Σχέση εργασίας</b>	Μόνιμος/η	64	78
	Αναπληρωτής/τρια	16	19,5
	Ωρομίσθιος/α	2	2,4
<b>Θέση εργασίας</b>	Διευθυντής/ρια	8	9,8
	Υποδιευθυντής/ρια	4	4,9
	Εκπαιδευτικός	70	85,4
<b>Έτη υπηρεσίας</b>	0-5	11	13,4
	6-10	11	13,4
	11-15	25	30,5
	16-20	18	22
	21-25	8	9,8
	>25	9	11
<b>Προϋπηρεσία ως διευθυντής/ρια</b>	0-9	13	86,7
	10-19	2	13,3
<b>Μέγεθος Σχολείου (αριθ.μαθητων)</b>	<50	15	18,3
	50-100	18	22
	100-150	23	28
	>150	26	31,7
<b>Περιοχή σχολείου</b>	Αστική	46	56
	Ημιαστική	18	22
	Αγροτική	18	22
<b>Επιμόρφωση σχετική με την αξιολόγηση</b>	Ναι	24	29,3
	Όχι	58	70,7

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 1), το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 82 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας από τους οποίους οι 17 είναι άνδρες (20,7%) και οι 65 είναι γυναίκες (79,3%). Παρατηρείται εδώ μια αριθμητική υπεροχή των γυναικών, κάτι το οποίο είναι φυσιολογικό καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Ελλάδας είναι γυναίκες.

Ηλικιακά, σχεδόν το μισό από το δείγμα μας (46,3%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 30-39 ετών, ενώ οι ηλικιακές ομάδες 40-49 και άνω των 50 συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό συμμετοχής (24,4%). Οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών είναι ελάχιστοι.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση οι περισσότεροι είναι έγγαμοι (76,8%) σε σχέση με τους άγαμους (23,2%).

Διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος και πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56,1%) κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ένα 37,8% κατέχει Βασικό πτυχίο, ένα 3,7% Δεύτερο πτυχίο και ένα 2,4% Διδακτορικό.

Ως προς τη σχέση εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (78%) ανήκει στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, το 19,5% είναι αναπληρωτές και το 2,4% ωρομίσθιοι.

Σχετικά με τη θέση εργασίας στα σχολεία οι περισσότεροι (85,4%) είναι εκπαιδευτικοί (70) σε σχέση με όσους κατέχουν θέσεις ευθύνης (14,7%), Διευθυντές (8) και Υποδιευθυντές (4).

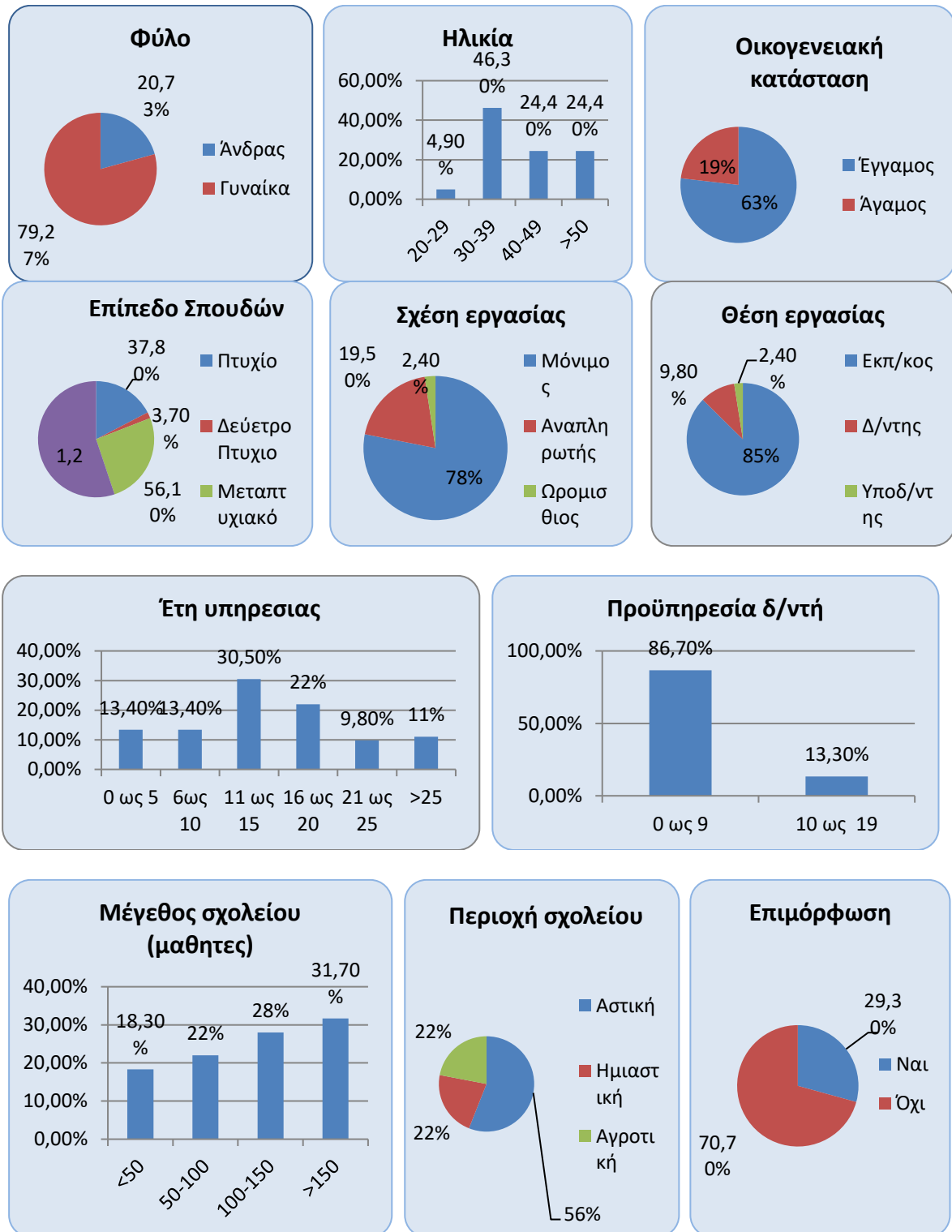
Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (30,5%) εντοπίζεται στην ομάδα 11-15, ακολουθεί η ομάδα 16-20 με ποσοστό 22%, έπονται οι ομάδες 0-5 και 6-10 με το ίδιο ποσοστό (13,4%). Η ομάδα άνω των 25 ετών συγκεντρώνει 11% και το μικρότερο ποσοστό (9,8%) ανήκει στα 21-25 έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι διευθυντές (86,7%) κατέχουν θέση ευθύνης 0-9 έτη, ενώ το 13,3% κατέχει θέση ευθύνης πάνω από 10έτη.

Ως προς το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετεί το δείγμα μας, το 31,7% υπηρετεί σε μεγάλα σχολεία άνω των 150 μαθητών, το 28% υπηρετεί σε σχολεία που έχουν 100-150 μαθητές, το 22% σε σχολεία με 50-100 μαθητές και το 18,3% σε ολιγοθέσια σχολεία όπου φοιτούν λιγότεροι από 50 μαθητές.

Σχετικά με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης των ερωτώμενων, το μεγαλύτερο ποσοστό (56%) υπηρετεί σε αστική περιοχή, ενώ όσοι υπηρετούν σε ημιαστική και αγροτική περιοχή εμφανίζουν το ίδιο ποσοστό (22%). Το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογείται καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία της Πάτρας και από το γεγονός ότι ο Νομός Αχαΐας έχει πολλές κωμοπόλεις και χωριά.

Τέλος, όσον αφορά στην επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (70,7%) δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ λιγότεροι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση (29,3%).



Γράφημα 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=82)

## 5.2 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αναγκαιότητα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί ο άξονας της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερευνητικό εργαλείο διαθέτει 3 ερωτήματα στο δεύτερο μέρος (B1,B2, B8). Συνολικά εμπεριέχονται σε αυτά 12 δηλώσεις. Η πρώτη ερώτηση (B1) αφορά μία δήλωση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής και του εκπαιδευτικού συνολικά. Η δεύτερη ερώτηση (B2) περιέχει 10 δηλώσεις που αφορά συγκεκριμένα πεδία που οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία. Η Τρίτη ερώτηση (B8) αφορά μια δήλωση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ειδικά (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Απαντήσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

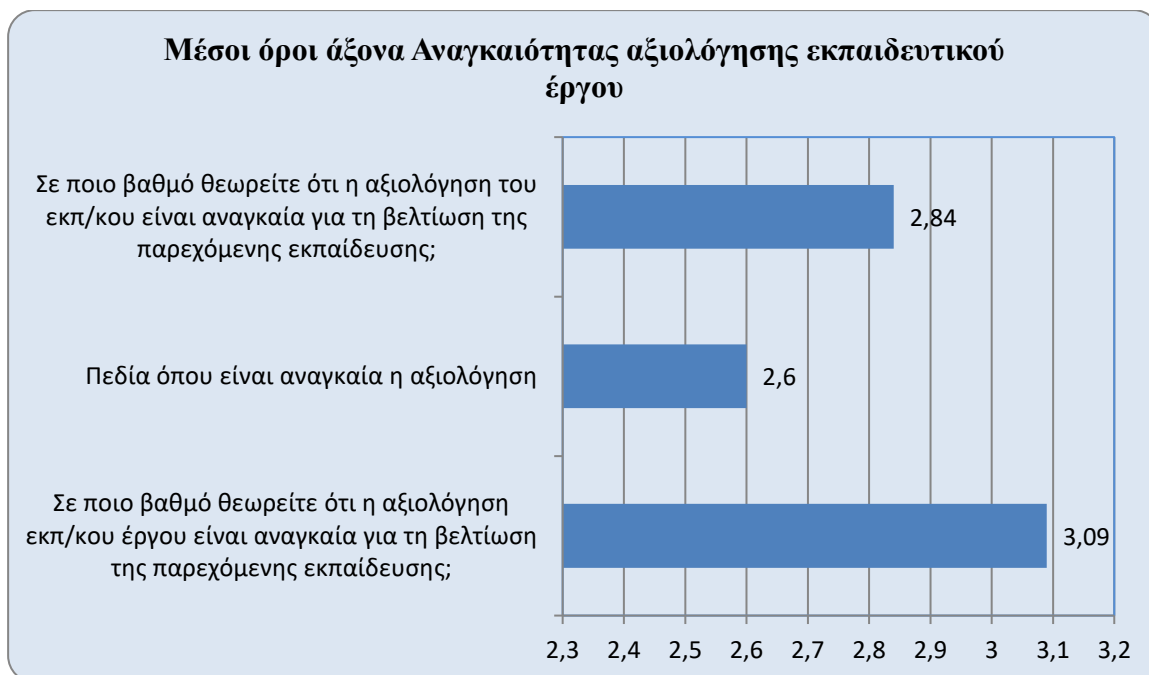
Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B1.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	1	5	3,09	1,157
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση :	1	5	2,60	1,08
<b>B2.1</b> της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	1	5	2,93	1,184
<b>B2.2</b> της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση καθηκόντων των εκπαιδευτικών	1	5	2,84	1,127
<b>B2.3</b> της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος	1	5	2,70	1,119
<b>B2.4</b> της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	1	5	2,70	1,074
<b>B2.5</b> των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	1	5	2,43	1,031
<b>B2.6</b> των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς	1	5	2,39	1,063
<b>B2.7</b> της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	1	5	2,34	1,021
<b>B2.8</b> της σχολικής επίδοσης των μαθητών	1	5	2,34	1,009
<b>B2.9</b> της φοίτησης των μαθητών (ροή- διαρροή)	1	5	2,46	1,056
<b>B2.10</b> της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς (υποστηρικτική και επιμορφωτική)	1	5	2,90	1,129
<b>B8.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.	1	5	2,83	1,063
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,84</b>	<b>1,10</b>
<b>Cronbach Alpha</b>		<b>0.956</b>		

Στην Ερώτηση B1 σχετικά με το αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι είναι αναγκαία καθώς ο Μέσος όρος στην απάντηση αυτή βρίσκεται στο 3,09 και η Τυπική απόκλιση= 1,16.

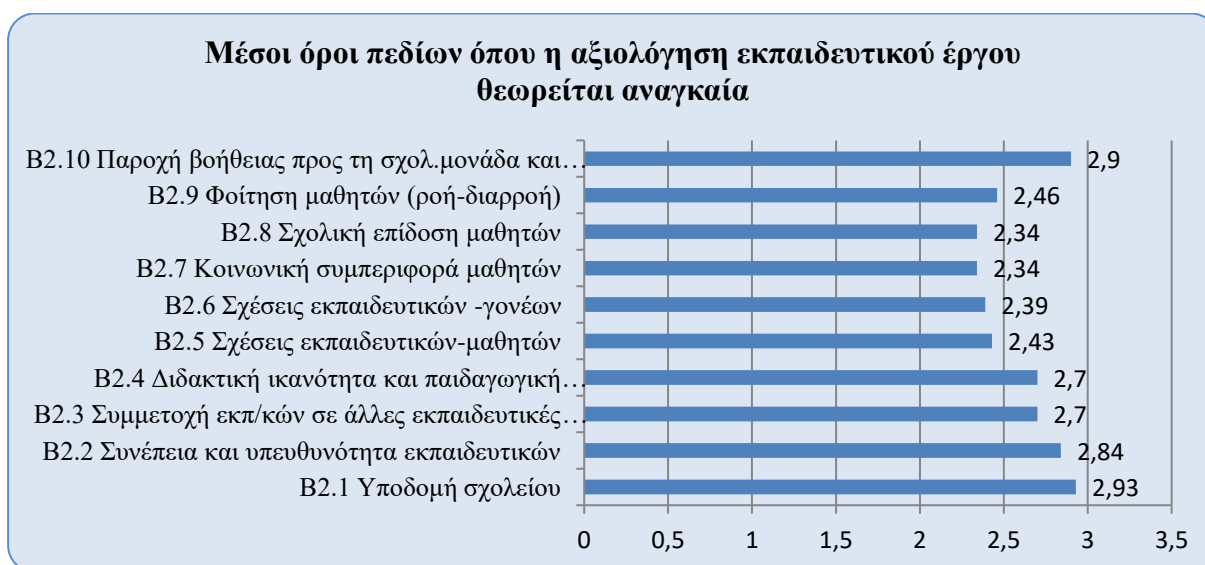
Στην Ερώτηση B2 για το αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση 10 πεδίων-παραγόντων αξιολόγησης, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 2,60 και η Τυπική απόκλιση είναι 1,08, γεγονός που δείχνει μέτριο έως μικρό βαθμό συμβολής της αξιολόγησης στο σύνολο των παραγόντων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι Μέσοι όροι των παραγόντων βρίσκονται μεταξύ του 2,93 και 2,34, όπου το 3= Αρκετά και το 2= Λίγο. Τις μεγαλύτερες τιμές καταλαμβάνει ο Μέσος όρος στα ερωτήματα όπου οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στη βελτίωση α)της υποδομής του σχολείου (MO=2,93, TA=1,18), β)της παροχής βοήθειας προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (MO=2,90, TA=1,13), και γ)της συνέπειας και υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών (MO=2,84, TA=1,13). Οι μικρότερες τιμές του Μέσου όρου εντοπίζονται στα ερωτήματα όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση α)της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (MO=2,34, TA=1,02), β)της επίδοσης των μαθητών (MO=2,34, TA=1,01) και γ) των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς (MO=2,39, TA=1,06).

Όσον αφορά στην Ερώτηση B8 σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν με μέτριο έως μικρό βαθμό ότι αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (MO=2,83. TA=1,06).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μέτριο βαθμό με τις δηλώσεις του άξονα που αφορά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (MO=2,84, TA=1,10). Η αξιοπιστία των δηλώσεων σε αυτόν τον άξονα είναι υψηλή σημειώνοντας την τιμή Cronbach's Alpha=0,956.



**Γράφημα 2.** Μέσοι όροι άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου



**Γράφημα 3.** Μέσοι όροι πεδίων όπου η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία.

### 5.2.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα της Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης, τις σπουδές και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν.

#### 5.2.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Φύλο

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το φύλο τους πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες, πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της υποδομής του σχολείου, καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεών τους είναι 3,06 έναντι των ανδρών που είναι 2,41 ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 3.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου - Φύλο

Δηλώσεις	Φύλο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση :					
<b>B2.1</b> της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	Άνδρας	2,41	1,27	Mann-Whitney	0,028
	Γυναίκα	3,06	1,12		
	Σύνολο	2,93	1,18		

#### 5.2.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την ηλικία τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι οι πιο νεότεροι εκπαιδευτικοί (20-39 ετών) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=3,17$ ) πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να



συμβάλλει στη βελτίωση της υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους μεγαλύτερους (άνω των 40 ετών)(MO=2,68), ενώ αυτή η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική ( $p < 0.05$ ).

**Πίνακας 4.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου - Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.1</b> της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	20-39	3,17	1,267	Mann-Whitney	0,040
	>40	2,68	1,047		
	Σύνολο	2,93	1,184		

### 5.2.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους (Πτυχίο, Επιπλέον Σπουδές) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,88) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που κατέχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο (MO=2,39), ενώ αυτή η διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική ( $p > 0.05$ ).

**Πίνακας 5.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κου έργου- Επίπεδο σπουδών

Δηλώσεις	Επίπεδο Σπουδών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.3</b> της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος	Πτυχίο	2,39	1,054	Mann-Whitney	0.046
	Επιπλέον Σπουδές	2.88	1,125		
	Σύνολο	2,70	1,119		

#### 5.2.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας του διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Από τον πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 11-20 θεωρούν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση καθηκόντων των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό (ΜΟ=3,12) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που έχουν λιγότερα από 11 χρόνια και περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσία (ΜΟ=2,55 και ΜΟ=2,53 αντίστοιχα), ενώ αυτή η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) διαπιστώνεται στους μέσους όρους των απαντήσεων σχετικά τη συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος, όπου οι ομάδες με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας (11-20 και άνω των 20) θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό με Μέσο όρο 2,86 και 2,76 αντίστοιχα, σε σχέση με όσους έχουν μικρότερη προϋπηρεσία (ΜΟ=2,36)

**Πίνακας 6.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.2</b> της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση καθηκόντων των εκπαιδευτικών	0-10	2,55	1,184	Kruskal-Wallis	0.041
	11-20	3,12	1,117		
	>20	2,53	0,943		
	Σύνολο	2,84	1,127		
<b>B2.3</b> της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος	0-10	2,36	1,177	Kruskal-Wallis	0.049
	11-20	2,84	1,063		
	>20	2,76	1,147		
	Σύνολο	2,70	1,119		

#### 5.2.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση Εργασίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη

σχέση εργασίας τους (Μόνιμος, Αναπληρωτής) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας-εκπαιδευτικού) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,25) σε σχέση με τους αναπληρωτές που τη θεωρούν μέτρια ως λίγο αναγκαία (MO=2,67), διαφορά στατιστικά σημαντική αφού  $p < 0.05$ . Επιπλέον, οι μόνιμοι συμμετέχοντες θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς έχοντας μέσο όρο απαντήσεων 2,53 σε σχέση με τους αναπληρωτές που έχουν μέσο όρο 1,89 ( $p < 0.05$ ).

**Πίνακας 7.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπ/κού έργου-Σχέση εργασίας

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B1.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	Μόνιμος	3,25	1,054	Mann-Whitney	0,031
	Αναπλ/τής	2,50	1,339		
	Σύνολο	3,09	1,157		
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.6</b> των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς	Μόνιμος	2,53	1,069	Mann-Whitney	0,027
	Αναπλ/τής	1,89	0,900		
	Σύνολο	2,39	1,063		

### 5.2.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση Ευθύνης

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης (Διευθυντής/Υποδιευθυντής, Εκπαιδευτικός) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος (MO=3,42) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει σε μέτριο προς μικρό βαθμό (MO=2,77),

διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές και υποδιευθυντές θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό ( $MO=3,33$ ) στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως μπορεί να συμβάλλει σε μέτριο προς μικρό βαθμό ( $MO=2,59$ ). Η διαφορά και εδώ είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 8.** Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπ/κού έργου-Θέση Ευθύνης

Δηλώσεις	Θέση Ευθύνης	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.3</b> της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος	Δ/ντης-	3,42	1,084	Mann-Whitney	0,012
	Υποδ/ντης	2,77	1,084		
	Εκπ/κός	2,84	1,119		
<b>B2.4</b> της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	Δ/ντης-	3,33	1,231	Mann-Whitney	0,032
	Υποδ/ντης	2,59	1,014		
	Εκπ/κός	2,70	1,074		

### 5.2.1.7 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Προϋπάρχουσα Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας-εκπαιδευτικού) είναι αναγκαία σε μεγάλο βαθμό ( $MO=3,58$ ) για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, ενώ όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι σε μέτριο βαθμό αναγκαία ( $MO=2,88$ ) για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) εμφανίζεται και στο βαθμό που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι συμβάλλει η αξιολόγηση στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος,

όπου όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει αρκετά (MO=3,12), ενώ όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει μέτρια προς λίγο (MO=2,52). Όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, επιπλέον, σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,54) ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς, συγκριτικά με όσους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=2,33), διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,71) ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=2,19,  $p<0,05$ ). Επιπρόσθετα, όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,79) ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της συνολικής επίδοσης των μαθητών σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=2,16). Η διαφορά αυτή θεωρείται στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Τέλος, οι συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει σε αρκετά σημαντικό βαθμό (MO=3,33) στη βελτίωση της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, ενώ όσοι δεν έχουν θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει σε μέτριο προς μικρό βαθμό (MO=2,72), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 9.**Απαντήσεις άξονα Αναγκαιότητας αξιολόγησης- Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B1.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	Ναι	3,58	1,060	Mann-Whitney	0,014
	Όχι	2,88	1,141		
	Σύνολο	3,09	1,157		
<b>B2.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση :					
<b>B2.3</b> της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος	Ναι	3,12	1,076	Mann-Whitney	0,022
	Όχι	2,52	1,096		
	Σύνολο	2,70	1,119		
<b>B2.7</b> της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	Ναι	2,71	1,083	Mann-Whitney	0,046
	Όχι	2,19	0,963		
	Σύνολο	2,34	1,021		
<b>B2.8</b> της σχολικής επίδοσης των μαθητών	Ναι	2,79	1,062	Mann-Whitney	0,016
	Όχι	2,16	0,933		
	Σύνολο	2,34	1,009		
<b>B2.10</b> της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς (υποστηρικτική και επιμορφωτική)	Ναι	3,33	1,129	Mann-Whitney	0,039
	Όχι	2,72	1,089		
	Σύνολο	2,90	1,129		

### 5.2.2 Συσχέτιση Αναγκαιότητας αξιολόγησης με Κίνητρα

Τέλος, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του άξονα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού) και του άξονα των κινήτρων για τον εκπαιδευτικό. Από τον πίνακα 10 φαίνεται ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη κινήτρων ( $R=0,40$  για τη σχολική μονάδα,  $R=0,44$  για τον εκπαιδευτικό) και ιδιαίτερα την ηθική επιβράβευση ( $R=0.47$  για τη σχολική μονάδα και  $R=0,50$ ).

**Πίνακας 10.** Συσχέτιση άξονα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και κινήτρων για τον εκπ/κό

Συσχετίσεις	<b>B1.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	<b>B8.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.	<b>B16.</b> Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	<b>B17.4</b> Ηθική επιβράβευση
	$R^1$	$R^1$	$R^1$	$R^1$
<b>B1.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	1			
<b>B8.</b> Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να				

συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.	0,71	1		
<b>B16.</b> Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	0,40**	0,44**	1	
<b>B17.4</b> Ηθική επιβράβευση	0,47**	0,50**	0,67	1

<sup>1</sup>Συντελεστής συσχέτισης Pearson, \*\*Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

### 5.3 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί ο άξονας των στόχων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ερευνητικό εργαλείο υπάρχουν δύο ερωτήσεις στο δεύτερο μέρος (B3, B9). Συνολικά οι δύο ερωτήσεις εμπεριέχουν 11 δηλώσεις. Η ερώτηση B3 αφορά 6 δηλώσεις σχετικά με τους στόχους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η ερώτηση B9 αφορά 5 δηλώσεις σχετικά με τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11.** Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B3.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:	1	5	2,31	1.158
<b>B3.1</b> Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους.	1	5	3,09	1,157
<b>B3.2</b> Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης κάθε σχολείου.	1	5	2,73	1,197
<b>B3.3</b> Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.	1	5	2,85	1,188

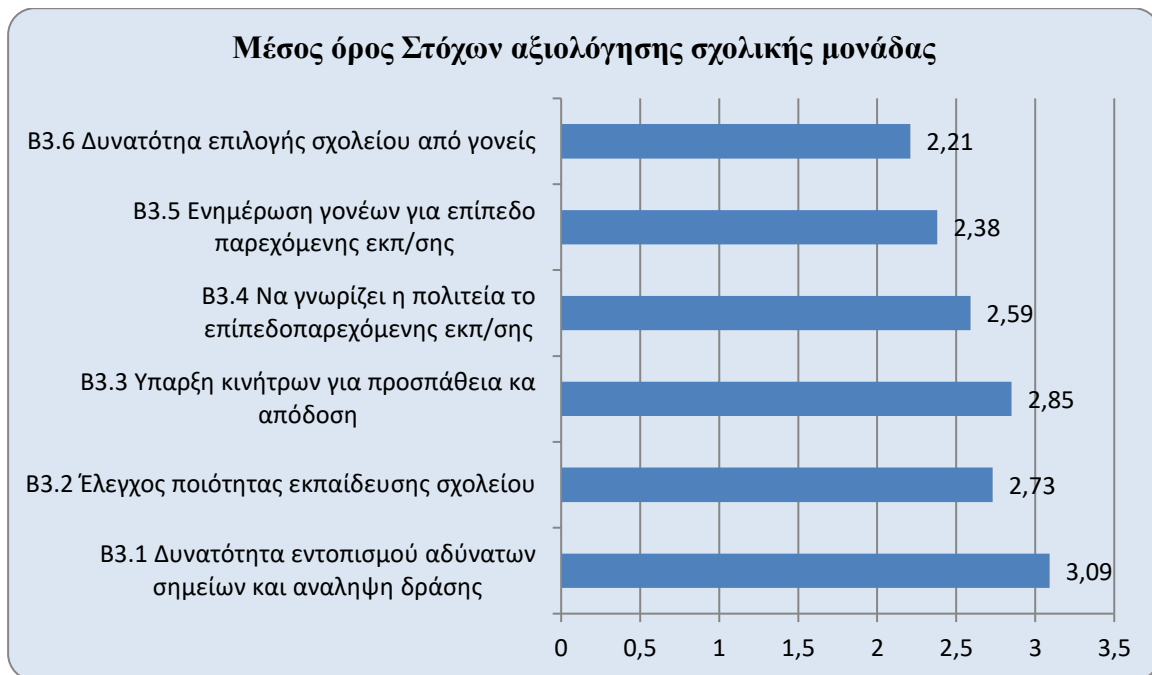


<b>B3.4</b> Για να γνωρίζει η πολιτεία το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα διάφορα σχολεία.	1	5	2,59	1,247
<b>B3.5</b> Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους μαθητές.	1	5	2,38	1,026
<b>B3.6</b> Για να δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς.	1	5	2,21	1,138
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	1	5	2,98	0,927
<b>B9.1</b> Η βελτίωσή του.	1	5	3,26	1,087
<b>B9.2</b> Η επιλογή στελεχών.	1	5	3,00	1,054
<b>B9.3</b> Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών.	1	5	2,96	1,232
<b>B9.4</b> Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης.	1	5	3,13	1,097
<b>B9.5</b> Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού.	1	5	2,54	1,167
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,64</b>	<b>1,042</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,906</b>		

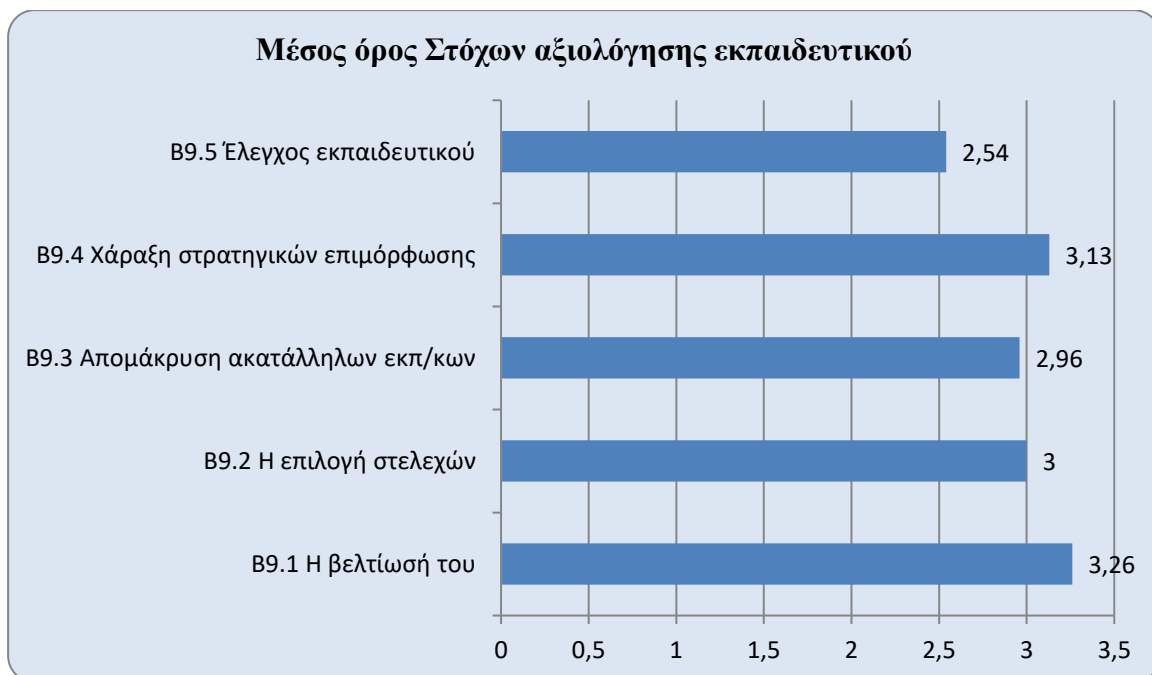
Στην Ερώτηση B3 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» η οποία αφορά έξι στόχους αξιολόγησης, ο Μέσος όρος στο σύνολο των στόχων είναι 2,31 και η Τυπική απόκλιση είναι 1,16, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν μικρή τη σημαντικότητα των στόχων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι Μέσοι όροι, μάλιστα, των στόχων κυμαίνονται από 3,09 έως 2,21, όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ. Σημαντικότερος στόχος θεωρείται για τους συμμετέχοντες η δυνατότητα εντοπισμού αδύνατων σημείων και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή τους (MO=3,09, TA=1,16) και ακολουθεί η ύπαρξη κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση (MO=2,85, TA=1,19). Ως λιγότερο σημαντικός στόχος εμφανίζεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς με Μέσο όρο 2,21 και Τυπική απόκλιση 1,14.

Στην Ερώτηση B9 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:», η οποία αναφέρεται σε πέντε στόχους αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 2,98 και η Τυπική απόκλιση 0,93. Παρατηρείται εδώ ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πιο σημαντικούς από ότι της σχολικής μονάδας, καταδεικνύοντάς τους ως μέτριους (2=Λίγο, 3=Αρκετά). Ειδικότερα, οι μεγαλύτεροι Μέσοι όροι εμφανίζονται α) στη βελτίωσή του (MO=3,26, TA=1,09) και β) στη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης (MO=3,13, TA=1,10). Ο λιγότερο σημαντικός στόχος καταδεικνύεται ο έλεγχος του εκπαιδευτικού με Μέσο όρο 2,54 και Τυπική απόκλιση 1,17.

Στο σύνολο, λοιπόν, των απαντήσεων του άξονα των στόχων της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, παρατηρείται μέτριος προς μικρός βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα (ΜΟ=2,64, ΤΑ=1,04), ενώ ο συντελεστής αξιοπιστίας του άξονα είναι υψηλός, με Cronbach's Alpha 0,906.



**Γράφημα 4.** Μέσος όρος Στόχων αξιολόγησης σχολικής μονάδας.



**Γράφημα 5.** Μέσος όρος στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού

### 5.3.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα των Στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τις σπουδές, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο υπηρετήσης και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν.

#### 5.3.1.1. Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη ηλικία των συμμετεχόντων διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 12 διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες (έως 39 ετών) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον στόχο της αξιολόγησης που αφορά την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών (MO=3,24) σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία (άνω των 40) που θεωρούν αυτό τον στόχο σημαντικό σε μέτριο προς μικρό βαθμό (MO=2,68), διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,005$ ). Επίσης οι νεότεροι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον στόχο της αξιολόγησης που αφορά τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (MO=2,83) σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους που θεωρούν αυτό τον στόχο λίγο σημαντικό (MO=2,23), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 12.** Απαντήσεις του άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
<b>B9.3</b> Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	20-39	3,24	1,22	Mann-Whitney	0,044
	>40	2,68	1,18		
	Σύνολο	2,96	1,23		
<b>B9.5</b> Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού	20-39	2,83	1,24	Mann-Whitney	0,021
	>40	2,23	1,00		
	Σύνολο	2,54	1,16		

### 5.3.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις σπουδές των συμμετεχόντων (Πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 13 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που κατέχουν επιπλέον τίτλο σπουδών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον στόχο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου που αφορά την επιλογή στελεχών (MO=3,20) σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο (MO=2,68), μια διαφορά που θεωρείται στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ) εντοπίζεται και στον στόχο αξιολόγησης που αφορά την απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών, καθώς οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν ότι αυτός ο στόχος είναι σε μέτριο βαθμό σημαντικός (MO=3,14), ενώ όσοι κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο θεωρούν ότι είναι σημαντικός σε μέτριο προς μικρό βαθμό (MO=2,68).

**Πίνακας 13.** Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Σπουδές

Δηλώσεις	Επίπεδο Σπουδών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
<b>B9.2</b> Η επιλογή στελεχών.	Πτυχίο	2,68	0,90	Mann-Whitney	0,022
	Επιπλέον σπουδές	3,20	1,09		
	Σύνολο	3,00	1,05		
<b>B9.3</b> Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	Πτυχίο	2,68	1,27	Mann-Whitney	0,043
	Επιπλέον σπουδές	3,14	1,18		
	Σύνολο	2,96	1,23		

### 5.3.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Από τον πίνακα 14 διαπιστώνεται ότι η ομάδα των συμμετεχόντων με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας θεωρεί ότι ο στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αφορά την επιλογή στελεχών είναι σημαντικός σε μέτριο προς μεγάλο βαθμό (MO=3,23), ενώ οι υπόλοιπες ομάδες (0-10 και πάνω από 20 έτη υπηρεσίας) θεωρούν αυτό το στόχο σημαντικό σε μέτριο προς μικρό βαθμό (MO=2,73/MO=2,76), εμφανίζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 14.** Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
<b>B9.2</b> Η επιλογή στελεχών.	0-10	2,73	1,16	Krusk	0,044
	11-20	3,23	0,92		
	>20	2,76	1,14	Wallis	
	Σύνολο	3,00	1,05		

#### 5.3.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Περιοχή Σχολείου

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Από τον πίνακα 15 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές θεωρούν σημαντικό σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,72) τον λόγο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αποσκοπεί στη δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και στην ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή τους, σε σχέση με τους συμμετέχοντες των αστικών και ημιαστικών περιοχών (MO=2,96/MO=2,78), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Επίσης, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές θεωρούν ότι ο στόχος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπεί στη βελτίωσή του είναι πολύ προς μέτρια σημαντικός (MO=3,78), ενώ οι συμμετέχοντες σε αστικές περιοχές θεωρούν αυτό τον στόχο σημαντικό σε μέτριο βαθμό (MO=3,20/MO=2,89). Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 15.** Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου-Περιοχή σχολείου

Δηλώσεις	Περιοχή σχολείου	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B3.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικ μονάδας:					
<b>B3.1</b> Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους.	Αστική	2,96	1,11	Kruskal-Wallis	0,027
	Ημιαστική	2,78	1,00		
	Αγροτική	3,72	1,22		
	Σύνολο	3,09	1,15		
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
<b>B9.1</b> Η βελτίωσή του.	Αστική	3,20	1,00	Kruskal-Wallis	0,046
	Ημιαστική	2,89	1,27		
	Αγροτική	3,78	0,94		
	Σύνολο	3,26	1,08		

### 5.3.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 16 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό (MO=3,54) τον λόγο αξιολόγησης για την δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=2,90), μια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ). Επιπρόσθετα, όσοι έχουν επιμορφωθεί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό (MO=2,75) τον λόγο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για την ενημέρωση των γονέων και των πολιτών για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=2,22), διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό (MO=3,67) τον στόχο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αφορά την βελτίωσή του, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=3,09). Η διαφορά αυτή των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 16.** Απαντήσεις άξονα Στόχων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B3.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:					
<b>B3.1</b> Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους.	Ναι	3,54	1,06	Mann-Whitney	0,032
	Όχι	2,90	1,15		
	Σύνολο	3,09	1,15		
<b>B3.5</b> Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους μαθητές	Ναι	2,75	0,98	Mann-Whitney	0,048
	Όχι	2,22	1,00		
	Σύνολο	2,38	1,02		
<b>B9.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
<b>B9.1</b> Η βελτίωσή του.	Ναι	3,67	0,96	Mann-Whitney	0,029
	Όχι	3,09	1,09		
	Σύνολο	3,26	1,08		

#### 5.4 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: α) Μορφές Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας

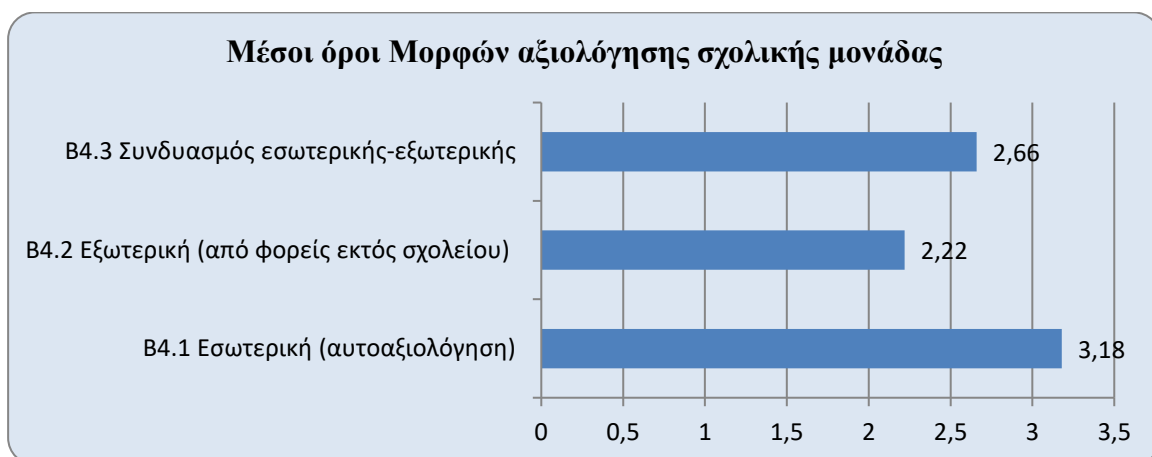
Για να διερευνηθεί ο άξονας των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα ερώτημα (Ερώτηση B4) με τρεις δηλώσεις (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17.** Απαντήσεις στον άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B4.</b> Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;	1	5	2,69	1,138
<b>B4.1</b> Εσωτερική αξιολόγηση (αυταξιολόγηση) της σχολικής μονάδας.	1	5	3,18	1,198
<b>B4.2</b> Εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).	1	5	2,22	1,019
<b>B4.3</b> Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.	1	5	2,66	1,199
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,69</b>	<b>1,138</b>
<b>Cronbach' s Alpha</b>	<b>0,864</b>			

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, στην Ερώτηση Β4 σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (τρεις μορφές αξιολόγησης), ο συνολικός Μέσος όρος ανέρχεται στο 2,69 με Τυπική απόκλιση 1,14, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν μέτρια την σημαντικότητα των τριών μορφών αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι Μέσοι όροι των τριών μορφών κυμαίνονται μεταξύ του 2=Λίγο και του 4=Πολύ. Σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης θεωρείται η εσωτερική- αυτοαξιολόγηση με Μέσο όρο 3,18 και Τυπική απόκλιση 1,20 και ακολουθεί ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής (ΜΟ=2,66, ΤΑ=1,20) και η λιγότερο σημαντική εξωτερική αξιολόγησης με Μέσο όρο 2,22 και Τυπική απόκλιση 1,02.

Στο σύνολο των απαντήσεων του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρείται, λοιπόν, μέτριος βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις του άξονα με Μέσο όρο 2,69 και Τυπική απόκλιση 1,39 και η αξιοπιστία των δηλώσεων είναι υψηλή αφού ο Cronbach's Alpha ισούται με  $0,864 > 0,7$ .



**Γράφημα 6.** Μέσοι όροι Μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

#### 5.4.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα των μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχέση εργασίας και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση των συμμετεχόντων σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν



#### 5.4.1.1. Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση εργασίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 3 δηλώσεις του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής ανάλογα με τη σχέση εργασίας (Μόνιμος, Αναπληρωτής) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 18 διαπιστώνεται ότι οι μόνιμοι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντική σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,33) την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους αναπληρωτές (MO=1,83). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 18.** Απαντήσεις άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολείου- Σχέση εργασίας

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B4.</b> Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;					
<b>B4.2</b> Εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).	Μόνιμος	2,33	0,97	Mann-Whitney	0,036
	Αναπληρωτής	1,83	1,09		
	Σύνολο	2,22	1,01		

#### 5.4.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 3 δηλώσεις του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 19 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό (MO=3,13) τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=2,47). Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 19.** Απαντήσεις άξονα Μορφών αξιολόγησης σχολείου- Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B4.</b> Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;					
<b>B4.3</b> Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.	Ναι	3,13	1,15	Mann-Whitney	0,033
	Όχι	2,47	1,17		
	Σύνολο	2,66	1,19		

### 5.5 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: β) Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Προκειμένου να γίνει διερεύνηση του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερευνητικό εργαλείο περιέχει τρεις ερωτήσεις (B5,B10, B11) που περιλαμβάνουν 15 δηλώσεις συνολικά. Η πρώτη ερώτηση (B5) αφορά 7 δηλώσεις σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η δεύτερη ερώτηση (B10) αφορά 7 δηλώσεις σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ενώ η Τρίτη ερώτηση (B11) αφορά μια δήλωση για το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικό στοιχείο της διοίκησης την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20.** Απαντήσεις στον άξονα των Φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B5.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:	1	5	2,80	1,165
<b>B5.1</b> Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου.	1	5	3,40	1,164
<b>B5.2</b> Ο διοικητικός Προϊστάμενος.	1	5	2,54	1,239
<b>B5.3</b> Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού Προϊστάμενου)	1	5	2,24	1,084
<b>B5.4</b> Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου	1	5	2,82	1,156
<b>B5.5</b> Ο Σύλλογος Διδασκόντων	1	5	3,66	1,199
<b>B5.6</b> Οι μαθητές	1	5	2,70	1,264
<b>B5.7</b> Οι γονείς	1	5	2,21	1,051
<b>B10.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:	1	5	2,56	1,173
<b>B10.1</b> Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου.	1	5	3,07	1,184
<b>B10.2</b> Ο διοικητικός Προϊστάμενος	1	5	2,33	1,228
<b>B10.3</b> Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του Προϊστάμενου).	1	5	2,06	1,169
<b>B10.4</b> Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.	1	5	2,56	1,166
<b>B10.5</b> Ο Σύλλογος Διδασκόντων.	1	5	3,27	1,228
<b>B10.6</b> Οι μαθητές.	1	5	2,61	1,173
<b>B10.7</b> Οι γονείς.	1	5	2,05	1,065
<b>B11.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο της διοίκησης ενός σχολείου;	1	5	2,67	1,197
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2,68</b>	<b>1,178</b>
<b>Cronbach' s Alpha</b>	<b>0,945</b>			

Όπως φαίνεται από τον πίνακα παραπάνω, στην Ερώτηση B5 για το πόσο σημαντική θεωρούν οι συμμετέχοντες τη συμμετοχή των επτά φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 2,80 και η Τυπική απόκλιση 1,16, εμφανίζοντας

μέτριο βαθμό σημαντικότητας των φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με τις τιμές των Μέσων όρων για όλους τους φορείς να βρίσκονται μεταξύ του 2 (Λίγο) και του 4 (Πολύ). Σημαντικότερος φορέας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται ο Σύλλογος Διδασκόντων (MO=3,66, TA=1,20) και ακολουθεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (MO=3,40, TA=1,16). Λιγότερο σημαντική θεωρείται η συμμετοχή των γονέων (MO=2,21, TA=1,05) στην αξιολόγηση του σχολείου και η συμμετοχή εξωτερικού αξιολογητή (MO=2,24, TA=1,08).

Στην Ερώτηση B10 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», που αφορά επτά φορείς, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 2,56 και η Τυπική απόκλιση 1,17, τιμές που καταδεικνύουν μέτριο βαθμό σημαντικότητας των φορέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, οι μέσοι όροι για όλους τους φορείς κυμαίνονται από 2 έως 4 (2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ). Και σε αυτή την ερώτηση οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικότερη τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων (MO=3,27, TA=1,23) και του Διευθυντή του σχολείου με MO=3,07 και TA=1,18 και λιγότερο σημαντική τη συμμετοχή των γονέων (MO=2,05, TA=1,07) και κάποιου Εξωτερικού αξιολογητή (MO=2,06, TA=1,17).

Επιπλέον, στην Ερώτηση 11 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο της διοίκησης ενός σχολείου;», οι συμμετέχοντες πιστεύουν σε μέτριο προς μικρό βαθμό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου, με Μέσο όρο 2,67 και Τυπική απόκλιση 1,20.

Στο σύνολο του άξονα παρατηρείται, έτσι, μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, με MO=2,68 και TA=1,18. Η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή, καθώς Cronbach's Alpha=0.945>0.8.



**Γράφημα 7.** Μέσοι όροι Φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



**Γράφημα 8.** Μέσοι όροι Φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού

### 5.5.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης, τις σπουδές και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis

με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν.

### 5.5.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Φύλο

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το φύλο τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 21 διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,32) τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους άνδρες (MO=1,76), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Επίσης, οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,32) τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σύγκριση με τους άνδρες (MO=2,06), στατιστικά σημαντική διαφορά( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 21.**Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Φύλο

Δηλώσεις	Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B5.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;					
<b>B5.7</b> Οι γονείς	Άνδρας	1,76	0,97	Mann-Whitney	0,040
	Γυναίκα	2,32	1,04		
	Σύνολο	2,21	1,05		
<b>B10.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;					
<b>B10.6</b> Οι μαθητές	Άνδρας	2,06	0,89	Mann-Whitney	0,034
	Γυναίκα	2,75	1,19		
	Σύνολο	2,61	1,17		

### 5.5.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την ηλικία τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 22 διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 39 ετών) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=3,38)τη συμμετοχή του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου

στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες (άνω των 40 ετών), όπου ο μέσος όρος είναι 3,15. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 22.** Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B10..</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:					
<b>B10.4</b> Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.	20-39	3,38	1,22	Mann-Whitney	0,042
	>40	3,15	1,29		
	Σύνολο	3,27	1,22		

### 5.5.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τις Σπουδές

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με σπουδές τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 23 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές θεωρούν σημαντικό σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=2,96$ ) να συμμετέχουν οι μαθητές στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο ( $MO=2,26$ ), διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ). Επίσης, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ), στο βαθμό που θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο μέσος όρος για όσους έχουν επιπλέον σπουδές είναι 2,92, ενώ για όσους δεν έχουν είναι 2,10. Οι συμμετέχοντες που έχουν επιπλέον σπουδές θεωρούν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=2,31$ ) σημαντική τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ( $MO=1,61$ ), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 23.** Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Επίπεδο σπουδών

Δηλώσεις	Επίπεδο Σπουδών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Test	P-value
<b>B5.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:					
<b>B5.6</b> Οι μαθητές	Πτυχίο	2,26	1,18	Mann-	

	Επιπλέον			Whitney	0,010
	Σπουδές	2,96	1,24		
	Σύνολο	2,70	1,26		
<b>B10.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:					
<b>B10.6</b> Οι μαθητές	Πτυχίο	2,10	1,04	Mann-Whitney	0,002
	Επιπλέον				
	Σπουδές	2,92	1,14		
	Σύνολο	2,61	1,17		
<b>B10.7</b> Οι γονείς	Πτυχίο	1,61	0,80	Mann-Whitney	0,003
	Επιπλέον				
	Σπουδές	2,31	1,12		
	Σύνολο	2,05	1,06		

#### 5.5.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Από τον πίνακα 24 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν στις ομάδες 0-10 και 11-20 έτη υπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,36/MO=2,35) τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σε σχέση με όσους έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας (MO=2,65), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=3,56) τη συμμετοχή του Συλλόγου διδασκόντων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες (MO=3,18/MO=2,56), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες που έχουν έως 10 έτη υπηρεσίας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,95) τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες (MO=2,67/MO=2,00). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 24.** Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B5.</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;					
<b>B5.7</b> Οι γονείς	0-10	2,36	1,25	Kruskal-	

	11-20	2,35	0,97	Wallis	0,040
	>20	1,65	0,78		
	Σύνολο	2,21	1,05		
<b>B10..</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:					
<b>B10.5</b> Ο Σύλλογος Διδασκόντων.	0-10	3,18	1,22	Kruskal-Wallis	0,030
	11-20	3,56	1,18		
	>20	2,65	1,16		
	Σύνολο	3,27	1,22		
<b>B10.6</b> Οι μαθητές.	0-10	2,95	1,21	Kruskal-Wallis	0,038
	11-20	2,67	1,16		
	>20	2,00	0,93		
	Σύνολο	2,61	1,17		

### 5.5.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση ευθύνης

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 25 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=3,75) τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων (MO=2,94), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 25.** Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Θέση ευθύνης

Δηλώσεις	Θέση Ευθύνης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B10..</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:					
<b>B10.1</b> Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου	Δ/ντής-	3,75	1,21	Mann-Whitney	0,021
	Υποδ/ντής	2,96	1,14		
	Εκπαιδευτικός	2,96	1,14		
	Σύνολο	3,07	1,18		

### 5.5.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν



έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 26 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,54) τη συμμετοχή εξωτερικού αξιολογητή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=1,86), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Θεωρούν, επίσης, σημαντική σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή του Συλλόγου διδασκόντων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (MO<sub>ναι</sub>=3,79/MO<sub>όχι</sub>=3,05), με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ). Τέλος, όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σημαντική σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,46) τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=1,88). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ )

**Πίνακας 26.** Απαντήσεις άξονα Φορέων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου - Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B10..</b> Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:					
<b>B10.3</b> Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του Προϊστάμενου).	Ναι	2,54	1,28	Mann-Whitney	0,014
	Όχι	1,86	1,06		
	Σύνολο	2,06	1,16		
<b>B10.5</b> Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Ναι	3,79	0,97	Mann-Whitney	0,016
	Όχι	3,05	1,26		
	Σύνολο	3,27	1,238		
<b>B10.7</b> Οι γονείς	Ναι	2,46	1,21	Mann-Whitney	0,039
	Όχι	1,88	0,95		
	Σύνολο	2,05	1,06		

## 5.6 4<sup>ο</sup> ερευνητικό Ερώτημα: Κριτήρια Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί ο άξονας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο τρεις ερωτήσεις (B6, B7, B12) με 21 δηλώσεις στο σύνολό τους. Η πρώτη ερώτηση (B6) έχει δύο δηλώσεις σχετικά με τους φορείς διαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η δεύτερη ερώτηση (B7) αφορά 7 δηλώσεις σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η τρίτη ερώτηση

(B12) αφορά 12 δηλώσεις σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 27).

**Πίνακας 27.** Απαντήσεις στον άξονα «Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου»

Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B6.</b> Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:	1	5	2,90	0,990
<b>B6.1</b> Φορείς εκτός σχολείου.	1	5	1,94	1,010
<b>B6.2</b> Το ίδιο το σχολείο.	1	5	3,85	0,970
<b>B7.</b> Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρέπει να γίνεται με βάση ορισμένους δείκτες. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;	1	5	3.30	1.081
<b>B7.1</b> Η επίδοση των μαθητών.	1	5	2,48	1,091
<b>B7.2</b> Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις- αξίες).	1	5	3,21	1,173
<b>B7.3</b> Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.	1	5	3,09	1,021
<b>B7.4</b> Η διοίκηση και η οργάνωση του σχολείου.	1	5	3,43	1,031
<b>B7.5</b> Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής.	1	5	3,32	1,076
<b>B7.6</b> Το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή.	1	5	3,59	1,111
<b>B7.7</b> Η επαρκής στελέχωση (εκπαιδευτικό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό).	1	5	3,94	1,070
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;	1	5	3,40	0,963
<b>B12.1</b> Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.	1	5	3,72	0,906
<b>B12.2</b> Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών.	1	5	2,65	1,148
<b>B12.3</b> Ανάλυση πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.	1	5	3,41	1,088
<b>B12.4</b> Συνεργασία με τους συναδέλφους του.	1	5	3,62	0,977
<b>B12.5</b> Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου.	1	5	3,44	1,032
<b>B12.6</b> Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.	1	5	3,32	1,029
<b>B12.7</b> Επιστημονική κατάρτιση.	1	5	3,44	1,101
<b>B12.8</b> Παιδαγωγική κατάρτιση.	1	5	3,77	1,010
<b>B12.9</b> Διδακτική ικανότητα.	1	5	3,85	1,067
<b>B12.10</b> Διαχείριση σχολικής τάξης.	1	5	3,84	0,975
<b>B12.11</b> Επίδοση μαθητών.	1	5	2,79	1,074
<b>B12.12</b> Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση.	1	5	2,99	1,149
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,20</b>	<b>1,011</b>

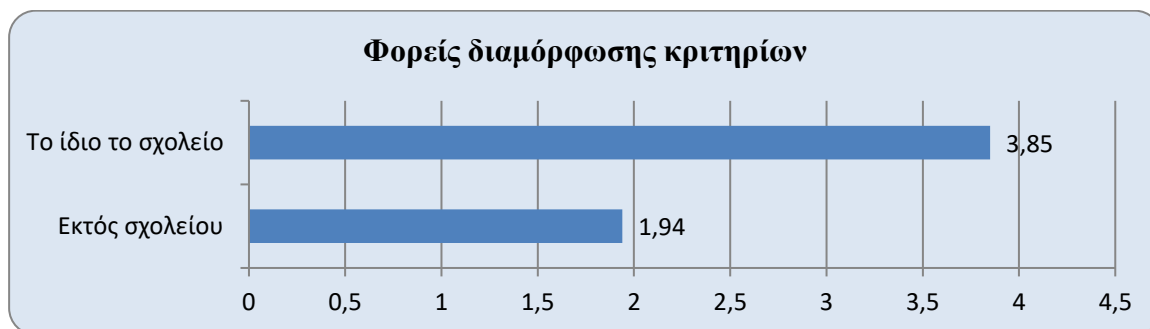
Στην Ερώτηση Β6 σχετικά με τους φορείς που θα πρέπει να διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης, όπου αναφέρονται δύο φορείς αξιολόγησης, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 2,90 και η Τυπική απόκλιση 0,99, δείχνοντας μέτριο βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με αυτούς τους φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα κριτήρια θα πρέπει να διαμορφώνονται κυρίως από το ίδιο το σχολείο (ΜΟ=3,85, ΤΑ=0,97) και όχι τόσο από φορείς εκτός του σχολείου (ΜΟ=1,94, ΤΑ=1,01), όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ.

Στην Ερώτηση Β7 «Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας» που αναφέρεται σε 7 κριτήρια-δείκτες, ο μέσος όρος των συνολικών απαντήσεων διαμορφώνεται στο 3,30 με ΤΑ=1,08, δείχνοντας συνολικά έναν μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με τα κριτήρια αξιολόγησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι για τον κάθε δείκτη κυμαίνονται από 2,4 έως 4 (2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ) με τους περισσότερους να είναι πάνω από το 3. Ως σημαντικότεροι δείκτες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρούνται α)η επαρκής στελέχωση του σχολείου (ΜΟ=3,94, ΤΑ=1,070 και β)το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή (ΜΟ=3,59, ΤΑ=1,11). Λιγότερο σημαντικά κριτήρια θεωρούνται α)η επίδοση των μαθητών (ΜΟ=2,48, ΤΑ=1,09) και β)τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (ΜΟ=3,09, ΤΑ=1,02).

Στην Ερώτηση Β12 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας» που αναφέρεται σε 12 δείκτες-κριτήρια, ο συνολικός Μέσος όρος διαμορφώνεται στο 3,40 με Τυπική απόκλιση 0,96 καταδεικνύοντας έναν σχετικά υψηλό βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου. Ο μέσος όρος του κάθε δείκτη ξεχωριστά βρίσκεται μεταξύ του 2,6 και 3,9, όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ, με τους περισσότερους να είναι πάνω από το 3. Οι δείκτες που θεωρούνται πιο σημαντικοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή είναι α)η διδακτική ικανότητα (ΜΟ=3,85, ΤΑ=1,07), β)η διαχείριση της σχολικής τάξης (ΜΟ=3,84, ΤΑ=0,97)και ακολουθεί γ)η παιδαγωγική κατάρτιση (ΜΟ=3,77, ΤΑ=1,01) και δ)η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού (ΜΟ=3,72, ΤΑ=0,91), ενώ λιγότερο σημαντικοί δείκτες αποτελούν α)η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών

(MO=2,65, TA=1,19) , β) η επίδοση των μαθητών (MO=2,79, TA=1,07), γ) η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση (MO=2,99, TA=1,15).

Στο σύνολο του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων με τις δηλώσεις που αναφέρονται με Μέσο όρο 3,20 και Τυπική απόκλιση 1,01 και η αξιοπιστία των δηλώσεων είναι υψηλή αφού ο Cronbach's Alpha=0.958>0.8.



**Γράφημα 9.** Μέσοι όροι φορέων διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας



**Γράφημα 10.** Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



**Γράφημα 11.** Μέσοι όροι Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

### 5.6.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, τη θέση ευθύνης, τη σχέση εργασίας και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν.

#### 5.6.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Ηλικία

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την ηλικία τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 28 διαπιστώνεται ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες (20-39 ετών) υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=2,17$ ) ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από φορείς εκτός σχολείου, σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες (άνω των 40 ετών) που έχουν μέσο όρο απαντήσεων 1,70, μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Οι νεότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν, επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=3,29$ ) ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια

θα πρέπει να συμμετέχουν ως δείκτες στην συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμετέχοντες (MO=2,87). Η διαφορά αυτή των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 28.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Ηλικία

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B6.</b> Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:					
<b>B6.1</b> Φορείς εκτός σχολείου	20-39	2,17	1,05	Mann-Whitney	0,031
	>40	1,70	0,91		
	Σύνολο	1,94	1,01		
<b>B7.</b> Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;:					
<b>B7.3</b> Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.	20-39	3,29	1,04	Mann-Whitney	0,048
	>40	2,87	0,96		
	Σύνολο	3,09	1,02		

### 5.6.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Επίπεδο Σπουδών

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 29 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,36) τη συμμετοχή της υλοποίησης προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής ως δείκτες στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, σε σχέσεις με τους συμμετέχοντες χωρίς επιπλέον σπουδές (MO=3,08), διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες που έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=4,08) απαραίτητη τη συμμετοχή της επαρκούς στελέχωσης του σχολείου ως δείκτη για την συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, σε σχέση με όσους έχουν επιπλέον σπουδές (MO=3,90), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

Οι συμμετέχοντες χωρίς επιπλέον σπουδές θεωρούν σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,50) σημαντικό το κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, σε σχέση με όσους έχουν επιπλέον σπουδές (MO=3,43), ωστόσο αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Από την άλλη, όσοι έχουν επιπλέον σπουδές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,79) σημαντικό το κριτήριο της

παιδαγωγικής κατάρτισης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, συγκριτικά με όσους δεν έχουν επιπλέον σπουδές (MO=3,67). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 29.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Επίπεδο σπουδών

Δηλώσεις	Επίπεδο σπουδών	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B7.</b> Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;:					
<b>B7.5</b> Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής	Πτυχίο	3,08	1,08	Mann-Whitney	0,025
	Επιπλέον σπουδές	3,36	1,07		
	Σύνολο	3,32	1,07		
<b>B7.7</b> Η επαρκής στελέχωση (εκπαιδευτικό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό).	Πτυχίο	4,08	0,90	Mann-Whitney	0,014
	Επιπλέον σπουδές	3,90	1,10		
	Σύνολο	3,94	1,07		
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.7</b> Επιστημονική κατάρτιση	Πτυχίο	3,50	1,16	Mann-Whitney	0,008
	Επιπλέον σπουδές	3,43	1,09		
	Σύνολο	3,44	1,10		
<b>B12.8</b> Παιδαγωγική κατάρτιση	Πτυχίο	3,67	1,07	Mann-Whitney	0,013
	Επιπλέον σπουδές	3,79	1,00		
	Σύνολο	3,77	1,01		

### 5.6.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal- Wallis.

Από τον πίνακα 30 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που ανήκουν στις δύο πρώτες ομάδες, 0-10 και 11-20 έτη υπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=2,00/MO=2,14) ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να διαμορφώνονται από φορείς εκτός σχολείου, σε σχέση με όσους έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (MO=1,35), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ). Οι συμμετέχοντες με 11-20 έτη υπηρεσίας θεωρούν



σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική τη γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου, συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, 0-10 και >20 έτη υπηρεσίας, (MO=2,68/MO=2,59). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 30.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B6.</b> Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:					
<b>B6.1</b> Φορείς εκτός σχολείου	0-10	2,00	1,19	Kriskal-Wallis	0,012
	11-20	2,14	0,96		
	>20	1,35	0,60		
	Σύνολο	1,94	1,01		
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.12</b> Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	0-10	2,68	1,17	Kriskal-Wallis	0,023
	11-20	3,30	1,08		
	>20	2,59	1,12		
	Σύνολο	2,99	1,14		

#### 5.6.1.4 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας Διευθυντή

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων διευθυντών στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 31 διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη υπηρεσίας στη θέση αυτή, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=4,50) σημαντικό ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών, σε σχέση με όσους είναι στη θέση αυτή 0-9 έτη (MO=2,62). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).



**Πίνακας 31.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης εκπ/κού έργου- Έτη υπηρεσίας ως δ/ντής

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας ς δ/ντη	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.2</b> Διεκπεραίωση εξωδιδασκικών εργασιών	0-9	2,62	1,04	Mann-Whitney	0,038
	>10	4,50	0,70		
	Σύνολο	2,87	1,187		

### 5.6.1.5 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Σχέση εργασίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων διευθυντών στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους (Μόνιμος, Αναπληρωτής) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 32 διαπιστώνεται ότι οι μόνιμοι συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγαλύτερο (MO=3,83) βαθμό σημαντικό ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, την υπηρεσιακή συνέπεια κι υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του, σε σχέση με τους αναπληρωτές (MO=3,33). Επίσης, οι μόνιμοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,73) σημαντικό ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την συνεργασία του με τους συναδέλφους του και τη συνεργασία του με τον διευθυντή του σχολείου (MO=3,55), σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους (MO=3,22 και MO=3,06 αντίστοιχα). Και οι τρεις παραάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 32.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Σχέση εργασίας

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.1</b> Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.	Μόνιμος	3,83	0,84	Mann-Whitney	0,038
	Αναπληρωτής	3,33	1,02		
	Σύνολο	3,72	0,90		
<b>B12.4</b> Συνεργασία με τους συναδέλφους του	Μόνιμος	3,73	0,93	Mann-Whitney	0,041
	Αναπληρωτής	3,22	1,06		

	Σύνολο	3,62	0,97		
<b>B12.5</b> Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	Μόνιμος	3,55	1,038	Mann-Whitney	0,041
	Αναπληρωτής	3,06	0,93		
	Σύνολο	3,44	1,03		

### 5.6.1.6 Διαφοροποίηση ανάλογα με τη Θέση ευθύνης

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντή-Υποδιευθυντής, Εκπαιδευτικός) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 33 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές- υποδιευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (ΜΟ=4,33) σημαντικό ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή στις σχολικής μονάδας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς (ΜΟ=3,76), μια διαφορά στατιστικά σημαντική ( $87 < 0.05$ ).

**Πίνακας 33.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου- Θέση ευθύνης

Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.10</b> Διαχείριση σχολικής τάξης	Δ/ντή-Υποδ/ντής	4,33	0,98	Mann-Whitney	0,037
	Εκπ/κος	3,76	0,95		
	Σύνολο	3,84	0,97		

### 5.6.1.7 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 21 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την προϋπάρχουσα επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 34 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (ΜΟ=2,37) ότι τα κριτήρια για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από φορείς εκτός σχολείου, σε

σχέση με όσους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=1,76), με στατιστικά σημαντική διαφορά (p<0,05).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό κάθε ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αναφέρθηκαν στις δηλώσεις (υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, διεκπερίωση εξωδιδασκτικών εργασιών, ανάληψη πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεργασία με τους συναδέλφους τους, συνεργασία με τον διευθυντή, συνεργασία με τους γονείς, επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα, διαχείριση σχολικής τάξης, επίδοση μαθητών, γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση), σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί. Οι μέσοι όροι διαμορφώθηκαν ως εξής:

α) Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του: MO<sub>ναι</sub>=4,13, MO<sub>όχι</sub>=3,55, p<0,005

β) Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών: MO<sub>ναι</sub>=3,08, MO<sub>όχι</sub>=2,47, p<0,005

γ) Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία: MO<sub>ναι</sub>=3,83, MO<sub>όχι</sub>=3,24, p<0,005

δ) Συνεργασία με τους συναδέλφους του: MO<sub>ναι</sub>=4,00, MO<sub>όχι</sub>=3,47, p<0,005

ε) Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου: MO<sub>ναι</sub>=3,79, MO<sub>όχι</sub>=3,29, p<0,005

στ) Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών: MO<sub>ναι</sub>=3,58, MO<sub>όχι</sub>=3,21, p<0,005

ζ) Επιστημονική κατάρτιση: MO<sub>ναι</sub>=3,88, MO<sub>όχι</sub>=3,26, p<0,005

η) Παιδαγωγική κατάρτιση: MO<sub>ναι</sub>=4,17, MO<sub>όχι</sub>=3,60, p<0,005

θ) Διδακτική ικανότητα: MO<sub>ναι</sub>=4,25, MO<sub>όχι</sub>=3,69, p<0,005

ι) Διαχείριση σχολικής τάξης: MO<sub>ναι</sub>=4,25, MO<sub>όχι</sub>=3,67, p<0,005

ια) Επίδοση μαθητών: MO<sub>ναι</sub>=3,17, MO<sub>όχι</sub>=2,64, p<0,005

ιβ) Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση: MO<sub>ναι</sub>=3,58, MO<sub>όχι</sub>=2,74, p<0,005

**Πίνακας 34.** Απαντήσεις άξονα Κριτηρίων αξιολόγησης του εκπ/κού έργου - Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B6.</b> Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:					
<b>B6.1</b> Φορείς εκτός σχολείου	Ναι	2,37	1,09	Mann-Whitney	0,012
	Όχι	1,76	0,92		
	Σύνολο	1,94	1,01		
<b>B12.</b> Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του					

εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B12.1</b> Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.	Ναι	4,13	0,79	Mann-Whitney	0,010
	Όχι	3,55	0,90		
	Σύνολο	3,72	0,90		
<b>B12.2</b> Διεκπεραίωση εξωδιδασκικών εργασιών.	Ναι	3,08	1,13	Mann-Whitney	0,036
	Όχι	2,47	1,11		
	Σύνολο	2,65	1,14		
<b>B12.3</b> Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.	Ναι	3,83	0,86	Mann-Whitney	0,035
	Όχι	3,24	1,12		
	Σύνολο	3,41	1,08		
<b>B12.4</b> Συνεργασία με τους συναδέλφους του	Ναι	4,00	0,88	Mann-Whitney	0,024
	Όχι	3,47	0,97		
	Σύνολο	3,62	0,97		
<b>B12.5</b> Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	Ναι	3,79	0,97	Mann-Whitney	0,041
	Όχι	3,29	1,02		
	Σύνολο	3,44	1,03		
<b>B12.6</b> Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Ναι	3,58	1,06	Mann-Whitney	0,169
	Όχι	3,21	1,00		
	Σύνολο	3,32	1,02		
<b>B12.7</b> Επιστημονική κατάρτιση	Ναι	3,88	1,15	Mann-Whitney	0,015
	Όχι	3,26	1,03		
	Σύνολο	3,44	1,10		
<b>B12.8</b> Παιδαγωγική κατάρτιση	Ναι	4,17	0,86	Mann-Whitney	0,028
	Όχι	3,60	1,02		
	Σύνολο	3,77	1,01		
<b>B12.9</b> Διδακτική ικανότητα	Ναι	4,25	1,03	Mann-Whitney	0,014
	Όχι	3,69	1,04		
	Σύνολο	3,85	1,06		
<b>B12.10</b> Διαχείριση σχολικής τάξης	Ναι	4,25	0,84	Mann-Whitney	0,016
	Όχι	3,67	0,98		
	Σύνολο	3,84	0,97		
<b>B12.11</b> Επίδοση μαθητών.	Ναι	3,17	1,20	Mann-Whitney	0,038
	Όχι	2,64	0,99		
	Σύνολο	2,79	1,07		
<b>B12.12</b> Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	Ναι	3,58	1,06	Mann-Whitney	0,002
	Όχι	2,74	1,10		
	Σύνολο	2,99	1,14		

### 5.7 5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Προϋποθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή

Με σκοπό να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, στο ερευνητικό εργαλείο υπάρχει μια ερώτηση (B15) με 8 δηλώσεις (Πίνακας 35)

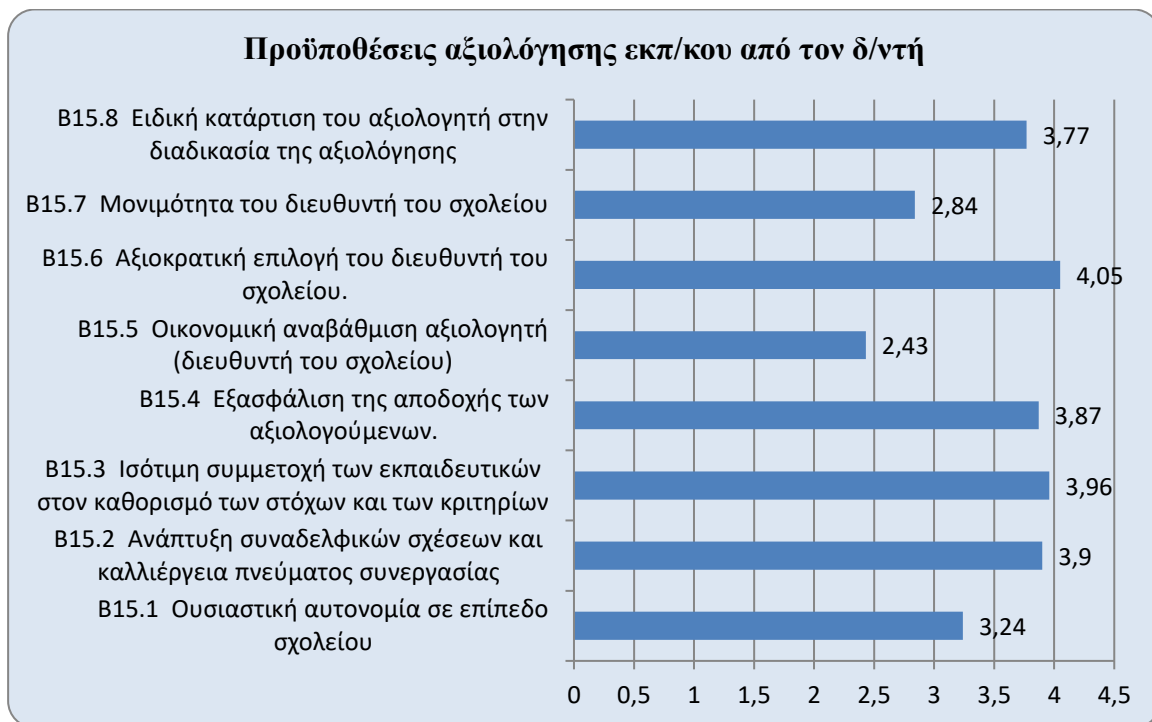
**Πίνακας 35.** Απαντήσεις στον άξονα των Προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή.

Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B15.</b> Πόσο σημαντικές πιστεύετε ότι είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας;	1	5	3,51	1,019
<b>B15.1</b> Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.	1	5	3,24	1,061
<b>B15.2</b> Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια επίτευξης των στόχων του σχολείου.	1	5	3,90	0,855
<b>B15.3</b> Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης.	1	5	3,96	0,881
<b>B15.4</b> Εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων.	1	5	3,87	0,886
<b>B15.5</b> Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή του σχολείου).	1	5	2,43	1,166
<b>B15.6</b> Αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή του σχολείου.	1	5	4,05	0,942
<b>B15.7</b> Μονιμότητα του διευθυντή του σχολείου.	1	5	2,84	1,232
<b>B15.8</b> Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στην διαδικασία της αξιολόγησης.	1	5	3,77	1,136
<b>Cronbach 's Alpha</b>		<b>0.854</b>		

Όπως φαίνεται από τον πίνακα στην Ερώτηση B15 «Πόσο σημαντικές πιστεύετε ότι είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας» που αναφέρεται σε 8 παράγοντες-προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο συνολικός μέσος όρος σχηματίζεται στο 3,51 με Τυπική απόκλιση 1,02, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό με τη σημαντικότητα αυτών των προϋποθέσεων. Οι τιμές των μέσων όρων των προϋποθέσεων κυμαίνονται μεταξύ του 2,40 και 4,10 (2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων είναι α)η αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή (MO=4,05, TA=0,94), β)η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης (MO=3,96, TA=0,88), γ)η ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια επίτευξης των στόχων του σχολείου (MO=3,90, TA=0,855) και δ) η εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων (μο=3,87, TA=0,89). Λιγότερο σημαντικές προϋποθέσεις θεωρούνται για τους συμμετέχοντες

α) η οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή-διευθυντή (ΜΟ=2,43, ΤΑ=1,17) και β) η μονιμότητα του διευθυντή του σχολείου (ΜΟ=2,84, ΤΑ=1,23).

Παρατηρείται, λοιπόν, σχετικά υψηλός βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις του συγκεκριμένου άξονα, ενώ η αξιοπιστία των απαντήσεων είναι υψηλή καθώς ο Cronbach's Alpha=0.854>0.8.



**Γράφημα 12.** Μέσοι όροι προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπ/κου από τον δ/ντή

### 5.7.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με το Επίπεδο Σπουδών

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 8 δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 36 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (ΜΟ=4,04) σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, την εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιπλέον σπουδές (ΜΟ=3,58). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 36.** Απαντήσεις άξονα Προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού- Επίπεδο σπουδών

Δηλώσεις	Επίπεδο σπουδών	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B15.</b> Πόσο σημαντικές πιστεύετε ότι είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας;					
<b>B15.4</b> Εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων	Πτυχίο	3,58	0,78	Mann-Whitney	0,010
	Επιπλέον σπουδές	4,04	0,91		
	Σύνολο	3,87	0,88		

### 5.8 6<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Λειτουργία Κινήτρων για Αποτελεσματική Αξιολόγηση

Προκειμένου να διερευνηθεί ο άξονας της λειτουργίας των κινήτρων για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δύο ερωτήσεις (B16, B17) που περιλαμβάνουν συνολικά πέντε δηλώσεις. Η Ερώτηση 16 περιλαμβάνει μια δήλωση σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο δύναται να συμβάλλει στην αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η Ερώτηση 17 περιλαμβάνει 4 δηλώσεις για τα κίνητρα των αξιολογούμενων (Πίνακας 37).

**Πίνακας 37.** Απαντήσεις του άξονα της λειτουργία κινήτρων για την επίτευξη αποτελεσματικής αξιολόγησης.

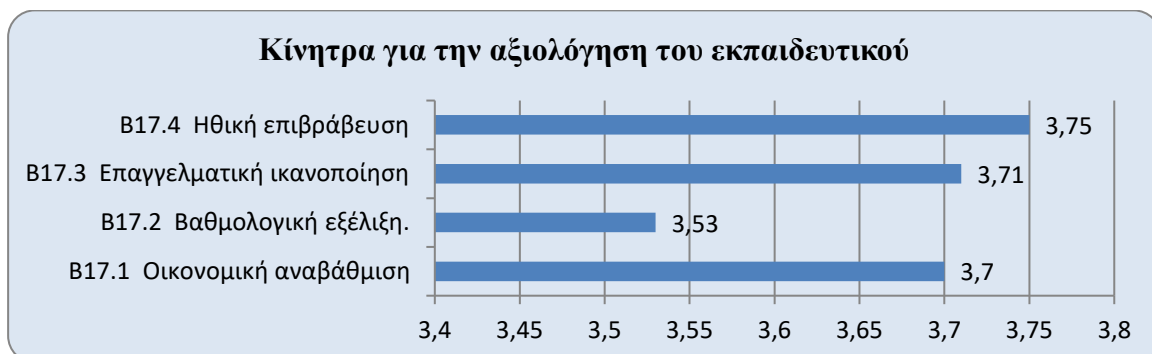
Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
<b>B16.</b> Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	1	5	3,55	1,020
<b>B17.</b> Πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;	1	5	3,67	1,121
<b>B17.1</b> Οικονομική αναβάθμιση.	1	5	3,70	1,130
<b>B17.2</b> Βαθμολογική εξέλιξη.	1	5	3,53	1,102
<b>B17.3</b> Επαγγελματική ικανοποίηση.	1	5	3,71	1,046
<b>B17.4</b> Ηθική επιβράβευση	1	5	3,75	1,207
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,61</b>	<b>1,070</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>0,909</b>		



Στην Ερώτηση B16 σχετικά με τον βαθμό που η ύπαρξη κινήτρων μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης, ο Μέσος όρος είναι 3,55 και η Τυπική απόκλιση 1,02, δείχνοντας έναν μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη θέση.

Στην Ερώτηση B17 σχετικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν οι ερωτώμενοι 4 κίνητρα, συνολικά ο μέσος όρος είναι 3,67 και η Τυπική απόκλιση 1,12. Οι τιμές που καταλαμβάνει ο μέσος όρος κάθε κινήτρου χωριστά, κυμαίνονται μεταξύ του 3,50 και 3,80, όπου 3=Αρκετά και 4=Πολύ. Σημαντικότερο κίνητρο για τους συμμετέχοντες είναι η ηθική επιβράβευση (MO=3,75, TA=1,20), ενώ λιγότερο σημαντικό ως κίνητρο θεωρείται η βαθμολογική εξέλιξη (MO=3,53, TA=1,10).

Στο σύνολο των δηλώσεων του άξονα της λειτουργίας των κινήτρων για την αποτελεσματική αξιολόγηση παρατηρείται, λοιπόν, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό με τις δηλώσεις (MO=3,61, TA=1,07). Η αξιοπιστία των δηλώσεων είναι υψηλή με τον Cronbach's Alpha=0,909>0,8.



**Γράφημα 13.** Μέσοι όροι σημαντικότητας κινήτρων για αποτελεσματικότερη αξιολόγηση

### 5.8.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων απαντήσεων ανάλογα την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα των κινήτρων για την επίτευξη αποτελεσματικής αξιολόγησης ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 38 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=4,08) σημαντικό ως κίνητρο για αποτελεσματική



αξιολόγηση την οικονομική αναβάθμιση, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (MO=3,54). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 38.** Απαντήσεις άξονα Λειτουργίας κινήτρων- Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B17.</b> Πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά τα κίνητρα;					
<b>B17.1</b> Οικονομική αναβάθμιση.	Ναι	4,08	0,92	Mann-Whitney	0,044
	Όχι	3,54	1,17		
	Σύνολο	3,70	1,13		

### 5.9 7<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Διατάραξη Σχέσεων λόγω Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και Τρόποι Αντιμετώπισης

Με στόχο να διερευνηθεί ο άξονας της διατάραξης των σχέσεων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και των τρόπων που αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί, το ερωτηματολόγιο διαθέτει δύο ερωτήσεις στο δεύτερο μέρος (B13, B14) που περιλαμβάνουν 5 δηλώσεις συνολικά. Η πρώτη ερώτηση (B13) αφορά τον βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή. Η δεύτερη ερώτηση (B14) περιλαμβάνει 4 δηλώσεις που αφορούν τρόπους αντιμετώπισης της διατάραξης αυτής. (Πίνακας 39)

**Πίνακας 39.** Απαντήσεις στον άξονα διατάραξης σχέσεων λόγω αξιολόγησης και τρόπων αντιμετώπισης

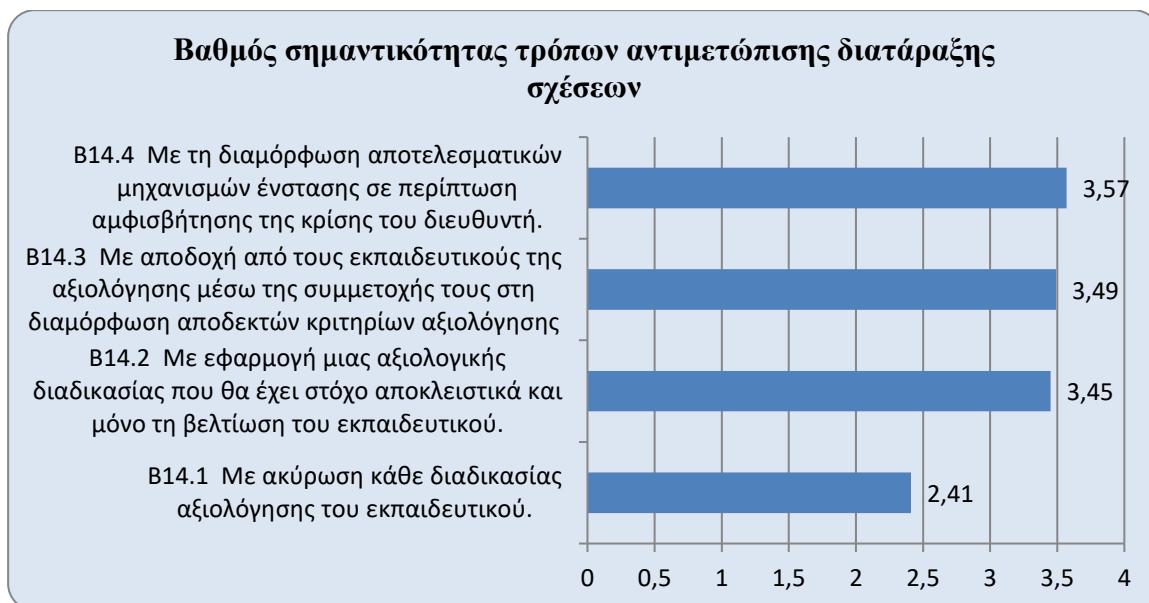
Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B13.</b> Βαθμό που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου	1	5	3,61	0,913
<b>B14.</b> Τρόπος θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η διατάραξη:	1	5	3,23	1,062
<b>B14.1</b> Με ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.	1	5	2,41	1,165
<b>B14.2</b> Με εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα έχει στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού.	1	5	3,45	1,032

<b>B14.3</b> Με αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης.	1	5	3,49	1,069
<b>B14.4</b> Με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή.	1	5	3,57	0,982
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,42</b>	<b>0,987</b>
<b>Cronbach' s Alpha</b>		<b>0,202</b>		

Στην Ερώτηση B13 σχετικά με τον βαθμό που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου, υποστηρίζεται σε μέτριο προς υψηλό βαθμό πως η αξιολόγηση μπορεί να προκαλέσει διατάραξη των σχέσεων, με Μέσο όρο 3,61 και Τυπική απόκλιση 0,913.

Στην Ερώτηση B14 σε σχέση με τους τρόπους αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων, όπου αναφέρονται 4 τρόποι-δηλώσεις, ο συνολικός Μέσος όρος είναι 3,23 και η Τυπική απόκλιση 1,06, εμφανίζοντας έναν μέτριο βαθμό συμφωνίας με τη σημαντικότητα των τρόπων αντιμετώπισης. Οι μέσοι όροι των δηλώσεων-τρόπων αντιμετώπισης χωριστά, βρίσκεται ανάμεσα στο 2,40 και 3,60 (2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ). Οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικότερο τρόπο αντιμετώπισης τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή (MO=3,57, TA=0,982) και λιγότερο σημαντικό την ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (MO=2,41, TA=1,165).

Στο σύνολο των δηλώσεων του άξονα της διατάραξης των σχέσεων λόγω της αξιολόγησης από τον διευθυντή και των τρόπων αντιμετώπισης της διατάραξης, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα (MO=3,42, TA=0,99), ωστόσο η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι πολύ χαμηλή αφού ο Cronbach's Alpha=0.202<0.7.



**Γράφημα 14.** Μέσοι όροι τρόπων αντιμετώπισης διατάραξης σχέσεων λόγω αξιολόγησης

### 5.9.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Για να διερευνηθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του άξονα της διατάραξης των σχέσεων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και των τρόπων που αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis με εξαρτημένες μεταβλητές τις δηλώσεις του άξονα και ανεξάρτητες τα δημογραφικά που προαναφέρθηκαν.

#### 5.9.1.1 Διαφοροποίηση ανάλογα με το Επίπεδο σπουδών

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα της διατάραξης των σχέσεων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και των τρόπων που αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί ανάλογα με το επίπεδο σπουδών διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 40 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=3,69$ ) την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, ως τρόπο αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν

επιπλέον σπουδές (MO=3,16). Η διαφορά αυτή των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 40.** Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης-Επίπεδο σπουδών

Δηλώσεις	Επίπεδο σπουδών	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B14.</b> Τρόπος θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η διατάραξη:					
<b>B14.3</b> Με αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης.	Πτυχίο Επιπλέον σπουδές Σύνολο	3,16 3,69 3,49	1,03 1,04 1,06	Mann-Whitney	0,036

### 5.9.1.2 Διαφοροποίηση ανάλογα με τα Έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα της διατάραξης των σχέσεων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και των τρόπων που αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί ανάλογα με το τα έτη υπηρεσίας τους διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal- Wallis.

Από τον πίνακα 41 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,60) ότι η διατάραξη των σχέσεων θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, 0-10 και άνω των 20 ετών υπηρεσίας (MO=3,09 και MO=3,53 αντίστοιχα). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 41.** Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης-Έτη υπηρεσίας

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B14.</b> Τρόπος θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η διατάραξη:					
<b>B14.2</b> Με εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα έχει στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού	0-10 11-20 >20 Σύνολο	3,09 3,60 3,53 3,45	0,92 1,15 0,71 1,03	Kruskal-Wallis	0,042

### 5.9.1.3 Διαφοροποίηση ανάλογα με την Επιμόρφωση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα της διατάραξης των σχέσεων από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή και των τρόπων που αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί ανάλογα με το αν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 42 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,75) ότι η διατάραξη των σχέσεων θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση (MO=3,33), ενώ η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 42.** Απαντήσεις άξονα Διατάραξης σχέσεων και τρόπων αντιμετώπισης-Επιμόρφωση

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B14.</b> Τρόπος θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η διατάραξη:					
<b>B14.2</b> Με εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα έχει στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού	Ναι	3,75	0.89	Mann-Whitney	0,011
	Όχι	3,33	1.06		
	Σύνολο	3,45	1.03		

### 5.10 8<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ετοιμότητα του Διευθυντή για Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού

Προκειμένου να διερευνηθεί ο άξονας της ετοιμότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο ερωτηματολόγιο είναι ενταγμένη μια ερώτηση στο δεύτερο μέρος (B18) που αφορά μια δήλωση σχετικά με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες αισθάνονται έτοιμοι να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που υπηρετούν (Πίνακας 43).

**Πίνακας 43.** Απαντήσεις στον άξονα της ετοιμότητας των διευθυντών για αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Δήλωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B18.</b> Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος/η να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;	1	4	2,59	1,054

Στην Ερώτηση B18 «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος/η να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;», οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές δηλώνουν ότι αισθάνονται έτοιμοι σε μέτριο έως μικρό βαθμό με τον Μέσο όρο να είναι 2,59 και η Τυπική απόκλιση 1,054, όπου το 2=Λίγο και το 3=Πολύ.

### 5.11 9<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς

Για να διερευνηθεί ο άξονας της αξιολόγησης του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς, το ερωτηματολόγιο περιέχει μια ερώτηση (B19) με μια δήλωση στο δεύτερο μέρος (Πίνακας 44).

**Πίνακας 44.** Απαντήσεις άξονα αξιολόγησης του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς

Δήλωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>B19.</b> Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του Διευθυντή σχολικής μονάδας;	1	5	3.61	1.119

Στην Ερώτηση B19 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του Διευθυντή σχολικής μονάδας;», οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν σε μέτριο έως υψηλό βαθμό αφού ο Μέσος όρος είναι 3,61 με Τυπική απόκλιση 1,12 και το 3 ισούται με Αρκετά ενώ το 4 με Πολύ.

#### 5.11.1 Διαφοροποίηση Μέσων Όρων ανάλογα με τη Θέση ευθύνης

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη δήλωση του άξονα της αξιολόγησης του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντής-Υποδιευθυντής, Εκπαιδευτικός) διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Από τον πίνακα 45 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες απλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (MO=3,70) με την συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του διευθυντή σχολικής μονάδας, σε σχέση με τους συμμετέχοντες διευθυντές-υποδιευθυντές (MO=3,08), ενώ αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 45.** Απαντήσεις άξονα αξιολόγησης του Διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς- Θέση ευθύνης

Δήλωση	Θέση ευθύνης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
<b>B19.</b> Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του Διευθυντή σχολικής μονάδας;	Δ/ντής-	3,08	0,90	Mann-Whitney	0,038
	Υποδ/ντής	3,70	1,13		
	Σύνολο	3,61	1,11		

## Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση συμπερασμάτων

### 6.1 Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και καταγράφονται σύμφωνα με τους ερευνητικούς άξονες που τέθηκαν.

#### 6.1.1.Αναγκαιότητα Αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ( $MO=3,09$ ), ενώ συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ( $MO=2,83$ ). Οι περισσότερες παρόμοιες έρευνες (Γκανάκας,2006, Ζουγανέλη, κ.α., 2008, Μπελέσης,2012, Ράλλης, 2020, Χαρακόπουλος, 1998) συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε αντίθεση με την έρευνα του Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2005) όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφωνούν με την αξιολόγηση.

Από τη συσχέτιση των παραπάνω αποτελεσμάτων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, φάνηκε σημαντική διαφοροποίηση με βάση τη σχέση εργασίας και την προϋπάρχουσα επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού) για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας ( $MO_{\text{Μόνιμοι}}=3,25$ ,  $MO_{\text{Αναπλ/τές}}=2,50$ ). Οι συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί φαίνονται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αναγκαιότητα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνολικά ( $MO_{\text{ναι}}=3,58$ ,  $MO_{\text{όχι}}=2,88$ ). Αυτό δείχνει ότι η κατάρτιση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης τους δημιουργεί θετική στάση και σιγουριά. Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) υπάρχει αντίστοιχη θέση.

Κατά τη διερεύνηση των πεδίων όπου συμβάλλει η αξιολόγηση στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, σημαντικότερα θεωρούνται σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αυτά που αφορούν την υποδομή του σχολείου ( $MO=2,93$ ), την παροχή βοήθειας προς τη σχολική



μονάδα και τους εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής-επιμορφωτικής) (MO=2,90), της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση καθηκόντων των εκπαιδευτικών (MO=2,83) . Ακολουθούν με μικρή διαφορά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος (MO=2,70) και η διδακτική ικανότητα και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών(MO=2,70). Σε μικρότερο βαθμό βρίσκονται αυτά που αφορούν τη φοίτηση των μαθητών (MO=2,46), τις σχέσεις σε αυτούς(MO= 2,43), τις σχέσεις με τους γονείς (MO=2,39), την κοινωνική συμπεριφορά (MO=2,34) και τις επιδόσεις των μαθητών (MO=2,34). Ανάλογα αποτελέσματα με αυτά των επιδόσεων των μαθητών και τη φοίτησή τους παρατηρούνται και στις έρευνες της Νάσικα (2014) και του Ράλλη (2020).

Παρατηρείται εδώ ότι παρά το γεγονός ότι η αναγκαιότητα για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σημειώνει Μέσο όρο 3,09, που είναι λίγο πάνω από το μέτριο, αυτό δεν αποτυπώνεται στα πεδία βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας καθώς έχουν μέσο όρο κάτω από το 2,70 εκτός από τρία που ήταν κοντά στο 2,90. Επίσης, ενώ στόχος της αξιολόγησης θεωρείται πως είναι να βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών, εδώ φαίνεται πως δεν θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν εξαρτώνται μόνο από το σχολείο αλλά και από άλλους κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες.

Από τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων αυτών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουμε σημαντική διαφοροποίηση με βάση το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τη θέση ευθύνης και την επιμόρφωση.

Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη βελτίωση της υποδομής του σχολείου (MOγυναίκες=3,06, MOάνδρες=2,41) και την ίδια άποψη συμμερίζονται οι συμμετέχοντες με μικρότερη ηλικία (MO20-39=3,17, MO>40=2,67). Οι συμμετέχοντες με περισσότερες σπουδές κρίνουν ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιπλέον εκπαιδευτικές δραστηριότητες (MOεπιπλέον=2,88, MOπτυχίο=2,39), δείχνοντας ότι οι σπουδές επηρεάζουν τη στάση απέναντι σε καινοτόμα προγράμματα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη της Νάσικα (2014).

Οι Διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες

που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση α) της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος, β) της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, γ) της σχολικής επίδοσης των μαθητών και δ) της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η αξιολόγηση.

Τέλος, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση της αναγκαιότητας του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού) με τη ύπαρξη κινήτρων για τον εκπαιδευτικό ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η λειτουργία της αξιολόγησης. Μάλιστα μεγαλύτερη συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στον βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και το κίνητρο της ηθικής επιβράβευσης, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική και χρειάζονται την αναγνώριση του έργου τους.

### **6.1.2 Στόχοι Αξιολόγησης Σχολικής μονάδας και Εκπαιδευτικού**

Οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού διακρίνονται σε αυτούς που αποσκοπούν στον έλεγχο και αυτούς που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της παιδείας που παρέχεται μέσω μιας διαδικασίας ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο σημαντικότερος στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους (ΜΟ=3,09) και ακολουθεί η παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση (ΜΟ=2,85). Στη συνέχεια, ακολουθεί ο έλεγχος ποιότητας της εκπαίδευσης (ΜΟ=2,73), η γνώση της πολιτείας για το επίπεδο παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΜΟ=2,59), η ενημέρωση των πολιτών για το επίπεδο των παρεχόμενων σπουδών (ΜΟ=2,38) και η δυνατότητα επιλογής σχολείου (ΜΟ=2,21). Στην έρευνα του Ράλλη (2020) και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) εντοπίζεται ο ίδιος πρωτεύων στόχος, ενώ οι έρευνες του Γκάνακα (2006), Μπελέση (2012), Ράλλη (2020) και Χαρακόπουλου (1998) αναφέρουν την ίδια ιεράρχηση στόχων.

Παρατηρείται, λοιπόν, πως πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων και η ανάληψη δράσης για τη βελτίωσή τους. Συνοδεύεται δε, από την ανάγκη ύπαρξης κινήτρων για υψηλότερη απόδοση, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ίδιοι είναι οι βασικοί υπεύθυνοι για μια αποτελεσματική σχολική μονάδα. Ο έλεγχος, ως στόχος, ωστόσο δεν απορρίπτεται εντελώς. Πολύ χαμηλές

τιμές εμφανίζονται σε στόχους που έχουν να κάνουν με την ενημέρωση των γονέων, δείχνοντας επιφυλακτικότητα και δυσπιστία απέναντι σε αυτούς και στη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά θέματα.

Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται με βάση την περιοχή σχολείου και την επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον στόχο της δυνατότητας εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους (ΜΟαστική=2,96, ΜΟημιαστική=2,78, ΜΟαγροτική=3,72). Όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον στόχο της δυνατότητας εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους (ΜΟναι=3,54, ΜΟόχι=2,90) και της ενημέρωσης των γονέων και των πολιτών για το παρεχόμενο επίπεδο σπουδών (ΜΟναι=2,75, ΜΟόχι=2,22), γεγονός που ίσως δηλώνει ότι η γνώση άρει τη δυσπιστία για τη συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Σημαντικότερος στόχος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρείται η βελτίωσή του (ΜΟ=3,26) και ακολουθεί η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης (ΜΟ=3,13). Με μικρή διαφορά ακολουθεί η επιλογή στελεχών (ΜΟ=3,00) και η απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών (ΜΟ=2,96) και τέλος ο έλεγχος του εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη διαφορά (ΜΟ=2,54). Στις έρευνες του Γκανάκα (2006), του Ράλλη (2020) και Χαρακόπουλου (1998) έχουμε τον ίδιο κύριο στόχο.

Και εδώ παρατηρείται ότι σημαντικότερος είναι ο στόχος της βελτίωσης και της ανατροφοδότησης, αφού ακολουθείται από την ανάγκη για επιμόρφωση. Παρουσιάζεται πρώτα η δυνατότητα επιμόρφωσης αυτών που την χρειάζονται και όχι η απομάκρυνσή τους σε περίπτωση ανεπάρκειας. Πάντως, η απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών συνεχίζει να υφίσταται ως στόχος και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό. Σημαντικός στόχος θεωρείται και η επιλογή στελεχών, αν και θα πρέπει να διαχωρίζεται από την διαδικασία αξιολόγησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Διαφοροποίηση διακρίνεται ανάλογα με την ηλικία, τις σπουδές, την περιοχή υπηρετήσης και την επιμόρφωση.

Οι νεότεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικούς τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αφορούν την απομάκρυνση ακατάλληλων εκπαιδευτικών (ΜΟ<sub>20-39</sub>=3,24, ΜΟ<sub>>40</sub>=2,68) και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού (ΜΟ<sub>20-39</sub>=2,83, ΜΟ<sub>>40</sub>=2,23). Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές και βιώνουν την εργασιακή ανασφάλεια έντονα, με

αποτέλεσμα να κυνηγούν συνεχώς προσόντα ώστε να εξασφαλίσουν μια μόνιμη θέση ενώ παράλληλα βλέπουν την ασφάλεια των μόνιμων συναδέλφων τους ανεξάρτητα από τα προσόντα και το έργο που προσφέρουν. Αυτό εντοπίζεται και στη μελέτη του Μπελέση (2012). Όσοι έχουν επιπλέον σπουδές επίσης σημειώνουν μεγαλύτερες τιμές στον μέσο όρο των παραπάνω στόχων (ΜΟ<sub>επιπλέον</sub>=3,20, ΜΟ<sub>πτυχίο</sub>=2,68 και ΜΟ<sub>επιπλέον</sub>=3,14, ΜΟ<sub>πτυχίο</sub>=2,68 αντίστοιχα).

Οι υπηρετούντες σε αγροτικές περιοχές και όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό ως στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τη βελτίωση του (ΜΟ<sub>αστική</sub>=3,20, ΜΟ<sub>ημιαστική</sub>=2,89, ΜΟ<sub>αγροτική</sub>=3,78 και ΜΟ<sub>ναι</sub>=3,67, ΜΟ<sub>όχι</sub>=3,09 αντίστοιχα)

### 6.1.3 Μορφές Αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) (ΜΟ=3,18) και ακολουθεί με σημαντική διαφορά ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής (ΜΟ=2,66) ενώ λιγότερο σημαντική θεωρείται η εξωτερική αξιολόγηση (ΜΟ=2,22). Οι έρευνες των Γκανάκα (2006), Ζουγανέλη κ.α. (2008) και Ράλλη (2020) επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή.

Το γεγονός που η αυτοαξιολόγηση προκρίνεται τόσο έντονα της εξωτερικής οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να γίνεται από αυτούς που γνωρίζουν καλύτερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τα προβλήματα και τις δυνατότητές της. Επίσης, υπάρχει πάντα ο φόβος του εξωτερικού αξιολογητή – ελεγκτή.

Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανάλογα με την σχέση εργασίας και την επιμόρφωση. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική την εξωτερική αξιολόγηση (ΜΟ<sub>μόνιμοι</sub>=2,33, ΜΟ<sub>αναπ/τές</sub>=1,83) και όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (ΜΟ<sub>ναι</sub>=3,13, ΜΟ<sub>όχι</sub>=2,47) , κάτι που δείχνει ότι γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής αξιολόγησης.

### 6.1.4 Φορείς Αξιολόγησης της Σχολικής μονάδας και του Εκπαιδευτικού

Οι φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικούς και εξωτερικούς και συνδέονται με τις αντίστοιχες μορφές αξιολόγησης (εσωτερική και εξωτερική). Οι εσωτερικοί φορείς είναι ο Διευθυντής του σχολείου, ο Σύλλογος διδασκόντων

και οι μαθητές, ενώ οι εξωτερικοί είναι ο Διοικητικός Προϊστάμενος, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, οι γονείς και ο εξωτερικός αξιολογητής.

Σημαντικότερος φορέας αξιολόγησης σχολικής μονάδας θεωρείται για τους συμμετέχοντες ο Σύλλογος Διδασκόντων (MO=3,66) και ακολουθεί με μικρή διαφορά ο Διευθυντής του σχολείου (MO=3,40). Στη συνέχεια βρίσκονται με τιμές κάτω του μετρίου ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (MO=2,2), οι μαθητές (MO=2,70) και ο διοικητικός Προϊστάμενος (MO=2,54), ενώ λίγο σημαντικοί θεωρούνται ο Εξωτερικός αξιολογητής (MO=2,24) και οι γονείς (MO=2,21). Οι μελέτες του Γκανάκα (2006), του Ράλλη (2020) και του Χαρακόπουλου (1998) επίσης καταδεικνύουν τον Διευθυντή, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ως σημαντικότερους φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τους εξωτερικούς φορείς ως λιγότερο σημαντικούς.

Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη υπηρεσίας. Οι γυναίκες και οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 20 έτη υπηρεσίας θεωρούν σημαντικότερη από τους υπόλοιπους τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του σχολείου (MO<sub>άνδρες</sub>=1,76, MO<sub>γυναίκες</sub>=2,32 και MO<sub>0-10</sub>=2,36, MO<sub>11-20</sub>=2,35, MO<sub>>20</sub>=1,65) ενώ οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συμμετοχή των μαθητών (MO<sub>επιπλέον</sub>=2,96, MO<sub>πτυχίο</sub>=2,26).

Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, σημαντικότεροι θεωρούνται ο Σύλλογος Διδασκόντων (MO=3,27), ο Διευθυντής του σχολείου (MO=3,07), οι μαθητές (MO=2,61), ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου (MO=2,56) ενώ ο Προϊστάμενος (MO=2,33), ο Εξωτερικός αξιολογητής (MO=2,06) και οι γονείς (MO=2,05) θεωρούνται λίγο σημαντικοί. Σε έρευνα του Γκανάκα (2006) και του Ράλλη (2020) ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής καταλαμβάνουν εξίσου υψηλές θέσεις σημαντικότητας, ωστόσο στο Γκανάκα η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι τόσο αποδεκτή. Η υπεροχή των εσωτερικών φορέων αξιολόγησης επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Ζουγανέλη, κ.α.,2008, Χαρακόπουλος, 1998) όπου σημαντική είναι και η συμμετοχή του Συντονιστή.

Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τη θέση ευθύνης και την επιμόρφωση.

Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντική (MO=2,75) τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους άνδρες (MO=2,06). Οι νεότεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συμμετοχή του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (MO=3,38), από ό,τι οι

μεγαλύτεροι συμμετέχοντες, άνω των 40 ετών ( $MO=3,15$ ). Πιθανόν, λόγω του ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν μόνιμες θέσεις και το γεγονός αυτό τους προκαλεί ανασφάλεια, να θεωρούν ότι ένας αξιολογητής εκτός σχολείου είναι πιο κατάλληλος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς αυτό θα φέρει αλλαγές στη θέση των μεγαλύτερων μόνιμων εκπαιδευτικών.

Όσοι έχουν επιπλέον σπουδές σημειώνουν μεγαλύτερες τιμές στον μέσο όρο για τον βαθμό σημαντικότητας της συμμετοχής των μαθητών και των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο ( $MO_{\text{επιπλέον}}=2,92$ ,  $MO_{\text{πτυχίο}}=2,10$  και  $MO_{\text{επιπλέον}}=2,31$ ,  $MO_{\text{πτυχίο}}=1,61$  αντίστοιχα).

Οι διευθυντές-υποδιευθυντές θεωρούν σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό σημαντική τη συμμετοχή του Διευθυντή του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ( $MO=3,75$ ) σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς ( $MO=2,96$ ). Αυτό ίσως να σχετίζεται με την άποψη των διευθυντών ότι ως όργανα διοίκησης έχουν την ευθύνη του ελέγχου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Τέλος, η επιμόρφωση ενισχύει τη σημασία της συμμετοχής του Συλλόγου διδασκόντων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ( $MO_{\text{ναι}}=3,79$ ,  $MO_{\text{όχι}}=3,05$ ), ενώ ενισχύει και την συμμετοχή εξωτερικών φορέων αξιολόγησης όπως ο Εξωτερικό αξιολογητής ( $MO_{\text{ναι}}=2,54$ ,  $MO_{\text{όχι}}=1,86$ ) και οι γονείς ( $MO_{\text{ναι}}=2,46$ ,  $MO_{\text{όχι}}=1,88$ ). Πάντως, ο φορέας που φαίνεται να είναι λιγότερο αποδεκτός καθώς σημειώνει τις μικρότερες τιμές είναι οι γονείς, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις μελέτες του Γκανάκα (2006), της Νάσικα (2014), του Ράλλη (2020) και του Χαρακόπουλου (1998). Γενικότερα, υπάρχει δυσπιστία στον ρόλο των γονέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα παρά το θεσμικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη συμμετοχή του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στη σχολική ζωή. Φαίνεται λοιπόν, ότι για τους εκπαιδευτικούς ο ρόλος αυτός είναι τυπικός και όχι ουσιαστικός.

### **6.1.5 Κριτήρια Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας και του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή**

Στην ερώτηση σχετικά με τους φορείς οι οποίοι θα πρέπει να διαμορφώνουν τα κριτήρια για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες προκρίνουν το ίδιο το σχολείο ( $MO=3,85$ ) έναντι των εξωτερικών φορέων ( $MO=1,94$ ), κάτι που φανερώνει την αναγνώριση από τους συμμετέχοντες ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και δεν πρέπει τα κριτήρια να ορίζονται μαζικά. Αυτό συνάδει και με την προτίμηση των συμμετεχόντων στην εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση. Η επιμόρφωση δείχνει να



ενισχύει το βαθμό συμμετοχής των φορέων εκτός σχολείου στη διαμόρφωση κριτηρίων ( $MO_{\text{ναι}}=2,37$ ,  $MO_{\text{όχι}}=1,76$ ), φανερώνοντας ότι οι γνώσεις σε θέματα αξιολόγησης άρει τη δυσπιστία απέναντι στους εξωτερικούς φορείς.

Οι δείκτες-κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που εμφανίζουν υψηλές τιμές με υψηλότερες να έχουν α)η επαρκής στελέχωση ( $MO=3,94$ ), β)το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή ( $MO=3,59$ ), γ)η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου ( $MO=3,43$ ), δ)η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων για τη βελτίωση της σχολικής ζωής ( $MO=3,32$ ) και ε)η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ( $MO=3,21$ ). Χαμηλότερες τιμές παρουσιάζονται α)στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια και β)στην επίδοση των μαθητών ( $MO=2,48$ ). Οι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ σημαντική την επαρκή στελέχωση του σχολείου για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του, καθώς τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλά κενά στα σχολεία (εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού) και αναγνωρίζουν τη σημασία του θετικού κλίματος και της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο σπουδών που παρέχεται από τα σχολεία. Υψηλότερη τιμή στην επαρκή στελέχωση εντοπίζεται και στις μελέτες του Μπελέση (2012) και του Ράλλη (2020).

Χαμηλότερη τιμή, κάτω του μετρίου, συναντάται στην επίδοση των μαθητών, η οποία είναι και σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην άποψη ότι η επίδοση του μαθητή δεν μπορεί να χαρακτηρίζει την ποιότητα του σχολείου καθώς δεν οφείλεται αποκλειστικά στη σχολική μονάδα αλλά και σε άλλους κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Χαμηλές τιμές στις επιδόσεις παρουσιάζουν και παρόμοιες έρευνες (Γκανάκας,2006, Μπελέσης,2012, Χαρακόπουλος,1998).

Οι νεότεροι συμμετέχοντες θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συμμετοχή των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων ως κριτήρια αξιολόγησης στην αποτίμηση της σχολικής μονάδας ( $MO_{20-39}=3,29$ ,  $MO_{>40}=2,87$ ). Όσοι έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή της υλοποίησης προγραμμάτων παρέμβασης και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής και την επαρκή στελέχωση ως κριτήρια, σε σχέση με τους συμμετέχοντες χωρίς επιπλέον σπουδές ( $MO_{\text{επιπλέον}}=3,36$ ,  $MO_{\text{πτυχίο}}=3,08$  και  $MO_{\text{επιπλέον}}=4,08$ ,  $MO_{\text{πτυχίο}}=3,90$  αντίστοιχα).

Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή παρουσιάζουν, επίσης, υψηλές τιμές. Σημαντικότερα θεωρούνται α)η διδακτική ικανότητα ( $MO=3,85$ ), β)η διαχείριση σχολικής τάξης ( $MO=3,84$ ), γ)η παιδαγωγική κατάρτιση ( $MO=3,77$ ) και δ)η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών ( $MO=3,72$ ). Οι έρευνες του

Γκανάκα (2006) της Ζουγανέλη, κ.α. (2008) και του Μπελέση (2012) επιβεβαιώνουν τη θέση των δεικτών. Οι τιμές στα τρία πρώτα κριτήρια είναι λογικό να βρίσκονται πολύ κοντά καθώς το ένα συμπληρώνει το άλλο ώστε να γίνει ορθή διαχείριση της τάξης. Η εποπτεία της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών είναι λογικό να είναι σημαντικός καθώς ανήκει στις αρμοδιότητες του διευθυντή ως προϊστάμενου του.

Σε χαμηλότερες αλλά υψηλές τιμές συναντάται α)η συνεργασία με τους συναδέλφους (MO=3,62), β)η συνεργασία με τον διευθυντή (MO=3,44), γ)η επιστημονική κατάρτιση (MO=3,44), δ)η ανάληψη πρωτοβουλιών για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (MO=3,41) και ε)η συνεργασία με τους γονείς (MO=3,32). Φαίνεται έτσι, ότι η καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι απαραίτητες για τη σωστή λειτουργία του σχολείου και την ανάπτυξη θετικού κλίματος. Βέβαια, η συνεργασία με τους γονείς σημειώνει τη χαμηλότερη από τις τιμές καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία λιγότερο σημαντική.

Τις χαμηλότερες τιμές σημειώνουν τα κριτήρια α)της διεκπεραίωσης εξωδιδασκτικών εργασιών (MO=2,65), β)της επίδοσης των μαθητών (MO=2,79) και γ)της γενικότερης κοινωνικής και επιστημονικής δράσης (MO=2,99). Παρά το γεγονός ότι η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών αποτελεί το λιγότερο σημαντικό δείκτη, παρουσιάζεται ως πάρα πολύ σημαντικός για τους διευθυντές που έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας σε αυτή τη θέση (MO<sub>0-9</sub>=2,62, MO<sub>>10</sub>=4,50). Αυτό ίσως να δείχνει την ανάγκη των διευθυντών για διευκόλυνση και βοήθεια από μέρους των εκπαιδευτικών στη διεκπεραίωση των γραμματειακών αναγκών του σχολείου.

Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν σημαντικότερο το κριτήριο της παιδαγωγικής κατάρτισης (MO<sub>επιπλέον</sub>=3,79, MO<sub>πτυχίο</sub>=3,67) ενώ όσοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές θεωρούν πιο σημαντική την επιστημονική κατάρτιση (MO<sub>επιπλέον</sub>=3,43, MO<sub>πτυχίο</sub>=3,50). Οι συμμετέχοντες που έχουν μόνιμη θέση θεωρούν πιο σημαντικά τα κριτήρια της υπηρεσιακής συνέπειας και της συνεργασίας με του συναδέλφους και τον διευθυντή σε σχέση με τους αναπληρωτές (MO<sub>μόνιμοι</sub>=3,83, MO<sub>αναπ/τές</sub>=3,33/ MO<sub>μόνιμοι</sub>=3,73, MO<sub>αναπ/τές</sub>=3,22/ MO<sub>μόνιμοι</sub>=3,55, MO<sub>αναπ/τές</sub>=3,06), αναγνωρίζοντας την αξία των σχέσεων συνεργασίας για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος εργασίας. Τέλος, όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση σημειώνουν μεγαλύτερες τιμές στη συμμετοχή όλων των κριτηρίων, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες τιμές όσων δεν έχουν επιμορφωθεί.



### **6.1.6 Προϋποθέσεις για Αποτελεσματική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού**

Σχετικά με τον άξονα των προϋποθέσεων προκειμένου να είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεσματική οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικότερες, με σειρά προτεραιότητας, την αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή του σχολείου (MO=4,05), την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης (MO=3,96), την ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας (MO=3,90), την εξασφάλιση της αποδοχής των εκπαιδευτικών (MO=3,87), την ειδική κατάρτιση του αξιολογητή (MO=3,77) και την ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου (MO=3,24). Λιγότερο σημαντικές και κάτω του μετρίου θεωρούνται η μονιμότητα του διευθυντή (MO=2,84) και η οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή-διευθυντή (MO=2,43).

Οι προϋποθέσεις που κατέχουν τις υψηλότερες θέσεις είναι αυτές που αφορούν την αξιοκρατία, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης και της αποδοχής της και το κλίμα εμπιστοσύνης. Τα στοιχεία αυτά μας δείχνουν ότι για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση.

Σημαντικότερη προϋπόθεση είναι η αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Γκανάκας ,2006,Μπελέσης ,2015, Νάσικα ,2014, Ράλλης ,2020) και φανερώνει την κριτική της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση. Η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων είναι επίσης σημαντική για τους συμμετέχοντες και μπορεί να συντελέσει στην αποδοχή της αξιολογικής διαδικασίας καθώς έτσι θα νιώσουν υπεύθυνοι για την ολοκλήρωσή της και την επίτευξη των στόχων που θα τεθούν. Για να συμβεί αυτό η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι αυτόνομη και να προχωρήσει με βάση τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πράγμα δύσκολο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα.

Η εξασφάλιση της αποδοχής της αξιολόγησης από τους αξιολογούμενους φαίνεται να ενισχύεται από όσους έχουν επιπλέον σπουδές (MO<sub>επιπλέον</sub>=4,04, MO<sub>πτυχίο</sub>=3,58).

### **6.1.7 Κίνητρα Αξιολόγησης**

Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα η αξιολόγηση θεωρείται πολύ σημαντική από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (MO=3,55) ενώ όλα τα κίνητρα που τους αναφέρθηκαν σημειώνουν υψηλές

τιμές (άνω του 3,50). Σημαντικότερο ως κίνητρο είναι η ηθική επιβράβευση (ΜΟ=3,75) και ακολουθούν η επαγγελματική ικανοποίηση (ΜΟ=3,71), η οικονομική αναβάθμιση (ΜΟ=3,70) και η βαθμολογική εξέλιξη (ΜΟ=3,53).

Παρατηρείται ότι τα κίνητρα που αφορούν μια εσωτερική κατάσταση (ηθική επιβράβευση, επαγγελματική ικανοποίηση) του αξιολογούμενου καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις χωρίς όμως να χάνουν την αξία τους και αυτά που έχουν ένα εξωτερικό αποτέλεσμα (οικονομική και βαθμολογική εξέλιξη). Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε αυτό το αποτέλεσμα αναλογιζόμενοι την απαξίωση που δέχονται τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί και την ανάγκη για αναγνώριση του έργου τους. Παρόμοια ευρήματα έχουν και οι μελέτες του Γκανάκα (2006) και Ράλλη (2020), όπου τα εσωτερικά κίνητρα καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις, ενώ τα εξωτερικά ακολουθούν με ελάχιστη διαφορά.

Διαφοροποίηση συναντάται με βάση την επιμόρφωση στο κίνητρο που αφορά την οικονομική αναβάθμιση (ΜΟ<sub>ναι</sub>=4,08, ΜΟ<sub>όχι</sub>=3,54).

#### **6.1.8 Διατάραξη των Σχέσεων λόγω Αξιολόγησης και Τρόποι Αντιμετώπισής της**

Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον διευθυντή του σχολείου (ΜΟ=3,61), ενώ αυτό επιβεβαιώνεται και από τις μελέτες του Γκανάκα (2006) και του Ράλλη (2020). Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω της έλλειψης γνώσεων και εμπειριών σχετικά με την αξιολόγηση αλλά και την συσχέτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο για σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών.

Όμως, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι παρά την πιθανή διατάραξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου υπάρχουν τρόποι να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα και όχι να ακυρωθεί η διαδικασία αξιολόγησης (ΜΟ=2,41). Ως τρόποι αντιμετώπισης προκρίνονται α)η διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή (ΜΟ=3,57), β)η αποδοχή της αξιολόγησης μέσω συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση κοινώς αποδεκτών κριτηρίων (ΜΟ=3,49) και γ)η εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού (ΜΟ=3,45). Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται στις έρευνες Γκανάκα (2006) και Μπελέση (2015).

Όσοι έχουν επιπλέον σπουδές εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό στον τρόπο αντιμετώπισης που αφορά την αποδοχή από τους αξιολογούμενους μέσα από τη συμμετοχή τους στη

διαμόρφωση κριτηρίων ( $MO_{\text{επιπλέον}}=3,69$ ,  $MO_{\text{πτυχίο}}=3,16$ ). Όσοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό στον τρόπο αντιμετώπισης που αφορά την εφαρμογή αξιολογικής διαδικασίας με αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ( $MO_{0-10}=3,09$ ,  $MO_{11-20}=3,60$ ,  $MO_{>20}=3,53$  και  $MO_{\text{ναι}}=3,75$ ,  $MO_{\text{όχι}}=3,33$  αντίστοιχα).

### **6.1.9 Ετοιμότητα Διευθυντή για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού**

Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα ρωτήθηκαν για τον βαθμό ετοιμότητάς τους να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς και δήλωσαν ότι αισθάνονται έτοιμοι σε μέτριο προς μικρό βαθμό ( $MO=2,59$ ). Παρατηρείται έτσι μια επιφυλακτικότητα πιθανόν λόγω του φόβου διατάραξης των σχέσεων αλλά και της ανασφάλειας λόγω έλλειψης γνώσεων σχετικών με την αξιολόγηση (επιμόρφωση). Σε έρευνες του Γκανάκα (2006) και του Μπελέση (2015) φαίνεται η ίδια επιφυλακτικότητα με αιτία την έλλειψη επιμόρφωσης.

### **6.1.10 Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς**

Στο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση του Διευθυντή του σχολείου από τον εκπαιδευτικό, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε υψηλό προς μέτριο βαθμό ( $MO=3,61$ ) δείχνοντας ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται και από τις χαμηλότερες προς τις υψηλότερες θέσεις. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με αυτή τη θέση έναντι των διευθυντών-υποδιευθυντών ( $MO_{\text{δ/ντης-υποδ/ντης}}=3,08$ ,  $MO_{\text{εκπ/κός}}=3,70$ ). Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν σημαντικό λόγο στην αξιολόγηση των Διευθυντών αφού η δράση και οι αποφάσεις τους επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του δικού τους έργου.

## **6.2 Περιορισμοί της Έρευνας**

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το δείγμα της έρευνας το οποίο περιελάμβανε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αχαΐας. Η έρευνα περιορίστηκε σε δασκάλους και διευθυντές κυρίως και δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων ή και άλλων στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, ο τρόπος επιλογής δείγματος

μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας ενέχει τον κίνδυνο το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής δεδομένων δημιουργεί αμφιβολίες σχετικά με την αξιοπιστία, την ειλικρίνεια και την αντικειμενικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα διεξήχθη την περίοδο που υπήρχαν προστριβές στην εκπαιδευτική κοινότητα για την υλοποίηση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, οπότε η συναισθηματική φόρτιση πιθανόν να επηρέασε τις απαντήσεις. Τέλος, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου και η απάντησή τους ηλεκτρονικά δεν αφήνουν περιθώρια επεξηγήσεων.

### **6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας από κάποιον επίσημο φορέα, προκειμένου να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα που θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προτείνεται δε, η έρευνα αυτή να διεξαχθεί με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, ώστε να καλυφθεί το θέμα της αξιολόγησης σε όλο το εύρος του.

## Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, στο: Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα Αθανασίου, Λ.(1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο , στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σελ.229-254, Αθήνα, Γρηγόρης.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (επιμ.). Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη( σελ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. στο Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006)

Ανδρέου, Α.(2003) Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Η λέσχη των εκπαιδευτικών. τ.30,σελ 20-22, Αθήνα, Πατάκης.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αι., Σοφού, Ευ., Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση (σ.27-61).Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βαϊνάς, Κ. (2001). Προσπάθεια Ελαχιστοποίησης της Υποκειμενικότητας στην Εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου (σελ. 490-491) Αθήνα. Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα. Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

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

Cohen , L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κυρανάκης, Μ. Ματράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, Αθήνα: Ίων.

Δεληγιάννης, Α. (2002). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση..

Δημητρόπουλος Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή – θεωρία - πράξη - προβλήματα. Τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (2002). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σ.172-185, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ ΕΑCΕΑ/Ευρυδίκη (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διαθέσιμο στο: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-el>

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών, στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (σ. 391-435) . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων , τ.13, σελ. 135-151.

Ηλιού Μ. (1991), Βήματα εμπρός, Βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης. Αθήνα: Πορεία.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Αθήνα. Μέντορας, τ1, σελ. 49-76.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, Αθήνα. τ.30, σελ. 3-8.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, στο : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (σελ.46-70). Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων.

- Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο 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» στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου» - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κιούσης, Γ.(1990). Αρχές και Βάσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών, στο: Λόγος και Πράξη, τ43, σελ.5-20.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 30, σελ. 28 – 29
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης, Τόμος Γ', σελ. 13-43 Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011), (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 15, σελ.200-202.



- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.14, σελ. 25-41
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*, Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, (σελ.24-35). Αθήνα.
- Μπελέσης, Ι. (2012). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη* (Επιμ.-Μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νάσικα, Ε. (2014). *Σχολική Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. , 2008, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στη προσχολική*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ7, σελ.42-59.
- Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ., Κωστάκη Α., Βρεττάκου Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Συνιστώσες της Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό Σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5, σ.81-90.
- Παπακωνσταντίνου Π., (2005), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.31, σελ.37-64,.
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικός κύκλος, 3ος τόμος, τ. 2, σελ. 119-140
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Που βρισκόμαστε σήμερα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, από τη θεωρία στην πράξη. Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π.(1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, Νέα Παιδεία, τ.31, σελ.15-33.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πράλλης, Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, στο: Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη», επιμ. Ζωή Παπαναούμ., Θεσσαλονίκη: Action ΑΕ.
- Ράλλης, Δ. (2020). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής επίδοσης. Αθήνα, Gutenberg.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα. Gutenberg.

Rogers, A. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 1/11/2021 από <https://www.openbook.gr/ekpaideytiki-axiologisi/>,

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακίρη, Δ. (2007). Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη – Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007), σ. 372-379.

Υφαντή Α. (2001). Αξιολόγηση και η Πολιτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική Διοίκηση Και Πολιτική, Τόμος Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π

Χαρακόπουλος Κ., (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Τμήμα: Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: Διδακτορική διατριβή

Χατζηγεωργίου. Γ. (2004). Γνώθι το curriculum. Αθήνα. Ατραπός.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Bell, J. (2005). Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science (4<sup>th</sup> edition). New York. Open University Press.

Dwyer, C. (1995). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity standard and issues, στο : Teacher evaluation: Guide to effective practice, London, Kluwe Academic Publishers

Dolley, J. (1994). Planning, monitoring and evaluating learning programmes. Buckingham: Open University Press.

Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org>

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? Journal of Curriculum Studies, vol35 (2), 139-149.

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

Papay, J.P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. Harvard Educational Review, vol82(1), 123-141.

Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part I: Relation to psychology. Practical assessment, Research & Evaluation, vol6(11), 1149-1156.

Scriven, M. S. (1991 ). Evaluation Thesaurus. California: Sage Publications.

Stufflebeam,D.&Shinfield (1995). Teacher evaluation to effective practice στο: Guide to effective practice, Kluwer Academic Publishers, London

### **Ηλεκτρονική βιβλιογραφία**

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (3-9-2007). Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών . Βρυξέλλες

Ανακτήθηκε 20/11/2021 από [Microsoft Word - DGeac-PE-COM\\_2007\\_392-A2\\_8691- Quality of Teacher Education\\_EL\\_ACTE.DOC \(europa.eu\)](#)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Ανακτήθηκε στις 15/11/2021 από [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf)

### **Θεσμικά κείμενα**

Σχέδιο ΠΔ/1988

ΠΔ320/1993

Νόμος 2525/1997

Νόμος 2986/2002

Νόμος 4692/2020

Νόμος 4823/2021

ΥΑ 108906/ΓΔ4/2021

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιείται για την εκπόνηση της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Αχαΐας», στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών "Διοίκηση Εκπαίδευσης" του Τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών και Εκπαιδευτικών των Σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Ν. Αχαΐας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού και του έργου του).

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εμπιστευτική και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: τα δημογραφικά στοιχεία και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και χρειάζονται περίπου 10 λεπτά για την συμπλήρωσή του. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Από εσάς ζητείται η προσωπική σας άποψη.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας και τη συμβολή σας στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση,

Κοτσώνη Παναγιώτα,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

#### A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### 1. Φύλο. \*

- Άνδρας
- Γυναίκα

##### 2. Ηλικία. \*

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50 και άνω

##### 3. Οικογενειακή κατάσταση.

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η

4. Επίπεδο σπουδών. \*

- Πτυχίο
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5. Σχέση εργασίας \*

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/ια

6. Θέση στη σχολική μονάδα. \*

- Διευθυντής/ντρια
- Υποδιευθυντής/ντρια
- Εκπαιδευτικός

7. Έτη υπηρεσίας στην Α/βάθμια Εκπαίδευση. \*

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 25 και άνω

8. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια (Παρακαλώ να απαντηθεί μόνο από Διευθυντές/ντριες).

- 0-9
- 10-19
- 20 και άνω

9. Μέγεθος σχολείου υπηρετήσης (με βάση τον αριθμό μαθητών). \*

- <50
- 50-100
- 100-150
- >150

10. Το σχολείο υπηρετήσης λειτουργεί σε περιοχή. \*

- Αστική (>15000)
- Ημιαστική (5000-15000)

- Αγροτική (<5000)

11. Έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού; \*

- Ναι
- Όχι

## B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας- εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κλπ)

Της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών.

Της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος

Της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών

Της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Της φοίτησης των μαθητών (ροή- διαρροή).

Της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς (υποστηρικτική- επιμορφωτική)



3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους.

Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδυνάτων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους.

Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.

Για να γνωρίζει η πολιτεία το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα διάφορα σχολεία

Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους μαθητές.

Για να δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς

4. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας.

Εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)..

Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

5. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου.

Ο διοικητικός Προϊστάμενος.

Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού Προϊστάμενου).

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Οι μαθητές

Οι γονείς

6. Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από: \*

Φορείς εκτός σχολείου

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Το ίδιο το σχολείο.

7. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρέπει να γίνεται με βάση ορισμένους δείκτες. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας; \*

Η επίδοση των μαθητών.

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις-αξίες)..

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.

Η διοίκηση και η οργάνωση του σχολείου.

Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής

Το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή.

Η επαρκής στελέχωση (εκπαιδευτικό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό).

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Η βελτίωσή του.

Η επιλογή στελεχών.

Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών.

Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης.

Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού.

10. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου.

Ο διοικητικός Προϊστάμενος.

Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του Προϊστάμενου).

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Οι μαθητές.

Οι γονείς.

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο της διοίκησης ενός σχολείου; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να ληφθούν υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.  
Διεκπεραίωση εξωδιδασκαστικών εργασιών.

Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.  
Συνεργασία με τους συναδέλφους του.

Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου.

Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Επιστημονική κατάρτιση.

Παιδαγωγική κατάρτιση.

Διδακτική ικανότητα.

Διαχείριση σχολικής τάξης

Επίδοση μαθητών.

Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση.

13. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

14. Αν έχετε απαντήσει θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Με ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Με εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα έχει στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού.

Με αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης.

Με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή.

15. Πόσο σημαντικές πιστεύετε ότι είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας; \*

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.

Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια επίτευξης των στόχων του σχολείου.

Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης.

Εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων.

Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή του σχολείου).

Αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή του σχολείου.

Μονιμότητα του διευθυντή του σχολείου.

Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στην διαδικασία της αξιολόγησης.

16. Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

17. Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;

Καθόλου   Λίγο   Αρκετά   Πολύ   Πάρα πολύ

Οικονομική αναβάθμιση..

Βαθμολογική εξέλιξη.

Επαγγελματική ικανοποίηση.

Ηθική επιβράβευση

18. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος/η να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; (Παρακαλώ να απαντηθεί μόνο από Διευθυντές/ντριες).

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του Διευθυντή σχολικής μονάδας; \*

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ