



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης
Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης Διευθυντών
και Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ν. Ηλείας»

«Evaluation of educational work: A case study of the principals
and teachers in the secondary education school units
of Ilia prefecture»

«Διονύσιος Ράλλης»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης	
A' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Ραφαηλίδης Απόστολος	B' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Γατομάτης Παναγιώτης

Πάτρα, Οκτώβριος 2020

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 και 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, 2020

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματά της, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε

«Ευχαριστίες»

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους του καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για το ωραίο ταξίδι που μας προσέφεραν στην γνώση.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, Δρ. Ιωάννη Μητρόπουλο, Διευθυντή του Π.Μ.Σ. «Διοίκηση εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου Παιρών, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής και τον συνεπιβλέποντα Δρ. Απόστολο Ραφαηλίδη για τις ουσιαστικές και εύστοχες υποδείξεις του.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους μου Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας για την συμμετοχή τους στην έρευνα, χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα ήταν εφικτή η εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την υπομονή της και τη συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	8
Κατάλογος Εικόνων και Γραφημάτων.....	11
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	12
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	13
ABSTRACT.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ.....	19
1.1. Αξιολόγηση.....	19
1.2. Εκπαιδευτικό Έργο.....	19
1.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.....	21
1.4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	24
2.1. Μοντέλα Αξιολόγησης.....	24
2.2. Σκοπός και Στόχοι Αξιολόγησης.....	27
2.3. Μορφές και Είδη Αξιολόγησης.....	28
2.4. Κριτήρια Αξιολόγησης.....	30
2.5. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Αξιολόγησης.....	33
2.6. Νομοθετικές Προσπάθειες Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου.....	34
2.7. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως Φορέας Αξιολόγησης.....	39
2.8. Επισκόπηση Συναφών Ερευνών.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
3.1. Σκοπός της Έρευνας.....	46
3.2. Επιμέρους Στόχοι.....	46
3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	46
3.4. Δείγμα της Έρευνας.....	47
3.5. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	48
3.6. Ζητήματα Δεοντολογίας.....	48
3.7. Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων.....	48
3.8. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου.....	50
3.9. Στατιστική Επεξεργασία.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
4.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	52

4.2.	Ερευνητικό Ερώτημα 1: Αναγκαιότητα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	57
4.2.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	60
4.2.2.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές	61
4.2.3.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου	63
4.2.4.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση	65
4.2.5.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής	66
4.3.	Ερευνητικό Ερώτημα 2: Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	67
4.3.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	71
4.3.2.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές	71
4.3.3.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας	72
4.3.4.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου	73
4.3.5.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση	73
4.3.6.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής	75
4.4.	Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μορφές Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας	76
4.4.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	77
4.4.2.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου	78
4.4.3.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση	78
4.5.	Ερευνητικό Ερώτημα 4: Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	79
4.5.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	82
4.5.2.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές	84
4.5.3.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας	85
4.5.4.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου	86
4.5.5.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση	87
4.5.6.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας	89
4.5.7.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής	90
4.6.	Ερευνητικό Ερώτημα 5: Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου	92
4.6.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	97
4.6.2.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές	98
4.6.3.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου	99
4.6.4.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση	101
4.6.5.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής	104
4.7.	Ερευνητικό Ερώτημα 6: Προϋποθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή	105
4.7.1.	Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης	107

4.7.2.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές</i>	108
4.7.3.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας</i>	109
4.7.4.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση</i>	109
4.8.	Ερευνητικό Ερώτημα 7: Λειτουργία Κινήτρων για Αποτελεσματικότερη Αξιολόγηση	110
4.8.1.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης</i>	113
4.8.2.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές</i>	113
4.8.3.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση</i>	114
4.9.	Ερευνητικό Ερώτημα 8: Διατάραξη Σχέσεων και Τρόποι Αντιμετώπισης Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή.....	115
4.9.1.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης</i>	118
4.9.2.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές</i>	118
4.9.3.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση</i>	119
4.10.	Ερευνητικό Ερώτημα 9: Ετοιμότητα Διευθυντή για Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού	120
4.11.	Ερευνητικό Ερώτημα 10: Αξιολόγηση Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς	121
4.11.1.	<i>Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης</i>	121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο:	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	122
5.1.	Αναγκαιότητα Αξιολόγησης.....	122
5.2.	Στόχοι Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας	125
5.3.	Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού	128
5.4.	Μορφές Αξιολόγησης.....	129
5.5.	Φορείς Αξιολόγησης σχολικής μονάδας	130
5.6.	Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού	131
5.7.	Κριτήρια Αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	135
5.8.	Κριτήρια Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή	137
5.9.	Προϋποθέσεις Αξιολόγησης.....	141
5.10.	Κίνητρα Αξιολόγησης.....	142
5.11.	Διατάραξη Σχέσεων – Τρόποι Αντιμετώπισης	144
5.12.	Ετοιμότητα Διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	145
5.13.	Αξιολόγηση Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°:	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	146
6.1.	Περιορισμοί Έρευνας – Προτάσεις	149
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		151

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	160
-----------------	-----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210).....	52
Πίνακας 2: Απαντήσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	58
Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	60
Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	62
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	64
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	65
Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	67
Πίνακας 8: Απαντήσεις άξονα στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	68
Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	71
Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	72
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας* Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	72
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	73
Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	74
Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	75
Πίνακας 15: Απαντήσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	76
Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	77
Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA–Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	78
Πίνακας 19: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση* Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	78
Πίνακας 20: Απαντήσεις άξονα φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	80
Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	83

Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	84
Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	85
Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	86
Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	88
Πίνακας 26: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	90
Πίνακας 27: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	91
Πίνακας 28: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	93
Πίνακας 29: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	97
Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	98
Πίνακας 31: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	100
Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	102
Πίνακας 33: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	104
Πίνακας 34: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τις προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή	106
Πίνακας 35: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή	107
Πίνακας 36: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή.....	108
Πίνακας 37: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή.....	109
Πίνακας 38: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή.....	110
Πίνακας 39: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης	111

Πίνακας 40: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης	113
Πίνακας 41: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης	114
Πίνακας 42: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης.	115
Πίνακας 43: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή	116
Πίνακας 44: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή	118
Πίνακας 45: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή	119
Πίνακας 46: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή	120
Πίνακας 47: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για την ετοιμότητα του διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	120
Πίνακας 48: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του διευθυντή	121
Πίνακας 49: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του διευθυντή	121

Κατάλογος Εικόνων και Γραφημάτων

Γράφημα 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210).....	56
Γράφημα 2: Μέσοι όροι τομέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	59
Γράφημα 3: Μέσοι όροι άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	59
Γράφημα 4: Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης σχολικής μονάδας	69
Γράφημα 5: Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού	70
Γράφημα 6: Μέσοι όροι άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	70
Γράφημα 7: Μέσοι όροι μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας	77
Γράφημα 8: Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	81
Γράφημα 9: Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού	81
Γράφημα 10: Μέσοι όροι άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.....	82
Γράφημα 11: Μέσοι όροι φορέων διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας	95
Γράφημα 12: Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας	95
Γράφημα 13: Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	96
Γράφημα 14: Μέσοι όροι άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	96
Γράφημα 15: Μέσοι όροι προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή....	107
Γράφημα 16: Μέσοι όροι κινήτρων για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης .	112
Γράφημα 17: Μέσοι όροι άξονα λειτουργίας κινήτρων για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση	112
Γράφημα 18: Μέσοι όροι τρόπων αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων λόγω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή	117
Γράφημα 19: Μέσοι όροι άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή	117

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΑΕΕ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Σ.Μ.Α: Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών παρουσιάζει εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς συνδέεται με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε οικονομικοκοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτικό επίπεδο καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης που αποτελεί ακόμα ζητούμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με δυσμενείς επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας σχετικά με την αναγκαιότητα, τους φορείς/μορφές, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί του Ν. Ηλείας. Εστάλησαν 270 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 210 με το ποσοστό επιστροφής να διαμορφώνεται στο 77,7%. Η αποστολή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2020.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές θεωρούν σε υψηλό βαθμό αναγκαία την αξιολόγηση. Προκρίνουν μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης με κύριους φορείς τον Διευθυντή και το Σύλλογο διδασκόντων με κύριο στόχο την βελτίωση και την ανατροφοδότηση. Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφώνονται από το ίδιο το σχολείο με προτεραιότητα στις υποδομές και τις εκπαιδευτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ενώ απορρίπτονται ως κριτήρια τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Βασικές προϋποθέσεις επίτευξης αποτελεσματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή αποτελούν η αξιοκρατία, το κλίμα εμπιστοσύνης και η άμεση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση της αξιολόγησης. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε σχέση με τη θέση ευθύνης, τις σπουδές και την επιμόρφωση που κατέχουν οι συμμετέχοντες.

Λέξεις – Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικός, σχολική μονάδα, Διευθυντής

ABSTRACT

The issue of evaluating the educational process and the teachers is of great research interest as it is related with the improvement of the education provided. Rapid developments at the socio-economic, technological and political level make it necessary to have a reliable evaluation system that is still missing in the Greek educational system with adverse effects on the effectiveness of the school and of the teacher.

The purpose of this study is to look in to the views of the Principals and the teachers of secondary education schools in the prefecture of Ilia regarding the necessity, bodies / forms, objectives, criteria for evaluation of teachers and of the educational work at school level. We also look the conditions for effective evaluation of teachers by the Principal of the school unit. Quantitative approach was used to conduct the survey and a questionnaire of 28 closed-ended questions was used as a research tool. The respondents of the survey were teachers of the Prefecture of Ilia. 270 questionnaires were sent and 210 completed and usable ones were returned, giving a response rate of 77.7%. Data collection took place in June 2020.

The results of the research findings show that teachers and principals consider evaluation to be highly necessary. They prefer a form of internal evaluation with the main bodies being the Principal and the Teachers' Association and the main goal being improvement and feedback. They consider that the evaluation criteria should be formed by the school itself with priority in the infrastructure and the teaching skills of the teachers. Academic achievements of the students are not accepted as evaluation criteria. Among the main condition for achieving effective evaluation of the teacher by the principal are meritocracy, the climate of trust and the direct participation of teachers in shaping the evaluation process. The most important differentiating factors appear to be those related to the position of accountability, studies and to the level of studies and training held by the participants.

Keywords: evaluation, educational project, teacher, school unit, Principal

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση ως κοινωνικό φαινόμενο κάθε ανθρώπινης πράξης είναι συνυφασμένη και με τη εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαιότητά της θεμελιώνεται στην ανάγκη για αποτίμηση του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος σε μια χρονική στιγμή. Έτσι διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων και η ανίχνευση των αιτιών αποτυχίας και επιτυχίας ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί (Δημητρόπουλος, 2007).

Με την αξιολόγηση παρέχεται ανατροφοδοτική λειτουργία που οδηγεί όχι μόνο στον εντοπισμό των αδυναμιών αλλά και στην ανίχνευση των δυνατοτήτων για περαιτέρω βελτίωση. Έτσι ενισχύεται η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση που συντελούν στην αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και διευκολύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση της κοινωνικής θέσης τους (Χανιωτάκης & Καψάλης 2002:28). Εντοπίζονται, επίσης, οι ικανότητες και η επάρκεια των εκπαιδευτικών για την επιλογή και ανάθεση καθηκόντων στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις αλλά και οι διαφορές μεταξύ τους ώστε να παρέχεται ηθική ικανοποίηση στους επαρκείς και αντίστοιχα επιμόρφωση και καθοδήγηση σε αυτούς που παρουσιάζουν αδυναμίες (Μαρκόπουλος & Λουρίδας 2010:28).

Τα τελευταία χρόνια το αίτημα για αξιολόγηση στην εκπαίδευση ισχυροποιείται τόσο από την ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και ενημέρωσης των φορολογουμένων και της κοινής γνώμης για την αποτελεσματικότητα και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σχέση με το επενδύόμενο κόστος (Σαϊτή 2008: 15), όσο και για να ελεγχθεί κατά πόσο τα εκπαιδευτικά προϊόντα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος του οποίου αποτελούν μέρος (Κασσωτάκης, 1992).

Ειδικότερα για την Ελλάδα η αξιολόγηση επιβάλλεται από την ανάγκη προσαρμογής της χώρας στις ευρωπαϊκές απαιτήσεις ως κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις οποίες εφαρμόζονται ποικίλα συστήματα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο (Βεργίδης κ.α, 1999). Οι αναφορές της Συνθήκης του Μάαστριχ, της Συμφωνίας της Λισσαβόνας και οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ σχετικά με την ανταγωνιστικότητα και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δείχνουν την αναγκαιότητα για εφαρμογή αξιολογικής διαδικασίας (Μπαλωμένου & Δίπλαρη, 2006).

Έτσι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πεδίο έντονου προβληματισμού των επιστημόνων ερευνητών και των πολιτικών ηγεσιών τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και διεθνές καθώς συνδέεται με την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως αίτημα ανταπόκρισης στις ραγδαία εξελισσόμενες κοινωνικές ανάγκες και αλλαγές. Η αναγκαιότητα της έχει αναγνωρισθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο για αυτό και εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης τα οποία προσαρμόζονται ή αποτελούν αντικείμενο συζητήσεων για τις αναπροσαρμογές που χρειάζονται για να ανταποκριθούν σε αυτές τις κοινωνικές ανάγκες (MacBeath, 2001: 9).

Παρότι ωστόσο έχει αναγνωρισθεί η αναγκαιότητα της σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, από το 1982 και έπειτα που καταργήθηκε ο «επιθεωτηρισμός» στην χώρα μας τα τελευταία 38 χρόνια δεν εφαρμόζεται κανένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και όλες οι κατά καιρούς νομοθετικές προσπάθειες της πολιτείας έχουν αποτύχει για διάφορους λόγους. Με αυτόν τον τρόπο στερείται το εκπαιδευτικό σύστημα την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και συνακόλουθα την λήψη ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών μέτρων για την εξασφάλιση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια των στόχων που έχουν τεθεί. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός στερείται της δυνατότητας βελτίωσης της επαγγελματικής και επιστημονικής του εξέλιξης (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008: 343).

Οι πρόσφατες εξαγγελίες της υπουργού παιδείας για μια νέα νομοθετική προσπάθεια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου που θα λάβει χώρα την νέα σχολική χρονιά 2021-22 φέρει πάλι στο προσκήνιο το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν κατηγορηθεί ότι ξεκινούν από ένα συγκεντρωτικό καθεστώς που δεν λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ή ακόμα κι αυτών που θα αναλάβουν το ρόλο του αξιολογητή, όπως αυτόν του Διευθυντή σχολικής μονάδας, ρόλος που απορρέει εκ της θέσεως του.

Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ειδικότερα διερευνώνται οι απόψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας για την αναγκαιότητα, τους στόχους, τους φορείς/μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης σε δύο βασικούς παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου, την αξιολόγηση της Σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Διερευνώνται, επίσης, οι όροι και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής

λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου. Τέλος διερευνάται κατά πόσο δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες (θέση ευθύνης, ηλικία, φύλο, πρόσθετες σπουδές, έτη υπηρεσίας σε δημόσια εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας σε θέση Διευθυντή, επιμόρφωση, τύπος, περιοχή έδρας και μέγεθος σχολείου) μπορούν να διαφοροποιήσουν τις απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών.

Παρά την σημαντικότητα του θέματος οι ερευνητικές προσπάθειες στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένες και αποσπασματικές καθώς το ερευνητικό ενδιαφέρον αναζωπυρώνεται κάθε φορά που υπάρχει μια νομοθετική πρωτοβουλία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και όχι συστηματικά. Η μακροχρόνια έλλειψη αξιολόγησης, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικής κοινότητας και οι συνακόλουθες επιπτώσεις από την απουσία της καθώς και η πολυπλοκότητα του ερευνητικού αντικειμένου οδήγησε στην διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα προσθέσουν στην υπάρχουσα γνώση νέα στοιχεία που προέρχονται από το συγκεκριμένο δείγμα και μπορούν να βοηθήσουν στον προβληματισμό και στην διεξαγωγή ενός γόνιμου διαλόγου για τον ορθό σχεδιασμό και αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας θεωρήθηκε ως ενδεδειγμένη η ποσοτική μέθοδος η οποία μέσω της συλλογής και ανάλυσης στατιστικών δεδομένων προσεγγίζει και εξηγεί το προς διερεύνηση ζήτημα και παρέχει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν τις απόψεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, με τη χρήση του οποίου εξήχθησαν τα δεδομένα για μετρήσεις, συγκρίσεις ερμηνεία σχέσεων ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες και εκτίμηση των επιδράσεών τους. Το ερωτηματολόγιο μορφοποιήθηκε με το διαδικτυακό εργαλείο ερωτηματολογίων Google Forms και απευθύνθηκε στους Διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, και σε έξι κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία σύντομη εννοιολογική διασάφηση και οριοθέτηση όρων σχετικών με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό έργο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται βασικές παράμετροι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: μοντέλα αξιολόγησης, στόχοι,

κριτήρια, μορφές/φορείς, προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιολόγησης, θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης και ο ρόλος του Διευθυντής ως φορέα Αξιολόγησης. Γίνεται, επίσης, μια σύντομη ανασκόπηση συναφών ερευνών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στον ελληνικό χώρο.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων. Ακολουθεί στο πέμπτο κεφάλαιο η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και, τέλος, στο έκτο κεφάλαιο η εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

1.1. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση ως έννοια ορίζεται η διαδικασία σύμφωνα με την οποία αποδίδεται μια αξία σε κάτι στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων (Scriven 1991:3). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών που επιτρέπουν κρίσεις για το καθορισμό της αξίας ενός προσώπου, ενός αντικειμένου, ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός σκοπού και της αποτελεσματικότητας που μπορεί να έχει αυτό (Doley 1994: 24).

Η αξιολόγηση αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο με παρουσία σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, είτε με την τυπική επίσημη μορφή είτε με την ανεπίσημη άτυπη. Υπό αυτή την έννοια αποτελεί εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την ατομική και κοινωνική δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της και συνιστά αναπόσπαστο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από σχεδιασμό προγραμματισμό και στην συνέχεια την πραγμάτωσή του(Δημητρόπουλος 1999: 24-27).

Αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελεί και ο χώρος της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική έως και τις σχολικές μονάδες, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Παπακωνσταντίνου, 1993).

1.2. Εκπαιδευτικό Έργο

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται επίσημα στην χώρα μας στα πλαίσια διαμόρφωσης των Π.Δ που προέβλεπε ο νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και σηματοδοτεί την προσπάθεια εφαρμογής μιας νέας διαδικασίας αξιολόγησης μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982. Αν και αρχικά το εκπαιδευτικό έργο συνδέθηκε με το έργο του εκπαιδευτικού διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί στους όποιους διαφαίνεται η ευρύτητα του όρου και η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον εκπαιδευτικό και σε άλλους παράγοντες που το προσδιορίζουν.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1984 όπ. αναφ. Ζουγανέλη & Καφετζόπουλος & Σοφού & Τσάφος, 2007:136) ως εκπαιδευτικό έργο θεωρείται «...το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» ενώ σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1992: 32)ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες, και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης για να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία».

Επίσης ο Παπακωνσταντίνου (1993:19-20) το προσδιορίζει ως το αποτέλεσμα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα με τον ίδιο, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

Τέλος ο Κασσωτάκης (1992:46) σε μια πιο ευρεία διάσταση του όρου, το ορίζει ως το «σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»

Επομένως από τη σημασιολογική ανάλυση των παραπάνω ορισμών τα χαρακτηριστικά που συγκλίνουν σε μια προσέγγιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο είναι ότι πρόκειται α) για το σύνολο ενεργειών, αλλά και το αποτέλεσμα αυτών, για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β)το σύνολο των ενεργειών και το αποτέλεσμα που παράγεται αφορά όλους του παράγοντες που αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και μικροεπίπεδο από την εκπαιδευτική νομοθεσία και το εκπαιδευτικό σύστημα ως την σχολική μονάδα και την σχολική τάξη(Κωνσταντίνου, Ι. 2013:16).

1.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι δύσκολο να ορισθεί με καθολικό αποδεκτό τρόπο καθώς εμπεριέχεται σε κάθε ορισμό η οπτική γωνία του ερευνητή που διαμορφώνεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες (Αθανασούλα- Ρέπα 2008:345).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους σκοπούς» και διακρίνεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Και ο Κασσωτάκης (1992 όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2008:42) την ορίζει ως διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων ώστε μέσω της ανατροφοδότησης να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος ο Goldstein (στο Παλαιοκρασάς κ.α., 1997:17), με τη σειρά του, θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών για την επίτευξη προκαθορισμών στόχων.

Επομένως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ακολουθεί τα ίδια στάδια ελέγχου, όπως συμβαίνει σε οποιονδήποτε οργανισμό (Κουτούζης, 1999:262). Στοχεύει, δηλαδή, με επιστημονικό τρόπο στην συλλογή δεδομένων από όλες τις παραμέτρους του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στον εντοπισμό των παραγόντων που δυσχεραίνουν την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων ώστε με την διαδικασία ανατροφοδότησης να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο όρος αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία συχνά συνδέθηκε με τη εξέταση, τη βαθμολογία και κυρίως με την αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού (Αθανασίου 2000:31). Ωστόσο, ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου νοείται η διαδικασία αποτίμησης όλων των παραγόντων που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, τα αναλυτικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και γενικότερα τον έλεγχο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου,1992:15; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:171).

Πολλοί αντιτίθενται στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κυρίως του εκπαιδευτικού καθώς την θεωρούν ως μέσο χειραγώγησης και ελέγχου. Στηρίζουν τις απόψεις τους στην έλλειψη κατάλληλων καταρτισμένων αξιολογητών, μεθόδων, τεχνικών, κριτηρίων που πληρούν τις προϋποθέσεις επιστημονικής αξιολόγησης και έχουν την δυνατότητα να επιτύχουν ουσιαστικής βελτίωσης (Δημητρόπουλος 1998:251-254).

1.4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» δεν διαχωρίζεται, συνήθως, εννοιολογικά από τους συγγραφείς από τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και σημασιολογικά φαίνεται να ταυτίζονται. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αξιολόγηση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας και δεν μπορεί να εφαρμόζεται πλέον ανεξάρτητα από την αξιολόγηση του σχολείου (Sergioanni&Starratt,2002) καθώς δεν μπορεί να νοηθεί πλήρης διαχωρισμός αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Μαρκόπουλος& Λουρίδας, 2010).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996:9) ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» ορίζεται η μεθοδική διαδικασία διαμέσου της οποίας συλλέγονται πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και την διδασκαλία του με σκοπό αρχικά την βελτίωσή του και μετέπειτα για την λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική του εξέλιξη. Η αξιολόγηση αυτή δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της διδασκαλίας με βάση τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών αλλά συμπεριλαμβάνει το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Αξιολογούνται ενέργειες ή δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που εντάσσονται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 2000; (Παπασταμάτης, 2001). Ωστόσο η συλλογή πληροφοριών από την εκπαιδευτική ηγεσία έχει ταυτισθεί με την προσπάθεια ελέγχου του εκπαιδευτικού και έχει οδηγήσει σε αρνητικούς συνειρμούς (Κωνσταντίνου, 2000).

Βέβαια κάθε διαδικασία αξιολόγησης δεν είναι «ουδέτερη» αλλά συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα που τις προτείνει και γίνεται με προκαθορισμένα κριτήρια (Μαυρογιώργος, 1993). Επομένως, έχει θετικά αποτελέσματα, όταν στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αξιοκρατική στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ, όταν προσανατολίζεται σε ένα πλαίσιο έλεγχου στην

κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της «συμμόρφωσης» είναι συντηρητική και αναπαράγει το σύστημα(Κασσωτάκης, 2003). Γι' αυτό σύμφωνα με τον Πασιαρδή 1996:14-17) είναι αναγκαίο να προκαθορισθούν και να διασαφηνιστούν αρχικά οι στόχοι και τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1. Μοντέλα Αξιολόγησης

Έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα ταξινόμησης διαφόρων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τα οποία μπορούν να ενταχθούν σε δύο βασικές κατηγορίες το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης με διαφορετικές φιλοσοφίες (Δημητρόπουλος, 2007: 46-114). Το πρώτο θεωρείται μοντέλο ελέγχου, το δεύτερο μοντέλο ανάπτυξης (Χατζηγεωργίου 2004:249).

Τεχνοκρατικό μοντέλο

Το τεχνοκρατικό μοντέλο έχει δεχτεί επιδράσεις από την Θεωρία της Διοίκησης στην εκπαιδευτική πράξη (Πασιαρδής 1996: 9-10). Κεντρικές έννοιες αποτελούν οι έννοιες του ελέγχου και την αποτελεσματικότητας (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008: 351). Βασικό στόχο αποτελεί ο έλεγχος, η κρίση και η αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και των σχολικών μονάδων και η κατάταξή τους σε μια αξιολογική κλίμακα. Εστιάζει στο αποτέλεσμα και όχι στις διαδικασίες και διεργασίες ενώ αδιαφορεί για την κατανόηση και ερμηνεία των αδυναμιών και την θεραπεία τους. Για την αποτίμηση αυτή επικεντρώνεται σε ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως εκτελεστικό όργανο και όχι ως συμμετοχος στην αξιολογική διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 467-468).

Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο

Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο έχει δεχτεί επιδράσεις από τις θεωρίες προσέγγισης της Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων και του Ανθρώπινου Δυναμικού (Πασιαρδής 1996:10). Επικεντρώνεται στον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις και λαμβάνει υπόψη του τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην αξιολογική διαδικασία γι αυτό θεωρείται και πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου 2004: 257).

Κεντρικές έννοιες αποτελούν οι έννοιες της ποιότητας και της ανάπτυξης που συνδέονται με την ικανότητα αλλαγής και μετασχηματισμού του σχολείου. Βασικό στόχο αποτελεί η κατανόηση και ερμηνεία των αδυναμιών με σκοπό την ανατροφοδότηση και την επανορθωτική παρέμβαση που οδηγεί στην επακόλουθη βελτίωση και ανάπτυξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 118-120). Έμφαση δίνεται στη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Αναπτύσσονται σχέσεις διαλόγου και περιορίζονται οι ιεραρχικές εξαρτήσεις ενώ αναγνωρίζεται η αξία της ικανότητας του εκπαιδευτικού στην αυτοκριτική και της ικανότητας της σχολικής μονάδας να εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία και να προσπαθεί να τα βελτιώσει. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτονομία, και η ατομική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη του οργανισμού (Blandford, 2000).

Ειδικότερα για το έργο του εκπαιδευτικού οι πρακτικές αξιολόγησης στηρίζονται σε τρία μοντέλα που διέπονται από διαφορετικές λογικές α) τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου β) τη λογική του επιστημονικού ή λογιστικού απολογισμού, γ) τη λογική αυτοελέγχου – αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1998). Τα δύο πρώτα συνάδουν με το τεχνοκρατικό μοντέλο ενώ αυτό του αυτοελέγχου με το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο που περιγράφηκαν παραπάνω

Το αξιολογικό μοντέλο που διέπεται από τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής πράξης

Αποτελεί ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης και στηρίζεται στην επιθεώρηση και κυρίως την εξωτερική αξιολόγηση. Απαιτεί τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού σε ένα συγκριμένο πλαίσιο κανόνων του ισχύοντος συστήματος και ασκεί έλεγχο ως προς την τήρηση της νομιμότητας και της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 2003: 20-21) Στηρίζεται στη φιλοσοφία της εξασφάλισης παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:175).

Το αξιολογικό μοντέλο που διέπεται από τη λογική του επιστημονικού ή λογιστικού απολογισμού

Στηρίζεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους καταναλωτές που αντιπροσωπεύουν οι γονείς, για το παραγόμενο προϊόν που αντιπροσωπεύει η παρεχόμενη εκπαίδευση. Η λογική αυτή ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη - καταναλωτή του εκπαιδευτικού προϊόντος και στον φορολογούμενο γονέα για τον έλεγχο αξιοποίησης των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Παπαγεωργάκης, 2013: 83).

Εστιάζει στο αποτέλεσμα την εκπαιδευτικής διαδικασίας με την χρήση αντικειμενικών μετρήσεων, τυποποιημένων κριτηρίων και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνδέεται με το βαθμό ανταπόκρισης του στα επιθυμητά αποτελέσματα των καταναλωτών γονέων που σύμφωνα με τον Ανδρέου (2003:20-21) συνδέονται με συγκεκριμένες υψηλές αποδόσεις των μαθητών (επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση) ενώ δείκτης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται η επίδοση των μαθητών σε κοινές σταθμισμένες δοκιμασίες (Κατσαρού& Δεδούλη,2008:174). Βάση των επιδόσεων υπάρχει κατάταξη των σχολείων σε «καλά» και «αποτελεσματικά» και σε «κακά» και μη «αποτελεσματικά» με αντίστοιχη κατάταξη και στους εκπαιδευτικούς αδιαφορώντας για τον εντοπισμό των αδυναμιών και την ανατροφοδοτική διαδικασία για την βελτίωση της επαγγελματικής και επιστημονικής τους εξέλιξης (Βερέβη, 2003: 24-25).

Αξιολογικό μοντέλο της αυτοαξιολόγησης

Το αξιολογικό μοντέλο της αυτο-αξιολόγησης διέπεται από την λογική του αυτοελέγχου και εστιάζει κυρίως στην βελτίωση της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού μέσω των δικών του δυνάμεων. Έτσι υιοθετεί την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Δίνεται έμφαση κυρίως στην ίδια την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και λιγότερο στα αποτελέσματά της. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία αξιολόγησης με προσωπική ευθύνη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας που εργάζεται με ένα κοινό σκοπό που αποβλέπει τόσο στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού& Δεδούλη 2008: 175; Σόλομων 1999).

2.2. Σκοπός και Στόχοι Αξιολόγησης

Σύμφωνα με την Χαϊδεμενάκου (2006:2) η αξιολόγηση στην εκπαίδευση για να έχει νόημα πρέπει να σχεδιάζεται με αναφορά σε έναν ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών. Ο κάθε σκοπός συνδέεται με ειδικούς συνδεδεμένους μεταξύ τους στόχους οι οποίοι πρέπει οφείλουν να δηλώνουν με σαφήνεια στους αποδέκτες σε ποιον απευθύνεται και ποια ωφέλεια θα προκύψει (MacBeath 2001; Κωνσταντίνου, 2002).

Ανάλογα με το μοντέλο αξιολόγησης που ακολουθείται (τεχνοκρατικό ή ανθρωπιστικό) διαφέρει και ο σκοπός και οι στόχοι που εξυπηρετούνται. Επομένως, δύο είναι οι βασικοί σκοποί και στόχοι που τους εξυπηρετούν. Από την μία ο έλεγχος, η κρίση, η κατάταξη, σχολείων και εκπαιδευτικών (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008: 351), και από την άλλη κυρίως η βελτίωση μέσα από την κατανόηση των αδυναμιών και την ακολουθούμενη ανατροφοδότηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 118-120; Κωνσταντίνου, 2000:126). Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, προκρίνεται η αξιολόγηση ελεγκτικού χαρακτήρα από την κεντρική διοίκηση που περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ενώ στα αποκεντρωτικά υπάρχει συλλογική ευθύνη στην αξιολογική διαδικασία και η αξιολόγηση στοχεύει στην συνολική αποτίμηση της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2000).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996: 98) στο ίδιο αξιολογικό σύστημα δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν και οι δύο στόχοι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γι' αυτό και θεωρεί αναγκαίο τον διαχωρισμό της αξιολογικής διαδικασίας που στοχεύει στην αποτίμηση για επιλογή στελεχών ή βαθμολογική εξέλιξη, σε σχέση με αυτήν που στοχεύει στην βελτίωση. Ο Κυριακίδης (2008) θεωρεί επίσης πως πρέπει να υπάρχει καθορισμός των μέσων και διαδικασιών που να επιτρέπει την συνύπαρξη των δυο σκοπών, ώστε να μην υπάρχει η επικράτηση του ενός απέναντι στον άλλο. Ο Paray (2012), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι αξιολογήσεις θα πρέπει να σκοπεύουν στην βελτίωση της μάθησης των μαθητών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι στη διάκρισή τους σε καλούς και κακούς εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2000) και Δημητρόπουλο (2007) βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση αυτού που αξιολογείται καθώς αξιολογική διαδικασία που δεν στοχεύει στην βελτίωση είναι περιττό να εφαρμόζεται. Ο Σολομών (1999:15) υποστηρίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η αποτίμηση της ποιότητας του

εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων, η υποστήριξη ορθολογικών αποφάσεων και η βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.3. Μορφές και Είδη Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται σε διάφορες μορφές ανάλογα κυρίως με το σκοπό και τους φορείς αξιολόγησης αλλά και με το χρόνο που διεξάγεται.

Με κριτήριο τη χρονική διάρκεια διακρίνεται σε α)προκαταρκτική, που διενεργείται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την διαπίστωση των υπάρχουσών αναγκών και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) ενδιάμεση – διαμορφωτική, που διενεργείται παράλληλα με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης με σκοπό να υπάρξει βελτιωτική αναμόρφωση με βάση τα συλλεγόμενα στοιχεία και γ) τελική που διενεργείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την αποτίμηση του αποτελέσματος με βάση τους αρχικούς στόχους (Κουτούζης, 2003:30).

Με κριτήριο τους φορείς αξιολόγησης και τη σχέση τους με το αξιολογούμενο αντικείμενο διακρίνεται σε α)εσωτερική αξιολόγηση και β)σε εξωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999).

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από πρόσωπα ή ομάδες εκτός σχολικής μονάδας που ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή είναι ανεξάρτητοι και διατηρούν σχετική αυτονομία απο τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο αξιολογητής δεν συμμετέχει στο εκπαιδευτικό έργο που καλείται να αξιολογήσει (Χαρίσης, 2007:160). Ιστορικό παράδειγμα αποτελεί ο θεσμός του επιθεωρητή μέχρι το 1982 και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών σύμφωνα με τον νόμο 2525/1997. Βασίζει την αξιολόγηση σε προκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης και σε κεντρικά, όσο το δυνατόν αντικειμενικά, διαμορφωμένα κριτήρια (Δημητρόπουλος 1999:134). Εντάσσεται στη φιλοσοφία των αξιολογικών μοντέλων ελέγχου.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους παράγοντες της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διακρίνεται σε δύο μορφές με διαφορετικές λογικές : α) στην ιεραρχική αξιολόγηση, σύμφωνα με την οποία ο ανώτερος

ιεραρχικά στον εκπαιδευτικό οργανισμό κρίνει τον κατώτερο. Θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς βασικός στόχος θεωρείται ότι είναι ο έλεγχος και προσεγγίζει τη φιλοσοφία των αξιολογικών μοντέλων ελέγχου, β) στη συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999), σύμφωνα με την οποία οι ίδιοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν τους αξιολογητές (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση) με άμεσο λόγο στο καθορισμό των κριτηρίων και τους τομείς εφαρμογής της (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008:348). Στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και το κλίμα συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας και βασικός στόχος αποτελεί η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, η βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και η βαθιά κατανόηση από τη μεριά των μελών της σχολικής κοινότητας του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται αλλά και ο βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων (Κουλαϊδής& Κότσιρα – Ταμπακοπούλου, 2005, στο Μπαγάκης, 2006:76).

Η διάκριση της αξιολόγησης σε εσωτερική και εξωτερική έχει προκαλέσει συζητήσεις σχετικά με το ποια από τις δύο μορφές είναι πιο αποτελεσματική. Πολλοί υποστηρίζουν την εξωτερική αξιολόγηση τονίζοντας, μεταξύ άλλων, τη συμβολή της στην αξιοπιστία και αντικειμενικότητα των κρίσεων, καθώς οι φορείς αξιολόγησης είναι αποστασιοποιημένοι από το αντικείμενο αξιολόγησης. Στον αντίποδα οι πολέμιοι μεταξύ άλλων τονίζουν την υποκειμενικότητα των κρίσεων που απορρέει από την έλλειψη γνώσης των πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Επίσης, υποστηρίζουν ότι στοχεύει στα πρόσωπα και δεν τα συνδέει με άλλες παραμέτρους, όπως η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι δημιουργεί φόβο και ανασφάλεια και δεν συμβάλει στην δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για την ατομική τους βελτίωση και του σχολείου (Σολομών, 1996: 16).

Ειδικότερα για την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση οι υποστηρικτές, μεταξύ άλλων, θεωρούν ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της συλλογικότητας, της ενίσχυσης της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο και αποτελεσματικής επίλυσης των προβλημάτων με τις δικές του δυνάμεις. Οι επικριτές θεωρούν ότι δημιουργείται κλίμα εσωστρέφειας, μετατίθενται οι ευθύνες σε δομές εκτός σχολικής μονάδας και ότι οι διαδικασίες είναι πολύ χρονοβόρες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα (Σολομών, 1999:19).

Ο MacBeath (2001:10) θεωρεί πως ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από τον συνδυασμό και των δύο μορφών αξιολόγησης, καθώς ο σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης

είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ενώ της εξωτερικής σκοπό αποτελεί ο έλεγχος στις διαδικασίες αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα η στροφή που διαμορφώνεται στην Ε.Ε από την ατομική αξιολόγηση προσώπων στην συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δημιουργεί μια αλληλοσυσχέτιση εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Ξωχέλλης 2006: 47).

2.4. Κριτήρια Αξιολόγησης

Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν συνήθως μετρήσιμες μεταβλητές και αποτελούν τον άξονα αναφοράς της αξιολογικής κρίσης. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999: 131-141) τα κριτήρια αξιολόγησης διακρίνονται με βάση α) τη σχέση τους με τον αξιολογητή σε εξωτερικά και εσωτερικά: τα εξωτερικά είναι γνωστά και διάφανα και οδηγούν στα ίδια αποτελέσματα ανεξάρτητα από τον αξιολογητή, ενώ τα εσωτερικά σε διαφορετικά αποτελέσματα, β) τη φύση και τη μορφή τους: σε ποσοτικά που εκφράζονται με αριθμητικούς δείκτες, όπως, για παράδειγμα, το ποσοστό επιτυχόντων στην τριτοβάθμια, το ποσοστό διαρροής των μαθητών, και σε ποιοτικά που αποτυπώνουν περιγραφικά στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, γ) στον τομέα αναφοράς: οικονομικά, εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά και γενικά.

Η διαμόρφωση και επιλογή των κριτηρίων γίνεται πάντα σε άμεση συνάρτηση με τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές του αξιολογούμενου αντικειμένου (Ντολιόπουλος & Γουργιώτου 2008). Ωστόσο, η ορθή επιλογή των κριτηρίων είναι μια σύνθετη διαδικασία και καθορίζει την επιστημονικότητα και την αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας καθώς και το κύρος και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της (Γιοκαρίνης, 2000). Έτσι για να είναι αποδεκτά, εκτός από την βασική προϋπόθεση της αντιστοιχίας τους με το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης επιβάλλεται να είναι σαφή και πειστικά, εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα σε κάθε ειδική περίπτωση και να καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2007).

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια να καθορισθούν κριτήρια - δείκτες με τα οποία μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τον Hoy & Miskel (1996: 239) ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν επιτυγχάνονται οι προκαθορισμένοι στόχοι του. Ωστόσο για να κατανοηθεί καλύτερα η αποτελεσματικότητα του σχολείου η αξιολόγηση πρέπει να γίνει σε συνάρτηση με παράγοντες που επηρεάζουν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Ένας βασικός παράγοντας είναι ο χρόνος, καθώς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες οδηγούν σε αλλαγές των κριτηρίων αποτελεσματικότητας. Έτσι, ενώ, αρχικά βασικό κριτήριο αποτέλεσαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο γνωστικό τομέα, λόγω και της ευκολίας μέτρησής τους, στη συνέχεια προτεραιότητα δόθηκε στην παροχή ίσων ευκαιριών, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ στα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη τη κριτική σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Άλλος παράγοντας είναι η επίδραση από την πληθώρα των ενδιαφερόμενων κοινωνικών εταίρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντά τους όπως οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η τοπική κοινωνία, η πολιτεία. Ωστόσο τα κριτήρια αποτελεσματικότητας εκτός από τους παραπάνω παράγοντες χαρακτηρίζονται και από πολλαπλότητα. Πρέπει να συνδεθούν και με τα δεδομένα (input), ανθρώπινους και υλικούς πόρους που εισέρχονται στο σχολείο, τα οποία μέσω μετασχηματιστικών διαδικασιών (transformation) οδηγούν στα αποτελέσματα (output). Τα κριτήρια των μετασχηματιστικών διαδικασιών διακρίνονται και αυτά σε κριτήρια δομής και διαδικασίας. Τα πρώτα παρέχουν το διοικητικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι διαδικαστικές μεταβλητές που σχετίζονται με το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (Γκανάκας, 2006:23).

Ο Σόλομων (1999) έχει προτείνει 20 δείκτες ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα, κατανομημένους σε επτά θεματικές περιοχές που συνιστούν ενδείξεις για την ποιότητα συνολικά του εκπαιδευτικού έργου. Οι θεματικές περιοχές (Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι, Πρόγραμμα Σπουδών – βιβλία, Προσωπικό Σχολείου) αναφέρονται σε δεδομένα ή συνθήκες της σχολικής μονάδας. Οι θεματικές Περιοχές (Διοίκηση, Κλίμα - Σχέσεις - Συνεργασία, Διδακτική Μαθησιακή διαδικασία) αναφέρονται στις διαδικασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής ζωής και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Η Θεματική Περιοχή (Εκπαιδευτικά επιτεύγματα) αναφέρεται στα αποτελέσματα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ίδια λογική στηρίχθηκε και η υπουργική απόφαση 30972/Γ1 15/03/2013 περί «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» που περιγράφει το πλαίσιο της ΑΕΕ στη σχολική μονάδα. Τα κριτήρια αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται σε επτά θεματικές ενότητες,

αντίστοιχες με τις παραπάνω, και αναφέρονται σε τρία μεγάλα πεδία : Δεδομένα – Εκπαιδευτικές - Διαδικασίες - Αποτελέσματα του σχολείου.

Ειδικότερα το ζήτημα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι σύνθετο καθώς χρειάζεται να καλύπτει σειρά από βασικούς τομείς Αυτοί οι τομείς αναφέρονται στην διδακτική ικανότητα, στην επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια, στη διαχείριση της τάξης, στις σχέσεις με τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας, στο ενδιαφέρον του, στην ανάληψη των πρωτοβουλιών για το έργο του, την επιμόρφωση και την ερευνητική του δράση αλλά ακόμα και στα αποτελέσματα των μαθητών (Πασιαρδή κ.α., 2005).

Τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού - διαδικασία διδασκαλίας - προϊόντα διδασκαλίας. Μεγαλύτερη συμφωνία υπάρχει για τα κριτήρια σχετικά με την διαδικασία της διδασκαλίας. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έχουν αναπτυχθεί διάφορα στυλ, ωστόσο, η έρευνα δεν έχει οδηγήσει σε ενιαία αποδεκτά κριτήρια και υπάρχουν αρκετές επιφυλάξεις (Τρούλης 1989:622). Τέλος επιφυλάξεις διατυπώνονται και για τα προϊόντα διδασκαλίας. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούν ειδικότερα τα κριτήρια που στηρίζονται στην επίδοση των μαθητών καθώς δίνεται μεγαλύτερη σημασία στα ποσοτικά αποτελέσματα και όχι στα ποιοτικά, στα βραχυπρόθεσμα κυρίως και όχι στα μακροπρόθεσμα τα οποία δεν μπορούν να εκτιμηθούν, όπως είναι η αξιολόγηση των συναισθηματικών στόχων της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1989: 619). Αλλά ακόμα και για τα ποσοτικά υπάρχουν επιφυλάξεις καθώς η επίδοση του μαθητή μπορεί να επηρεασθεί από ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες (Norman, 1988:22-25). Ίσως για αυτό το λόγο στα κριτήρια με τα οποία επρόκειτο να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση, απουσίαζε το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών.

Μάλιστα σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993:10) πολλοί επικριτές της αξιολόγησης αρνούνται την ύπαρξη «αντικειμενικών» και «ουδέτερων» κριτηρίων στα πλαίσια μιας ταξικής και γραφειοκρατικής κοινωνίας και η αναφορά σε «διαφανή», «μετρήσιμα» και «αξιοκρατικά» κριτήρια νομιμοποιούν απλά τις επιλογές της διοίκησης. Για τον λόγο αυτό και ο Κασσωτάκης, (2003: 4) τονίζει τη σημασία της ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης.

2.5. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Αξιολόγησης

Κάθε αξιολογική διαδικασία για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική και να προσφέρει ουσιαστικά στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να διέπεται από ορισμένες προϋποθέσεις.

Αφετηρία κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελούν ο σκοπός και οι στόχοι. Ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης χρειάζεται να είναι σαφής και κατανοητός και να προσδιορίζονται με ακρίβεια οι στόχοι κατά τον σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας (Μακράκης, 1998:255). Φυσικά, για να έχει νόημα η αξιολόγηση, ο σκοπός πρέπει να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό με την έννοια της επιδίωξης της βελτίωσης μέσω ανατροφοδότησης και καθοδήγησης (Αθανασίου, 2000:276).

Βασική προϋπόθεση, επίσης, αποτελεί η αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα και, κυρίως, η συναίνεση των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει προοπτική (Μαρκόπουλος & Λουρίδας 2010). Αξιολόγηση που προσπαθεί να επιβληθεί άνωθεν δεν έχει τύχη γι' αυτό χρειάζεται η καλλιέργεια αρχικά μιας κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Καταρχήν η καλλιέργεια της κουλτούρας γίνεται με την συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση για την αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας με έμφαση στην ανατροφοδοτική της δυνατότητα (Κασσωτάκης, 2003). Κατά δεύτερο λόγο με την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης και, κυρίως, με την συμμετοχή τους στην ενεργή διαμόρφωση των επιμέρους στόχων, των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων της αξιολογικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επίσης επιτυγχάνεται και με την αμφίδρομη αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο επανατροφοδότησης, δηλαδή και της αξιολόγησης των αξιολογητών από τους αξιολογούμενους (MacBeath, 2001). Τέλος δεν μπορεί να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης αν δεν είναι συστηματική και διαρκής (Δεληγιάννη, 2002).

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και εξάλειψης του φόβου, τόσο για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης όσο και για τους πραγματικούς σκοπούς της (Αθανασίου, 2000). Πολλές φορές, η πολιτεία έχει προβεί σε συστήματα αξιολόγησης που δεν λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και έχει προσπαθήσει να τις επιβάλλει μετά από προσχηματικό και όχι

ουσιαστικό διάλογο, επιρρίπτοντας τις ευθύνες για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στους ίδιους του εκπαιδευτικούς. Η αντιπαιδαγωγική εμπειρία του επιθεωρητισμού παλιότερα και το ασαφές πλαίσιο του θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης οδήγησαν στην αμφισβήτηση και στην καχυποψία και συνεπακόλουθα στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας στάσης υπευθυνότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης τόσο από την Πολιτεία και τα στελέχη εκπαίδευσης όσο και από τους εκπαιδευτικούς συνδικαλιστικούς φορείς (Παπαδόπουλος, 2015).

Τέλος, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας τα κριτήρια που επιλέγονται θα πρέπει να επεκτείνονται σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού έργου, να χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία και να υπολογίζονται οι εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες και περιστάσεις (Κωνσταντίνου, Χ, 2002:38-39). Οι αξιολογητές επίσης πρέπει να έχουν τα κατάλληλα προσόντα, την απαιτούμενη επιμόρφωση και κατάρτιση και να έχουν επιλεγεί αξιοκρατικά για να προστατευθεί το κύρος της διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2000).

2.6. Νομοθετικές Προσπάθειες Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται μια συνοπτική προσέγγιση των σημαντικότερων νομοθετικών προσπαθειών που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το 1982 μέχρι το 2013.

Με το Ν. 1304/1982 «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου Διεύθυνσης. Ο πρώτος με αρμοδιότητες την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση αλλά και τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και δεύτερος με αρμοδιότητες στους τομείς της οργάνωσης, διοίκησης, και πειθαρχίας (Λουκέρης 2009:182; Αθανασούλα Ρέπα 2005). Ωστόσο τα αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα που προβλέπονταν δεν ψηφίστηκαν λόγω των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών.

Ακολούθησε η ψήφιση του Νόμου Πλαισίου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που επανέφερε το

ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος που θα ορίσει τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η συνδικαλιστική ηγεσία το απέρριψε το (Κάτσικας & Θεριανός 2007). Ακολούθησε ο Ν.2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το άρθρου 6, υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.

Με το Π.Δ. 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου επανέρχεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Επιδιωκόμενος σκοπός είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, αναλύονται τα αποτελέσματα, προσδιορίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους στόχους, αναζητούνται τα αίτια και γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές. Ορίζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας. Προβλέπονται επίσης οι διαδικασίες αξιολόγησης εκτός του εκπαιδευτικού, του Διευθυντή σχολείου και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής. Προσδιορίζεται, επίσης, η διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης. Ο νόμος έμεινε ανενεργός και με την αλλαγή πολιτικού σκηνικού το 1994 εν μέρει το Π.Δ καταργήθηκε.

Με το Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί η εκτίμηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Εισάγονται δύο νέοι θεσμοί αξιολόγησης: το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) και η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής μονάδας (Ε.Α.ΣΜ) η οποία εποπτεύει, ελέγχει και συντονίζει τα μέλη του Σ.Μ.Α και τους Σχολικούς Συμβούλους.

Με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επισημαίνεται ότι δεν αποτελεί μια διαδικασία ελεγκτική ή διαπιστωτική αλλά ανατροφοδοτική της διδακτικής πράξης με κύρια επιδίωξη την διαρκή ποιοτική αναβάθμιση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων και γενικότερα της εκπαίδευσης. Κύριος στόχος

αποτελεί σε όλους τους μαθητές η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση ώστε να συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η αξιολόγηση ασκείται εσωτερικά και εξωτερικά και αξιολογείται τόσο η επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και η απόδοση της σχολικής μονάδας. Εσωτερικά από τον Διευθυντή Σχολικής μονάδας, τους Προϊσταμένους Γραφείων και του Σχολικού συμβούλους ενώ εξωτερικά από το Σ.Μ.Α. Επίσης συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από 5μελη επιτροπή που ορίζεται από το Σύλλογο διδασκόντων. Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού εμπεριέχουν περιγραφικούς και ποσοτικούς προσδιορισμούς των στοιχείων της αξιολόγησης. Ο νόμος δεν έγινε δεκτός και δεν εφαρμόστηκε εξαιτίας των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων (Παμουκτσόγλου, 2003).

Με το Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» Με το Ν. 2986/2002 επαναλήφθηκαν οι σκοποί που είχαν τεθεί με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998. Ωστόσο, ως σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προστέθηκε στην αναβάθμιση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Επίσης προστέθηκε ως σκοπός στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. Καταργείται το Σ.Μ.Α και ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ορίζονται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) Το Κ.Ε.Ε έχει ως ρόλο την ανάπτυξη δεικτών και κριτηρίων αξιολόγησης τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Το Π.Ι έχει ως ρόλο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Προβλέπεται επίσης η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο και αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στην σχολική μονάδα. Και αυτός ο Νόμος έμεινε ανενεργός (Σαΐτη, 2000:73).

Με την εγκύκλιο Γ1/37100/ 31-03-2010: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Με το Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του

ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τρία χρόνια αργότερα θα εκδοθεί η Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/ 15-3-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ). Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.

Το Π.Δ.152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί το αναλυτικότερο νομοθέτημα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του έργου τους μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει: α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης. ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Περιγράφονται, επίσης, οι κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης και οι συντελεστές βαρύτητας ανά κατηγορία, τα όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο ποιοτικός χαρακτηρισμός και η κλίμακα βαθμολόγησης για κάθε αξιολογούμενο, η διαδικασία αξιολόγησης και ενστάσεων. Προβλέπεται ακόμα με

το άρθρο 24 και η αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφιστάμενους. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης.

Η δημοσίευση του Σχεδίου του Π.Δ προκάλεσε την αντίθεση των εκπαιδευτικών που εστίασε στην έλλειψη της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού τους έργου και της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην σύνδεσή του με απολύσεις και χειραγώγηση αφού συνδέθηκε η ατομική αξιολόγηση με τις ποσοτώσεις, που αναφέρονται στο άρθρο 7 του Ν. 4024/2011. Η αξιολόγηση θεωρήθηκε ότι δεν λαμβάνει υπόψη το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και παραβλέπονται οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες που διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Έτσι, εξαιτίας των αντιδράσεων έμεινε ανενεργό (Καββαδίας, 2013).

Την ίδια χρονιά με την Εγκύκλιο Γ1/190089/ 10-12-2013 ορίστηκε ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία για το σχολικό έτος 2013-14 είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων. Η τελευταία αν και εφαρμόστηκε την πρώτη χρονιά τα επόμενα χρόνια παρέμεινε ανενεργή.

Από την συνοπτική έκθεση των σημαντικότερων νομοθετικών προσπαθειών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου διαπιστώνεται ότι ο σκοπός αξιολόγησης, όπως εκφράζεται μέχρι τώρα από τις νομοθετικές προσπάθειες υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα, είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η βελτίωση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κυρίως μέσα από τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Μάλιστα η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ως σκοπός σε όλα τα νομοθετήματα. Με τον Ν. 2986/2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ο οποίος, όμως, δεν συνδέθηκε με την αξιολόγηση και στη συνέχεια καταργήθηκε με το άρθρο 21 Ν. 3966/2011. Στη συνέχεια, με το Π.Δ. 152/2013 η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (άρθρο 2 §1), της οποίας το περιεχόμενο και η διαδικασία καθορίζεται από υπουργικές αποφάσεις (άρθρο 2 §5), ενώ σύμφωνα με το άρθρο 17 §3 εφόσον ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός κριθεί ελλιπής σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης.

Σχετικά με τους φορείς σε όλα τα νομοθετήματα ο Διευθυντής σχολικής μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος παίζουν τον κυριότερο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση από τον Σχολικό σύμβουλο προς τον εκπαιδευτικό προσανατολίζεται σε θέματα επιστημονικά – παιδαγωγικά ενώ του Διευθυντή σε θέματα οργανωτικά διοικητικά. Επιλέγεται θα μπορούσαμε να πούμε ένας συνδυασμός των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία του Διευθυντή αλλά και του ιδιαίτερου ρόλου του σχολικού συμβούλου που συνδυάζει χαρακτηριστικά εσωτερικού και εξωτερικού αξιολογητή. Σημειώνεται ότι επιχειρήθηκε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του εξωτερικού αξιολογητή με το με το Ν. 2525/1997 με την εισαγωγή σώματος μόνιμων αξιολογητών (Σ.Μ.Α) ο οποίος αντικαταστάθηκε αργότερα με το Ν. 2986/2002 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) καθώς συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις.

2.7. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως Φορέας Αξιολόγησης

Το σχολείο αποτελεί έναν πολύπλοκο και ιδιαίτερο ανοικτό οργανισμό εισροών και εκροών, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (οικονομικό – κοινωνικό – πολιτικό) και σε συνθήκες που διαρκώς μεταβάλλονται (Σαΐτη & Σαΐτης 2011:77). Στον οργανισμό αυτό, εκτός από την μορφωτική και παιδαγωγική λειτουργία επιτελείται, όπως και σε κάθε άλλο οργανισμό, η διοικητική λειτουργία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, και τον έλεγχο. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικά καθήκοντα του Δ/ντη σχολικής μονάδας και η ανταπόκρισή του σ' αυτά καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και το βαθμό της αποτελεσματικότητάς της (Σαΐτης, 2005).

Ο Διευθυντής είναι μονομελές όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, ανήκει στο κατώτερο από τα τέσσερα επίπεδα διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση και στηρίζεται στις αρχές της ιεραρχικής κλίμακας και της ενότητας της διοίκησης. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού (Υπουργός Παιδείας) ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο (Σαΐτης, 2005:111).

Λόγω θέσης στη σχολική μονάδα, ο Διευθυντής ασκεί εκτός από διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα. Επομένως ο εποπτικός του ρόλος που συνδέεται με την αξιολόγηση

είναι συνυφασμένος με το διοικητικό του ρόλο και δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά συνεκτικό ιστό της διοικητικής λειτουργίας(Κουτούζης, 2003). Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και η αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε σχέση με αυτό που έχει προγραμματισθεί και το πραγματοποιούμενο αποτέλεσμα.

Ο αξιολογικός ρόλος του Διευθυντή μπορεί να εξελιχθεί σε μια γραφειοκρατική διαδικασία ελέγχου και επιθεώρησης ή σε ευκαιρία ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Sergovianni, 2006; Ξωχέλλης, 2005). Ο Διευθυντής δεν μπορεί να είναι στο σύγχρονο σχολείο διεκπεραιωτής και γραφειοκράτης αλλά αποτελεσματικός ηγέτης που δημιουργεί κουλτούρα συλλογικού οράματος για το σχολείο του (Πασιαρδής 2010: 78). Επομένως, ο Δ/ντης οφείλει να αξιολογεί τις ενέργειες και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού όχι μόνο στο επίπεδο ελέγχου και διαπίστωσης επίτευξης των στόχων αλλά κυρίως στο επίπεδο παροχής ανατροφοδότησης που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης από την σχολική μονάδα (Σιάρκος, 2003).

Προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελεί το συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης που συγχρόνως επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και ικανοποιεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού με την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Σαΐτης, 2005). Η αξιολόγηση αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία που επηρεάζει εκπαιδευτικούς και Διευθυντή. Γι' αυτό και ο Δ/ντης οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις υποστήριξης και ανατροφοδότησης αλλά και οι εκπαιδευτικοί να τηρήσουν στάση ευθύνης απέναντι στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τους κανόνες που διέπουν την λειτουργία του σχολείου (Παπαγεωργίου, 2002). Επίσης, θα πρέπει ο Διευθυντής να κατέχει τα κατάλληλα παιδαγωγικά, διοικητικά και επιστημονικά προσόντα αλλά και γνώση της μεθοδολογίας της αξιολογικής διαδικασίας ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο Δ/ντης στην διοικητική ιεραρχία αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στα ανώτερα ηγετικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς. Η υποχρέωση μεταφοράς και εφαρμογής των εντολών της κεντρικής εξουσίας στους εκπαιδευτικούς που κάποιες φορές αντιδρούν στις απαιτήσεις αυτές πολλές φορές του δημιουργεί πίεση ανάμεσα στις αντιτιθέμενες ομάδες, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην διατάραξη των σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό που τον βλέπει ως φορέα της εξουσίας (Σαΐτης, 2008). Έτσι υπομονεύεται ο αξιολογικός

τους ρόλους και είναι δύσκολο να διατηρηθεί το κλίμα εμπιστοσύνης. Έρευνες στον ελληνικό χώρο (Αθανασίου, 2000; Δημητρόπουλος, 2007) δείχνουν ότι αν και ο Δ/ντης θεωρείται ο καταλληλότερος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όταν η αξιολογική κρίση δεν είναι θετική, μπορεί να οδηγήσει στην διαταραχή των σχέσεων μεταξύ τους καθώς μειώνεται το κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλάνος, 2000).

Παρότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του ως ιδιαίτερο καθήκον του Διευθυντή νομοθετήθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 1566 /1985 και σε όλες σχεδόν τις νομοθετικές προσπάθειες αναγνωρίζεται ο αξιολογικός του ρόλος, σήμερα αυτός περιορίζεται σημαντικά (Σαΐτης, 2008). Βασική αιτία αποτελεί ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του οποίου ο Διευθυντής δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα. Έτσι καλείται να παίζει κυρίως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό ρόλο (Κουτούζης, 2012: 214-216). Ο παραπάνω παράγοντας σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και το φόρτο εργασίας ο οποίος εντείνεται και από τα διδακτικά καθήκοντα, τη γραφειοκρατία και την πολυπλοκότητα των προβλημάτων δεν αφήνουν περιθώρια ουσιαστικής άσκησης του διοικητικού ρόλου του Δ/ντη μέρος του οποίου είναι και η αξιολογική διαδικασία (Κυριακού κ.α., 2009).

2.8. Επισκόπηση Συναφών Ερευνών

Στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές προσπάθειες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αρκετές αναφέρονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ λιγότερες στην δευτεροβάθμια. Άλλες εστιάζουν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και άλλες στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες από αυτές είναι αποσπασματικές και δεν έχουν γίνει σε ευρεία έκταση. Στο πλαίσιο αυτό θα αναφερθούν οι πιο σημαντικές.

Έρευνα του Δημητρόπουλου, το 1982 που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Μακεδονίας και της Θράκης σε 732 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης όταν αυτή στοχεύει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών και όχι στον έλεγχό τους. Διατυπώνονται, ωστόσο, προβληματισμοί τόσο για τα κριτήρια αξιολόγησης όσο και για τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές.

Ανάλογη έρευνα έγινε το 1998, από τον Χαρακόπουλο σε δείγμα 1059 εκπαιδευτικών στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και ως φορείς αξιολόγησης θεωρούν καταλληλότερους το Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή του Σχολείου, ενώ απορρίπτουν την εμπλοκή των γονέων και των μαθητών. Σχετικά με τα κριτήρια της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προκρίνουν την διδακτική ικανότητα και ακολουθούν η παιδαγωγική κατάρτιση, η συνέπεια, και η επιστημονική κατάρτιση.

Σε σημαντική έρευνα που διενεργήθηκε από τον Πασιαρδή στην Κύπρο το 1996 σε δείγμα 431 εκπαιδευτικών αναδεικνύεται από το 96% του δείγματος η αναγκαιότητα συμμετοχής των διευθυντών στην αξιολογική διαδικασία και τονίζεται η ανάγκη συμμετοχής και των ίδιων των εκπαιδευτικών στην παραπάνω διαδικασία.

Μια ακόμα έρευνα πραγματοποιήθηκε από την Παμουκτσόγλου, το 2001, σε δείγμα 1750 υποψηφίων δασκάλων στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (Κρέκης, 2012: 2- 3). Αργότερα, το 2003, διενεργήθηκε και άλλη έρευνα της ίδιας, κατά την οποία έγινε αποδεκτική των Εκθέσεων Αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1993 μέχρι και το 2000. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, ενώ ζητά την αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παμουκτσόγλου, 2007: 110- 111).

Στην έρευνα Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) σε δείγμα 358 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δέχεται την αξιολόγηση ως βελτιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία και ως υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης και τη σύνδεσή της, μεταξύ άλλων, με την υποστήριξη των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα του Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2005) σε 422 εκπαιδευτικούς της Κρήτης με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις, το ζήτημα της αξιολόγησης τίθεται με σκεπτικισμό αφού μόνο το 36,9% συμφωνεί ενώ το 42,3% διαφωνεί και το 20,8 % δεν εκφράζει γνώμη. Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης προκρίνεται σε ποσοστό 75% η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενώ έπεται με 61% ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής του Σχολείου με 57,8%.

Το 2006 στην διδακτορική διατριβή του Γκανάκα (2006) διερευνήθηκαν αποκλειστικά οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού) σχετικά με πέντε θεματικούς άξονες στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου : την αναγκαιότητά της, τους στόχους, τα κριτήρια, τους φορείς και τις προϋποθέσεις του αξιολογικού ρόλου του Διευθυντή. Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζεται από όλους σχεδόν τους διευθυντές. Σχετικά με τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι διευθυντές θεωρούν ως πιο σημαντικούς τη βελτίωση του σχολείου και ότι πρέπει να διαχωρίζεται η αξιολογική διαδικασία που απευθύνεται στη βελτίωση από αυτήν που απευθύνεται στην επιλογή στελεχών. Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου, αυτά εντοπίζονται σε ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη διοικητική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, όσο και με την καθαρά διδακτική. Η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, με κύριους φορείς τον Διευθυντή και το Σύλλογο διδασκόντων, θεωρείται πιο σημαντική από την εξωτερική ενώ μεγάλη αποδοχή θεωρείται ότι έχει ο Σχολικός Σύμβουλος σε σχέση με άλλους εξωτερικούς φορείς. Τέλος σχετικά με τις προϋποθέσεις προκρίνεται μια αξιολογική διαδικασία που θα έχει την αποδοχή των αξιολογούμενων και θα συμμετέχουν ενεργά οι εκπαιδευτικοί.

Σε έρευνα του Κελπανίδη κ.α. (2007) σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης σε ποσοστό 68%. Η θετική στάση στην αξιολόγηση φαίνεται να αυξάνει με την ηλικία και με τα έτη υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης και βασικός στόχος θεωρείται η επισήμανση των αδυναμιών και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Προκρίνεται η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ υπάρχει προβληματισμός για την εξωτερική (Κελπανίδη κ.α., 2007).

Μια σημαντική έρευνα διενεργήθηκε από τους Ζουγανέλη κ.ά., (2008) σε εκπαιδευτικούς, Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων αλλά και σε γονείς με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις σχετικά με την αναγκαιότητά της αξιολόγησης, τους στόχους, τα κριτήρια, του φορείς. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί και σε μεγαλύτερο βαθμό οι Δ/ντες, συμφώνησαν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία περισσότερο για την επιλογή στελεχών και λιγότερο για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και για την ανατροφοδότηση ενώ οι Δ/ντες το αντίστροφο. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν πρωτίστως ότι ο

εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται για την διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα ενώ οι περισσότεροι τάσσονται υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης.

Με τη σειρά του ο Μπελέσης (2012) διερεύνησε απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα διερεύνησε τις απόψεις τους σχετικά με τους στόχους, τα κριτήρια, τους φορείς και τις προϋποθέσεις επιτυχίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Επίσης εξέτασε αν δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες μπορούν να διαφοροποιήσουν τις απόψεις τους ως προς τις συνιστώσες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια ενός κλίματος συνεργασίας και όχι ελέγχου. Σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης σχολικής μονάδας θεωρούνται η υλικοτεχνική υποδομή, η οργάνωση και διοίκηση σχολείου, και το σχολικό κλίμα ενώ για τον εκπαιδευτικό η υπευθυνότητα, η συνέπεια, οι σχέσεις με τους μαθητές, η παιδαγωγική κατάρτιση. Στους φορείς εμπιστεύονται περισσότερο για την αξιολόγηση το Σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή ενώ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υψηλά ποσοστά σημειώνει ο Δ/ντής.

Σε έρευνα της η Νάσικα, (2014) σε 184 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι διευθυντές κρίνουν αναγκαία της εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά είναι επιφυλακτικοί για τους τομείς που μπορεί να επιφέρει βελτίωση. Επίσης, θεωρούν ότι πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χαρακτηρίζοντας σημαντική τη συμμετοχή του διευθυντή στους φορείς που θα τη διεξάγουν. Θεωρούν ότι βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής αξιολόγησης είναι η αξιοκρατική επιλογή του Διευθυντή. Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται σε σχέση με το φύλο, το μέγεθος του σχολείου και τις επιπλέον σπουδές.

Η έρευνα της Πατένταλη, (2015) σε 317 εκπαιδευτικούς και σε 42 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στόχευε στη διερεύνηση των απόψεών τους για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και σε ποιο βαθμό τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά επηρέαζαν τις απόψεις τους. Ενώ θεωρούν αναγκαία την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, εκφράζουν έντονη δυσπιστία για τους επιδιωκόμενους στόχους και τα αποτελέσματα που θα επιφέρει. Από την άλλη οι διευθυντές φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς τον ανατροφοδοτικό - βελτιωτικό

χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης και επιζητούν περισσότερο την εφαρμογή της, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Από την σύνοψη των παραπάνω ερευνών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο οποίο εντάσσεται και η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ μιας διαδικασίας που δεν έχει ως στόχο τον έλεγχο αλλά κυρίως την βελτίωση μέσω ανατροφοδότησης. Προβληματισμός, όμως υπάρχει σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τους φορείς, με τα κριτήρια και με τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν ώστε να είναι αποτελεσματική. Οι παράγοντες αυτοί διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Οι προβληματισμοί αυτοί τίθενται ταυτόχρονα, τόσο στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μελλοντικούς αξιολογητές Διευθυντές, στοιχείο στο οποίο δεν φαίνεται να έχει δοθεί έμφαση στις προηγούμενες ερευνητικές μελέτες και υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά στοιχεία καθώς γινόταν διερεύνηση του θέματος κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή την μεριά των Διευθυντών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

3.2. Επιμέρους Στόχοι

Οι ειδικότεροι και επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να διερευνηθεί:

1. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
2. Οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
3. Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
4. Οι μορφές και οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
5. Οι όροι και οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή σχολικής μονάδας.
6. Η ύπαρξη συσχέτισης των δεδομένων με τα δημογραφικά, επαγγελματικά και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

3.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείται αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;
2. Ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ποιοι του

εκπαιδευτικού;

3. Ποια η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ποιοι οι καταλληλότεροι φορείς αξιολόγησης τόσο για την σχολική μονάδα όσο και για τους εκπαιδευτικούς;
4. Ποια και σε ποιο βαθμό είναι τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού;
5. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή;
6. Ποια κίνητρα και σε ποιο βαθμό παίζουν ρόλο στην αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή σχολικής μονάδας;
7. Σε ποιον βαθμό μπορεί να διαταραχθούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση και πώς μπορούν να αντιμετωπισθούν;
8. Ποιος ο βαθμός ετοιμότητας των Διευθυντών σχολικών μονάδων να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό αλλά και να αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό ;
9. Υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων ανάλογα με τη θέση ευθύνης (Διευθυντής – εκπαιδευτικός) αλλά και τους άλλους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης, μέγεθος σχολείου, επιπλέον σπουδές, επιμόρφωση);

3.4. Δείγμα της Έρευνας

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Εστάλησαν 270 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 210 με το ποσοστό επιστροφής να διαμορφώνεται στο 77,7%. Από τους συμμετέχοντες οι 121 ήταν γυναίκες και οι 89 άνδρες που υπηρετούσαν σε συγκεκριμένα Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) του Νομού Ηλείας για το σχολικό έτος 2019-2020. Η αποστολή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα το διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2020. Το παραπάνω δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό και η δειγματοληψία αντιπροσωπευτική, διότι ως κριτήριο επιλογής του αποτέλεσε η συμμετοχή εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές του Νομού Ηλείας, ποικίλων κλάδων, τύπων και μεγεθών σχολείων.

3.5. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συλλογή στοιχείων ήταν η συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείτο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πρόκειται για μια μέθοδο αυτοαναφοράς η οποία θεωρείται ως η καταλληλότερη για την συλλογή δεδομένων που αφορούν απόψεις, στάσεις πεποιθήσεις και αξίες. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω Φόρμας Google, που δημιουργήθηκε για τον συγκεκριμένο λόγο: https://docs.google.com/forms/d/1VoAt4WYPdmr_41HODT26D2IVPAy1AsU6q6pSreLp0A/edit. Στη συνέχεια η διεύθυνση του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, προκειμένου να συμπληρωθεί από τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς εθελοντικά και ανώνυμα. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 10 λεπτά. Οι πληροφορίες που συλλέχτηκαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSSv25, ενώ η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας και η αναγωγή των αποτελεσμάτων τους σε πίνακες δημιουργήθηκαν ώστε να γίνει πιο κατανοητό και ευκρινές το αποτέλεσμα.

3.6. Ζητήματα Δεοντολογίας

Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγικό σημείωμα σχετικά με το σκοπό της έρευνας, τα θέματα δεοντολογίας της, ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και χρήσης των αποτελεσμάτων για ερευνητικούς σκοπούς. Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα στις σχολικές μονάδες ζητήθηκε η άδεια των Διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι είχαν και την ευθύνη προώθησης του ηλεκτρονικού συνδέσμου στους εκπαιδευτικούς για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

3.7. Περιγραφή Ερευνητικών Εργαλείων

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου και στηρίχτηκε κυρίως σε ανάλογα ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών για παρόμοια θέματα. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε κυρίως το ερωτηματολόγιο από την διδακτορική διατριβή του Γκανάκα, (2006), με θέμα «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Το ερωτηματολόγιο αυτό στηρίχθηκε σε

αντίστοιχο ερωτηματολόγιο από την έρευνα του Χαρακόπουλου, (1998), με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Οι περισσότερες των ερωτήσεων με ελάχιστες διαφοροποιήσεις στην διατύπωση επαναλαμβάνονται σε πλήθος ερωτηματολογίων άλλων ερευνητών με αντίστοιχο θέμα. Ενδεικτικά αναφέρονται η έρευνα που διεξήχθη από τους Ζουγανέλη κ.ά., (2008) με θέμα: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» αλλά και άλλες νεότερες ερευνητικές προσπάθειες (Δασάκλη, 2015; Μπελέσης, 2012; Νάσικα, 2014; Πετούση, 2013). Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα νέα δεδομένα που ισχύουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη περίοδο, ενώ αφαιρέθηκαν και κάποιες ερωτήσεις που δεν ανταποκρίνονταν στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Πριν την τελική διαμόρφωσή του πραγματοποιήθηκε σύντομη πιλοτική έρευνα σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς για τον εντοπισμό τυχόν «προβληματικών» ερωτημάτων οι παρατηρήσεις των οποίων ελήφθησαν υπόψη και έγιναν διορθώσεις μικρής έκτασης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Πιο συγκεκριμένα:

- Το πρώτο μέρος (Α1-Α9) περιλαμβάνει ερωτήσεις για την διερεύνηση των ατομικών επαγγελματικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτωμένων όπως: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης, μέγεθος σχολείου, πρόσθετες σπουδές, επιμόρφωση.
- Το δεύτερο μέρος (Β) Αποτελείται από 19 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης κλειστού τύπου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ), που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και υποδιαιρούνται σε εννέα (9) ερευνητικούς άξονες:

1.	Αναγκαιότητα Αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	(B1, B2, B8)
2.	Στόχοι αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού	(B.3, B.9)
3.	Φορείς και μορφές αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού	(B.4, B.5, B.10, B.11)
4.	Κριτήρια αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού	(B.6, B.7, B, 12)
5.	Προϋποθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή	(B.15)
6.	Λειτουργία κινήτρων	(B16, B17)
7.	Διατάραξη σχέσεων και τρόποι αντιμετώπισης αξιολόγησης εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή	(B13, B.14)
8.	Ετοιμότητα Διευθυντή για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	(B.18)
9.	Αξιολόγηση του Διευθυντή από τον εκπαιδευτικό	(B.19)

3.8. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Για την εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας των μετρήσεων, το ερωτηματολόγιο θα πρέπει στη διαμόρφωσή του να ικανοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια. Στην έρευνά μας, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ευκρίνεια, ενώ η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς ήταν τυποποιημένη (Creswell, 2016, σ. 160), κάτι που συντέλεσε στην αξιοπιστία του εργαλείου. Επίσης, από τη στιγμή που τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (π.χ. από 1= «Καθόλου» έως 5= «Πάρα πολύ»), ο συντελεστής άλφα (Cronbach's α) παρέχει έναν αξιόπιστο συντελεστή για την εκτίμηση της συνέπειας των τιμών του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας του (Creswell, ό.π., σ. 162). Πιο συγκεκριμένα, για τις ερωτήσεις B1-B19 που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha κρίνεται πολύ υψηλός, αφού είχε τιμή 0,981.

Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου διασφαλίζεται γιατί οι θεματικοί άξονες των ερωτήσεων προέκυψαν από την άτυπη συζήτηση με ειδικούς για το θέμα, όπως είναι ο επιβλέπων καθηγητής της έρευνας, ενώ υπάρχει σαφής αντιστοίχιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, τα ερωτήματα έχουν χρησιμοποιηθεί από πλήθος άλλων ερευνητών. Τέλος το ερωτηματολόγιο τέθηκε σε σύντομη πιλοτική εφαρμογή με δέκα (10) άτομα για διόρθωση τυχόν προβληματικών στην διατύπωση ερωτημάτων ώστε να βοηθήσει στην διασφάλιση εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου (Creswell, 2016).

3.9. Στατιστική Επεξεργασία

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητά τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSSv25, προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτώμενου, ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, είναι μια μεταβλητή που ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη:

- **Κατηγορική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων σε σαφώς διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. φύλο, θέση ευθύνης κ.λπ.).
- **Ιεραρχική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (π.χ. βαθμός συμφωνίας για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου).
- **Αριθμητική:** διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσεις ποσοτικών μεγεθών (π.χ. ηλικία, έτη εργασίας).

Ανάλογα με το είδος της μεταβλητής απαιτείται διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

Για τις **κατηγορικές μεταβλητές** χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας.
2. Περιγραφική στατιστική: Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών.

Για τις **ιεραρχικές μεταβλητές** χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα μέσω όρων.
2. Περιγραφική στατιστική: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο.
3. Επαγωγική στατιστική: Για την σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν ο παραμετρικός έλεγχος t-test (για σύγκριση 2 ομάδων) και ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA (για σύγκριση 3 ή περισσότερων ομάδων).

Οι **αριθμητικές μεταβλητές** μετατράπηκαν σε ιεραρχικές και χρησιμοποιήθηκαν τα προηγούμενα εργαλεία ανάλυσης.

Η αξιοπιστία των αξόνων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha, όπου τιμές του συντελεστή > 0.7 επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του κάθε άξονα. Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Αυτό σημαίνει ότι στους ελέγχους t-test και ANOVA, όταν $p\text{-value}<0.05$ έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος. Επίσης, η επιλογή των παραμετρικών ελέγχων t-test και ANOVA για τη σύγκριση μέσων όρων βασίστηκε στο γεγονός ότι τα δεδομένα των εξεταζόμενων ομάδων προσέγγιζαν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παραθέτονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, ενώ καταγράφονται κάποιες χρήσιμες αρχικές παρατηρήσεις – συμπεράσματα. Για να είναι ευανάγνωστα τα αποτελέσματα, αρχικά παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, ενώ ακολουθούν τα περιγραφικά στατιστικά και οι συγκρίσεις των μέσων όρων, οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα. Επισημαίνεται ότι λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού συγκρίσεων των μέσων όρων, στην ενότητα αυτή παραθέτονται μόνο τα αποτελέσματα των συγκρίσεων που σχετίζονται με στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

4.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Πίνακας 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	89	42,4
	Γυναίκα	121	57,6
Ηλικιακή ομάδα	Έως 40 ετών	15	7,1
	41-50 ετών	81	38,6
	51-60 ετών	93	44,3
	61 ετών και άνω	21	10,0
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	180	85,7
	Αναπληρωτής	30	14,3
Θέση στη σχολική μονάδα	Διευθυντής/τρια	50	23,8
	Υποδιευθυντής/τρια	9	4,3
	Εκπαιδευτικός	151	71,9
Κλάδος/Ειδικότητα	ΠΕ01	8	3,8
	ΠΕ02	64	30,5
	ΠΕ03	26	12,4
	ΠΕ04	31	14,8
	ΠΕ86	8	3,8
	ΠΕ06	19	9,1
	ΠΕ11	15	7,1

	ΠΕ80	11	5,2
	Άλλη	28	13,3
Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Έως 10 έτη	30	14,3
	11-20	86	41,0
	21-30	66	31,4
	31 και άνω	28	13,3
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής	Έως 5 έτη	18	34,0
	6-10	25	47,2
	11 και άνω	10	18,8
Επιπλέον σπουδές	Καμία	106	50,5
	Πρόσθετο Πτυχίο	13	6,2
	Μεταπτυχιακό	80	38,1
	Διδακτορικό	5	2,4
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	6	2,9
Τύπος σχολείου υπηρετήσης	Γυμνάσιο	114	54,3
	Λύκειο	75	35,7
	ΕΠΑΛ	21	10,0
Μέγεθος σχολείου	<100 μαθητές	51	24,3
	100-150	43	20,4
	150-200	47	22,4
	>200 μαθητές	69	32,9
Περιοχή σχολείου	Αστική (>15000 κατοίκους)	112	53,3
	Ημιαστική (5000-15000)	39	18,6
	Αγροτική (<5000)	59	28,1
Επιμόρφωση στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικού	Όχι	160	76,2
	Ναι	50	23,8

Όπως προκύπτει για από τον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 1), το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, από τους οποίους οι 121 ήταν γυναίκες (57,6%), ενώ οι 89 ήταν άνδρες (42,4%). Διαπιστώνεται,

επομένως, υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών κάτι φυσιολογικό μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι γυναίκες.

Ως προς την ηλικία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (93) ήταν 51-60 ετών (44,3%), 81 ήταν 41-50 ετών (38,6%), 21 ήταν άνω των 61 ετών (10%), ενώ 15 ήταν έως 40 ετών (7,1%). Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,9%) είναι άνω των 41 ετών κάτι που δικαιολογείται λόγω των ελάχιστων διορισμών που έχουν πραγματοποιηθεί στην εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία καθώς και από το γεγονός ότι συμμετείχαν αρκετοί διευθυντές, οι οποίοι συνήθως είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ως προς την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι (180) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (85,7%), ενώ 30 ήταν αναπληρωτές (14,3%).

Ως προς τη θέση μέσα στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι (151) ήταν «απλοί» εκπαιδευτικοί (71,9%), 50 ήταν διευθυντές/ντριες (23,8%), ενώ 9 κατείχαν θέση υποδιευθυντή/ντριας (4,3%).

Αναφορικά με τον κλάδο στον οποίο ανήκαν οι συμμετέχοντες, οι περισσότεροι (64) ανήκαν στον κλάδο ΠΕ02 (30,5%), 31 ήταν ΠΕ04 (14,8%), 26 ήταν ΠΕ03 (12,4%), 19 ήταν ΠΕ06 (9,1%), 15 ήταν ΠΕ11 (7,1%), 11 ήταν ΠΕ80 (5,2%), 8 ήταν ΠΕ86 (3,8%) όσο και ΠΕ01 (3,8%), ενώ 28 εκπαιδευτικοί ανήκαν στους υπόλοιπους κλάδους (13,3%). Το εύρημα είναι δικαιολογημένο από την στιγμή που οι φιλόλογοι, οι φυσικό -χημικοί και οι μαθηματικοί αποτελούν τις πιο πολυπληθείς ομάδες εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (86) είχαν 11-20 έτη (41%), 66 είχαν 21-30 έτη (31,4%), 30 είχαν έως 10 έτη (14,3%), ενώ 28 εκπαιδευτικοί είχαν 31 έτη και άνω (13,3%). Το γεγονός αυτό δικαιολογείται από το γεγονός πως έχουν να πραγματοποιηθούν διορισμοί πάνω από 10 χρόνια με συνέπεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να έχουν πλέον αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας.

Επιπλέον, από όσους κατείχαν θέση διευθυντή/ντριας στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι είχαν 6-10 έτη υπηρεσίας (47,2%) ως διευθυντές/ντριες, 18 είχαν έως 5 έτη (34%), ενώ 10 διευθυντές είχαν από 11 έτη και άνω (18,8%). Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει πως οι διευθυντές από την στιγμή που θα πάρουν τη θέση, παραμένουν για αρκετά χρόνια.

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (106) δεν είχαν κάποιο πτυχίο πέραν του βασικού (50,4%), 80 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού

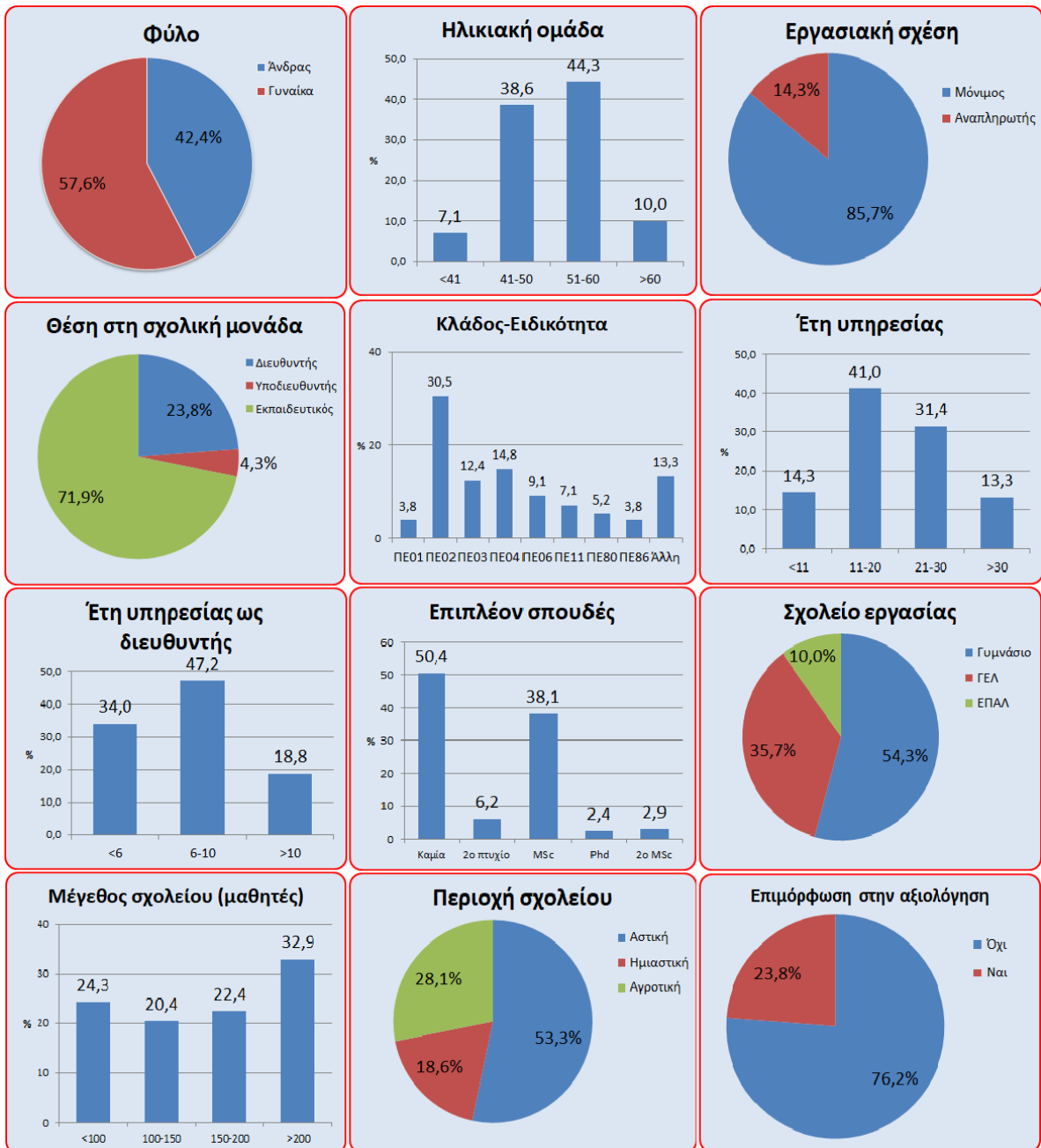
τίτλου σπουδών (38,1%), 13 κατείχαν δεύτερο πτυχίο (6,2%), ενώ 6 είχαν δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο (2,9%) και 5 ήταν κάτοχοι διδακτορικού (2,4%). Το παραπάνω εύρημα δείχνει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν διαθέτει κάποιο πτυχίο πέραν του βασικού κάτι που μπορεί να δικαιολογηθεί από την ηλικία τους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κάτι που δείχνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση.

Σχετικά με τον τύπο σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες, 114 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο (54,3%), 75 σε Λύκειο (35,7%), ενώ 21 σε ΕΠΑΛ (10%), κάτι που συνδέεται με το πλήθος και τον τύπο των εκπαιδευτικών μονάδων που υπάρχουν στο νομό Ηλείας.

Αναφορικά με το μέγεθος του σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (69) υπηρετούσαν σε σχολεία με περισσότερους από 200 μαθητές (32,9%), 51 σε σχολεία με έως 100 μαθητές (24,3%), 47 (22,4%) σε σχολεία με 150-200 μαθητές, ενώ 43 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με 100-150 μαθητές (20,4%).

Αναφορικά με την περιοχή του σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (112) υπηρετούσαν σε αστική περιοχή (53,3%), 59 σε αγροτική (28,1%), ενώ 39 σε ημι-αστική (18,6%). Το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογείται από την στιγμή που οι περισσότεροι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε σχολεία του Πύργου, ο οποίος έχει περισσότερους από 15000 κατοίκους, ενώ το υψηλό ποσοστό υπηρετούντων σε σχολεία αγροτικών περιοχών δικαιολογείται μιας και ο νομός Ηλείας έχει αρκετούς αγροτικούς οικισμούς.

Τέλος, σχετικά με την ύπαρξη πρότερης επιμόρφωσης στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (160) δεν διέθεταν κάποια επιμόρφωση (76,2%), σε αντίθεση με το 23,8% το οποίο είχε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν.



Γράφημα 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210)

4.2. Ερευνητικό Ερώτημα 1: Αναγκαιότητα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Για την διερεύνηση του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B1, B2, B8) με συνολικά 12 δηλώσεις. Η Ερώτηση B1 με 1 δήλωση αφορά την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού), η Ερώτηση B8 με 1 δήλωση αφορά την αναγκαιότητα αξιολόγησης ειδικότερα του εκπαιδευτικού και η Ερώτηση B2 με 10 δηλώσεις που αφορά τους τομείς στους οποίους οι συμμετέχοντες κρίνουν αναγκαία την αξιολόγηση (Πίνακας 2).

Στην Ερώτηση B1 «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», οι συμμετέχοντες θεωρούν σε μέτριο βαθμό ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (MO=3,32, TA=1,07).

Στην Ερώτηση B8 «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου» οι συμμετέχοντες θεωρούν επίσης σε μέτριο βαθμό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (MO=3,18, TA=1,12).

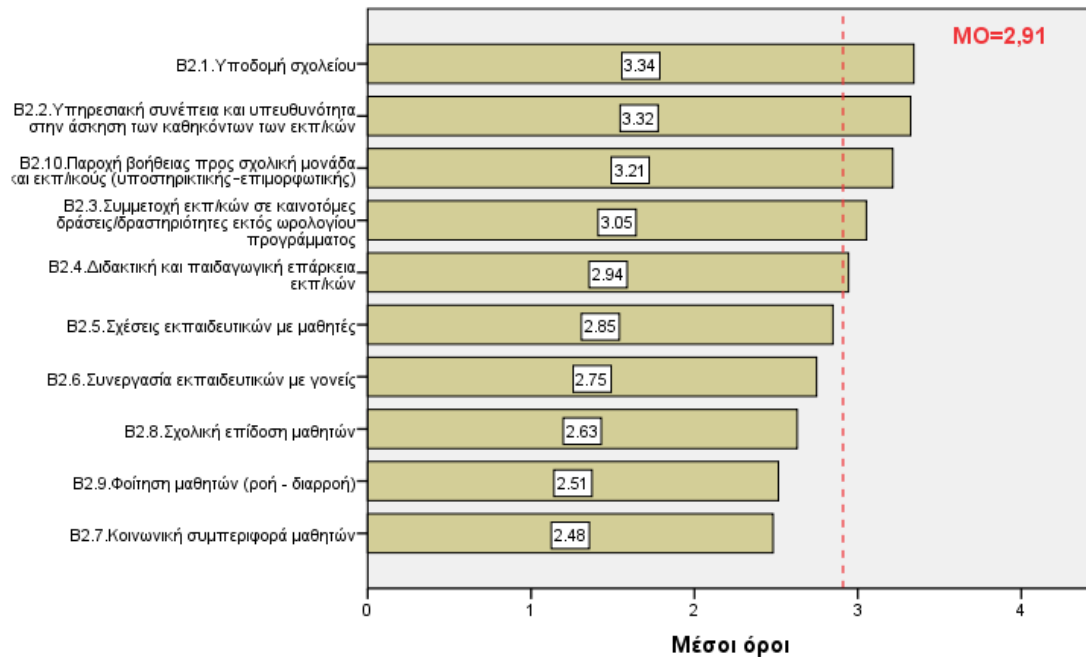
Στην Ερώτηση B2 «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της:» που αφορά 10 παράγοντες-τομείς αξιολόγησης, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,91 και η τυπική απόκλιση 0,89, καταδεικνύοντας μέτριο βαθμό συμβολής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε μια σειρά παραγόντων. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 2,5 και 3,5 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει περισσότερο στη βελτίωση: α) της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.) (MO=3,34, TA=1,14) και β) της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (MO=3,32, TA=1,17) και λιγότερο στη βελτίωση: α) της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (MO=2,48, TA=1,08) και β) της φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή) (MO=2,51, TA=1,12).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (MO=3,14, TA=0,93), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.948>0.8).

Πίνακας 2: Απαντήσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

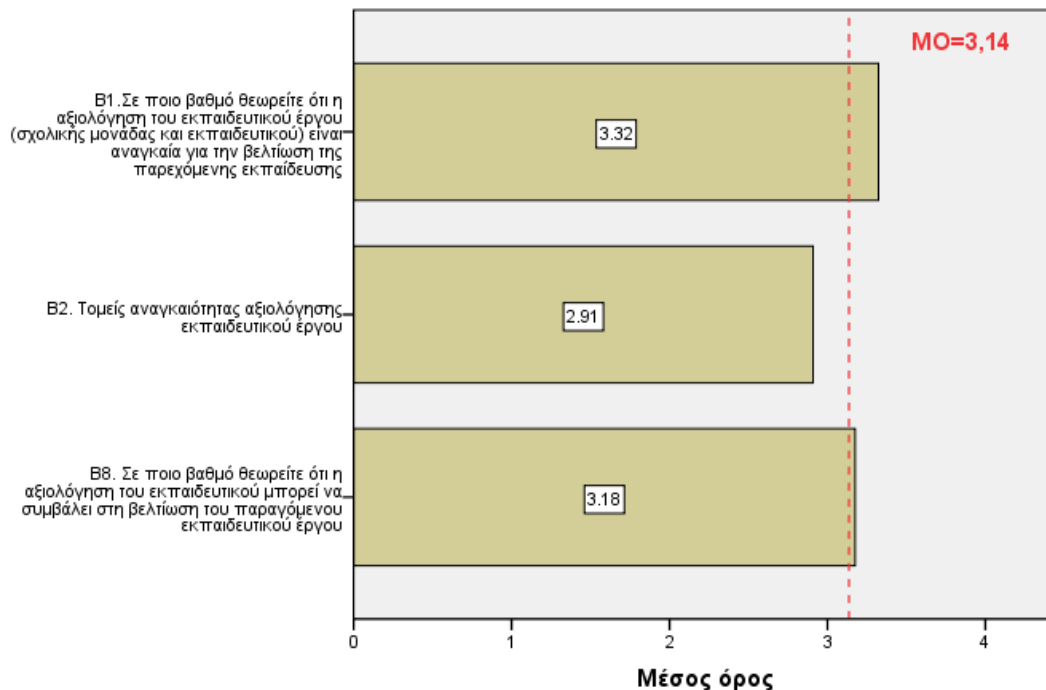
Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B1	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	1	5	3,32	3,00	1,07
B2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:	1	5	2,91	3,00	0,89
	B2.1 υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	1	5	3,34	3,00	1,14
	B2.2 υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών	1	5	3,32	3,00	1,17
	B2.3 συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	1	5	3,05	3,00	1,09
	B2.4 διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	1	5	2,94	3,00	1,14
	B2.5 σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	1	5	2,85	3,00	1,08
	B2.6 συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	1	5	2,75	3,00	1,12
	B2.7 κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	1	5	2,48	3,00	1,08
	B2.8 σχολικής επίδοσης των μαθητών	1	5	2,63	3,00	1,09
	B2.9 φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή)	1	5	2,51	3,00	1,12
	B2.10 παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής)	1	5	3,21	3,00	1,03
B8	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	1	5	3,18	3,00	1,12
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	3,14	3,00	0,93
Cronbach's Alpha				0,948		

Μέσοι όροι τομέων που η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία



Γράφημα 2: Μέσοι όροι τομέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Μέσοι όροι άξονα "Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου"



Γράφημα 3: Μέσοι όροι άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

4.2.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 3):

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ($t(208)=3.360, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,71, MO_{εκπ/κοί}=3,17$).
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωσή της:
 - 1) υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ($t(208)=2.247, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,61, MO_{εκπ/κοί}=3,21$),
 - 2) συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος ($t(208)=3.151, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,42, MO_{εκπ/κοί}=2,91$),
 - 3) διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ($t(208)=2.943, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,31, MO_{εκπ/κοί}=2,80$),
 - 4) σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ($t(208)=3.337, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,24, MO_{εκπ/κοί}=2,70$),
 - 5) συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών ($t(208)=3.223, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,14, MO_{εκπ/κοί}=2,60$)
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ($t(208)=2.583, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,49, MO_{εκπ/κοί}=3,05$).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B1	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,71	1,02	3,360	208	0,001
		Εκπαιδευτικός	151	3,17	1,06			

αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Σύνολο	210	3,32	1,07			
B2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της:							
B2.2 υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,61	1,13			
	Εκπαιδευτικός	151	3,21	1,16	2,247	208	0,026
	Σύνολο	210	3,32	1,17			
B2.3 συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,42	1,05			
	Εκπαιδευτικός	151	2,91	1,07	3,151	208	0,002
	Σύνολο	210	3,05	1,09			
B2.4 διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,31	1,09			
	Εκπαιδευτικός	151	2,80	1,13	2,943	208	0,004
	Σύνολο	210	2,94	1,14			
B2.5 σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,24	1,09			
	Εκπαιδευτικός	151	2,70	1,05	3,337	208	0,001
	Σύνολο	210	2,85	1,08			
B2.6 συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,14	1,04			
	Εκπαιδευτικός	151	2,60	1,11	3,223	208	0,001
	Σύνολο	210	2,75	1,12			
B8 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,49	1,06			
	Εκπαιδευτικός	151	3,05	1,12	2,583	208	0,010
	Σύνολο	210	3,18	1,12			

4.2.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 4):

- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ($t(208)=-2.253$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,16$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,49$).
- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:

- 1) συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος ($t(208)=-2.905$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,84$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,27$),
 - 2) σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ($t(208)=-2.430$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,67$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,03$),
 - 3) φοίτησης των μαθητών (ροή – διαρροή) ($t(208)=-2.689$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,31$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,72$)
 - 4) παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής) ($t(208)=-3.397$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,98$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,45$)
- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ($t(208)=-2.324$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,00$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,36$).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B1	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Βασικό πτυχίο	106	3,16	1,03	-2,253	208	0,025
		Επιπλέον σπουδές	104	3,49	1,10			
		Σύνολο	210	3,32	1,07			
B2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:							
B2.3	συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	Βασικό πτυχίο	106	2,84	1,03	-2,905	208	0,004
		Επιπλέον σπουδές	104	3,27	1,11			
		Σύνολο	210	3,05	1,09			
B2.5	σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	Βασικό πτυχίο	106	2,67	1,00	-2,430	208	0,016
		Επιπλέον σπουδές	104	3,03	1,14			
		Σύνολο	210	2,85	1,08			
B2.9	φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή)	Βασικό πτυχίο	106	2,31	1,00	-2,689	208	0,008
		Επιπλέον σπουδές	104	2,72	1,20			
		Σύνολο	210	2,51	1,12			
B2.10	παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και	Βασικό πτυχίο	106	2,98	1,01	-3,397	208	0,001

εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής)	Επιπλέον σπουδές	104	3,45	1,00		
	Σύνολο	210	3,21	1,03		
B8 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	Βασικό πτυχίο	106	3,00	1,08		
	Επιπλέον σπουδές	104	3,36	1,14	-2,324	208 0,021
	Σύνολο	210	3,18	1,12		

4.2.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 5):

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.) ($F(2)=4.092$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=3,15$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,52$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,76$),
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:
 - 1) διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ($F(2)=4.277$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,86$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,88$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,62$),
 - 2) σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ($F(2)=3.487$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,76$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,81$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,43$),
 - 3) συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών ($F(2)=5.028$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,74$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,57$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,43$),
 - 4) κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών ($F(2)=5.239$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,41$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,39$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,19$),
 - 5) σχολικής επίδοσης των μαθητών ($F(2)=4.435$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,58$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,52$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,29$),
 - 6) φοίτησης των μαθητών (ροή – διαρροή) ($F(2)=10.417$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=2,43$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,36$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,52$),

7) παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής) (F(2)=6.746, $p < 0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,03$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,32$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,86$)

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (F(2)=4.068, $p < 0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,06$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,17$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,81$).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:							
B2.1	υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	Γυμνάσιο	114	3,15	1,13	4,092	2	0,018
		ΓΕΛ	75	3,52	1,08			
		ΕΠΑΛ	21	3,76	1,22			
		Σύνολο	210	3,34	1,14			
B2.4	διδασκτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	Γυμνάσιο	114	2,86	1,12	4,277	2	0,015
		ΓΕΛ	75	2,88	1,08			
		ΕΠΑΛ	21	3,62	1,24			
		Σύνολο	210	2,94	1,14			
B2.5	σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	Γυμνάσιο	114	2,76	1,08	3,487	2	0,032
		ΓΕΛ	75	2,81	1,05			
		ΕΠΑΛ	21	3,43	1,12			
		Σύνολο	210	2,85	1,08			
B2.6	συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	Γυμνάσιο	114	2,74	1,10	5,028	2	0,007
		ΓΕΛ	75	2,57	1,08			
		ΕΠΑΛ	21	3,43	1,12			
		Σύνολο	210	2,75	1,12			
B2.7	κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	Γυμνάσιο	114	2,41	1,10	5,239	2	0,006
		ΓΕΛ	75	2,39	0,97			
		ΕΠΑΛ	21	3,19	1,17			
		Σύνολο	210	2,48	1,08			
B2.8	σχολικής επίδοσης των μαθητών	Γυμνάσιο	114	2,58	1,08	4,435	2	0,013
		ΓΕΛ	75	2,52	1,07			
		ΕΠΑΛ	21	3,29	1,06			
		Σύνολο	210	2,63	1,09			
B2.9	φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή)	Γυμνάσιο	114	2,43	1,11	10,417	2	0,000
		ΓΕΛ	75	2,36	1,01			

	ΕΠΑΛ	21	3,52	1,08			
	Σύνολο	210	2,51	1,12			
B2.10 παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής)	Γυμνάσιο	114	3,03	1,04	6,746	2	0,001
	ΓΕΛ	75	3,32	0,93			
	ΕΠΑΛ	21	3,86	1,01			
	Σύνολο	210	3,21	1,03			
B8 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	Γυμνάσιο	114	3,06	1,15	4,068	2	0,019
	ΓΕΛ	75	3,17	0,96			
	ΕΠΑΛ	21	3,81	1,29			
	Σύνολο	210	3,18	1,12			

4.2.4. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί ότι (Πίνακας 6):

- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ($t(208)=-4.557$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,14$, $MO_{\text{ναι}}=3,90$).
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση όλων των παραγόντων – τομέων της σχολικής πραγματικότητας και
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ($t(208)=-2.068$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,09$, $MO_{\text{ναι}}=3,46$).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Επιμόρφωση Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B1	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Όχι	160	3,14	1,05	-4,557	208	0,000
		Ναι	50	3,90	0,93			
		Σύνολο	210	3,32	1,07			
B2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:							

B2.1 υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α.)	Όχι	160	3,23	1,11		
	Ναι	50	3,70	1,18	-2,573	208 0,011
	Σύνολο	210	3,34	1,14		
B2.2 υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών	Όχι	160	3,21	1,16		
	Ναι	50	3,68	1,13	-2,506	208 0,013
	Σύνολο	210	3,32	1,17		
B2.3 συμμετοχής των εκπαιδευτικών καινοτόμες δράσεις ή άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	Όχι	160	2,94	1,09		
	Ναι	50	3,42	1,03	-2,775	208 0,006
	Σύνολο	210	3,05	1,09		
B2.4 διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	Όχι	160	2,79	1,08		
	Ναι	50	3,44	1,18	-3,651	208 0,000
	Σύνολο	210	2,94	1,14		
B2.5 σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	Όχι	160	2,73	1,04		
	Ναι	50	3,24	1,14	-2,990	208 0,003
	Σύνολο	210	2,85	1,08		
B2.6 συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	Όχι	160	2,64	1,09		
	Ναι	50	3,08	1,14	-2,444	208 0,015
	Σύνολο	210	2,75	1,12		
B2.7 κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	Όχι	160	2,40	1,05		
	Ναι	50	2,74	1,14	-1,954	208 0,049
	Σύνολο	210	2,48	1,08		
B2.8 σχολικής επίδοσης των μαθητών	Όχι	160	2,51	1,07		
	Ναι	50	3,00	1,09	-2,801	208 0,006
	Σύνολο	210	2,63	1,09		
B2.9 φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή)	Όχι	160	2,38	1,10		
	Ναι	50	2,94	1,08	-3,142	208 0,002
	Σύνολο	210	2,51	1,12		
B2.10 παροχής βοήθειας προς σχολική μονάδα και εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής)	Όχι	160	3,09	1,04		
	Ναι	50	3,62	0,88	-3,267	208 0,001
	Σύνολο	210	3,21	1,03		
B8 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου	Όχι	160	3,09	1,10		
	Ναι	50	3,46	1,15	-2,068	208 0,040
	Σύνολο	210	3,18	1,12		

4.2.5. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές στις 12 δηλώσεις του άξονα της αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές (ως 5 έτη, 6-10 έτη, 11 και άνω έτη) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 7):

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν ως διευθυντές για περισσότερα από 10 έτη θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν ως διευθυντές 6-10 έτη, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών (ροή – διαρροή) ($F(2)=4.417$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,93$, $MO_{6-10}=2,42$, $MO_{>10}=3,50$),
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν ως διευθυντές για περισσότερα από 5 έτη θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν ως διευθυντές ως 5 έτη, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ($F(2)=5.528$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,93$, $MO_{6-10}=3,79$, $MO_{>10}=4,10$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα αναγκαιότητας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B2	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της:							
	B2.9 φοίτησης των μαθητών (ροή - διαρροή)	Έως 5 έτη	15	2,93	1,03	4,417	2	0,018
		6-10	24	2,42	0,97			
		11 και άνω	10	3,50	0,97			
		Σύνολο	49	2,80	1,06			
B8	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου							
		Έως 5 έτη	15	2,93	0,88	5,528	2	0,007
		6-10	24	3,79	0,93			
		11 και άνω	10	4,10	1,10			
		Σύνολο	49	3,59	1,04			

4.3. Ερευνητικό Ερώτημα 2: Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Για τη διερεύνηση του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερωτηματολόγιο διέθετε 2 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B3, B9) με συνολικά 11 δηλώσεις. Η Ερώτηση B3 με 6 δηλώσεις αφορά τους στόχους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η Ερώτηση B9 με 5 δηλώσεις αφορά τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Πίνακας 8).

Στην Ερώτηση B3 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», που αφορά 6 στόχους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,76 και η τυπική απόκλιση 0,86, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν μέτρια τη σημαντικότητα των στόχων αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερο στόχο τη δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους (MO=3,56, TA=1,06) και ως λιγότερο σημαντικό στόχο τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς με βάση την επίδοση των μαθητών του κάθε σχολείου (MO= 2,05, TA=1,15).

Επίσης, στην Ερώτηση B9 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», που αφορά 5 στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,01 και η τυπική απόκλιση 0,84, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν μέτρια τη σημαντικότητα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού (MO=3,62, TA=1,14) και λιγότερο σημαντικό τον έλεγχο του εκπαιδευτικού (MO=2,18, TA=1,10).

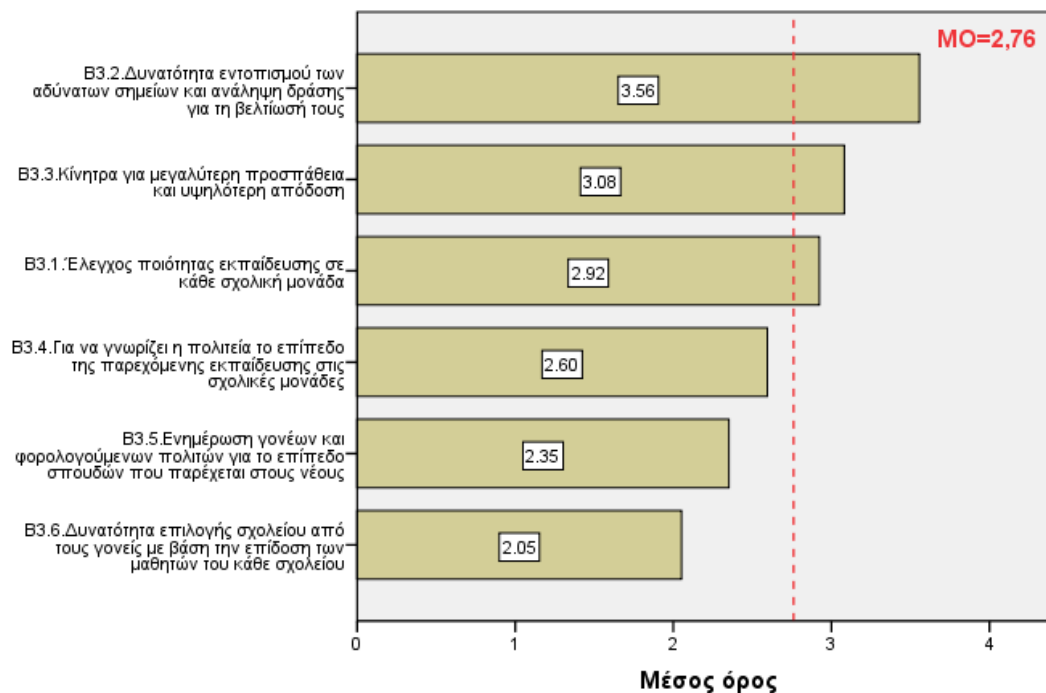
Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (MO=2,88, TA=0,79), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.896>0.8).

Πίνακας 8: Απαντήσεις άξονα στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B3	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω λόγους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:	1	5	2,76	3,00	0,86
	B3.1 Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολική μονάδα	1	5	2,92	3,00	1,13
	B3.2 Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους	1	5	3,56	4,00	1,06
	B3.3 Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	1	5	3,08	3,00	1,14
	B3.4 Για να γνωρίζει η πολιτεία το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις διάφορες σχολικές μονάδες	1	5	2,60	3,00	1,12

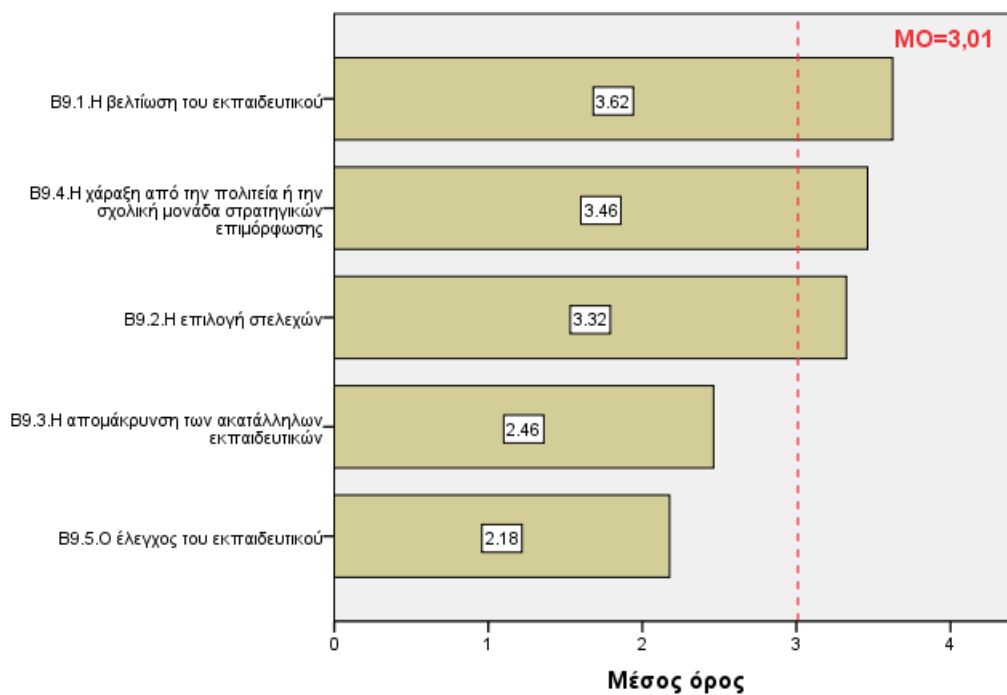
B3.5 Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους	1	5	2,35	2,00	1,11
B3.6 Για να δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς με βάση την επίδοση των μαθητών του κάθε σχολείου	1	5	2,05	2,00	1,15
B9 Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπ/κού:	1	5	3,01	3,00	0,84
B9.1 Η βελτίωση του εκπαιδευτικού	1	5	3,62	4,00	1,14
B9.2 Η επιλογή στελεχών	1	5	3,32	3,00	1,17
B9.3 Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	1	5	2,46	2,00	1,16
B9.4 Η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης	1	5	3,46	4,00	1,16
B9.5 Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού	1	5	2,18	2,00	1,10
ΣΥΝΟΛΟ	1	5	2,88	3,00	0,79
Cronbach's Alpha			0,896		

Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



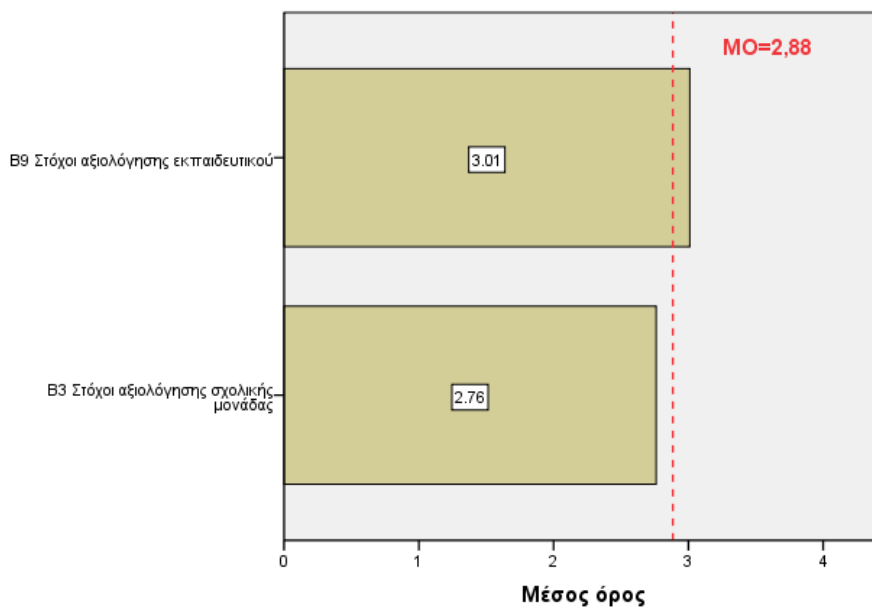
Γράφημα 4: Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού



Γράφημα 5: Μέσοι όροι στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Μέσοι όροι άξονα "Στόχοι αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου"



Γράφημα 6: Μέσοι όροι άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

4.3.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι (Πίνακας 9):

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η επιλογή στελεχών είναι σημαντικός στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ($t(208)=2.511$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,64$, $MO_{εκπ/κοί}=3,20$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B9 Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:								
B9.2.	Η επιλογή στελεχών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,64	1,10			
		Εκπαιδευτικός	151	3,20	1,18	2,511	208	0,013
		Σύνολο	210	3,32	1,17			

4.3.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 12 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 10):

- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι οι ακόλουθοι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικοί:
 - 1) Η επιλογή των στελεχών ($t(208)=-2.797$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,10$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,55$),
 - 2) Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών ($t(208)=-3.547$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,19$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,74$)
 - 3) Η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης ($t(208)=-3.404$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,20$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,73$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B9 Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:								
B9.2 Η επιλογή στελεχών		Βασικό πτυχίο	106	3,10	1,07			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,55	1,23	-2,797	208	0,006
		Σύνολο	210	3,32	1,17			
B9.3 Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών		Βασικό πτυχίο	106	2,19	1,07			
		Επιπλέον σπουδές	104	2,74	1,18	-3,547	208	0,000
		Σύνολο	210	2,46	1,16			
B9.4 Η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης		Βασικό πτυχίο	106	3,20	1,08			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,73	1,18	-3,404	208	0,001
		Σύνολο	210	3,46	1,16			

4.3.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους (Μόνιμοι, Αναπληρωτές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 11):

- Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, ότι η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ($t(208)=-3.523$, $p<0.05$, $MO_{\text{Μόνιμοι}}=2,35$, $MO_{\text{Αναπληρωτές}}=3,13$).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας* Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B9 Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:								
B9.3 Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών		Μόνιμοι	180	2,35	1,11			
		Αναπληρωτές	30	3,13	1,25	-3,523	208	0,001
		Σύνολο	210	2,46	1,16			

4.3.4. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 12):

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια, ότι οι ακόλουθοι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικοί:
 - 1) Η βελτίωση του εκπαιδευτικού ($F(2)=3.266$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=3,48$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,69$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,14$),
 - 2) Η επιλογή στελεχών ($F(2)=3.332$, $p<0.05$, $MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=3,18$, $MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,40$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,86$).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B9	Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:							
B9.1	Η βελτίωση του εκπαιδευτικού	Γυμνάσιο	114	3,48	1,21	3,266	2	0,040
		ΓΕΛ	75	3,69	0,99			
		ΕΠΑΛ	21	4,14	1,15			
		Σύνολο	210	3,62	1,14			
B9.2	Η επιλογή στελεχών	Γυμνάσιο	114	3,18	1,19	3,332	2	0,038
		ΓΕΛ	75	3,40	1,05			
		ΕΠΑΛ	21	3,86	1,32			
		Σύνολο	210	3,32	1,17			

4.3.5. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 13):

- Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας οι εξής λόγοι είναι σημαντικοί:
 - 1) Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολική μονάδα ($t(208)=-1.987, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=2,84, MO_{\text{ναι}}=3,20$).
 - 2) Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους ($t(208)=-3.151, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,43, MO_{\text{ναι}}=3,96$).
 - 3) Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση ($t(208)=-2.143, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=2,99, MO_{\text{ναι}}=3,38$).
- Αντίστοιχα, αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι εξής λόγοι είναι σημαντικοί:
 - 1) Η επιλογή στελεχών ($t(208)=-2.934, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,19, MO_{\text{ναι}}=3,74$).
 - 2) Η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης ($t(208)=-2.969, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,33, MO_{\text{ναι}}=3,88$).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B3 Στόχοι αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:								
B3.1	Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολική μονάδα	Όχι	160	2,84	1,15	-1,987	208	0,048
		Ναι	50	3,20	1,05			
		Σύνολο	210	2,92	1,13			
B3.2	Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους	Όχι	160	3,43	1,06	-3,151	208	0,002
		Ναι	50	3,96	0,95			
		Σύνολο	210	3,56	1,06			
B3.3	Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	Όχι	160	2,99	1,11	-2,143	208	0,033
		Ναι	50	3,38	1,19			
		Σύνολο	210	3,08	1,14			
B9 Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:								
B9.2H	επιλογή στελεχών	Όχι	160	3,19	1,17	-2,934	208	0,004
		Ναι	50	3,74	1,07			
		Σύνολο	210	3,32	1,17			

B9.4 Η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης	Όχι	160	3,33	1,18	-2,969 208	0,003
	Ναι	50	3,88	1,00		
	Σύνολο	210	3,46	1,16		

4.3.6. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές (ως 5 έτη, 6-10 έτη, 11 και άνω έτη) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 14):

- Όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές έχουν οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερο θεωρούν ως σημαντικό στόχο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας την ενημέρωση των γονέων και των φορολογουμένων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους ($F(2)=3.513$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,07$, $MO_{6-10}=2,54$, $MO_{>10}=3,20$) και
- Όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές έχουν οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερο θεωρούν ως σημαντικό στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ($F(2)=3.434$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,40$, $MO_{6-10}=3,88$, $MO_{>10}=4,50$).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα στόχων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B3 Στόχοι αξιολόγησης της σχολικής μονάδας:								
B3.5 Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους		Έως 5 έτη	15	2,07	1,033	3,513	2	0,038
		6-10	24	2,54	0,932			
		11 και άνω	10	3,20	1,317			
		Σύνολο	49	2,53	1,101			
B9 Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:								
B9.1 Η βελτίωση του εκπαιδευτικού		Έως 5 έτη	15	3,40	1,298	3,434	2	0,041
		6-10	24	3,88	0,947			
		11 και άνω	10	4,50	0,707			
		Σύνολο	49	3,86	1,080			

4.4. Ερευνητικό Ερώτημα 3: Μορφές Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας

Για την διερεύνηση του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας το ερωτηματολόγιο διέθετε 1 ερώτηση (Ερώτηση B4) με συνολικά 3 δηλώσεις (Πίνακας 15).

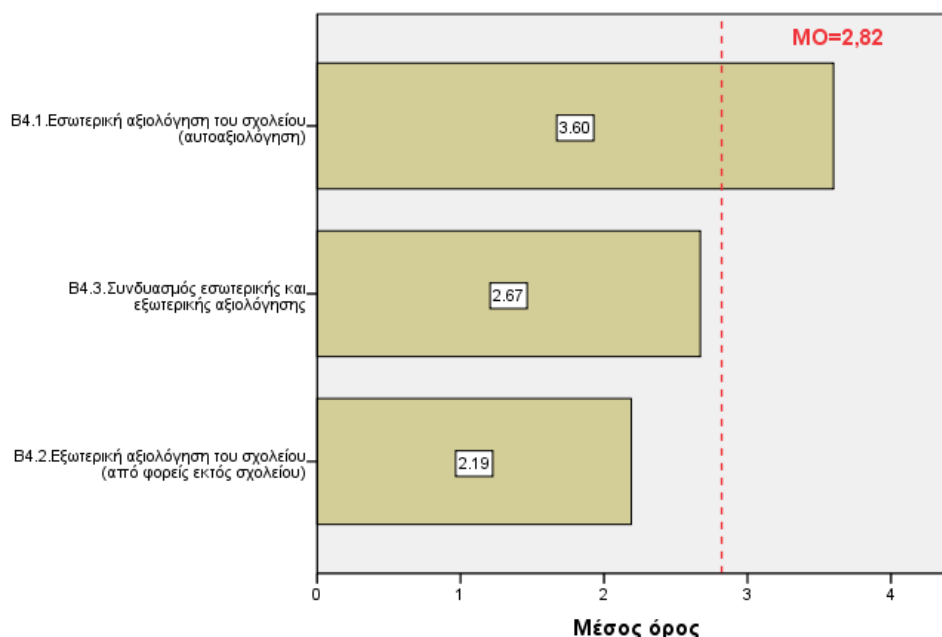
Στην Ερώτηση B4 «Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», που αφορά 3 μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,82 και η τυπική απόκλιση 0,97, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν μέτρια τη σημαντικότητα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερη μορφή αξιολόγησης την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου (ΜΟ=3,60, ΤΑ=1,14), ακολούθως το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (ΜΟ=2,67, ΤΑ=1,23) και ως λιγότερο σημαντική την εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολείου) σχολείου (ΜΟ=2,19, ΤΑ=1,10).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΜΟ=2,82, ΤΑ=0,97), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι ικανοποιητική (Cronbach's alpha=0.786>0.7).

Πίνακας 15: Απαντήσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B4	Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:	1	5	2,82	3,00	0,97
B4.1	Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου	1	5	3,60	4,00	1,14
B4.2	Εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολείου) σχολείου	1	5	2,19	4,00	1,10
B4.3	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	1	5	2,67	3,00	1,23
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	2,82	3,00	0,97
Cronbach's Alpha				0,786		

Μέσοι όροι μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας



Γράφημα 7: Μέσοι όροι μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

4.4.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 3 δηλώσεις του άξονα των μορφών αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου είναι σημαντική μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($t(208)=2.534, p<0.05, MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=3,92, MO_{\epsilon\kappa\pi/\kappa\omicron\iota}=3,48$) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B4	Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:							
	B4.1 Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,92	0,99			
		Εκπαιδευτικός	151	3,48	1,18	2,534	208	0,012
		Σύνολο	210	3,60	1,14			

4.4.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 3 δηλώσεις του άξονα των μορφώναξιολόγησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) είναι σημαντική μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($F(2)=3.219$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,52$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,56$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,19$) (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA–Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Ερ.	Δηλώσεις	Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B4	Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:							
B4.1	Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου	Γυμνάσιο	114	3,52	1,09	3,219	2	0,042
		ΓΕΛ	75	3,56	1,15			
		ΕΠΑΛ	21	4,19	1,25			
		Σύνολο	210	3,60	1,14			

4.4.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 11 δηλώσεις του άξονα των στόχων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) είναι σημαντική μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($t(208)=-2.589$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,49$, $MO_{\text{ναι}}=3,96$) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση* Δηλώσεις άξονα μορφών αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B4	Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας:							

B4.1 Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου	Όχι	160	3,49	1,14		
	Ναι	50	3,96	1,09	-2,589	208 0,010
	Σύνολο	210	3,60	1,14		

4.5. Ερευνητικό Ερώτημα 4: Φορείς Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Για την διερεύνηση του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B5, B10, B11) με συνολικά 15 δηλώσεις. Η Ερώτηση B5 με 7 δηλώσεις αφορά τους φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η Ερώτηση B10 με 7 δηλώσεις αφορά τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η Ερώτηση B11 με 1 δήλωση αφορά το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες κρίνουν ως σημαντικό στοιχείο διοίκησης την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή (Πίνακας 19).

Στην Ερώτηση B5 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;», που αφορά 7 φορείς, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,77 και η τυπική απόκλιση 0,79, καταδεικνύοντας συνολικά μέτριο βαθμό σημαντικότητας των φορέων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι για όλους τους φορείς κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερη τη συμμετοχή: α) του Συλλόγου διδασκόντων (ΜΟ=3,65, ΤΑ=1,16) και β) του διευθυντή του σχολείου (ΜΟ=3,48, ΤΑ=1,15), ενώ ως λιγότερη σημαντική τη συμμετοχή: α) των γονέων (ΜΟ=1,98, ΤΑ=1,09) και β) ενός εξωτερικού αξιολογητή (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)(ΜΟ=2,10, ΤΑ=1,15).

Επίσης, στην Ερώτηση B10 «Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», που αφορά 7 φορείς, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,61 και η τυπική απόκλιση 0,76, καταδεικνύοντας συνολικά μέτριο βαθμό σημαντικότητας των φορέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι για όλους τους φορείς κυμαίνονται μεταξύ περίπου 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερη τη συμμετοχή: α) του διευθυντή του σχολείου (ΜΟ=3,41, ΤΑ=1,21) και β) του Συλλόγου διδασκόντων (ΜΟ=3,35, ΤΑ=1,23), ενώ ως λιγότερη σημαντική τη συμμετοχή: α) των γονέων (ΜΟ=1,82, ΤΑ=1,00) και β) ενός εξωτερικού αξιολογητή (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)(ΜΟ=1,96, ΤΑ=1,08).

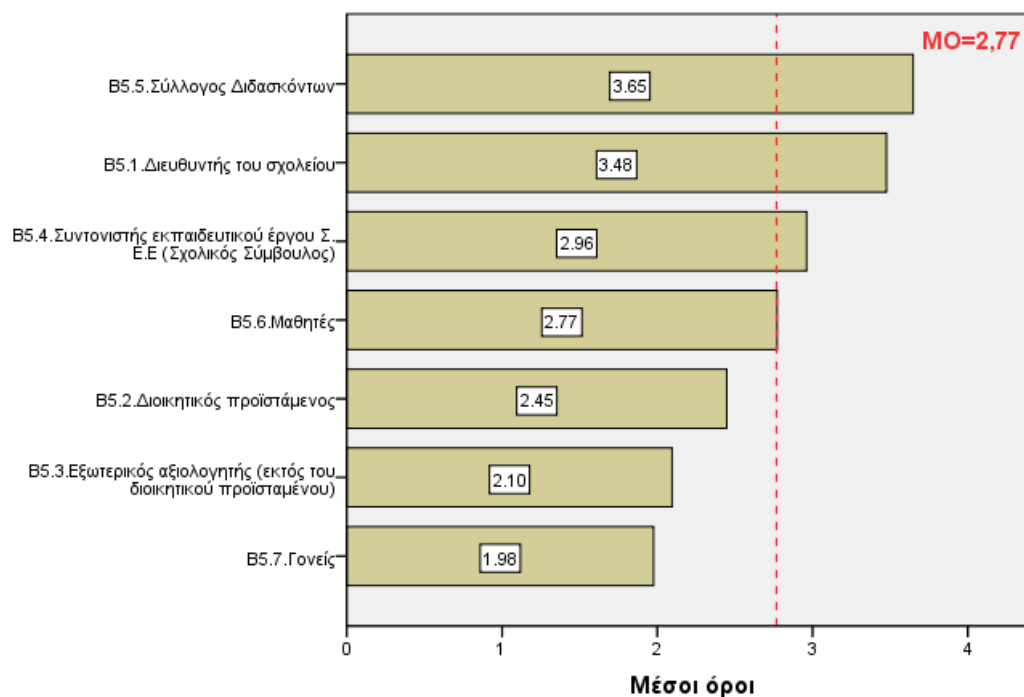
Στην Ερώτηση B11 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου» οι συμμετέχοντες θεωρούν επίσης σε μέτριο βαθμό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου (MO=3,18, TA=1,22).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (MO=2,85, TA=0,83), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.907>0.8).

Πίνακας 19: Απαντήσεις άξονα φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

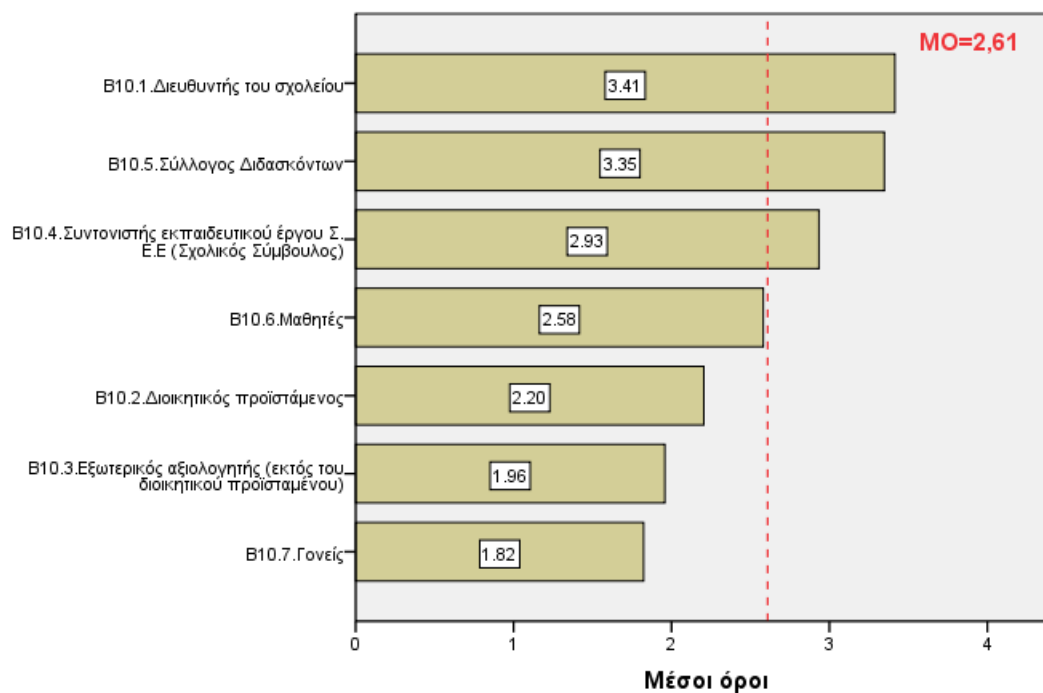
Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;	1	5	2,77	2,71	0,79
	B5.1 Ο διευθυντήστου σχολείου	1	5	3,48	3,00	1,15
	B5.2 Ο διοικητικός προϊστάμενος	1	5	2,45	2,00	1,16
	B5.3 Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)	1	5	2,10	2,00	1,15
	B5.4 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	1	5	2,96	3,00	1,08
	B5.5 Ο Σύλλογος Διδασκόντων	1	5	3,65	4,00	1,16
	B5.6 Οι μαθητές	1	5	2,77	3,00	1,23
	B5.7 Οι γονείς	1	5	1,98	2,00	1,09
B10	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;	1	5	2,61	2,57	0,76
	B10.1 Ο διευθυντής του σχολείου	1	5	3,41	3,00	1,21
	B10.2 Ο διοικητικός προϊστάμενος	1	5	2,20	2,00	1,07
	B10.3 Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)	1	5	1,96	2,00	1,08
	B10.4 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	1	5	2,93	3,00	1,14
	B10.5 Ο Σύλλογος Διδασκόντων	1	5	3,35	3,00	1,23
	B10.6 Οι μαθητές	1	5	2,58	2,00	1,23
	B10.7 Οι γονείς	1	5	1,82	2,00	1,00
B11	Βαθμόςπου θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου	1	5	3,18	3,00	1,22
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	2,85	3,00	0,83
Cronbach's Alpha				0,907		

Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



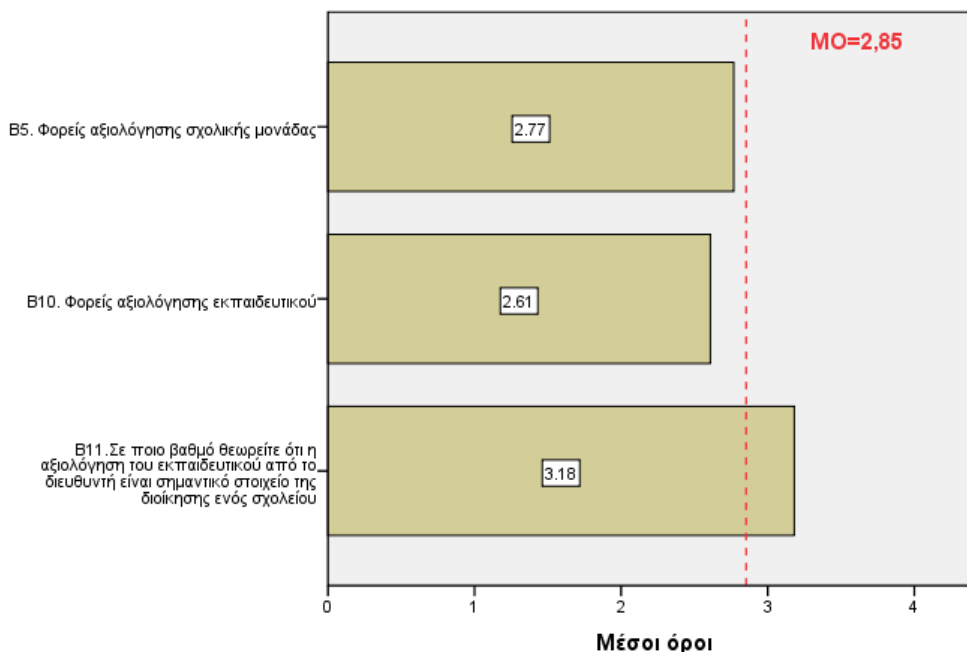
Γράφημα 8: Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού



Γράφημα 9: Μέσοι όροι φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Μέσοι όροι άξονα "Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου"



Γράφημα 10: Μέσοι όροι άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

4.5.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 20):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($t(208)=3.422, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,90, MO_{εκπ/κοί}=3,31$)
 - 2) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($t(208)=2.488, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=2,76, MO_{εκπ/κοί}=2,32$)
 - 3) Ο Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($t(208)=2.187, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,22, MO_{εκπ/κοί}=2,86$)
- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($t(208)=4.150, p<0.05, MO_{\Delta/ντές}=3,95, MO_{εκπ/κοί}=3,21$)

- 2) Ο διοικητικός προϊστάμενος($t(208)=2.916$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=2,54$, $MO_{εκπ/κοί}=2,07$)
- 3) Ο Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος)($t(208)=2.298$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,22$, $MO_{εκπ/κοί}=2,82$)
- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($t(208)=3.820$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,68$, $MO_{εκπ/κοί}=2,99$).

Πίνακας 20: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;							
B5.1	Ο διευθυντή του σχολείου	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,90	1,06			
		Εκπαιδευτικός	151	3,31	1,14	3,422	208	0,001
		Σύνολο	210	3,48	1,15			
B5.2	Ο διοικητικός προϊστάμενος	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	2,76	1,09			
		Εκπαιδευτικός	151	2,32	1,17	2,488	208	0,014
		Σύνολο	210	2,45	1,16			
B5.4	Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,22	1,04			
		Εκπαιδευτικός	151	2,86	1,08	2,187	208	0,030
		Σύνολο	210	2,96	1,08			
B10	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;							
B10.1	Ο διευθυντής του σχολείου	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,95	1,14			
		Εκπαιδευτικός	151	3,21	1,18	4,150	208	0,000
		Σύνολο	210	3,41	1,21			
B10.2	Ο διοικητικός προϊστάμενος	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	2,54	1,09			
		Εκπαιδευτικός	151	2,07	1,03	2,916	208	0,004
		Σύνολο	210	2,20	1,07			
B10.4	Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,22	1,19			
		Εκπαιδευτικός	151	2,82	1,11	2,298	208	0,023
		Σύνολο	210	2,93	1,14			
B11	Βαθμός που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου							
		Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,68	1,18			
		Εκπαιδευτικός	151	2,99	1,18	3,820	208	0,000
		Σύνολο	210	3,18	1,22			

4.5.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 21):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Κάποιος εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου) ($t(208)=-2.693$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=1,89$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,31$)
 - 2) Ο Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($t(208)=-2.720$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,76$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,16$)
- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Κάποιος εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου) ($t(208)=-2.391$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=1,78$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,13$)
 - 2) Ο Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($t(208)=-2.185$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,76$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,11$)
- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($t(208)=-2.080$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,01$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,36$).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;							
B5.3	Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)	Βασικό πτυχίο	106	1,89	1,05	-2,693	208	0,008
		Επιπλέον σπουδές	104	2,31	1,22			
		Σύνολο	210	3,48	1,15			
B5.4	Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Βασικό πτυχίο	106	2,76	1,00	-2,720	208	0,007
		Επιπλέον σπουδές	104	3,16	1,12			
		Σύνολο	210	2,96	1,08			

B10	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;							
B10.3	Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)	Βασικό πτυχίο	106	1,78	0,93			
		Επιπλέον σπουδές	104	2,13	1,19	-2,391	208	0,018
		Σύνολο	210	3,41	1,21			
B10.4	Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Βασικό πτυχίο	106	2,76	1,07			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,11	1,19	-2,185	208	0,030
		Σύνολο	210	2,93	1,14			
B11	Βαθμός που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου	Βασικό πτυχίο	106	3,01	1,18			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,36	1,23	-2,080	208	0,039
		Σύνολο	210	3,18	1,22			

4.5.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους (Μόνιμοι, Αναπληρωτές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 22):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - Ο διοικητικός προϊστάμενος ($t(208)=-2.984$, $p<0.05$, $MO_{\text{Μόνιμοι}}=2,12$, $MO_{\text{Αναπληρωτές}}=2,73$)
 - Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου) ($t(208)=-2.271$, $p<0.05$, $MO_{\text{Μόνιμοι}}=1,89$, $MO_{\text{Αναπληρωτές}}=2,37$).

Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B10	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;	Μόνιμοι	180	2,12	1,05			
		Αναπληρωτές	30	2,73	1,05	-2,984	208	0,003
		Σύνολο	210	2,20	1,07			
B10.3	Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού προϊσταμένου)	Μόνιμοι	180	1,89	1,05			
		Αναπληρωτές	30	2,37	1,16	-2,271	208	0,024
		Σύνολο	210	1,96	1,08			

4.5.4. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 23):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($F(2)=3.925, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=2,33, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=2,44, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,10$),
 - 2) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σχολικός Σύμβουλος) ($F(2)=6.373, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=2,79, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,03, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,67$),
 - 3) Οι γονείς ($F(2)=4.958, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=1,98, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=1,79, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=2,62$).
- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($F(2)=3.395, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=3,31, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,40, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,05$),
 - 2) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($F(2)=4.062, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=2,78, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,00, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,52$).
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($F(2)=4.681, p<0.05, MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\alpha\sigma\iota\omicron}=3,01, MO_{\Gamma\epsilon\Lambda}=3,25, MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,86$).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;							
B5.2.	Διοικητικός προϊστάμενος	Γυμνάσιο	114	2,33	1,20			
		ΓΕΛ	75	2,44	1,00	3,925	2	0,021
		ΕΠΑΛ	21	3,10	1,30			

	Σύνολο	210	2,45	1,16			
B5.4. Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σχολικός Σύμβουλος)	Γυμνάσιο	114	2,79	1,05			
	ΓΕΛ	75	3,03	1,03	6,373	2	0,002
	ΕΠΑΛ	21	3,67	1,16			
	Σύνολο	210	2,96	1,08			
B5.7. Γονείς	Γυμνάσιο	114	1,98	1,08			
	ΓΕΛ	75	1,79	0,96	4,958	2	0,008
	ΕΠΑΛ	21	2,62	1,36			
	Σύνολο	210	1,98	1,09			
B10 Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;							
B10.1 Ο διευθυντής του σχολείου	Γυμνάσιο	114	3,31	1,27			
	ΓΕΛ	75	3,40	1,04	3,395	2	0,035
	ΕΠΑΛ	21	4,05	1,32			
	Σύνολο	210	3,41	1,21			
B10.4 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Γυμνάσιο	114	2,78	1,06			
	ΓΕΛ	75	3,00	1,19	4,062	2	0,019
	ΕΠΑΛ	21	3,52	1,25			
	Σύνολο	210	2,93	1,14			
B11 Βαθμός που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου	Γυμνάσιο	114	3,01	1,30			
	ΓΕΛ	75	3,25	1,05	4,681	2	0,010
	ΕΠΑΛ	21	3,86	1,06			
	Σύνολο	210	3,18	1,22			

4.5.5. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 24):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($t(208)=-3,822, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,31, MO_{\nu\alpha\iota}=4,00$)
 - 2) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($t(208)=-3.679, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,29, MO_{\nu\alpha\iota}=2,96$)
 - 3) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($t(208)=-2.886, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,84, MO_{\nu\alpha\iota}=3,34$)
 - 4) Ο Σύλλογος διδασκόντων ($t(208)=-2.644, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,53, MO_{\nu\alpha\iota}=4,02$).
- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($t(208)=-3,324, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,26, MO_{\nu\alpha\iota}=3,90$)
 - 2) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($t(208)=-3.715, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,06, MO_{\nu\alpha\iota}=2,68$)
 - 3) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($t(208)=-2.487, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,83, MO_{\nu\alpha\iota}=3,28$)
 - 4) Ο Σύλλογος διδασκόντων ($t(208)=-2.211, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,24, MO_{\nu\alpha\iota}=3,68$).
 - 5) Οι γονείς ($t(208)=-2.085, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=1,74, MO_{\nu\alpha\iota}=2,08$).
- Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($t(208)=-2.698, p<0.05, MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,06, MO_{\nu\alpha\iota}=3,58$).

Πίνακας 24: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;							
B5.1.Ο διευθυντής του σχολείου		Όχι	160	3,31	1,09			
		Ναι	50	4,00	1,16	-3,822	208	0,000
		Σύνολο	210	3,48	1,15			
B5.2.Διοικητικός προϊστάμενος		Όχι	160	2,29	1,10			
		Ναι	50	2,96	1,23	-3,679	208	0,000

	Σύνολο	210	2,45	1,16		
B5.4. Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σχολικός Σύμβουλος)	Όχι	160	2,84	1,10		
	Ναι	50	3,34	0,92	-2,886	208 0,004
	Σύνολο	210	2,96	1,08		
B5.5. Ο Σύλλογος διδασκόντων	Όχι	160	3,53	1,17		
	Ναι	50	4,02	1,06	-2,644	208 0,009
	Σύνολο	210	3,65	1,16		
B10 Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;						
B10.1 Ο διευθυντής του σχολείου	Όχι	160	3,26	1,20		
	Ναι	50	3,90	1,15	-3,324	208 0,001
	Σύνολο	210	3,41	1,21		
B10.2. Διοικητικός προϊστάμενος	Όχι	160	2,06	1,01		
	Ναι	50	2,68	1,13	-3,715	208 0,000
	Σύνολο	210	2,20	1,07		
B10.4 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Όχι	160	2,83	1,15		
	Ναι	50	3,28	1,05	-2,487	208 0,014
	Σύνολο	210	2,93	1,14		
B10.5. Ο Σύλλογος διδασκόντων	Όχι	160	3,24	1,17		
	Ναι	50	3,68	1,36	-2,211	208 0,028
	Σύνολο	210	3,35	1,23		
B10.7. Οι γονείς	Όχι	160	1,74	0,93		
	Ναι	50	2,08	1,18	-2,085	208 0,038
	Σύνολο	210	1,82	1,00		
B11 Βαθμός που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου	Όχι	160	3,06	1,16		
	Ναι	50	3,58	1,33	-2,698	208 0,008
	Σύνολο	210	3,18	1,22		

4.5.6. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους (ως 10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 έτη, 31 και άνω έτη) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 25):

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν περισσότερα από 30 έτη θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν λιγότερα έτη, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($F(2)=4.312$, $p<0.05$, $MO_{<10}=3,13$, $MO_{11-20}=2,97$, $MO_{21-30}=3,18$, $MO_{>30}=3,89$)

- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν περισσότερα από 20 έτη θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν λιγότερα έτη, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχει ο διευθυντής του σχολείου ($F(2)=2.770$, $p<0.05$, $MO_{<10}=3,27$, $MO_{11-20}=3,20$, $MO_{21-30}=3,58$, $MO_{>30}=3,86$).
- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν περισσότερα από 30 έτη θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν λιγότερα έτη, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου ($F(2)=4.312$, $p<0.05$, $MO_{<10}=3,13$, $MO_{11-20}=2,97$, $MO_{21-30}=3,18$, $MO_{>30}=3,89$).

Όσον αφορά τα ευρήματα αυτά, ίσως η εμπειρία έχει οδηγήσει τους Διευθυντές στην άποψη αυτή σε σχέση με τους νεότερους.

Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B10	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;							
B10.1	Ο διευθυντής του σχολείου	Έως 10	30	3,27	1,08			
		11-20	86	3,20	1,20			
		21-30	66	3,58	1,25	2,770	2	0,043
		31 και άνω	28	3,86	1,18			
		Σύνολο	210	3,41	1,21			
B11	Βαθμός που θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού από το διευθυντή είναι σημαντικό στοιχείο διοίκησης ενός σχολείου	Έως 10	30	3,13	1,04			
		11-20	86	2,97	1,18			
		21-30	66	3,18	1,29	4,312	2	0,006
		31 και άνω	28	3,89	1,10			
		Σύνολο	210	3,18	1,22			

4.5.7. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές στις 15 δηλώσεις του άξονα των φορέων αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές (ως 5 έτη, 6-10 έτη, 11 και άνω έτη) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 26):

- Αναφορικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν ως διευθυντές για περισσότερα από 5 έτη θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν ως διευθυντές μέχρι 5 έτη, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διευθυντής του σχολείου ($F(2)=5.949$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,47$, $MO_{6-10}=4,38$, $MO_{>10}=4,40$)
 - 2) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($F(2)=4.669$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,33$, $MO_{6-10}=3,33$, $MO_{>10}=2,90$)
 - 3) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($F(2)=4.812$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,00$, $MO_{6-10}=3,42$, $MO_{>10}=4,10$).
- Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν ως διευθυντές για περισσότερα από 5 έτη θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν ως διευθυντές μέχρι 5 έτη, ότι είναι σημαντικό να συμμετέχουν:
 - 1) Ο διοικητικός προϊστάμενος ($F(2)=4.546$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,13$, $MO_{6-10}=3,13$, $MO_{>10}=2,60$)
 - 2) Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου (Σύμβουλος) ($F(2)=4.301$, $p<0.05$, $MO_{<6}=2,80$, $MO_{6-10}=3,58$, $MO_{>10}=4,00$).

Πίνακας 26: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα φορέων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B5	Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;							
B5.1.Ο διευθυντής του σχολείου		Έως 5 έτη	15	3,47	0,99	5,949	2	0,005
		6-10	24	4,38	0,77			
		11 και άνω	10	4,40	0,84			
		Σύνολο	49	4,10	0,94			
B5.2.Διοικητικός προϊστάμενος		Έως 5 έτη	15	2,33	0,82	4,669	2	0,014
		6-10	24	3,33	1,05			
		11 και άνω	10	2,90	1,10			
		Σύνολο	49	2,94	1,07			
B5.4.Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε		Έως 5 έτη	15	3,00	0,93	4,812	2	0,013

(Σχολικός Σύμβουλος)	6-10	24	3,42	0,88			
	11 και άνω	10	4,10	0,74			
	Σύνολο	49	3,43	0,94			
B10 Πόσο σημαντικό θεωρείτε να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;							
B10.2.Διοικητικός προϊστάμενος	Έως 5 έτη	15	2,13	0,83			
	6-10	24	3,13	0,90	4,546	2	0,016
	11 και άνω	10	2,60	1,43			
	Σύνολο	49	2,71	1,08			
B10.4 Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Σ.Ε.Ε (Σύμβουλος)	Έως 5 έτη	15	2,80	1,08			
	6-10	24	3,58	1,02	4,301	2	0,019
	11 και άνω	10	4,00	1,16			
	Σύνολο	49	3,43	1,14			

4.6. Ερευνητικό Ερώτημα 5: Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Για την διερεύνηση του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το ερωτηματολόγιο διέθετε 3 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B6, B7, B12) με συνολικά 23 δηλώσεις. Η Ερώτηση B6 με 2 δηλώσεις αφορά τους φορείς διαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η Ερώτηση B7 με 9 δηλώσεις αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η Ερώτηση B12 με 12 δηλώσεις αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πίνακας 27).

Στην Ερώτηση B6 «Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:», που αφορά 2 φορείς-παράγοντες αξιολόγησης, ο συνολικός μέσος όρος είναι 2,98 και η τυπική απόκλιση 0,77, καταδεικνύοντας συνολικά μέτριο βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με τους φορείς διαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι για όλους τους φορείς κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να συμφωνούν περισσότερο ότι πρωτίστως το ίδιο το σχολείο θα πρέπει διαμορφώνει τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (MO=3,96, TA=1,02) έναντι άλλων φορέων εκτός σχολείου (MO=2,00, TA=1,03).

Στην Ερώτηση B7 «Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας:», που αφορά 9 κριτήρια αξιολόγησης, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,56 και η τυπική απόκλιση 0,75, καταδεικνύοντας συνολικά υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι για όλα τα κριτήρια

κυμαίνονται μεταξύ 2,5 και 4,2 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερα: α) την επαρκή στελέχωση των σχολείων (εκπ/κό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό) (ΜΟ=4,16, ΤΑ=0,98), β) την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (ΜΟ=3,96, ΤΑ=1,06), γ) τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου (ΜΟ=3,81, ΤΑ=0,99) και δ) το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής (ΜΟ=3,80, ΤΑ=0,98), ενώ ως λιγότερο σημαντικά: α) την επίδοση των μαθητών (ΜΟ=2,56, ΤΑ=1,02), β) την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες) (ΜΟ=3,15, ΤΑ=1,12) και γ) τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια (ΜΟ=3,16, ΤΑ=1,13).

Στην Ερώτηση Β12 «Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;», που αφορά 12 κριτήρια αξιολόγησης, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,68 και η τυπική απόκλιση 0,85, καταδεικνύοντας συνολικά υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι για όλα τα κριτήρια κυμαίνονται μεταξύ 2,7 και 4,2 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερα: α) την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του (ΜΟ=4,19, ΤΑ=0,99), β) την διαχείριση σχολικής τάξης (ΜΟ=4,12, ΤΑ=0,97), γ) τη διδακτική ικανότητα (ΜΟ=4,07, ΤΑ=1,04) και δ) την παιδαγωγική κατάρτιση (ΜΟ=3,98, ΤΑ=1,07), ενώ ως λιγότερο σημαντικά: α) την επίδοση των μαθητών (ΜΟ=2,70, ΤΑ=1,11), β) τη γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση (ΜΟ=3,08, ΤΑ=1,17) και γ) τη διεκπεραίωση εξωδιδακτικών εργασιών (ΜΟ=3,27, ΤΑ=1,17).

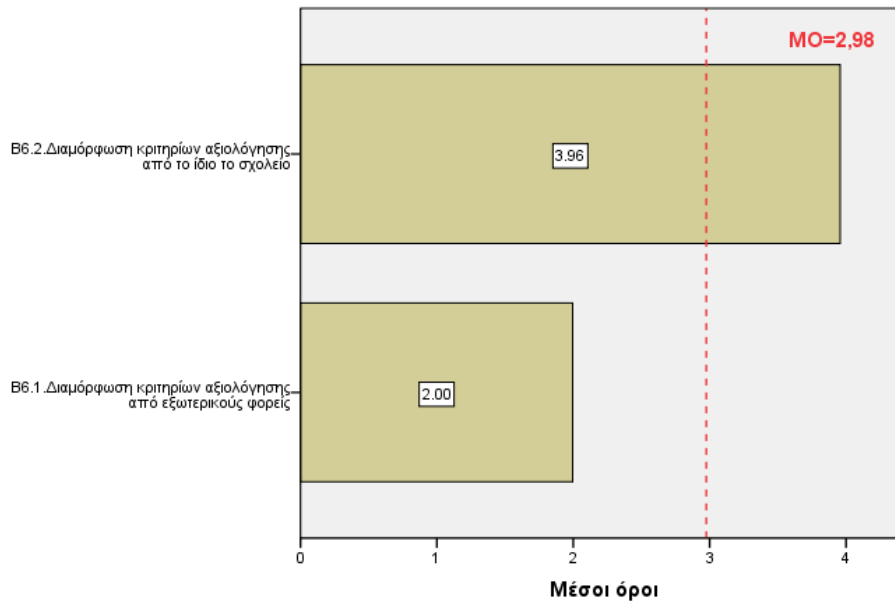
Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΜΟ=3,41, ΤΑ=0,69), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.952>0.8).

Πίνακας 27: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B6	Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:	1	5	2,98	3,00	0,77
	B6.1 Φορείς εκτός σχολείου	1	5	2,00	2,00	1,03

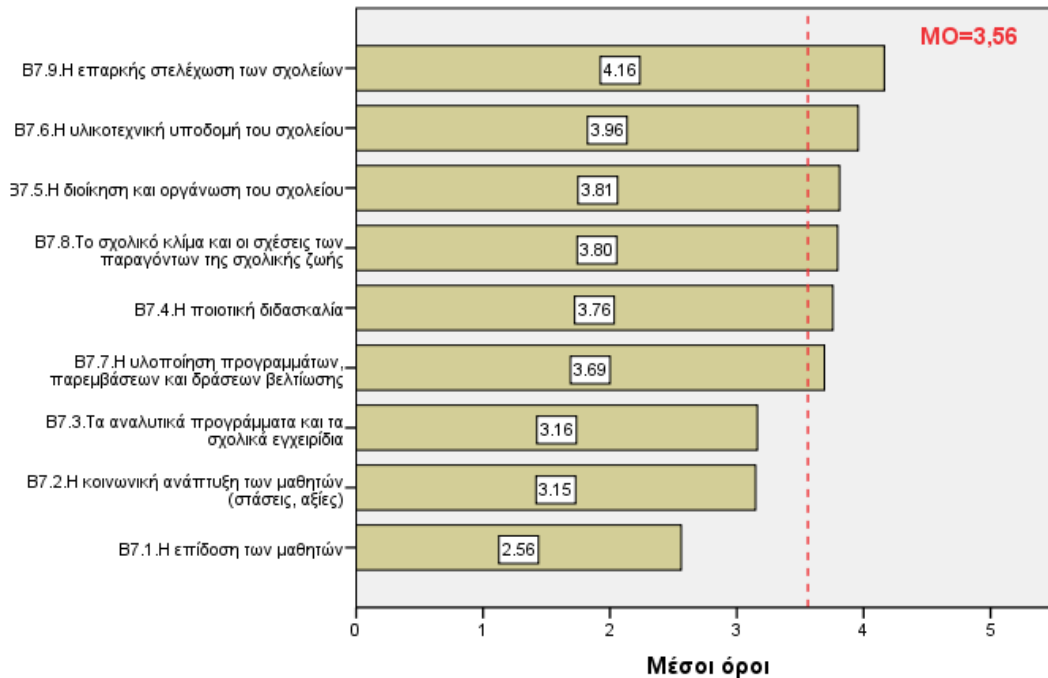
B6.2 Το ίδιο το σχολείο	1	5	3,96	4,00	1,02
B7 Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρέπει να γίνεται με βάση ορισμένους δείκτες. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;	1	5	3,56	4,00	0,75
B7.1 Η επίδοση των μαθητών	1	5	2,56	3,00	1,02
B7.2 Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες)	1	5	3,15	3,00	1,12
B7.3 Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια	1	5	3,16	3,00	1,13
B7.4 Η ποιοτική διδασκαλία	1	5	3,76	4,00	0,99
B7.5 Η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου	1	5	3,81	4,00	0,99
B7.6 Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	1	5	3,96	4,00	1,06
B7.7 Η υλοποίηση προγραμμάτων, παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης	1	5	3,69	4,00	0,99
B7.8 Το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής	1	5	3,80	4,00	0,98
B7.9 Η επαρκής στελέχωση των σχολείων (εκπ/κό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό)	1	5	4,16	4,00	0,98
B12 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;	1	5	3,68	4,00	0,85
B12.1 Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	1	5	4,19	4,00	0,99
B12.2 Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών	1	5	3,27	3,00	1,17
B12.3 Ανάλυση πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	1	5	3,80	4,00	1,07
B12.4 Συνεργασία με τους συναδέλφους του	1	5	3,94	4,00	1,03
B12.5 Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	1	5	3,68	4,00	1,09
B12.6 Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	1	5	3,54	4,00	1,09
B12.7 Επιστημονική κατάρτιση	1	5	3,83	4,00	1,07
B12.8 Παιδαγωγική κατάρτιση	1	5	3,98	4,00	1,07
B12.9 Διδακτική ικανότητα	1	5	4,07	4,00	1,04
B12.10 Διαχείριση σχολικής τάξης	1	5	4,12	4,00	0,97
B12.11 Επίδοση των μαθητών	1	5	2,70	3,00	1,11
B12.12 Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	1	5	3,08	3,00	1,17
ΣΥΝΟΛΟ	1	5	3,41	3,00	0,69
Cronbach's Alpha			0,952		

Μέσοι όροι φορέων διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



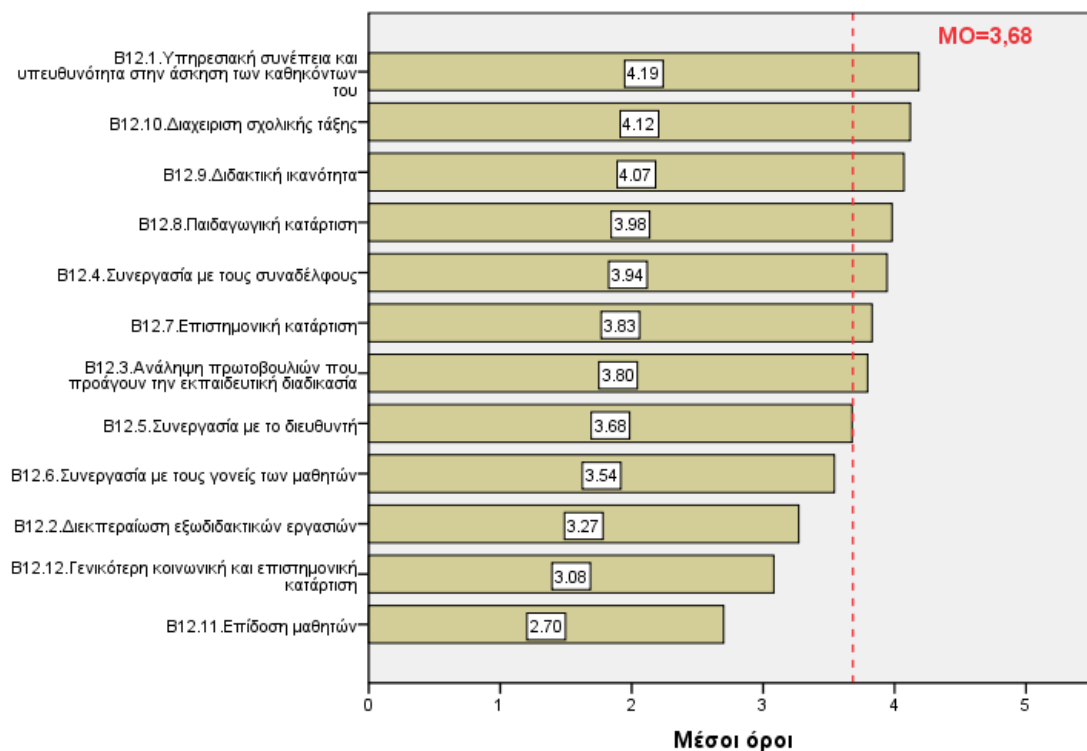
Γράφημα 11: Μέσοι όροι φορέων διαμόρφωσης κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας



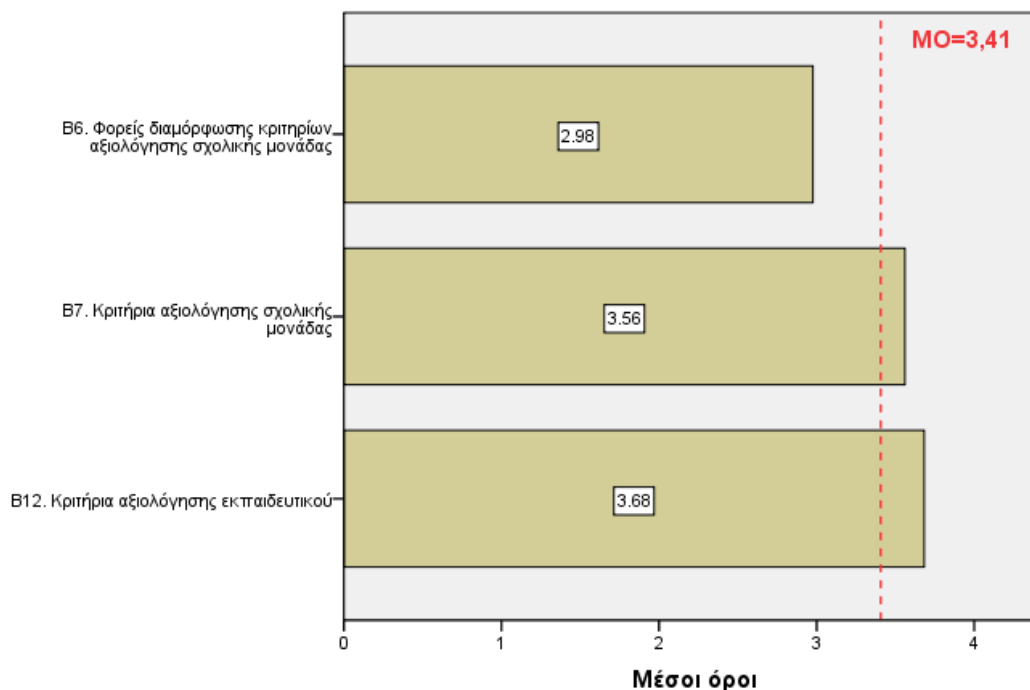
Γράφημα 12: Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας



Γράφημα 13: Μέσοι όροι κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας

Μέσοι όροι άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου



Γράφημα 14: Μέσοι όροι άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

4.6.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 23 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 28):

- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι σημαντικά κριτήρια είναι:
 - 1) Η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών ($t(208)=3.209$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,68$, $MO_{εκπ/κοί}=3,11$)
 - 2) Η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία ($t(208)=3.247$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=4,17$, $MO_{εκπ/κοί}=3,65$)
 - 3) Η συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου ($t(208)=2.302$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,95$, $MO_{εκπ/κοί}=3,57$)
 - 4) Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών ($t(208)=2.429$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,83$, $MO_{εκπ/κοί}=3,43$)
 - 5) Η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση ($t(208)=2.149$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=3,36$, $MO_{εκπ/κοί}=2,97$).

Πίνακας 28: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B12 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;	B12.2 Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,68	1,11			
		Εκπαιδευτικός	151	3,11	1,16	3,209	208	0,002
		Σύνολο	210	3,27	1,17			
B12.3 Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	B12.3 Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	4,17	1,00			
		Εκπαιδευτικός	151	3,65	1,06	3,247	208	0,001
		Σύνολο	210	3,80	1,07			
B12.5 Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	B12.5 Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,95	0,99	2,302	208	0,022

	Εκπαιδευτικός	151	3,57	1,11		
	Σύνολο	210	3,68	1,09		
B12.6 Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,83	1,04		
	Εκπαιδευτικός	151	3,43	1,09	2,429	208 0,016
	Σύνολο	210	3,54	1,09		
B12.12 Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,36	1,03		
	Εκπαιδευτικός	151	2,97	1,21	2,149	208 0,033
	Σύνολο	210	3,08	1,17		

4.6.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 23 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 29):

- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι σημαντικά κριτήρια είναι:

- 1) Η επιστημονική κατάρτιση ($t(208)=-2.055$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,68$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,98$)
- 2) Η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση ($t(208)=-2.955$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,85$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,32$).

Πίνακας 29: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B12	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;							
B12.7	Επιστημονική κατάρτιση	Βασικό πτυχίο	106	3,68	1,05			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,98	1,08	-2,055	208	0,041
		Σύνολο	210	3,83	1,07			

B12.12 Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	Βασικό πτυχίο	106	2,85	1,15		
	Επιπλέον σπουδές	104	3,32	1,15	-2,955	208 0,003
	Σύνολο	210	3,08	1,17		

4.6.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τον Τύπο Σχολείου

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 23 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 30):

- Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να τα διαμορφώνει το ίδιο το σχολείο ($F(2)=4.084$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,82$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=4,03$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,48$).
- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι σημαντικό κριτήριο είναι η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες) ($F(2)=3.925$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=2,33$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=2,44$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,10$),
- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου, οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ότι σημαντικά κριτήρια είναι:
 - 1) Η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών ($F(2)=6.142$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,15$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,23$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,10$)
 - 2) Η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία ($F(2)=4.016$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,65$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,87$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,33$)
 - 3) Η συνεργασία με τους συναδέλφους ($F(2)=4.558$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,81$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,99$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,52$)
 - 4) Η συνεργασία με το διευθυντή ($F(2)=5.200$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,62$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,56$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,38$)
 - 5) Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών ($F(2)=4.303$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,48$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,45$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,19$)

- 6) Η παιδαγωγική κατάρτιση ($F(2)=3.533$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=3,82$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=4,12$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=4,38$)
- 7) Η επίδοση των μαθητών ($F(2)=6.324$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=2,67$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=2,53$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,48$)
- 8) Η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση ($F(2)=7.997$, $p<0.05$, $MO_{\text{Γυμνάσιο}}=2,89$, $MO_{\text{ΓΕΛ}}=3,13$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,95$).

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Τύπος σχολείου * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Τύπος σχολείου	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B6	Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:							
	B6.2. Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από το ίδιο το σχολείο	Γυμνάσιο	114	3,82	1,10	4,084	2	0,018
		ΓΕΛ	75	4,03	0,90			
		ΕΠΑΛ	21	4,48	0,81			
		Σύνολο	210	3,96	1,02			
B7	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας:							
	B7.2. Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες)	Γυμνάσιο	114	3,01	1,13	5,342	2	0,005
		ΓΕΛ	75	3,16	1,09			
		ΕΠΑΛ	21	3,86	0,91			
		Σύνολο	210	3,15	1,12			
B12	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;							
	B12.2. Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών	Γυμνάσιο	114	3,15	1,22	6,142	2	0,003
		ΓΕΛ	75	3,23	1,01			
		ΕΠΑΛ	21	4,10	1,18			
		Σύνολο	210	3,27	1,17			
	B12.3. Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	Γυμνάσιο	114	3,65	1,14	4,016	2	0,019
		ΓΕΛ	75	3,87	0,95			
		ΕΠΑΛ	21	4,33	0,86			
		Σύνολο	210	3,80	1,07			

B12.4.Συνεργασία με τους συναδέλφους	Γυμνάσιο	114	3,81	1,10	4,558	2	0,012
	ΓΕΛ	75	3,99	0,95			
	ΕΠΑΛ	21	4,52	0,68			
	Σύνολο	210	3,94	1,03			
B12.5.Συνεργασία με το διευθυντή	Γυμνάσιο	114	3,62	1,17	5,200	2	0,006
	ΓΕΛ	75	3,56	0,96			
	ΕΠΑΛ	21	4,38	0,74			
	Σύνολο	210	3,68	1,09			
B12.6.Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Γυμνάσιο	114	3,48	1,15	4,303	2	0,015
	ΓΕΛ	75	3,45	1,00			
	ΕΠΑΛ	21	4,19	0,81			
	Σύνολο	210	3,54	1,09			
B12.8.Παιδαγωγική κατάρτιση	Γυμνάσιο	114	3,82	1,14	3,533	2	0,031
	ΓΕΛ	75	4,12	0,92			
	ΕΠΑΛ	21	4,38	1,07			
	Σύνολο	210	3,98	1,07			
B12.11.Επίδοση μαθητών	Γυμνάσιο	114	2,67	1,14	6,324	2	0,002
	ΓΕΛ	75	2,53	0,95			
	ΕΠΑΛ	21	3,48	1,21			
	Σύνολο	210	2,70	1,11			
B12.12.Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	Γυμνάσιο	114	2,89	1,18	7,997	2	0,000
	ΓΕΛ	75	3,13	1,10			
	ΕΠΑΛ	21	3,95	0,97			
	Σύνολο	210	3,08	1,17			

4.6.4. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 23 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 31):

- Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να τα διαμορφώνει το ίδιο το σχολείο ($t(208)=-3.094$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,84$, $MO_{\text{ναι}}=4,34$).
- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι σημαντικά κριτήρια είναι:
 - 1) η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες) ($t(208)=-2.744$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,03$, $MO_{\text{ναι}}=3,52$).
 - 2) η υλοποίηση προγραμμάτων, παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης ($t(208)=-2.408$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,60$, $MO_{\text{ναι}}=3,98$).
 - 3) το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής ($t(208)=-2.715$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,69$, $MO_{\text{ναι}}=4,12$).
- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου, οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι σημαντικά κριτήρια είναι:
 - 1) Η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών ($t(208)=-2,580$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,16$, $MO_{\text{ναι}}=3,64$)
 - 2) Η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία ($t(208)=-3.136$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,67$, $MO_{\text{ναι}}=4,20$)
 - 3) Η συνεργασία με το διευθυντή ($t(208)=-2.603$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,57$, $MO_{\text{ναι}}=4,02$)
 - 4) Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών ($t(208)=-2.550$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,44$, $MO_{\text{ναι}}=3,88$)
 - 5) Η επίδοση των μαθητών ($t(208)=-2.816$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=2,58$, $MO_{\text{ναι}}=3,08$)
 - 6) Η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση ($t(208)=-2.811$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=2,96$, $MO_{\text{ναι}}=3,48$).

Πίνακας 31: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B6	Σε ποιο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από:							
	B6.2. Διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης από το	Όχι	160	3,84	1,06	-3,094	208	0,002

ίδιο το σχολείο	Ναι	50	4,34	0,80		
	Σύνολο	210	3,96	1,02		
B7 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;						
B7.2.Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες)	Όχι	160	3,03	1,12		
	Ναι	50	3,52	1,04	-2,744	208 0,007
	Σύνολο	210	3,15	1,12		
B7.7.Η υλοποίηση προγραμμάτων, παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης	Όχι	160	3,60	0,97		
	Ναι	50	3,98	0,98	-2,408	208 0,017
	Σύνολο	210	3,69	0,99		
B7.8.Το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής	Όχι	160	3,69	1,00		
	Ναι	50	4,12	0,87	-2,715	208 0,007
	Σύνολο	210	3,80	0,98		
B12 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;						
B12.2.Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών	Όχι	160	3,16	1,17		
	Ναι	50	3,64	1,12	-2,580	208 0,011
	Σύνολο	210	3,27	1,17		
B12.3.Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	Όχι	160	3,67	1,06		
	Ναι	50	4,20	1,01	-3,136	208 0,002
	Σύνολο	210	3,80	1,07		
B12.5.Συνεργασία με το διευθυντή	Όχι	160	3,57	1,11		
	Ναι	50	4,02	0,92	-2,603	208 0,010
	Σύνολο	210	3,68	1,09		
B12.6.Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	Όχι	160	3,44	1,11		
	Ναι	50	3,88	0,94	-2,550	208 0,012
	Σύνολο	210	3,54	1,09		
B12.11.Επίδοση μαθητών	Όχι	160	2,58	1,12		
	Ναι	50	3,08	0,99	-2,816	208 0,005
	Σύνολο	210	2,70	1,11		
B12.12.Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική	Όχι	160	2,96	1,19	-2,811	208 0,005

δράση	Ναι	50	3,48	1,02
	Σύνολο	210	3,08	1,17

4.6.5. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τα Έτη Υπηρεσίας ως Διευθυντής

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές στις 23 δηλώσεις του άξονα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους ως διευθυντές (ως 5 έτη, 6-10 έτη, 11 και άνω έτη) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο ANOVA. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 32):

- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όσα περισσότερα έτη υπηρετούν οι συμμετέχοντες ως διευθυντές τόσο περισσότερο θεωρούν ότι σημαντικό κριτήριο είναι η ποιοτική διδασκαλία ($F(2)=5.213$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,27$, $MO_{6-10}=3,96$, $MO_{>10}=4,50$)
- Αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, όσα περισσότερα έτη υπηρετούν οι συμμετέχοντες ως διευθυντές τόσο περισσότερο θεωρούν ότι σημαντικά κριτήρια είναι:
 - 1) Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του ($F(2)=3.607$, $p<0.05$, $MO_{<6}=4,00$, $MO_{6-10}=4,58$, $MO_{>10}=4,70$)
 - 2) Η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών ($F(2)=3.986$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,40$, $MO_{6-10}=3,79$, $MO_{>10}=4,50$).
 - 3) Η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία ($F(2)=3.751$, $p<0.05$, $MO_{<6}=3,93$, $MO_{6-10}=4,58$, $MO_{>10}=4,50$).

Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA – Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής * Δηλώσεις άξονα κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Ερ.	Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	df	p-value
B7	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας:	B7.4 Η ποιοτική διδασκαλία	Έως 5 έτη	15	3,27	1,39	5,213	2
			6-10	24	3,96	0,69		
			11 και άνω	10	4,50	0,71		
			Σύνολο	49	3,86	1,04		

B12 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;							
B12.1 Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	Έως 5 έτη	15	4,00	1,07	3,607	2	0,035
	6-10	24	4,58	0,58			
	11 και άνω	10	4,70	0,48			
	Σύνολο	49	4,43	0,79			
B12.2.Διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών	Έως 5 έτη	15	3,40	1,06	3,986	2	0,025
	6-10	24	3,79	0,93			
	11 και άνω	10	4,50	0,85			
	Σύνολο	49	3,82	1,01			
B12.3.Ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	Έως 5 έτη	15	3,93	0,96	3,751	2	0,031
	6-10	24	4,58	0,65			
	11 και άνω	10	4,50	0,53			
	Σύνολο	49	4,37	0,78			

4.7. Ερευνητικό Ερώτημα 6: Προϋποθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή

Για την διερεύνηση του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή το ερωτηματολόγιο διέθετε 1 ερώτηση (Ερώτηση B15) με 8δηλώσεις (Πίνακας 33).

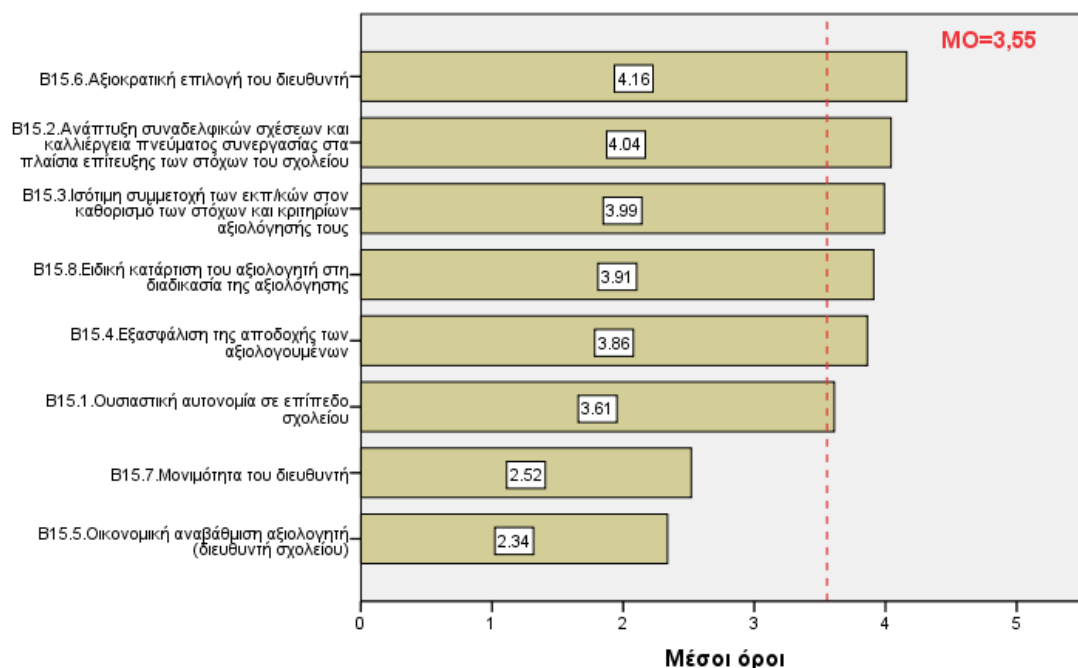
Στην Ερώτηση B15 «Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;», που αφορά 8προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,55 και η τυπική απόκλιση 0,82, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό για τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 2,3 και 4,2 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερες προϋποθέσεις αξιολόγησης: α) την αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή (ΜΟ=4,16, ΤΑ=1,02), β) την ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου (ΜΟ=4,04, ΤΑ=1,04) και γ) την ισότιμη συμμετοχή των εκπ/κών στον καθορισμό των στόχων και κριτηρίων αξιολόγησής τους (ΜΟ=3,99, ΤΑ=1,03), ενώ ως λιγότερο σημαντικές: α) την οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή σχολείου) (ΜΟ=2,34, ΤΑ=1,21) και β) τη μονιμότητα του διευθυντή (ΜΟ=2,52, ΤΑ=1,34).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος προς υψηλός βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (MO=3,55, TA=0,82), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.871>0.8).

Πίνακας 33: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τις προϋποθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B15	Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;	1	5	3,55	4,00	0,82
B15.1	Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου	1	5	3,61	4,00	1,15
B15.2	Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου	1	5	4,04	4,00	1,04
B15.3	Ισότιμη συμμετοχή των εκπ/κών στον καθορισμό των στόχων και κριτηρίων αξιολόγησής τους	1	5	3,99	4,00	1,03
B15.4	Εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων	1	5	3,86	4,00	1,04
B15.5	Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή σχολείου)	1	5	2,34	2,00	1,21
B15.6	Αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή	1	5	4,16	4,00	1,02
B15.7	Μονιμότητα του διευθυντή	1	5	2,52	2,00	1,34
B15.8	Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης	1	5	3,91	4,00	1,16
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	3,55	4,00	0,82
Cronbach's Alpha				0,871		

Μέσοι όροι προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή



Γράφημα 15: Μέσοι όροι προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή

4.7.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 8 δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 34):

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι σημαντικές προϋποθέσεις είναι:
 - 1) Η οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή (διευθυντή σχολείου) ($t(208)=4.236$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=2,88$, $MO_{εκπ/κοί}=2,13$)
 - 2) Η μονιμότητα του διευθυντή ($t(208)=2.369$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντές}=2,86$, $MO_{εκπ/κοί}=2,34$).

Πίνακας 34: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
-----	----------	--------------	-----------	------------	-----------------	--------	----	---------

B15 Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;							
B15.5 Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή σχολείου)	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	2,88	1,23			
	Εκπαιδευτικός	151	2,13	1,13	4,236	208	0,000
	Σύνολο	210	2,34	1,21			
B15.7 Μονιμότητα του διευθυντή	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	2,86	1,37			
	Εκπαιδευτικός	151	2,38	1,30	2,369	208	0,019
	Σύνολο	210	2,52	1,34			

4.7.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 8 δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 35):

- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι σημαντικές προϋποθέσεις είναι:
 - 1) Η ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου ($t(208)=-2.265$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,43$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,79$)
 - 2) Η οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή (διευθυντή σχολείου) ($t(208)=-2.054$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=2,17$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,51$)
 - 3) Η ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης ($t(208)=-3.859$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,61$, $MO_{\text{επιπλέον}}=4,21$).

Πίνακας 35: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B15 Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;								
B15.1. Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου	Βασικό πτυχίο		106	3,43	1,16			
	Επιπλέον σπουδές		104	3,79	1,10	-2,265	208	0,025
	Σύνολο		210	3,61	1,15			
B15.5 Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή	Βασικό πτυχίο		106	2,17	1,12	-2,054	208	0,041

(διευθυντή σχολείου)	Επιπλέον σπουδές	104	2,51	1,28		
	Σύνολο	210	2,34	1,21		
B15.8.Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης	Βασικό πτυχίο	106	3,61	1,22		
	Επιπλέον σπουδές	104	4,21	1,02	-3,859	208 0,000
	Σύνολο	210	3,91	1,16		

4.7.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Σχέση Εργασίας

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 8 δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους (Μόνιμοι, Αναπληρωτές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι (Πίνακας 36):

- Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους, ότι σημαντική προϋπόθεση είναι η ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης ($t(208)=-2.533$, $p<0.05$, $MO_{\text{Μόνιμοι}}=3,83$, $MO_{\text{Αναπληρωτές}}=4,40$).

Πίνακας 36: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Σχέση εργασίας * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B15	Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;	Μόνιμοι	180	3,83	1,18			
B15.8.Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης		Αναπληρωτές	30	4,40	0,89	-2,533	208	0,012
		Σύνολο	210	3,91	1,16			

4.7.4. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 8 δηλώσεις του άξονα των προϋποθέσεων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 37):

- Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι σημαντικές προϋποθέσεις είναι:

- 1) Η ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου ($t(208)=-2.364$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,51$, $MO_{\text{ναι}}=3,94$)
- 2) Η ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου ($t(208)=-2.509$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,94$, $MO_{\text{ναι}}=4,36$)
- 3) Η οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή (διευθυντή σχολείου) ($t(208)=-2.596$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=2,22$, $MO_{\text{ναι}}=2,72$).

Πίνακας 37: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα προϋποθέσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικού από το διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B15	Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;							
B15.1	Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου	Όχι	160	3,51	1,13			
		Ναι	50	3,94	1,13	-2,364	208	0,019
		Σύνολο	210	3,61	1,15			
B15.2	Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου	Όχι	160	3,94	1,04			
		Ναι	50	4,36	0,99	-2,509	208	0,013
		Σύνολο	210	4,04	1,04			
B15.5	Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή σχολείου)	Όχι	160	2,22	1,11			
		Ναι	50	2,72	1,43	-2,596	208	0,010
		Σύνολο	210	2,34	1,21			

4.8. Ερευνητικό Ερώτημα 7: Λειτουργία Κινήτρων για Αποτελεσματικότερη Αξιολόγηση

Για την διερεύνηση του άξονα των κινήτρων για την επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης το ερωτηματολόγιο διέθετε 2 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B16, B17) με συνολικά 5 δηλώσεις (Πίνακας 38). Η Ερώτηση B16 με 1 δήλωση αφορά το βαθμό στον οποίο η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ η Ερώτηση B17 με 4 δηλώσεις αφορά τα κίνητρα για τους αξιολογούμενους.

Στην Ερώτηση B16 «Η ύπαρξη των κινήτρων για τον αξιολογούμενο σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;», ο

μέσος όρος είναι 3,65 και η τυπική απόκλιση 1,16, καταδεικνύοντας μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων.

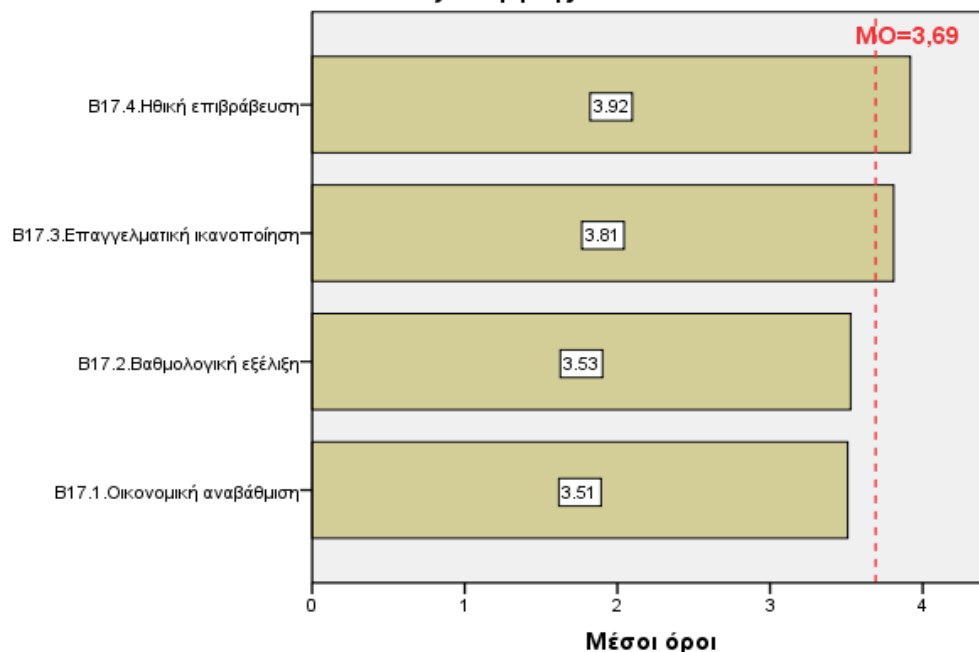
Επίσης, στην Ερώτηση B17 «Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;», που αφορά 4 δηλώσεις-κίνητρα για τους αξιολογούμενους, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,69 και η τυπική απόκλιση 1,08, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο προς υψηλό βαθμό για τη σημαντικότητα των κινήτρων. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των παραγόντων κυμαίνονται μεταξύ 3,5 και 4 (όπου 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερο κίνητρο για τους αξιολογούμενους την ηθική επιβράβευση (ΜΟ=3,92, ΤΑ=1,19) και ως λιγότερο σημαντικό την οικονομική αναβάθμιση (ΜΟ=3,51, ΤΑ=1,31).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος προς υψηλός βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΜΟ=3,66, ΤΑ=1,06), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι υψηλή (Cronbach's alpha=0.901>0.8).

Πίνακας 38: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης

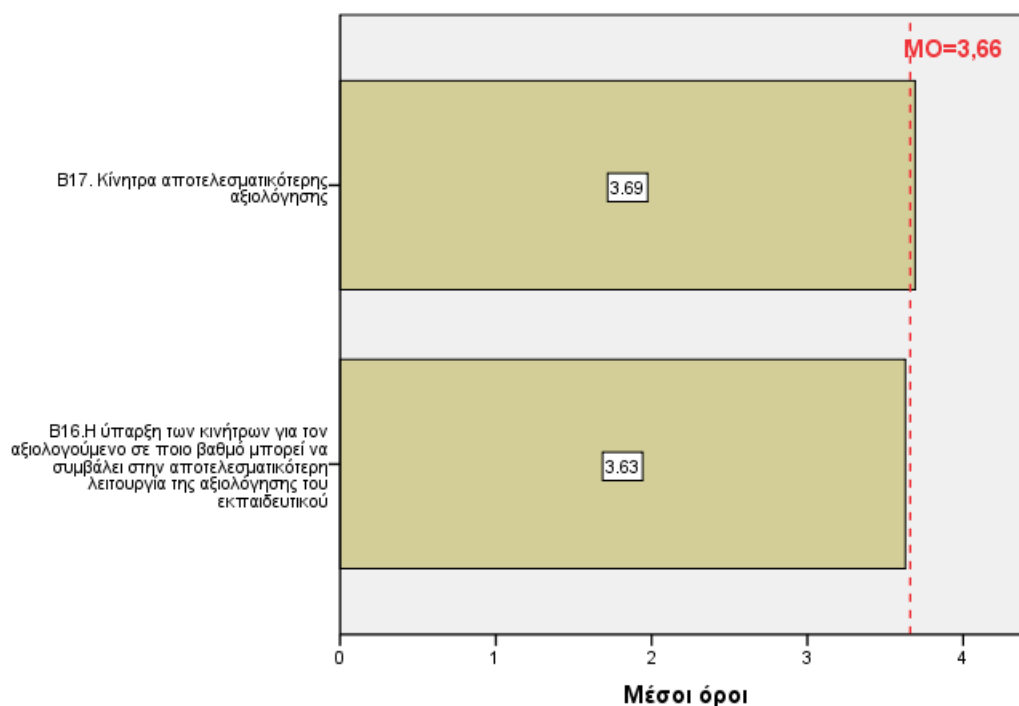
Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B16	Η ύπαρξη των κινήτρων για τον αξιολογούμενο σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	1	5	3,63	4,00	1,16
B17	Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;	1	5	3,69	4,00	1,08
	B17.1 Οικονομική αναβάθμιση	1	5	3,51	4,00	1,31
	B17.2 Βαθμολογική εξέλιξη	1	5	3,53	4,00	1,23
	B17.3 Επαγγελματική ικανοποίηση	1	5	3,81	4,00	1,17
	B17.4 Ηθική επιβράβευση	1	5	3,92	4,00	1,19
	ΣΥΝΟΛΟ	1	5	3,66	4,00	1,06
	Cronbach's Alpha			0,901		

Μέσοι όροι κινήτρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης



Γράφημα 16: Μέσοι όροι κινήτρων για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης

Μέσοι όροι άξονα λειτουργίας κινήτρων για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση



Γράφημα 17: Μέσοι όροι άξονα λειτουργίας κινήτρων για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση

4.8.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 39):

- Οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($t(208)=2.546, p<0.05, MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=3,95, MO_{\text{εκπ/κο\acute{\iota}}}=3,50$), ενώ σημαντικότερα κίνητρα είναι:
 - 1) Η βαθμολογική εξέλιξη ($t(208)=2.116, p<0.05, MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=3,81, MO_{\text{εκπ/κο\acute{\iota}}}=3,42$) και
 - 2) Η επαγγελματική ικανοποίηση ($t(208)=2.013, p<0.05, MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=4,07, MO_{\text{εκπ/κο\acute{\iota}}}=3,71$).

Πίνακας 39: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B16	Η ύπαρξη των κινήτρων για τον αξιολογούμενο σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,95	1,06	2,546	208	0,012
		Εκπαιδευτικός	151	3,50	1,17			
		Σύνολο	210	3,63	1,16			
B17	Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,81	1,03	2,116	208	0,036
		Εκπαιδευτικός	151	3,42	1,29			
		Σύνολο	210	3,53	1,23			
B17.3	Επαγγελματική ικανοποίηση	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	4,07	1,08	2,013	208	0,045
		Εκπαιδευτικός	151	3,71	1,19			
		Σύνολο	210	3,81	1,17			

4.8.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 40):

- Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($t(208) = -2.620, p < 0.05, MO_{\text{βασικό}} = 3,42, MO_{\text{επιπλέον}} = 3,84$), ενώ σημαντικότερα κίνητρα είναι:
 - 1) Η επαγγελματική ικανοποίηση ($t(208) = -2.607, p < 0.05, MO_{\text{βασικό}} = 3,60, MO_{\text{επιπλέον}} = 4,02$) και
 - 2) Η ηθική επιβράβευση ($t(208) = -2.648, p < 0.05, MO_{\text{βασικό}} = 3,71, MO_{\text{επιπλέον}} = 4,13$).

Πίνακας 40: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B16	Η ύπαρξη των κινήτρων για τον αξιολογούμενο σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;	Βασικό πτυχίο	106	3,42	1,15			
		Επιπλέον σπουδές	104	3,84	1,12	-2,620	208	0,009
		Σύνολο	210	3,63	1,16			
B17	Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;							
		B17.3 Επαγγελματική ικανοποίηση						
		Βασικό πτυχίο	106	3,60	1,21			
		Επιπλέον σπουδές	104	4,02	1,10	-2,607	208	0,010
		Σύνολο	210	3,81	1,17			
B17.4 Ηθική επιβράβευση		Βασικό πτυχίο	106	3,71	1,25			
		Επιπλέον σπουδές	104	4,13	1,08	-2,648	208	0,009
		Σύνολο	210	3,92	1,19			

4.8.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε τα εξής (Πίνακας 41):

- Οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι σημαντικά κίνητρα είναι:
 - 1) Η οικονομική αναβάθμιση ($t(208)=-2.066, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,41, MO_{\text{ναι}}=3,84$)
 - 2) Η βαθμολογική εξέλιξη ($t(208)=-2.476, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,41, MO_{\text{ναι}}=3,90$) και
 - 3) Η επαγγελματική ικανοποίηση ($t(208)=-2.025, p<0.05, MO_{\text{όχι}}=3,72, MO_{\text{ναι}}=4,10$).

Πίνακας 41: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα για τη λειτουργία των κινήτρων στην επίτευξη αποτελεσματικότερης αξιολόγησης

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B17 Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;								
B17.1.Οικονομική αναβάθμιση	Όχι		160	3,41	1,31			
	Ναι		50	3,84	1,24	-2,066	208	0,040
	Σύνολο		160	3,41	1,31			
B17.2 Βαθμολογική εξέλιξη	Όχι		160	3,41	1,25			
	Ναι		50	3,90	1,09	-2,476	208	0,014
	Σύνολο		160	3,41	1,25			
B17.3 Επαγγελματική ικανοποίηση	Όχι		160	3,72	1,20			
	Ναι		50	4,10	1,02	-2,025	208	0,044
	Σύνολο		160	3,72	1,20			

4.9. Ερευνητικό Ερώτημα 8: Διατάραξη Σχέσεων και Τρόποι Αντιμετώπισης Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή

Για την διερεύνηση του άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή, το ερωτηματολόγιο διέθετε 2 ερωτήσεις (Ερωτήσεις B13, B14) με συνολικά 5 δηλώσεις (Πίνακας 42). Η Ερώτηση B13 με 1 δήλωση αφορά το βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου, ενώ η Ερώτηση B14 με 4 δηλώσεις αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων.

Στην Ερώτηση B13 «Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου;», οι συμμετέχοντες θεωρούν, σε μέτριο προς υψηλό βαθμό, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου (ΜΟ=3,70, ΤΑ=1,03).

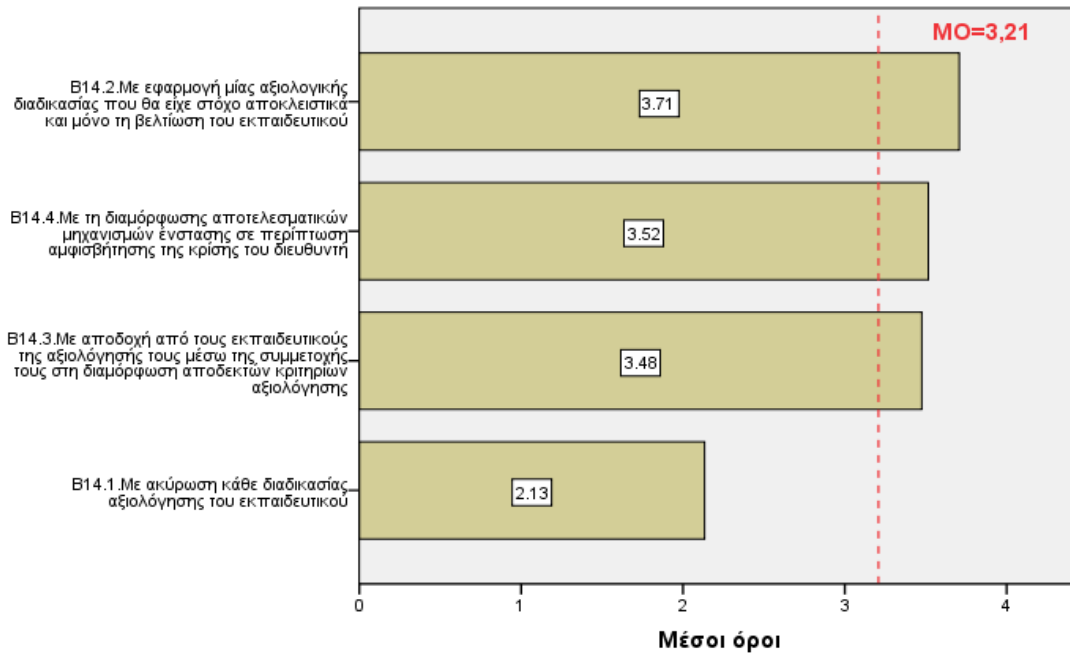
Στην Ερώτηση B14 «Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;», που αφορά 4 δηλώσεις-τρόπους αντιμετώπισης, ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,21 και η τυπική απόκλιση 0,70, καταδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο βαθμό για τη σημαντικότητα των τρόπων αντιμετώπισης. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι όλων των δηλώσεων κυμαίνονται μεταξύ 2 και 4 (όπου 2=Λίγο, 3=Αρκετά και 4=Πολύ), με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερο τρόπο αντιμετώπισης την εφαρμογή μίας αξιολογικής διαδικασίας με στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού (ΜΟ=3,71, ΤΑ=1,05) και ως λιγότερο σημαντικό τρόπο αντιμετώπισης την ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (ΜΟ=2,13, ΤΑ=1,23).

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μέτριος βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις του άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή (ΜΟ=3,47, ΤΑ=0,66), ενώ η αξιοπιστία των δηλώσεων του άξονα είναι χαμηλή (Cronbach's alpha=0.497>0.4).

Πίνακας 42: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

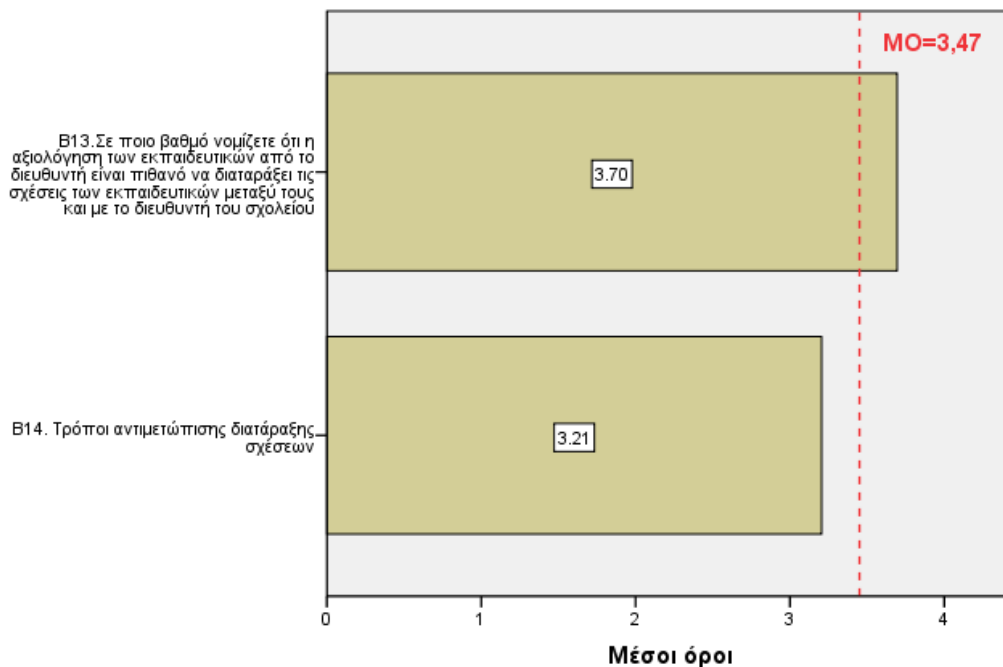
Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B13	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αξιολόγηση των εκπ/κών από το διευθυντή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις των εκπ/κών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου;	1	5	3,70	4,00	1,03
B14	Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;	1	5	3,21	3,00	0,70
	B14.1 Ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	1	5	2,13	2,00	1,23
	B14.2 Εφαρμογή μίας αξιολογικής διαδικασίας που θα είχε στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού	1	5	3,71	4,00	1,05
	B14.3 Αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης τους μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης	1	5	3,48	4,00	1,09
	B14.4 Διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή	1	5	3,52	4,00	1,15
	ΣΥΝΟΛΟ	1	5	3,47	4,00	0,66
	Cronbach's Alpha			0,497		

Μέσοι όροι τρόπων αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων λόγω της αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και με το διευθυντή



Γράφημα 18: Μέσοι όροι τρόπων αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων λόγω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διευθυντή

Μέσοι όροι άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή



Γράφημα 19: Μέσοι όροι άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

4.9.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές/υποδιευθυντές, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου ($t(208)=-2.257$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=3,44$, $MO_{\text{εκπ/κοί}}=3,79$), ενώ θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ένας τρόπος αντιμετώπισης είναι η ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($t(194)=-3.498$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντ\acute{\epsilon}\varsigma}=1,65$, $MO_{\text{εκπ/κοί}}=2,32$) (Πίνακας 43).

Πίνακας 43: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value	
B13	Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αξιολόγηση των εκπ/κών από το διευθυντή μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις των εκπ/κών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου;	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,44	1,13				
		Εκπαιδευτικός	151	3,79	0,98	-2,257	208	0,025	
		Σύνολο	210	3,70	1,03				
B14	Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;								
		B14.1.Με ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	Δ/ντής-Υπ/δντής	55	1,65	0,99			
			Εκπαιδευτικός	141	2,32	1,27	-3,498	194	0,001
			Σύνολο	196	2,13	1,23			

4.9.2. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τις Σπουδές

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή ανάλογα με τις σπουδές τους (Βασικό πτυχίο, Επιπλέον σπουδές) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ότι ένας

αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και με το διευθυντή λόγω της αξιολόγησης είναι η διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή ($t(198)=-2.309$, $p<0.05$, $MO_{\text{βασικό}}=3,33$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,70$) (Πίνακας 44).

Πίνακας 44: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιπλέον σπουδές * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Σπουδές	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B14	Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;							
B14.4.	Με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή	Βασικό πτυχίο	102	3,33	1,22			
		Επιπλέον σπουδές	98	3,70	1,04	-2,309	198	0,022
		Σύνολο	200	3,52	1,15			

4.9.3. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση την Επιμόρφωση στην Αξιολόγηση

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις 5 δηλώσεις του άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή ανάλογα με το αν έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού, εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, ότι σημαντικοί τρόποι αντιμετώπισης είναι (Πίνακας 45):

- 1) Η εφαρμογή μίας αξιολογικής διαδικασίας που θα είχε στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ($t(199)=-2.380$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,61$, $MO_{\text{ναι}}=4,02$)
- 2) Η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης ($t(200)=-2.414$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,37$, $MO_{\text{ναι}}=3,81$) και
- 3) Η διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή ($t(198)=-3.087$, $p<0.05$, $MO_{\text{όχι}}=3,38$, $MO_{\text{ναι}}=3,96$).

Πίνακας 45: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Επιμόρφωση στην αξιολόγηση * Δηλώσεις άξονα για τη διατάραξη των σχέσεων και των τρόπων αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Επιμόρφωση στην αξιολόγηση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B14	Αν ναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;							
	B14.2 Εφαρμογή μίας αξιολογικής διαδικασίας που θα είχε στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού	Όχι	154	3,61	1,06			
		Ναι	47	4,02	0,94	-2,380	199	0,018
		Σύνολο	201	3,71	1,05			
	B14.3 Αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης	Όχι	155	3,37	1,11			
		Ναι	47	3,81	0,99	-2,414	200	0,017
		Σύνολο	202	3,48	1,09			
	B14.4 Διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή	Όχι	153	3,38	1,16			
		Ναι	47	3,96	1,00	-3,087	198	0,002
		Σύνολο	200	3,52	1,15			

4.10. Ερευνητικό Ερώτημα 9: Ετοιμότητα Διευθυντή για Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού

Για την διερεύνηση του άξονα της ετοιμότητας του διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού το ερωτηματολόγιο διέθετε μία ερώτηση (Ερώτηση B18) με μία δήλωση (Πίνακας 46).

Στην ερώτηση B18 «Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;», οι συμμετέχοντες διευθυντές δηλώνουν ότι αισθάνονται έτοιμοι σε μέτριο βαθμό (ΜΟ=3,28, ΤΑ=1,09) (όπου 3=Αρκετάκαι 4=Πολύ).

Πίνακας 46: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων για την ετοιμότητα του διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B18	Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; * μόνο για τους Διευθυντές	1	5	3,28	4,00	1,09

4.11. Ερευνητικό Ερώτημα 10: Αξιολόγηση Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς

Για την διερεύνηση του άξονα της αξιολόγησης του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο διέθετε μία ερώτηση (Ερώτηση B19) με μία δήλωση (Πίνακας 47).

Στην Ερώτηση B19 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του διευθυντή σχολικής μονάδας;», οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο ως υψηλό βαθμό (ΜΟ=3,53, ΤΑ=1,21) (όπου 3=Αρκετά και 4=Πολύ).

Πίνακας 47: Απαντήσεις άξονα δηλώσεων την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
B19	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του διευθυντή σχολικής μονάδας;	1	5	3,53	4,00	1,21

4.11.1. Σύγκριση Μέσων Όρων με Βάση τη Θέση Ευθύνης

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη 1 δήλωση του άξονα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του διευθυντή ανάλογα με τη θέση ευθύνης τους (Διευθυντές/Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί) εκτελέσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές/υποδιευθυντές, ότι στην αξιολόγηση του διευθυντή θα πρέπει να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί ($t(208)=-3.180$, $p<0.05$, $MO_{\Delta/ντής}=3,12$, $MO_{εκπ/κοί}=3,70$) (Πίνακας 48).

Πίνακας 48: Αποτελέσματα ελέγχου t-test – Θέση ευθύνης * Δηλώσεις άξονα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του διευθυντή

Ερ.	Δηλώσεις	Θέση ευθύνης	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t-test	df	p-value
B19	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του διευθυντή σχολικής μονάδας;	Δ/ντής-Υπ/δντής	59	3,12	1,219			
		Εκπαιδευτικός	151	3,70	1,166	-3,180	208	0,002
		Σύνολο	210	3,53	1,21			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης

Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται πως σε σημαντικό βαθμό ($MO=3,14$) το σύνολο των εκπαιδευτικών αποδέχεται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι περισσότερες έρευνες (Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Κελπανίδης κ.α., 2007; Μπελέσης 2012; Νάσικα, 2014; Χαρακόπουλος, 1998) συμφωνούν με τη θέση αυτή και μόνο στην έρευνα του Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2005) εμφανίζεται διαφοροποίηση καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνά του διαφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε μεγαλύτερο βαθμό υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της συνολικής αξιολόγησης (εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας) ($MO=3,32$) σε σχέση με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($MO=3,14$). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αξιολόγηση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας και δεν μπορεί να εφαρμόζεται πλέον ανεξάρτητα από την αξιολόγηση του σχολείου (Γιοκαρίνης 2000; Μαρκόπουλος & Λουρίδας 2010; Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η συσχέτιση των παραπάνω αποτελεσμάτων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έδειξε πως υπάρχει διαφοροποίηση σημαντική σχετικά με τη θέση ευθύνης, τα έτη υπηρεσίας στην θέση ευθύνης, τις επιπλέον σπουδές, την επιμόρφωση και τον τύπο σχολείου.

Οι Διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό αναγκαία τόσο την συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ($MO_{\Delta/ντές}=3,71$, $MO_{εκπ/κοί}=3,17$) όσο και ειδικότερα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ($M. 3,17$) σε σχέση με του εκπαιδευτικούς αντίστοιχα ($MO_{\Delta/ντές}=3,49$, $MO_{εκπ/κοί}=3,05$). Αντίστοιχο αποτέλεσμα έχει δείξει και η έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά., (2008) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του Γκανάκα, (2006) ενώ στην έρευνα του Μπελέση, (2012), οι Διευθυντές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η θετικότερη στάση των Διευθυντών μπορεί να ερμηνευθεί από την θέση ευθύνης που κατέχουν, καθώς η εποπτεία ανθρώπινου δυναμικού είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες της διοικητικής λειτουργίας. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί είναι πιο

διστακτικοί καθώς σχεδόν πάντα ο κρινόμενος αισθάνεται μεγαλύτερη ανασφάλεια σε σχέση με τον κριτή.

Οι επιπλέον σπουδές φαίνεται να συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα εκπαιδευτικοί και Διευθυντές σημειώνουν υψηλότερες τιμές τόσο για την συνολική αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (MO=3,49) όσο και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (MO=3,36) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιπλέον σπουδές που σημειώνονται για την συνολική αξιολόγηση (MO=3,16) και ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (MO=3,00). Αντίστοιχα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν οι έρευνες της Νάσικα, (2014) και Μπελέση, (2012). Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές με επιπλέον σπουδές, πιθανώς, έχουν διευρυμένους εκπαιδευτικούς ορίζοντες αλλά και προσόντα οπότε αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και δεν φοβούνται την αξιολόγηση. Αυτοί που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο έχουν αποκοπεί από τις διαδικασίες «αυτοβελτίωσης» έχουν επαναπαυθεί ίσως στην δημοσιόυπαλληλική νοοτροπία της θέσης και έχουν στο μυαλό τους το παλιό σύστημα αξιολόγησης του «επιθεωρητισμού».

Εκτός από τις σπουδές φαίνεται πως και η συμβολή της επιμόρφωσης είναι σημαντική καθώς οι επιμορφούμενοι έχουν θετικότερη στάση στην αναγκαιότητα αξιολόγησης συνολική (MO_{όχι}=3,14, MO_{ναι}=3,90) και του εκπαιδευτικού (MO_{όχι}=3,09, MO_{ναι}=3,46). Η ενημέρωση και η κατάρτιση για θέματα αξιολόγησης αίρει την επιφυλακτικότητα και την δυσπιστία η οποία καλλιεργείται κυρίως από την άγνοια και το φόβο μιας φορτισμένης αρνητικά έννοιας με βεβαρυμμένο παρελθόν στην Ελλάδα λόγω «επιθεωρητισμού». Αντίστοιχο εύρημα σημειώνεται και στην έρευνα του Χαρακόπουλου, (1998).

Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ (MO_{Γυμνάσιο}=3,06, MO_{ΓΕΛ}=3,17, MO_{ΕΠΑΛ}=3,81) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπηρετούντες σε άλλους τύπους σχολείων ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα ΕΠΑΛ, πιθανώς, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από τους άλλους τύπους σχολείων εξαιτίας και των εργαστηριακών μαθημάτων που διαθέτουν, την έλλειψη εξοπλισμού και πιθανώς την ελλιπή στελέχωση.

Διερευνώντας τους τομείς συμβολής της αξιολόγησης στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τις πρώτες θέσεις κατέχουν αυτοί που σχετίζονται με το σχολείο: υποδομή σχολείου (MO=3,34), παροχή βοήθειας προς σχολική μονάδα (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής) (MO=3,31). Ακολουθούν σε χαμηλότερο βαθμό αυτοί που αναφέρονται

στον εκπαιδευτικό (συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (MO=3,05), διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια (MO=2,94), σχέσεις με μαθητές (MO=2,85), σχέσεις με γονείς (MO=2,75). Η μοναδική δήλωσε υψηλότερη τιμή που προσεγγίζει τους μέσους όρους που σχετίζονται με το σχολείο είναι η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση καθηκόντων (MO= 3.32). Σε ακόμα μικρότερο βαθμό βρίσκονται αυτοί που σχετίζονται με μαθητές: σχολική επίδοση (MO=2,63), φοίτηση, (MO=2,51), κοινωνική συμπεριφορά (MO=2,48). Για την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού και για τις επιδόσεις των μαθητών και τη φοίτηση τους ανάλογα αποτελέσματα σημειώνονται και στην έρευνα της Νάσικα, (2014).

Το πρώτο στοιχείο που μπορεί να εξαχθεί από τα δεδομένα είναι ότι ενώ οι Μ.Ο αναγκαιότητας της συνολικής αξιολόγησης (σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικού) (3,32) και ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (3,18) κυμαίνονται λίγο πάνω από τα μέτρια επίπεδα, αυτό δεν φαίνεται να αποτυπώνεται στα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στους τομείς βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο Μ.Ο στους τομείς βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι μικρότερος (MO=2,91) και μόνο τρεις τομείς από τους δέκα (10) που αναφέρονται είναι πάνω από (MO=3,00). Το ίδιο αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Νάσικα, (2014).

Το δεύτερο ενδιαφέρον στοιχείο είναι πως η αξιολόγηση θεωρείται πως δεν θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές, που ουσιαστικά αποτελεί και τον επιδιωκόμενο στόχο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ίσως αυτό συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι οι επιδόσεις των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και κοινωνικό επίπεδο δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από το σχολικό περιβάλλον. Το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον θεωρείται ισχυρό παράγοντας επίδρασης για τις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο του σχολείου ή του εκπαιδευτικού και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εξαρτώνται από εξωσχολικούς παράγοντες.

Η συσχέτιση των παραπάνω αποτελεσμάτων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές έδειξε πως υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με τη θέση ευθύνης και τα έτη υπηρεσίας στην θέση ευθύνης, τις επιπλέον σπουδές, τον τύπο σχολείου.

Οι Διευθυντές θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στη βελτίωση στους περισσότερους τομείς που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς: υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις

ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, σχέσεις με μαθητές, συνεργασία με γονείς. Μάλιστα, οι Δ/ντες με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη θέση ευθύνης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ($MO_{<6}=2,93$, $MO_{6-10}=3,79$, $MO_{>10}=4,10$) και μάλιστα αυτοί που έχουν περισσότερα από 10 χρόνια στη θέση ευθύνης τη συμβολή τη θεωρούν μεγαλύτερη στον τομέα της φοίτησης των μαθητών ($MO_{<6}=2,93$, $MO_{6-10}=2,42$, $MO_{>10}=3,50$). Η εμπειρία μπορεί να παίζει το ρόλο της καθώς οι Διευθυντές με περισσότερα χρόνια μπορούν να αποτιμήσουν καλύτερα τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες αυτών των αδυναμιών, όπως είναι η μαθητική διαρροή.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα με επιπλέον σπουδές εμφανίζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στην συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, στην φοίτηση των μαθητών αλλά και στην παροχή βοήθειας προς τη σχολική μονάδα (υποστηρικτικής – επιμορφωτικής). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως οι σπουδές επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις σχετικά με την εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Νάσικα, (2014). Άλλο στοιχείο που διαφοροποιείται με τις σπουδές είναι ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει την φοίτηση των μαθητών στοιχείο το οποίο σημειώνει από τις χαμηλότερες τιμές στους εκπαιδευτικούς χωρίς σπουδές.

Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν στα ΕΠΑΛ θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=3,06$, $MO_{\Gamma\epsilon\lambda}=3,17$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,81$) από τους άλλους τύπους σχολείων ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κυρίως στους τομείς της υποδομής του σχολείου ($MO_{\Gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron}=3,15$, $MO_{\Gamma\epsilon\lambda}=3,52$, $MO_{\text{ΕΠΑΛ}}=3,76$). Ίσως τα αυξημένα προβλήματα που παρουσιάζονται στα ΕΠΑΛ λόγω των πολλαπλών ειδικοτήτων και εργαστηρίων, αλλά και στα λύκεια αφού αποτελούν προθάλαμο για τα πανεπιστήμια να ερμηνεύουν την στάση αυτή και υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις.

5.2. Στόχοι Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας

Οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθούν σε αυτούς που αποβλέπουν στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία και από την άλλη σε αυτούς που έχουν κυρίως ελεγκτικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο σημαντικότερος στόχος για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ο εντοπισμός των αδύνατων σημείων και η ανάληψη δράσης για την βελτίωσή τους (ΜΟ=3,56). Και στην έρευνα του Κελπανίδη, (2007) και του Χαρακόπουλου, (1998), θεωρείται πρωταρχικός στόχος. Ακολουθεί η παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση (ΜΟ=3,08).

Χαμηλότερες τιμές σε βαθμό κάτω του μέτριου είναι οι υπόλοιποι παράγοντες με ελεγκτικό κυρίως χαρακτήρα (έλεγχος ποιότητας σε κάθε σχολική μονάδα (ΜΟ=2,92), η γνώση της πολιτείας για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΜΟ=2,60), η ενημέρωση γονέων και φορολογούμενων για το παρεχόμενο επίπεδο εκπαίδευσης (ΜΟ=2,35), με τελευταίο τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς (ΜΟ=2,05). Οι μελέτες του Γκανάκα, (2006), Μπελέση, (2012) και Χαρακόπουλου, (1998) παρουσιάζουν αντίστοιχα αποτελέσματα στην ιεράρχηση των στόχων.

Παρατηρείται πως βασικός στόχος, όπως ήταν αναμενόμενο, θεωρείται κυρίως ο εντοπισμός των αδυναμιών και η βελτίωσή τους μέσω της ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή συμπληρώνεται μέσω της ενθάρρυνσης με κίνητρα για υψηλότερη απόδοση, στοιχείο που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ανθρώπινο δυναμικό ως το βασικό υπεύθυνο της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Αντίθετα ο ελεγκτικός και διαπιστωτικός χαρακτήρας παρουσιάζει χαμηλές μέσες τιμές σε σχέση με το βελτιωτικό χαρακτήρα, ωστόσο, φαίνεται πως δεν απορρίπτεται εντελώς. Ισχυρή απορριπτική στάση εμφανίζεται σε τομείς που σχετίζονται οι γονείς. Οι συμμετέχοντες επιφυλάσσουν τόσο για την δυνατότητα ενημέρωσης των γονέων για επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και της δυνατότητας επιλογής σχολείου από τους γονείς. Αυτή η επιφυλακτική στάση για το ρόλο των γονέων επιβεβαιώνεται και από άλλες αντίστοιχες μελέτες (Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Χαρακόπουλος 1998). Με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται η δυσπιστία απέναντι στους γονείς και την τοπική κοινωνία και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τον έλεγχο της πολιτείας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (ΜΟ=2,60). Η επιφυλακτική αυτή στάση, ίσως, να οφείλεται ότι σε ένα διαχρονικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει επιτραπεί η συμμετοχή των γονέων και τοπικών κοινωνιών ουσιαστικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα και δεν έχει δημιουργηθεί η απαιτούμενη κουλτούρα συνεργασίας.

Σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές παρουσιάζεται διαφοροποίηση σχετικά με την επιμόρφωση και τα έτη στη θέση ευθύνης.

Όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση, θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό σημαντικό το στόχο του βελτιωτικού – ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης ($MO_{\acute{o}\chi\iota}=3,43$, $MO_{\nu\alpha\iota}=3,96$) και της ενθάρρυνσης με κίνητρα ($MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,99$, $MO_{\nu\alpha\iota}=3,38$). Ταυτόχρονα οι επιμορφούμενοι σημειώνουν υψηλότερο βαθμό και στον έλεγχο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την πολιτεία ($MO_{\acute{o}\chi\iota}=2,84$, $MO_{\nu\alpha\iota}=3,20$). Το στοιχείο αυτό, ίσως, δηλώνει πως θεωρούν ότι χρειάζεται και συμπληρωματικά με τον βελτιωτικό χαρακτήρα και ως ένα βαθμό ο έλεγχος. Ουσιαστικά οι επιμορφούμενοι πιθανώς αίρουν της επιφυλακτικότητα τους η οποία πολλές φορές ενισχύεται από την άγνοια και την φορτισμένη σημασιολογικά αρνητικά έννοια της αξιολόγησης και δεν φοβούνται τον έλεγχο της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Κι άλλες μελέτες δείχνουν ότι ο παράγοντας επιμόρφωση ή σπουδές διαφοροποιούν την στάση των εκπαιδευτικών προς το θετικότερο ως προς το έλεγχο της ποιότητας της εκπαίδευσης, κυρίως, από την πολιτεία (Γκανάκας, 2006; Μπελέσης, 2012).

Διαφοροποίηση παρουσιάζεται και με τα έτη υπηρεσίας στη θέση ευθύνης. Οι Διευθυντές με περισσότερα έτη αναγνωρίζουν, ως σημαντικό στόχο, την ενημέρωση των γονέων ($MO_{<6}=2,07$, $MO_{6-10}=2,54$, $MO_{>10}=3,20$) καθώς κατανοούν, από την καθημερινή επαφή με τους γονείς, την ανάγκη των γονέων για περαιτέρω συμμετοχή. Μάλιστα, στην έρευνά του Γκανάκα, (2006) οι Διευθυντές με επιπλέον σπουδές, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά σχετικά με την επιλογή σχολείου από τους γονείς.

5.3. Στόχοι Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού

Σημαντικότεροι στόχοι, αντίστοιχα με την σχολική μονάδα άνω του μετρίου, θεωρούνται η βελτίωση του εκπαιδευτικού (ΜΟ=3,62) και η χάραξη από την πολιτεία ή την σχολική μονάδα στρατηγικών επιμόρφωσης (ΜΟ=3,46). Με σημαντική διαφορά, με χαμηλές τιμές κάτω του μετρίου, θεωρούνται η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών (ΜΟ=2,46) και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού (ΜΟ=2,18). Είναι αξιοσημείωτο ότι και ο δεύτερος πιο σημαντικός στόχος είναι συμπληρωματικός του πρώτου. Ο στόχος της απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών συνδέεται, επίσης, με τον στόχο του ελέγχου του εκπαιδευτικού αφού σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί ο έλεγχος να οδηγήσει στην απομάκρυνση. Αντίστοιχη ιεράρχηση στους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχουμε και στην έρευνα του Γκανάκα, 2006; Χαρακόπουλου, 1998).

Και για τον εκπαιδευτικό, όπως και για την σχολική μονάδα που προαναφέρθηκε, προκρίνεται ο στόχος της βελτίωσης και της ανατροφοδότησης. Ουσιαστικά δίνεται προτεραιότητα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω επιμορφωτικής διαδικασίας και όχι ο έλεγχος που μπορεί να οδηγήσει στην λήψη απόφασης για την απομάκρυνσή του εκπαιδευτικού, αν φανεί ανεπαρκής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι, ενώ ουσιαστικά σχεδόν απορρίπτεται, ο στόχος ελέγχου του εκπαιδευτικού, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό υποστηρίζει τον στόχο της απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών, στοιχείο που δεν ήταν αναμενόμενο.

Σημαντικός στόχος, επίσης, θεωρείται η επιλογή των στελεχών (ΜΟ=3,32). Πρόκειται για μια αξιολογική διαδικασία που έχει υποστηριχθεί ότι θα πρέπει να διαχωρίζεται από αυτή που στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού. Οι συμμετέχοντες αποδίδουν στο στόχο αυτό μεγάλη σημασία καθώς τα στελέχη παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών εφαρμογής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην έρευνα Ζουγανέλη κ.ά., (2008) καταλαμβάνει την πρώτη θέση με υψηλότερο ποσοστό και από τον στόχο της βελτίωσης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού.

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται σχετικά με τη θέση ευθύνης και τα έτη υπηρεσίας στη θέση αυτή, τις επιπλέον σπουδές και τους αναπληρωτές.

Οι Διευθυντές, με περισσότερα έτη στη θέση ευθύνης, πιστεύουν περισσότερο στον στόχο του βελτιωτικού χαρακτήρα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($MO_{<6}=3,40$, $MO_{6-10}=3,88$, $MO_{>10}=4,50$) αλλά και στο στόχο επιλογής στελεχών ($MO_{\Delta/ντές}=3,64$, $MO_{εκπ/κοι}=3,20$). Και στην έρευνα του Μπελέση, (2012) ο στόχος επιλογής στελεχών σημειώνει μεγαλύτερο ποσοστό στους Διευθυντές. Ο Διευθυντής με περισσότερα χρόνια στη θέση ευθύνης δείχνει να κατανοεί καλύτερα ότι αξιολόγηση σημαίνει κυρίως βελτίωση. Η θετικότερη στάση στο στόχο επιλογής των στελεχών, ίσως, ερμηνεύεται από την γνώση της διαδικασίας αξιολόγησης από τους Διευθυντές που την υφίστανται ανά τακτά χρονικά διαστήματα για να καταλάβουν την θέση ευθύνης και με διαφορετικά κριτήρια ανάλογα την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου.

Επίσης οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές και επιμόρφωση θεωρούν ότι η πολιτεία θα πρέπει να υποστηρίζει διαμέσου της επιμόρφωσης τον εκπαιδευτικό καθώς έχουν κατανοήσει τη σημασία της ανατροφοδοτικής διαδικασίας (επιπλέον σπουδές: $MO_{\betaασικό}=3,20$, $MO_{επιπλέον}=3,73$, επιμόρφωση: $MO_{όχι}=3,33$, $MO_{ναι}=3,88$).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σημαντικά υψηλότερη τιμή των αναπληρωτών στο στόχο της απομάκρυνσης των ακατάλληλων εκπαιδευτικών ($MO_{Μόνιμοι}=2,35$, $MO_{Αναπληρωτές}=3,13$). Οι αναπληρωτές υφίστανται συνεχώς την εργασιακή ανασφάλεια γεγονός που τους έχει οδηγήσει σε συνεχόμενο κινήγι προσόντων για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν μια θέση για την επόμενη σχολική χρονιά και να ελπίζουν κάποια στιγμή σε μόνιμο διορισμό. Παράλληλα βιώνουν σε σχέση με τη δική τους θέση την ασφάλεια της θέσης των μόνιμων ανεξάρτητα των προσόντων τους και του έργου που παράγουν στη σχολική μονάδα. Πιθανώς με αυτή τη θέση να εκφράζουν την πικρία τους για την άνιση μεταχείριση των αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από την μελέτη του Μπελέση, (2012). Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών εμφανίζεται σε υψηλότερο ποσοστό και σε αυτούς που έχουν επιπλέον σπουδές ($MO_{\betaασικό}=2,19$, $MO_{επιπλέον}=2,74$). Ίσως αυτό ερμηνεύεται από την συσχέτιση των επιπλέον σπουδών με τους αναπληρωτές.

5.4. Μορφές Αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες θεωρούν, ως σημαντικότερη μορφή, αξιολόγησης την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) σχολείου ($MO=3,60$), ακολούθως, το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ($MO=2,67$) και ως λιγότερο σημαντική, την εξωτερική

αξιολόγηση (MO=2,19). Οι έρευνες (Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Κελπανίδης, 2007) επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση.

Η εσωτερική αξιολόγηση προκρίνεται με χαρακτηριστική διαφορά σημαντικότητας, σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές, από τους συμμετέχοντες και κυρίως με την εξωτερική. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από αυτούς που γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα, την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας και από την άλλη το φόβο του εξωτερική αξιολογητή ο οποίος έχει συνδεθεί με τον έλεγχο και όχι την βελτίωση. Η προτίμηση στην εσωτερική αξιολόγηση επιβεβαιώνεται και από την υψηλότερη τιμή της παραμέτρου ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να διαμορφώνονται από φορείς της ίδιας της σχολική μονάδα (MO=3,96) σε σχέση με φορείς εκτός σχολικής μονάδας (MO=2,00).

Σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές παρατηρούνται υψηλότερες τιμές στην εσωτερική αξιολόγηση σε σχέση με τη θέση ευθύνης (MO_{Δ/ντές}=3,92, MO_{εκπ/κοί}=3,48) και την επιμόρφωση (MO_{όχι}=3,49, MO_{ναι}=3,96) λόγω και της μεγάλης συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ Διευθυντών και επιμόρφωσης. Σε έρευνα του Μπελέση,(2012), προκρίνεται ως σημαντικότερη από τους Διευθυντές ο συνδυασμός την εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγησης.

5.5. Φορείς Αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με τους φορείς αξιολόγησης. Εσωτερικοί φορείς μπορεί να θεωρηθούν ο Διευθυντής σχολικής μονάδας, ο Σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές ενώ εξωτερικοί φορείς ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διοικητικός Προϊστάμενος, ο εξωτερικός αξιολογητής και οι γονείς.

Σύμφωνα με τα δεδομένα κατά σειρά θεωρούνται, ως πιο σημαντικοί για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε βαθμό μεταξύ μετρίου και υψηλού, ο Σύλλογος διδασκόντων (MO=3,65) και ο Διευθυντής του σχολείου (MO=3,48) ενώ λιγότερο σημαντικοί κάτω του μετρίου, ο Σχολικός Σύμβουλος (MO=2,96), οι μαθητές (MO=2,77), ο Διοικητικός προϊστάμενος (M. 2,45), και ο εξωτερικός αξιολογητής (MO=2,10). Σε πολύ χαμηλό επίπεδο τοποθετούνται οι γονείς (MO=1,98). Στην μελέτη του Γκανάκα, (2006) και Χαρακόπουλου, (1998) ο Διευθυντής, ο Σύλλογος διδασκόντων και Σχολικός σύμβουλος θεωρούνται σημαντικότεροι

ενώ οι εξωτερικοί φορείς σε χαμηλότερες θέσεις, όπως, είναι οι γονείς και ο εξωτερικός αξιολογητής.

5.6. Φορείς Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα με τη σχολική μονάδα πιο σημαντικοί φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θεωρούνται κατά σειρά σημαντικότητας ο διευθυντής του σχολείου (ΜΟ=3,41), ο Σύλλογος διδασκόντων (ΜΟ=3,35), ο Σχολικός Σύμβουλος (ΜΟ=2,93), οι μαθητές (ΜΟ=2,58), ο Διοικητικός Προϊστάμενος (ΜΟ=2,20), ο εξωτερικός αξιολογητής (ΜΟ=1,96) και οι γονείς (ΜΟ=1,82). Σε μελέτη του Γκανάκα, (2006) Διευθυντής και Σύλλογος διδασκόντων θεωρούνται οι πιο σημαντικοί, ενώ οι μαθητές έχουν μικρή αποδοχή. Παρουσιάζεται σχεδόν πλήρης αντιστοιχία στην σειρά ταξινόμησης των Μ.Ο των φορέων αξιολόγησης σχολικής μονάδας σε σχέση με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνεται η υπεροχή των εσωτερικών φορέων έναντι των εξωτερικών φορέων αξιολόγησης, κυρίως δηλαδή, του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων και κατά συνέπεια της εσωτερικής αξιολόγησης έναντι της εξωτερικής. Πράγματι οι υπεροχή των εσωτερικών φορέων επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Γκανάκα, (2006). Σε άλλες έρευνες (Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Κελπανίδης, 2007; Χαρακόπουλος, 1998) εκτός από τον Διευθυντή, σημαντικό ρόλο παίζει και ο Σχολικός Σύμβουλος. Μάλιστα στην έρευνα του Κελπανίδη, (2007) οι Σχολικοί Σύμβουλοι συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά από τον Διευθυντή σε ορισμένους τομείς αξιολόγησης, όπως το διδακτικό έργο, ενώ σε άλλους ο Διευθυντής, όπως, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι σχέσεις με γονείς και συναδέλφους.

Ειδικότερα στους εσωτερικούς φορείς, ο Διευθυντής έχει καθήκοντα και αρμοδιότητες που άπτονται όλων των πλευρών λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική μονάδα. Είναι υπεύθυνος για την παιδαγωγική, διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αλλά και για τις σχέσεις του σχολείου με εξωσχολικούς παράγοντες, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, οι γονείς και γενικότερα η τοπική κοινωνία. Επομένως, είναι ο καταλληλότερος εκ της θέσεως του να συμμετέχει στην αξιολόγηση πράγμα το οποίο φαίνεται να συμμερίζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα και κυρίως αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (ΜΟ_{<10}=3,13, ΜΟ₁₁₋₂₀=2,97, ΜΟ₂₁₋₃₀=3,18, ΜΟ_{>30}=3,89).

Το ρόλο αυτό συμμερίζονται περισσότερο οι ίδιοι οι Διευθυντές, καθώς στατιστικά σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχουν τόσο στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ($MO_{\Delta/ντές}=3,90$, $MO_{εκπ/κοί}=3,31$), όσο και του εκπαιδευτικού ($MO_{\Delta/ντές}=3,95$, $MO_{εκπ/κοί}=3,21$). Η στάση τους αυτή επιβεβαιώνεται και από το ότι θεωρούν την αξιολόγηση σημαντικό στοιχείο διοίκησης του σχολείου ($MO_{\Delta/ντές}=3,68$, $MO_{εκπ/κοί}=2,99$). Μάλιστα οι Διευθυντές με περισσότερα από πέντε (5) έτη έχουν θετικότερη άποψη σε σχέση με τους νεότερους για τη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ($MO_{<6}=3,47$, $MO_{6-10}=4,38$, $MO_{>10}=4,40$).

Επίσης, όσοι έχουν επιμόρφωση, σημειώνουν υψηλότερες τιμές για την καταλληλότητα του Διευθυντή για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ($MO_{όχι}=3,31$, $MO_{ναι}=4,00$) και του εκπαιδευτικού ($MO_{όχι}=3,26$, $MO_{ναι}=3,90$) αντίστοιχα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από την μεγάλη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ Διευθυντών και επιμόρφωσης. Πράγματι διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης επιμόρφωσης και θέσης ευθύνης ($X^2(1)=37,342$, $p<0.01$). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε 52,5% των διευθυντών έχει επιμόρφωση στην αξιολόγηση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι μόλις 12,6%. Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (87,4%) δεν έχουν επιμόρφωση στην αξιολόγηση.

Ο δεύτερος παράγοντας που κατέχει υψηλή τιμή συμμετοχής στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί ο Σύλλογος διδασκόντων. Μάλιστα καταλαμβάνει την υψηλότερη θέση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αυτό, ίσως, μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ιδιαίτερο ανοικτό σύστημα στο οποίο επιτελείται ένα σύνθετο έργο σε διάφορους τομείς. Χρειάζεται, λοιπόν, να ληφθούν υπόψη όλες οι οπτικές από το σύνολο των εκπαιδευτικών που άμεσα εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τον τρίτο παράγοντα εσωτερικού φορέα αξιολόγησης αποτελούν οι μαθητές που σημειώνει την χαμηλότερη τιμή ($MO=2,58$) σε σχέση με τους άλλους δύο εσωτερικούς φορείς για τη σχολική μονάδα ($MO=2,77$) και εκπαιδευτικό ($MO=2,58$). Παρά τη χαμηλότερη τιμή, αναγνωρίζεται κάποιος αξιολογικός ρόλος. Χαμηλά ποσοστά εμφανίζονται και σε αντίστοιχες έρευνες (Κελπανίδη, 2007; Γκανάκας 2006). Φαίνεται ότι επικρατεί μια επιφυλακτικότητα σχετικά με την ικανότητα και την αξιοπιστία των μαθητών να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η επιφυλακτικότητα εμφανίζεται μεγαλύτερη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ($MO=2,58$) σε σχέση με την σχολική μονάδα ($MO=2,77$). Υπενθυμίζεται ότι νομοθετικά δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές

μέσω των μαθητικών κοινοτήτων να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα σχολικής μονάδας. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους άλλους φορείς εξωτερικής αξιολόγησης εκτός από το Σχολικό Σύμβουλο.

Από την άλλη μεριά από τους εξωτερικούς φορείς η υψηλότερη τιμή σημειώνεται στον Σχολικό Σύμβουλο. Ακολουθεί ο Διοικητικός προϊστάμενος, ενώ οι χαμηλότερες τιμές, σημειώνονται στον εξωτερικό αξιολογητή και τους γονείς τόσο για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Ο Σχολικός Σύμβουλος ανήκει στους εξωτερικούς αξιολογητές, ωστόσο, έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς και με τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και ανταποκρίνεται, στο μέτρο του δυνατού, στις εκάστοτε προσκλήσεις της σχολικής μονάδας για διάφορα θέματα διδακτικά και κυρίως παιδαγωγικά. Λόγω του ρόλου αυτού, μπορεί να οδηγήσει στην άρση των αρνητικών στοιχείων της εσωτερικής αξιολόγησης αφού, ως εν μέρει εξωτερικός αξιολογητής, αναπτύσσει μια πιο αντικειμενική άποψη για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα και αποτρέπει την εσωστρέφεια. Παράλληλα, μπορεί να άρει τα αρνητικά της εξωτερικής αξιολόγησης αφού προσπαθεί να αναπτύξει συμβουλευτικές και συνεργατικές σχέσεις. Σε έρευνα του Κελπανίδη, (2007) και Γκανάκα, (2006) εμφανίζεται υψηλά ποσοστά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον επιστημονικό, παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα ενώ στην έρευνα του Χαρακόπουλου, (1998) εμφανίζεται ως πρώτη προτίμηση και για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Οι Διευθυντές σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι είναι σημαντική η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας ($MO_{\Delta/ντές}=3,22$, $MO_{εκπ/κοί}=2,86$) και εκπαιδευτικού ($MO_{\Delta/ντές}=3,22$, $MO_{εκπ/κοί}=2,82$). Οι Διευθυντές φαίνεται να θεωρούν ότι ο Σχολικός σύμβουλος χρειάζεται να συνεπικουρεί τον Διευθυντή στην αξιολόγηση κυρίως στο παιδαγωγικό και επιστημονικό τομέα καθώς ο Διευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα να έχει άποψη σε αυτούς τους τομείς όση ο Σχολικός Σύμβουλος. Αυτή η στάση των Διευθυντών φαίνεται να αυξάνει με τα έτη υπηρεσίας στη θέση ευθύνης και στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας ($MO_{6-10}=3,42$, $MO_{>10}=4,10$) και αξιολόγηση εκπαιδευτικού ($MO_{<6}=2,80$, $MO_{6-10}=3,58$, $MO_{>10}=4,00$).

Οι Σπουδές, επίσης, και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Διευθυντών φαίνεται να ενισχύουν τη συμμετοχή του Σχολικού συμβούλου στην αξιολογική διαδικασία.

Η συμμετοχή του Διοικητικού προϊστάμενου, αν και σημειώνει χαμηλή τιμή, βρίσκεται σε υψηλότερη θέση στις προτιμήσεις των Διευθυντών τόσο για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ($MO_{\Delta/ντές}=2,76$, $MO_{εκπ/κοί}=2,32$) όσο και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ($MO_{\Delta/ντές}=2,54$, $MO_{εκπ/κοί}=2,07$). Αντίστοιχο χαμηλό ποσοστό παρουσιάζει και η έρευνα του Μπελέση, (2012) και Κελλανίδη, (2007). Ίσως εδώ να φανερώνεται ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ο ουσιαστικός περιορισμός των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο Διευθυντής θεωρεί πως χρειάζεται και η συμμετοχή του Διοικητικού προϊσταμένου ώστε να μπορέσει να ασκηθεί καλύτερα ο έλεγχος του εκπαιδευτικού σε θέματα υπηρεσιακής και εξωδιδασκτικής δραστηριότητας. Επιπλέον, η υψηλότερη θέση μπορεί να δικαιολογείται και από το κλίμα οικειότητας λόγω πιο συχνής επαφής του Διευθυντή με τον Διοικητικό προϊστάμενο σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Σε υψηλότερη θέση βρίσκεται και σε σχέση με την επιμόρφωση τόσο με της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ($MO_{όχι}=2,29$, $MO_{ναι}=2,96$) όσο και του εκπαιδευτικού ($MO_{όχι}=2,06$, $MO_{ναι}=2,68$), κάτι που υποθέτουμε ότι συσχετίζεται με το μεγάλο ποσοστό επιμόρφωσης που έχουν οι Διευθυντές.

Για τον εξωτερικό αξιολογητή η χαμηλή τιμή ερμηνεύεται από τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών για κάθε κρίση που βρίσκεται έξω από την άμεση εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύεται από τους αρνητικούς συνειρμούς από το παρελθόν του «επιθεωρητισμού». Αντίστοιχες έρευνες επιβεβαιώνουν τη στάση αυτή των εκπαιδευτικών (Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Κελλανίδης κ.ά., 2007; Μπελέσης 2012; Νάσικα, 2014; Χαρακόπουλος, 1998).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους υπόλοιπους στη συμμετοχή του εξωτερικού αξιολογητή ($MO_{Μόνιμοι}=1,89$, $MO_{Αναπληρωτές}=2,37$). Οι αναπληρωτές βιώνουν την εργασιακή ανασφάλεια, αξιολογούνται κάθε χρόνο για την κατάληψη κάποιας θέσης με βάση μετρήσιμα κριτήρια για αυτό και ανταγωνίζονται για μια θέση. Θεωρούν έτσι ότι εξωτερικός φορέας αξιολόγησης είναι κατάλληλος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Πιθανώς να θεωρούν ότι η εσωτερική αξιολόγηση δεν επιφέρει αλλαγές στην εργασιακή θέση του μόνιμου και έχει δημιουργήσει επαγγελματική στασιμότητα σε σχέση με τη δικό τους συνεχόμενο ανταγωνισμό και αξιολόγηση. Η θέση αυτή ενισχύεται και από την διαφοροποίηση των αναπληρωτών με τη θετικότερη στάση στη συμμετοχή ενός άλλου εξωτερικού αξιολογητή του διοικητικού προϊσταμένου ($MO_{Μόνιμοι}=2,12$, $MO_{Αναπληρωτές}=2,73$). Φαίνεται πως οι

αναπληρωτές δεν εμπιστεύονται τους φορείς εσωτερικής αξιολόγησης καθώς πιθανώς, να θεωρούν ότι η εσωτερική αξιολόγηση υποκρύπτει εσωστρέφεια και δεν οδηγεί σε «αντικειμενικά» αποτελέσματα.

Θετικότερη στάση στην συμμετοχή του εξωτερικού αξιολογητή και για την σχολική μονάδα ($MO_{\text{βασικό}}=1,89$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,31$) και για τον εκπαιδευτικό ($MO_{\text{βασικό}}=1,78$, $MO_{\text{επιπλέον}}=2,13$) φαίνεται να έχουν και όσοι έχουν επιπλέον σπουδές. Αντίστοιχο στοιχείο εμφανίζεται και στην έρευνα της Νάσικα, (2014). Αν και η τιμή παραμένει γενικά χαμηλή, δεν απορρίπτεται η εξωτερική αξιολόγηση από αυτούς που έχουν επιπλέον σπουδές, ίσως, γιατί την θεωρούν απαραίτητο συμπλήρωμα της εσωτερικής καθώς προσδίδει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Υπενθυμίζεται ότι οι τίτλοι σπουδών έχουν αποκτηθεί με εξετάσεις, με άλλα λόγια, αντικειμενικές διαδικασίες κρίσης.

Ο φορέας που απορρίπτεται σχεδόν καθολικά και σημειώνει την χαμηλότερη τιμή είναι οι γονείς τόσο για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού. Σε αντίστοιχες έρευνες σημειώνονται χαμηλά ποσοστά για την συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση (Γκανάκας, 2006; Νάσικα, 2014; Χαρακόπουλος 1998). Σε έρευνα μάλιστα του Κελπανίδη, (2007) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς μπορούν να εκφέρουν αξιολογικές κρίσεις μόνο για τις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και σε πολύ μικρό ποσοστό και όχι σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Επομένως, επικρατεί δυσπιστία στον ρόλο των γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό των μαθητών και κυρίως για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρά τους θεσμικό πλαίσιο που αναγνωρίζει κάποια συμμετοχή στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, οι Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων έχουν τυπικό και όχι ουσιαστικό ρόλο. Αυτό δείχνει την έλλειψη συμμετοχής των γονέων στα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποτελεί ζητούμενο η εποικοδομητική συνεργασία σχολείου γονέων για ένα πιο ανοικτό σχολείο στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση, παρά την χαμηλή τιμή, δείχνουν να υποστηρίζουν περισσότερο τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία ($MO_{\text{όχι}}=1,74$, $MO_{\text{ναι}}=2,08$). Σε έρευνα του Γκανάκα, (2006) φαίνεται ότι οι σπουδές ενισχύουν τη θετικότερη στάση των Διευθυντών για την συμμετοχή γονέων και μαθητών στην αξιολογική διαδικασία.

5.7. Κριτήρια Αξιολόγησης σχολικής μονάδας

Στο ερώτημα, αν τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να διαμορφώνονται από την ίδια την σχολική μονάδα ή φορείς εκτός σχολείου, οι συμμετέχοντες με πολύ μεγάλη στατιστική διαφορά πήραν θέση υπέρ της διαμόρφωσης από το ίδιο το σχολείο ($MO=3,96$) έναντι ($MO=2,00$). Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι το κάθε σχολείο έχει την δική του ιδιαιτερότητα και τα δικά του προβλήματα ενώ επιβεβαιώνεται και η προτίμηση στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας από φορείς που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα οι συμμετέχοντες που έχουν λάβει επιμόρφωση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σημειώνουν υψηλότερη τιμή ($MO_{\text{όχι}}=3,84$, $MO_{\text{ναι}}=4,34$).

Οι τομείς αξιολόγησης στην σχολική μονάδα αναφέρονται σε όλο το φάσμα λειτουργία της και ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) τις «εισροές», όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή, η στελέχωση του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια, β) στις «διαδικασίες», όπως είναι η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, η ποιοτική διδασκαλία, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής, η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης και γ) στα «επιτεύγματα», όπως η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και επίδοση των μαθητών. Όλοι οι δείκτες παρουσιάζουν υψηλές τιμές με υψηλότερες: α) την επαρκή στελέχωση των σχολείων ($MO=4,16$), β) την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ($MO=3,96$), γ) τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου ($MO=3,81$) και δ) το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής ($MO=3,80$). Χαμηλότερες τιμές παρουσιάζονται : α) στην επίδοση των μαθητών ($MO=2,56$), β) την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (στάσεις, αξίες) ($MO=3,15$) και γ) τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ($MO=3,16$). Παρατηρείται ότι στις πρώτες θέσεις βρίσκονται οι τιμές δύο δεικτών από τους τρεις που αναφέρονται στις «εισροές» (υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση σχολικών μονάδων). Σ' αυτούς τους τομείς η ευθύνη των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή είναι περιορισμένη ιδιαίτερα σε ένα εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα που είναι συγκεντρωτικό. Οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής βιώνουν την έλλειψη διοικητικού προσωπικού και έτσι μεταφέρεται η ευθύνη διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών στους ίδιους. Επίσης, απουσιάζουν οι μόνιμοι διορισμοί εδώ και χρόνια για την κάλυψη χρόνιων αναγκών της σχολικής μονάδας που είναι πάγιο αίτημα και των συνδικαλιστικών φορέων. Ακολουθούν τα κριτήρια που αναφέρονται στις «διαδικασίες» και παρουσιάζουν σχεδόν παρόμοιες υψηλές τιμές μεταξύ τους. Οι παρόμοιες τιμές μπορούν να ερμηνευθούν από την υψηλό βαθμό σημαντικότητας αλλά και από την σχέση αλληλεπίδρασης που έχουν. Θετικότερη στάση εμφανίζεται σε σχέση με την επιμόρφωση

για την υλοποίηση προγραμμάτων, παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης, το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των παραγόντων της σχολικής ζωής. Οι παλαιότεροι Διευθυντές θεωρούν σημαντικότερο κριτήριο την ποιοτική διδασκαλία ($MO_{<6}=3,27$, $MO_{6-10}=3,96$, $MO_{>10}=4,50$). Αντίστοιχες έρευνες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Μπελέση, (2012) ακολουθείται η ίδια κατάταξη σημαντικότητας με την διαφορά ότι οι Διευθυντές έχουν υψηλότερο ποσοστό στα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια ενώ στην έρευνα του Γκανάκα, (2006) δίνεται κυρίως προτεραιότητα στις «διαδικασίες» (διοίκηση σχολείου, διδασκαλία) και έπειτα στις «εισροές» (υποδομή του σχολείου, αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι χαμηλότερες τιμές στα «επιτεύγματα» της σχολικής μονάδας: της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και της επίδοσης των μαθητών που αποτελεί και βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα η επίδοση των μαθητών έχει την χαμηλότερη τιμή με διαφορά ($MO=2,56$). Η επιφυλακτική αυτή στάση των συμμετεχόντων ίσως οφείλεται στο ότι η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και κυρίως η επίδοση του μαθητή θεωρείται ότι δεν μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αξιολόγησης ποιότητας της σχολικής μονάδας καθώς η «επίδοση» και η «ανάπτυξη» δεν οφείλεται αποκλειστικά στο σχολείο αλλά και σε διάφορους άλλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες εκτός σχολείου. Επίσης για τα κριτήρια επίδοσης των μαθητών τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά υπάρχουν πολλές επιφυλάξεις ως προς την μέτρηση τους. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παρουσιάζουν χαμηλές τιμές (Γκανάκας 2006; Κελλανίδης, 2007; Μπελέσης, 2014; Χαρακόπουλος 1998). Ωστόσο στο στοιχείο της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών παρουσιάζεται θετικότερη στάση σε όσους έχουν επιπλέον σπουδές ($MO_{\text{όχι}}=3,03$, $MO_{\text{ναι}}=3,52$), στοιχείο, που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Γκανάκα, (2006).

5.8. Κριτήρια Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή

Χαρακτηριστικό είναι ότι όλα τα κριτήρια παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο σημαντικότητας ($MO=3,68$) με τους συμμετέχοντες να θεωρούν ως σημαντικότερα: α) την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του ($MO=4,19$), β) την διαχείριση σχολικής τάξης($MO=4,12$), γ) τη διδακτική ικανότητα ($MO=4,07$) και δ) την παιδαγωγική κατάρτιση ($MO=3,98$). Αντίστοιχες έρευνες (Γκανάκας, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Μπελέσης, 2012) τα κατατάσσουν στις υψηλότερες θέσεις. Λιγότερο σημαντικά θεωρούνται:

α) η επίδοση των μαθητών (MO=2,70), β) η γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση (MO=3,08) και γ) η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών (MO=3,27). Κι αυτά αντίστοιχα κατατάσσονται στις χαμηλότερες θέσεις στις έρευνες (Γκανάκας, 2006; Μπελέσης, 2012).

Το κριτήριο της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων (MO=4,19) θεωρήθηκε ως το πιο σημαντικό. Το αποτέλεσμα θεωρείται αναμενόμενο καθώς η εποπτεία της υπηρεσιακής συνέπειας του εκπαιδευτικού και η υπευθυνότητα ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα του Διευθυντή ως διοικητικού προϊστάμενου του εκπαιδευτικού. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να αναγνωρίζεται από του συμμετέχοντες. Εμφανίζεται σε υψηλότερο βαθμό από όλα τα κριτήρια σε αντίστοιχες έρευνες (Γκανάκας, 2006; Νάσικα 2014).

Το δεύτερο κριτήριο σημαντικότητας είναι η διαχείριση της τάξης (MO=4,12). Για να γίνει ωστόσο ορθή διαχείριση της τάξης, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνδυάζει τόσο διδακτικές και επιστημονικές ικανότητες όσο κυρίως παιδαγωγικές, στοιχείο που συνάδει με τις υψηλές τιμές που παρουσιάζουν και τα τρία αυτά κριτήρια στην έρευνα μας, δηλαδή, της διδακτικής ικανότητας (MO=4,07), της παιδαγωγικής κατάρτισης (MO=3,98) και της επιστημονικής κατάρτισης (M.O =3,83).

Το ενδιαφέρον είναι ότι τα κριτήρια της διδακτικής και επιστημονικής ικανότητας, αν και δεν ανήκουν στις αρμοδιότητες του Διευθυντή σύμφωνα με όλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις μέχρι σήμερα αλλά κυρίως του Σχολικού Συμβούλου, γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγησή τους από τον Διευθυντή. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Γκανάκα, (2006).

Τα κριτήρια που αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους παράγοντες στο σχολείο παρουσιάζουν υψηλές τιμές αν και χαμηλότερες σχετικά τιμές σε σχέση με τα κριτήρια ατομικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Την υψηλότερη τιμή καταλαμβάνει η συνεργασία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους (MO=3,94). Η δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων που οδηγεί στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό είναι απαραίτητες για το γενικότερο κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε χαμηλότερο βαθμό κινείται η συνεργασία με τον Διευθυντή (M. 3,68). Στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά., (2008) σημειώνει χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με την διδακτική, παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, όπως ήταν αναμενόμενο, βρίσκεται σε

χαμηλότερη τιμή, αν και σημαντική ($MO=3,54$) δείγμα ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν σε δευτερεύουσα σημασία την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Χαμηλότερο μέσο όρο ($MO=3,27$) σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια παρουσιάζει και η διεκπεραίωση των εξωδιδασκτικών εργασιών που συνδέεται κυρίως με εργασίες γραμματειακής φύσης. Αυτό συμβαίνει πιθανώς γιατί η διαρκής ανάληψη γραφειοκρατικών εργασιών σε ένα γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν συνάδει με το διδακτικό έργο και έπρεπε να γίνεται από διοικητικό προσωπικό (γραμματείς) έχει κουράσει του εκπαιδευτικούς.

Επιφυλακτική στάση υπάρχει για το κριτήριο της γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράσης ($MO=3,08$) καθώς το κριτήριο αυτό εμπεριέχει ασάφεια και θέτει σε αμφισβήτηση το ζήτημα αντικειμενικότητας της αξιολόγησης.

Τέλος το κριτήριο επίδοσης των μαθητών ($MO=2,70$) σημειώνει την χαμηλότερη τιμή, όπως και στην αξιολόγηση στις σχολικής μονάδας, για του ίδιους λόγους που έχουν σχολιασθεί και παραπάνω. Εγείρονται σοβαρές αμφισβητήσεις για την δυνατότητα έγκυρης μέτρησης των ποσοτικών και κυρίως των ποιοτικών αποτελεσμάτων που οφείλονται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και όχι στην επίδραση κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που βρίσκονται εκτός σχολείου.

Σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε σχέση με την θέση ευθύνης και τα έτη στη θέση αυτή, όπως είναι και το αναμενόμενο, καθώς οι παρακάτω παράγοντες σχετίζονται άμεσα με το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο του Διευθυντή. Οι διαφοροποιήσεις αυτές εμφανίζονται κυρίως με τα κριτήρια της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων ($MO_{<6}=4,00$, $MO_{6-10}=4,58$, $MO_{>10}=4,70$), την διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών ($MO_{\Delta/ντέξ}=3,68$, $MO_{εκπ/κοί}=3,1$ και υψηλότερη με τα χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης ($MO_{<6}=3,40$, $MO_{6-10}=3,79$, $MO_{>10}=4,50$), την ανάληψη πρωτοβουλιών ($MO_{\Delta/ντέξ}=4,17$, $MO_{εκπ/κοί}=3,65$) και υψηλότερη με τα χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης ($MO_{<6}=3,93$, $MO_{6-10}=4,58$, $MO_{>10}=4,50$) που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή ($MO_{\Delta/ντέξ}=3,95$), ($MO_{εκπ/κοί}=3,57$) και τους γονείς των μαθητών ($MO_{\Delta/ντέξ}=3,83$, $MO_{εκπ/κοί}=3,43$).

Ειδικότερα η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων στο οποίο εντάσσεται και η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών από τους εκπαιδευτικούς

διευκολύνουν και βοηθούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το υψηλότερο ποσοστό στους Διευθυντές επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Μπελέση, (2012). Η συνέπεια και η υπευθυνότητα δεν είναι πάντα εύκολη και δεδομένη εξαιτίας τη δημοσιοϋπαλληλικής νοοτροπίας αρκετών εκπαιδευτικών. Η εργασιακή ασφάλεια που προσδίδει η μονιμότητα σε συνδυασμό με την έλλειψη ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στους Διευθυντές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οδηγεί πολλές φορές στο περιορισμό του αισθήματος της ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών και στη εργασιακή χαλάρωση. Επίσης, η απουσία διοικητικού βοηθητικού προσωπικού (γραμματείς) μεταφέρει ευθύνες στον Διευθυντή ο οποίος με τη σειρά του τις μετακυλύει στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν μπορεί να ασκήσει με συνέπεια τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντά του. Η ανάληψη, όμως, γραμματειακής φύσης καθηκόντων φαίνεται πως έχει κουράσει τους εκπαιδευτικούς καθώς θεωρούν ότι δεν συνάδει με το διδακτικό τους έργο και δεν δείχνουν την ανάλογη προθυμία. Έτσι εξηγείται ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν το κριτήριο αυτό σε χαμηλότερη θέση σε σχέση με τους Διευθυντές.

Σε υψηλότερο βαθμό τοποθετούν οι Διευθυντές την ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Δ/ντές φαίνεται να θεωρούν ότι ένα σχολείο δεν μπορεί, αν θέλει να επιτελέσει ορθά το ρόλο του, να έχει κυρίως διαχειριστικό, διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Γι αυτό φαίνεται να υποστηρίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και τις καινοτόμες προσπάθειες. Ίσως έτσι εξηγούνται και οι υψηλότερες τιμές στο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της γενικότερης κοινωνικής και επιστημονικής δράσης.

Τέλος μεγαλύτερη σημασία αποδίδουν οι Διευθυντές και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους ίδιους αλλά και με τους γονείς. Η συνεργασία και το καλό κλίμα του Διευθυντή με εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης. Επίσης, ο Διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους γονείς για την επίλυση τυχόν προβλημάτων. Οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς περιορίζουν τα προβλήματα αυτά. Η έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά., (2008) επιβεβαιώνει ότι οι Διευθυντές θεωρούν την παράμετρο αυτή ως πολύ σημαντικότερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Εκτός από την θέση ευθύνης, άλλες διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται και σε σχέση με τις σπουδές. Ειδικότερα το κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης ($MO_{\text{βασικό}}=3,68$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,98$) και της γενικότερης κοινωνικής και επιστημονικής δράσης ($MO_{\text{βασικό}}=2,85$,

MO_{επιπλέον}=3,32) σημειώνει υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις σπουδές. Οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές, ίσως, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς ως επιστήμονες, κάτι που αντανακλά και στην ευρύτερη δράση τους και συγκρότηση της προσωπικότητάς τους εξαιτίας των σπουδών τους.

5.9. Προϋποθέσεις Αξιολόγησης

Στο ερώτημα ποιες είναι οι προϋποθέσεις ώστε να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση από τον Διευθυντή οι συμμετέχοντες θεωρούν ως σημαντικότερες προϋποθέσεις: α) την αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή (MO=4,16), β) την ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου (MO=4,04), γ) την ισότιμη συμμετοχή των εκπ/κών στον καθορισμό των στόχων και κριτηρίων αξιολόγησής τους (MO=3,99), δ) την ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία αξιολόγησης (MO=3,91), ε) την εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογούμενων (MO=3,86), στ) την ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου (MO=3,61), ενώ ως λιγότερο σημαντικές: α) την οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (Διευθυντή σχολείου) (MO=2,34) και β) τη μονιμότητα του Διευθυντή (MO=2,52).

Παρατηρούμε ότι οι προϋποθέσεις που προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως σε θέματα αξιοκρατίας, κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και αυτονομίας του σχολείου. Οι υψηλές τιμές που παρουσιάζουν οι παραπάνω παράγοντες πιστοποιούν την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ τους και αποτελούν βασικούς άξονες που στοχεύουν κυρίως στην βελτίωση και όχι στο έλεγχο.

Η πιο σημαντική προϋπόθεση θεωρείται η αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή (MO=4,16). Και σε άλλες έρευνες θεωρείται ως η πλέον σημαντική (Γκανάκας, 2006; Νάσικα, 2014; Μπελέσης 2012). Είναι χαρακτηριστικό ότι για να μπορέσει να λειτουργήσει οποιαδήποτε αξιολόγηση οι φορείς που επιλέγονται θα πρέπει να έχουν τα ανάλογα προσόντα. Η έλλειψη αξιοκρατίας είναι ένα θέμα που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία αλλά ειδικότερα και τον εκπαιδευτικό χώρο καθώς στην επιλογή στελεχών τα κριτήρια επιλογής δεν είναι πάντα τα καταλληλότερα και επιδέχονται κριτικής. Χαρακτηριστικό είναι ότι το έργο που έχει επιτελεσθεί στην προηγούμενη θητεία των Διευθυντών δεν θεωρείται κριτήριο για την επιλογή τους. Επιπλέον, αμφισβητείται και η αντικειμενικότητα της διαδικασίας των συνεντεύξεων που κρίνει την εκπαιδευτική προσωπικότητα του Διευθυντή στη διαδικασία επιλογής στελεχών. Γι αυτό ακριβώς οι συμμετέχοντες τοποθετούν σε υψηλή τιμή και την

ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στη διαδικασία αξιολόγησης ($MO= 3,91$) θεωρώντας πιθανώς πως ο Δ/ντης χρειάζεται να έχει τα κατάλληλα προσόντα ως φορέας αξιολόγησης έτσι ώστε να υπάρχει αξιοπιστία. Ο Κελλανίδης, (2007) στην έρευνα του σημειώνει πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών και Διευθυντών που επιλέγουν ως σημαντικό αυτό το κριτήριο.

Ο δεύτερη σημαντικότερη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και συνεργασίας στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου. Πολύ κοντά βρίσκονται και οι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης. Το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας είναι πολύ σημαντικό στο σχολικό χώρο για να μπορεί να υπάρξει αποδοχή. Η αποδοχή προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή στον καθορισμό στόχων και κριτηρίων. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται ουσιαστική αυτονομία του σχολείου με κατεύθυνση σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υψηλότερες τιμές για την προϋπόθεση της αυτονομίας του σχολείου παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες με σπουδές ($MO_{\text{βασικό}}=3,43$, $MO_{\text{επιπλέον}}=3,79$) και επιμόρφωση ($MO_{\text{όχι}}=3,51$, $MO_{\text{ναι}}=3,94$) επειδή πιθανώς έχουν αναπτύξει μια πιο ευρεία άποψη για το θέμα.

Η μονιμότητα του διευθυντή ($MO=2,52$) και η οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή (Διευθυντή σχολείου) ($MO=2,34$) παρουσιάζουν με διαφορά τις κατώτερες τιμές. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι παράγοντες αυτοί δεν είναι σημαντικοί για την αποτελεσματική αξιολόγηση. Οι Διευθυντές στους παραπάνω παράγοντες σημειώνουν υψηλότερες τιμές για την οικονομική αναβάθμιση ($MO_{\Delta/ντέξ}=2,88$, $MO_{\text{εκπ/κοί}}=2,13$) και για την μονιμότητα ($MO_{\Delta/ντέξ}=2,86$, $MO_{\text{εκπ/κοί}}=2,34$). Τα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα καθώς τα στοιχεία αυτά αφήνουν αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς ενώ είναι πολύ σημαντικά για τους Διευθυντές καθώς κοινά ομολογουμένως το επίδομα θέσης είναι μικρό αλλά και γίνονται ανά τακτικά χρονικά διαστήματα κρίσεις με διαφορετικά κριτήρια. Χαμηλά ποσοστά εμφανίζουν και οι έρευνες Γκανάκα, (2006) και Μπελέση, (2012).

5.10. Κίνητρα Αξιολόγησης

Η ύπαρξη των κινήτρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θεωρείται από τους συμμετέχοντες πολύ σημαντικός παράγοντας ($MO=3,63$). Η εισαγωγή οποιασδήποτε αλλαγής δεν μπορεί να γίνει χωρίς την χορήγηση κινήτρων και

αποτελεί βασικό στοιχείο άσκησης διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Γι αυτό και οι Διευθυντές φαίνεται να σημειώνουν και υψηλότερη τιμή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ($MO_{\Delta/ντ\epsilon\varsigma}=3,95$, $MO_{\epsilon\kappa\pi/κ\omicron\iota}=3,50$). Υψηλή τιμή σημειώνεται και στην έρευνα του Γκανάκα, (2006).

Σε σχέση με το είδος των κινήτρων είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα είδη των κινήτρων σημειώνουν υψηλές τιμές ($MO=3,69$) αντίστοιχο με το ($MO=3,63$) σημαντικότητας των κινήτρων για την αποτελεσματική αξιολόγηση. Τα κίνητρα μπορούν να ταξινομηθούν σε εσωτερικά και εξωτερικά. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία των εξωτερικών κινήτρων οι συμμετέχοντες θεωρούν τα εσωτερικά κίνητρα (ηθική επιβράβευση: $MO=3,92$, και επαγγελματική ικανοποίηση: $MO=3,81$) ως πιο σημαντικά από τα εξωτερικά (βαθμολογική εξέλιξη: $MO=3,53$ και οικονομική αναβάθμιση $MO=3,51$). Αυτό, ίσως, σχετίζεται με την απαξίωση που υφίσταται τα τελευταία χρόνια το έργο του εκπαιδευτικού με την επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να επιτελέσει το ρόλο του. Μια εξήγηση, επίσης, που μπορεί να δοθεί είναι το γεγονός ότι τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται περισσότερο με το στόχο επιλογής των στελεχών ενώ τα εσωτερικά κυρίως με το στόχο της βελτίωσης που είναι και το κύριο ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα σε σχέση με τις σπουδές τα εσωτερικά κίνητρα επαγγελματικής ικανοποίησης ($MO_{\beta\alpha\sigma\iota\kappa\omicron}=3,60$, $MO_{\epsilon\pi\iota\pi\lambda\epsilon\omicron\nu}=4,02$) και ηθικής επιβράβευσης ($MO_{\beta\alpha\sigma\iota\kappa\omicron}=3,71$, $MO_{\epsilon\pi\iota\pi\lambda\epsilon\omicron\nu}=4,13$) σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Οι σπουδές και η επιμόρφωση φαίνεται να παίζουν κάποιο ρόλο καθώς σημειώνονται υψηλότερες τιμές τόσο στα εσωτερικά όσο και στα εξωτερικά κίνητρα πιθανώς γιατί γίνεται κατανοητή η σημασία των κινήτρων για την υιοθέτηση οποιασδήποτε αλλαγής. Στην έρευνα του Γκανάκα, (2006) θεωρούνται σημαντικότερα τα εσωτερικά κίνητρα αλλά δεν παραγνωρίζεται η σημασία των εσωτερικών.

Σε σχέση με την θέση ευθύνης οι Διευθυντές θεωρούν ότι το κίνητρο της βαθμολογικής εξέλιξης είναι περισσότερο σημαντικό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό, ίσως συμβαίνει, γιατί οι Διευθυντές έχουν αξιολογηθεί για να επιλεγούν στην θέση ευθύνης. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Μπελέση, (2012). Τέλος οι επιμορφούμενοι σημειώνουν υψηλότερες τιμές και στα εξωτερικά κίνητρα: οικονομικής αναβάθμισης: ($MO_{\omicron\chi\iota}=3,72$, $MO_{\nu\alpha\iota}=4,10$) και βαθμολογικής εξέλιξης: ($MO_{\omicron\chi\iota}=3,41$, $MO_{\nu\alpha\iota}=3,90$) αλλά και σε αυτό της επαγγελματικής ικανοποίησης ($MO_{\omicron\chi\iota}=3,72$, $MO_{\nu\alpha\iota}=4,10$).

5.11. Διατάραξη Σχέσεων – Τρόποι Αντιμετώπισης

Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η αξιολογική διαδικασία από τον Διευθυντή θα οδηγήσει σε πιθανή διατάραξη των σχέσεων σε μέτριο προς υψηλό βαθμό μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών και Διευθυντή ($MO=3,70$). Υψηλό ποσοστό σημειώνεται και στην έρευνα του Γκανάκα, (2006) από την συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών. Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο καθώς η χρόνια απουσία αξιολόγησης και κατ'επέκταση η έλλειψη κουλτούρας αλλά και οι συνειρμοί από την ελεγκτικής μορφής αξιολόγηση από τον επιθεωρητή πριν το 1982 δημιουργούν ένα κλίμα επιφυλακτικότητας και ανασφάλειας που πιθανώς θα οδηγήσει σε προστριβές. Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους Διευθυντές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δημιουργία αρνητικού κλίματος ($MO_{\Delta/ντές}=3,44$, $MO_{εκπ/κοί}=3,79$) καθώς ο κρινόμενος νοιώθει μεγαλύτερη ανασφάλεια από τον κριτή.

Παρά τις ενδεχόμενες προστριβές οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν γενικά ότι αυτές δεν πρέπει να οδηγήσουν στην ακύρωση της διαδικασίας αξιολόγησης γι αυτό δίνουν και χαμηλή τιμή ($MO=2,13$) και προκρίνουν άλλους τρόπους αντιμετώπισης ($MO=3,57$) καθώς φαίνεται να κατανοούν την αναγκαιότητά της. Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και στις έρευνες Γκανάκα, (2006) και Μπελέση, (2012). Πάντως οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Διευθυντές θεωρούν ότι ένας τρόπος αντιμετώπισης είναι η ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους Διευθυντές που ουσιαστικά την απορρίπτουν ($MO_{\Delta/ντές}=1,65$, $MO_{εκπ/κοί}=2,32$).

Υψηλή τιμή σημειώνεται και στην δυνατότητα ένστασης ($MO= 3,52$) δείγμα ότι δίνεται πολύ μεγάλη σημασία σε μηχανισμούς προστασίας του εκπαιδευτικού και διασφάλισης κάποιας αντικειμενικότητας. Η ένσταση συνδέεται με αξιολόγηση που στοχεύει σε κρίσεις και κατατάξεις και όχι βελτίωση γι αυτό και σημειώνει πιθανώς χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τις άλλες παραμέτρους. Μάλιστα εμφανίζει πιο αυξημένες τιμές σε όσους έχουν επιπλέον σπουδές ($MO_{βασικό}=3,33$, $MO_{επιπλέον}=3,70$).

Τέλος, όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση, εμφανίζουν υψηλότερους βαθμούς, ως τρόπο αντιμετώπισης της διατάραξης των σχέσεων, στο βελτιωτικό στόχο της αξιολόγησης, στο κλίμα εμπιστοσύνης και στις εγγυήσεις για το αδιάβλητο και το αντικειμενικό της διαδικασίας.

5.12. Ετοιμότητα Διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Το ερώτημα που τέθηκε μόνο στους Διευθυντές είναι κατά πόσο είναι έτοιμοι να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες διευθυντές δηλώνουν ότι αισθάνονται έτοιμοι σε σημαντικό βαθμό ($MO=3,28$). Το στοιχείο αυτό συνάδει με την άποψη των Διευθυντών ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι στοιχείο της διοίκηση του σχολείου ($MO_{\Delta/ντές}=3,68$). Η τιμή, ωστόσο, δεν είναι πάρα πολύ υψηλή και ίσως εκφράζεται ένας μικρός βαθμός επιφυλακτικότητας εξαιτίας πιθανώς της ενδεχόμενης διατάραξης των σχέσεων αλλά και της έλλειψης επιμόρφωσης. Σε αντίστοιχες έρευνες (Γκανάκα, 2006; Μπελέση, 2012) αποτυπώνεται αυτή η επιφυλακτικότητα εξαιτίας κυρίως της έλλειψης επιμόρφωσης.

5.13. Αξιολόγηση Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς

Για το ενδεχόμενο αξιολόγησης του Διευθυντή από τον εκπαιδευτικό εκπαιδευτικοί και Διευθυντές συμφωνούν σε μέτριο ως υψηλό βαθμό ($MO=3,53$). Διαφαίνεται σε γενικές γραμμές ότι γίνεται αποδεκτή μια αξιολόγηση όχι μόνο από τα πάνω προς τα κάτω αλλά και αντίστροφα. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερο βαθμό σημαντικότητας σε σχέση με του Διευθυντές ($MO_{\Delta/ντές}=3,12$, $MO_{εκπ/κοί}=3,70$). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να έχουν λόγο στην διαδικασία γιατί βιώνουν από κοντά τις ενέργειες του Διευθυντή και οι επιδράσεις των αποφάσεων τους καθορίζουν την εύρυθμη λειτουργία των ίδιων και της σχολικής μονάδας. Οι Διευθυντές είναι περισσότερο διστακτικοί καθώς πιθανώς δεν είναι ξεκάθαρα τα κίνητρα του εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση του Διευθυντή. Πιθανώς να υπήρχε διαφοροποίηση στις απαντήσεις, αν στην ερώτηση καθοριζόταν και στόχος της αξιολογικής κρίσης: επιλογή στελέχους ή βελτίωση. Αρκετοί Διευθυντές μπορεί να είχαν υπόψη τους προηγούμενους νόμους που δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν δια μυστικής ψήφου τον υποψήφιο Διευθυντή στο πλαίσιο επιλογής στελεχών. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε προσφυγές στα δικαστήρια και στην αλλαγή του νόμου. Αργότερα έγινε αντικατάσταση της ψηφοφορίας με μυστική απάντηση σε ερωτηματολόγιο το οποίο ελήφθη υπόψη από την επιτροπή επιλογής χωρίς συγκεκριμένη μοριοδότηση. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση ήταν ανώνυμη και μη τεκμηριωμένη και προκάλεσε αντιδράσεις από τους Διευθυντές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων για τις πιθανές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και Διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα καταγράφονται σύμφωνα με τους ερευνητικούς άξονες που έχουν τεθεί: 1. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, 2. Στόχοι αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού, 3. Φορείς και μορφές αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού, 3. Κριτήρια αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού, 4. Προϋποθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, 5. Λειτουργία κινήτρων, 6. Διατάραξη σχέσεων και τρόποι αντιμετώπισης αξιολόγησης εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, 7. Ετοιμότητα Διευθυντή για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, 8. Αξιολόγηση του Διευθυντή από τον εκπαιδευτικό.

1. Αναγκαιότητα Αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες δέχονται ότι η αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού, είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό η αναγκαιότητα της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στην οποία εντάσσεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και λιγότερο η ατομική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Οι τομείς που μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση αφορούν κυρίως την υλικοτεχνική υποδομή και την παροχή υποστηρικτικής - επιμορφωτικής βοήθειας, αλλά και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έμφαση δίνεται για τη συμβολή της στην υπευθυνότητα και συνέπεια των εκπαιδευτικών στο έργο τους, στην επάρκειά τους, στις εκπαιδευτικές δεξιότητες και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με μαθητές και γονείς. Αντίθετα, δεν θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ούτε και στη φοίτηση των μαθητών. Οι Διευθυντές, όσοι έχουν επιπλέον σπουδές και επιμόρφωση υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή την αναγκαιότητα.

2. Στόχοι αξιολόγησης

Ο πιο σημαντικός στόχος θεωρείται η βελτίωση των αδυναμιών που παρουσιάζει η σχολική μονάδα και η βελτίωση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας μέσω ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Δευτερευόντως, θεωρείται σημαντικός ο έλεγχος της ποιότητας της παρεχόμενης

εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού για την λήψη αποφάσεων, όπως για την επιλογή στελεχών. Ισχυρή επιφυλακτική στάση σε μεγαλύτερο βαθμό από τον έλεγχο της πολιτείας στην παρεχόμενη εκπαίδευση φαίνεται να εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς σε τομείς που εμπλέκονται οι γονείς. Η στάση αυτή αφορά τόσο την δυνατότητα ενημέρωσης των γονέων για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο, κυρίως, για την δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς που απορρίπτεται. Ισχυρή απορριπτική στάση φαίνεται να υπάρχει και για την απομάκρυνση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι αναπληρωτές, εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τους μόνιμους και τάσσονται υπέρ της απομάκρυνσης των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών. Διευθυντές με πιο πολλά έτη στη θέση ευθύνης, όσοι έχουν επιπλέον σπουδές και επιμόρφωση, ενισχύουν περισσότερο τον βελτιωτικό ανατροφοδοτικό στόχο της αξιολόγησης. Οι επιμορφούμενοι ωστόσο δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό και τον έλεγχο, κυρίως για την σχολική μονάδα.

3. Κριτήρια Αξιολόγησης

Για την σχολική μονάδα, τα κριτήρια αξιολόγησης θεωρείται ότι θα πρέπει να διαμορφώνονται από το ίδιο το σχολείο που γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα. Προκρίνονται ως σημαντικά κριτήρια κυρίως οι υποδομές του σχολείου και η επαρκής στελέχωσή του. Ουσιαστικά πρόκειται για υποδομές για τις οποίες την ευθύνη δεν έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά η κεντρική και η τοπική αυτοδιοίκηση. Σημαντικά θεωρούνται ως κριτήρια τα στοιχεία που συγκροτούν την εκπαιδευτική ιδιότητα (διδασκτική ικανότητα, παιδαγωγική επάρκεια, κ.τ.λ.) ακολουθούν οι σχέσεις (σχολικό κλίμα), ενώ απορρίπτονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (επίδοση μαθητών, στάσεις - αξίες) σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, που αποτελούν και το βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Διευθυντές στηρίζουν σε σημαντικότερο βαθμό τα κριτήρια που άπτονται του διοικητικού και παιδαγωγικού έργου του διευθυντή, όπως η συνέπεια και η υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού, η διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών εργασιών, η ανάληψη πρωτοβουλιών και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς.

4. Μορφές – Φορείς Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές προκρίνουν την εσωτερική αξιολόγηση σε σχέση με την εξωτερική, την οποία απορρίπτουν τόσο για την σχολική μονάδα όσο και για τον

εκπαιδευτικό. Δέχονται, ωστόσο, σε ένα πολύ μικρό βαθμό το συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι θεωρούνται ως οι πιο κατάλληλοι φορείς αξιολόγησης αυτοί που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι ο Σύλλογος διδασκόντων και ο Διευθυντής. Αρκετά σημαντικός θεωρείται ο Σχολικός Σύμβουλος που, αν και θεωρείται εξωτερικός αξιολογητής έχει στοιχεία άμεσης επαφής με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα. Λιγότερο κατάλληλοι θεωρούνται ο Διοικητικός Προϊστάμενος, οι μαθητές και κυρίως ο εξωτερικός αξιολογητής. Σχεδόν καθολική είναι η απόρριψη των γονέων ως αξιολογητών. Οι παραπάνω απόψεις ενισχύονται από τους Διευθυντές και τους επιμορφούμενους, καθώς υπάρχει ισχυρή συσχέτιση θέσης ευθύνης και επιμόρφωσης.

5. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής Αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα στα πλαίσια αξιοκρατίας και κλίματος εμπιστοσύνης. Γι' αυτό και αξιοκρατική επιλογή του Διευθυντή θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας καθώς κατ' επέκταση αποτελεί και αξιοκρατική επιλογή του φορέα αξιολόγησης. Σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται και οι αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης που οδηγούν στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αλλά και, σε λιγότερο βαθμό, η δυνατότητα προσφυγής του εκπαιδευτικού σε μηχανισμούς προστασίας, όπως είναι η ένσταση. Μόνο έτσι μπορεί να περιοριστεί η ενδεχόμενη διαταραχή των σχέσεων εξαιτίας της αξιολογικής διαδικασίας. Σε όλη αυτή τη διαδικασία τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα θεωρούνται σημαντικά με σημαντικότερα τα εσωτερικά κίνητρα της ηθικής επιβράβευσης και την επαγγελματικής ικανοποίησης.

6. Διατάραξη σχέσεων και τρόποι Αντιμετώπισης

Η αξιολογική διαδικασία θεωρείται δεδομένο ότι θα προκαλέσει διαταραχή των σχέσεων μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Για τον περιορισμό της διατάραξης των σχέσεων σχεδόν απορρίπτεται ως τρόπος αντιμετώπισης η ακύρωση της διαδικασίας. Εναλλακτικά προκρίνονται άλλοι τρόποι αντιμετώπισης. Οι τρόποι αυτοί αφορούν το βελτιωτικό στόχο της αξιολογικής διαδικασίας, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή αλλά και την δυνατότητα της ένστασης ώστε να διασφαλιστεί το αδιάβλητο της διαδικασίας.

7. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και Διευθυντή από εκπαιδευτικούς

Οι Διευθυντές αισθάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό έτοιμοι να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο αρκετοί φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί πιθανώς λόγω γης έλλειψης επιμόρφωσης αλλά και της πιθανής διαταραχής των σχέσεων που μπορεί να προκληθεί στο σχολείο. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να γίνεται και αντίστροφα καθώς το έργο του Διευθυντή έχει άμεσες επιπτώσεις στους ίδιους και την σχολική μονάδα. Την αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς φαίνονται να αποδέχονται και οι Διευθυντές σε κάποιο βαθμό ωστόσο διαφαίνεται μια σχετική επιφυλακτικότητα.

6.1. Περιορισμοί Έρευνας – Προτάσεις

Αρχικά το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού καθώς η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή του Ν. Ηλείας ώστε να περιορίζεται η γενίκευση των συμπερασμάτων. Επίσης, παρατηρείται σημαντική διαφορά στους συμμετέχοντες ως προς την αναλογία μεταξύ μόνιμων (85,7%), και αναπληρωτών (14,3%), αλλά και τύπου σχολείου: (54,3%), 75 σε Λύκειο (35,7%), ενώ 21 σε ΕΠΑΛ (10%). Επίσης η συμμετοχή των Διευθυντών από το σύνολο των υπηρετούντων στην συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ήταν μεγαλύτερη (83,3%) αναλογικά σε σχέση με αυτή των εκπαιδευτικών (76,1%) ώστε ενδεχομένως να υπάρχει κάποια επιφύλαξη ως προς τις ενδεχόμενες συγκρίσεις μεταξύ των δύο παραπάνω υποομάδων

Επίσης, η φύση του ερωτηματολογίου ως μεθόδου συλλογής δεδομένων εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ειλικρίνεια, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η δεδομένη χρονική στιγμή επηρεάζεται από την διάθεση των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη αμέσως μετά την τρίμηνη αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω πανδημίας, η οποία μπορεί να επηρέασε την ψυχολογία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Τέλος οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν αφήνουν περιθώρια επεξηγήσεων και καταγραφής των αιτιών επιλογής οπότε λειτουργούν περιοριστικά για την πλήρη κατανόηση

των απαντήσεων. Παρά ταύτα καταγράφονται τάσεις που είναι σημαντικές για προβληματισμό και διεξαγωγή γόνιμου διαλόγου.

Προτείνεται λοιπόν να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, ώστε να καλυφθεί το θέμα της αξιολόγησης τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος σε όλες τις διαστάσεις του.

Επίσης από την βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει προκύψει ότι αντίστοιχες έρευνες έχουν διεξαχθεί κυρίως σε επίπεδο νομού. Προτείνεται λοιπόν η επέκταση αντίστοιχης έρευνας σε ευρύτερο δείγμα Διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο ώστε να εξαχθούν πολύτιμα στοιχεία και συμπεράσματα που θα μπορέσουν να συμβάλλουν στο προβληματισμό για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση από τους ιθύνοντες ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

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

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, τχ.30, σσ. 20-22.

Ανδρέου, Α.(1992). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: Βασική Κατάρτιση και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (1999). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – θεσμοί και λειτουργίες, Τόμος Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ.30, σσ. 23-25.

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

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

Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. στο Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου

ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα (13-14/5/2006).

Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 28-43.

Δημητρόπουλος, Ε. (1986). Μια μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, *Απόψεις*, τχ.3, σσ. 94 -107.

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

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

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

Ζαβλάνος, Μ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση - ανθρώπινες διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης*, τ. Β΄, Έλλην.

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τχ. 13, 135-151.

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*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (σ. 391-435).

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

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τ. 2ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 620-621.

Καπαχτσή, Β. (2008). Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού - Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 20/8/2020 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση διδασκαλίας. Στο: Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, τ. 2ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 615-617.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, Πρακτικά διημερίδας, ΟΙΕΛΕ, σελ. 49.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-8.
- Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Θ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνης
- Καυγάλης Α.Γ. , (2004), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κελπανίδης, Μ. & Αντωνιάδη, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44, 157-175.
- Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2006) Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 75-91.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ. 30, σσ. 28 – 29.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κυριακίδης, Λ. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. στο Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα - προοπτικές. Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριακού, Κ., Λοϊζίδου, Χ., Παναγή, Π., Χαραλάμπους, Α. & Πασιαρδής, Π. (2009). Δυο μελέτες περίπτωσης για την κατανομή του χρόνου μιας Διευθύντριας και ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.47, σσ. 77-97.

Κωνσταντίνου - Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος Ι. - Ιωάννης Χ. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Gutenberg. σελ. 19. ISBN 978-960-01-1869-8.

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. (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, 13, (75-87).

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Λουκέρης, Δ. & Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 15, 180-194.

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., (σ. 249-300).

- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 15, 195-209.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας- Στρατηγικές διδασκαλίας- η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006). *Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις Σημερινές Προσπάθειες στην Ελλάδα και Αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του*. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα:ΟΛΜΕ.
- Μπαλωμένου, Α & Δίπλαρη, Χ. (2006). Ο θεσμός της αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή – Προοπτικές, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο.
- 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.
- Μώκου, Χ. & Μώκος, Ε. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Νάσικα, Ε. (2014). *Σχολική Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωγέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.

Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ., Κωστάκη Α., Βρεττάκου Β. (1997). Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΙΩΝ

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.5, σ.81-90.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαγεωργάκης, Π.(2013), Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαγεωργίου, Η. (2002). Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. Νέος Παιδαγωγός, 5, 5-14.

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

Παπαματθαίου, Ν. (2012). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-64.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, 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.

Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικός κύκλος, 3ος τόμος, τχ. 2, 119-140.

- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτη, Α. (2000). Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 11/3/2020 από <https://www.openbook.gr/ekpaideytiki-axiologisi/>
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). Σχολική ηγεσία: από τη θεωρία στην πράξη. στο Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές. Βόλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 65-66, 175-183.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Virtual School, The Sciences of Education Online, 1 (3).
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τρούλης, Γ. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Στο: Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, τ. 2ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 621-624.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, Πρακτικά 1^ο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.
- Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού, Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 2 σσ. 27-36.
- 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.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου-αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 12, 159-169.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge.

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

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

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, Michael (1992). *Successful School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.

Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational Administration*. New York: McGraw – Hill, Inc.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moriey, L & Rassol, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the japanization of education, *Journal of Education Policy*, vol 15.

Papay, J.P. (2012). *Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation*. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-141.

Scriven, M. S. (1991⁴). *Evaluation Thesaurus*. California: Sage Publications

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). New York: McGraw Hill.

Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalship a reflective practice perspective* (5th ed.). Texas: Pearson.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος προσωπικής έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών με θέμα: "Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης των Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Σχολικών μονάδων Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας"

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

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική για τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας. Θα χρειαστούν λιγότερο από 10' για τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

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

Με εκτίμηση

Ράλλης Διονύσιος

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΤΑΣΗ

1. Φύλο

Άνδρας
Γυναίκα

2. Ηλικία

Επιλογή

3. Εργασιακή σχέση

Μόνιμος
Αναπληρωτής

3. Θέση στη Σχολική μονάδα

Διευθυντής /ντρια
Υποδιευθυντής/τρια
Εκπαιδευτικός

Κλάδος/ Ειδικότητα

Η απάντησή σας

4. Έτη υπηρεσίας στη Β/θμια εκπαίδευση

Επιλογή

5. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής - Συμπλήρωση μόνο από Διευθυντές

Επιλογή

6. Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου ;

Καμία
Πρόσθετο Πτυχίο
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Διδακτορικό Δίπλωμα
Δεύτερο Μεταπτυχιακό

6. Τύπος Σχολείου που υπηρετώ

Γυμνάσιο
Λύκειο
ΕΠΑΛ

7. Μέγεθος σχολείου

<100
100-150
150-200
>200

8. Το σχολείο λειτουργεί σε περιοχή

Αστική (>15000 κατοίκους)
Ημιαστική (5000-15000)
Αγροτική (<5000)

9. 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;

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Της υποδομής του σχολείου (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες, κ.α)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας στην άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Της σχολικής επίδοσης των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Της φοίτησης των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(ροή - διαρροή)	
10. Της παροχής βοήθειας προς τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς (υποστηρικτικής-επιμορφωτικής)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Για να δίνεται η δυνατότητα εντοπισμού των αδύνατων σημείων και ανάληψης δράσης για τη βελτίωσή τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Για να ελέγχεται η ποιότητα της εκπαίδευσης σε κάθε σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Για να υπάρχουν κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Για να γνωρίζει η πολιτεία το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα διάφορα σχολεία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Για να ενημερώνονται οι γονείς και οι φορολογούμενοι πολίτες για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Για να δίνεται η δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Την εξωτερική αξιολόγηση (από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Ο διευθυντής του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ο διοικητικός Προϊστάμενος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού Προϊσταμένου)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ο Σχολικοί Σύμβουλοι/Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Οι μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Οι γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Φορείς εκτός σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Το ίδιο το σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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 στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Η επίδοση των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Στάσεις, αξίες)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Η ποιοτική διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Η διοίκηση και οργάνωση του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των παραγόντων σχολικής ζωής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Η επαρκής στελέχωση (εκπαιδευτικό, διοικητικό, επιστημονικό, βοηθητικό προσωπικό)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

9. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Η βελτίωσή του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Η επιλογή στελεχών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Η χάραξη από την πολιτεία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης	
5. Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Ο διευθυντής του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ο διοικητικός Προϊστάμενος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Εξωτερικός αξιολογητής (εκτός του διοικητικού Προϊσταμένου)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ο Σχολικοί Σύμβουλοι/Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Οι μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Οι γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Διεκπεραίωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

εξωδιδασκτικών εργασιών					
3. Ανάλυση πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Συνεργασία με τους συναδέλφους του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Επιστημονική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Παιδαγωγική κατάρτιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Διδακτική ικανότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Διαχείριση σχολικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Επίδοση των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Γενικότερη κοινωνική και επιστημονική δράση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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;

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Με ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Με εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα έχει στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Με αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους μέσω της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης	
4. Με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

15. Πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ανάπτυξη συναδελφικών σχέσεων και καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια επίτευξης των στόχων του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Εξασφάλιση της αποδοχής των αξιολογουμένων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή του σχολείου)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Μονιμότητα του διευθυντή του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ειδική κατάρτιση του αξιολογητή στην διαδικασία της αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------

Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

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

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
1. Οικονομική αναβάθμιση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Βαθμολογική εξέλιξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Επαγγελματική ικανοποίηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ηθική επιβράβευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Απάντηση μόνο οι Διευθυντές

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>

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

Πάρα πολύ	<input type="radio"/>
Πολύ	<input type="radio"/>
Αρκετά	<input type="radio"/>
Λίγο	<input type="radio"/>
Καθόλου	<input type="radio"/>