

Πτυχιακή εργασία

**«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ-ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΓΡΙΝΙΟΥ»**

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΒΑΡΣΟΣ	14705
ΠΑΥΛΟΣ ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ	15808
ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΟΛΙΤΗΣ	13764

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΠΟΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

Μεσολόγγι 2014

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ (ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ)**

Πτυχιακή εργασία

**«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ-ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΓΡΙΝΙΟΥ»**

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΒΑΡΣΟΣ	14705
ΠΑΥΛΟΣ ΚΑΛΟΓΕΡΑΣ	15808
ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΟΛΙΤΗΣ	13764

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΚΑΠΟΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

Μεσολόγγι 2014

Ευχαριστίες

Η παρούσα Πτυχιακή Εργασία είναι αποτέλεσμα συμβολής πολλών ανθρώπων.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στους υπεύθυνους Καθηγητές όλων των μαθημάτων του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου που με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των οποίων ολοκληρώσαμε με επιτυχία το θεωρητικό μέρος των σπουδών.

Πολλές ευχαριστίες εκφράζονται στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι με προθυμία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας και προσέφεραν σημαντική βοήθεια στο υπό διερεύνηση θέμα.

Επίσης, ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Καπογιάννη Δημήτριο, επιβλέποντα Καθηγητή της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας για τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια αυτής.

Τέλος, ευχαριστίες εκφράζουμε και σε όλους εκείνους που μας προσέφεραν σημαντική βοήθεια, συμπαράσταση και κατανόηση όλο αυτό το διάστημα.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γύρω από τα ζητήματα της Αξιολόγησης της Σχολικής εκπαίδευσης, έχει εκδηλωθεί μεγάλο ενδιαφέρον και ένταση τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς.

Είναι ένα θέμα επίκαιρο στο χώρο της Παιδείας, που έχει προκαλέσει προβληματισμό, τριβές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό, που όπως όλα δείχνουν, ο συγκεκριμένος θεσμός είναι προ των πυλών της εφαρμογής του, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι στόχοι και το περιεχόμενο της Αξιολόγησης στη σύγχρονη εποχή δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο. Μεγάλη ποικιλία ορισμών συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία (Murphy & Torrance 1987, Simons 1987, Norris 1990).

Οι σκοποί και οι στόχοι της παρούσας εργασίας έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση των θεμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση την καταγραφή προβλημάτων, στάσεων, συμπεριφορών μέσα από το σύστημα αξιολόγησης που πρόκειται να εφαρμοστεί στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν στην χώρα μας.

Το προσωπικό μας διακύβευμα είναι η συμβολή στο μεγάλο θέμα της αξιολόγησης με την κατάθεση προτάσεων και συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα.

Τα συμπεράσματα και οι γενικές διαπιστώσεις της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί προκύπτουν μέσα από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με το έργο τους διαμορφώνουν και επηρεάζουν την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Το όλο εγχείρημα παρουσιάζεται σε δύο μέρη: το πρώτο μέρος στηρίχθηκε στη μέθοδο της βιβλιογραφικής παρουσίασης όλων των δεδομένων που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος στηρίχθηκε στη μέθοδο της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Αγρινίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

	Σελίδα
Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο - Αξιολόγηση	
1.1 Ιστορία της Αξιολόγησης	11
1.2 Τι είναι η αξιολόγηση	20
1.3 Τι είναι μέτρηση και σε τι διαφέρει από την αξιολόγηση;	23
1.4 Τι είναι μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση	26
1.5 Περιοχές αξιολόγησης	30
2^ο Κεφάλαιο - Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	32
2.1 Εξωτερική Αξιολόγηση	33
2.1.1. Επιθεώρηση	33
2.1.2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.	36
2.1.3. Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης.	36
2.2 Εσωτερική Αξιολόγηση.	37
2.2.1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση.	37
2.2.2 Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.	38
3ο Κεφάλαιο - Η Αξιολόγηση στην Ελλάδα	42
3.1 Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου.	42
3.2 Πώς αντιμετωπίζεται η Αξιολόγηση από την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα;	48
4ο Κεφάλαιο - Ενδεικτικά μοντέλα αξιολόγησης	51
4.1 Η χωρίς σκοπούς αξιολόγηση.	51
4.2 Η ανταποκρινόμενη αξιολόγηση.	52

4.3	Η αξιολόγηση του προγράμματος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή.	51
4.4	Διαφωτιστική αξιολόγηση.	53
5ο	Κεφάλαιο - Η Αξιολόγηση διεθνώς	54
5.1	Σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της ποιότητας.	54
5.2	Το ευρωπαϊκό και διεθνές κλίμα.	55
6ο	Κεφάλαιο - Μεθοδολογία	58
6.1	Σχεδιασμός της έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία	58
6.2	Περιγραφή του εργαλείου μέτρησης	61
6.3	Μεταβλητές που αξιοποιήθηκαν κατά την ανάλυση	62
6.4	Χώρος και χρόνος εκπόνησης - Δείγμα της έρευνας	63
6.5	Εργαλείο στατιστικής ανάλυσης	64
6.6	Στάδια και διαδικασίες συλλογής δεδομένων	63
6.7	Διαδικασίες και μέθοδοι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης	64
6.8	Πιλοτική διερεύνηση του ερωτηματολογίου	65
7ο	Κεφάλαιο – ΑΝΑΛΥΣΗ	66
7.1	Δείγμα της μελέτης – Συμμετέχουσες σχολικές μονάδες	66
7.2	Κατανομή του δείγματος κατά φύλο	66
7.3	Κατανομή ηλικίας εκπαιδευτικών	66
7.4	Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	66
7.5	Επιπλέον τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου	66
7.6	Αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση στην εκπαίδευση	67
7.7	Η αξιολόγηση ως εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού	67
7.8	Αξιοπιστία αξιολόγησης	67
7.9	Εκδημοκρατισμός (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης	67
7.10	Βελτίωση της εκπαίδευσης (Κοινωνική, Οικονομική, Πολιτιστική, Πολιτική)	68
7.11	Μορφές αξιολόγησης	68

7.12 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος, στελεχών εκπαίδευσης, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού	69
7.13 Σύνδεση αξιολόγησης με παραμέτρους εκπαιδευτικού συστήματος	70
7.14 Φορείς αξιολόγησης στελεχών εκπαίδευσης – εκπαιδευτικών	71
8ο Κεφάλαιο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	72
8.1 Συζήτηση	72
8.2 Συμπεράσματα	73
8.3 Προτάσεις	75
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	76
9.1 Ελληνόγλωσση	76
9.2 Ξενόγλωσση	78
<i>B' ΜΕΡΟΣ</i>	
10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	80
10.1 Παράρτημα 1 – Ερωτηματολόγιο	81
10.2 Παράρτημα 2 - Πίνακες	85

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι η βασική εκπαιδευτική και λειτουργική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως κάθε δημόσιος και ιδιωτικός οργανισμός έτσι και το σχολείο είναι μία τυπική οργάνωση, της οποίας η δράση προσδιορίζεται μέσα στον κοινωνικό χώρο. Κατά τον Simon, (1964) επιπλέον «επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και βασίζεται σε ένα σύνολο αρχών και κανονισμών που αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό στη συνοχή και συνάφεια των δραστηριοτήτων του και που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών του». (σελ. 3).

Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί το σχολείο για να επιτευχθούν οι σκοποί του είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και εκπαιδευτικές έρευνες που πρέπει να διεξάγονται σε θετικιστικό, σε γνωστικό αλλά και σε εποικοδομιστικό πλαίσιο.

Η επιζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων, οι οποίες έχουν πολύπλοκη δομή και συμπράττουν με τρόπους που δεν είναι γραμμικής φύσης. Γι'αυτό διεθνώς αναπτύσσονται και αξιοποιούνται στην πράξη πλαίσια ολιστικής αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, τα οποία συνεξετάζουν στη σύμπραξή τους το σύνολο των εμπλεκόμενων παραμέτρων, όπως είναι οι εκπαιδευτικές δομές, οι σχολικές μονάδες, τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, πάντα βέβαια σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να παρέμβει κανείς στη διαμόρφωση ή την αποτίμηση της ποιότητας εστιάζοντας μεμονωμένα σε επιμέρους παραμέτρους.

Η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού, οφείλεται στο γεγονός ότι από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των διαπροσωπικών σχέσεων και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης των υφιστάμενων υλικών και υποδομών, παράμετροι που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. (Ματσαγγούρας, Γιαλούρη, Κουλουμπαρίση, 2014)

Το πώς, μάλιστα, διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τον δικό του ρόλο και πώς αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και τις διαρκώς

συντελούμενες αλλαγές και διαχειρίζεται τις εκπαιδευτικές δομές και υποδομές εξαρτάται από τις προσωπικές αντιλήψεις και την ευρύτητα των ικανοτήτων που κατέχει.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει και να διερευνήσει με τη χρήση ερωτηματολογίων την υφιστάμενη κατάσταση, στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ότι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας, είναι η ανάδειξη σε όλη της την έκταση της επιχειρούμενης αξιολόγησης στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο είναι το κύριο μέρος και στο οποίο παρουσιάζεται η ίδια η έρευνα και το δεύτερο μέρος είναι το παράρτημα όπου παρουσιάζεται το εργαλείο μέτρησης της έρευνας και η σχετική βιβλιογραφία.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει οκτώ κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορία της αξιολόγησης μέσα από μια ιστορική αναδρομή από αρχαιοτάτων χρόνων έως τη σύγχρονη εποχή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, εμφανίζονται οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το πώς αντιμετωπίζεται η αξιολόγηση στην εκπαίδευση από την σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα μοντέλα αξιολόγησης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το τι ισχύει διεθνώς για το θεσμό της αξιολόγησης.

Στο έκτο κεφάλαιο, στο μεθοδολογικό μέρος περιγράφονται με κάθε λεπτομέρεια τα στάδια και οι ενέργειες που θα ακολουθηθούν στη διάρκεια της έρευνας, δίνονται όλες τις αναγκαίες πληροφορίες για την ερευνητική προσέγγιση, τις συγκεκριμένες μεταβλητές που θα αξιοποιηθούν και ερευνηθούν, τη διαδικασία συλλογής υλικού, τη στρατηγική συγκρότησης του δείγματος, το πως θα κατασκευαστούν τα ερευνητικά εργαλεία και θα μετρηθούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους, τη στρατηγική ανάλυσης δεδομένων κ.α.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων.

Τέλος, στο όγδοο, επιχειρείται η παρουσίαση, συζήτηση και ερμηνεία-όπου η ερμηνεία είναι δυνατή -των ευρημάτων της έρευνας και ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Το Μέρος Β' είναι στην ουσία το παράρτημα, στο οποίο έχουν ενταχθεί, βασικοί πίνακες στατιστικής ανάλυσης, γραφήματα, καθώς και το γραπτό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

Το περιεχόμενο της Πτυχιακής Εργασίας δεν απηχεί απαραίτητα τις απόψεις του Τμήματος ή της Επιτροπής που την ενέκρινε.

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1^ο Κεφάλαιο - Αξιολόγηση

1.1 Ιστορία της Αξιολόγησης.

Ένα από τα πιο θεμελιώδη χαρακτηριστικά γεγονότα της ζωής είναι η μοναδικότητα των ατόμων. Σε όλες τις περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας, οι άνθρωποι έχουν παρατηρήσει και περιγράψει διαφορές μεταξύ των ατόμων. Το γεγονός ότι οι άνθρωποι διαφέρουν στις πνευματικές ικανότητες, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά και ότι αυτές οι διαφορές μπορεί να εκτιμηθούν κατά κάποιο τρόπο έχει αναγνωριστεί από τη χαραυγή της ανθρώπινης ιστορίας. Οι παιδαγωγοί, οι πολιτικοί και οι διοικητικοί έχουν αισθανθεί την ανάγκη εξεύρεσης κάποιου τρόπου οργάνωσης ή συστηματοποίησης αυτής της πολυεδρικής πολυπλοκότητας των ατομικών διαφορών.

Η πρώτη αξιολόγηση που απαντάται στην ιστορία του ανθρώπινου γένους είναι αυτή που αναφέρεται στη "Βίβλο" με πρώτο αξιολογητή το Θεό. Η επαναλαμβανόμενη βιβλική ρήση "και είδεν ο Θεός, ότι καλόν" (Γένεση, Α) αποτελεί την πρώτη αναφορά στην έννοια και το θεσμό της αξιολόγησης (Θεοφιλίδης, 1989). Η αξιολόγηση έχει μια μακρά ιστορία και είναι συνυφασμένη με τη φυσική τάση του ανθρώπου να προβαίνει σε αποτιμήσεις κάθε εμπειρίας, ιδιαίτερα δε όταν έχει να επιλέξει μια εμπειρία από τις πολλές που αντιμετωπίζει. Σε κάθε λήψη απόφασης από τον άνθρωπο εμπλέκεται κάποια μορφή μέτρησης, ανάλυσης και αξιολόγησης. Οι προγονοί μας χρησιμοποιούσαν αρχές μέτρησης προκειμένου να κατασκευάσουν τις κατοικίες τους και τα εργαλεία τους, να επιλέξουν σύντροφο, να φονεύσουν τα θηράματα και να κατασκευάσουν τα ενδύματα τους πολύ πριν από την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ή των ψυχολογικών τεστ. Οι πρωτόγονες φυλές, κατά την ετήσια εορτή της εισόδου των εφήβων στην κατηγορία των ώριμων ανδρών, εξέταζαν τους εφήβους αυστηρά στις γνώσεις των ηθών και εθίμων της φυλής, στις ικανότητες αλιείας και κυνηγιού, στην πάλη, στην αντοχή, στο θάρρος και άλλα πολλά.

Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι επινόησαν περίτεχνες, πολύπλοκες μετρήσεις για να κατασκευάσουν πυραμίδες. Κατά τον 27ο αιώνα π.Χ. κατείχαν γεωμετρικές έννοιες και ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν μετρήσεις τριών διαστάσεων.

Μολονότι οι εκπαιδευτικές μετρήσεις κέρδισαν έδαφος κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η τυπική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης και η χρήση πληροφοριών για λήψη αποφάσεων έχει συνεχιστεί για πολλούς αιώνες. Έτσι, όσον αφορά την αξιολόγηση της ανθρώπινης επίδοσης, οι μαρτυρίες μας μεταφέρουν πίσω στον 23ο αιώνα π.Χ. Σύμφωνα με τον ιστορικό Philip Dubois (1966, 1970) και το Thorndike (1990), μια πρωτόγονη μορφή προφορικών εξετάσεων, για την οποία λίγα είναι γνωστά, αναπτύχθηκε γύρω στο 2200 π.Χ. στην Κίνα. Την εποχή αυτή, ο Κινέζος αυτοκράτορας Τα Γιου άρχισε να εξετάζει τους κρατικούς λειτουργούς (μανδαρίνους) κάθε τρία έτη. Μετά την τρίτη εξέταση, οι υπάλληλοι είτε προάγονταν είτε απολύονταν. Ήταν η εποχή κατά την οποία η γραφή ήταν άγνωστη και τα βιβλία ανύπαρκτα. Το σύστημα αυτό επιλογής των κρατικών λειτουργών στην αρχαία Κίνα ήταν στενά συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και βοηθούσε στην επιλογή ικανών ανθρώπων για τις κρατικές υπηρεσίες.

Η ιστορική αξία του προγράμματος εξετάσεων αυτής της μορφής είναι το ότι προ 3000 ετών περίπου υπήρξε ένας πολιτισμός, που ενδιαφέρθηκε για κάποιες παρόμοιες βασικές αρχές της ψυχομετρίας

(της επιστήμης των ψυχολογικών μετρήσεων) για τις οποίες ενδιαφερόμαστε σήμερα. Οι σύγχρονοι αναγνώστες μπορεί να παρατηρήσουν με απορία ότι δραστηριότητες, όπως η τοξοβολία και η ιππασία συμπεριλαμβάνονταν στις εξετάσεις, αλλά πρέπει να διατηρήσουμε στη μνήμη μας ότι οι χρήστες των τεστ αυτής της εποχής πίστευαν ότι οι δημόσιοι λειτουργοί έπρεπε να είναι κάτοχοι αυτών των δεξιοτήτων. Με άλλες λέξεις, οι εξετάσεις είχαν κύρος περιεχομένου. Σε μια περίοδο της ιστορίας που ο νεποτισμός χωρίς καμία αμφιβολία ήταν έτοιμος να εφορμήσει, μπορούμε να ατενίσουμε με θαυμασμό μια κοινωνία, στην οποία η απασχόληση στηριζόταν σε ανοικτές ανταγωνιστικές εξετάσεις.

Το σύστημα των εξετάσεων που περιγράφηκε παραπάνω διατηρήθηκε με κάποιες παραλλαγές στην Κίνα μέχρι το 1905, οπότε και αντικαταστάθηκε με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Δεχόμενοι, μετά το 1905, τυπική εκπαίδευση, οι Κινέζοι ενθαρρύνονταν στη μελέτη των επιστημών και των πιο σύγχρονων μαθημάτων παρά να προετοιμάζονται για τις εξετάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίες μετρούσαν την ικανότητα

απομνημόνευσης και ερμηνείας των κλασικών έργων του Κομφούκιου. Καθώς ο κινεζικός πολιτισμός κατέστη πιο "επιστημονικός" τον 20ό αιώνα, οι παλιές εξετάσεις παρέδωσαν τη θέση τους στα νεότερα μέσα αξιολόγησης.

Ο αρχαίος Έλληνας ιατρός Ιπποκράτης ο Κώος (460-377 π.Χ.) πρόβαλε την ιδέα ότι οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία οφείλονται στην ισορροπία τεσσάρων υγρών που ρέουν μέσα στο ανθρώπινο σώμα: αίμα, φλέγμα, μαύρη χολή και κίτρινη χολή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Ιπποκράτης έζησε σε μια εποχή που η αποκλίνουσα συμπεριφορά αντιμετωπιζόταν με τον εξορκισμό, η θεωρία του αντιπροσώπευε ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην απομάκρυνση της προσοχής από το υπερφυσικό και στην κατεύθυνση της προς το ανθρώπινο σώμα ως σημείου αναφοράς.

Οι Αθηναίοι, από τον 5ο αιώνα π.Χ., διοργάνωναν ετήσιες εκδηλώσεις για να κρίνουν την ποιότητα των θεατρικών παραστάσεων. Ακόμη, στην αρχαία Αθήνα, όπου δινόταν ιδιαίτερη σημασία στον αθλητισμό και τις καλές τέχνες, οι νέοι εξετάζονταν στα αγωνίσματα, τη γραφή, τη μουσική κ.ά. Μετά δε από την επιτυχή επίδοση στις περιοχές αυτές, θεωρούνταν από την πολιτεία τέλειοι πολίτες.

Ο Πλάτωνας (427-347 π.Χ.) και **ο Αριστοτέλης** (384-322 π.Χ.) ασχολήθηκαν με το θέμα των ατομικών διαφορών, παρόλο ότι στην πράξη, καθώς είδαμε παραπάνω, τους είχαν προλάβει οι αρχαίοι Κινέζοι. Ο Πλάτωνας αναφέρει στην "Πολιτεία" του ένα σύστημα επιλογής φρουρών (φυλάκων). Τα κριτήρια επιλογής, κατ' αυτόν, ήταν η ανδρεία, η μεγαλοφροσύνη, η σοβαρότητα, η πειθαρχία, η φιλαλήθεια, η σωφροσύνη, η ευσέβεια, το θάρρος, η ακεραιότητα του χαρακτήρα και άλλα. Επίσης, στο ίδιο έργο του, ο Πλάτωνας υποστήριζε ότι οι άνθρωποι πρέπει να εργάζονται σε εργασίες που συνάδουν με τις ικανότητες τους και τα таланτά τους, μια άποψη που συμφωνεί απόλυτα με τη σύγχρονη φιλοσοφία των τεστ ικανοτήτων, διαφερόντων, καταλληλότητας κ.λπ., που χρησιμοποιούνται για την τοποθέτηση των ατόμων στην εργασία που τους ταιριάζει. Επίσης, η διαλεκτική μέθοδος του **Σωκράτη**, με την οποία υπέβαλλε πολλές ερωτήσεις στους μαθητές του, ήταν ένα είδος αξιολόγησης των γνώσεων, του πνευματικού επιπέδου και γενικά της μάθησης των μαθητών του.

Οι αρχαίοι Σπαρτιάτες εφάρμοζαν στα Γυμνάσια διάφορες δοκιμασίες για να διαπιστώσουν τη σωματική αντοχή και την καρτερία του ατόμου στις καταπονήσεις, όταν επρόκειτο ένα άτομο να μεταπηδήσει από τη μια κατηγορία στην άλλη. Όπως είναι γνωστό,

οι Σπαρτιάτες ζούσαν στις βουές (τάγματα) και διαιρούνταν σε τρεις κατηγορίες: παίδες (7-18 ετών), μελλείρηνες (18-20 ετών) και είρηνες (20 - 30 ετών). Για να μεταπηδήσουν, όμως, από τη μια κατηγορία στην άλλη εξεταζόταν το θάρρος τους στις ασκήσεις, η πολεμική τους δεξιότητα και η αντοχή τους στους πόνους (μαστίγωση πάνω στο βωμό της Όρθιας Αρτέμιδος).

Παρόμοιες μεθόδους αξιολόγησης συναντούμε σε πάρα πολλούς άλλους λαούς της αρχαιότητας. Ο μεγαλύτερος μετά τον Ιπποκράτη Έλληνας ιατρός της αρχαιότητας **Γαληνός** (131-201 μ.Χ.), που ασπάστηκε το χριστιανισμό, θεωρούμενος ως πατέρας της φυσιολογίας και της γενικής παθολογίας, σχεδίασε πειράματα για να αποδείξει ότι ο εγκέφαλος και όχι η καρδιά -όπως πολλοί είχαν πιστέψει ήταν η έδρα της νόησης. Πράγματι, οι ιστορικοί τοποθετούν την έναρξη του Μεσαίωνα (οι "Αιώνες του Σκότους") περίπου στην εποχή του θανάτου του Γαληνού.

Κατά τη διάρκεια του **Μεσαίωνα** το ενδιαφέρον για ατομικές διαφορές, τουλάχιστον από επιστημονική άποψη, ήταν σχεδόν ανύπαρκτο στην Ευρώπη. Το διαφέρον για τις ατομικές διαφορές, την ιατρική και τη φιλοσοφία υποτασσόταν στο διαφέρον για τη θρησκεία. Η μελέτη των έργων των φιλοσόφων, όπως, π.χ., του Πλάτωνα απαγορευόταν και καταδικαζόταν ηθικά. Στην κοινωνική δομή της μεσαιωνικής ευρωπαϊκής κοινωνίας, οι δραστηριότητες ενός ατόμου υπαγορεύονταν από την κοινωνική τάξη, στην οποία αυτό γεννήθηκε, με παροχή ελάχιστης ελευθερίας για προσωπική έκφραση ή ανάπτυξη.

Ο Χριστιανισμός καθιερώθηκε ως επίσημη θρησκεία του κράτους κατά το 313 μ.Χ. και τα "ψυχολογικά εγχειρίδια" της εποχής ευπειθώς αντανάκλούσαν εκκλησιαστικά δόγματα. π.χ., στις "Εξομολογήσεις", ο **Ιερός Αυγουστίνος** (353-430 μ.Χ.) εξέτασε θέματα, όπως η αντίληψη, η δημιουργικότητα και ο αυτοέλεγχος, ενώ σημείωσε ότι πολύ λίγα μπορούν να αντληθούν γύρω από αυτά τα φαινόμενα με την υποβολή ερωτήσεων, αφού μόνο ο Θεός μπορεί να προσφέρει τέτοιες γνώσεις.

Κατά **το Μεσαίωνα**, η "ιατρική πρακτική" ήταν γενικά περιοχή του κλήρου και η θεραπεία επιχειρούνταν μέσω τέτοιων μεθόδων, όπως η προσευχή, τα ροφήματα και η μαγεία. Το 1265, ο Θωμάς ο Ακινάτος (1225-1274 μ.Χ.) υποστήριζε ότι η ιδέα ικανότητας της σκέψης και του συλλογισμού στους ανθρώπους πρέπει να αντικατασταθεί με την ιδέα της αθάνατης ψυχής.

Η Αναγέννηση γνώρισε μια αναβίωση του διαφέροντος για τη φιλοσοφία και τη φύση της ανθρωπότητας. Μερικοί ήγειραν τη φωνή τους εναντίον της άποψης του κλήρου για την ανώμαλη συμπεριφορά, παρόλο ότι με τη στάση τους αυτή έθεταν σε κίνδυνο τον εαυτό τους.

Κατά το 16^ο αιώνα, όμως, η ευρωπαϊκή κοινωνία κατέστη περισσότερο καπιταλιστική και λιγότερο δογματική. Η ιδέα που κέρδιζε έδαφος ήταν ότι οι άνθρωποι είναι μοναδικοί και υπεύθυνοι για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και τη βελτίωση της θέσης τους. Έτσι, η αναγέννηση μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας το διαφέρον για μάθηση αφυπνίστηκε, αλλά, επίσης, ως αναβίωση του ατομικισμού. Το πνεύμα του ατομικισμού, το οποίο άνθησε με την πολιτική και οικονομική κατάσταση που εξασφαλίστηκε από τον καπιταλισμό και τη δημοκρατία, βρήκε την έκφραση του στην τέχνη, την επιστήμη και την κυβέρνηση.

Πολλοί **Φιλόσοφοι** του 17ου, του 18ου και του 19ου αιώνα άγγιξαν με το συγγραφικό τους έργο ιδέες, τις οποίες οι μεταγενέστεροι επιστήμονες της συμπεριφοράς ερεύνησαν ή επεξεργάζονταν στις θεωρητικές τους εργασίες. Ο Γάλλος φιλόσοφος και μαθηματικός **Rene Descartes** (Καρτέσιος)(1596-1650) αντιμετώπισε την ερώτηση της σχέσης μεταξύ σωματικών και πνευματικών διεργασιών. Οι "Βρετανοί εμπειρικοί", όπως αποκαλούνται, **John Locke** (1632-1704), **George Berkeley** (1685-1753), **David Hume** (1711-1776) και **David Hartley** (1705-1757) είναι γνωστοί για τις σημαντικές τους φιλοσοφικές συνεισφορές. Σε μια πραγματεία αναφερόμενη στην "Ανθρώπινη Νόηση" (1690), ο Locke εξέφρασε την άποψη ότι όλη η γνώση προέρχεται από την εμπειρία, μια άποψη που έτυχε επεξεργασίας σε τέτοιες εργασίες, όπως "Δοκίμιο για τις Αρχές της Ανθρώπινης Γνώσης" του Berkeley (1710), "Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση" του **Hume** (1739) και "Παρατηρήσεις για τον Άνθρωπο, το Πλαίσιο του, το Καθήκον του και τις Προσδοκίες του" του **Hartley** (1749).

Ένας άλλος Βρετανός, ο **James Mill** (1773-1836), υποστήριξε στην "Ανάλυση των Φαινομένων του Ανθρώπινου Νου" (1829) ότι η δομή της νοητικής ζωής αποτελείται από αισθήσεις και ιδέες - μια άποψη που μια μεταγενέστερη ομάδα ψυχολόγων που αναφέρονται ως "δομικοί" θα διερευνήσει πειραματικά. Στη Γερμανία, ο φιλόσοφος **Gottfried Leibnitz** (1646-1716) υπέθετε ότι κάτω από το κατώφλι της συνείδησης υπάρχουν αντιλήψεις, τις οποίες αποκαλούσε "άφωνες (ασυνείδητες) αντιλήψεις" (Petites Perceptions) - μια ιδέα παρόμοια με ό,τι ο **Freud** αποκαλεί υποσυνείδητο. Ένας μαθητής

του Leibniz, ο **Christian von Wolff** (1679-1754), δημοσίευσε βιβλία με τίτλους "Psychologica Empirica" (1732) και "Psychologica Rationalis" (1734), με τα οποία εκλαΐκευσε και διέδωσε τις ιδέες του δασκάλου του. Ο **Lapoint** (1972) υποστηρίζει ότι ο Wolff ήταν ο πρώτος που υπαινίχθηκε ότι μια επιστημονική περιοχή καλούμενη "ψυχολογία" μπορεί να θεωρηθεί δυνατή και ήταν, επίσης, ο Wolff που πρώτος συνέλαβε την ιδέα της ψυχομετρίας ως επιστήμης. Όμως, η επιστημονική μελέτη των ατομικών διαφορών στην πραγματικότητα δρομολογήθηκε μόνο κατά το 19^ο αιώνα.

Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, από την αρχή της λειτουργίας τους, έδωσαν έμφαση στις εξετάσεις, ως βάση για την απονομή πτυχίων και τιμών. Οι πρώτες σχολικές εξετάσεις χρησιμοποιήθηκαν κατά το 1219 στα Πανεπιστήμια της **Μπολώνιας** (Ιταλία) και των **Παρισίων** (Γαλλία) για την απονομή πτυχίων και ήταν προφορικές. Οι πρώτες γραπτές εξετάσεις χρησιμοποιήθηκαν από τους **Ιησουΐτες** κατά το 15^ο αιώνα, γιατί περίμεναν τη διάθεση φθηνού χαρτιού. Ακολούθησαν οι γραπτές εξετάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο **Cambridge** της Αγγλίας το 1702. Οι εξετάσεις Τρίπος του πανεπιστημίου αυτού είναι γνωστό παράδειγμα τέτοιων εξετάσεων (Ebel & Damrin, 1960).

Κατά το **19^ο αιώνα**: οι πρόδρομοι των σύγχρονων μετρήσεων. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οι επιστήμονες γενικά θεωρούσαν τις ατομικές διαφορές στις αισθησιοκινητικές και νοητικές ικανότητες περισσότερο ως διαταραχή παρά ως κάτι άλλο. Πριν από την επινόηση ακριβούς, αυτόματου εξοπλισμού για τη μέτρηση και καταγραφή φυσικών γεγονότων, η ακρίβεια των επιστημονικών μετρήσεων του χρόνου, της απόστασης και των άλλων φυσικών μεταβλητών εξαρτιόταν σε μεγάλη έκταση από τις αντιληπτικές ικανότητες των ανθρώπων-παρατηρητών. Οι παρατηρητές αυτοί συνήθως ήταν πολύ καλά εκπαιδευμένοι και πολύ προσεκτικοί στην πραγματοποίηση τέτοιων μετρήσεων, αλλά οι μετρήσεις που γίνονταν από διαφορετικά άτομα και από το ίδιο άτομο σε διαφορετικές περιπτώσεις εξακολουθούσαν να ποικίλλουν. Αφού η αναζήτηση γενικών νόμων της φύσης είναι δύσκολη, όταν οι μετρήσεις είναι αναξιόπιστες, οι φυσικοί επιστήμονες κατηύθυναν την προσοχή τους προς την κατασκευή εργαλείων που θα ήταν συνεπέστερα και ακριβέστερα από τις δια γυμνού οφθαλμού παρατηρήσεις.

Όπως συμβαίνει στην ιστορία κάθε επιστημονικής περιοχής, έτσι και στην ιστορία της αξιολόγησης πολλοί άνθρωποι σε διάφορες χώρες έπαιξαν σημαντικούς ρόλους στην πρωτοποριακή φάση των εκπαιδευτικών και των ψυχολογικών μετρήσεων. Οι

σημαντικότεροι σκαπανείς στην ιδιαίτερη αυτή επιστημονική περιοχή εμφανίστηκαν κατά το 19ο αιώνα στην Αγγλία, τη Γερμανία, τη Γαλλία και τις Η.Π.Α.

Κατά την έναρξη του **19ου αιώνα**, εμφανίστηκαν πολλοί υποστηρικτές της νέας μελέτης των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών μετρήσεων. Με ερεθίσματα το έργο του Βρετανού **Charles Darwin** (Δαρβίνος) (1809-1882) γύρω από την καταγωγή των ειδών και την ανάδυση της επιστημονικής ψυχολογίας, κατά τη διάρκεια του δευτέρου μισού του 19ου αιώνα, αναπτύχθηκε ενδιαφέρον για τη μελέτη των ατομικών διαφορών. Το 1859 δημοσιεύτηκε ένα βιβλίο του Darwin με τίτλο "On the Origin of Species by Means of Natural Selection" ("Η Καταγωγή των Ειδών μέσω της Φυσικής Επιλογής"), στο οποίο υποστηριζόταν η καταγωγή του ανθρώπου από τον πίθηκο. Αυτές οι επαναστατικές ιδέες ήγειραν διαφέρον, έκπληξη και εχθρότητα. Για την ψυχολογία ιδιαίτερα, οι ιδέες αυτές πρόσφεραν ερεθίσματα για πειραματισμό με ζώα. Επίσης, προκάλεσαν ερωτήσεις γύρω από το πως συγκρίνονται τα ζώα και οι άνθρωποι αναφορικά με τα θέματα της συνείδησης. Οι ερωτήσεις αυτές αναζήτησαν τις απαντήσεις τους στα εργαστήρια των μελλοντικών επιστημόνων της συμπεριφοράς.

Κατά τον **20ό αιώνα**. Κατά τα πρώτα έτη του 20ού αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται οι πρώτες συστηματικές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές μετρήσεις. Μολονότι είναι δύσκολο να εντοπιστεί ένα μοναδικό γεγονός έναρξης τους, η δημοσίευση, το 1905, στη Γαλλία, των κλιμάκων των **Binet-Simon** για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας των ανθρώπων, συνήθως εκλαμβάνεται ως έναρξη της σύγχρονης εποχής στη μέτρηση της συμπεριφοράς. Οι Γάλλοι Alfred Binet (1857-1911), ψυχολόγος, και Theodore Simon (1873-1961), ιατρός, επινόησαν το πρώτο τεστ γενικής νοημοσύνης, που αποτελεί πρότυπο εργασίας από το 1905 μέχρι σήμερα, και κατήρτισαν την πρώτη κλίμακα μέτρησης της νοημοσύνης.

Η κλίμακα αυτή αρχικά δημοσιεύτηκε στα γαλλικά και οι επανεκδόσεις της το 1908 και το 1911 περιείχαν εργασίες που κάλυπταν την πλήρη σειρά νοητικών ικανοτήτων για παιδιά σχολικής ηλικίας και μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να εντοπίσουν μαθητές σε οποιοδήποτε άκρο του συνεχούς (Continuum) της νοητικής ικανότητας. Οι κλίμακες αυτές αντιπροσωπεύουν την πρώτη επιτυχή προσπάθεια μέτρησης πολύπλοκων νοητικών διεργασιών με μια σταθερή σειρά εργασιών διαβαθμισμένης δυσχέρειας και πολυπλοκότητας. Οι πρώτες κλίμακες των Binet-Simon σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν μαθητές, των οποίων η νοητική ικανότητα ήταν

ανεπαρκής για να επωφεληθούν από την παρεχόμενη δημόσια εκπαίδευση. Με βάση τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας, αποφασίστηκε η τοποθέτηση των μαθητών σε ανάλογες τάξεις (ειδικές τάξεις). Το 1916, το τεστ των Binet-Simon εισήχθη, μεταφράστηκε, αναθεωρήθηκε, βελτιώθηκε, προσαρμόστηκε και χρησιμοποιήθηκε στις Η.Π.Α. από τους Αμερικανούς ψυχολόγους Lewis M. Terman και M. Wlerril και τους συνεργάτες τους στο Πανεπιστήμιο Stanford και γνώρισε ευρεία δημοσιότητα και δημοτικότητα στις Η.Π.Α.

Την ίδια εποχή που οι Binet και Simon εκπονούσαν το πρώτο μέτρο της νοημοσύνης, ο Αμερικανός ψυχολόγος **Edward L. Thorndike** (1874-1949) και οι φοιτητές του στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia των Η.Π.Α. καταπιάνονταν με προβλήματα σχετιζόμενα με τη μέτρηση σχολικών ικανοτήτων. Το 1902, για πρώτη φορά στην ιστορία των εκπαιδευτικών μετρήσεων, ο Thorndike αρχίζει τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού στο Πανεπιστήμιο Columbia. Το 1904, ο E. Thorndike εξέδωσε το πρώτο βιβλίο, που αναφέρεται στις εκπαιδευτικές μετρήσεις. Ο E. Thorndike με τα βιβλία του και την επιρροή του στους φοιτητές του συνέβαλε περισσότερο από κάθε άλλον στην ανάπτυξη και διάδοση των αντικειμενικών τεστ και ιδιαίτερα των σταθμισμένων σχολικών τεστ. Η εργασία τους εκτεινόταν από τις θεωρητικές αναπτύξεις για τη φύση της διαδικασίας της μέτρησης μέχρι τη δημιουργία κλιμάκων για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στην Ανάγνωση και την Αριθμητική και του επιπέδου της ανάπτυξης δεξιοτήτων σε τέτοιες εργασίες, όπως η Γραφή.

Οι δύο **Παγκόσμιοι Πόλεμοι** έδωσαν την ευκαιρία να εξεταστούν εκατομμύρια ενηλίκων με διάφορα τεστ, πράγμα που δεν μπορούσε να γίνει σε περίοδο ειρήνης. Η πρώτη μαζική επιλογή στρατιωτικού προσωπικού στην εποχή μας έγινε το 1917 από τους Αμερικανούς κατά τη διάρκεια Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου.

Το πρώτο αντικειμενικό τεστ (ερωτηματολόγιο) προσωπικότητας, "The Woodworth Personal Data Sheet", εκπονήθηκε επίσης από το στρατό, για να βοηθήσει στον εντοπισμό των συναισθηματικά ακατάλληλων για τη στρατιωτική υπηρεσία. Τα αποτελέσματα των επιλογών αυτών υπήρξαν όχι μόνο ικανοποιητικά, αλλά υπερέβησαν κάθε προσδοκία. Η αξία και η σημασία της στρατιωτικής επιλογής αναγνωρίστηκε όχι μόνο από τους Αμερικανούς, αλλά και από τους άλλους στρατούς. Γι' αυτό, κατά το Μεσοπόλεμο αναπτύχθηκαν και συστηματοποιήθηκαν μέθοδοι επιλογής από τους Άγγλους, τους Γερμανούς, τους Γάλλους, τους Ιάπωνες, καθώς και άλλους. Η αξία των μεθόδων αυτών επιβεβαιώθηκε και κατά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Στον Ελληνικό Στρατό εισήχθησαν

ψυχολογικές μέθοδοι επιλογής για πρώτη φορά το 1946, για την κατανομή οπλιτών σε ειδικότητες και το 1948 για επιλογή Υποψηφίων Εφέδρων Αξιωματικών και Μόνιμων στελεχών (Παραγωγικές Σχολές) και ήταν αντιγραφή από τον Αγγλικό Στρατό. Στη συνέχεια, έγιναν τροποποιήσεις και βελτιώσεις, που ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Κατά τη διάρκεια της **δεκαετίας του 1950**, οι εκπαιδευτικές και οι ψυχολογικές μετρήσεις αναπτύχθηκαν και κατέστησαν μια μεγάλη επιχείρηση. Η αλματώδης ανάπτυξη των μετρήσεων στην περιοχή της ψυχολογίας βοήθησε στην εφαρμογή καθιερωθεισών αρχών και μεθόδων μέτρησης και αξιολόγησης της προόδου των μαθητών στο σχολείο. Η χρήση σταθμισμένων τεστ σε εθνικό επίπεδο και η προετοιμασία από εμπορικούς οίκους τεστ για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών κατέστησαν κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο της σχολικής ζωής στις Η.Π.Α. Έτσι, αναπτύχθηκαν τα τεστ επίδοσης (Achievement Tests), τα οποία χρησιμοποιούνται με επιτυχία προ πολλών ετών στις Η.Π.Α. και τις άλλες χώρες παράλληλα με τις παλαιές μεθόδους εξετάσεων. Οι επιχειρήσεις, η βιομηχανία και οι δημόσιες υπηρεσίες έκαναν ευρύτατη χρήση της μέτρησης των διαθέσεων (στάσεων) και της προσωπικότητας, καθώς επίσης και της νοητικής ικανότητας, για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την πρόσληψη και προαγωγή του προσωπικού. Οι ασθενείς σε ιδρύματα ψυχικής υγιεινής αξιολογούνταν με ποικιλία μέτρων προσωπικότητας και προσαρμογής. Ωστόσο, η εκτεταμένη και η εσφαλμένη χρήση των τεστ προκάλεσε κύμα διαμαρτυριών.

Μια από τις πιο αξιοσημείωτες αλλαγές που έχουν συντελεστεί μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο είναι η εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Με τη βοήθεια των **Ηλεκτρονικών υπολογιστών** είναι δυνατό να διορθωθούν χιλιάδες φύλλα απάντησης με ακρίβεια, ταχύτητα και αυτόματα. Αυτά τα φύλλα απάντησης μπορεί να αποθηκευθούν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για πληρέστερη ανάλυση των δεδομένων.

Μια άλλη σημαντική τάση κατά τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε η διατύπωση όσο το δυνατό σαφέστερων εκπαιδευτικών σκοπών, γιατί οι ασαφείς και αόριστοι εκπαιδευτικοί σκοποί είναι δύσκολο να διδαχθούν ή να μετρηθούν.

Επίσης, πρόσφατα οι εξετάσεις δεν περιορίζονται πλέον αναγκαστικά στην προσπάθεια βελτίωσης ή βοήθειας ατόμων. Τα τεστ, σήμερα, π.χ., χρησιμοποιούνται για να παρακολουθήσουν τις εκπαιδευτικές επιτυχίες ή αποτυχίες των μαθητών σε όλη τη χώρα σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ομοίως, τα αποτελέσματα

των τεστ παρέχουν πληροφορίες για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μιας χώρας σε σύγκριση με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μιας άλλης χώρας.

Πολλά άλλα παραδείγματα που δείχνουν τη διεύδυση και την αξία της μέτρησης στην παιδαγωγική και την ψυχολογία θα μπορούσαν να παρατεθούν. Η μέτρηση παίζει πράγματι σπουδαίο και χρήσιμο ρόλο στην παιδαγωγική και την ψυχολογία και αποτελεί απάντηση και αντανάκλαση των κοινωνικών αξιών.

(Γεωργούσης Παν. Ν. «Η μέτρηση και η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών». [Χ.Ε.] 1999, επιλογή από τις σελ. 56-75)

1.2 Τι είναι η αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση ορίζεται ως έκφραση αξιολογικής κρίσης/αποτίμηση ενός ατόμου, αποτελέσματος, διαδικασίας, ιδρύματος, πολιτικής και εφαρμόζεται με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας. (Κασσωτάκης, 1999).

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές (Κωνσταντίνου, 2000), οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι:

α) Η εγκυρότητα: Το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής δοκιμασίας είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει.

β) Η αξιοπιστία: Μια δοκιμασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίδει το ίδιο αποτέλεσμα.

γ) Η αντικειμενικότητα: Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες, όπως συμπάθεια ή αντιπάθεια, ή υποκειμενική αντίληψη, κ.λ.π. (Κωνσταντίνου, 2000).

Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως.

Ο όρος αξία στην προκειμένη περίπτωση έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια και αναφέρεται συνήθως:

α) στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, π.χ. κατάλληλο ή ακατάλληλο για..., αξιόλογο, ασήμαντο, καλό, κακό, μέτριο, ικανό, ανίκανο, επιτυχημένο, αποτυχημένο κλπ.

β) στο αποτέλεσμα ορισμένης συγκρίσεως με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού, π.χ. καλύτερος, χειρότερος, ανώτερος, κατώτερος, μεγαλύτερος, πρώτος, τελευταίος, άριστος κ.λπ.

γ) στο βαθμό επιτεύξεως δεδομένου αρχικού στόχου, π.χ. η προσπάθεια ή το πρόγραμμα απέτυχε ή επέτυχε πλήρως, μερικά ή ελάχιστα. (Η περίπτωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί υποκατηγορία της β, αφού στην πραγματικότητα πρόκειται για σύγκριση μεταξύ του αποτελέσματος που αναμένεται και εκείνου που επιτυγχάνεται).

Στην τελευταία περίπτωση, κατά την οποία αυτό που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα συστηματικής και με συγκεκριμένο στόχο οργανωμένης προσπάθειας, η αξιολόγηση δεν χρησιμεύει μόνο σαν μέσο εκτιμήσεως του βαθμού επιτεύξεως του αρχικού αυτού στόχου, αλλά παράλληλα συνιστά και τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας του όλου προγράμματος και της αποτελεσματικότητας των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Σε ιδιαίτερα σημαντικά προγράμματα είναι μάλιστα δυνατό να γίνεται αρχικά πειραματική δοκιμασία διαφόρων μεθόδων και τρόπων ενέργειας και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους για να επιλεγεί τελικά η καταλληλότερη τακτική δράσεως.

Άλλοτε πάλι γίνεται σταδιακή εφαρμογή του προγράμματος με παράλληλη ενδιάμεση αξιολόγηση κάθε φάσεως για να διορθωθούν ενδεχόμενες αρχικές ατέλειες ή λάθη και να επέλθουν τροποποιήσεις και αλλαγές, που κρίνονται απαραίτητες.

Κάτω από το πρίσμα αυτό οι Stufflebeam και Alkin ορίζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Ενεργεί δηλαδή η αξιολόγηση σαν μηχανισμός ανατροφοδοτήσεως (feedback) του όλου σχεδίου ενέργειας με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση του, όπως παραστατικά εικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα.

Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του προγράμματος και αποσκοπεί στο* να δώσει πληροφορίες που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της όλης στρατηγικής, ονομάζεται, σύμφωνα με την ορολογία που έχει καθιερωθεί από το Scriven, διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation). Αντίθετα η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος ονομάζεται τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative evaluation).

Προκειμένου βέβαια να καταστεί δυνατή η τελική, αλλά συχνά και η ενδιάμεση αξιολόγηση απαιτείται σε πάρα πολλές περιπτώσεις η γνώση της αρχικής καταστάσεως. Σε

κάθε προγραμματισμό είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε όχι μόνο πού θέλουμε να φτάσουμε, αλλά και από πού ξεκινούμε. Για το λόγο αυτό επιχειρείται συνήθως διάγνωση και εκτίμηση της αρχικής καταστάσεως, διαδικασία την οποία μερικοί Ονόμασαν αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση.

Εάν, τέλος, το ίδιο το άτομο που ενέργησε για κάποιο σκοπό, είτε αυτός αναφέρεται στον εαυτό του είτε σε κάτι το εξωτερικό, επιχειρεί μόνο του την αξιολόγηση του αποτελέσματος που πέτυχε, τότε γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση. Αν όμως ο αξιολογητής είναι άλλο πρόσωπο, όπως π.χ. ο δάσκαλος για το μαθητή, τότε ομιλούμε για ετεροαξιολόγηση.

Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979, σελ. 40) ορίζουν την αξιολόγηση ως την απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάτι με βάση συγκεκριμένα, σαφή και εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης. Από παιδαγωγική άποψη, η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων (πληροφοριών) για τον προσδιορισμό της έκτασης επιτυχίας των εκπαιδευτικών σκοπών. (Η αξιολόγηση απαντά στην ερώτηση "πόσο καλά;").

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση για το ορισμό της έννοιας της αξιολόγησης δίνει ο Scriven (1991). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η αξιολόγηση ως επιστήμη είναι πολύ νέα, αλλά ως πρακτική είναι παμπάλαια (χιλιετηρίδες πριν) και σχετίζεται με την αξιολόγηση αντικειμένων, όπως σπαθιά, πολύτιμοι λίθοι κ.ά. Δεν υπήρξε συντεχνία χωρίς κάποια πρακτική αξιολόγησης.

Ο ίδιος συγγραφέας αποπειράται να ορίσει επιστημολογικά την αξιολόγηση. Επισημαίνει, λοιπόν, ότι μόνο στο τελευταίο τρίτο του 20ού αιώνα η αξιολόγηση ως επιστήμη άρχισε να έχει και ακαδημαϊκή αναγνώριση. Ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση είναι διεπιστημονική (transdisciplinary και όχι interdisciplinary) και υπό διαμόρφωση και δεν έχει ένα σκληρό επιστημονικό πυρήνα, που συναντάται σε πρωταρχικές (primary) επιστήμες όπως τα μαθηματικά ή η φυσική.

Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί επίσης ως παράδειγμα η γνωστική επιστήμη (cognitive science) που είναι διεπιστημονική με την έννοια του interdisciplinary, επειδή είναι συνυφασμένη με επιστήμες, όπως νευροφυσιολογία, υπολογιστές, γνωστική ψυχολογία κ.ά.

Αντίθετα, ή αξιολόγηση με την έννοια του transdisciplinary σημαίνει ότι παρέχει υπηρεσίες σε άλλες επιστήμες, ανήκει στις λεγόμενες “εργαλειακές” επιστήμες, που οδηγούνται από κάτω προς τα πάνω και όχι από πάνω προς τα κάτω προσεγγίσεις.

Ξανά, σύμφωνα με τον **Scriven** (1991), η σημασία της αξιολόγησης προσδιορίζεται με πέντε όρους:

α) Πραγματικούς, γιατί τα κακά προϊόντα και υπηρεσίες κοστίζουν ζωές και υγεία, καταστρέφουν την ποιότητα της ζωής, σπαταλούν τις πηγές αυτών που δεν μπορούν να εξοικονομήσουν τη σπατάλη,

β) Ηθικούς, γιατί είναι το εργαλείο-κλειδί στην υπηρεσία της δικαιοσύνης, στην αξιολόγηση του προγράμματος και του προσωπικού,

γ) Κοινωνικούς και επιχειρήσεων, γιατί καθοδηγεί την προσπάθεια, όπου χρειάζεται περισσότερο και επικυρώνει / υποστηρίζει τον "νέο και καλύτερο τρόπο", όταν είναι καλύτερος από τον παραδοσιακό τρόπο, και τον παραδοσιακό τρόπο, όταν είναι καλύτερος από τον νέο υψηλής τεχνολογίας δρόμο,

δ) Διανοητικούς, γιατί εκλεπτύνει τα εργαλεία της σκέψης και εκθέτει μια ευρέως διαδεδομένη και επονεϊδιστη προκατάληψη ένα επιπλέον βήμα προς την απομυθοποίηση των επιστημών,

ε) Προσωπικούς, γιατί παρέχει τη μόνη βάση για δικαίωση του αυτο-αισθήματος.

Συνοψίζοντας, ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία καθορισμού του κέρδους, των προσόντων και της αξίας των πραγμάτων, ή στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

(**Κασωτάκης, Μιχ. Ι.** «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών». Αθήνα , 1997, εκδόσεις Γρηγόρη, επιλογή από τις σελ. 15-17)

1.3 Τι είναι μέτρηση και σε τι διαφέρει από την αξιολόγηση;

Το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας εκφράζεται, όπως προαναφέραμε, με ποιοτικούς συνήθως χαρακτηρισμούς. Οι χαρακτηρισμοί βέβαια αυτοί πρέπει να είναι όσο γίνεται περισσότερο αντικειμενικοί. Υποκειμενικοί χαρακτηρισμοί και αυθαίρετες αξιολογήσεις και εκτιμήσεις έχουν πολύ μικρή σημασία και δε λαμβάνονται συνήθως υπόψη εκεί, όπου απαιτούνται αντικειμενικοί προσδιορισμοί της αξίας κάποιου πράγματος. Για την αποφυγή λοιπόν υποκειμενικών εκτιμήσεων η αξιολόγηση στηρίζεται συνήθως σε

αντικειμενικές μετρήσεις, που γίνονται με βάση συγκεκριμένη και ομοιόμορφη σ' όλες τις περιπτώσεις κλίμακα μετρήσεως. Αντικείμενο των μετρήσεων αυτών είναι διάφορα χαρακτηριστικά που είναι δυνατό να παρατηρηθούν και να μετρηθούν αντικειμενικά και που θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν εκείνο που επιδιώκαμε να αξιολογήσουμε. Αν π.χ. μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε την αξία από πλευράς αποδοτικότητας, μιας νέας μεθόδου καλλιέργειας του σίτου, δεν έχουμε παρά να μετρήσουμε την κατά στρέμμα σε χιλιόγραμμα απόδοση της καλλιεργούμενης γης και να συγκρίνουμε την ποσότητα αυτή με κείνη που παρέχεται από άλλες καλλιέργειες που έχουν γίνει κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ο υπολογισμός της αποδόσεως αυτής σε χιλιόγραμμα είναι μέτρηση. Το συμπέρασμα που εξάγεται από τη σύγκριση της αποδόσεως των δύο καλλιεργειών, σύμφωνα με το οποίο η νέα καλλιέργεια είναι καλύτερη ή χειρότερη ή το ίδιο αποδοτική με τις άλλες, είναι αξιολόγηση.

Αν μας ενδιαφέρει να αξιολογήσουμε την απόδοση του κινητήρα κάποιου αυτοκινήτου, δεν έχουμε παρά να υπολογίσουμε π.χ. το χρόνο, μέσα στον οποίο το αυτοκίνητο αυτό μπορεί να αναπτύξει ταχύτητα 100 χιλιομέτρων ανά ώρα καθώς και το ανώτατο όριο ταχύτητας που μπορεί να φτάσει και να συγκρίνουμε τα στοιχεία αυτά προς τα αντίστοιχα άλλων αυτοκινήτων ανάλογης ιπποδυνάμεως.

Ο υπολογισμός του χρόνου που απαιτείται για την ανάπτυξη ταχύτητας 100 χλμ. και ο καθορισμός του «ανωτάτου ορίου ταχύτητας» είναι μετρήσεις. Η γνώμη ότι ο κινητήρας του αυτοκινήτου αυτού είναι πιο ισχυρός ή πιο αδύνατος ή το ίδιο με τους κινητήρες άλλων αυτοκινήτων αντίστοιχων χαρακτηριστικών, που διαμορφώνεται ύστερα από τις συγκρίσεις των σχετικών μετρήσεων, είναι αξιολόγηση.

Στο χώρο βέβαια των πνευματικών προσπαθειών του ανθρώπου και των ψυχικών φαινομένων οι αξιολογήσεις αυτού του είδους είναι οπωσδήποτε πιο δύσκολες, όχι όμως και ακατόρθωτες, εκτός από μερικές ίσως εξαιρέσεις. Στις περιπτώσεις αυτές η αξιολόγηση δε στηρίζεται μόνο σε ποσοτικές μετρήσεις, αλλά συνεκτιμούνται και άλλες παρατηρήσεις που έχουν συλλέγει και πάλι κατά τρόπο όσο γίνεται περισσότερο αντικειμενικό, πράγμα που σ' ένα ορισμένο βαθμό μπορεί σήμερα να επιτευχθεί με τα μέσα που διαθέτουν οι Επιστήμες της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Αξιολόγηση λοιπόν και μέτρηση είναι δυο έννοιες αλληλένδετες, αλλά όχι ταυτόσημες. Η μέτρηση προηγείται συνήθως της αξιολογήσεως και συνίσταται στον

καθορισμό είτε του ποσοτικού μεγέθους ενός αντικειμένου ή πράγματος με βάση συγκεκριμένη και σταθερή μονάδα μετρήσεως, προς την οποία συγκρίνεται, είτε της συχνότητας εμφάνισης κάποιου χαρακτηριστικού φαινομένου, αντικειμένου ή πράγματος μέσα σε ορισμένο χρόνο ή σε μια δεδομένη κατάσταση ή σ' ένα σύνολο πραγμάτων. Εάν ζυγίσουμε π.χ. ένα άτομο και βρούμε ότι το βάρος του είναι 60 κιλά, πράγμα που σημαίνει 60 φορές περισσότερο από την ποσότητα εκείνη που καθορίσαμε σαν μονάδα μετρήσεως, τότε εκτελούμε μέτρηση της πρώτης μορφής. Εάν όμως καταμετρήσουμε τους κατοίκους κάποιου χωριού και βρούμε ότι είναι 500 π.χ., εκτελούμε μέτρηση της δεύτερης μορφής. Στην τελευταία αυτή περίπτωση δεν πρόκειται για μέτρηση με την καθαρή μαθηματική έννοια του όρου, διότι οι κάτοικοι του χωριού δεν είναι όλοι όμοιοι μεταξύ τους. Θα ήταν προτιμότερο σε τέτοιες περιπτώσεις να μιλούσαμε για απαρίθμηση, πλην όμως ο όρος μέτρηση στις Κοινωνικές Επιστήμες χρησιμοποιείται χωρίς διάκριση και για τις δύο περιπτώσεις.

Αξιολόγηση είναι η έκφραση του αποτελέσματος της συγκρίσεως των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα. Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς, αξιολόγηση είναι η λογική αξιοποίηση της συλλογής και κατατάξεως των δεδομένων των μετρήσεων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού.

Η μέτρηση είναι επιστημονική στη φύση της και μπορεί να γίνει σε πολλές περιπτώσεις με απόλυτη ακρίβεια. Η αξιολόγηση πρέπει βέβαια να στηρίζεται σε αντικειμενικά συλλεγμένες πληροφορίες και να είναι όσο γίνεται περισσότερο απαλλαγμένη από το προσωπικό στοιχείο, πλην όμως σπάνια απουσιάζει ολότελα απ' αυτή η υποκειμενική κρίση. Η εξάλειψη εντελώς του στοιχείου αυτού δεν είναι δυνατή στο χώρο τουλάχιστο των Κοινωνικών Επιστημών.

Εκείνο πάντως που έχει σημασία είναι να επιδιώκουμε να μειώνουμε πάντοτε, όσο μπορούμε, το ρόλο που διαδραματίζει η υποκειμενική κρίση στην αξιολόγηση, πράγμα που επιτυγχάνεται σε κάποιο βαθμό με τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών και τη συστηματική επεξεργασία τους (ταξινόμηση, στατιστική ανάλυση κλπ.).

(Κασωτάκης, Μιχ. Ι. «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών». Αθήνα, 1997, εκδόσεις Γρηγόρη, επιλογή από τις σελ. 17-19)

1.4 Τι είναι μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Οι όροι μέτρηση και αξιολόγηση έχουν και στο χώρο της εκπαίδευσης την ίδια, σε γενικές γραμμές, έννοια μ' εκείνη που αναφέραμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, εξειδικευμένη βέβαια στα αντικείμενα και τις ιδιομορφίες του κλάδου αυτού. Με τον όρο μέτρηση ειδικότερα εννοούμε στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη «την απόδοση στα αντικείμενα, στα πράγματα και στα πρόσωπα αριθμητικών τιμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων, στα οποία αποδίδονται». Οι σχέσεις αυτές δεν είναι πάντα σταθερές και η σημασία των μετρήσεων μεταβάλλεται από περίπτωση σε περίπτωση.

Από τον ορισμό και μόνο αυτό μπορεί εύκολα να συμπεράνει κανείς ότι η μέτρηση στην εκπαίδευση δεν έχει την ακρίβεια των μετρήσεων που πραγματοποιούνται στο χώρο των Φυσικομαθηματικών Επιστημών. Η μέτρηση στην εκπαίδευση είναι σχετική, αν εξαιρέσει κανείς ελάχιστες μεταβλητές, οι οποίες επιδέχονται μετρήσεις μαθηματικού τύπου. Αυτό σημαίνει ότι οι απόλυτες τιμές των μετρήσεων σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης και κυρίως στον τομέα της επιδόσεως των μαθητών, που εξετάζεται εδώ, δεν έχουν, όταν τις εξετάζει κανείς μεμονωμένα, καμιά σχεδόν σημασία. Νόημα αποκτούν οι μετρήσεις αυτές μόνο σε σύγκριση προ την κατανομή του συνόλου του δείγματος των μετρήσεων, στο οποίο ανήκουν και οι εξεταζόμενες. Αν π.χ. αναφερθεί ότι ένας μαθητής έχει 15 στα Μαθηματικά και δεν δοθεί καμιά άλλη πληροφορία, αυτό δε σημαίνει απολύτως τίποτα. Αν όμως γνωρίζουμε ότι ο μέσος όρος των βαθμών των συμμαθητών του στα Μαθηματικά είναι 14, τότε ο βαθμός 15 αποκτά κάποιο νόημα: η ικανότητα του συγκεκριμένου ατόμου στα Μαθηματικά είναι άνω του μέσου όρου της τάξεως του. Εκτός αν από τα στοιχεία που ορίζουν την κατανομή των βαθμών μας είναι γνωστά και άλλα, όπως π.χ. η τυπική απόκλιση της, οπότε το νόημα της προηγούμενης μετρήσεως γίνεται ακόμη σαφέστερο.

Είναι πάντως γεγονός ότι με την πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής και ιδιαίτερα με την ευρύτατη χρησιμοποίηση βελτιωμένων στατιστικών τεχνικών έχει σήμερα αρκετά αυξηθεί η δυνατότητα ακριβέστερου προσδιορισμού της σημασίας των μετρήσεων στην εκπαίδευση.

Μια άλλη αδυναμία των μετρήσεων που πραγματοποιούνται σε ορισμένους τουλάχιστο εκπαιδευτικούς τομείς είναι το γεγονός ότι οι μετρήσεις αυτές είναι έμμεσες· δεν μετρούν, δηλαδή, αυτά καθ' εαυτά τα στοιχεία, των οποίων ουσιαστικά επιδιώκεται η μέτρηση, τη μάθηση π.χ., αλλά ορισμένα εξωτερικά στοιχεία, τα οποία θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν το χαρακτηριστικό εκείνο που θέλουμε να μετρήσουμε, την ικανότητα π.χ. που απέκτησε ο μαθητής να εκτελεί ορισμένες ενέργειες ή να λύνει προβλήματα ύστερα από την παρακολούθηση ορισμένου μαθήματος. Και στο χώρο όμως αυτό έχουν σήμερα επιτευχθεί σημαντικές πρόοδοι με την ακριβέστερη διερεύνηση των ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων, οι οποίες ελπίζεται ότι θα είναι σημαντικότερες στο μέλλον. Οριστική πάντως λύση του προβλήματος δεν έχει ακόμα επιτευχθεί.

Οι αδυναμίες βέβαια αυτές δεν πρέπει να γίνουν πρόφαση για την εγκατάλειψη κάθε είδους μετρήσεως στην εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε επιστημονική στασιμότητα. Ουσιαστική άλλωστε επιστήμη, με τη θετική έννοια του όρου, χωρίς τη δυνατότητα κάποιου είδους μετρήσεως των αντικειμένων ή φαινομένων, τα οποία μελετά, δεν μπορεί να υπάρξει, όπως παρατηρεί ο G. de Landsheere

Ακόμη θα πρέπει να τονισθεί ότι οι μετρήσεις στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Δεν είναι δηλαδή στόχος της Παιδαγωγικής Επιστήμης το να επιτύχει ακριβή μέτρηση ορισμένων στοιχείων, αλλά να βρει ένα μετρικό σύστημα που να εξυπηρετεί όσο γίνεται καλύτερα το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται, τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της αγωγής και ειδικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάτω από το πρίσμα αυτό η σχετικότητα των μετρήσεων, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, δεν έχει τόση βαρύτητα στην Παιδαγωγική, όση π.χ. θα μπορούσε να έχει στη Φυσική.

Η σχετικότητα άλλωστε των μετρήσεων στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην αξιολόγηση των μαθητών δε βλάπτει την αντικειμενικότητα των κρίσεων που εκφέρονται, εφόσον τα κριτήρια, με τα οποία γίνονται οι μετρήσεις αυτές είναι τα ίδια ακριβώς σε όλες τις περιπτώσεις. Προς τα εκεί ακριβώς στρέφονται και οι προσπάθειες του κλάδου εκείνου των Επιστημών της Αγωγής που ασχολείται με την αξιολόγηση και οι πρόοδοι που έχουν επιτευχθεί είναι σημαντικές.

Τα παραπάνω δε σημαίνουν βέβαια ότι δεν υπάρχει ανάγκη να αναζητηθεί βελτίωση των χρησιμοποιούμενων μεθόδων μετρήσεως των ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων. Η βελτίωση αυτή είναι αίτημα κάθε Επιστήμης που εξελίσσεται και κατά συνέπεια ανήκει

στην παιδαγωγική έρευνα να ικανοποιήσει το αίτημα αυτό στο χώρο της Αγωγής και της Εκπαιδεύσεως.

Από ορισμένους τέλος συγγραφείς αντί του όρου μέτρηση γίνεται χρήση του όρου «εκτίμηση» σε περιπτώσεις αναφοράς σε ψυχικά φαινόμενα, πνευματικά βιώματα, κοινωνικές στάσεις, κ.λπ., επειδή, καθώς ισχυρίζονται, τα φαινόμενα αυτά δεν μπορούν να μετρηθούν με μέσα μαθηματικού τύπου, αλλά «με γενική μάλλον περιγραφική εκτίμηση, με βιωματική -ενορατική μετάσταση στον άλλο». Παρά το γεγονός όμως ότι ο ισχυρισμός αυτός φαίνεται να ευσταθεί, η χρήση του όρου μέτρηση έχει καθιερωθεί για μερικές τουλάχιστο από τις περιπτώσεις αυτές, όπως π.χ. για τις στάσεις και τα περισσότερα ψυχικά χαρακτηριστικά.

Στην έννοια εκπαιδευτική αξιολόγηση δίδονται ποικίλοι ορισμοί από τους διάφορους συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί μ' αυτήν. Από τους ορισμούς αυτούς σημειώνουμε εκείνους που κρίναμε σημαντικότερους από όσους είχαμε υπόψη μας.

Κατά τον **Π. Πολυχρονόπουλο** η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνίσταται στον «προσδιορισμό της επάρκειας του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών σκοπών και των εκπαιδευτικών επιδιώξεων σε μορφωτικές συναλλαγές και τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των μορφωτικών συναλλαγών στην πραγμάτωση των σκοπών». Με τον όρο «μορφωτική συναλλαγή» ο συγγραφέας εννοεί «μια δυναμική δοσοληψία δασκάλων και διδασκομένων διαμέσου των γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων, προσανατολισμών κ.λπ. και την ευκαιρία για έκφραση των μαθητών»

Περισσότερο συγκεκριμένος είναι ο ορισμός που δίνουν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οι **Gage** και **Berliner**, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται «για μια διαδικασία, κατά την οποία αποφασίζαμε κατά πόσο:

- α) ένας μαθητής πρέπει να κριθεί ότι πέτυχε ικανοποιητικά,
- β) μια τάξη ή μια ομάδα παιδιών έχει φτωχή απόδοση,
- γ) ένα σχολείο πετυχαίνει σε εξαιρετο επίπεδο και
- δ) η εκπαίδευση είναι πετυχημένη».

Ο L. Crombach θεωρεί ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η διαδικασία εκείνη, κατά την οποία δάσκαλος και μαθητής κρίνουν αν οι σκοποί των προσπαθειών του σχολείου επιτυγχάνονται».

Πληρέστερος όμως είναι ο ορισμός που δίδει ο **R. Meigniez**, ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εξής: «Είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου: εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος: του τρόπου οργανώσεως του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται ακόμη ο έλεγχος ανταποκρίσεως των «προϊόντων» της εκπαίδευσης στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υποσύστημα.

Σ' όλες τις περιπτώσεις οι κρίσεις που εκφέρονται για τα θέματα που περιλαμβάνει η εκπαιδευτική αξιολόγηση, στην ευρύτερη έννοια της, πρέπει να στηρίζονται σε μετρήσεις, που επιτυγχάνονται με διάφορους τρόπους, μεθόδους και τεχνικές, ανάλογα με τα ιδιαίτερα αντικείμενα, στα οποία αναφέρονται .

Ύστερα από όλα αυτά γίνεται φανερό ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν αποτελεί παρά ένα μόνο μικρό τομέα της εκπαιδευτικής αξιολογήσεως στην ευρύτερη έννοια της. Αλλά και αυτός ο τομέας είναι ευρύτατος ως προς το περιεχόμενο του. Όταν αξιολογούμε το μαθητή, έχουμε ένα πλήθος στοιχείων να εξετάσουμε για να σχηματίσουμε μια πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του.. Η σχολική επίδοση δεν αποτελεί παρά ένα μόνο από τα στοιχεία αυτά. Αξιολογώντας λοιπόν την επίδοση δεν αξιολογούμε συνήθως παρά γνωστικής μόνο φύσεως χαρακτηριστικά και ειδικότερα τις γνώσεις του ατόμου και την ικανότητα του να τις χρησιμοποιεί σε διάφορες καταστάσεις.

Εύκολα λοιπόν συμπεραίνει κανείς ότι η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών δεν αποτελεί παρά μια μόνο πτυχή της σχολικής αξιολογήσεως . Τα τελευταία βέβαια χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση της επιδόσεως και με την εκτίμηση και άλλων χαρακτηριστικών του μαθητή, πράγμα που επιχειρούμε και εμείς στη μελέτη μας

αυτή, αλλά το κύριο πάντα βάρος κατά την αξιολόγηση της επιδόσεως εξακολουθεί να πέφτει στο γνωστικό τομέα.

Το πολύ κοινό εντούτοις, όταν ακούει να γίνεται λόγος για αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ταυτίζει τη διαδικασία αυτή με την εξέταση και βαθμολογία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκονται ή που πρέπει να εξεταστούν για να εισαχθούν σε κάποια Σχολή. Η έμφαση αυτή στη σχολική βαθμολογία προέρχεται από τη βαρύτητα που έδιναν μέχρι σήμερα σ' αυτή τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών του κόσμου. Οι εξετάσεις και οι βαθμοί είναι το καθημερινό πρόβλημα δασκάλων, γονέων και μαθητών γιατί οι συνέπειες τους για το άτομο που εκπαιδεύεται είναι άμεσες, εμφανείς και πολύ σημαντικές (επανάληψη της ίδιας τάξεως, αποτυχία εισαγωγής σε ιδρύματα ανώτερης βαθμίδας κ.λπ.).

Είναι μάλιστα συνηθισμένο το φαινόμενο να αποδίδεται από τον πολύ κόσμο μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην αξιολόγηση της επιδόσεως παρά στην ίδια την διδασκαλία. Ο έξω κόσμος παρατηρεί ο Bernard Diu νοιάζεται περισσότερο για τις εξετάσεις παρά για το περιεχόμενο της διδασκαλίας. « Αν μια χρονιά δεν διεξέλθω όλο το πρόγραμμα διδασκαλίας», γράφει, «κανείς δεν θα παραπονεθεί, αλλά αν αποφασίσω να μην κάνω εξετάσεις ή να περάσω όλο τον κόσμο, αυτό θα προκαλέσει κατακραυγή».

Η γενικότερη αντίθετα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η εξέταση δηλαδή της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, της επάρκειας, ποιοτικής και ποσοτικής, του διδακτικού, διοικητικού και εποπτικού προσωπικού, ο έλεγχος της αντιστοιχίας μεταξύ των προϊόντων του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικοοικονομικών αναγκών της χώρας κ.λπ. αφορούν ειδικά ερευνητικά παιδαγωγικά κέντρα και τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς της παιδείας και κατά συνέπεια βρίσκονται έξω από το πρακτικό ενδιαφέρον του μεμονωμένου ατόμου.

(Κασωτάκης, Μιχ. Ι. «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών». Αθήνα , 1997, εκδόσεις Γρηγόρη, επιλογή από τις σελ. 19-24).

1.5 Περιοχές αξιολόγησης

Σύμφωνα πάλι με τον Scriven (1991) η περιοχή της αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει πολλές ουσιαστικές και καλά αναγνωρισμένες περιοχές, όπως η αξιολόγηση του προϊόντος,

η αξιολόγηση του προσωπικού, η αξιολόγηση του προγράμματος, η αξιολόγηση της πολιτικής, η αξιολόγηση της πρότασης και της εκτέλεσης. Η τελευταία συμπεριλαμβάνει, για παράδειγμα, την αξιολόγηση του μαθητή όταν εργάζεται σε τεστ, του σολίστα στο κονσέρτο, και των αθλητικών επιδόσεων.

2^ο Κεφάλαιο

Μορφές εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια γύρω από τα ζητήματα της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και ένταση στη χώρα μας και διεθνώς. Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στη σύγχρονη εποχή δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλη ποικιλία ορισμών (Murphy & Torrance 1987, Simons 1987, Norris 1990). Παρά τις διαφορές, τείνει να είναι πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

- 1) να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- 2) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- 3) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- 4) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στις χώρες της Ευρώπης και σε πολλές άλλες χώρες αναπτύσσονται τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε χώρας (O.E.C.D 1991, 1994, Solomon 1998). Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

2.1 Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία, π.χ. σε ό,τι αφορά την **προαγωγή** του προσωπικού, τη χρηματοδότηση του σχολείου κ.ο.κ.

Σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές. Θα αναφερθούμε παρακάτω συνοπτικά σε ορισμένες από αυτές.

2.1.1. Επιθεώρηση

Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης η επιθεώρηση εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 19ου αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενίοτε και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά τους. Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι παντού και πάντοτε ενιαία. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ως προς μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως:

- τα πρόσωπα που ασκούν την επιθεώρηση,
- το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη χαρακτήρα των κρίσεων τους,
- τις μεθόδους και τα εργαλεία της αξιολόγησης κ.ο.κ. (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Broadfoot 1996, Σολομών 1999).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιθεώρηση έχει ορισμένα **πλεονεκτήματα**:

- είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου που ανταποκρίνεται στις παραστάσεις του κοινού,
- δρα αμέσως ή εμμέσως ως κίνητρο για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας,

- εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και στη μεθόδευση της επίλυσης τους,
- εκτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς κύρους, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, κάτι που θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων,
- γίνεται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς,
- καθώς οι ίδιοι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι διευκολύνονται προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας.

Από την άλλη, ο αντίλογος προς τη μορφή της επιθεώρησης είναι έντονος και εντοπίζεται στις ακόλουθες **αδυναμίες**:

- επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου,
- περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια τυπική εικόνα, συχνά ψευδής ή άδικη,
- δεν προάγει τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών αλλά το φόβο και την τυφλή υπακοή, κάτι που δεν συνάδει με τον σύγχρονο ρόλο τους,
- απορυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου, λόγω του άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα,
- προάγει τον ατομισμό και αποσυνθέτει το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας,
- τα κριτήρια της επιθεώρησης είναι συχνά άρρητα και ασαφή,
- συχνά συνοδεύεται από προκατάληψη και αστήρικτες υποκειμενικές κρίσεις, στοιχείο που ενισχύει την αμφισβήτηση της εκ μέρους των εκπαιδευτικών,
- τα αποτελέσματα της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους,

- τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν έχουν πληροφοριακή αξία που να ξεπερνά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολείο και έτσι δεν χρησιμεύουν στην ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Cullingford 1997, Hopkins 1997).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών, η επιθεώρηση ως μορφή αξιολόγησης έχει τα τελευταία χρόνια αρχίσει να τροποποιείται. Σημειώνουμε μόνο:

- α.** την τάση να μη στρέφεται μόνο (ή τόσο) στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους ούτε να επικεντρώνει μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά να επιδιώκει τη συνολικότερη θεώρηση του σχολικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού έργου,
- β.** την τάση διαμόρφωσης σαφέστερων και ρητών κριτηρίων και διαδικασιών, προκειμένου να περιορίζεται ο υποκειμενισμός των κρίσεων,
- γ.** την τάση συγκρότησης ομάδων επιθεώρησης με μέλη τόσο επαγγελματίες επιθεωρητές όσο και κοινούς εκπαιδευτικούς και εντεταλμένους ιδιώτες, προκειμένου να περιορίζεται η αυθαιρεσία των κρίσεων (Altrichter & Specht 1998, Gray & Wilcox 1995).

Οι θέσεις των διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης απέναντι στην επιθεώρηση εξαρτώνται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα καθώς και από την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα η επιθεώρηση υπήρξε, ως το 1982, οπότε καταργήθηκε, ο κύριος θεσμός και μορφή αξιολόγησης. Φορτωμένη με ένα παρελθόν και με παραστάσεις ελέγχου νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών, έχει πάρει τη θέση του φόβητρου σε μια έντονη διαμάχη μεταξύ Υπουργείου και Συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Ανδρέου 1992, Ζαμπέτα 1994).

Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση που γίνεται από τους εκάστοτε ανωτέρους στη διοικητική ιεραρχία αλλά όχι από ειδικά ορισμένους επιθεωρητές-αξιολογητές και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων, αποτελεί μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου. Κύριος στόχος της είναι η τήρηση της νομοθεσίας και η παραγωγή υπηρεσιακών κρίσεων για τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιάμεσα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο

σύγχρονο λόγο περί αξιολόγησης της εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις υπό συζήτηση ή τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης.

2.1.2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε μια χώρα. Η ποικιλία αυτών των μηχανισμών είναι μεγάλη (βλ. Pelgrum & Stoel 1996). Για την Ελλάδα θα πρέπει να γίνει αναφορά στη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες κυρίως του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Ε. -Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, Διεύθυνση Μηχανοργάνωσης, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ο.κ.) με στόχο την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων κ.ο.κ. (Kontogiannopoulou, Koulaïdis & Solomon 1996).

Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται άμεσα είτε σε πάγιες λειτουργίες του Υπ.Ε.Π.Ο. (διορισμοί, εισαγωγικές εξετάσεις, προγραμματισμός προμηθειών εξοπλισμού και κατασκευής σχολικών κτιρίων κ.ο.κ.) είτε στην καταγραφή των χαρακτηριστικών τάσεων και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. δείκτες του Ο.Ο.Σ.Α.). Όμως για διάφορους λόγους η επεξεργασία πολλών στοιχείων καθυστερεί τόσο, ώστε είτε δεν δημοσιεύονται είτε δημοσιεύονται αποσπασματικά και με μεγάλες καθυστερήσεις με αποτέλεσμα να μη μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή ως βάση για περαιτέρω αναλύσεις, πόσο μάλλον για τη βελτίωση ή την ανάπτυξη των ίδιων των σχολείων.

2.1.3. Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες Δυτικές χώρες η παρακολούθηση ορισμένων πτυχών ενός εκπαιδευτικού συστήματος συχνά γίνεται μέσα από περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, π.χ. στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, αλλά και άλλα ειδικά θέματα, όπως η προσχολική αγωγή, η εξάπλωση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ένταξη των

αποφοίτων κ.ο.κ., ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Altrichter & Sprech 1998, 48). Στη χώρα μας παρόμοιες μελέτες γίνονται τα τελευταία χρόνια κυρίως στο πλαίσιο των ερευνών της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (Ι.Ε.Α.) από το Ελληνικό Κέντρο της Ι.Ε.Α. αλλά και από άλλους πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς, ενώ πρόσφατα το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει αρχίσει να συμμετέχει σε ανάλογες μελέτες υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α.

Αυτές οι μελέτες δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκρισιμότητα των δεδομένων μεταξύ χωρών, περιφερειών ή και σχολείων επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Όμως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών των σχολείων σε αυτές είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματα τους, όταν φτάνουν στα σχολεία, δεν έχουν ουσιαστική επίδραση στις πρακτικές τους. Εξάλλου, συχνά, τα αποτελέσματα τους δεν φθάνουν έγκαιρα στους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή, όταν φθάνουν, δεν αξιοποιούνται κατάλληλα.

2.2 Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έχει και αυτή ποικίλες μορφές.

2.2.1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση.

Σε αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στην διοικητική / εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι ή υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους κ.ο.κ. Πρόκειται για μια μορφή που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού (Λέφας 1942, Σολομών 1992, 1999) και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης.

Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία την εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο και στις προδιαγραφές. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου

για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου.

Η αντιστροφή της φοράς της αξιολόγησης, δηλαδή, η πρόκληση και καταγραφή κρίσεων από τη μεριά εκείνων που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου για τους ανωτέρους τους, π.χ. από τους μαθητές για τους δασκάλους τους, από τους εκπαιδευτικούς για το Διευθυντή κ.ο.κ., μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά στην ιεραρχική κρίση. Δεν υποδηλώνει όμως υποχρεωτικά μια μετατόπιση ως προς τη λογική και τη μορφή της αξιολόγησης. Συχνά εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, όμως στην ουσία δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

2.2.2 Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε μια διαφορετική λογική από ό,τι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας- κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς -οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυση τους. Από αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται:

1. η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης,
2. η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας,
3. η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια,
4. η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνάμα, αυτή η μορφή προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και

δεν επικεντρώνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, σαν **πλεονεκτήματα** θεωρούνται ότι:

- παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου,
- καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου,
- ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας,
- ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους,
- ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,
- ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες,
- καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσης τους για βελτίωση του έργου τους (Clift et al. 1987, Hargreaves 1994, Hopkins, Ainscow & West 1994, Earth 1990, Stoll & Fink 1996).

Αφετέρου, ανάμεσα στα **αδύναμα σημεία** της σημειώνονται:

- μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσης της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,
- δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται,
- δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος,
- έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας,
- επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, και
- δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές, για το σχολείο και τους μαθητές, αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο (Altrichter & Specht 1998, Popham 1988).

Συνάμα, οι κριτικές στρέφονται

- στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα,
- στις περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και χονδροειδείς γενικεύσεις,
- στην ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα, με αφετηρία τα οποία οι πληροφορίες θα αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σε αυτήν και θα αξιοποιούνται,
- στην ανάγκη να υπάρχει ένα "τρίτο μάτι", ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν.

Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, και στη χώρα μας, έχει στραφεί σε αυτήν, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα ζητημάτων της εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται και δοκιμάζονται σε διάφορες χώρες, συνήθως με την πρωτοβουλία των κεντρικών ή τοπικών εκπαιδευτικών αρχών αλλά και με πρωτοβουλία ή συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένες προτάσεις και πλαίσια για τη συστηματοποίηση και υποστήριξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, τέτοιες προτάσεις και πλαίσια διαμορφώνονται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, π.χ. από το C.I.D.R.E.E. (Ένωση Ιδρυμάτων για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη και Έρευνα στη Ευρώπη, βλ. ενδεικτικά Alvik 1996, Schratz 1997) ή στο πλαίσιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ (βλ. European Pilot Project 1997 ή Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα "Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης" 1997).

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

- εξετάζοντας τις διεθνείς εξελίξεις σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης,
- λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προτάσεις,

- εκτιμώντας τις ιδιαίτερες συνθήκες και την παράδοση της Ελλάδας σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Δ.Ο.Ε. 1993, ΟΛΜΕ 1995, Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997, Π.Ι. 1996, Τμήμα Αξιολόγησης),
διαμόρφωσε πρόταση για ένα συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με κεντρικό άξονα τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.
(**Σολομών Ιωσήφ**. «Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, επιλογή από τις σελ. 15-20)

3^ο Κεφάλαιο

Η Αξιολόγηση στην Ελλάδα

3.1 Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου

Το προτεινόμενο πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και τα επιμέρους στοιχεία του στηρίζονται στις εξής συναρτημένες παραδοχές:

- Η κατάσταση των ελληνικών σχολείων και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι συνολικά προβληματικές, ιδιαίτερα σε περιοχές με δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες. Αυτό είναι κοινός τόπος και συμπέρασμα πολλών διεθνών και εθνικών ερευνών.
- Η ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών / μαθητριών, παρά το γεγονός ότι η οικογένεια και γενικότερα οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι δρουν συχνά καθοριστικά
- Το ελληνικό σχολείο, παρά το συνολικά συγκεντρωτικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζει, κατέχει θεσμικά και πρακτικά μια θέση σχετικής αυτονομίας σε ό,τι αφορά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και προσδιορισμού αρκετών και σημαντικών στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Με την προοπτική της αποσυγκέντρωσης και της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου αυτή η δυνατότητα διευρύνεται.
- Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, διοικητικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μαθητές, φέρουν ένα μεγάλο μέρος ευθύνης και αρμοδιότητας για την κατάσταση και την αλλαγή ή βελτίωση ενός σημαντικού αριθμού στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι παραπάνω παράγοντες έχουν επίσης ευθύνη για τον προσδιορισμό και την μεθόδευση αξιώσεων και διεκδικήσεων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό «λέγειν» στα παραπάνω μπορούν και πρέπει να έχουν οι μαθητές.
- Η πληροφόρηση και η γνώση γύρω από τα στοιχεία που συνθέτουν το σχολείο,

διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συμμετέχουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να επιδιώκει και να οργανώνει με αποτελεσματικότερο τρόπο την εξασφάλιση των καλύτερων κατά το δυνατόν όρων μάθησης και σχολικής ζωής.

Η συγκεκριμένη μορφή Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου, που προτείνεται εδώ, επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για την βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την άντληση, ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας και, συνακόλουθα, μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης. Αυτή η μορφή χαρακτηρίζεται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης και της δράσης, απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας και στηρίζεται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Αναλυτικότερη αναφορά στο σκεπτικό που διέπει αυτή τη μορφή γίνεται στο Παράρτημα 1, όπου δίνονται αποσπάσματα από το Τεχνικό Δελτίο του πειραματικού προγράμματος.

Παραπάνω παρουσιάσαμε τα αναγκαία στοιχεία και ενέργειες για την υποστήριξη του προτεινόμενου προτύπου Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού, που συνιστούν, κατά κάποιο τρόπο, τις "εξωτερικές" προϋποθέσεις ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μια συστηματική, βιώσιμη και αποδοτική διαδικασία κριτικής αναζήτησης και βελτίωσης ή αλλαγής του σχολείου. Αυτές όμως δεν αρκούν. Μια δεύτερη σειρά μάλλον "εσωτερικών" προϋποθέσεων αφορά στις γνώσεις, αντιλήψεις, θέσεις, προδιαθέσεις, σχέσεις και πρακτικές των ίδιων των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας:

- *Αλλαγή των αντιλήψεων* για την έννοια και τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης. Μέχρι τώρα η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών -σε ελάχιστες περιπτώσεις ή σε περιορισμένη κλίμακα αφορούσε και άλλες πτυχές του σχολικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού έργου ή αποκτούσε και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Η συμμετοχή σε διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού απαιτεί τη σύλληψη τους ως ενός κατεξοχήν δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του

εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Βέβαια, η διάσταση του ελέγχου δεν θα μπορούσε να λείπει. Άλλωστε τα σχολεία ως δημόσια ιδρύματα αυτονότητα και υποχρεωτικά υπόκεινται σε δημόσιο έλεγχο. Η συλλογή και διάθεση επιλεγμένων και κατάλληλα επεξεργασμένων πληροφοριών στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης δεν μπορεί να αποκλειστεί να λειτουργήσουν και ως μέσο δημοσίου ελέγχου. Αυτό δεν είναι κάτι που πρέπει να αποφεύγεται, εφόσον κινείται σε ένα από κοινού συμφωνημένο πλαίσιο και τηρούνται ορισμένες αυστηρές προϋποθέσεις δεοντολογίας σχετικά με τη διάθεση των πληροφοριών.

Τα στοιχεία και τα συμπεράσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ενδιαφέρουν καταρχήν τη σχολική μονάδα και την ανάπτυξη της. Όμως η πρόσβαση σε ορισμένα από αυτά και η χρήση τους για την ευρύτερη παρακολούθηση της εκπαίδευσης, για την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά ενδεχομένως και για άλλους από τους προβλεπόμενους σκοπούς, αν και ελέγχονται από την Ο.Ε.Υ. και τις σχολικές μονάδες, δεν αποκλείονται. Αυτό είναι επομένως ένα "ρίσκο" που αναλαμβάνουν όσοι εμπλέκονται σε πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του προτεινόμενου προτύπου.

- *Αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες και τις χρήσεις των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Ο συγκεντρωτισμός και οι πελατειακές σχέσεις αποτελούν κεντρικό άξονα της πολιτικής κουλτούρας στη χώρα μας και ευθύνονται για την κυρίαρχη τάση να στρεφόμαστε στις αρχές και στα πρόσωπα εξουσίας για να δώσουμε λύσεις σε προσωπικά, οικογενειακά ή κοινοτικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης όμως δεν "στέλνονται" απλά στην "πολιτεία" για να "ικανοποιηθούν τα αιτήματα". Όσο και αν μοιάζει παράδοξο, πρωταρχικός "αποδέκτης" τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, που με βάση αυτά θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική της δράση.

Η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι προφανής. Όμως και η συνειδητοποίηση και αξιοποίηση των περιθωρίων και δυνατοτήτων που δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι σημαντική. Η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία είναι στάση παραίτησης. Ο

δυναμισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί, μέσα σε ένα κατάλληλο κλίμα, να στραφεί και στη συστηματική αναμόρφωση του σχολείου.

- Η Εσωτερική Αξιολόγηση και ο Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου είναι μια απαιτητική αλλά όχι κατ' ανάγκη "βαριά" και "ψυχοβγαλτική" εργασία. Μπορεί να είναι ευχάριστη, να χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και "ανάλαφρες" μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής, να αναζωογονείται με τη φρεσκάδα και τις ιδέες των μαθητών, να εμπλουτίζεται με μέσα όπως το video, τα σκίτσα, οι μαγνητοφωνήσεις, οι φωτογραφίες, οι εκθέσεις. Όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί οι τεχνικές δυσκολίες της διερεύνησης (καθορισμός μεθόδων, δημιουργία εργαλείων, διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων κ.λ.π.) να απαιτούν την αναζήτηση εξειδικευμένης βοήθειας ή κατάρτισης. Η Ο.Ε.Υ. και γενικότερα η επιστημονική κοινότητα και οι προσφερόμενες δυνατότητες επιμόρφωσης, κατάρτισης και μετεκπαίδευσης θα πρέπει να αξιοποιούνται από τις σχολικές μονάδες γι' αυτό το σκοπό. Εμμέσως, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και σαν ώθηση για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- *Ερμηνεία και συμπεράσματα.* Ιδιαίτερη προσοχή απαιτεί η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις, όση φαινομενική "αλήθεια" κι αν περιέχουν. π.χ., "για όλα φταίει το κτίριο", "το παν είναι ο δάσκαλος", "το πρόβλημα είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα" ή "για όλα φταίνε οι μετανάστες" ή "για όλα φταίει ο διευθυντής", "φταίνε οι γονείς", "φταίει η βία των μαθητών", κ.λ.π. Το πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης που προτείνεται προάγει τη σύνθετη, ευαίσθητη, κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει. Η προστασία από μονομερείς ερμηνείες, παρερμηνείες, μύθους και κοινότοπες βεβαιότητες είναι ένα συλλογικό καθήκον της σχολικής μονάδας, που μπορεί όμως να αναζητήσει και σε αυτόν τον τομέα τη συνδρομή της επιστημονικής κοινότητας.
- *Αλλαγή των σχέσεων.* Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η συγκεκριμένη μορφή

εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπει μια σαφή τροποποίηση των "κοινωνικών σχέσεων" μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη διάρκεια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, επιδιώκεται να δίνουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. Κάτι τέτοιο δεν είναι αυτονόητο ούτε απλό, καθώς οι σχέσεις αυθεντίας αποτελούν συστατικό των παιδαγωγικών σχέσεων, όπως και πολλών μορφών εργασιακών σχέσεων. Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυρότερων είναι επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η θεσμοποιημένη δημοκρατική δομή του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Μαθητών και η παράδοση της λειτουργίας τους στα ελληνικά σχολεία δίνουν μια πρώτη εγγύηση γι' αυτό.

- *Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συναφής προϋπόθεση. Πίσω από τις διαφορετικές απόψεις και θέσεις συχνά υπάρχουν όχι μόνο διαφορετικές προσωπικές "κοσμοθεωρίες" αλλά και διαφορετικά συμφέροντα. Η έκφραση και αντιπαράθεση τους στη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης είναι αναμενόμενη και δεν αποκλείει την ανάδειξη αντιθέσεων και την εμφάνιση (ή την όξυνση) κρίσεων και συγκρούσεων. Δεν αποκλείει ούτε την πρόκληση κρίσεων σε προσωπικό επίπεδο. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να τις χειριστεί με ευαισθησία και να τις αξιοποιήσει θετικά, στο γενικό πλαίσιο του συμφέροντος της ποιοτικής εκπαίδευσης και μάθησης, είναι σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης. Η προτεινόμενη πορεία της εργασίας της εσωτερικής αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα προβλέπει μια διαδικασία δουλειάς σε ομάδες, ορισμένα στάδια και ορισμένους τρόπους επιδίωξης της συναίνεσης και διαμόρφωσης συλλογικών θέσεων. Θεωρούμε ότι δίνει ένα αρχικό πλαίσιο για να γίνουν οι όποιες εντάσεις στοιχεία μιας νέας δυναμικής. Το ουσιαστικό βάρος όμως αυτής της ευθύνης μένει στα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας.*

- *Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου είναι ίσως το πιο χειροπιαστό εμπόδιο της προτεινόμενης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης. Η σοβαρή ενασχόληση με αυτήν απαιτεί χρόνο, κυρίως, όταν γίνεται για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχουν προηγούμενες παραστάσεις και πείρα από ανάλογες μορφές διερεύνησης και εργασίας, αίσθηση της ποικίλης δυναμικής και της ικανοποίησης που μπορεί να προκύψει από αυτή, όταν δε διαγράφεται σαφής εικόνα των ποικίλων, αναμενόμενων και μη, συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και, εντέλει, της ωφέλειας για το σχολείο και τους μαθητές, τότε η αφιέρωση χρόνου και κόπου για αυτήν μπορεί να φαίνεται ανώφελη. Η σαφήνεια των στόχων, ο καλός σχεδιασμός της εργασίας, η τήρηση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος, είναι τρόποι για τον περιορισμό του απαιτούμενου χρόνου και της αίσθησης του χαμένου χρόνου. Πρακτικά, επαφίεται στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να βρουν πώς να την εντάξουν στο πλαίσιο της επαγγελματικής ενασχόλησης τους, με το λιγότερο επιβαρυντικό τρόπο. Τα πορίσματα της πειραματικής εφαρμογής θα υποδείξουν και τους καλύτερους τρόπους γι' αυτό, όμως, δε θα πρέπει να υπάρχουν ψευδαισθήσεις. Την ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με την προοπτική της ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτή την πραγματικότητα, μπορούν να αναλάβουν μόνο οι σχολικές μονάδες που τα μέλη τους διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, από την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους και από την πεποίθηση ότι αυτό αξίζει τον κόπο και το χρόνο.*

(Σολομών Ιωσήφ. «Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, επιλογή από τις σελ. 25-28)

3.2 Πώς αντιμετωπίζεται η Αξιολόγηση από την σύγχρονη

Ελληνική πραγματικότητα;

Ας αναφερθούμε, όμως, συνοπτικά σε διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν για την αξιολόγηση, γιατί δεν υπάρχει μόνο ένα μοντέλο αξιολόγησης. Στην τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική ορολογία, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση συνήθως εννοούμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, των μαθητών (τελική συνήθως ή διαμορφωτική κάποιες φορές), ενώ του εκπαιδευτικού έργου ακούγεται σε περισσότερο συνδικαλιστικούς κύκλους. Τελευταία, δειλά-δειλά ακούγονται και οι έννοιες της "αξιολόγησης προγράμματος", "αναλυτικού προγράμματος", "σχολείου", της "αυτό-αξιολόγησης", της "εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης" και, ακόμα σπανιότερα, της "αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος", της "αξιολόγησης της ποιότητας" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Ακόμα και η απλή ανάγνωση αυτών των όρων εύκολα αναδεικνύει ότι δεν υπάρχει μια οπτική αξιολόγησης αλλά πολλές, με πολύ διαφορετικές παραμέτρους καθώς και εκπαιδευτικές και πολιτικές συνέπειες.

Για να αποφύγουμε κάποιες παγίδες στην οπτική μας, νομίζω ότι απαιτείται ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ του πώς έχουν σηματοδοτηθεί αυτοί οι όροι στην ελληνική καθημερινότητα, συχνά δε και στην ελληνική βιβλιογραφία, και στο τι σημαίνουν αυτοί οι όροι στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ο όρος "αυτο-αξιολόγηση" π.χ. δεν είναι αυτό που προσδιορίζεται σε σχετικό νόμο ως αυτοαξιολόγηση (Μποφυλάτος, 1998), η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι ψευδεπίγραφο κάποιας άτεχνης και προβληματικής μορφής εξωτερικής αξιολόγησης (αν αυτό που προτείνεται μπορεί να θεωρηθεί αξιολόγηση). Την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου νομίζω ότι δεν τη συναντάμε τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτό το οποίο συναντάμε περισσότερο είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για να γίνει περισσότερο σαφής η συζήτηση για την αξιολόγηση, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η ελληνική βιβλιογραφία έχει περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό στην τεχνική λογική της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Κασσωτάκης, 1981). Είναι δε γνωστό ότι η λογική αυτή αναπτύχθηκε κυρίως στη δεκαετία του '50 και του '60 στις Η.Π.Α. και βασίστηκε στην ταξινόμια των αντικειμενικών στόχων της

ομάδας του Benjamin Bloom (Bloom, 1956* Bloom, Hasting, και Madaus, 1971· Bloom και Krathwohl, 1986· De Landsheere και De Landsheere, 1989). Επίσης, η ελληνική βιβλιογραφία έχει περιοριστεί και σε μια κυρίως κοινωνιολογική και πολιτική αμφισβήτηση της αξιολόγησης, που προσδιορίζει το προηγούμενο οικοδόμημα της τεχνικής λογικής της αξιολόγησης (Νούτσος, 1983· Μαυρογιώργος, 1988).

Ακόμα, η ελληνική συζήτηση για την αξιολόγηση έχει εγκλωβιστεί σε μεγάλο βαθμό στον επιθεωρητισμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πριν από τη δεκαετία του 1980 (Μαυρογιώργος, 1988), καθώς και στις μετέπειτα προβληματικές απόπειρες επαναφοράς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Νούτσος, 1999).

Χωρίς να αμφισβητείται η αξία των προβληματισμών αυτών που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση στην Ελλάδα, ιδιαίτερα αν αυτοί ιδωθούν στο συγκεκριμένο χρόνο και τις συγκεκριμένες 'συνθήκες που πραγματοποιήθηκαν, θα ισχυριστούμε ότι στο λυκαυγές της τρίτης χιλιετίας που μπαίνουμε ο προβληματισμός αυτός δεν επαρκεί, υστερεί σημαντικά από τον προβληματισμό που υπάρχει σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., Αγγλία, Αυστραλία, Καναδάς κ.ά.

Επίσης, ο προβληματισμός αυτός δεν επαρκεί για να απαντηθούν σύγχρονες προκλήσεις, όπως αυτές της Λευκής Βίβλου, που επανατοποθετεί το πρόβλημα της αξιολόγησης. Η αίσθηση αυτή της ανεπάρκειας διαφαίνεται στη σύγχυση, την αμηχανία και το έντονο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για να βρεθούν πειστικές εναλλακτικές απαντήσεις στα θέματα της αξιολόγησης.

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί, συμπληρωματικά προς την προηγούμενη διαπίστωση, ίσως δε χωρίς να είναι άσχετο με αυτή, ότι παρόμοια είναι και η κατάσταση με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα. Οι θεωρήσεις αυτού του τόσο σημαντικού αντικειμένου της εκπαίδευσης, είτε βασίζονται σε έναν άκρατο εμπειρισμό, που συνήθως ταυτίζεται με τη συγγραφή εγχειριδίων, είτε εμπλουτίζεται με ορισμένα τεχνικά στοιχεία στόχων, που δεν ξεπερνούν πολύ τη λογική της δεκαετίας του '50 ή '60, είτε μένουν σε μια κριτική ανάγνωση της ιδεολογίας του αναλυτικού προγράμματος από κοινωνιολογική και πολιτική σκοπιά.

Δεν φαίνεται να υπάρχει επαρκής αριθμός εργασιών και προγραμμάτων για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων

τεκμηριωμένος θεωρητικά και μεθοδολογικά σε νεότερα μοντέλα ανάπτυξης και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος . Ακόμα και η ελληνική κριτική που έχει ασκηθεί στην τεχνική λογική της ομάδας του Bloom δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένη με όρους διδακτικούς, εκπαιδευτικούς, αλλά περισσότερο με όρους ιδεολογικούς, κοινωνιολογικούς, πολιτικούς, παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του '70 υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία στην κατεύθυνση που αναφέρομαι (Hameline, 1979· Hamilton et al, 1977' De Landsheere και De Landsheere, 1976· Stenhouse, 1976).

(Μπαγάκης, Γ. “Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.” Περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα, (1999), επιλογή από τις σελ. 135-137).

4^ο Κεφάλαιο

Ενδεικτικά μοντέλα αξιολόγησης

Στη συνέχεια θα παρατεθούν ορισμένα ενδεικτικά εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων, όπως η αξιολόγηση χωρίς σκοπούς (goal free) του Michael Scriven, η ανταποκρινόμενη (responsive) αξιολόγηση του Robert Stake, η αξιολόγηση στα μοντέλα της έρευνας δράσης του Lawrence Stenhouse, η διαφωτιστική (illuminative) αξιολόγηση των Parlett και Hamilton:

4.1 *Η χωρίς σκοπούς αξιολόγηση* (Scriven. 1977α).

Στην αξιολόγηση αυτή ο αξιολογητής "μοιάζει με κυνηγό που ξετρυπώνει το θήραμα μόνος του και πηγαίνει στο έδαφος πολύ προσεκτικά ψάχνοντας για σημάδια κάθε είδους θηράματος, βάζοντας υποθετικές παγίδες / δολώματα, όταν αμφιβάλλει". Ο τύπος αυτός αξιολόγησης είναι πολύ διαφορετικός από την αξιολόγηση με σκοπούς, όπου "στον αξιολογητή έχει δοθεί ένας χάρτης που υποτίθεται ότι δείχνει τα περάσματα του θηράματος. Είναι δύσκολο γι' αυτόν να εργαστεί αρκετά σκληρά στο υπόλοιπο της ζούγκλας". Στην χωρίς σκοπούς αξιολόγηση στοιχεία-κλειδιά είναι (Scriven. 1977b):

- 1) Ο καθορισμός των σκοπών,
- 2) Η απόφαση στα διλήμματα αποδοχής στόχων που υποστηρίζονται από τον παράγωγο της αξιολόγησης και αυτών που ανακατασκευάζονται από την πρακτική,
- 3) Η απόφαση μεταξύ σκοπών που αντιφάσκουν.
- 4) Ο χειρισμός της υπερεπίτευξης και της υποεπίτευξης των σκοπών,
- 5) Η διάκριση δευτερευόντων αποτελεσμάτων (side effects),
- 6) Η αποφυγή της αντιληπτικής διαταραχής του μεγέθους των κυρίων αποτελεσμάτων,
- 7) Ο χειρισμός των παρακλαδιών των επιθυμητών αποτελεσμάτων,
- 8) Η κρίση των σκοπών.

4.2 Η ανταποκρινόμενη (responsive) αξιολόγηση (Stake, 1977).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανταποκρινόμενη, αν

- 1) Προσανατολίζεται περισσότερο στις δραστηριότητες του προγράμματος παρά στις επιδιώξεις του,
- 2) Ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ακροατηρίου για ενημέρωση
- 3) Οι διαφορετικές προοπτικές των αξιών που παρουσιάζονται αναφέρονται στην έκθεση της επιτυχίας ή της αποτυχίας του προγράμματος.

Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται σε συγκρίσεις (συμφωνία, ασυμφωνία) μεταξύ της "λογικής συνάφειας" του σχεδίου του προγράμματος και της "εμπειρικής συνάφειας" όταν αυτό πραγματοποιείται. Την τελευταία συνάφεια μας την παρέχει η μαρτυρία από τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος από την έναρξη του, τις ενδιάμεσες διαδικασίες μέχρι και το τέλος του (όχι μόνο στο τέλος του). Σύμφωνα με την αξιολόγηση αυτή, μεγάλη έμφαση δίνεται στην περιγραφή της υλοποίησης του προγράμματος και στην κρίση που θα πρέπει να γίνει σε αυτή. Τεχνικά αυτό επιτυγχάνεται με σχετικούς πίνακες περιγραφής και κρίσης που χρησιμοποιεί ο Stake.

4.3 Η αξιολόγηση του προγράμματος στο πλαίσιο του

εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Stenhouse, 1977).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην περίπτωση αυτή επιδιώκει:

- 1) Να προσδιορίσει τις αξίες που είναι ενσωματωμένες στο χαρακτηριστικό ή στα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος.
- 2) Να προσδιορίσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα με τους όρους του περιεχομένου, υλικών και μεθόδου, να εκφράσει με απλά λόγια το είδος των δραστηριοτήτων που υποστηρίζει και να προσδιορίσει τις πιο κριτικές παρατηρήσεις που αποκαλύπτουν αν το χαρακτηριστικό συναντάται ή δεν συναντάται σε κάθε δοσμένη τάξη.
- 3) Να δείξει τις αναγκαίες διαδικασίες κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς και να υπολογίζει τη σημασία τους στην πραγματοποίηση του χαρακτηριστικού.

- 4) Να προσδιορίζει τις μεταβλητές του πλαισίου στα σχολεία, στα σχολικά συστήματα και στο εκτός σχολείου περιβάλλον που κάνουν πιθανό ή απίθανο ότι το χαρακτηριστικό θα πραγματοποιηθεί στην πράξη.
- 5) Να κάνει κατάλογο, και όσο είναι πρακτικό να ελέγχει, υποθέσεις όσον αφορά την επιτυχή πραγματοποίηση του χαρακτηριστικού και ίσως της αποτυχίας να πραγματοποιηθεί σε συνθήκες που είναι πιθανόν να εμφανιστούν στην πράξη.
- 6) Να επιδιώκει να συσχετίζει τα διαφοροποιητικά αποτελέσματα σε διαφοροποιητικές μεταβλητές του πλαισίου.

4.4 Διαφωτιστική αξιολόγηση (Parlett and Hamilton, 1977).

Στην αξιολόγηση αυτή αφού γίνεται κριτική στο παραδοσιακό μοντέλο των πειραματικών σχεδίων της εκπαιδευτικής έρευνας των Campell and Stanley, τα οποία θεωρούνται περισσότερο κατάλληλα για έρευνες σε άλλους χώρους, όπως στη βοτανική (στην παροχή λιπασμάτων), προτείνεται το μοντέλο της κοινωνικής ανθρωπολογίας για την αξιολόγηση, όπου δίνεται μεγάλη έμφαση στο σύστημα διδασκαλίας και στο περιβάλλον μάθησης.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση δεν έχει standard μεθοδολογικά πακέτα αλλά μια γενική ερευνητική στρατηγική. Η διαφωτιστική αξιολόγηση είναι προσαρμόσιμη και εκλεκτική. Η διαδικασία υλοποίησης της έχει τρία στάδια: το διερευνητικό, την εστίαση και την αναζήτηση των γενικών αρχών. Χρησιμοποιούνται ως τεχνικές η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, καθώς και δεδομένα από τεστ, πληροφορίες ντοκουμέντων και των πληροφοριών του υπόβαθρου (background). Οι ομάδες αποδεκτών της είναι:

- 1) Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα
- 2) Χρηματοδότες, επιτροπές επιθεωρητών ή εκπαιδευτικές επιτροπές
- 3) Εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι (άλλοι ερευνητές, σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά.).

5 Κεφάλαιο

Η Αξιολόγηση διεθνώς

5.1 Σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης της ποιότητας

Στη δεκαετία του '80 και '90 μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση για την αυτο-αξιολόγηση και για την αξιολόγηση της ποιότητας.

Αυτο-αξιολόγηση (Self-evaluation) (Simons, 1988). Στο πλαίσιο της κατεύθυνσης αυτής μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το σύνθημα "Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής" καθώς και η αυτο-αξιολόγηση όλου του σχολείου και όχι μόνο ενός προγράμματος. Η Simons (1988) προτείνει χαρακτηριστικά:

1) Η αξιολόγηση πρέπει να προηγείται της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος.

2) Το είδος της αξιολόγησης αντανακλά τους τρόπους που τα σχολεία πράγματι αξιολογούν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν.

3) Η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα και να γίνεται η διαχείριση της από το ίδιο το σχολείο.

4) Η αξιολόγηση να εστιάζει σε εσωτερικά ζητήματα του θεσμού.

Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, η περίπτωση μελέτης του σχολείου ως συνόλου βασίζεται στις παρακάτω υποθέσεις:

1) Η καλύτερη κατανόηση της οργάνωσης και των πολιτικών του σχολείου μπορεί να βελτιώσει τις ευκαιρίες και τις εμπειρίες που παρέχονται στις τάξεις.

2) Η συστηματική μελέτη και επισκόπηση επιτρέπει στο σχολείο να καθορίσει και να παραγάγει μαρτυρία για την έκταση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την οποία παρέχουν και την οποία ασπάζονται.

3) Η μελέτη των πολιτικών του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα αποτελέσματα της πολιτικής που απαιτούν προσοχή στο επίπεδο σχολείου, τμήματος ή τάξης.

4) Πολλά ζητήματα πολιτικής (η αντισταθμιστική εκπαιδευτή, π.χ.) χωρίζουν τα τμήματα και τις τάξεις και απαιτούν συλλογική επισκόπηση και ανάλυση.

5) Υπάρχουν πολλές μαθησιακές εμπειρίες (εργασία πεδίου, έξτρα δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, π.χ.) που δεν λαμβάνουν χώρα στην τάξη, που χρειάζονται τη συνεργασία και την εκτίμηση όλου του σχολείου.

6) Η συμμετοχή σε μια αυτομελέτη σχολείου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες επαγγελματικής λήψης των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων τους.

Η ίδια ερευνήτρια συμβουλεύει για τα σχολεία όπου γίνεται απόπειρα αυτοαξιολόγησης:

1) Για κάποιο μικρό διάστημα η ανάπτυξη του μοντέλου των διαδικασιών να διαχωριστεί από την έκφραση του.

2) Να προφυλαχτούμε για κάποιο διάστημα από τη δημόσια έρευνα, για να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την παραγωγή ατομικής έκφρασης.

3) Να αποφευχθεί η χρήση της αυτοαξιολόγησης στα πρώτα της βήματα, Η παροχή αρνητικής μαρτυρίας για ένα σχολείο με την αυτό-αξιολόγηση στα πρώτα της στάδια μπορεί να οδηγήσει, σε κάποιες χώρες ιδιαίτερα (όπως στην Αγγλία), ακόμα και στο κλείσιμο ενός σχολείου.

Από την ίδια συγγραφέα επισημαίνεται ότι απαιτείται χρόνος για να εξοικειωθούν οι άπειροι (συνήθως) εκπαιδευτικοί με τις διαδικασίες, τις τεχνικές, τη γλώσσα της αυτοαξιολόγησης. Επισημαίνεται ακόμα ότι υπάρχουν πολλοί περιορισμοί (όπως έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για τους εκπαιδευτικούς) και απαιτείται στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για κάτι τέτοιο.

5.2 Το ευρωπαϊκό και διεθνές κλίμα.

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο γίνεται συζητητή για την αξιολόγηση της ποιότητας και για τους δείκτες της ποιότητας του προγράμματος ή του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό το πόσο αναφέρεται η ποιότητα στην εκπαίδευση στο πρόγραμμα "Σωκράτης" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997). Στις τελευταίες εκδόσεις του Ο.Ο.Σ.Α. οι δείκτες της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελούν βασικό

μέλημα των μελετών τους που ασχολούνται με την αξιολόγηση. Σε όλη αυτή την βιβλιογραφία η έννοια της αυτοαξιολόγησης απαντάται αρκετά συχνά. Η αξιολόγηση είναι σαφέστατη κατεύθυνση στη Λευκή Βίβλο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995):

"Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για να δικαιολογηθεί η απαραίτητη αύξηση των χρηματοδοτήσεων".

"Το ενδιαφέρον της αξιολόγησης είναι επίσης έκδηλο για την εκτίμηση της επάρκειας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως προς τις ανάγκες της επάρκειας των στοχευόμενων ομάδων-αποδεκτών και αναζήτηση μέσων αύξησης της σχολικής επιτυχίας, την ένταξη ή την αποτελεσματική προσαρμογή. Η αξιολόγηση επίσης μπορεί να επιτρέψει-την καλύτερη προσαρμογή της επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής και συνεχούς, στην κατάσταση της αγοράς απασχόλησης, που χαρακτηρίζεται συγχρόνως από την ύπαρξη υψηλού επιπέδου ανεργίας και έλλειψη εργατικού δυναμικού σε ορισμένους τομείς δραστηριοτήτων ή ορισμένα επαγγέλματα".

"Η αξιολόγηση μπορεί να επιτρέψει να ληφθούν υπόψη η επένδυση που αντιπροσωπεύει η συνεχής κατάρτιση για τις επιχειρήσεις (για τους εργαζομένους)".

"Τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη γνώση και τη διάδοση των εμπειριών και των καλών πρακτικών" (προτείνεται η δημιουργία μηχανισμού παρατήρησης καλών πρακτικών).

(Μπαγάκης, Γ. "Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση." Περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα, (1999), επιλογή από τις σελ. 147-150).

* Για τη διαμόρφωση του ανωτέρω θεωρητικού πλαισίου γύρω από το θεσμό της Αξιολόγησης, αναζητήθηκαν αναφορές από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Έγινε μια σύνθεση ανάμεσα στα κείμενα των :

1) **Σολομών Ιωσήφ.** «Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Αθήνα, έκδοση 1999, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

2) **Κασωτάκη, Μιχ. Ι.** «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών». Αθήνα , 1997, εκδόσεις Γρηγόρη.

3) **Μπαγάκη, Γ.** “Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.” Περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα, (1999).

4) **Γεωργούση Παν. Ν.** «Η μέτρηση και η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών». [Χ.Ε.] 1999.

καθώς οι παραπάνω συγγραφείς θεωρούνται εκ των πλέον εξειδικευμένων και έγκυρων στη χώρα μας, όσον αφορά το θεσμό της Αξιολόγησης.

Προκειμένου μάλιστα να διατηρηθεί το πνεύμα και το ύφος των κειμένων, κάποια αποσπάσματα των συγκεκριμένων βιβλίων παρατέθηκαν αυτούσια.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Σχεδιασμός της έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι:

Η διερεύνηση και καταγραφή των σκέψεων, των στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη χαρακτηρίζεται ως ποσοτική-εμπειρική έρευνα και χρησιμοποιεί ποσοτικές-στατιστικές μεθόδους, γιατί θεωρείται ότι μέσω αυτών διασφαλίζεται, η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των επιστημονικών ευρημάτων. (Μακράκης, 1997).

Η πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικής / εμπειρικής έρευνας είναι η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Χρησιμοποιείται όταν υπάρχει ενδιαφέρον να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά, οι απόψεις, οι στάσεις καθώς και οι δραστηριότητες συγκεκριμένου πληθυσμού σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών, καθώς η συγκριτικά μικρότερη επένδυση χρόνου που χρειάζεται από τον ερευνητή, καθιστούν τη δειγματοληπτική έρευνα την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Ανάλογα με το στόχο η δειγματοληπτική έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία της περιγραφικής έρευνας. Εν γένει, όταν αυτό που επιδιώκεται είναι η απλή καταμέτρηση του γενικού πληθυσμού ή κάποιας κοινωνικής ομάδας όσον αφορά τις προτιμήσεις, τις απόψεις, τις στάσεις ή τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν, τότε η έρευνα έχει περιγραφικό χαρακτήρα – επιχειρεί να διαπιστώσει την κατανομή του πληθυσμού με βάση κάποια επιλεγμένα χαρακτηριστικά. Η έρευνα επισκόπησης περιλαμβάνεται στην κατηγορία της περιγραφικής έρευνας. (Κυριαζή, 1998).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί επισκόπηση μικρής κλίμακας. Βασικός στόχος στον οποίο αποβλέπει μια έρευνα επισκόπησης είναι ότι αποσκοπεί στο να παρέχει

συγκρίσιμα δεδομένα και πληροφορίες που αντιστοιχούν σε μεγάλες ομάδες περιπτώσεων. «Φυσικά, ο στόχος αυτός είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της μελέτης όλων των περιπτώσεων ξεχωριστά, ή ακόμα και ενός δείγματος από τις περιπτώσεις που αποτελούν το σύνολο αναφοράς μας». (Bird, 1999a, σελ. 346).

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε την συγκεκριμένη μέθοδο είναι οι εξής :

«Πρώτον, πως η μέθοδος σχετίζεται με την υπάρχουσα λογική της έρευνας». (Bird, 1999b, σελ. 81). «Ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την ερευνητική μέθοδο φαίνεται ότι είναι ο σκοπός της έρευνας». (Bird, 1999b, σελ. 91). Σκοπός είναι η περιγραφή των γενικών τάσεων του πληθυσμού.

«Δεύτερον, ήταν καθοριστικό ότι 'είχα εμπειρία εκ των έσω'». (Bird, 1999b, σελ. 81). «Ενώ οι ανεξάρτητοι ερευνητές μπορεί να φαίνονται πιο αντικειμενικοί και ουδέτεροι, επειδή δεν εμπλέκονται άμεσα με το χώρο, οι ερευνητές 'που έχουν πείρα εκ των έσω' έχουν όλα τα πλεονεκτήματα του 'συμμετοχικού παρατηρητή'». (Bird, 1999b, σελ. 91-92). «Η γνώση κάποιου 'που ξέρει τα πράγματα εκ των έσω' [...] είναι σαφώς ανεκτίμητη για την αυθεντικότητα των πληροφοριών που παρέχει.» (Woods, 1999, σελ. 172). «Και αν αυτός μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς, ίσως αποφύγει τη μεροληψία και επιτύχει την αντικειμενικότητα». (Bird, 1999b, σελ. 92).

Στην έρευνα που διεξαγάγαμε, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο.

Ο σημαντικότερος λόγος που επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο αντί για τη (δομημένη) συνέντευξη ήταν για να εξασφαλιστούν οι ίδιες συνθήκες για όλους τους ερωτηθέντες. Σε μια έρευνα με συνεντεύξεις υπάρχει το πρόβλημα του φαινομένου της προκατάληψης και μεροληψίας που οφείλονται στην συμπεριφορά που επιδεικνύει ο ερευνητής κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Όπως αναφέρουν οι Sudman & Bradburn, (1974, όπ. αναφ. στο Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999), «Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ερευνητή είναι δυνατόν να επηρεάσουν τους ερωτηθέντες στις απαντήσεις που θα δώσουν στα εκάστοτε ερωτήματα». (σελ. 349).

Επίσης στο ερωτηματολόγιο:

- Όλοι απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις.
- Απαιτεί λιγότερο χρόνο για να μοιραστεί από τις ατομικές συνεντεύξεις.

- Για να εξασφαλιστούν οι ίδιες συνθήκες για όλους τους ερωτηθέντες.
- Οι πληροφορίες αποκωδικοποιούνται εύκολα.
- Επειδή η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται σε μικρό χρονικό διάστημα.
- Για να υπάρχει αρκετός χρόνος στη διάθεσή μας να μελετηθούν, να εξηγηθούν και να απαντηθούν οι ερωτήσεις του.

«Υστερα από έναν καλό προσδιορισμό του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, [...] πρέπει ν' αντιμετωπιστούν σημαντικά τεχνικά προβλήματα μορφής του ερωτηματολογίου. Η επίλυσή τους εξαρτάται από τις απαντήσεις, οι οποίες θα δοθούν σ' έναν αριθμό ερωτήσεων, που έχουν τεθεί προηγουμένως». (Javeau, 2000, σελ. 126-127).

Χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ώστε η επεξεργασία των δεδομένων να είναι σχετικά εύκολη για να μπορέσουμε όσο το δυνατόν να αυξήσουμε την εφαρμοσιμότητα της έρευνάς μας, για να μπορέσουμε να έχουμε τη «δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των συμπερασμάτων της έρευνας». (Bird, κ. συν, 1999, σελ. 118). Όλα τα παραπάνω είναι ένα στοιχείο ακόμα που ευνοεί την εφαρμοσιμότητα της έρευνάς μας. Υπάρχουν κλειστές ερωτήσεις, που απαντώνται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και υπάρχει δυνατότητα επιλογής από ένα σύνολο εναλλακτικών απαντήσεων που τους παρέχουν τα ερωτηματολόγια (Bird και συν., 1999).

Κύρια θέματα που αφορούν την παρούσα έρευνα είναι:

Θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τις σκέψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα εξής:

- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης και κατά πόσο πιστεύουν στη θεσμοθέτηση και εφαρμογή της και ποιες μορφές αξιολόγησης γνωρίζουν.
- Η αξιολόγηση πρέπει να περιοριστεί μόνο στους εκπαιδευτικούς ή θα πρέπει να συμπεριλάβει όλη τη δομή της εκπαίδευσης και ποια θεωρούν καταλληλότερα πρόσωπα/φορείς για να κάνουν αξιολόγηση;

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενδεχόμενη αξιολόγηση υπάρχει κίνδυνος να επηρεαστεί από τρίτους παράγοντες, και σε ποιο βαθμό θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση.
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα προάγει τον πολιτικό πολιτισμό και θα βοηθήσει στην εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων στην εκπαίδευση.

Για την ανεύρεση μεταβλητών/κριτηρίων που προσδιορίζουν την έννοια της αξιολόγησης, στηριχθήκαμε, αφενός σε όσα αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αφετέρου ενημερωθήκαμε μέσα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, συναφών ερευνών και προσεγγίσεων.

6.2 Περιγραφή του εργαλείου μέτρησης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε ειδικά για τους στόχους της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο στόχευε στη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης γενικότερα.

Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε (Παράρτημα Α, σελ. 87-93) και μοιράστηκε σε 200 εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, ήταν ανώνυμο και κατάλληλα δομημένο με 14 ερωτήσεις.

Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις 1 – 5 αναφέρονται στα ατομικά – επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, δηλαδή φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τίτλους σπουδών εκτός των βασικών.

Το δεύτερο μέρος περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στο μέρος αυτό, οι ερωτήσεις μας επιτρέπουν να εκμαιεύσουμε τις απόψεις, προτιμήσεις των ερωτηθέντων ως προς τα ζητήματα που αφορούν τους στόχους της έρευνας.

Εδώ, (ερωτήσεις 6-14), αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της αξιολόγησης, και τις μορφές της, ποια θεωρούν καταλληλότερα πρόσωπα/φορείς για την εφαρμογή της, σε ποιο βαθμό θα βελτιώσει την

παρεχόμενη εκπαίδευση και κατά πόσο θα βοηθήσει στην εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων στην εκπαίδευση.

Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στο εργαλείο μέτρησης ονομάζονται «κλίμακες αξιολόγησης» καθώς το ζητούμενο από την πηγή αξιολόγησης (ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί), ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεσμό της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

6.3 Μεταβλητές που αξιοποιήθηκαν κατά την ανάλυση

Ακολουθεί καταγραφή όλων των μεταβλητών που αξιοποιήθηκαν κατά την πορεία της ανάλυσης.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με:

- Φύλο
- Ηλικία
- Έτη εργασίας
- Τίτλοι σπουδών πέραν των βασικών σπουδών

Εξαρτημένες μεταβλητές

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με:

- Το αίτημα της κοινωνίας για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση;
- Η αξιολόγηση ως εργαλείο για τη δουλειά του εκπαιδευτικού
- Η αξιοπιστία της αξιολόγησης σε σχέση με την πολιτική τοποθέτηση και τις προσωπικές γνωριμίες.
- Βαθμός εμπλοκής της αξιολόγησης στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.
- Βαθμός εμπλοκής της αξιολόγησης στην παρεχόμενη εκπαίδευση από πλευράς κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής, πολιτικής.
- Οι έννοιες της εξωτερικής, εσωτερικής αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροπαρατήρησης.
- Βαθμός εμπλοκής της αξιολόγησης στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, στελεχών εκπαίδευσης, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού.

- Σύνδεση της αξιολόγησης με τις σημαντικότερες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Φορείς αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών.

6.4 Χώρος και χρόνος εκπόνησης - Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν διακόσιοι (200) εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που ανήκουν στο Δήμο Αγρινίου.

Για να είναι, όσο το δυνατό, αντιπροσωπευτικό το δείγμα, οι σαράντα (40) σχολικές μονάδες του Δήμου Αγρινίου κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες, με βάση τα πληθυσμιακά δεδομένα των Δήμων – Δημοτικών Διαμερισμάτων, όπως αυτά έχουν αποτυπωθεί με την απογραφή του 2011, δηλαδή σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι προαναφερθείσες περιοχές θεωρούνται έδρες των παραπάνω σχολικών μονάδων. Με βάση την κατάταξη, στις αστικές περιοχές ανήκουν είκοσι (20) σχολικές μονάδες.

Στις ημιαστικές περιοχές ανήκουν δέκα (10) σχολικές μονάδες.

Τέλος, στις αγροτικές περιοχές ανήκουν δέκα (10) σχολικές μονάδες.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πριν τις διακοπές του Πάσχα του 2014 και προτιμήθηκε η προσωπική παράδοση, γιατί θεωρήθηκε ότι με τον τρόπο αυτό θα υπήρχε μεγαλύτερη ανταπόκριση.

6.5 Εργαλείο στατιστικής ανάλυσης

Για την επεξεργασία, διαχείριση και παρουσίαση των δεδομένων της εργασίας που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν, καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS 17.0 for Windows XP® και έγινε η σχετική ανάλυση.

6.6 Στάδια και διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Για να εξισορροπήσουμε τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας λάβαμε υπόψη όλους τους κανόνες δεοντολογίας :

- Εξασφαλίσαμε τυπική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας.
- Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των εκπαιδευτικών.
- Κατά τη δειγματοληψία επελέγησαν άτομα που ήταν διαθέσιμα.

«Οι ερευνητές συνήθως πρέπει να πάρουν τη συγκατάθεση από τα άτομα που θα τους απαντήσουν στα ερωτηματολόγια ή θα τους δώσουν συνέντευξη». (Bird , 1999b, σελ. 87). Δεν είχαμε δυσκολία στην προσέγγισή τους, ήταν καθοριστικό το γεγονός ότι ήμαστε οι ίδιοι στελέχη της εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό οι ερωτηθέντες μπορούσαν να μας εμπιστευθούν περισσότερο. «Οι δειγματοληπτικές έρευνες συνήθως διεξάγονται σε μια δεδομένη στιγμή». (Κυριαζή, 1998, σελ. 101). «Υπάρχουν σαφώς πλεονεκτήματα όταν χορηγείται προσωπικά το ερωτηματολόγιο στα υποκείμενα της έρευνας. Μπορούμε να εξηγήσουμε το σκοπό της μελέτης, τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται αμέσως καμιά φορά – όπως και έγινε στην παρούσα έρευνα. Αν δημιουργηθεί προσωπική επαφή, επιτυγχάνεται καλύτερη συνεργασία». (Κυριαζή, 1998, σελ. 135).

6.7 Διαδικασίες και μέθοδοι διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης.

Η πιο απλή μέθοδος είναι η επιφανειακή εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης, δηλαδή αν τα θέματα που περιλαμβάνονται στην κλίμακα για τη μέτρηση της εμπλοκής της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν επιφανειακά τουλάχιστον σχέση με το υπό έρευνα θέμα. Η διαδικασία είναι καθαρά υποκειμενική, δε στηρίζεται σε εμπειρικά στοιχεία αλλά μόνο στην προσωπική κρίση και την κοινή λογική του ερευνητή. Η εγκυρότητα του περιεχομένου ισχύει όταν το εργαλείο μέτρησης περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού/αντικειμένου που αντιπροσωπεύει. Η κάλυψη της σχετικής βιβλιογραφίας θεωρείται απολύτως απαραίτητη καθώς αναδεικνύει τα συνθετικά στοιχεία του υπό έρευνα αντικειμένου όπως προσδιορίζεται από τη θεωρία και τις σχετικές έρευνες. «Όμως εφόσον ο ερευνητής καταλήγει σε ένα συγκεκριμένο

εργαλείο μέτρησης συνεπάγεται ότι σύμφωνα με τη δική του αντίληψη τουλάχιστον το εργαλείο αυτό χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα περιεχομένου». (Κυριαζή, 1998, σελ. 87-88).

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι καθαρώς υποκειμενική, ως εκ τούτου θα πρέπει να επιδιώκεται η γνωμοδότηση πολλών κριτών ως προς την επάρκεια του εργαλείου μέτρησης για την ασφαλέστερη εκτίμηση της εγκυρότητας του περιεχομένου.

Σε ότι αφορά την αξιοπιστία, «μια μεταβλητή είναι αξιόπιστη όταν οδηγεί στην παραγωγή ίδιων αποτελεσμάτων σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με το ίδιο όργανο, τα ίδια υποκείμενα, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, πράγμα ανέφικτο και αναποτελεσματικό στην πράξη». (Μακράκης, 1997, σελ. 41).

Αν ένα όργανο ικανοποιεί το κριτήριο της εγκυρότητας τότε, κατά ανάγκη ικανοποιεί και εκείνο της αξιοπιστίας. Το αντίθετο δεν συμβαίνει πάντα. Οι ερευνητές, όμως, σπάνια γνωρίζουν εκ των πρότερων ότι τα όργανα μέτρησης ικανοποιούν το κριτήριο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

6.8 Πιλοτική διερεύνηση του ερωτηματολογίου

«Για να ελέγξουμε το κριτήριο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του οργάνου μέτρησης έγινε πιλοτική έρευνα σε ένα μόνο στάδιο». (Μακράκης, 1997, σελ. 41). Τυχαίο δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον πληθυσμό απάντησε και σχολίασε το ερωτηματολόγιο. Στην τελική εφαρμογή του ερωτηματολογίου δεν συμπεριλάβαμε αυτά τα άτομα. Η πιλοτική εφαρμογή συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου όπου: απορρίφθηκαν ερωτήσεις που προκαλούσαν μικρό βαθμό διαφοροποίησης στις απαντήσεις και γενικώς κρίναμε την σαφήνεια των ερωτήσεων έτσι που διορθώθηκαν προβλήματα που είχαν σχέση με την κατανόηση των ερωτήσεων. Όπως σημειώνει η Κυριαζή, (1998), «η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου είναι βασική διαδικασία, μιας και δυνητικά θα μειωθούν οι κίνδυνοι που θα εμποδίσουν την έκβαση της έρευνας». (σελ. 142-145).

7. ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1 Δείγμα της μελέτης – Συμμετέχουσες σχολικές μονάδες

Από τα διακόσια (200) ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συγκεντρώθηκαν εκατόν δέκα (110) από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενενήντα (90) από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων που ανήκουν στο Δήμο Αγρινίου.

7.2 Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

Τα αξιολογήσιμα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν εξήντα έξι (66) άνδρες (33 %) και εκατόν τριάντα δύο (132) γυναίκες (66 %), όπως φαίνεται στον πίνακα και στο γράφημα 1, σελ. 85., όπου αποτυπώνεται η κατά φύλο κατανομή του δείγματος.

7.3 Κατανομή ηλικίας εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία κυμαίνεται από 46-55 χρονών (55%) και ακολουθούν οι ηλικίες 36-45 (31%). Το 12% των ατόμων του δείγματος έχει ηλικία έως 35 χρονών και μόνο το 2% είναι πάνω από 55. (Πίνακας και γράφημα 2, σελ. 86).

7.4 Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Το 31% των ατόμων του δείγματος έχει 16-20 έτη εργασίας και το 23% έχει 26-30 έτη, το 16% έχουν 16-20 έτη και 21-25 έτη, ενώ συνολικά ένα 10% δουλεύει στην εκπαίδευση έως 10 έτη και μόνο το 3% έχει εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 30 ετών. (Πίνακας και γράφημα 3, σελ. 87).

7.5 Επιπλέον τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου

Εξετάζοντας το δείγμα ως προς πιθανούς επιπλέον τίτλους σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, έχουμε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω: Όπως φαίνεται, το 32% των ερωτηθέντων έχει και κάποια επιπλέον μετεκπαίδευση πέραν των βασικών σπουδών. Συγκεκριμένα, από τα 64 αυτά άτομα, 26 έχουν Μεταπτυχιακό, 20 δεύτερο πτυχίο, 10 Μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο ενώ,

τέλος, 2 έχουν Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό. (Πίνακας και γράφημα 4 και 5, σελ. 88, 89).

7.6 Αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Στην ερώτηση στο κατά πόσο συμφωνούν με το αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση στην εκπαίδευση, περίπου οι μισοί (το 48%) απάντησε αρκετά. Συνολικά το 60% συμφωνεί πολύ/αρκετά και το 40% δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο. (Πίνακας και γράφημα 6, σελ. 90).

7.7 Η αξιολόγηση ως εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού

Στην ερώτηση για το εάν θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, το 44% απάντησε ότι συμφωνεί λίγο και το 31% αρκετά. Συνολικά το 40% συμφωνεί πολύ/αρκετά και το 60% δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο. (Πίνακας και γράφημα 7, σελ. 91).

7.8 Αξιοπιστία αξιολόγησης

Στην ερώτηση για το εάν ενδεχόμενη αξιολόγηση μπορεί να επηρεαστεί από την πολιτική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ή από προσωπικές γνώριμες, το 45% απάντησε ότι συμφωνεί πολύ και το 38% αρκετά. Συνολικά η συντριπτική πλειοψηφία (83%) συμφωνεί πολύ/αρκετά ενώ μόνο το 1% δεν συμφωνεί καθόλου. (Πίνακας και γράφημα 8, σελ. 92).

7.9 Εκδημοκρατισμός (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης

Στην ερώτηση για το εάν ενδεχόμενη αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης, το 45% απάντησε ότι συμφωνεί λίγο και το 27% καθόλου. Συνολικά η πλειοψηφία (72%) δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο ενώ το 27% συμφωνεί πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 9, σελ. 93).

7.10 Βελτίωση της εκπαίδευσης (Κοινωνική, Οικονομική, Πολιτιστική, Πολιτική)

α) Κοινωνική: στην ερώτηση σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από κοινωνικής πλευράς, το 33% απάντησε ότι συμφωνεί λίγο και το 36% καθόλου. Συνολικά η πλειοψηφία (69%) απάντησε καθόλου/λίγο ενώ το 29% συμφωνεί πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 10, σελ. 94).

β) Οικονομική: στην ερώτηση σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από οικονομικής πλευράς, πάνω από τους μισούς (54%) απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου και το 27% λίγο. Συνολικά η συντριπτική πλειοψηφία (81%) απάντησε καθόλου/λίγο ενώ μόνο το 16% συμφωνεί πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 11, σελ. 95).

γ) Πολιτιστική: στην ερώτηση σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από πολιτιστικής πλευράς, το 35% απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου και το 33% λίγο. Συνολικά το 68% απάντησε καθόλου/λίγο ενώ το 31% συμφωνεί πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 12, σελ. 96).

δ) Πολιτική: στην ερώτηση σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από πολιτικής πλευράς, το 48% απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου και το 27% λίγο. Συνολικά το 75% απάντησε καθόλου/λίγο ενώ μόνο το 21% συμφωνεί πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 13, σελ. 97).

7.11 Μορφές αξιολόγησης

α) Εξωτερική αξιολόγηση: στην ερώτηση σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος εξωτερική αξιολόγηση, το 36% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 29% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (65%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 34% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 14, σελ. 98).

β) Εσωτερική αξιολόγηση: στην ερώτηση σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος εσωτερική αξιολόγηση, το 36% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και

το 31% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (67%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 32% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 15, σελ. 99).

γ) Αυτοαξιολόγηση: στην ερώτηση σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος αυτοαξιολόγηση, το 36% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 46% πολύ. Συνολικά η μεγάλη πλειοψηφία (82%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ μόνο το 18% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 16, σελ. 100).

δ) Ετεροπαρατήρηση: στην ερώτηση σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος ετεροπαρατήρηση, τα ποσοστά είναι πιο μοιρασμένα. Το 34% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 31% καθόλου. Συνολικά οι μισοί (50%) απάντησαν καθόλου/λίγο και το 49% πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 17, σελ. 101).

7.12 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος, στελεχών εκπαίδευσης, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού

α) Εκπαιδευτικού συστήματος : στην ερώτηση αυτή, το 27% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 57% πολύ. Συνολικά η συντριπτική πλειοψηφία (84%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 16% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 18, σελ. 102).

β) Στελεχών εκπαίδευσης: στην ερώτηση αυτή, το 35% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 49% Πολύ. Συνολικά και εδώ πολύ μεγάλο ποσοστό (84%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ μόνο το 14% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 19, σελ. 103).

γ) Σχολικής μονάδας: στην ερώτηση αυτή, το 34% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 33% πολύ. Συνολικά το 67% απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 33% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 20, σελ. 104).

δ) Εκπαιδευτικού: στην ερώτηση αυτή, το 32% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 27% πολύ. Συνολικά το 59% απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 40% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 21, σελ. 105).

7.13 Σύνδεση αξιολόγησης με παραμέτρους εκπαιδευτικού συστήματος

α) Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος: στην ερώτηση αυτή, το 21% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 56% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (77%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 23% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 22, σελ. 106).

β) Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου: στην ερώτηση αυτή, το 38% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 39% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (77%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 21% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 23, σελ. 107).

γ) Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης: στην ερώτηση αυτή, το 35% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 41% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (76%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 21% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 24, σελ. 108).

δ) Καλές πρακτικές εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης: στην ερώτηση αυτή, το 39% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 33% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (72%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 26% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 25, σελ. 109).

ε) Βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης: στην ερώτηση αυτή, σχεδόν οι μισοί (49%) απάντησαν πολύ και το 26% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά. Συνολικά η πλειοψηφία (78%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 23% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 26, σελ. 110).

στ) Προαγωγή των εκπαιδευτικών: για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την προαγωγή των εκπαιδευτικών, τα ποσοστά για τις 4 κατηγορίες είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους. (Πίνακας και γράφημα 27, σελ. 111).

ζ) Μισθολογική εξέλιξη εκπαιδευτικών: για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη, το 41% απάντησε καθόλου και το 24% απάντησε ότι συμφωνεί λίγο. Συνολικά η πλειοψηφία (65%) απάντησε καθόλου/λίγο ενώ το 34% πολύ/αρκετά. (Πίνακας και γράφημα 28, σελ. 112).

η) Επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης: Για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη, το 35% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 43% πολύ.

Συνολικά η μεγάλη πλειοψηφία (78%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 22% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 29, σελ. 113).

θ) Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία: για τη σύνδεση της αξιολόγησης με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το 35% απάντησε ότι συμφωνεί αρκετά και το 32% πολύ. Συνολικά η πλειοψηφία (67%) απάντησε πολύ/αρκετά ενώ το 31% καθόλου/λίγο. (Πίνακας και γράφημα 30, σελ. 114).

7.14 Φορείς αξιολόγησης στελεχών εκπαίδευσης - εκπαιδευτικών

α) στελεχών εκπαίδευσης: τα ποσοστά για τους: Περιφερειακό Διευθυντή, Προϊστάμενο Επιστημονικής Καθοδήγησης, Σχολικό σύμβουλο, Διευθυντή εκπαίδευσης και Διευθυντή σχολείου είναι σχετικά μοιρασμένα ως προς τις αρνητικές απαντήσεις καθόλου/λίγο και τις θετικές αρκετά/πολύ.

Για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις (51%) έναντι των αρνητικών (42%) και για τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων υπερτερούν επίσης οι θετικές απαντήσεις (56%) έναντι των αρνητικών (36%).

Για τη συμμετοχή του Υποδιευθυντή του σχολείου υπερτερούν οι αρνητικές απαντήσεις (61%) έναντι των θετικών (31%) και για τη συμμετοχή Ανεξάρτητης Αρχής υπερτερούν επίσης οι αρνητικές απαντήσεις (58%) έναντι των θετικών (33%). (Πίνακας και γράφημα 31, σελ. 115).

β) εκπαιδευτικών: τα ποσοστά για τους: Περιφερειακό Διευθυντή, Προϊστάμενο Επιστημονικής Καθοδήγησης, Διευθυντή εκπαίδευσης, Υποδιευθυντή σχολείου και Ανεξάρτητης αρχής, υπερτερούν οι αρνητικές απαντήσεις έναντι των θετικών.

Στα ποσοστά για τους: Σχολικό σύμβουλο, Διευθυντή σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις έναντι των αρνητικών.

Για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού τα ποσοστά είναι μοιρασμένα ως προς τις αρνητικές απαντήσεις 47% καθόλου/λίγο και τις θετικές 47% αρκετά/πολύ. (Πίνακας και γράφημα 32, σελ. 116).

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συζήτηση

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων 6 και 7 (συμφωνία με το αίτημα της κοινωνίας για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση ως χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού), με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson να είναι ίσος με 0.642 και το $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$. (Πίνακας 33, σελ. 117)

Κατά την εξέταση των ερωτημάτων για το εάν η αξιολόγηση θα βελτιώσει την εκπαίδευση από πλευράς Κοινωνικής, Οικονομικής, Πολιτιστικής και Πολιτικής (ερώτηση 10), προκύπτουν τα παρακάτω:

- Εξετάζοντας τα συγκεκριμένα ερώτημα ως προς το φύλο, συγκρίνουμε τις μέσες τιμές ανά φύλο στην κλίμακα 1-4 μέσω του Wilcoxon-Mann-Whitney Test.

Στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} 0.000 < 0.05$ και $Z = -3.587$) βρέθηκε η διαφορά για την βελτίωση από κοινωνικής πλευράς με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο (2.36) σε σχέση με τις γυναίκες (1.76). Οι άντρες θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης από κοινωνικής πλευράς μέσω της αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες.

Οριακά στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} 0.048 < 0.05$ και $Z = -3.587$) βρέθηκε και η διαφορά για την βελτίωση από πολιτιστικής πλευράς με τους άντρες να έχουν υψηλότερο μέσο όρο (2.24) σε σχέση με τις γυναίκες (1.89).

- Εξετάζοντας τα συγκεκριμένα ερώτημα ως προς τη μετεκπαίδευση, συγκρίνουμε τις μέσες τιμές ως προς την ύπαρξη επιπλέον μετεκπαίδευσης πέραν των βασικών σπουδών στην κλίμακα 1-4 μέσω του Wilcoxon-Mann-Whitney Test.

Στατιστικά σημαντική ($p\text{-value} 0.013 < 0.05$ και $Z = -2.484$) βρέθηκε η διαφορά για την βελτίωση από οικονομικής πλευράς με τους κατόχους επιπλέον τίτλων σπουδών να έχουν υψηλότερο μέσο όρο (1.84) σε σχέση με τους υπόλοιπους (1.50). Αν και οι δύο μέσοι όροι κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, φαίνεται ότι οι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών θεωρούν ότι μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης από

οικονομικής πλευράς μέσω της αξιολόγησης σε κάποιο μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι.

- Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης του Spearman για τις μεταβλητές των 4 ερωτημάτων με τα έτη εργασίας, βρέθηκε ότι η πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p\text{-value}=0.003<0.05$ και Spearman's $\rho=0.211$) είναι ανάμεσα στα έτη εργασίας και στη βελτίωση από οικονομικής πλευράς. Υπάρχει μια τάση οι καθηγητές με περισσότερα έτη εργασίας να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από οικονομικής πλευράς.

Κατά την εξέταση των ερωτημάτων για το κατά πόσο οι ερωτηθέντες γνωρίζουν τους όρους εξωτερική αξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση και ετεροπαρατήρηση (ερώτηση 11), και εξετάζοντας το συγκεκριμένο ερώτημα ως προς τη μετεκπαίδευση, συγκρίνουμε τις μέσες τιμές ως προς την ύπαρξη επιπλέον μετεκπαίδευσης πέραν των βασικών σπουδών στην κλίμακα 1-4 μέσω του Wilcoxon-Mann-Whitney Test.

Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών είναι πιο ενημερωμένοι και για τους 4 αυτούς όρους αφού έχουν υψηλότερες μέσες τιμές σε σχέση με τους υπόλοιπους. (Πίνακας 34, σελ. 117).

Κατά την εξέταση των ερωτημάτων 13α - 13θ ως προς τη μετεκπαίδευση, συγκρίνουμε τις μέσες τιμές ως προς την ύπαρξη επιπλέον μετεκπαίδευσης πέραν των βασικών σπουδών στην κλίμακα 1-4 μέσω του Wilcoxon-Mann-Whitney Test.

Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι πρέπει να υπάρχει σύνδεση της αξιολόγησης με τα: βελτίωση εκπαιδευτικού συστήματος, βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, ανάδειξη καλών πρακτικών, βελτίωση διαδικασίας επιλογής, μισθολογική εξέλιξη και επιμόρφωση. (Πίνακας 35, σελ. 117).

8.2 Συμπεράσματα

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μελετητές αλλά και ολόκληρη την ελληνική κοινωνία.

Ο θεσμός της αξιολόγησης, εφαρμόζεται διεθνώς σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, στην Ελλάδα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη, σύμφωνα όμως με τον τελευταίο νόμο και βάση των εξαγγελιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων θα ξεκινήσει η εφαρμογή της το σχολικό έτος 2014 – 2015.

Από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήσαμε προέκυψαν κάποια σημαντικά ευρήματα, τα οποία κατά την άποψή μας φωτίζουν το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην περιοχή που διεξήχθη η έρευνα.

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι τα παρακάτω:

Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου, μεταπτυχιακού τίτλου, διδακτορικού τίτλου συμφωνούν με την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και την θεωρούν ότι αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν άλλους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού.

Διαπιστώνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση στην εκπαίδευση και θεωρούν ότι ή αξιολόγηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού περισσότερο από τις γυναίκες.

Είναι άξιο αναφοράς ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η πολιτική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ή οι προσωπικές γνωριμίες θα επηρεάσουν την αξιολόγησή τους. Επίσης θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πολιτική.

Ενώ οι πλειονότητα και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, στα στελέχη εκπαίδευσης,

στη σχολική μονάδα για την αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού το ποσοστό είναι πολύ λιγότερο.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για την σύνδεση της αξιολόγησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και όλων των παραμέτρων του είναι θετικές υπάρχει όμως μια τάση των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη εργασίας να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση θα πρέπει συνδέεται με την βελτίωση, ενίσχυση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με την ανάδειξη καλών πρακτικών, με την βελτίωση της διαδικασίας επιλογής και με την προαγωγή.

Για την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων είναι οριακά θετικές ως προς τη συμμετοχή των στελεχών εκπαίδευσης στην αξιολόγησή τους ενώ οι ίδιοι θεωρούν ότι θα πρέπει να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Όσον αφορά την αξιολόγηση από μια Ανεξάρτητη Αρχή οι απόψεις τους είναι αρνητικές.

Ως προς την συμμετοχή φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προτιμά να αξιολογηθεί από τους: σχολικό σύμβουλο, Διευθυντή και σύλλογο διδασκόντων, ενώ έχει αρνητικά άποψη για τους: Περιφερειακό Διευθυντή, Προϊστάμενο Επιστημονικής Καθοδήγησης, Διευθυντή Εκπαίδευσης, και Ανεξάρτητη Αρχή.

8.3 Προτάσεις

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, η οποία περιορίστηκε σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας, μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για εκτεταμένη μελλοντική έρευνα των θεμάτων της αξιολόγησης σε σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, ταυτόχρονα δε να χρησιμεύσουν ως στοιχεία στους έχοντες την ευθύνη χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

9.1 Ελληνόγλωσση

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). Μετάφραση: Ευφροσύνη Φράγκου, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη-Εγχειρίδιο Μελέτης*. (σελ. 346). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bird, M. (1999a), *Η πραγματοποίηση της ποσοτικής έρευνας*, στο: Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (Επιμ.) Μετάφραση: Ευφροσύνη Φράγκου, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη-Εγχειρίδιο Μελέτης*. (σελ. 345). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Bird, M. (1999b), *Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοικτού Κολεγίου*, στο: Bird, M., & Hammersley, M. (Επιμ.) Μετάφραση: Κατερίνα Παυλογεωργάτου, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη-Συλλογή Κειμένων (Ανάτυπα)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο-Το Εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Woods, P. (1999). *Ποιοτική Έρευνα*, στο: Bird, M. Hammersley, M. Gomm, R. Woods, P. (Επιμ.) Μετάφραση: Ευφροσύνη Φράγκου, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη-Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α. (1993), *Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.20, σσ.10-12.

Αργύρη, Ι. (1986), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου σε Αναφορά με τα Έξι Γνωστικά Επίπεδα κατά Bloom*, Νεοελληνική Παιδεία, τ. 7 σσ.107-114.

Βεργίδης, Δ. (1996) *Αξιολόγηση του προγράμματος "Μελίνα"-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βεργίδης, Δ. (1991), *Προϋποθέσεις για μια Αποτελεσματική Αξιολόγηση της Σχολικής Πρακτικής*, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.13, ένθετο σσ.19-22.

Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1986), *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων, Τόμος Α: Γνωστικός Τομέας* (μτφ. Λαμπράκη-Παγανού Α.), Αθήνα, εκδόσεις Κώδικας.

- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1991), *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων, Τόμος Β: Συναισθηματικός Τομέας* (μτφ Λαμπράκη-Παγανού, Α.), Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κώδικας.
- Γεωργούσης, Π. (1981), *Μέθοδοι Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών (Τεστ και Μετρήσεις στην Εκπαίδευση) με Στοιχεία Στατιστικής*, Αθήνα, Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γναρδέλλης, Χ. (2006), *Ανάλυση δεδομένων με το SPSS 14 for Windows*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1997), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) "Λευκή Βίβλος." Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997) *Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία, "Σωκράτης"*. Οδηγίες για τους αιτούντες, 1998. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981) "Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών". Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1983), *Η Αξιολόγηση του Μαθητή στο Αυταρχικό και στο Φιλελεύθερο Δημοκρατικό Σχολείο: Δύο Σχολεία, Δύο Αδιέξοδα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.11, σσ.72-78.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*, 7η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης. Κατσαρού, Ε. (1994), *Ενεργητική - Συμμετοχική Έρευνα*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 25, σσ.18-22.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών*. (σελ. 100-148). Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*, Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13, σσ. 75-87.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή/τριας ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. (β' έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.

- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. (σελ. 21-40). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίτση, Α. (2014) «*Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) "*Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*". Γιάννενα: πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μπαγάκης, Γ (2000) "*Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.*" Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ.49, σσ20-27
- Μποφυλάτος, Σ (1998) "*Μπροστά στην αξιολόγηση... με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98*". Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 47, σσ. 17-19.
- Νούτσος, Μ. (1983) "*Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*." Γιάννενα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Μ (1999) "*Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*". Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 49, σσ. 12-16.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση. Παπαμιχαήλ, Γ. (1985), *Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Πράξη*, Νέα Παιδεία, τ.33, σσ.35-42.
- Σολομών, Ι. (1999) «*Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα- Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*» ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Αθήνα

9.2 Ξενόγλωσση

- Bloom, B. S., Hasting, J. T., Madaus, G. F. (eds) (1971) "*Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*." New York: McGraw-Hill.
- European Commission (1998) "*Agenda Sub-Committee "Comenius"*". 22-23/6. Brussels: European Commission.
- Scriven, M. (1977a) "Goal-free evaluation". In Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B. and Parlett M. (Eds) "*Beyond the numbers game a reader in educational evaluation*". London: Mac Millan Education Ltd.
- Scriven, M. (1977b) "Goal Lib (the GFE's manifesto)". In Hamilton, D., Jenkins, D., King, C. MacDonald, B. and Parlett M. (eds) "*Beyond the numbers game a reader in educational evaluation*". London: Macmillan Education Ltd.

- Scriven, M. (1991) *"Evaluation Thesaurus"* (fourth edition). London: Sage.
- Simon H. A. (1957), *Administrative Behavior*, McMillan, London.
- Simons, H. (1988) *"Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation"*. London: The Palmer Press
- Solomon, J. (1997) (ed.) *"Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization"*. Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs and European Commission D.G. XXII, Directorate A, Unit 1.

Β' ΜΕΡΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****Ενημερωτικό σημείωμα****Αγαπητοί συνάδελφοι,**

Είμαστε φοιτητές στο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΤΕΙ) Μεσολογγίου, στη Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Στα πλαίσια της Πτυχιακής μας εργασίας, με θέμα: **«Αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό τομέα»**, με επόπτη καθηγητή τον **κ. Δ. Καπογιάννη**, έχουμε ετοιμάσει το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις σας σίγουρα είναι πολύ σημαντικές, έτσι η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή είναι για εμάς απαραίτητη αλλά και αναντικατάστατη.

Η δική σας βοήθεια θα είναι καθοριστική για τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Για να έχουν όμως πραγματική αξία τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή, θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σας παρακαλούσαμε ακόμα να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα. Σας διευκρινίζουμε, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σας ευχαριστούμε πολύ

που θα διαθέσετε το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλλο:

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία:

0 – 35	
36 – 45	
46 – 55	
Άνω 55	

3. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση;

0 – 5	
6-10	
11 – 15	
16 – 20	
21 – 25	
26 – 30	
Άνω 30	

4. Εκτός από βασικές σπουδές έχετε κάνει άλλες σπουδές;

Ναι	
Όχι	

5. Αν ναι τι τίτλους σπουδών έχετε; Παρακαλούμε συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

Τίτλος Σπουδών	Τριτοβάθμιο Ίδρυμα	Έτος απόκτησης
Δεύτερο πτυχίο		
Μεταπτυχιακό		
Διδακτορικό		

6. Συμφωνείτε με το αίτημα της κοινωνίας για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

7. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενδεχόμενη αξιολόγηση μπορεί να επηρεαστεί από την πολιτική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ή από προσωπικές γνώριμες;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενδεχόμενη αξιολόγηση θα βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

10. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από πλευράς;

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

Κοινωνικής	
Οικονομικής	
Πολιτιστικής	
Πολιτικής	

11. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνουν οι παρακάτω όροι:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α. εξωτερική αξιολόγηση	
β. εσωτερική αξιολόγηση	
γ. αυτο-αξιολόγηση	
δ. ετεροπαρατήρηση	

12. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης τα παρακάτω:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α..Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.).	
β. Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης.	
γ. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.	
δ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.	

13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α. Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.	
β. Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.	
γ. Με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	
δ. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	
ε. Με τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης.	
στ. Με την προαγωγή των εκπαιδευτικών.	
ζ. Με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.	
η. Με την επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	
θ. Με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.	

14. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών;

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

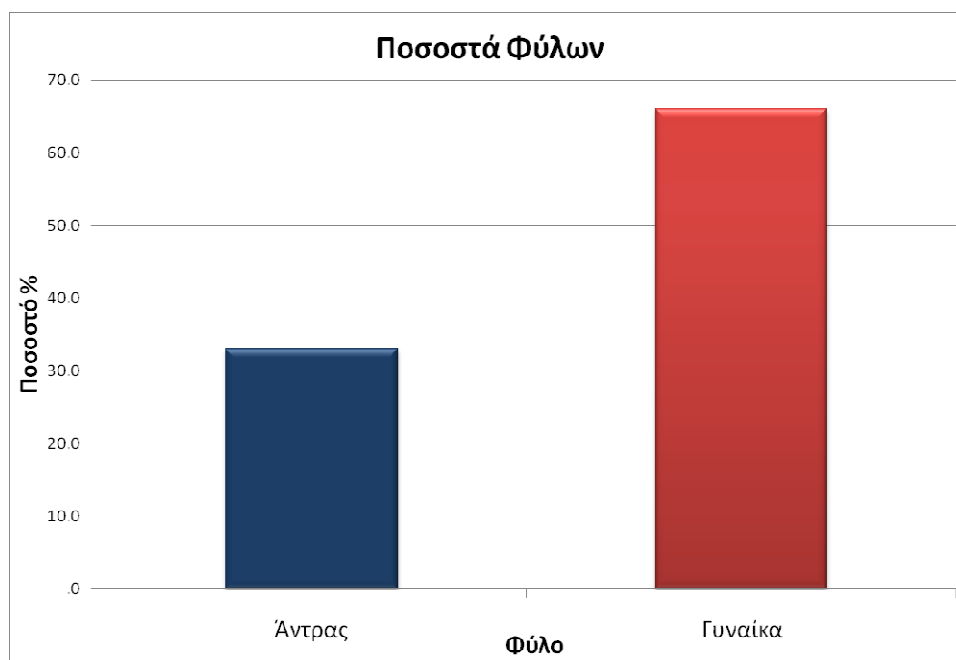
Φορείς αξιολόγησης	Στελέχη Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί
Περιφερειακός Διευθυντής		
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης		
Σχολικός σύμβουλος		
Διευθυντής εκπαίδευσης		
Διευθυντής σχολείου		
Σύλλογος διδασκόντων		
Υποδιευθυντής σχολείου		
Εκπαιδευτικός		
Ανεξάρτητη Αρχή		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΙΝΑΚΕΣ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Gender - Φύλο				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Άντρας	66	33,0	34,0
	Γυναίκα	132	66,0	100,0
	Total	200	100,0	

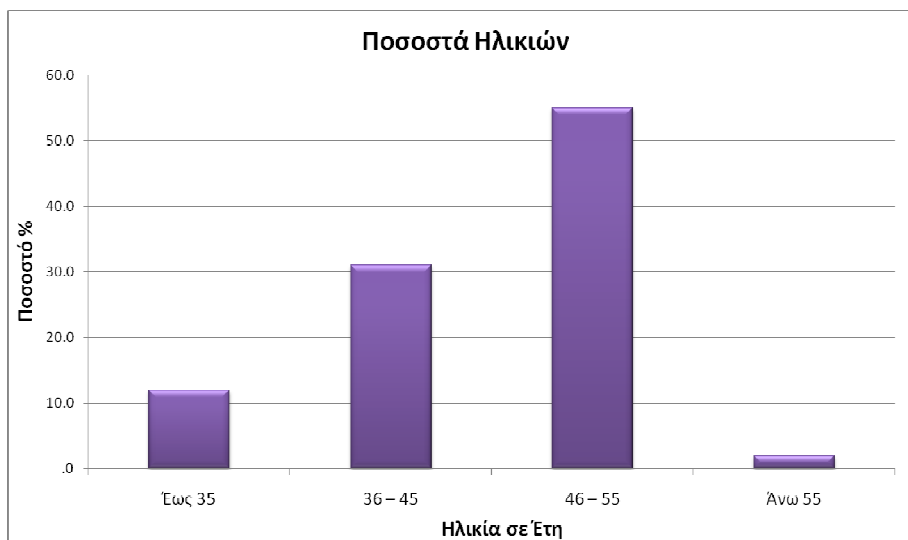
Πίνακας 1: Κατανομή του πληθυσμιακού δείγματος ανά φύλο



Γράφημα 1: Κατανομή του πληθυσμιακού δείγματος ανά φύλο

Age - Ηλικία				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Έως 35	24	12,0	12,0
	36 – 45	62	31,0	43,0
	46 – 55	110	55,0	98,0
	Άνω 55	4	2,0	100,0
	Total	200	100,0	

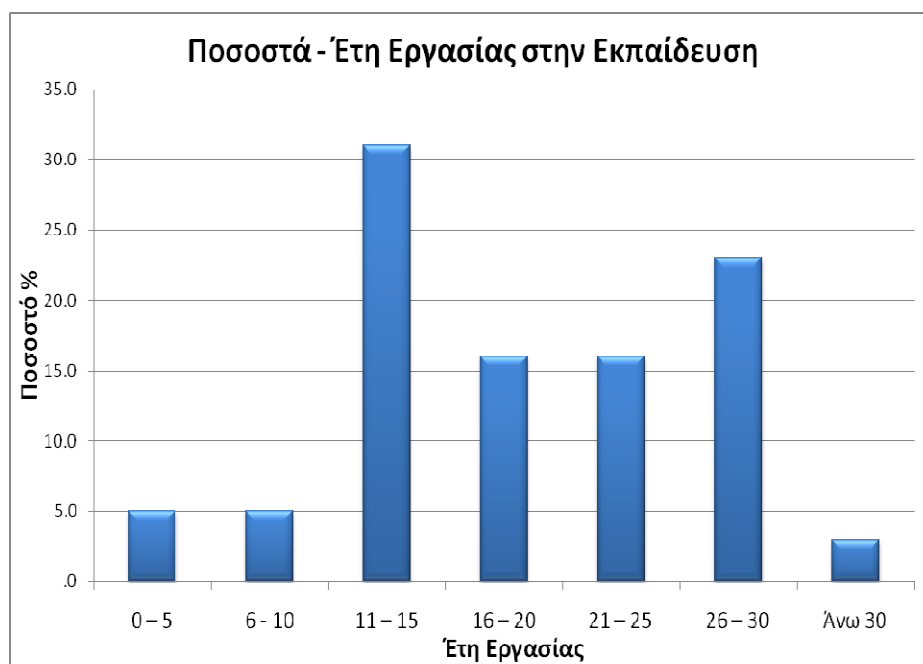
Πίνακας 2: Κατανομή του πληθυσμιακού δείγματος ανά ηλικία



Γράφημα 2: Κατανομή του πληθυσμιακού δείγματος ανά ηλικία

Έτη Εργασίας στην Εκπαίδευση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	0 – 5	10	5,0	6,0
	6 - 10	10	5,0	11,0
	11 – 15	62	31,0	42,0
	16 – 20	32	16,0	58,0
	21 – 25	32	16,0	74,0
	26 – 30	46	23,0	97,0
	Άνω 30	6	3,0	100,0
	Total	200	100,0	

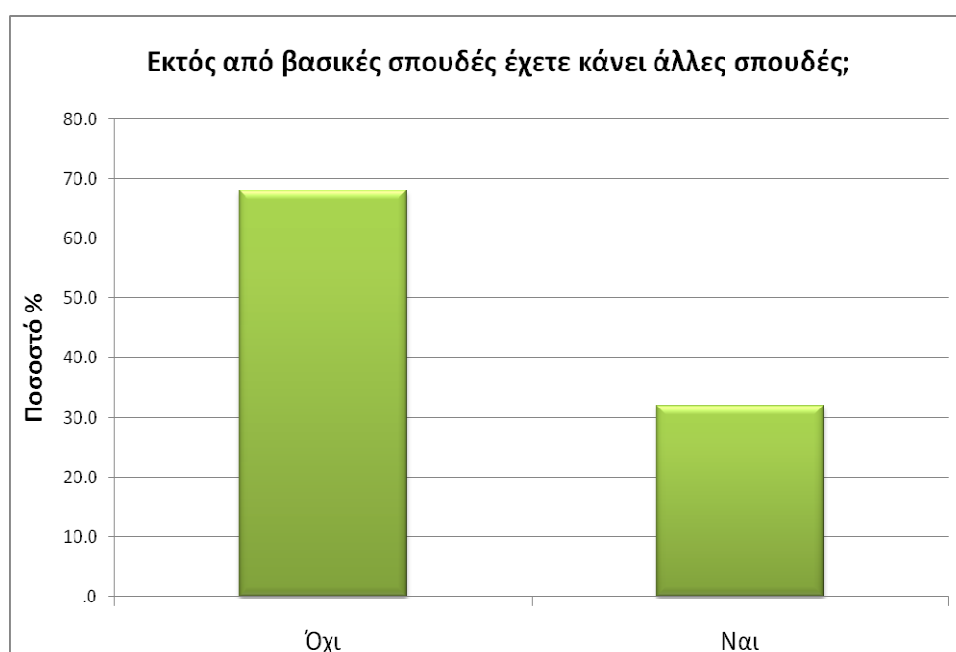
Πίνακας 3: Χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας



Γράφημα 3: Χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Post Education - Μετεκπαίδευση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Όχι	136	68,0	68,0
	Ναι	64	32,0	100,0
	Total	200	100,0	

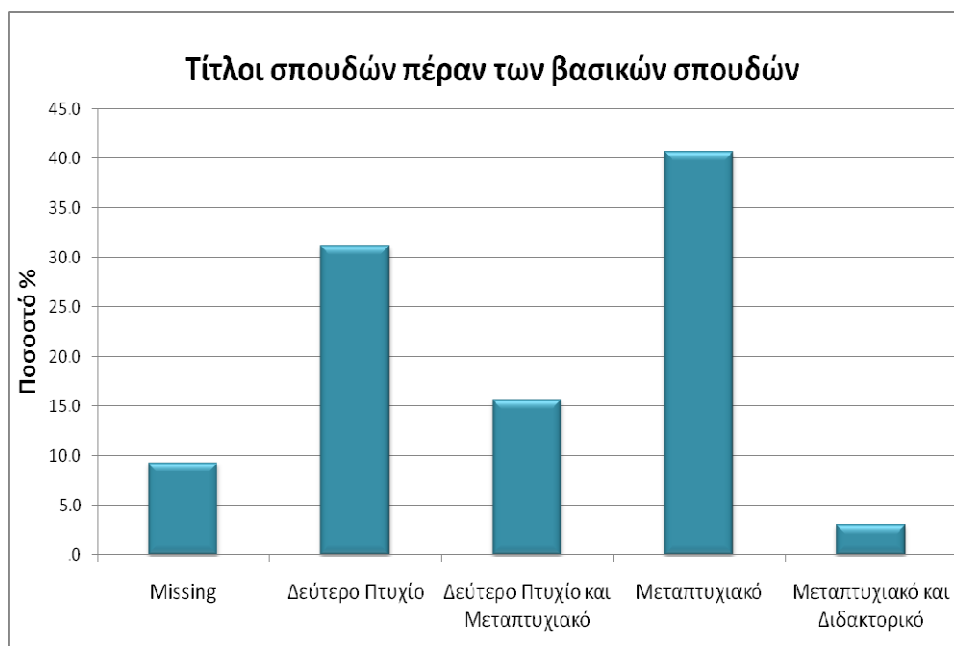
Πίνακας 4: Επιπλέον τίτλοι σπουδών



Γράφημα 4: Επιπλέον τίτλοι σπουδών

Τίτλοι σπουδών πέραν των βασικών σπουδών					
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %	
Valid	Missing	6	9,4	9,4	
	Δεύτερο Πτυχίο	20	31,3	40,6	
	Δεύτερο Πτυχίο και Μεταπτυχιακό	10	15,6	56,3	
	Μεταπτυχιακό	26	40,6	96,9	
	Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό	2	3,1	100,0	
	Total	64	100,0		

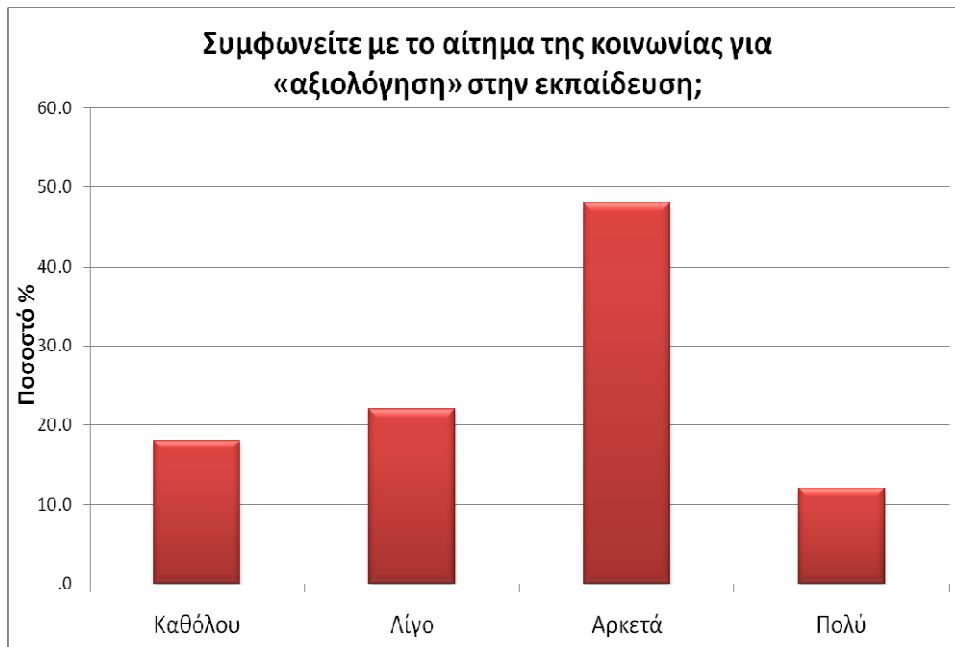
Πίνακας 5: Επιπλέον τίτλοι σπουδών



Γράφημα 5: Επιπλέον τίτλοι σπουδών

Συμφωνείτε με το αίτημα της κοινωνίας για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	36	18,0	18,0
	Λίγο	44	22,0	40,0
	Αρκετά	96	48,0	88,0
	Πολύ	24	12,0	100,0
	Total	200	100,0	

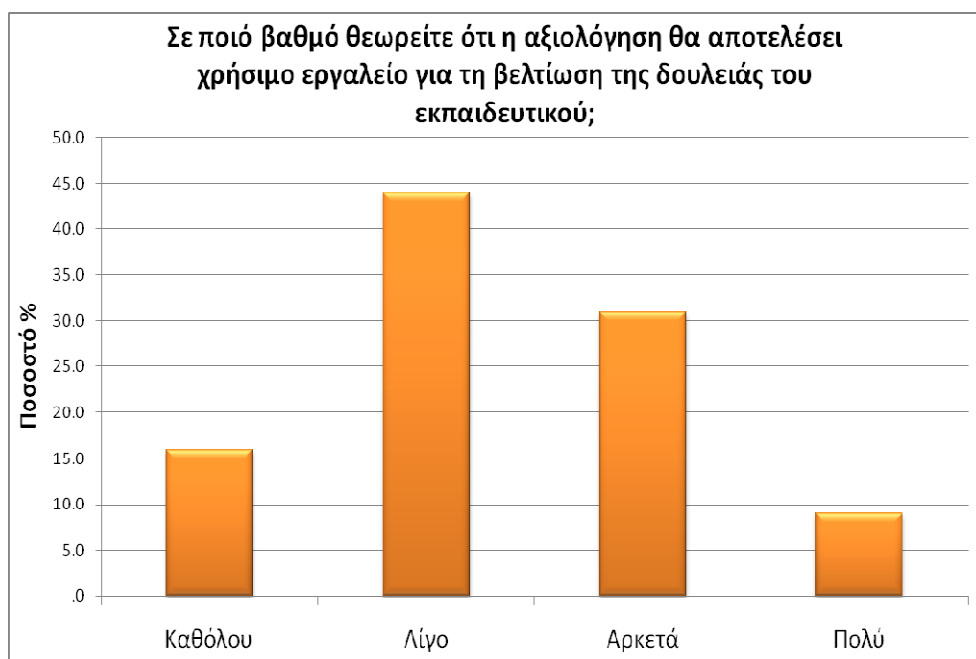
Πίνακας 6: αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση



Γράφημα 6: αίτημα της κοινωνίας για αξιολόγηση

Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	32	16,0	16,0
	Λίγο	88	44,0	60,0
	Αρκετά	62	31,0	91,0
	Πολύ	18	9,0	100,0
	Total	200	100,0	

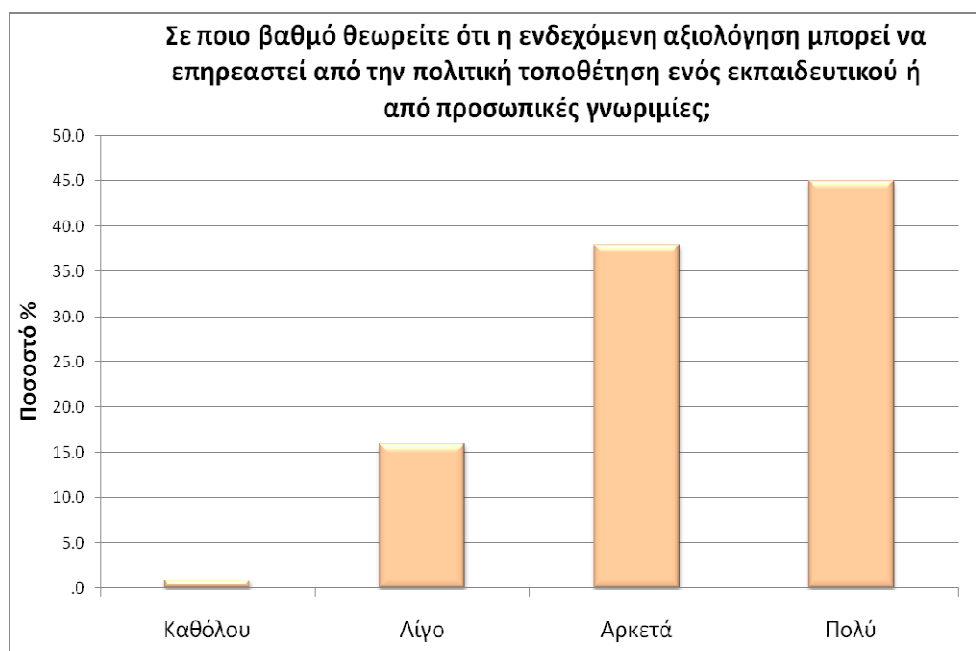
Πίνακας 7: Η αξιολόγηση ως εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού



Γράφημα 7: Η αξιολόγηση ως εργαλείο για τη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενδεχόμενη αξιολόγηση μπορεί να επηρεαστεί από την πολιτική τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ή από προσωπικές γνωριμίες;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	2	1,0	1,0
	Λίγο	32	16,0	17,0
	Αρκετά	76	38,0	55,0
	Πολύ	90	45,0	100,0
	Total	200	100,0	

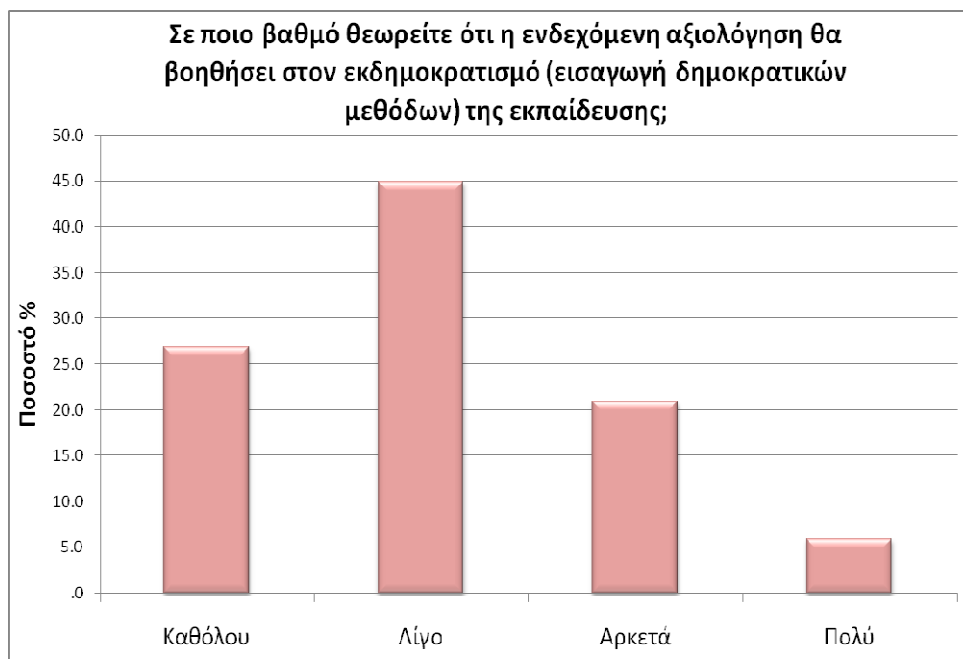
Πίνακας 8: Αξιοπιστία αξιολόγησης



Γράφημα 8: Αξιοπιστία αξιολόγησης

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενδεχόμενη αξιολόγηση θα βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	54	27,0	28,0
	Λίγο	90	45,0	73,0
	Αρκετά	42	21,0	94,0
	Πολύ	12	6,0	100,0
	Total	200	100,0	

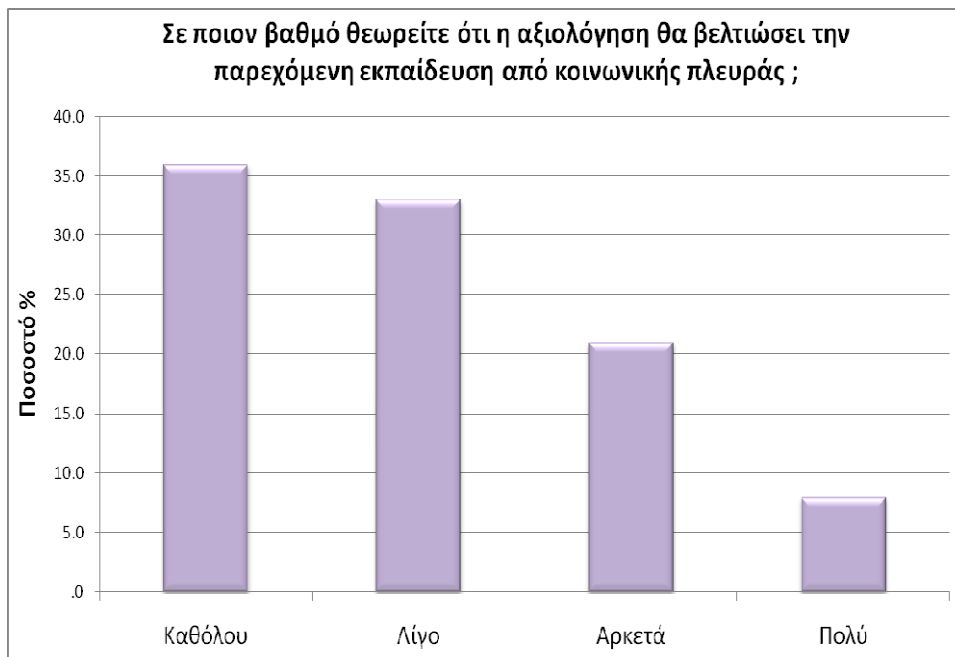
Πίνακας 9: εκδημοκρατισμός (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης



Γράφημα 9: εκδημοκρατισμός (εισαγωγή δημοκρατικών μεθόδων) της εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από κοινωνικής πλευράς;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2.0	2.0
	Καθόλου	72	36.0	38.0
	Λίγο	66	33.0	71.0
	Αρκετά	42	21.0	92.0
	Πολύ	16	8.0	100.0
	Total	200	100.0	

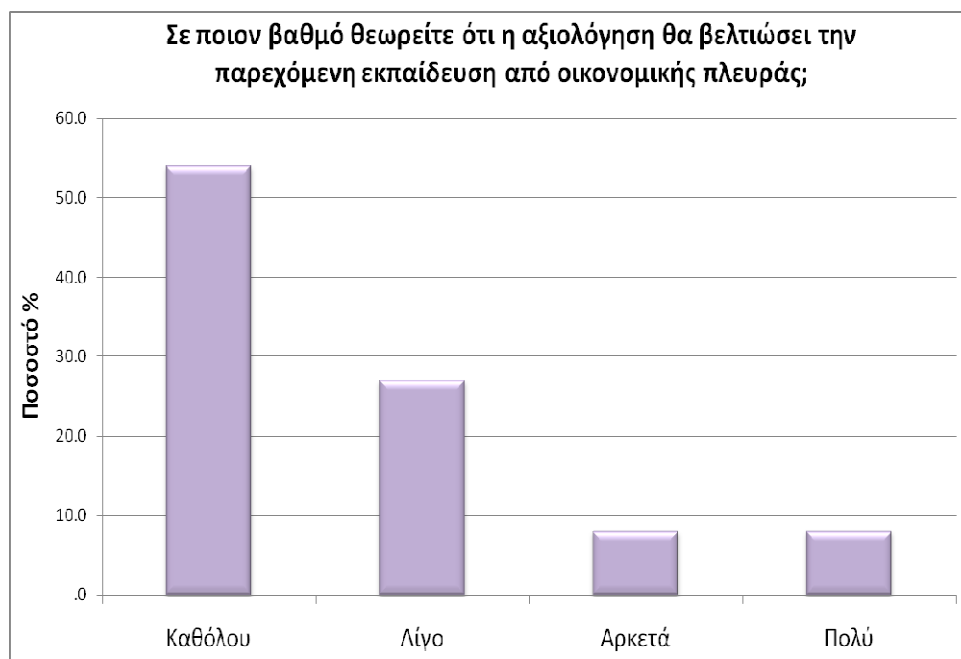
Πίνακας 10: κοινωνική πλευρά



Γράφημα 10: κοινωνική πλευρά

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από οικονομικής πλευράς;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	6	3.0	3.0
	Καθόλου	108	54.0	57.0
	Λίγο	54	27.0	84.0
	Αρκετά	16	8.0	92.0
	Πολύ	16	8.0	100.0
	Total	200	100.0	

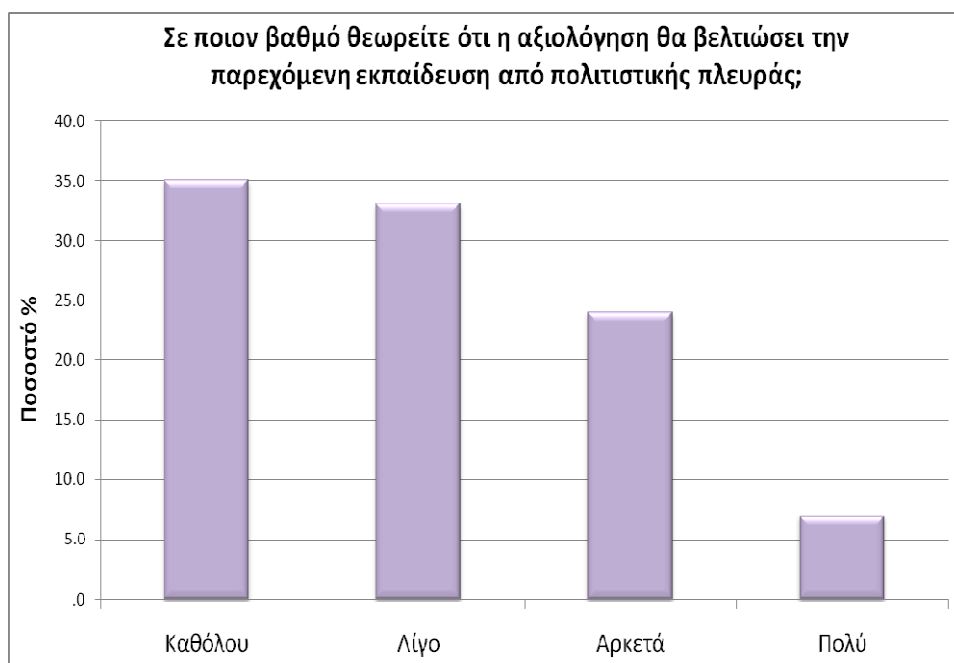
Πίνακας 11: οικονομική πλευρά



Γράφημα 11: οικονομική πλευρά

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από πολιτιστικής πλευράς;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1.0	1.0
	Καθόλου	70	35.0	36.0
	Λίγο	66	33.0	69.0
	Αρκετά	48	24.0	93.0
	Πολύ	14	7.0	100.0
	Total	200	100.0	

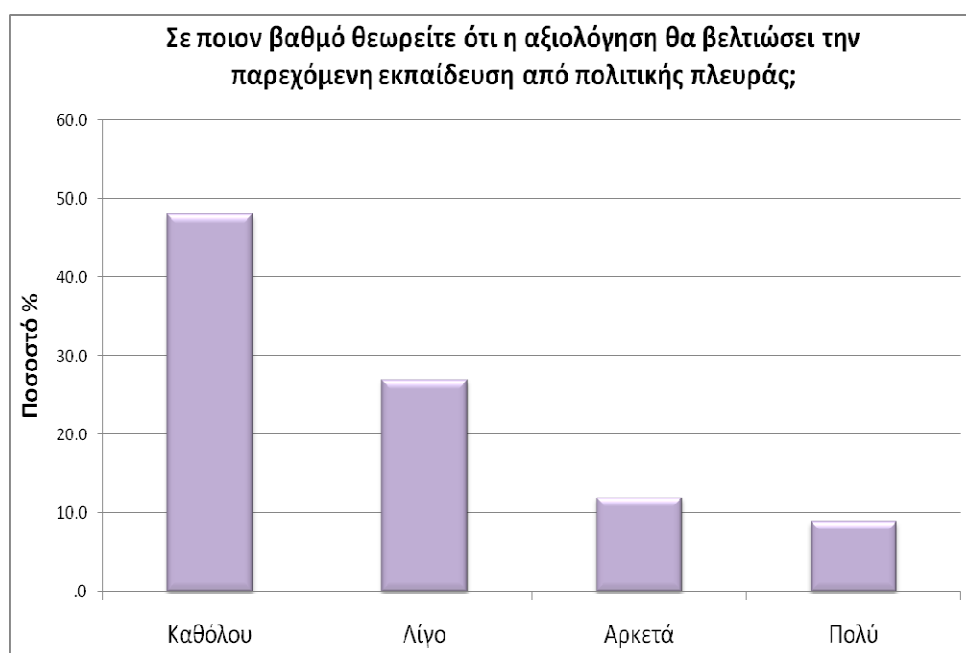
Πίνακας 12: πολιτιστική πλευρά



Γράφημα 12: οικονομική πλευρά

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση από πολιτικής πλευράς				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	8	4,0	4,0
	Καθόλου	96	48,0	52,0
	Λίγο	54	27,0	79,0
	Αρκετά	24	12,0	91,0
	Πολύ	18	9,0	100,0
	Total	200	100,0	

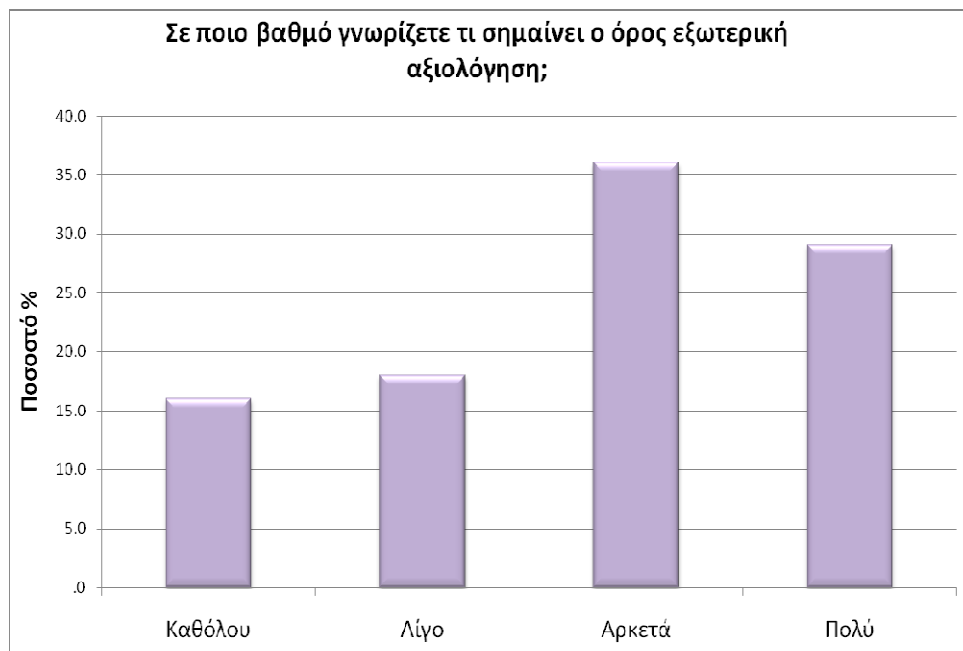
Πίνακας 13: πολιτική πλευρά



Γράφημα 13: πολιτική πλευρά

Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος εξωτερική αξιολόγηση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	32	16,0	17,0
	Λίγο	36	18,0	35,0
	Αρκετά	72	36,0	71,0
	Πολύ	58	29,0	100,0
	Total	200	100,0	

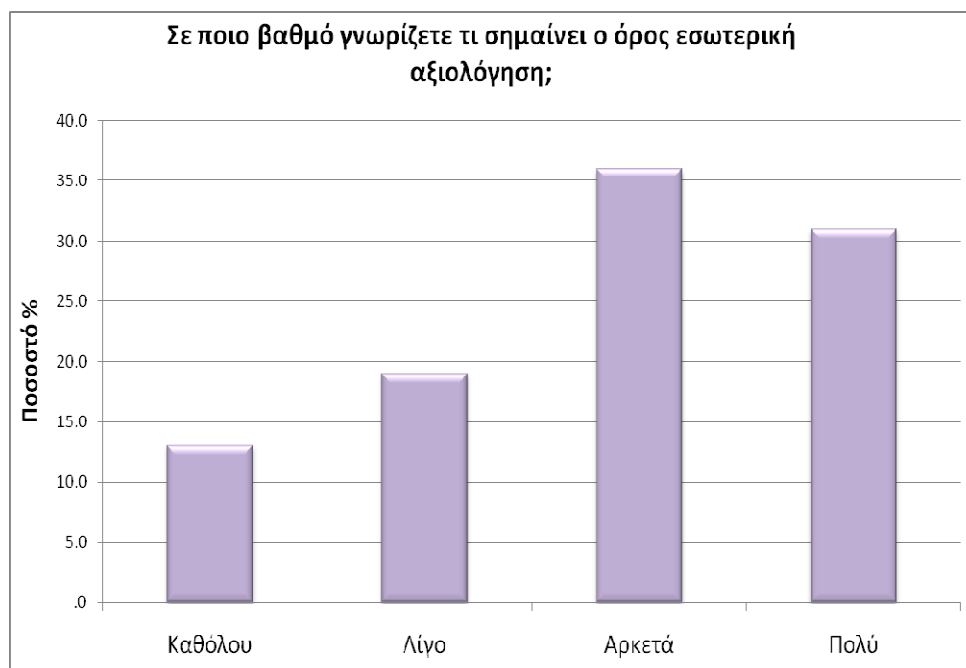
Πίνακας 14: εξωτερική αξιολόγηση



Γράφημα 14: εξωτερική αξιολόγηση

Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος εσωτερική αξιολόγηση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	26	13,0	14,0
	Λίγο	38	19,0	33,0
	Αρκετά	72	36,0	69,0
	Πολύ	62	31,0	100,0
	Total	200	100,0	

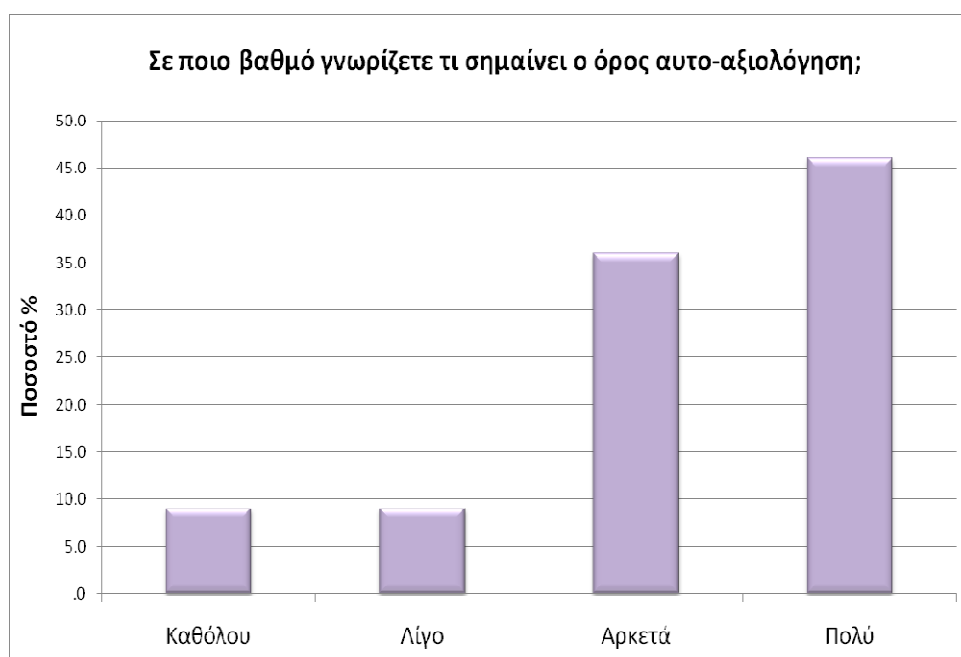
Πίνακας 15: εσωτερική αξιολόγηση



Γράφημα 15: εσωτερική αξιολόγηση

Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος αυτοαξιολόγηση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	18	9,0	9,0
	Λίγο	18	9,0	18,0
	Αρκετά	72	36,0	54,0
	Πολύ	92	46,0	100,0
	Total	200	100,0	

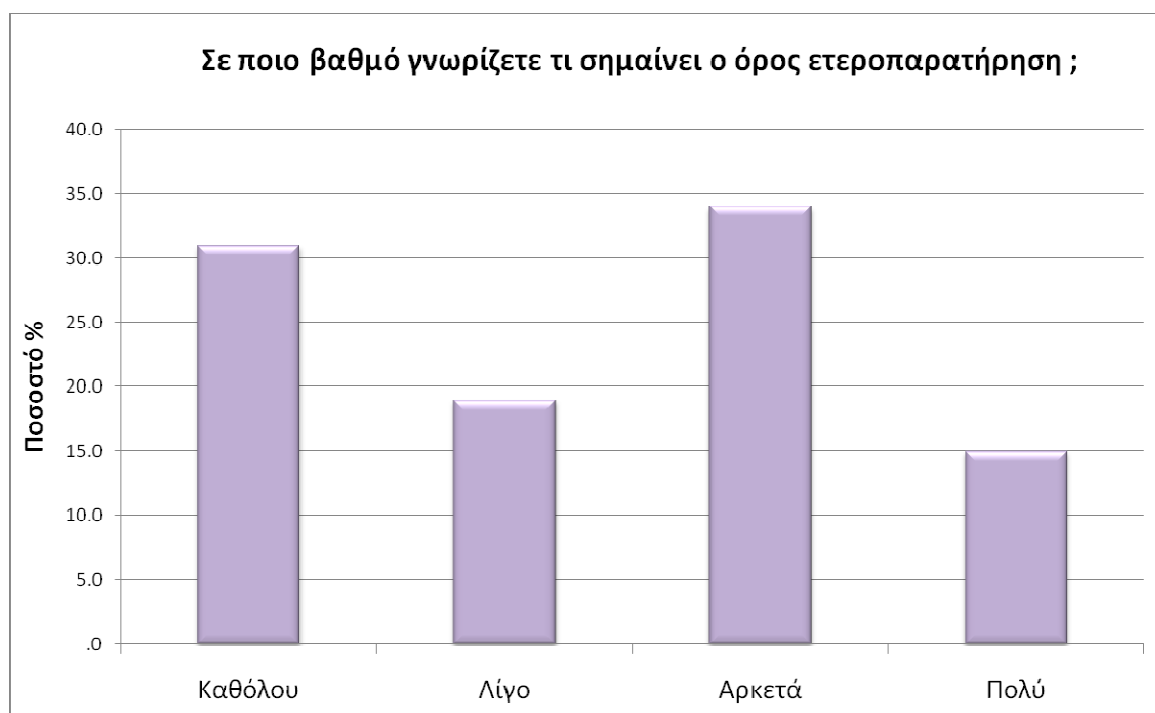
Πίνακας 16: αυτοαξιολόγηση



Γράφημα 16: αυτοαξιολόγηση

Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος ετεροπαράτηση				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	62	31,0	32,0
	Λίγο	38	19,0	51,0
	Αρκετά	68	34,0	85,0
	Πολύ	30	15,0	100,0
	Total	200	100,0	

Πίνακας 17: ετεροπαράτηση

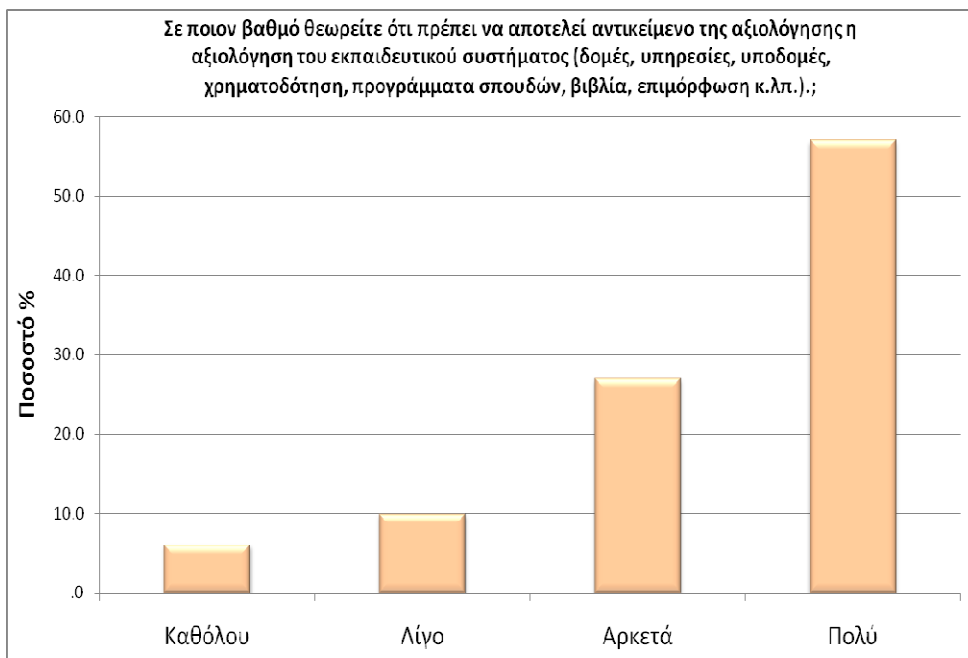


Γράφημα 17: ετεροπαράτηση

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.).

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
	Καθόλου	12	6,0	6,0
	Λίγο	20	10,0	16,0
	Αρκετά	54	27,0	43,0
	Πολύ	114	57,0	100,0
	Total	200	100,0	

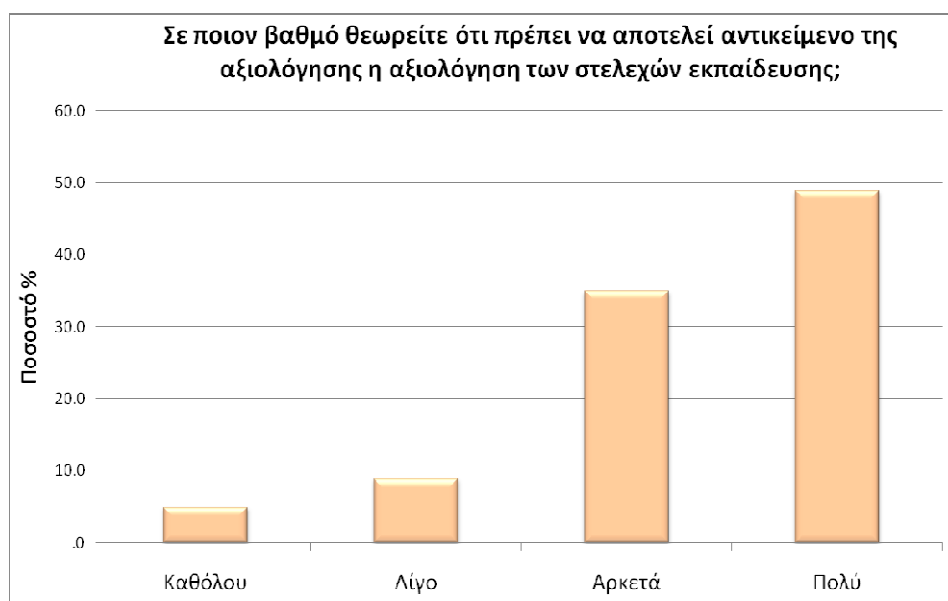
Πίνακας 18: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος



Γράφημα 18: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2,0	2,0
	Καθόλου	10	5,0	7,0
	Λίγο	18	9,0	16,0
	Αρκετά	70	35,0	51,0
	Πολύ	98	49,0	100,0
	Total	200	100,0	

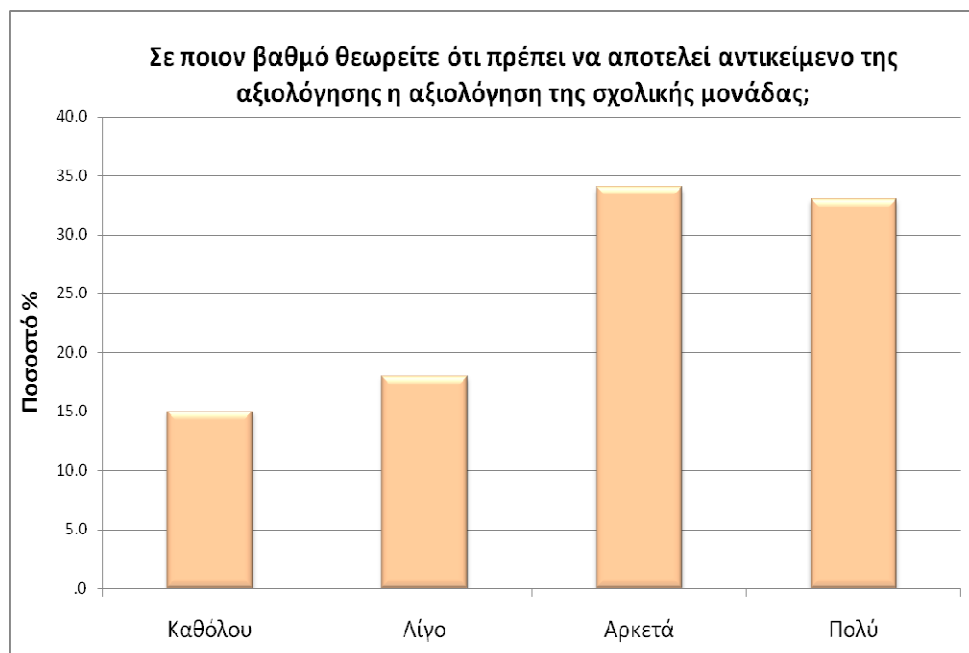
Πίνακας 19: αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης



Γράφημα 19: αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	30	15,0	15,0
	Λίγο	36	18,0	33,0
	Αρκετά	68	34,0	67,0
	Πολύ	66	33,0	100,0
	Total	200	100,0	

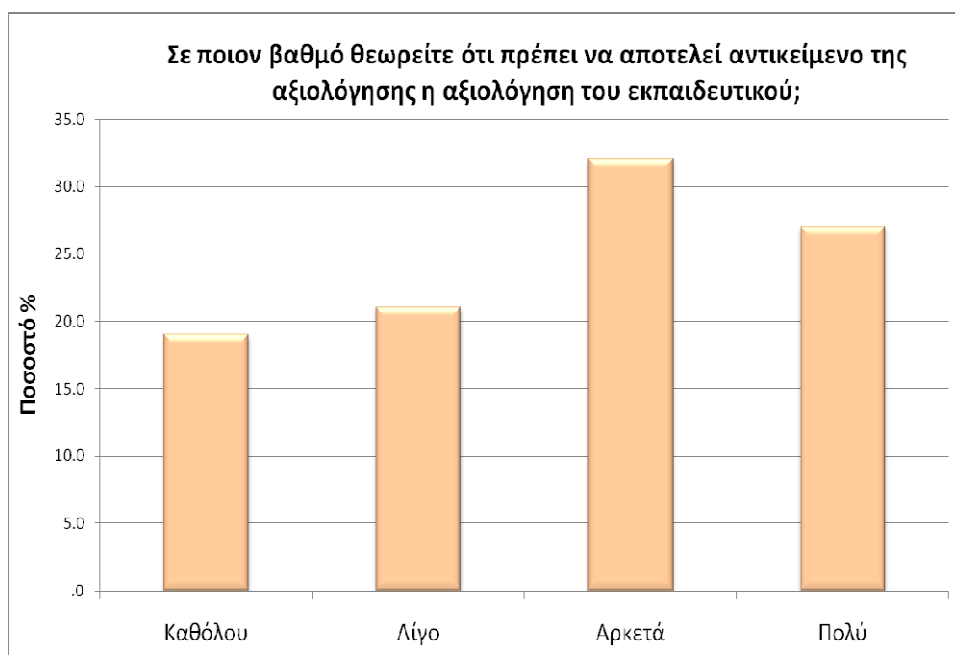
Πίνακας 20: αξιολόγηση σχολικής μονάδας



Γράφημα 20: αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	38	19,0	20,0
	Λίγο	42	21,0	41,0
	Αρκετά	64	32,0	73,0
	Πολύ	54	27,0	100,0
	Total	200	100,0	

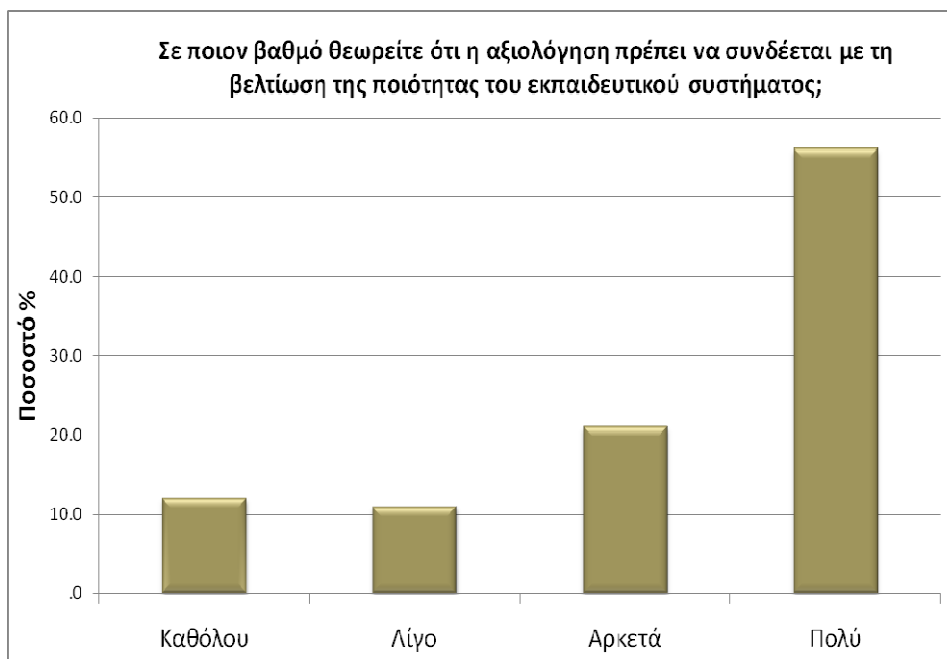
Πίνακας 21: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού



Γράφημα 21: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	24	12,0	12,0
	Λίγο	22	11,0	23,0
	Αρκετά	42	21,0	44,0
	Πολύ	112	56,0	100,0
	Total	200	100,0	

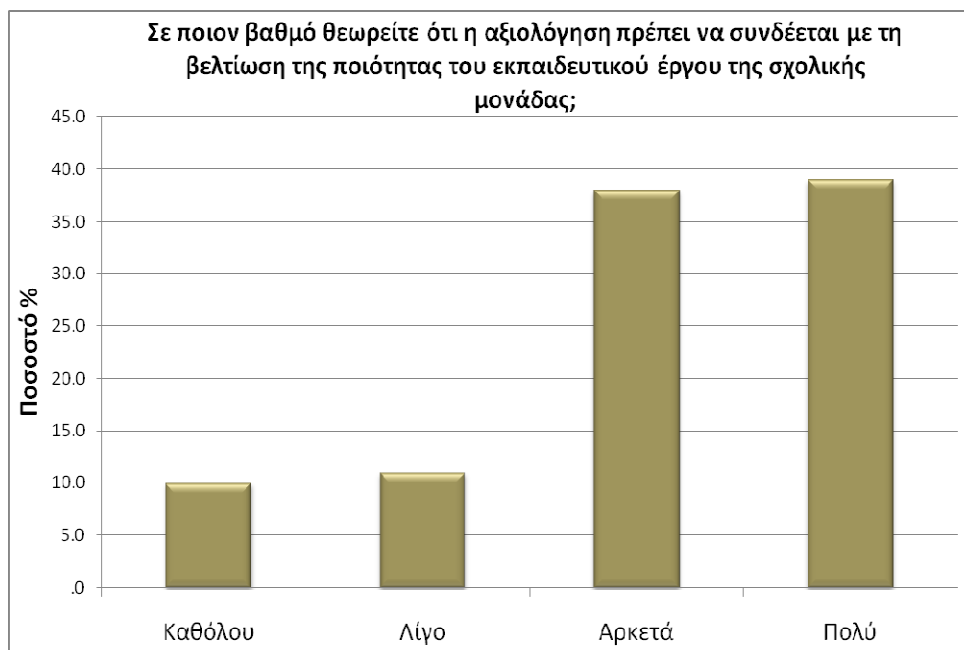
Πίνακας 22: Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος



Γράφημα 22: Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2,0	2,0
	Καθόλου	20	10,0	12,0
	Λίγο	22	11,0	23,0
	Αρκετά	76	38,0	61,0
	Πολύ	78	39,0	100,0
	Total	200	100,0	

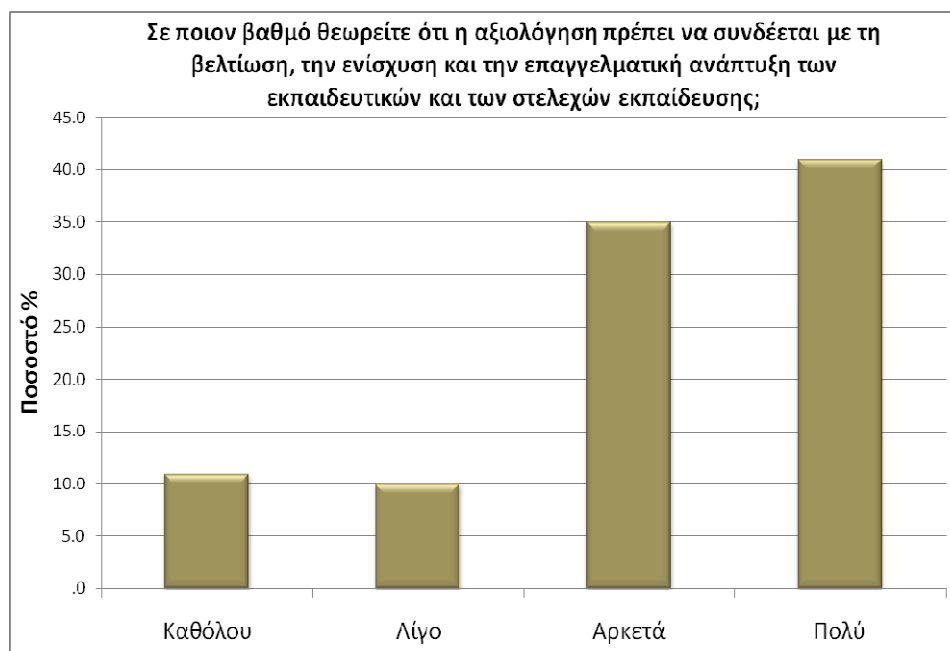
Πίνακας 23: ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας



Γράφημα 23: ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	6	3,0	3,0
	Καθόλου	22	11,0	14,0
	Λίγο	20	10,0	24,0
	Αρκετά	70	35,0	59,0
	Πολύ	82	41,0	100,0
	Total	200	100,0	

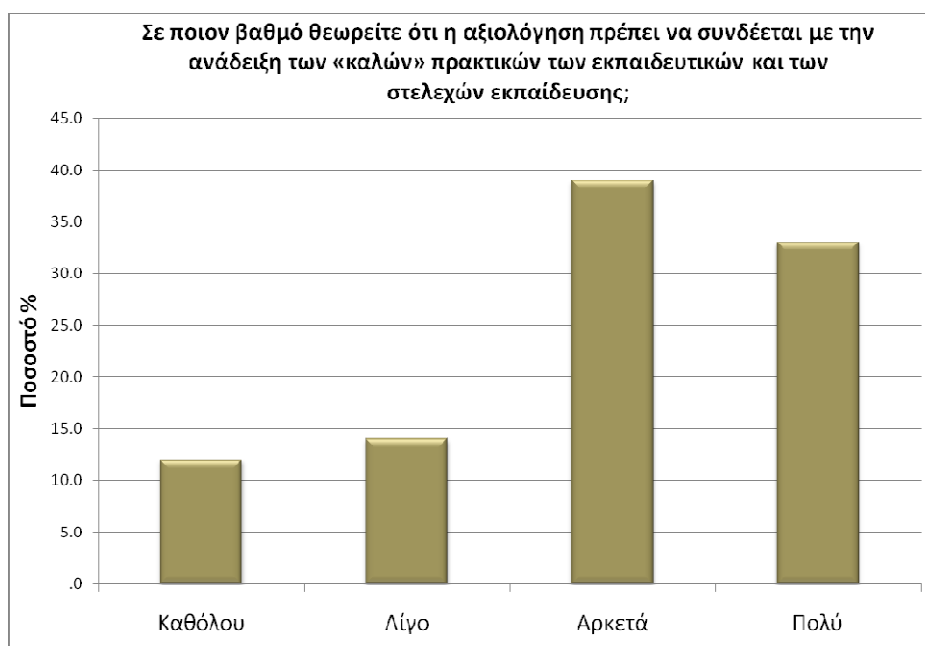
Πίνακας 24: επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης



Γράφημα 24: επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2,0	2,0
	Καθόλου	24	12,0	14,0
	Λίγο	28	14,0	28,0
	Αρκετά	78	39,0	67,0
	Πολύ	66	33,0	100,0
	Total	200	100,0	

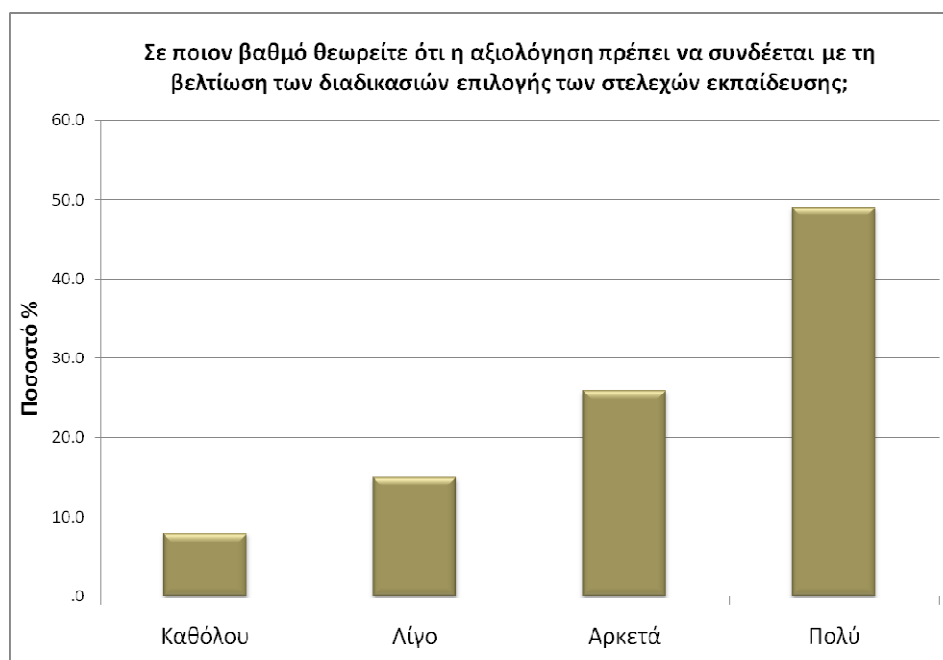
Πίνακας 25: καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης



Γράφημα 25: καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2,0	2,0
	Καθόλου	16	8,0	10,0
	Λίγο	30	15,0	25,0
	Αρκετά	52	26,0	51,0
	Πολύ	98	49,0	100,0
	Total	200	100,0	

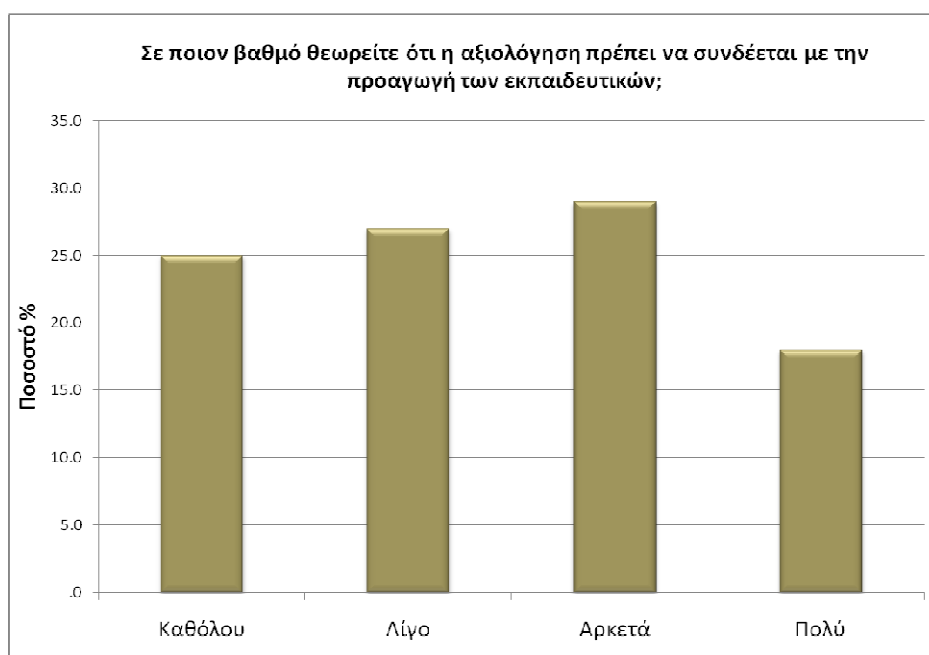
Πίνακας 26: διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης



Γράφημα 26: διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή των εκπαιδευτικών;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	50	25,0	26,0
	Λίγο	54	27,0	53,0
	Αρκετά	58	29,0	82,0
	Πολύ	36	18,0	100,0
	Total	200	100,0	

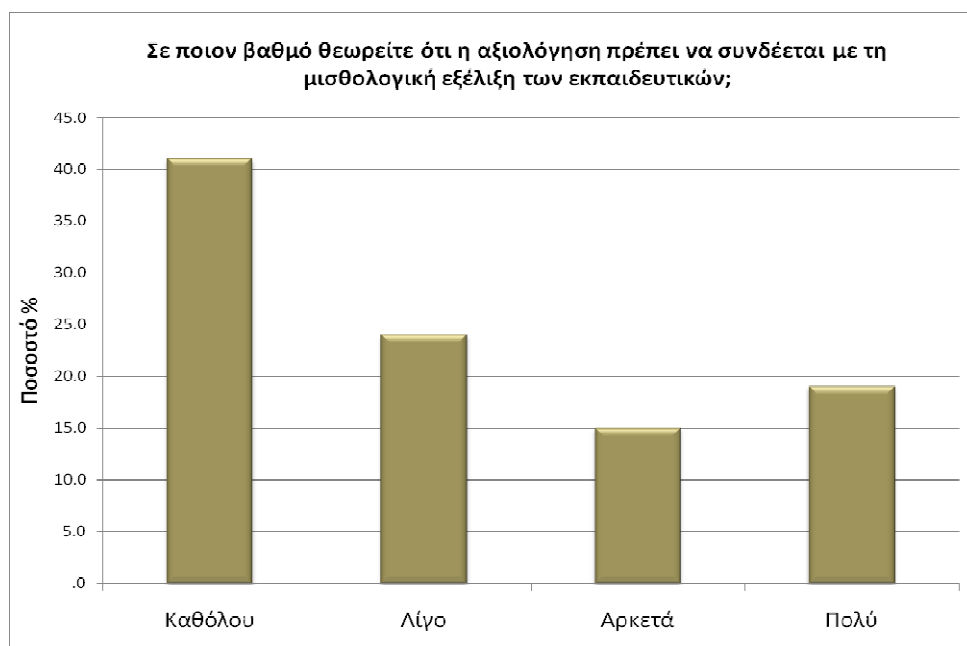
Πίνακας 27: προαγωγή των εκπαιδευτικών



Γράφημα 27: προαγωγή των εκπαιδευτικών

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	2	1,0	1,0
	Καθόλου	82	41,0	42,0
	Λίγο	48	24,0	66,0
	Αρκετά	30	15,0	81,0
	Πολύ	38	19,0	100,0
	Total	200	100,0	

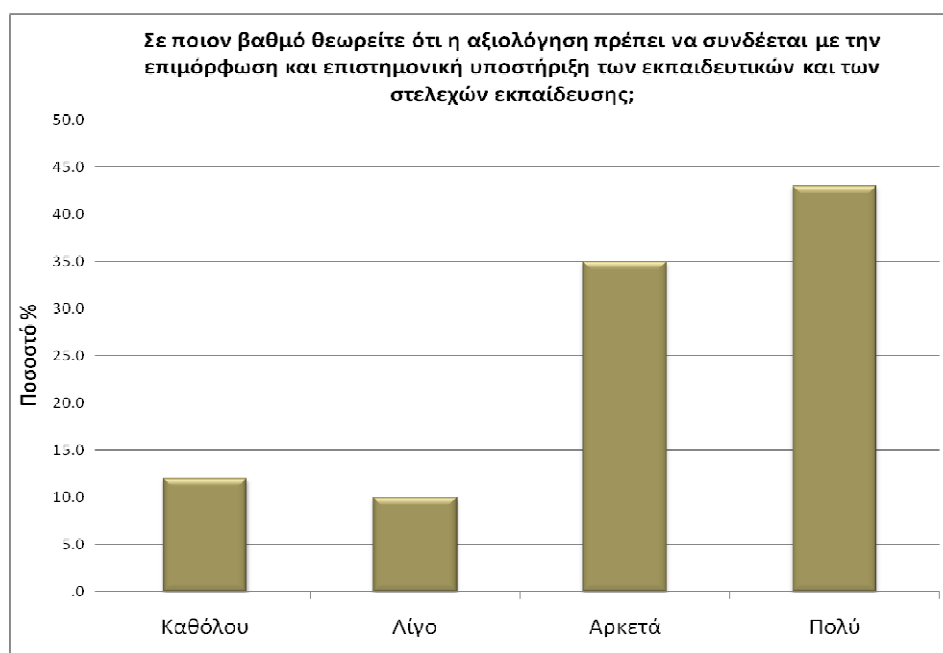
Πίνακας 28: μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών



Γράφημα 28: μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Καθόλου	24	12,0	12,0
	Λίγο	20	10,0	22,0
	Αρκετά	70	35,0	57,0
	Πολύ	86	43,0	100,0
	Total	200	100,0	

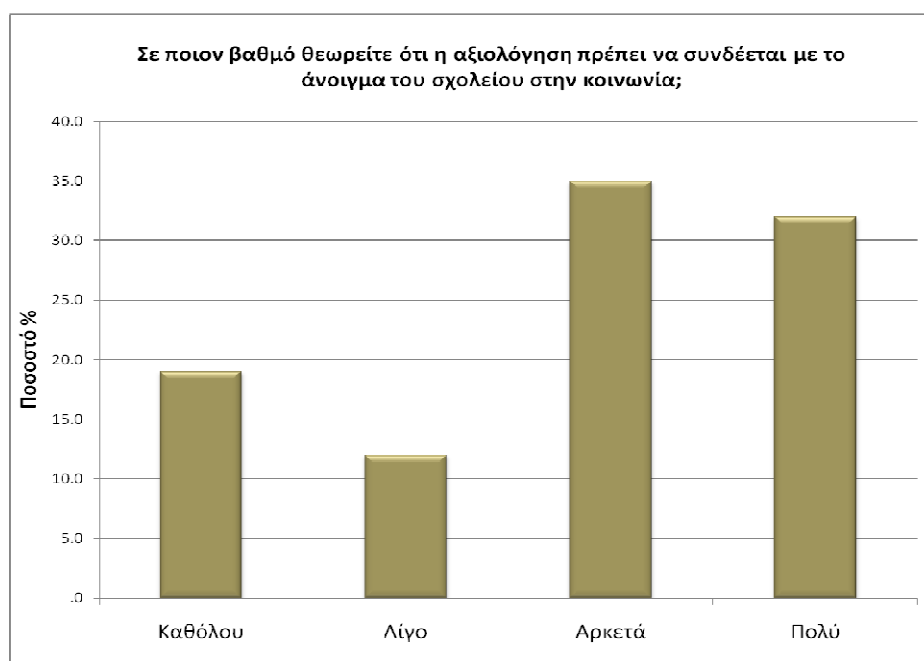
Πίνακας 29: επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης



Πίνακας 29: επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία;				
		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροισ. Σχετική Συχνότητα %
Valid	Missing	4	2,0	2,0
	Καθόλου	38	19,0	21,0
	Λίγο	24	12,0	33,0
	Αρκετά	70	35,0	68,0
	Πολύ	64	32,0	100,0
	Total	200	100,0	

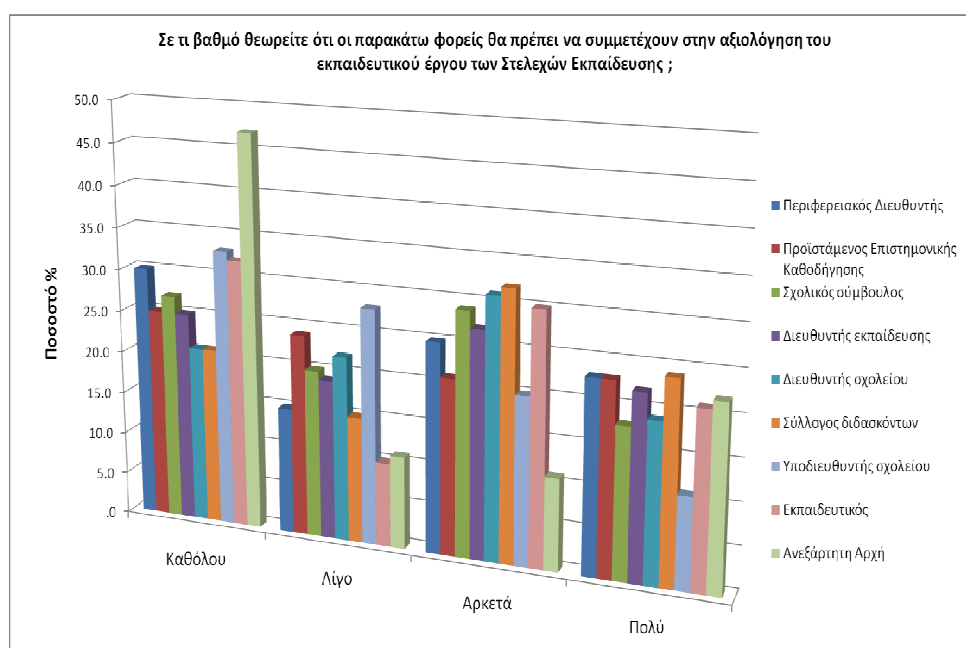
Πίνακας 30: άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία



Γράφημα 30: άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Φορείς αξιολόγησης	Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Στελεχών Εκπαίδευσης				
	Missing	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Περιφερειακός Διευθυντής	7.0	30.0	15.0	25.0	23.0
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	7.0	25.0	24.0	21.0	23.0
Σχολικός σύμβουλος	6.0	27.0	20.0	29.0	18.0
Διευθυντής εκπαίδευσης	7.0	25.0	19.0	27.0	22.0
Διευθυντής σχολείου	7.0	21.0	22.0	31.0	19.0
Σύλλογος διδασκόντων	8.0	21.0	15.0	32.0	24.0
Υποδιευθυντής σχολείου	8.0	33.0	28.0	20.0	11.0
Εκπαιδευτικός	7.0	32.0	10.0	30.0	21.0
Ανεξάρτητη Αρχή	9.0	47.0	11.0	11.0	22.0

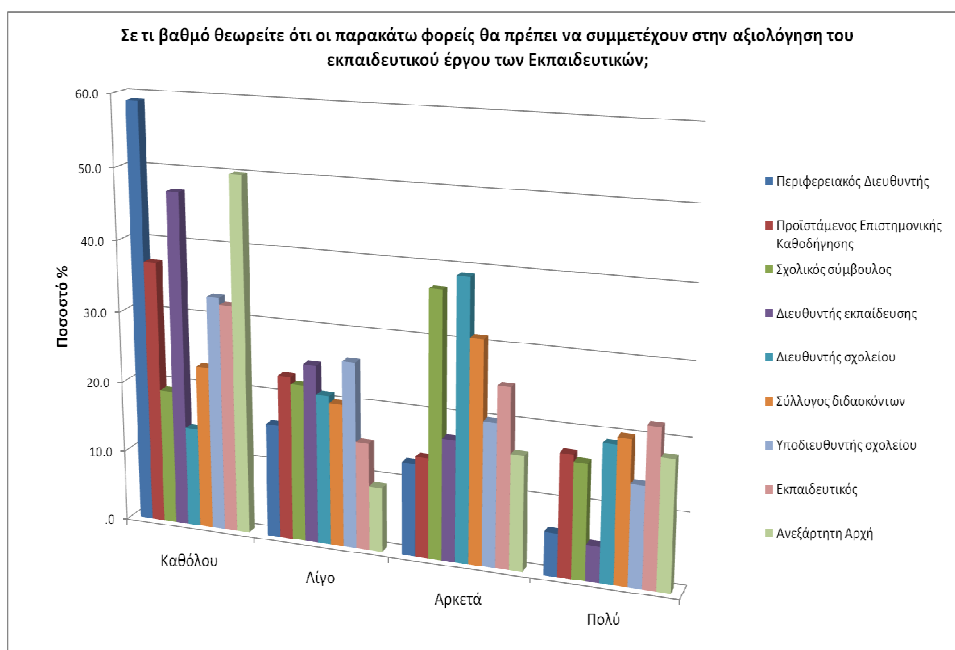
Πίνακας 31: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Στελεχών Εκπαίδευσης



Γράφημα 31: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Στελεχών Εκπαίδευσης

Φορείς αξιολόγησης	Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών				
	Missing	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Περιφερειακός Διευθυντής	6.0	59.0	16.0	13.0	6.0
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	9.0	37.0	23.0	14.0	17.0
Σχολικός σύμβουλος	6.0	19.0	22.0	37.0	16.0
Διευθυντής εκπαίδευσης	6.0	47.0	25.0	17.0	5.0
Διευθυντής σχολείου	7.0	14.0	21.0	39.0	19.0
Σύλλογος διδασκόντων	6.0	23.0	20.0	31.0	20.0
Υποδιευθυντής σχολείου	7.0	33.0	26.0	20.0	14.0
Εκπαιδευτικός	6.0	32.0	15.0	25.0	22.0
Ανεξάρτητη Αρχή	7.0	50.0	9.0	16.0	18.0

Πίνακας 32: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών



Γράφημα 32: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Correlations

		Συμφωνία για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση	Αξιολόγηση ως χρήσιμο εργαλείο
Συμφωνία για «αξιολόγηση» στην εκπαίδευση	Pearson Correlation	1	.642**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	200	200
Αξιολόγηση ως χρήσιμο εργαλείο	Pearson Correlation	.642**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	200	200

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 33: συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων 6 και 7

Μετεκπαίδευση	Εξωτερική αξιολόγηση	Εσωτερική αξιολόγηση	Αυτοαξιολόγηση	Ετεροπαρατήρηση
Όχι (Μέση Τιμή)	2.51	2.59	3.06	2.15
Ναι (Μέση Τιμή)	3.25	3.31	3.47	2.63
Z	-4.879	-5.056	-3.819	-2.751
p-value	.000	.000	.000	.006

Πίνακας 34: εξέταση ερωτήματος 11 ως προς τη μετεκπαίδευση

Μετεκπαίδευση	Βελτίωση Εκπαιδευτικού Συστήματος	Βελτίωση Εκπαιδευτικού Έργου	Ανάδειξη καλών πρακτικών	Βελτίωση Διαδικασίας Επιλογής	Μισθολογική Εξέλιξη	Επιμόρφωση
Όχι (Μέση Τιμή)	3.09	2.82	2.72	2.96	1.96	2.99
Ναι (Μέση Τιμή)	3.47	3.13	3.41	3.41	2.38	3.31
Z	-2.249	-3.544	-2.893	-2.907	-2.018	-2.156
p-value	.024	.000	.004	.004	.044	.031

Πίνακας 35: εξέταση των ερωτημάτων 13α - 13θ ως προς τη μετεκπαίδευση