



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«Η Εφαρμογή της Διοίκησης της Απόδοσης και η Αξιολόγηση
του Εκπαιδευτικού Έργου»**

Παρασκευάς Τσώλης, ΔΕΜ: 25

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Διοίκηση Επιχειρήσεων
του Α.Ε.Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ Τ.Τ. για την απόκτηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, 2017



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**«Η Εφαρμογή της Διοίκησης της Απόδοσης και η Αξιολόγηση
του Εκπαιδευτικού Έργου»**

Παρασκευάς Τσώλης, ΔΕΜ: 25

Επιβλέπων: Αθανάσιος Σπυριδάκος, Καθηγητής στο ΑΕΙ Πειραιά Τ.Τ.

Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Διοίκηση Επιχειρήσεων

του Α.Ε.Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ Τ.Τ. για την απόκτηση

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, 2017



**Master of Science in Management of
Educational Organizations**

**Α. Ε. Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ Τ. Τ.
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**



MASTER OF SCIENCE IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS»

«Application of Performance Management and the Evaluation of the Educational Work»

Paraskevas Tsolis, DEM: 25

Supervisor: Athanasios Spiridakos, Professor of Piraeus University of Applied Sciences
(A.E.I. of Piraeus) in partial fulfillment of the requirements of the degree of M.sc.

Final dissertation presented in the Department of the Business Administration
(A .E. I. of Piraeus) for the acquisition of M. Sc. Degree In Management of Educational
Organisations

Piraeus, Greece, 2017

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά:

- Τον Επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας μου, κ. Αθανάσιο Σπυριδάκο Διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών για την πολύτιμη βοήθεια, για το χρόνο που διέθεσε, καθώς και για την διακριτική του επίβλεψη.
- Τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Ιωάννη Ψαρομίλιγκο και κ. Ιωάννη Σαλμόν για την ευγενή διάθεσή τους να συμμετέχουν στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή.

Ιανουάριος, 2017

Παρασκευάς Τσώλης

Η Εφαρμογή της Διοίκησης της Απόδοσης και η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των διαθέσεων και πρακτικών στην τάξη των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα βρίσκεται η αξιολόγηση με οικονομικά κίνητρα που είναι επιζήμια για την εμπιστοσύνη μεταξύ των χρηματοδοτών και εκείνων που υποστηρίζουν. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι άσκηση πολιτικής εξουσίας ούτε πρόφαση για δημόσιες σχέσεις.

Ο πρώτος και ο πιο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η μάθηση, ο δεύτερος τα κίνητρα, ο τρίτος η συμμετοχή, ο τέταρτος η αλλαγή και η βελτίωση, ο πέμπτος η μέτρηση, ο έκτος η εκτίμηση, ο έβδομος η αξιολόγηση και ο όγδοος η αποδοτικότητα. Όλες οι μορφές αξιολόγησης αποτελούνται από μια συστηματική συλλογή πληροφοριών και την άσκηση κριτικής βάσει των πληροφοριών αυτών. Επίσης, ο έλεγχος και η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε τρεις βασικές λειτουργίες: πιστοποίηση και διαπίστευση, υπευθυνότητα, μάθηση.

Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης όπου διεύθυνση, εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεχίζουν να μαθαίνουν. Ένα τέτοιο σχολείο καθίσταται αποτελεσματικό. Ένα αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από δείκτες ποιότητας που παρέχουν ακριβή στοιχεία σχετικά με την επικρατούσα εκπαιδευτική κατάσταση. Παράδειγμα δεικτών ποιότητας είναι αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης κλπ.

Κλείνοντας θα πρέπει να αναφερθούμε στα δημοφιλέστερα μοντέλα αξιολόγησης βάσει των κοινών τους στοιχείων: στοχοκεντρικά, αποφάσεων - διοίκησης, επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά και συμμετοχικά.

Λέξεις Κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, Ποιότητα, Μάθηση, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Αξιολόγηση, Βελτίωση, Έλεγχος.

Application of Performance Management and the Evaluation Educational Work

Summary

Educational evaluation is a subject of major importance for the educational system. The main objective the evaluation teachers, should be the reinforcement of Knowledge, of skills, of intentions and proceedings in the class of professional school teachers. In the antipode is found the evaluation based on economical motives that are harmful for the congruence between the sponsors and the ones they support. Moreover, educational shouldn't evaluation be practice of political power for public relations. The first and basic objective of educational evaluation is learning, the second one is motives, the third one is participation, the fourth one is change and improvement, the fifth is measure, the sixth one is esteem, the seventh one is evaluation and the eighth one is efficiency.

All the forms of evaluation consist of a systematic collection of information and the practice of criticism based on this information. In addition, control and evaluation are applied on three basic functions: certification and accreditation, responsibility, learning.

Consequently, school should function as an organization of learning where headmasters teachers and students continue to learn. A school like the is effective. An effective school is characterized by quality indicators which provide precise elements regarding the prevailing educational situation. An example of quality indicators is that of the European Union etc.

Concluding, we have to refer to the most popular models of evaluation based on their common elements: objective-centered, administrative decisions, of scientific critical faculty and critically-centered and co-participating.

Key words: Effectiveness, Quality, Learning, School Teachers, Pupils students, Evaluation, Improvement, Control.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ.....	1 -
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1 -
1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	3 -
1.2.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	3 -
1.2.2 Μέτρηση (measurement).....	7 -
1.2.3 Εκτίμηση (assessment).....	8 -
1.2.4 Αξιολόγηση (evaluation).....	9 -
1.2.5 Αποδοτικότητα.....	10 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΈΛΕΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11 -
2.1 Ανάγκη ελέγχου και αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	12 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (PERFORMANCE MANAGEMENT) - ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ	14 -
3.1 Διοίκηση της Απόδοσης.....	14 -
3.2 Δείκτες αποδοτικότητας.....	16 -
3.3 Ποιότητα της εκπαίδευσης.....	24 -
3.4 Διοίκηση απόδοσης στην εκπαίδευση.....	30 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	34 -
4.1 Στοχοκεντρικά Μοντέλα.....	35 -
4.1.1 Μοντέλο του Tyler.....	35 -
4.1.2 Μοντέλο των Metfessel & Michael.....	36 -
4.1.3 Μοντέλο του Provus.....	37 -
4.1.4 Μοντέλο του Hammond.....	39 -
4.2 Μοντέλα Αποφάσεων - Διοίκησης.....	40 -
4.2.1 Μοντέλο του Alkin.....	40 -
4.2.2 Μοντέλο του Stufflebeam.....	41 -
4.3 Μοντέλα Επιστημονικής κρίσης - κρισεοκεντρικά.....	43 -
4.3.1 Μοντέλο του Scriven.....	43 -
4.3.2 Μοντέλο του Eisner.....	44 -
4.3.3 Μοντέλο του Borich.....	45 -

4.4 Μοντέλα Συμμετοχικά.....	- 45 -
4.4.1 Μοντέλο του Stake	- 46 -
4.4.2 Μοντέλο του Guba	- 46 -
4.5 Μοντέλα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας	- 46 -
4.5.1 Μοντέλο των Creemers και Kyriakides	- 47 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	- 50 -
5.1 Μοντέλο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας	- 51 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	- 53 -
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	- 55 -
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	- 58 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	- 58 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	- 60 -
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	- 82 -
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	- 82 -
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	- 87 -
Στατιστικά Στοιχεία έρευνας.....	- 87 -
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	- 108 -
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	- 110 -
Ελληνική.....	- 110 -
Ξένη.....	- 111 -
Διαδικτυακές Πηγές	- 113 -

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

1.1 Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι ένα απαιτητικό και σύνθετο επάγγελμα. Κάθε μέρα στο σχολείο, αμέτρητοι αφιερωμένοι, ταλαντούχοι δάσκαλοι έχουν την πρόθεση να εργαστούν για να έχει ο κάθε μαθητής την φροντίδα και την απαραίτητη εκπαίδευση που του αξίζει. Πολλοί δάσκαλοι εργάζονται σε περιορισμένης δυνατότητας σχολεία και σε θέσεις εργασίας που είναι απίστευτα δύσκολες και πολύπλοκες. Με πολλούς τρόπους, η διδασκαλία μπορεί να είναι ακόμη πιο δύσκολη από ό, τι οι επιστημονικές επιδιώξεις. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτούν τεράστια θέληση, ικανότητα και προετοιμασία. Επίσης, απαιτείται συνεχής μάθηση και υποστήριξη.

Η αξιολόγηση είναι μόνο ένα συστατικό ενός ολοκληρωμένου συστήματος ανάπτυξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες των οποίων οι διάφοροι ρόλοι και οι αρμοδιότητες στοχεύουν στην υποστήριξη και την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Δυστυχώς, μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, πολλές φορές, υπάρχει έλλειψη ευθυγράμμισης και συνοχής. Προσπάθειες για μεταρρύθμιση με ένα μόνο συστατικό, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Εστιάζοντας σε ένα μόνο συστατικό μπορεί να οδηγήσει σε πρόχειρες και ακατάλληλες μεταρρυθμίσεις. Η αληθινή μεταρρύθμιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να εξεταστεί στο ευρύτερο πλαίσιο της μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάπτυξη νέων συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης που ευθυγραμμίζουν την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, πρέπει να έχουν ως απώτερο στόχο τη βελτίωσή τους. Τα πρότυπα μάθησης των μαθητών μπορούν να έχουν μια συστηματική σχέση με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η τρέχουσα συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται σε ένα πλαίσιο ανταμοιβών-και-τιμωρίας που πολύ συχνά έχει ως στόχο να: 1) μετρήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, 2) κατηγοριοποιήσει και να κατατάξει τους εκπαιδευτικούς, 3) να επιβραβεύσει εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή, και 4) να τιμωρήσει εκείνους που βρίσκονται στη βάση. Μια τέτοια απλοϊκή προσέγγιση δεν αγνοεί μόνο την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας, αλλά και τον πραγματικό σκοπό της εκτίμησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ο βασικός σκοπός της εκτίμησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των διαθέσεων και πρακτικών στην

τάξη των επαγγελματιών εκπαιδευτών. Ο στόχος αυτός χρησιμεύει για την προώθηση της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών, ενώ, επίσης, για να εμπνεύσει μεγάλους δασκάλους για να παραμείνουν στην τάξη. Τα ολοκληρωμένα συστήματα συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βοηθούν στην ανάπτυξη του περιεχόμενου, στην τελειοποίηση των διδακτικών δεξιοτήτων, στην κριτική ανάλυση των επιδόσεών τους και των επιδόσεων των μαθητών τους, και στην εφαρμογή αλλαγών που απαιτούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα ολοκληρωμένα συστήματα αξιολόγησης της απόδοσης παρέχουν στοχευμένη στήριξη, βοήθεια και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και τις ανάγκες των μαθητών τους, των σχολείων και της κοινωνίας.

1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.2.1 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ορισμένοι πιθανοί ορισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι :

«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική έρευνα, η παρατήρηση και η ερμηνεία των πληροφοριών.» (Tenbrink & Cooper, 2003).

«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια μέθοδος (διαδικασία) και να αποδειχθεί αν οι προσδοκίες και οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντανακλούν την πραγματικότητα (αποτελέσματα της διαδικασίας).» (Elola & Toranzos, 2000).

«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία απόκτησης πληροφοριών που χρησιμοποιούνται για να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων.».

Οι διαφορετικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν κάποια κοινά στοιχεία και ο ακόλουθος ορισμός τα συμπεριλαμβάνει :

«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική και συνεχής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει :

- ✓ Την έρευνα και τη συλλογή πληροφοριών από διάφορες πηγές για την διαδικασία εκμάθησης, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, το πλαίσιο και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.
- ✓ Η οργάνωση και η ανάλυση των πληροφοριών.
- ✓ Η καθιέρωση ορισμένων κριτηρίων (*κριτήρια αξιολόγησης*).
- ✓ Η διάκριση και η κριτική αντιμετώπιση των αναλυμένων πληροφοριών (*σύμφωνα με τα καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και υπό το φως των εκπαιδευτικών στόχων*).

Εξαγωγή συμπερασμάτων και συστάσεων που επιτρέπουν τον εκ νέου προσανατολισμό και ενδεχόμενη βελτίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.» (Iafrancesco, 2001).

Είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την διαδικασία συλλογής και απόκτησης ορισμένων ειδών πληροφοριών. Η συλλογή των πληροφοριών είναι κάτι ακριβές και αυτό γίνεται και στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης ορισμένες φορές. Ωστόσο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία. Συνεπάγεται κρίση (καλό, κακό, αποδεκτό, εντάξει, συμφέρον, ασύμφορο, υψηλής ποιότητας, χαμηλής ποιότητας, κλπ). Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνεπά-

γεται κάποιο είδος μέτρησης, αλλά πηγαίνει πέρα από την απλή μέτρηση επειδή παρέχει εξηγήσεις και συμπεράσματα.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί δικαιολογία για τις ελλείψεις. Ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα μπορούσε να γίνει γνωστό γιατί ορισμένες ελλείψεις εμφανίστηκαν, αλλά οι παράγοντες που εμπλέκονται δεν θα πρέπει να συλλάβουν και να κινήσουν τη διαδικασία αξιολόγησης ψάχνοντας για «δικαιολογίες» ή με μια αμυντική στάση.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι στρατηγική για τη συλλογή χρημάτων. Ένας επιχειρησιακός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να εξεταστεί εάν η εκπαιδευτική δραστηριότητα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εταίρων και των χρηματοδοτικών οργανισμών. Τα εν λόγω ιδρύματα χρησιμοποιούν συχνά την αξιολόγηση ως μέσο ελέγχου και μερικές φορές ακόμη και ως κριτήριο για να αποφασίσουν ποια έργα και ποιες οργανώσεις θα υποστηρίξουν. Αυτό έχει οικονομικές επιπτώσεις για τους ενδιαφερόμενους. Όμως, το σημείο εκκίνησης, η φύση και ο κύριος στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν είναι η αύξηση των εσόδων. Αν γίνει «οικονομικά» κατάχρηση της αξιολόγησης και υπάρξει έλλειψη ειλικρίνειας και διαφάνειας, τα ιδρύματα, στην καλύτερη περίπτωση, θα αποκτήσουν κάποιο βραχυπρόθεσμο οικονομικό όφελος. Η εμπειρία, όμως, δείχνει ότι εκτός από την αποδυνάμωση της νομιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση με οικονομικά κίνητρα είναι επιζήμια για την εμπιστοσύνη μεταξύ των χρηματοδοτών και εκείνων που υποστηρίζουν.

Ακόμη, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι άσκηση πολιτικής εξουσίας. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εμπλέκονται διάφοροι φορείς με διαφορετικά επίπεδα και τομείς ευθύνης και συχνά τα συμπεράσματά τους διαφέρουν. Αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές που μπορεί να επηρεάσουν διάφορους φορείς με περισσότερο ή λιγότερο θετικό τρόπο, μπορεί να σημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση εκφυλίζεται σε ένα είδος παιχνιδιού εξουσίας, με διαφορετικούς παράγοντες που προσπαθούν να διεκδικήσουν την εξουσία τους πάνω στους άλλους και που χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως ένα όργανο των στόχων τους. Δεν υπάρχει κάποιος «μαγικός» κανόνας για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, αλλά οι παράγοντες που κατέχουν θέσεις ευθύνης πρέπει να είναι οι πλέον ανοικτοί στην κριτική και πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη, ακόμη και αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν είναι της αρεσκείας τους. Αυτές οι συμπεριφορές είναι σημαντικές για να διασφαλίσουν το ότι οι στόχοι και η φύση της αξιολόγησης τηρούνται δεόντως.

Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι μια πρόφαση για δημόσιες σχέσεις. Φυσικά, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και των επιτευγμάτων θα πρέπει να μοιράζονται με τις ενδιαφερόμενες ομάδες-στόχους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ιδρύματα. Ωστόσο, αυτό θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας και όχι έναν στόχο της αξιολόγησης από μόνη της. Η σύλληψη και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως άσκηση δημοσίων σχέσεων βλάπτει τη διαδικασία και μακροπρόθεσμα γίνεται αντιπαραγωγική.

Οι στόχοι και η φύση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμπεριλαμβάνουν :

α) Τη μάθηση

Ο πρώτος και πιο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η μάθηση. Ο στόχος είναι η εκμάθηση όλων των φορέων που συμμετέχουν: η πρόσβασή τους σε πρόσθετες γνώσεις και σε μια νέα ευκαιρία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός σκοπός είναι το εγγενές χαρακτηριστικό που κάνει την εκπαιδευτική αξιολόγηση διαφορετική από τα άλλα είδη της αξιολόγησης.

Κατά την αξιολόγηση, οι παράγοντες που εμπλέκονται μαθαίνουν να κατανοούν, να αποτιμούν και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις δικές τους εμπειρίες μάθησης. Μέσα από την εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθαίνουν από την εμπειρία. Οι αλλαγές και οι δράσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνονται κρίσιμη δράση και στοχαστική πράξη.

Όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθαίνουν να εκφράζουν τις γνώσεις τους: η γνώση όχι των «θεμάτων», αλλά της σημασίας της εκπαιδευτικής εμπειρίας τους στις δικές τους ζωές. Μια ορισμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να φαίνεται ως πολύ καλή από πολλές απόψεις, αλλά στην πραγματικότητα μπορεί να αποσυνδέεται από τη ζωή των συμμετεχόντων, και το αντίστροφο. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν επίσης, ενώ μοιράζονται και συγκρίνουν τις αποφάσεις τους με εκείνες των συναδέλφων τους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης, διαφορετικές ερμηνείες, έννοιες και αλληλοσχετίσεις τίθενται και συζητούνται. Πολύ συχνά, οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αναρωτούνται: Τι σημαίνει αυτό; Πώς μπορώ να ερμηνεύσω αυτό ή εκείνο το αποτέλεσμα; Ποιες είναι οι επιπτώσεις; Η αμφιβολία που συνεπάγεται η ποικιλία των απαντήσεων που θα μπορούσε κανείς να πάρει σε αυτά τα ερωτήματα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θέμα ή αρμοδιότητα.

Οι διάφοροι φορείς θα πρέπει να έχουν μια ορισμένη «ανοχή της αμφισημίας», τη δυνατότητα δηλαδή να αντιμετωπίσουν πολλές διαφορετικές πιθανές εκβάσεις, πολλές από τις οποίες δεν ταιριάζουν εύκολα μεταξύ τους ή με τις προσωπικές, επαγγελματικές ή οργανωτικές αξίες του ατόμου, ενώ θα πρέπει επιπλέον να είναι σε θέση να αποδεχθούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να μην είναι της αρεσκείας τους. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα αυτή είναι παρούσα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να είναι ένα κίνητρο περιέργειας, μια πηγή μάθησης και μια ώθηση για συνέχιση της μάθησης. Όταν η αξιολόγηση και τη μάθηση λαμβάνουν χώρα την ίδια στιγμή, οι φορείς που εμπλέκονται δημιουργούν, διακρίνουν, φαντάζονται, αναλύουν, αντιπαραβάλλουν, παράγουν απαντήσεις, διατυπώνουν ερωτήματα, καταλήγουν σε αμφιβολίες, αναζητούν άλλες πηγές. Με άλλα λόγια, πραγματικά αξιολογούν.

β) Τα κίνητρα

Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να οδηγεί σε βελτιώσεις και αλλαγές. Η αλλαγή, η βελτίωση, η εξέλιξη και η περαιτέρω ανάπτυξη είναι παράγοντες κινήτρων για όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, όταν πραγματοποιείται εποικοδομητικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη διατήρηση της πρόκλησης και την ενίσχυση του κινήτρου στο πλαίσιο ενός έργου.

Μια αξιολόγηση της οποίας τα αποτελέσματα ή η διαδικασία δεν παράγουν κίνητρα γίνεται περιορισμένη και ατελής, διότι δεν μπορεί να διατηρήσει τη συμμετοχή όλων των φορέων. Ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να έχουν αρνητική ή και αποθαρρυντική αντίληψη της αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι κατά καιρούς στην τυπική εκπαίδευση, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μηχανισμός για την «επιλογή» ή τον «αποκλεισμό».

Ωστόσο, η επίτευξη του στόχου της παροχής κινήτρων κατά την αξιολόγηση δεν εξαρτάται μόνο από την αναγνώριση των επιτευγμάτων και των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται. Εξαρτάται επίσης από την στάση των εμπλεκόμενων, την ατμόσφαιρα στην οποία η αξιολόγηση πραγματοποιείται και από τη φαντασία των εμπλεκόμενων για το τι θα συμβεί αφού δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

γ) Τη συμμετοχή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια ευκαιρία τόσο για την προώθηση των αξιών της συμμετοχής όσο και για την άσκησή της. Επομένως, όλοι οι φορείς που εμπλέκον-

ται στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της. Αυτή η συμμετοχική διάσταση πηγαίνει πέρα από τη «δημοκρατική νομιμότητα» των αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει επίσης μια εκπαιδευτική διάσταση. Δεν θα είναι συνέπεια ή επακόλουθο του στόχου της προώθησης της συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά θα αξιολογεί την εκπλήρωση του σκοπού αυτού με έναν μη-συμμετοχικό τρόπο. Αυτός ο στόχος της προώθησης της συμμετοχής κατά την αξιολόγηση έχει μεθοδολογικές συνέπειες: στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οι συμμετοχικές μέθοδοι είναι πολύ σημαντικές.

δ) Την αλλαγή και τη βελτίωση

Όπως είδαμε στον ορισμό της, η αλλαγή και η βελτίωση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Αυτή η ιδέα της αλλαγής γενικά γίνεται αντιληπτή με «λειτουργικό» τρόπο: αλλαγή των εργαλείων, των μορφών, των μεθόδων, των θέσεων, των στόχων. Η αλλαγή είναι συνέπεια των επιταχυνόμενων αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στις κοινωνίες και στην πραγματικότητα των ανθρώπων.

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οι αλλαγές συμβαίνουν και σε προσωπικό επίπεδο: αλλαγή των στάσεων, των αξιών, των τρόπων κατανόησης. Αυτή η «προσωπική» διάσταση της αλλαγής είναι συχνά λιγότερο ορατή από την αντίστοιχη «επιχειρησιακή», αλλά και οι δύο είναι εξίσου σημαντικές: η εκπαιδευτική αξιολόγηση απαιτεί διαφάνεια στους μεταβαλλόμενους τρόπους με τους οποίους γίνονται τα πράγματα, καθώς και στον τρόπο σκέψης.

Η αντίθεση στην αξιολόγηση έχει συχνά τις ρίζες της στην αντίδραση στην «εσωτερική» και «εξωτερική» αλλαγή ενός ατόμου ή μιας ομάδας που μπορεί να απαιτηθεί ως συνέπεια των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης.

1.2.2 Μέτρηση (measurement)

Η μέτρηση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία καθορίζονται οι ιδιότητες ή οι διαστάσεις κάποιου φυσικού αντικειμένου. Μία εξαίρεση φαίνεται να είναι στη χρήση της λέξης «μέτρηση» για τον προσδιορισμό του IQ ενός ατόμου. Συχνά χρησιμοποιείται η φράση, «αυτό το τεστ μέτρα IQ». Η μέτρηση όντως ισχύει και για τις στάσεις ή τις προτιμήσεις. Ωστόσο, όταν μετράμε, γενικά χρησιμοποιούμε κάποιο πρότυπο όργανο που καθορίζει πόσο μεγάλο, ψηλό, βαρύ, ογκώδες, ζεστό, κρύο, γρήγορο, ή ευθύ κάτι πραγματικά είναι. Τα πρότυπα μέσα αναφέρονται σε όργανα όπως χάρακες, ζυγαριές,

θερμόμετρα, πιεσόμετρα, κλπ. Μετράμε για να λάβουμε πληροφορίες σχετικά με το τι είναι κάτι. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί ή δεν μπορεί να είναι χρήσιμες, ανάλογα με την ακρίβεια των μέσων που χρησιμοποιούμε, και την ικανότητα μας στη χρησιμοποίηση τους. Υπάρχουν μερικά τέτοια μέσα στις κοινωνικές επιστήμες που προσεγγίζουν το κύρος και την αξιοπιστία ενός πρότυπου μέσου μέτρησης. Μετράμε πόσο μεγάλη είναι μια αίθουσα από την άποψη των τετραγωνικών μέτρων της, μετράμε τη θερμοκρασία του δωματίου χρησιμοποιώντας ένα θερμόμετρο, και χρησιμοποιούμε τις μετρήσεις του Ohm για να καθορίσουμε την τάση, ένταση και αντίσταση σε ένα κύκλωμα. Σε όλα αυτά τα παραδείγματα, δεν εκτιμούμε κάτι. Απλά συλλέγουμε πληροφορίες σε σχέση με κάποιο πάγιο κανόνα ή πρότυπο. Συνεπώς, η εκτίμηση είναι αρκετά διαφορετική από τη μέτρηση, και έχει χρήσεις που υποδηλώνουν πολύ διαφορετικούς σκοπούς. Όταν χρησιμοποιείται σε μια αντικειμενική μάθηση, ο ορισμός για τη συμπεριφορική μέτρηση είναι: «Η εφαρμογή μιας πρότυπης κλίμακας ή συσκευής μέτρησης σε ένα αντικείμενο ή σε μια σειρά από αντικείμενα, γεγονότα ή συνθήκες, σύμφωνα με τις πρακτικές που είναι αποδεκτές από εκείνους που είναι ειδικευμένοι στη χρήση της συσκευής ή της κλίμακας.

1.2.3 Εκτίμηση (assessment)

Η εκτίμηση είναι μία διαδικασία με την οποία η πληροφόρηση επιτυγχάνεται σε σχέση με κάποιο γνωστό στόχο ή σκοπό. Η εκτίμηση είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει τους ελέγχους/δοκιμές (tests). Μια δοκιμή είναι μια ειδική μορφή της εκτίμησης. Γενικά, οι δοκιμές είναι εκτιμήσεις που γίνονται βάσει σκηνοθετημένων καταστάσεων. Με άλλα λόγια, όλες οι δοκιμές είναι εκτιμήσεις, αλλά δεν είναι όλες οι εκτιμήσεις δοκιμές. Οι έλεγχοι γίνονται στο τέλος ενός μαθήματος ή μιας ενότητας. Επιπλέον, υπάρχει η εκτίμηση της προόδου στο τέλος του σχολικού έτους μέσω εξετάσεων, όπου εκτιμώνται οι λεκτικές και ποσοτικές δεξιότητες μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών. Είτε σιωπηρά είτε ρητά, η εκτίμηση συνδέεται περισσότερο με κάποιο στόχο ή σκοπό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί να εκτιμήσει. Οπότε, μια δοκιμή ή εκτίμηση δίνει πληροφορίες σε σχέση με ένα στόχο ή στόχο. Υπό αυτή την έννοια, η δοκιμή ή η εκτίμηση γίνεται για να καθοριστεί εάν έχει αποκτηθεί ένας στόχος ή στόχος ή όχι. Η εκτίμηση της επίτευξης δεξιοτήτων είναι μάλλον απλή. Είτε η δεξιότητα υπάρχει σε κάποιο αποδεκτό επίπεδο είτε όχι. Οι δεξιότητες δηλαδή είναι εύκολα αποδείξιμες. Η εκτίμηση της κατανόησης είναι πολύ πιο δύσκολη και πολύπλοκη. Οι δεξιότητες μπορούν να ασκηθούν, αλλά οι αντιλήψεις δεν μπορούν. Μπορούμε να εκτιμήσουμε τις γνώσεις ενός ατόμου

με μια ποικιλία τρόπων, αλλά υπάρχει πάντα ένα κενό ανάμεσα στο συμπέρασμα που κάνουμε για το τι κάνει ένα πρόσωπο σε σχέση με ό, τι αυτό σημαίνει για το τι ξέρει.

1.2.4 Αξιολόγηση (evaluation)

Η αξιολόγηση είναι ίσως η πιο σύνθετη και λιγότερο κατανοητή από τους όρους. Εγγενής στην ιδέα της αξιολόγησης είναι η «αξία». Όταν αξιολογούμε, αυτό που κάνουμε είναι να συμμετέχουμε σε κάποια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί για να παρέχει πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να κάνουμε μια απόφαση σχετικά με μια δεδομένη κατάσταση. Σε γενικές γραμμές, κάθε διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί πληροφορίες για την υπό αξιολόγηση κατάσταση. Μια κατάσταση είναι ένας όρος - «ομπρέλα» που λαμβάνει υπόψη τέτοιες ιδέες όπως στόχοι, σκοποί, πρότυπα, διαδικασίες, και ούτω καθεξής. Όταν αξιολογούμε, λέμε ότι η διαδικασία θα δώσει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα, την καταλληλότητα, την εγκυρότητα, την νομιμότητα κλπ, για κάτι για το οποίο έχει γίνει μια αξιόπιστη μέτρηση ή εκτίμηση. Για παράδειγμα, για να καθορίσουμε τη θερμοκρασία μιας τάξης θα πρέπει να πάρουμε ένα θερμόμετρο και να κάνουμε αρκετές μετρήσεις σε διάφορα σημεία και να προσδιορίσουμε τον μέσο όρο των μετρήσεων. Αυτή είναι μια απλή μέτρηση. Η μέση θερμοκρασία δεν μας λέει τίποτα για το αν αυτή είναι κατάλληλη ή όχι για τη μάθηση. Για να γίνει αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να ερωτηθούν με κάποιο αξιόπιστο και έγκυρο τρόπο. Αυτή η διαδικασία είναι αυτό που συνιστά την αξιολόγηση. Η μέση θερμοκρασία 25 βαθμών Celsius στην τάξη είναι απλή πληροφορία. Είναι το πλαίσιο της θερμοκρασίας για ένα συγκεκριμένο σκοπό που παρέχει τα κριτήρια για αξιολόγηση. Η θερμοκρασία των 25 βαθμών μπορεί να μην είναι πολύ καλή για κάποιους μαθητές, ενώ για άλλους να είναι ιδανική για τη μάθηση. Η αξιολόγηση γίνεται κάθε μέρα. Οι εκπαιδευτικοί, ιδίως, συνεχώς αξιολογούν τους μαθητές τους και οι εν λόγω αξιολογήσεις γίνονται συνήθως στο πλαίσιο συγκρίσεων μεταξύ του τι επρόκειτο (μάθηση, πρόοδος, συμπεριφορά) να αποκτηθεί και τι αποκτήθηκε. Όταν χρησιμοποιείται σε μια αντικειμενική μάθηση, ο ορισμός για τη συμπεριφορική αξιολόγηση είναι: Η ταξινόμηση αντικειμενικών, καταστάσεων, ανθρώπων, όρων, κ.λπ., σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια ποιότητας Η ένδειξη της ποιότητας πρέπει να αντιστοιχεί σε καθορισμένα κριτήρια κάθε κατηγορίας. Η αξιολόγηση διαφέρει από την κατηγοριοποίηση μόνο από αυτή την άποψη.

Για να συνοψίσουμε, μετράμε την απόσταση, εκτιμούμε τη μάθηση και αξιολογούμε τα αποτελέσματα σε σχέση με κάποια κριτήρια. Αυτοί οι τρεις όροι σίγουρα συνδέονται

ι, αλλά είναι χρήσιμο να τους σκεφτόμαστε ως ξεχωριστές, αλλά συνδεδεμένες ιδέες και διαδικασίες.

1.2.5 Αποδοτικότητα

Η έννοια της αποδοτικότητας προέρχεται από την οικονομία της παραγωγής και επιτυγχάνεται όταν το οριακό κόστος παραγωγής ισούται με το οριακό κέρδος (για τον παραγωγό) ή όταν το οριακό κόστος κατανάλωσης ισούται με την οριακή «χρησιμότητα» (για τον καταναλωτή) (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2015). Εάν θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως παραγωγική διαδικασία, αυτή θα έχει ορισμένες «εισροές» (δάσκαλος, μαθητής, μάθημα, γενικό πλαίσιο) που μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας θα μετατρέπονται σε «εκροές» (αποτελέσματα μάθησης) (Οικονόμου, 2011).

Έτσι, για την εκπαίδευση μπορούμε να υιοθετήσουμε τον παρακάτω ορισμό της αποδοτικότητας :

«Η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συνήθως αναφέρεται στην μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν μικρότερες ποσότητες εισροών με το λιγότερο κόστος.» (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2015).

Η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να διαχωριστεί σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική αποδοτικότητα αφορά στην απόδοση της χρήσης των πόρων μέσα στον ίδιο τον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ η εξωτερική αποδοτικότητα αφορά την απόδοση της χρήσης των πόρων της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με άλλους οικονομικούς παράγοντες (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο Έλεγχος και η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.

Όλες οι μορφές αξιολόγησης αποτελούνται από συστηματική συλλογή πληροφοριών και την άσκηση κριτικής βάσει των πληροφοριών αυτών. Μια περαιτέρω προσδοκία είναι ότι αυτή η «αξιολογούμενη πληροφόρηση» χρησιμοποιείται για τη λήψη καθημερινών αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή για αποφάσεις σχετικά με την αναθεώρηση και την αλλαγή του συστήματος. Ο όρος «έλεγχος» πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ακόμη προσόν της αξιολόγησης, τονίζοντας τη συνεργασία με συνεχή συλλογή πληροφοριών ως βάση για τις αποφάσεις διαχείρισης, την εξάρτηση από διοικητικά δεδομένα και την ισχυρότερη ενασχόληση με την περιγραφή παρά με την «αξιολόγηση» (Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Ο όρος «εκπαιδευτικό σύστημα», ως αντικείμενο του E & A, μπορεί να έχει διαφορετικές ερμηνείες. Θα μπορούσε να αφορά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα σχολείο ή μια τάξη. Το αντικείμενο των εκπαιδευτικών E & A μπορεί να καθοριστεί σε διαφορετικά επίπεδα συγκέντρωσης. Μερικές φορές χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι όταν το αντικείμενο της αξιολόγησης διαφέρει. Ο όρος «έλεγχος» συνδέεται συχνά με το εκπαιδευτικό σύστημα σε μακροοικονομικό επίπεδο. Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλα τα αντικείμενα, αλλά πιο συχνά συνδέεται με τα προγράμματα, όπως στην αξιολόγηση προγραμμάτων. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το αντικείμενο της αξιολόγησης, ο όρος «αξιολόγηση» προτιμάται σε ορισμένα εθνικά πλαίσια (στο Ηνωμένο Βασίλειο για παράδειγμα). Τέλος, όταν αξιολογούνται τα επιτεύγματα των φοιτητών χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «εκτίμηση».

Οι εμπειρικοί έλεγχοι με βάση την ποιότητα μπορούν να θεωρηθούν ως ο γενικός σκοπός του εκπαιδευτικού E & A. Οι βασικές λειτουργίες είναι οι εξής :

A. Πιστοποίηση και διαπίστευσης, ο έλεγχος δηλαδή εάν τα χαρακτηριστικά του αντικείμενου συμφωνούν με τους καθιερωμένους επίσημα κανόνες και πρότυπα.

B. Υπευθυνότητα, όπου η ποιότητα του αντικείμενου είναι διαθέσιμη για επιθεώρηση από άλλες μονάδες ή την κοινωνία γενικότερα.

Γ. Μέθωση, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγησης της ποιότητας χρησιμοποιείται ως βάση για τη βελτίωση του επιπέδου του αντικειμένου.

Ο Έλεγχος και η Αξιολόγηση που εφαρμόζεται σε αυτές τις τρεις βασικές λειτουργίες διαφέρει από το A στο Γ (με αύξουσα σειρά) στο βαθμό τυπικότητας των κριτηρίων και προτύπων, του εξωτερικού σε σχέση με τον εσωτερικό χαρακτήρα των διαδικασιών

και του αθροιστικού σε σχέση με τον διαμορφωτικό προσανατολισμό (Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Ο εκπαιδευτικός E & A κάνει χρήση διαφορετικών πηγών δεδομένων. Μια ρεαλιστική διάκριση είναι μεταξύ των δεδομένων που βασίζονται σε μέτρηση εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, των δεδομένων που είναι διαθέσιμα από διοικητικά αρχεία (συμπεριλαμβανομένων των στατιστικών της εκπαίδευσης) και των δεδομένων που καθίστανται διαθέσιμα από την εξέταση από εμπειρογνώμονες και την εκπαιδευτική έρευνα.

2.1 Ανάγκη ελέγχου και αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Τα βασικά κίνητρα για τη δημιουργία ή τη βελτίωση των διατάξεων για τον Έλεγχο και την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι τρεις μεγάλες ανησυχίες: η επίσημη ρύθμιση των επιθυμητών επίπεδων ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των διατάξεων, η διατήρηση της υπευθυνότητας των φορέων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η υποστήριξη για τη συνεχή βελτίωση στον τομέα της εκπαίδευσης (Scheerens, Glas & Thomas, 2003). Οι πολιτικές αποκέντρωσης σε πολλές χώρες συζητούνται ως μια ενθαρρυντική προϋπόθεση για συστηματικό E & A.

2.2 Επίσημη ρύθμιση των επιθυμητών επίπεδων ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των διατάξεων

Η παρακολούθηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν είναι ο πρώτος στόχος των εξετάσεων. Οι εξετάσεις, για παράδειγμα, στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι εκεί για να πιστοποιήσουν τους μεμονωμένους μαθητές και να ρυθμίσουν αυτό που η κοινωνία μπορεί να αναμένει από τους φοιτητές (σκοπούς της επιλογής και διαστρωμάτωση). Ακόμα η εξέταση μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως βάση για τον καθορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και υποσυστημάτων, δηλαδή των σχολείων. Οι προαγωγικοί βαθμοί στις εξετάσεις χρησιμοποιούνται συχνά ως δείκτες επιδόσεων για να κρίνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σχολείων.

Όταν η μονάδα ανάλυσης που πρέπει να αξιολογηθεί επίσημα δεν είναι ο κάθε μαθητής αλλά και το σχολείο ως ένας οργανισμός χρησιμοποιείται συχνότερα ο όρος «διπίστευση» και όχι «πιστοποίηση». Τα συστήματα ελέγχου ποιότητας, όπως τα γνωστά πρότυπα ISO, μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία για να ελέγξουν αν οι κεντρικές

εργασίες και διαχειριστικές διαδικασίες είναι στη θέση τους και η οργάνωση είναι «πελατοκεντρική».

Τέλος, ο όρος «συγκριτική αξιολόγηση» χρησιμοποιείται όταν εφαρμόζονται σαφή κριτήρια και κανόνες για να συγκρίνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι διεθνείς μελέτες αξιολόγησης απαιτούνται για την απόκτηση βασικών και συγκρίσιμων στοιχείων. Σε μια παγκόσμια οικονομία, η διεθνή συγκριτική αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει όλο και μεγαλύτερη σημασία για τις χώρες.

2.3 Διατήρηση της υπευθυνότητας των φορέων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τη λειτουργία και απόδοσή τους και υποστήριξη τη άμεσης δημοκρατίας στην εκπαίδευση

Η υπευθυνότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την απόδοση και τη λειτουργία τους σε εξωτερικούς φορείς. Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία και οι εκπαιδευτικές διατάξεις είναι ανοικτά στον έλεγχο του κοινού. Εξωτερικοί φορείς, οι οποίοι έχουν έννομο συμφέρον για την ποιότητα της εκπαίδευσης, μπορεί να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για την επιβολή κυρώσεων (παροχή ανταμοιβών ή τιμωριών). Οι κυρώσεις αυτές μπορεί να είναι διοικητικής φύσεως, όταν προέρχονται από τα εθνικά, περιφερειακά ή τοπικά διοικητικά όργανα, ή να λάβουν τη μορφή ορισμένων αντιδράσεων από τους καταναλωτές της εκπαίδευσης. Οι γονείς, για παράδειγμα, μπορεί να προσπαθήσουν να πείσουν τα σχολεία να αλλάξουν τις πρακτικές τους, ή, σε περιπτώσεις ελεύθερης επιλογής σχολείου, μπορεί να πηγαίνουν τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ (PERFORMANCE MANAGEMENT) - ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ

3.1 Διοίκηση της Απόδοσης

Η διοίκηση απόδοσης μπορεί να οριστεί ως μία συστηματική διαδικασία με στόχο την βελτίωση της απόδοσης ενός οργανισμού, μέσω της ανάπτυξης της επίδοσης των ατόμων και των ομάδων (Armstrong, 2009). Μέσω της κατανόησης και της διαχείρισης της απόδοσης μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα εφόσον γίνουν με βάση ένα συμφωνημένο πλαίσιο προγραμματισμένων στόχων, προτύπων και απαιτήσεων επάρκειας-ικανοτήτων. Στη διοίκηση απόδοσης δημιουργείται κοινή αντίληψη για το τι πρέπει να επιτευχθεί βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, καθώς και για την ανάπτυξη των εργαζομένων με τέτοιο τρόπο που να αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας.

Από άποψη λειτουργίας η διοίκηση απόδοσης μπορεί να οριστεί ως το σύστημα όπου οι οργανισμοί θέτουν τους εργασιακούς στόχους, καθορίζουν τα πρότυπα αξιολόγησης, αναθέτουν και αξιολογούν τα έργα, παρέχουν πληροφόρηση για την απόδοση, προσδιορίζουν τις ανάγκες κατάρτισης και ανάπτυξης και καθορίζουν την διανομή αμοιβών (Briscoe & Claus, 2008).

Αναλυτικότερα, η διοίκηση απόδοσης μπορεί να θεωρηθεί ως μια συστηματική εκτίμηση-αξιολόγηση του εργαζομένου σε σχέση με την εκτέλεση της εργασίας του και τις δυνατότητες του για εξέλιξη. Αυτή η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως από τον άμεσο προϊστάμενο του εργαζομένου που και αυτός με την σειρά του υπόκειται σε παρόμοια αξιολόγηση από τον ανώτερο του. Επομένως, ο καθένας που αξιολογεί, υπόκειται και ο ίδιος σε αξιολόγηση από τον ανώτερό του. Με αυτό τον τρόπο, ο κάθε εργαζόμενος γνωρίζει κάθε χρόνο τους στόχους που οφείλει να επιτύχει για το συγκεκριμένο βαθμό αξιολόγησης με τον οποίο βαθμολογείται. Η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται είτε βάσει των προτύπων απόδοσης που καθορίζονται κάθε χρόνο μεταξύ του προϊστάμενου και του υφισταμένου, είτε βάσει κάποιων κριτηρίων όπως είναι η λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα ομαδικής εργασίας, η συμπεριφορά στην εργασία, η ποιοτική εξυπηρέτηση κλπ.

Κάθε τύπου επιχείρηση ή οργανισμός βασίζεται σε τέτοιες αξιολογήσεις για να αποφασίσει ανά πάσα στιγμή ποιοι εργαζόμενοι θα προαχθούν, ποιοι θα πάρουν αύξηση, ποιοι θα εξελιχθούν και ποιοι ενδεχομένως θα πρέπει να απολυθούν και να αντικατασ-

ταθούν από άλλους πιο αποδοτικούς εργαζομένους. Βέβαια, κατά την αξιολόγηση ο εργαζόμενος δεν κρίνεται ως προσωπικότητα και ως χαρακτήρας. Αντίθετα, στοχεύει στο να μετρήσει και να αξιολογήσει την απόδοση έργου όλων των εργαζομένων στον οργανισμό. Επομένως, το δικαίωμα μιας ιεραρχικής διεύθυνσης του έργου το οποίο απαιτείται από έναν προϊστάμενο δεν του δίνει το δικαίωμα να αισθάνεται «ανώτερος» ως άνθρωπος και να θεωρεί τον υφιστάμενο «κατώτερό» του.

Η διοίκηση απόδοσης είναι μία προγραμματισμένη διαδικασία της οποίας τα κύρια βασικά χαρακτηριστικά είναι η συμφωνία, η μέτρηση, η ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση και ο διάλογος (Παπουτσάκης, 2016). Μετράει τα αποτελέσματα ως επίπεδα επίδοσης σε σχέση με τις προσδοκίες οι οποίες εκφράζονται ως στόχοι ή σκοποί. Η βάση της αποτελείται από τους στόχους, τα πρότυπα και την μέτρηση της απόδοσης ή τους δείκτες της. Οι απαιτήσεις του κάθε ρόλου θα πρέπει να συμφωνούν με τους στόχους και την βελτίωση της απόδοσης καθώς και με σχέδια για προσωπική ανάπτυξη. Στη διοίκηση απόδοσης ενθαρρύνεται ο συνεχής διάλογος σχετικά με την απόδοση, η οποία συμπεριλαμβάνει την από κοινού και συνεχή επανεξέταση των επιτευγμάτων σε σύγκριση με τους στόχους, τις απαιτήσεις και τα σχέδια, την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση και την καθοδήγηση. Για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα απαραίτητα είναι η γνώση, η εκπαίδευση και η συμπεριφορά. Ο καθορισμός αυτών των απαιτήσεων και η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί προσδιορίζουν τις αναπτυξιακές ανάγκες. Για να καθοριστούν μετράται η αποτελεσματική χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων καθώς και η κατάλληλη συμπεριφορά που θα σέβεται τις θεμελιώδεις αρχές.

Ο σκοπός της διοίκησης απόδοσης έγκειται στο ότι :

- Υποβοηθάει στην δημιουργία και διατήρηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου εκτέλεσης από τους εργαζομένους στην παρούσα δουλειά τους, ιδιαίτερα αν ακολουθείται μία συνέντευξη αξιολόγησης με τον κάθε εργαζόμενο.
- Συντελεί στην επίσημανση των αναγκών και των ευκαιριών για ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου. Ανάπτυξη που προκύπτει με ατομική μελέτη, επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα, ή ενέργειες σχετικές με το έργο όπως είναι η εναλλαγή στο έργο. Πρέπει να τονιστεί πώς η εκπαίδευση και εξέλιξη των υπαλλήλων συντελούν και στην εξέλιξη και στο να δυναμώσει ο οργανισμός.
- Ενθαρρύνει και υποκινεί τους προϊσταμένους να μελετούν την συμπεριφορά των υφισταμένων τους και να παίρνουν τη σωστή στάση απέναντί τους με ενδιαφέρον και

βοήθεια προς τον καθένα, κάτι που δημιουργεί μεταξύ τους και μία αμοιβαία κατανόηση.

- Υποβοηθά στην λήψη αποφάσεων για προαγωγές, διακοπές εργασίας του εργαζομένου και απολύσεις, ενέργειες που γίνονται σωστά και λογικά αν η αξιολόγηση γίνει συστηματικά για μία μακρά περίοδο.
- Αποτελεί για πολλούς οργανισμούς τη βάση για το μέγεθος και τη συχνότητα των αυξήσεων των αμοιβών και των εργαζομένων.
- Δίνει βάση για ακριβείς προβλέψεις κατά την επιλογή των εργαζομένων που επιτυγχάνεται με τη σύγκριση της εκτιμήσεως της εργασίας με τα αποτελέσματα των τεστ, των εκτιμήσεων κατά τις συνεντεύξεις κλπ.. Επίσης μία ένδειξη της αξίας ενός προγράμματος εκπαίδευσης μπορεί μερικές φορές να καθοριστεί από μία ανάλυση της απόδοσης του υπαλλήλου μετά το τέλος μίας ειδικής διδασκαλίας.

3.2 Δείκτες αποδοτικότητας

Στην πιο σημαντική μελέτη δεκαετίας του '80 από τον Ron Edmonds (1979) αναθεωρούνται οι έρευνες για τη βελτίωση των σχολείων (School Improvement Studies) και παρουσιάζονται πέντε βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλα σχολεία :

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
- β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο.
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ε. Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. (Edmonds, 1979).

Όλοι οι ερευνητές εστιάζουν την προσοχή τους στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όλα αυτά τα χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί χιλιάδες έρευνες στο διεθνή χώρο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Οι Schoemaker (1982) και William (1985) αναφέρουν τα εξής χαρακτηριστικά για τα αποτελεσματικά σχολεία :

- Ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης το οποίο είναι επιβοηθητικό και διευκολύνει τη διεξαγωγή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης.
- Διδακτική καθοδήγηση από ένα διευθυντή ο οποίος κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

- Κοινό όραμα για την αποστολή του σχολείου, μέσω του οποίου δεσμεύεται για την κατανομή και ανάληψη ευθυνών, για τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- Κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές. Όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες.
- Διάθεση επαρκούς χρόνου για να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βασικές δεξιότητες.
- Συχνός και συστηματικός έλεγχος της προόδου των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση.
- της ατομικής επίδοσης αλλά και της διδασκαλίας.
- Θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Οι γονείς υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου και βοηθούν αποφασιστικά στην πραγμάτωσή της.

Οι Kyle (1987) και Pate (1992) προσθέτουν επίσης τα εξής δύο χαρακτηριστικά :

- Πίστη των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν υψηλές επιδόσεις.
- Σαφείς στόχοι στη διδασκαλία και την αξιολόγησή της.

Οι Mortimore, Sammons, Stoll, et al. (1988) ορίζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας :

- Σωστή ηγετικά στάση του διευθυντή.
- Συμμετοχή των αρχαιότερων εκπαιδευτικών στη διεύθυνση του σχολείου.
- Συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Σταθερότητα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πολιτική του σχολείου.
- Εργασιοκεντρικό περιβάλλον από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
- Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Έμφαση στην επιβράβευση και την ενθάρρυνση και όχι στην κριτική και την τιμωρία των μαθητών.
- Διδασκαλία που προκαλεί τη διάνοηση.
- Προσεκτική και λεπτομερής τήρηση αρχείων με τις εργασίες των μαθητών, με στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.
- Συστηματική ενασχόληση των γονέων με θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή.

Οι Levine και Lezotte (1990) προσθέτουν :

- Αίσθηση αισιοδοξίας από τους μαθητές.

- Πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία.
- Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
- Ισότιμες πρακτικές προώθησης των μαθητών.
- Υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση.
- Ο Kooper (1993) τα παρακάτω χαρακτηριστικά):
- Κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Γνώση και κατανόηση των γεγονότων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή.
- Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και αξιολόγησης.
- Κατανόηση των στόχων των δραστηριοτήτων από τους μαθητές.
- Παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στους μαθητές.

Ο Sammons (1995, 2000) αναφέρει δεκατρείς δείκτες αποτελεσματικότητας που αποτελούν τη βάση του αποτελεσματικού σχολείου. Αυτοί οι δείκτες αναφέρονται στην επίδοση και απόδοση των μαθητών. Κάποιοι αφορούν την δομή του σχολείου και κάποιοι την κουλτούρα. Ο Sammons θεωρεί ότι οι παράγοντες είναι αλληλοεξαρτώμενοι και γι αυτό θα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στις εσωτερικές συνδέσεις οι οποίες θα ενεργοποιήσουν το μηχανισμό για την αποτελεσματικότητα.

1. Επαγγελματική καθοδήγηση.
2. Κοινό όραμα και στόχοι.
3. Επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης.
4. Έμφαση στη διδασκαλία - μάθηση.
5. Αποτελεσματική διδασκαλία.
6. Υψηλές προσδοκίες.
7. Θετική ενίσχυση των μαθητών.
8. Έλεγχος προόδου των μαθητών.
9. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών.
10. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας.
11. Το σχολείο «οργανισμός μάθησης».
12. Σύνδεση με θεσμικούς φορείς.
13. Αξιοποίηση μέσων - πόρων.

Επαγγελματική καθοδήγηση

Η ηγεσία του σχολείου έχει ως βασικούς στόχους: α) την εγκαθίδρυση κοινών σκοπών, στόχων και αξιών αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, β) το σχεδιασμό προγράμματος αλλαγής εάν αυτό κριθεί απαραίτητο, γ) την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου και δ) την υποστήριξη των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να δρουν ως ηγέτες σε επίπεδο τάξης.

Κοινό όραμα και στόχοι

Όταν η αίσθηση της «κοινότητας» υπάρχει μεταξύ των συναδέλφων και όλο το προσωπικό έχει την ίδια οπτική για τους στόχους και τις αξίες του σχολείου και γενικά επικρατεί ένα περιβάλλον «συναδελφικότητας και συνεργατικότητας» που επιτρέπει το μοίρασμα ιδεών, την αμοιβαία παρατήρηση και ανατροφοδότηση από αυτή τη διαδικασία, τότε καταλήγουν σε αποτελεσματικό σχολείο. Για την επίτευξη του αποτελεσματικού σχολείου το προσωπικό δεσμεύεται για ποιότητα σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής, ενώ επίσης λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων.

Επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης

Η «συνηθισμένη», ήσυχη και όχι χαοτική ατμόσφαιρα είναι απαραίτητη για τα αποτελεσματικά σχολεία. Η αποτελεσματική διδασκαλία εξασφαλίζεται από το ήρεμο σχολικό περιβάλλον. Τα σχολεία αποτελούν εργασιακούς χώρους, ενώ η «ελκυστική» τους φυσική παρουσία επιδρά θετικά στις στάσεις και στα επιτεύγματα των μαθητών. Το περιβάλλον μάθησης συνδέεται άμεσα με την κοινή οπτική για τους στόχους και το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονται οι μαθητές.

Έμφαση στη διδασκαλία - μάθηση

Η έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι βασική προτεραιότητα για τα αποτελεσματικά σχολεία τα οποία χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία στο επίπεδο της τάξης. Πρωταρχική σημασία έχει η εστίαση στην ποιότητα και την ποσότητα της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο από τα σχολεία όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η ποσότητα αλλά και η ποιότητα των εργασιών για το σπίτι υπό την έννοια ότι συνεισφέρουν στην αύξηση του μαθησιακού χρόνου, η σωστή ανατροφοδότηση, ο περιορισμός του χρόνου που καταναλώνεται σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, παραλείψεις και λάθη του προγραμματισμού ή και σε ζητήματα πειθαρχίας, η κάλυψη των περιεχομένων

του Αναλυτικού Προγράμματος θεωρείται ότι συντελούν στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Θεωρείται ότι ο μεγαλύτερος διαθέσιμος χρόνος ενισχύει την υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν το μαθησιακό χρόνο αναφέρονται στην αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται στα γνωστικά αντικείμενα, στη μάθηση, στο χρόνο που ξοδεύεται συζητώντας το περιεχόμενο της δουλειάς των μαθητών σε σχέση με το χρόνο που ξοδεύεται για θέματα ρουτίνας, στη μείωση των εξωτερικών περισπασμών.

Αποτελεσματική διδασκαλία

Όπως αναφέρθηκε, η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί τον πυρήνα των αποτελεσματικών σχολείων και προσδιορίζεται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η «αποτελεσματική διδασκαλία» περιλαμβάνει στοιχεία όπως: α) την αποδοτική οργάνωση των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση με εκ των προτέρων σχεδιασμό και προγραμματισμό των μαθημάτων τους, β) την καθαρότητα του σκοπού με ενημέρωση των μαθητών τόσο για τους στόχους όσο και για τα περιεχόμενα του μαθήματος και δομημένα μαθήματα με ερωτήσεις με έμφαση στα κύρια σημεία του μαθήματος και σε ένα σύνολο κατάλληλων εργασιών που πρέπει να υλοποιηθεί μέσα στις τάξεις από τους μαθητές ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα να αυτοδιαχειριστούν για μικρό χρονικό διάστημα τις εργασίες τους.

Υψηλές προσδοκίες

Όταν η διδασκαλία που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι διανοητικά ελκυστική και όταν τα standards για τις αναμενόμενες επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλές και γνωστοποιούν τι περιμένουν από αυτούς, οι μαθητές ανταποκρίνονται στις υψηλές προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδράσουν θετικά στα επιτεύγματα των μαθητών. Οι υψηλές προσδοκίες αφορούν όλους τους μαθητές και δεν είναι ανεξάρτητες από το σχολικό περιβάλλον.

Συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα των σχολείων, τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο για να επικοινωνούν όσο και για να βοηθούν τους μαθητές ώστε οι τελευταίοι να μάθουν και να πετύχουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν σε διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών οργανώνοντας αντίστοιχα την εργασία τους και αναμένοντας φυσικά διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων. Πιθανώς οι υψηλές επιδόσεις να μην εμφανίζονται επειδή απλά δεν έχουν προκληθεί.

Θετική ενίσχυση των μαθητών

Με την έννοια θετική ενίσχυση αναφέρεται στην πειθαρχία και την ανατροφοδότηση. Αν και η πειθαρχία είναι συστατικό του κατάλληλου σχολικού κλίματος, είναι καλύτερα να προέρχεται από την αίσθηση συμμετοχής σε κοινές προσπάθειες παρά να επιβάλλεται από εξωτερικό έλεγχο. Οι εντολές πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια και δικαιοσύνη και οι κανόνες να γίνονται κατανοητοί, ενώ πρέπει να περιορίζεται η χρήση της πραγματικής τιμωρίας. Η ανατροφοδότηση συνδέεται με την εκτίμηση και τον έπαινο προς τον κάθε μαθητή για τις προσπάθειες που καταβάλλει. Η επιβράβευση και η ανατροφοδότηση έχουν σαφώς αποτελεσματικότερη επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών από την κριτική και τον έλεγχο.

Έλεγχος προόδου των μαθητών

Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν μηχανισμούς ελέγχου των επιδόσεων μαθητών, τάξεων και προγραμμάτων. Ο τυπικός ή άτυπος έλεγχος μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα στην εστίαση στη διδασκαλία και μάθηση. Ο συστηματικός έλεγχος επηρεάζει σε μικρό βαθμό τα επιτεύγματα των μαθητών. Ωστόσο, με τον έλεγχο της απόδοσης διαπιστώνεται ο βαθμός στον οποίο έγιναν αντιληπτοί από τους μαθητές οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο. Αποτελεί επίσης ένδειξη ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για την πρόοδο που έχουν σημειώσει οι μαθητές.

Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών

Ο απόδοση των μαθητών ενισχύεται όταν αναδεικνύεται ο αυτοσεβασμός και τα δικαιώματά τους, όταν συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου έχοντας υπεύθυνο ρόλο για τη μάθησή τους, όταν ενθαρρύνονται να διαχειριστούν τη μάθησή τους αυτόνομα για κάποιο χρονικό διάστημα και επίσης όταν τους παραχωρείται το δικαίωμα να συμμετέχουν στη ρύθμιση της σχολικής ζωής, σεβόμενοι παράλληλα τα επιτρεπτά όρια συμπεριφοράς. Ο αυτοσεβασμός των μαθητών προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μαζί τους, αλλά και από το κατά πόσο αισθάνονται ότι γίνονται κατανοητοί από το εκπαιδευτικό προσωπικό και την ηγεσία του σχολείου.

Σχέσεις σχολείου - οικογένειας

Οι μαθητικές επιδόσεις ενισχύονται από την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Στα αποτελεσματικά σχολεία ενθαρρύνεται η συνεργασία με τους γονείς καθώς και η συμμετοχή τους στη μάθηση των παιδιών τους. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο στηρί-

ζεται και αποδίδει η συνεργασία σχολείου - οικογένειας δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος. Πιθανότατα, όταν εκπαιδευτικοί και γονείς παρουσιάζουν παρόμοιες προσδοκίες για τους μαθητές και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη των προσπαθειών τότε πιθανά να αυξάνεται και ο χρόνος εργασίας των μαθητών.

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης όπου διεύθυνση, εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεχίζουν να μαθαίνουν.

Σύνδεση με θεσμικούς φορείς :

Αναφέρεται στις σχέσεις σχολείου - εξωτερικού περιβάλλοντος. Η επικοινωνία και η συνεργασία για σκοπούς ενημέρωσης, αντιμετώπισης και επίλυσης δυσκολιών με τους τοπικούς φορείς - τοπική αυτοδιοίκηση, αρχές, ιδρύματα και οργανώσεις - σχετίζεται με την δημιουργία υγιούς κλίματος και τη διαμόρφωση της κουλτούρας του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αξιοποίηση μέσων - πόρων :

Αναφέρεται στην ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Η υλικοτεχνική υποδομή αφορά την αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών με γνώμονα τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου. Η οργάνωση της σχολικής ζωής αφορά τον προσδιορισμό των κριτηρίων σημαντικότητας των δραστηριοτήτων, των εναλλακτικών προγραμμάτων και τη συγκρότηση του σχολικού προγράμματος με τα διαθέσιμα μέσα. Η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων επιτυγχάνεται με την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.

Αν και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, ωστόσο το θεωρητικό υπόβαθρο της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν έχει διαμορφωθεί πλήρως και συνεχώς βελτιώνεται.

Ο Nash (2001) υποστηρίζει ότι μια επιτυχημένη έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να καταφέρει τα παρακάτω :

- α) Προσδιορισμό των αποτελεσματικών σχολείων χρησιμοποιώντας στατιστικές στρατηγικές μετρώντας τις εισροές και τις εκροές, λαμβάνοντας υπόψη και την προστιθέμενη αξία.
- β) Προσδιορισμό των παραγόντων και των σχέσεων μεταξύ των που ευθύνονται για την πρόοδο των μαθητών.
- γ) Σχεδιασμός προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των σχολείων, μεταξύ αυτών και της αξιολόγησης.

Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εντοπίζονται από τους ερευνητές αναγνωρίζονται και από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το σύνολο της γνώσης που προέρχεται από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Scheerens & Bosker, 1997:207).

Οι παραπάνω έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ισχυρή επαγγελματική διοίκηση, η ποιότητα της διδασκαλίας, η σχολική κουλτούρα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η ύπαρξη μηχανισμού έλεγχου της προόδου των μαθητών, οι υψηλές προσδοκίες για την επιτυχή μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών, η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και η οικονομική υποστήριξη του σχολείου αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2001). Ακόμη, τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από συνέπεια, συνοχή, σταθερότητα και έλεγχο. Η λειτουργία των αποτελεσματικών σχολείων είναι πιο συνεκτική σε συμβολικό, δομικό και πολιτιστικό επίπεδο από τα λιγότερο αποτελεσματικά. Περισσότερο λειτουργούν ως συγκροτημένη ολότητα και λιγότερο ως χαλαρή συνύπαρξη ανόμοιων μεμονωμένων οντοτήτων (Hofman & Guldemon 2002, MacBeath 2001).

Η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας θέλει επιπλέον να εντοπίσει και τα χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου. Η θεώρηση ότι τα χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου είναι αρνητική αντανάκλαση αυτών του αποτελεσματικού σχολείου μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα εντοπισμού του τρόπου με τον οποίο τα μη αποτελεσματικά σχολεία μπορούν να βελτιωθούν (Creemers & Reezigt 1997).

Έτσι, οι Smith και Holdway (1995) πιθανολογούν ότι τα χαρακτηριστικά που ευθύνονται για την αναποτελεσματικότητα των σχολείων αναφέρονται :

- στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και την πολυπλοκότητα των λειτουργιών του,
- στο γενικό σκοπό που τροφοδοτεί τη σχολική μονάδα,
- στο θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τις σχολικές λειτουργίες,
- στις ρουτίνες των διαδικασιών,
- στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- στο στάδιο στον οργανωτικό κύκλο ζωής,
- στο βαθμό γραφειοκρατίας,
- στη στρατηγική για το σχολικό περιβάλλον,
- στην ανταγωνιστικότητα και τη δημόσια υποστήριξη για την εκπαίδευση
- στη μη σωστή χρήση της τεχνολογίας,
- στην παράδοση,

- στην ανεπιτυχή διεύθυνση.

Επομένως, βλέπουμε ότι παράγοντες που συνδέονται με την Πολιτεία, τη σχολική μονάδα, καθώς και με το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δεν αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό του γιατί μπορεί μία σχολική χρονιά να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό όχι όμως και την επόμενη ή μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε μία τάξη αλλά όχι σε μία άλλη (Werf 1997), ενώ και η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας δεν συνεπάγεται και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιο σχολείο είναι αποτελεσματικό χωρίς κάποιο ή κάποια από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας. Πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι η λίστα των χαρακτηριστικών είναι προτιμότερο να λειτουργεί ως κατευθυντήρια γραμμή και όχι ως μονοδιάστατη «συνταγή» προς υλοποίηση. Επιπλέον, ο μηχανισμός που θα βοηθήσει ένα μη αποτελεσματικό σχολείο να γίνει αποτελεσματικό ίσως να διαφέρει από το μηχανισμό που απαιτείται για να παραμείνει ένα αποτελεσματικό σχολείο ως τέτοιο (Sammons 1999).

Ορισμένοι ερευνητές (MacBeath 2001, Heneveld 2002) υποστηρίζουν ότι η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας πρέπει να δίνει βάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας καθώς και τι είναι σημαντικό για αυτούς στο χώρο εργασίας τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα χαρακτηριστικά της σχολικής αποτελεσματικότητας θα μετασχηματιστούν σε αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση όταν ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να προσαρμόσει τις νέες πληροφορίες στην καθημερινή πρακτική του.

3.3 Ποιότητα της εκπαίδευσης

Η πολυσήμαντη έννοια της ποιότητας σε συνδυασμό με την πολυδιάστατη φύση του εκπαιδευτικού έργου, δεν έχουν αφήσει περιθώρια στην επιστημονική κοινότητα να αποδώσει ξεκάθαρα την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές προσπάθειες αποσαφήνισής της μέσω των δεικτών μέτρησης.

Με την όρο δείκτες αναφερόμαστε γενικότερα σε όλες τις «μεταβλητές οι οποίες απεικονίζουν τη συνολική κατάσταση ή την αλλαγή της κατάστασης κάθε ομάδας ανθρώπων, αντικειμένων, θεσμών, ή στοιχείων που μελετώνται και είναι ουσιώδεις σε μια αναφορά κατάστασης ή αλλαγής της κατάστασης» (Shavelson, McDonnell & Oakes, 1991 οπ. αναφ. στο Ζωγόπουλος, 2009). Συγκεκριμένα, ο όρος δείκτης ποιότη-

τας υποδηλώνει την ποιότητα ενός χαρακτηριστικού ή την επίτευξη των στόχων ποιότητας (CEDEFOP Document 1998). Η έννοια των δεικτών ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται σε στοιχεία που περιγράφουν τη λειτουργία του συστήματος για την επίτευξη των επιθυμητών συνθηκών και αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση (Ladd & Walsh 2002). Επιπλέον, ο Ζωγόπουλος χαρακτηρίζει τους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης ως στατιστικά στοιχεία που συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε ότι αφορά τις δομές, την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι δείκτες ποιότητας συντελούν στην επιστημονική επεξεργασία των εκπαιδευτικών συστημάτων, και μέσω των συγκριτικών στοιχείων που προκύπτουν οδηγούν σε ουσιαστική βελτίωση (European Council, 2001). Ακόμη, οι δείκτες αποτελούν το πρώτο βήμα για την σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συγκριτική αποτίμηση τους (Βαβουράκη κ.α., 2007). Επομένως, οι δείκτες ποιότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικοί και απαραίτητοι στο εκπαιδευτικό έργο αφού παρέχουν ακριβή στοιχεία σχετικά με την επικρατούσα εκπαιδευτική κατάσταση, προωθούν τον εντοπισμό των καλών ή των εσφαλμένων πρακτικών και συντελούν στην προσπάθεια βελτίωσης και εκσυγχρονισμού αυτών. Βασική προϋπόθεση για έγκυρα αποτελέσματα από τους δείκτες ποιότητας αποτελεί η θεώρησή τους σε σχέση τους με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα οποία υπόκεινται οι σχολικές μονάδες (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά, «οι δείκτες ανήκουν σε οργανωμένα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τις μετρήσεις για διεξοδική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση του» (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως τους έχουν διατυπώσει :

- η Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πίνακας 1: Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας (European Commission, 2000).

4 Άξονες	16 Δείκτες ποιότητας
<p>Α) Δείκτες Επιδόσεων: τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθηματικά. 2. Αναγνωστικές Ικανότητες. 3. Θετικές Επιστήμες. 4. Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ). 5. Ξένες γλώσσες. 6. Ικανότητα του μαθαίνειν. 7. Αγωγή του πολίτη.
<p>Β) Δείκτες Επιτυχίας και Μετάβασης.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου. 2. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 3. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
<p>Γ) Δείκτες Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης. 2. Συμμετοχή των γονέων.
<p>Δ) Δείκτες Πόρων και Δομών.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. 2. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση. 3. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή. 4. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Πίνακας 2: Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999).

Θεματικές Ενότητες		Δείκτες ποιότητας
Δεδομένα	Διαθέσιμα Μέσα - Πόροι	<ol style="list-style-type: none"> 1. Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός. 2. Οικονομικοί Πόροι.
	Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πρόγραμμα Σπουδών. 2. Σχολικά Βιβλία - Διδακτικές οδηγίες.
	Προσωπικό Σχολείου	<ol style="list-style-type: none"> 1. Διδακτικό Προσωπικό. 2. Διοικητικό - Ειδικό Επιστημονικό-Βοηθητικό Προσωπικό.
Διαδικασίες	Διοίκηση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής. 2. Διαμόρφωση - Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος. 3. Αξιοποίηση Μέσων - Πόρων.
	Κλίμα - Σχέσεις - Συνεργασίες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με υπόλοιπο προσωπικό. 2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους. 3. Σχέσεις Σχολείου - Γονέων και Κηδεμόνων. 4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία
	Διδακτική - Μαθησιακή Διαδικασία	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ποιότητα της Διδασκαλίας (σαφήνεια στόχων, αξιοποίηση χρόνου διδασκαλίας, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, επιστημονική παρουσίαση διδακτικού αντικείμενου). 2. Ποιότητα της Μάθησης.

		3. Λειτουργία της Αξιολόγησης.
Αποτελέσματα	Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φοίτηση (ροή - διαρροή των μαθητών). 2. Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών. 3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών. 4. Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική μαθητών.

Πίνακας 3: Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ματθαίου, 2000).

Θεματικές Ενότητες	Δείκτες Ποιότητας
Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων	<ol style="list-style-type: none"> 1. Υλικοτεχνική Υποδομή. 2. Ανθρώπινο Δυναμικό. 3. Οργανωτικό Πλαίσιο. 4. Προδιαγραφές και Μέσα Διδασκαλίας.
Σχέσεις - Κλίμα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φυσιογνωμία Σχολικής Μονάδας. 2. Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών. 3. Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών. 4. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους. 5. Σχέσεις Σχολείου - Γονέων. 6. Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του Περιβάλλον.
Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	Διδακτική Διαδικασία <ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθησιακή Διαδικασία. 2. Αξιολόγηση.
Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φοίτηση. 2. Επίδοση / Πρόοδος. 3. Συναισθηματική Ανάπτυξη. 4. Επαγγελματική / Ακαδημαϊκή Ανέλιξη / Προοπτική.

Πίνακας 4: Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.2013).

Τομείς	Δείκτες
Δεδομένα	
Μέσα και Πόροι	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι. 2. Στελέχωση σχολείου.
Διαδικασίες	
Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2. Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων. 3. Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.
Διδασκαλία και Μάθηση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών. 2. Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών.
Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και μεταξύ των μαθητών. 2. Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς.
Προγράμματα, Δράσεις Βελτίωσης, Παρεμβάσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. 2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
Αποτελέσματα	
Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών.

	2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών. 3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
Αποτελέσματα Σχολείου	1) Επίτευξη των στόχων του σχολείου.

3.4 Διοίκηση απόδοσης στην εκπαίδευση

Η διοίκηση απόδοσης στην εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να βοηθηθούν τα σχολεία να βελτιωθούν με την υποστήριξη και τη βελτίωση της εργασίας των εκπαιδευτικών, τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες. Αυτό θέτει ένα πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς και τους επικεφαλής της ομάδας τους να συμφωνήσουν και οριοθετήσουν τις προτεραιότητες και τους στόχους εντός του συνολικού πλαισίου των αναπτυξιακών σχεδίων των σχολείων. Εστιάζει την προσοχή σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία και στην ηγεσία για να ωφεληθούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία.

Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι, όταν τα σχολεία και μεμονωμένα οι καθηγητές είναι σαφείς για το τι περιμένουν οι μαθητές να επιτύχουν, τα πρότυπα αυξάνονται.

Υπάρχουν δύο μεγάλα οφέλη :

Π ρ ώ τ ο ν, οι μαθητές θα ωφεληθούν γιατί οι καθηγητές τους θα έχουν μια πιο σαφή εστίαση της εικόνας του τι, με την ενθάρρυνση, υποστήριξη και τις υψηλές προσδοκίες, οι μαθητές τους μπορεί να επιτύχουν.

Δ ε ύ τ ε ρ ο ν, οι δάσκαλοι θα ωφεληθούν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να αναμένουν ότι η απόδοσή τους θα πρέπει να αξιολογείται τακτικά και ότι θα έχουν μια σωστή ευκαιρία για επαγγελματική συζήτηση με τον αρχηγό της ομάδας τους για τη δουλειά τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Οι ρυθμίσεις καθορισμού στόχων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση έχουν καθιερωθεί σε πολλά σχολεία παγκοσμίως. Ορισμένα σχολεία έχουν δει ως ένα προφανές επόμενο βήμα την ανάπτυξη στόχων μαζί με τους δασκάλους και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την επίτευξή τους.

Οι υφιστάμενες βέλτιστες πρακτικές χαρακτηρίζονται από :

- δέσμευση για την επίτευξη και την ευημερία των μαθητών στο σχολείο,
- εκτίμηση του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί,

- μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επικεφαλής της ομάδας, η οποία τους επιτρέπει να αξιολογούν τις δυνάμεις και να εντοπίζουν τους τομείς για την ανάπτυξη,
- ενθάρρυνση για να μοιραστούν καλές πρακτικές και,
- ενσωμάτωση της διαχείρισης των επιδόσεων με τη συνολική προσέγγιση για τη διαχείριση του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διαφορετικούς τύπους ομάδων. Ο διευθυντής μπορεί να είναι ο ηγέτης της ομάδας για όλο το προσωπικό του σχολείου σε ένα μικρό σχολείο ή επικεφαλής της ομάδας της διοικητικής ομάδας σε ένα μεγαλύτερο σχολείο. Τα σχολεία θα πρέπει να εξετάζουν ποιες ομάδες θα χρησιμοποιήσουν για τους σκοπούς της διοίκησης απόδοσης: ο επικεφαλής της ομάδας θα πρέπει κανονικά να είναι ο δάσκαλος που έχει την καλύτερη επισκόπηση του έργου του δασκάλου. Όταν μια ομάδα είναι πάρα πολύ μεγάλη για τον αρχηγό ώστε να είναι ο κριτής για όλη την ομάδα, το έργο θα μπορούσε να μοιραστεί με άλλους που κατέχουν σημαντικές διευθυντικές θέσεις μέσα στην ομάδα.

Η διοίκηση απόδοσης λειτουργεί καλύτερα όταν είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού ενός σχολείου, φαίνεται να είναι δίκαιη και ανοικτή, κατανοητή από όλους και να έχει ως βάση την κοινή δέσμευση για την υποστήριξη της συνεχούς βελτίωσης και την αναγνώριση της επιτυχίας.

Αυτό σημαίνει :

- βελτίωση των προτύπων: αναθεωρώντας τον τρόπο που τα σχολεία λειτουργούν για να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τους μαθητές τους και τον προγραμματισμό του έργου των επιμέρους εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο,
- τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη: προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εντοπισμός και αναλογισμός των ατομικών αναγκών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- συμμετοχή: ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν πλήρως στο σχολικό σχεδιασμό και να ελέγχουν την ανάπτυξη της εργασίας τους και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον,
- διαχειριστικότητα: η διαχείριση της απόδοσης θεωρείται ως αναπόσπαστο και ουσιαστικό κομμάτι του πώς λειτουργούν τα σχολεία,
- καθαρή θέση: για να διασφαλιστεί ότι οι πολιτικές και οι διαδικασίες είναι ανοιχτές και δίκαιες, τηρώντας το απόρρητο για τους ιδιώτες.

Όλα τα σχολεία χρειάζονται μια γραπτή και συμφωνημένη πολιτική διοίκησης απόδοσης, έτσι ώστε ο καθένας στην σχολική κοινότητα να καταλαβαίνει πώς λειτουργεί η διοίκηση απόδοσης και ποιες είναι οι ευθύνες και τα δικαιώματά του μέσα σε αυτή. Λίγα - αν υπάρχουν - σχολεία θα πρέπει να ξεκινήσουν από το μηδέν, αλλά μπορεί να αντλήσουν υλικό σχετικά με τις ρυθμίσεις που ήδη εφαρμόζονται σε άλλα σχολεία για τον καθορισμό στόχων του σχολείου, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση.

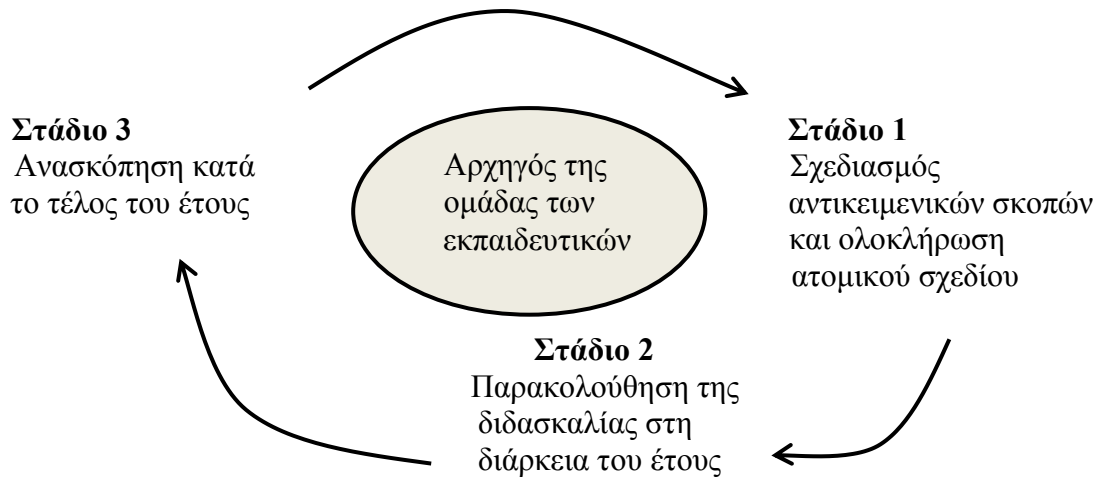
Θα πρέπει οι διοικητές και οι διευθυντές να συμφωνήσουν στην πολιτική του σχολείου και στο πώς ακριβώς αυτή θα τεθεί σε ισχύ. Οι διευθυντές και οι διοικητές θα πρέπει να συμμετέχουν μαζί με όλους τους διδάσκοντες στην ανάπτυξη της πολιτικής, ώστε να γνωρίζουν πώς θα τους βοηθήσει να κάνουν τη δουλειά τους καλά και να αυξήσουν τα πρότυπα. Η πολιτική θα πρέπει να ορίζει με σαφήνεια το πού βρίσκονται οι ευθύνες για τη διαχείριση των επιδόσεων των ατόμων.

Η πολιτική πρέπει να είναι δίκαιη, να αντιμετωπίζει όλους τους εκπαιδευτικούς με συνέπεια και να είναι απλή για να λειτουργήσει και να εφαρμοστεί. Η πολιτική θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν καλές πρακτικές και να δημιουργήσουν μια κοινή κατανόηση των διδακτικών δεξιοτήτων.

Η διοίκηση απόδοσης είναι ένας συνεχής κύκλος, όχι ένα γεγονός. Περιλαμβάνει τρία στάδια :

- 1) Σ χ ε δ ι α σ μ ό ς : Οι ηγέτες της ομάδας συζητούν τις προτεραιότητες και τους στόχους με κάθε έναν από τους δασκάλους στην ομάδα τους. Συζητήσουν για το πώς θα παρακολουθείται η πρόοδος.
- 2) Π α ρ α κ ο λ ο ύ θ η σ η : Ο δάσκαλος - ηγέτης και η ομάδα ελέγχουν την πρόοδο καθ 'όλη τη διάρκεια του κύκλου και λαμβάνουν κάθε υποστηρικτική δράση που απαιτείται.
- 3) Α ν α θ ε ώ ρ η σ η : Οι δάσκαλοι και ο ηγέτης της ομάδας αναθεωρούν τα επιτεύγματα στη διάρκεια του έτους και αξιολογούν τη συνολική απόδοση του κάθε δασκάλου λαμβάνοντας υπόψη την πρόοδο ως προς τους στόχους.

Ο κύκλος πρέπει να πραγματοποιηθεί σε διάστημα ενός έτους, συνδέοντας τον προγραμματισμό του σχολείου για τη διαχείριση του σχολείου και τον καθορισμό στόχων. Ο ακριβής χρόνος του κύκλου είναι ένα θέμα για συζήτηση και συμφωνία σε κάθε σχολείο. Ο επικεφαλής θα πρέπει να εξετάζει τις συνέπειες του φόρτου εργασίας και πώς ταιριάζει καλύτερα με άλλες ρυθμίσεις σχεδιασμού των σχολείων.



Σχήμα 1: Ο κύκλος της διοίκησης απόδοσης στην εκπαίδευση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση στο αυθύπαρκτο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης, θεωρήθηκε απαραίτητο εδώ και μερικά χρόνια, να ξεκινήσει. Αρχή της εφαρμογής αυτής έγινε στις ΗΠΑ, περίπου στα τέλη της δεκαετίας του 60. Καθιερώθηκε όμως επίσημα ως κλάδος μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα στα μέσα της δεκαετίας του 80.

Μέσα στη διεθνή βιβλιογραφία τα μοντέλα για τις εφαρμογές της αξιολόγησης από το 1933 ως τις μέρες μας, συνυφαίνουν ένα θεωρητικό θεμέλιο, πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε το εξελικτικό πεδίο της αξιολόγησης.

Η ορολογία «μοντέλο αξιολόγησης» προσεγγίζει τη διάρθρωση και τη χρησιμότητα κατά βάση του θεωρητικού πεδίου της αξιολόγησης. Πάνω σε αυτό το πεδίο εδράζεται ο σκοπός και οι στόχοι που τίθενται, οι οποίοι αντικειμενικά πραγματεύονται του ρόλους των παρευρισκομένων παραγόντων καθώς και τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται προς έρευνα, το πλαίσιο της εφαρμογής, καθώς και την αξία η οποία προστίθεται, και τα αποτελέσματα που απορρέουν απ αυτήν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων αξιολόγησης, με ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Η ανόμοια αυτή κατάσταση εξηγείται, λόγω της διαφορετικής κοσμοθεωρίας και υπόβαθρου του κάθε ερευνητή.

Μερικοί επιστήμονες του επιστημονικού πεδίου κατηγοριοποίησαν αυτά τα μοντέλα, αφού έλαβαν υπ όψιν τα κοινά χαρακτηριστικά τους (Bonniol & Vial, 2007· Γραμματικόπουλος, 2006, Δημητρόπουλος, 1999· Fitzpatrick et al., 2004· Lawton, 1982· Stufflebeam, 2001· Willms, 1992· Worthen & Dusen, 1994).

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται τα επικρατέστερα μοντέλα, που έχουν προταθεί από τους ειδικούς του επιστημονικού χώρου, και έχουν τεθεί σε εφαρμογή από πολλούς διεθνείς φορείς και οργανισμούς. (π.χ. για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή προγραμμάτων, κ.λπ.).

Πίνακας 5: Βασικά μοντέλα αξιολόγησης

Μοντέλα αξιολόγησης	Εκπρόσωποι
Στοχοκεντρικά	Tyler (1942s), Metfessel και Michael (1967), Provus (1971), Hammond (1973).
Αποφάσεων - Διοίκησης	Alkin (1969), Stufflebeam (1971).

Επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά	Scriven (1967), Eisner (1969, 1979), Borich (1971).
Συμμετοχικά	Stake (1975), Guba (1978)
Μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Creemers και Kyriakides (2008).
Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	McBeath (1999, 2005), AEE - - ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2010).

4.1 Στοχοκεντρικά Μοντέλα

Η υλοποίηση των στοχοκεντρικών μοντέλων ή μοντέλων σκοπών, είναι ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Επιδιώκουν να ερευνήσουν αν και σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από τους σημαντικότερους εκπροσώπους αυτού του θεωρητικού πεδίου είναι οι Tyler, Metfessel & Michael, Provus και Hammond.

4.1.1 Μοντέλο του Tyler

Ο Tyler (1942) είναι ο πρώτος ο οποίος επέδρασε για να αποκτήσει η διαδικασία της αξιολόγησης επιστημονικότητα. Πίστευε ότι η αξιολόγηση είναι μια σειρά ενεργειών, που αποσκοπεί στον έλεγχο του αποτελέσματος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει συμφωνία στους σκοπούς και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Εάν ο σκοπός και τα αποτελέσματα δε συνάδουν μεταξύ τους, θα πρέπει να αναλυθούν οι πιθανές αιτίες, και αν χρειάζεται να υποστούν βελτιώσεις όπου απαιτείται. Επί προσθέτως, βασίζεται στο ότι η πιο καίρια και καθοριστική συνιστώσα για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι οι θεμελιώδεις ξεκάθαροι διαρθρωμένοι τρόποι και σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βάση αυτών, επινόησε και προώθησε μια εξελικτική αξιολόγηση, η οποία περιελάμβανε επτά διακριτά στάδια :

1. διατύπωση των γενικών ή και ειδικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
2. ταξινόμηση των γενικών και ειδικών στόχων,
3. διατύπωση των γενικών και ειδικών στόχων με μορφή παρατηρήσιμης (εξωτερικής) συμπεριφοράς,
4. διαμόρφωση προϋποθέσεων και εμπειριών για την απόκτηση ή εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς,
5. επιλογή και ανάπτυξη των μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς αυτής,
6. συλλογή δεδομένων, σχετικών με την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων,

7. σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους προκαθορισμένους στόχους.

Την πιο σημαντική συνιστώσα για τη συνιστάμενη της αξιολόγησης, ο Tyler θεωρούσε τη τελευταία, γιατί αν σε αυτή διαφαινόταν διαφορά μεταξύ αποτελεσμάτων και σκοπών-στόχων, θα έπρεπε ακολούθως να μελετηθεί προσεκτικά και να ανιχνευτούν οι αιτίες και παράγοντες που οδήγησαν στο αποκλίνον αποτέλεσμα.

Στο μοντέλο που προώθησε ο Tyler, αξιοποιούσε πολλαπλά και διάφορα μέσα και μεθόδους, όπως τεστ, παρατήρηση, στατιστικές αναλύσεις, κλίμακες, κ.λπ. Το μοντέλο του Tyler δέχτηκε αρκετές αρνητικές κριτικές, αν και θεωρείται ολοκληρωμένο από θεωρητική και μεθοδολογική άποψη, όσο και κατανοητό και εφαρμόσιμο. Εμφάνισε ορισμένες αδυναμίες όπως, ότι δεν προϋπάρχουν υποχρεωτικοί μηχανισμοί για τον έλεγχο της καταλληλότητας των σκοπών, ούτε περιέχονται μέθοδοι στην περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι πιο βελτιωμένα από τα αναμενόμενα. Επικεντρώνεται όμως στην εξελικτική συμπεριφορά και στο πειραματικό σχέδιο. Για το λόγο αυτό, θεωρείται από τους «αντιπάλους του» μια τεχνοκρατική, αλλά όχι δημιουργική με φαντασία κατάσταση.

4.1.2 Μοντέλο των Metfessel & Michael

Οι Metfessel & Michael (1967) θεμελίωσαν τη θεωρία τους στον Tyler και πρότειναν ένα νέο μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει διαφορές στη μεθοδολογία του για να υλοποιηθεί. Σύμφωνα με τους Metfessel & Michael η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει οκτώ στάδια:

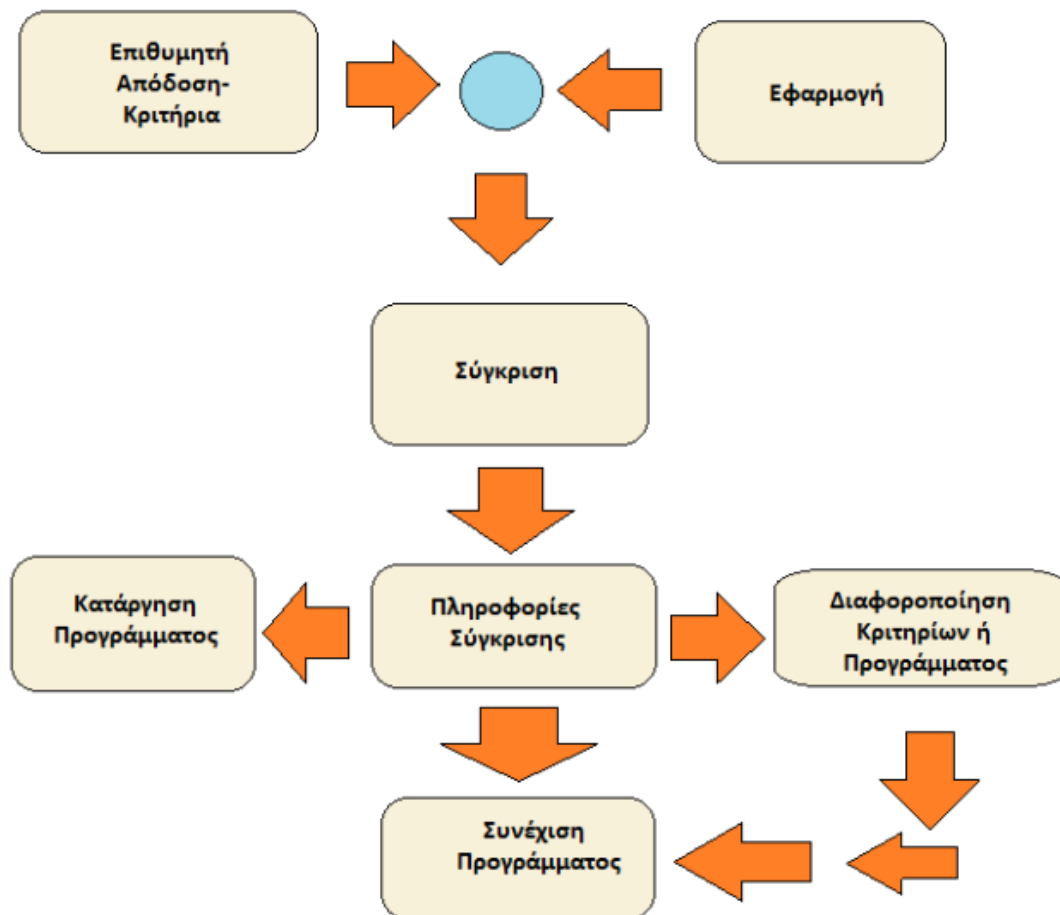
- 1) εμπλοκή όλου του σχολικού περιβάλλοντος στην εξελικτική διαδικασία της αξιολόγησης,
- 2) ανάπλαση των γενικών και ειδικών στόχων σε συνάρτηση με το πρόγραμμα και την αξιολόγησή του,
- 3) Διαφοροποίηση των γενικών και ειδικών στόχων σε ευνότερες διαδικασίες, ώστε να εξυπηρετείται επαρκώς η εκπαίδευση - μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (παροχή πολλαπλών εμπειριών μάθησης),
- 4) Δημιουργική επιλογή και διαμόρφωση μέσων, για τον βαθμό της αποτελεσματικότητας του προγράμματος,
- 5) πραγμάτωση της εξελικτικής παρατήρησης στη διαδικαστική κατάσταση της μάθησης, με τη χρήση διαφόρων τεχνικών - μέσων, όπως τεστ, κλιμάκων, κ.λπ.,

- 6) έλεγχος των δεδομένων που συλλέγονται με την αξιοποίηση στατιστικών μεθόδων
- 7) ερμηνεία των αποτελεσμάτων, βάσει προεπιλεγμένων κριτηρίων και επιπέδων στοχευόμενης απόδοσης
- 8) ανασυγκρότηση προτάσεων για τη μετέπειτα εξέλιξη (π.χ. τροποποίηση, επανασχεδιασμός, βελτίωση).

Η πρωτοτυπία αυτού του μοντέλου έγκειται στο ότι προσέθεσε: α) την αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών - μέσων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, β) τον προσδιορισμό προκαθορισμένων κριτηρίων και επιπέδων επιθυμητής απόδοσης και γ) την εμπλοκή όλου του σχολικού περιβάλλοντος στη διαδικασία αξιολόγησης.

4.1.3 Μοντέλο του Provus

Ο Provus (1971) είχε μια διαφορετική προσέγγιση για την αξιολόγηση, η οποία είναι γνωστή ως «Μοντέλο Αξιολόγησης της Απόκλισης» (Discrepancy Evaluation Model - DEM). Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, στο μοντέλο του Provus, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία έχει ως βασικούς πυλώνες: α) τον προσδιορισμό των επιθυμητών επιπέδων απόδοσης, β) τη διαπίστωση διάστασης μεταξύ της απόδοσης σε κάποιες από τις διαστάσεις του προγράμματος και του προκαθορισμένου επιθυμητού επιπέδου απόδοσης, και γ) τη συλλογή και την αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τις πιθανές αποκλίσεις που παρατηρούνται από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο Provus πίστευε ότι μέσω αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης εξασφαλιζόνταν ο συνεχής έλεγχος και η αέναος μέριμνα και εποπτεία της εκπαίδευσης



Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου του Provan (1971).

Σύμφωνα με τον Provan η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής παρεμβατικής κατάστασης περιελάμβανε τα ακόλουθα στάδια :

- στάδιο ορισμού ή σχεδίασης, τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν, όλες τις απαραίτητες προεργασίες για την προετοιμασία και τον προσχεδιασμό του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο προκαθορίζονται οι επιθυμητοί στόχοι.
- στάδιο εγκατάστασης, στο οποίο το πρόγραμμα πραγματώνεται. Κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης, συντελείται ένας μόνιμος έλεγχος για να διαπιστωθούν τυχούσες αποκλίσεις μεταξύ των σκοπών που έχουν τεθεί και της πραγματικής απόδοσης. Στην περίπτωση που παρατηρηθούν αποκλίσεις, γίνονται διορθώσεις.
- στάδιο διαδικασίας, το οποίο διατρέχει στο σύνολό του το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε αυτό το στάδιο γίνονται συνεχείς επιβλέψεις των «ενδιάμεσων στόχων» και εξακριβώνεται η ύπαρξη ή μη τμηματικών διαφορών από το προκαθορισμένο.

- στάδιο προϊόντων - αποτελεσμάτων, το οποίο συντελείται μετά το πέρας του σταδίου της διαδικασίας, και περιλαμβάνει την επίβλεψη για τον βαθμό επιτυχίας των «τερματικών σκοπών»,
- στάδιο ανάλυσης «κόστους - ωφέλειας», που αποτελεί το τελευταίο και όχι υποχρεωτικό αλλά εθελοντικό στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται αντιπαραβολή των επιθυμητών οικονομικών μεγεθών-στοιχείων του προγράμματος.

Η πρωτοτυπία του προσδιορισμένου μοντέλου έγκειται στο ότι α) αξιοποιεί διαδικασίες επίλυσης καταστάσεων και λήψης αποφάσεων και β) υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των συνεργαζομένων παραγόντων του προγράμματος (π.χ. εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης, κ.λπ.).

4.1.4 Μοντέλο του Hammond

Ο Hammond (1973) επιμελήθηκε τα θέματα της αξιολόγησης πρωτότυπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ανέπτυξε το μοντέλο που είναι γνωστό ως «Δομή της Αξιολόγησης». Σχηματικά, το συγκεκριμένο μοντέλο απεικονίζεται με τη μορφή ενός κύβου (κύβος του Hammond), οι τρεις διακριτές πλευρές αυτού «χαράζουν» τις τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) τη διδασκαλία, β) τους συμμετέχοντες και γ) την προσδοκώμενη συμπεριφορά. Η κάθε διάσταση επιμερίζεται σε άλλες υποδιαστάσεις, οι οποίες συγκεντρωτικά συνθέτουν 90 κουτάκια, που το καθένα απ αυτά, είναι ένα ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης.

Η διαδικασία της αξιολόγησης που πρότεινε ο Hammond περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια :

- προσδιορισμό του συγκεκριμένου προγράμματος,
- δυνατότητα επιλογής των μεταβλητών παραγόντων που θα ανιχνευτούν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (με βάση τον κύβο),
- γραπτή έκφραση γνώμης των γενικών και ειδικών στόχων του προγράμματος,
- απολογισμός της απόδοσης - επίδοσης ως στόχος της μάθησης,
- ενδελεχής εξήγηση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων,
- σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Αν και το μοντέλο του Hammond θεωρείται επαρκές θεωρητικά και μεθοδολογικά, όμως, δέχτηκε αρκετές αρνητικές κριτικές λόγω των ανακολουθιών που εμφανίζει κατά την εφαρμογή του. Οι πολλοί σε αριθμό μεταβλητοί παράγοντες (90), το καθιστούν χρονοβόρο και όχι εύχρηστο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων.

4.2 Μοντέλα Αποφάσεων - Διοίκησης

Τα μοντέλα αποφάσεων - διοίκησης στοχεύουν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην λεπτομερή εξήγηση των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κ.λπ.). Σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι οι Alkin και Stufflebeam.

4.2.1 Μοντέλο του Alkin

Ο Alkin (1969) επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσέγγισε με μια ενδιαφέρουσα μελέτη η οποία αποτελεί ένα κλασικό παράδειγμα μοντέλου «αποφάσεων - διοίκησης».

Πιο συγκεκριμένα ο Alkin πρότεινε πέντε διακριτούς τύπους αξιολόγησης :

- 1) της αξιολόγησης του συστήματος: είναι η αξιολόγηση που πραγματώνεται για να εξασφαλιστούν πληροφορίες - δεδομένα για το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. τις δομές του, τους συντελεστές του, τους όρους λειτουργίας, κ.λπ.),
- 2) του σχεδιασμού του προγράμματος: είναι η αξιολόγηση που γίνεται για να καθιερωθεί το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που έχουν καταγραφεί,
- 3) της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος: είναι η αξιολόγηση που πραγματοποιείται με δεδομένο να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκε ορθολογικά το πρόγραμμα,
- 4) της μεταβολής του προγράμματος: προς το καλύτερο είναι η αξιολόγηση που στοχεύει στη συγκέντρωση, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων που αφορούν στην εξελικτική πορεία του προγράμματος,
- 5) της πιστοποίησης του προγράμματος: είναι η αξιολόγηση που ερευνά σε ποια κατάσταση είναι το πρόγραμμα, και τον τρόπο της χρήσης του.

Η πορεία αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θεμέλιο το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τα πέντε στάδια :

- 1) Εκτίμηση των αναγκών. Είναι το πρώτο στάδιο στην πορεία, και επικεντρώνεται στην εστίαση του αξιολογητή, στη συγκέντρωση και στη συλλογή πληροφοριών για τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα

- 2) Σχεδιασμός του προγράμματος. Στο σχεδιασμό αυτόν, παρέχονται οι βασικές πληροφορίες για το είδος των μεθόδων τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες του κοινού που ενδιαφέρεται.
- 3) Αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής. Σε αυτό το στάδιο ερευνάται κατά πόσο είναι αποτελεσματικό το πρόγραμμα με τις συγκεκριμένες μεθόδους.
- 4) Αξιολόγηση της εξελικτικής προόδου. Στο στάδιο αυτό ελέγχεται αν επιτεύχθηκαν οι προσδοκώμενοι στόχοι ή είχαν αποκλίσεις, ή μεταβολές, και αν χρειάζεται κάποιος επανασχεδιασμός.
- 5) Αξιολόγηση του αποτελέσματος. Αποτιμάται πλέον η έκβαση και το αποτέλεσμα του προγράμματος.

Το μοντέλο του Alkin θεωρείται ακέραιο, θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά και εύκολο στην κατανόηση και στην πρακτική εφαρμογή του. Γι αυτό αναγνωρίστηκε, και το αποδέχτηκε η επιστημονική κοινότητα.

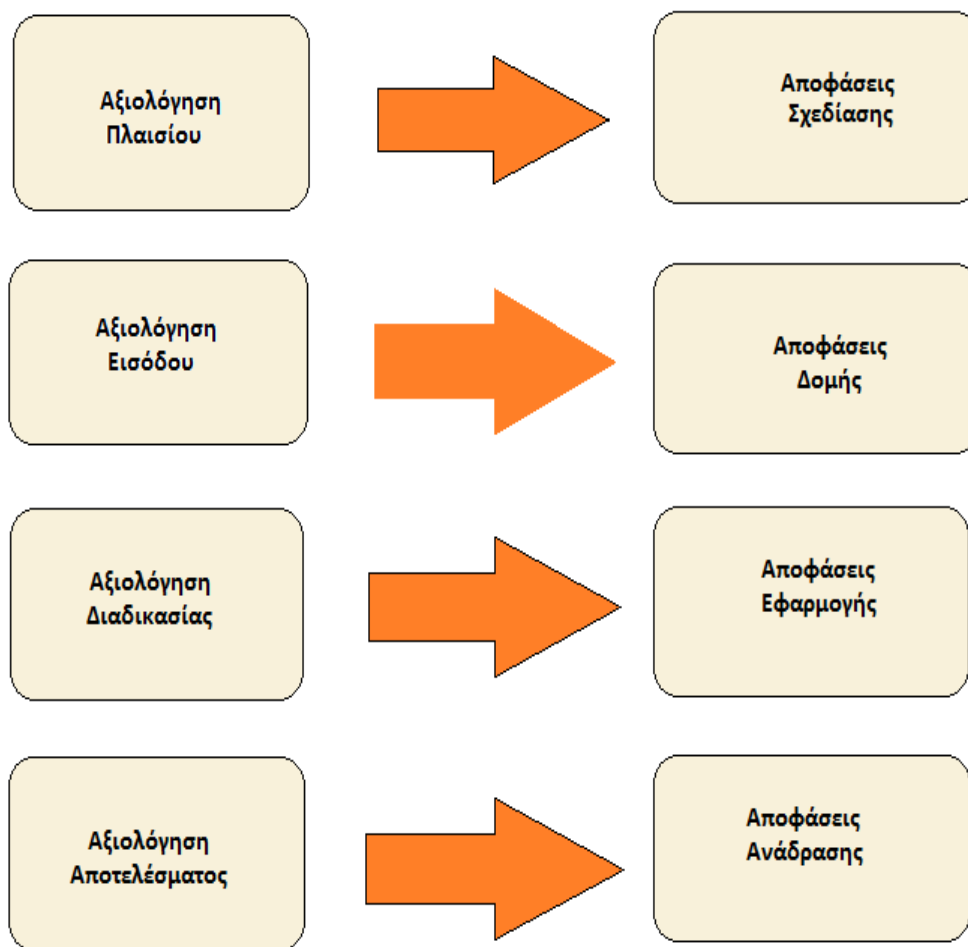
4.2.2 Μοντέλο του Stufflebeam

Ο Stufflebeam (1971) θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς επιστήμονες της αξιολόγησης. Το μοντέλο που πρότεινε, γνωστό ως CIPP (από τις λέξεις Context, Input, Process, Product), αποσκοπούσε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τέσσερα είδη αποφάσεων.

Οι τύποι των εκπαιδευτικών αποφάσεων που αναφέρει ο Stufflebeam είναι :

- οι αποφάσεις σχεδιασμού που σχετίζονται με τον καθορισμό των στόχων,
- οι αποφάσεις διάρθρωσης, που λαμβάνονται για τον προγραμματισμό των εξελίξεων,
- οι αποφάσεις εφαρμογής, που στοχεύουν στη μεταβολή προς το καλύτερο των διαδικασιών, οι αποφάσεις αντίδρασης, που αφορούν στην εξήγηση των αποτελεσμάτων και την εφαρμογή τους, ως δεδομένα πλέον στοιχεία ανατροφοδότησης.

Ο Stufflebeam για κάθε ένα από τα προαναφερθέντα είδη αποφάσεων προτείνει και από μια διαφορετική μορφή αξιολόγησης: αξιολόγηση πλαισίου, αξιολόγηση εισόδου, αξιολόγηση εξελικτικής διαδικασίας και αξιολόγηση αποτελέσματος (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου CIPP (Stufflebeam, 1971)

Στη συνέχεια αποσαφηνίζονται συνοπτικά οι τέσσερις τύποι αξιολόγησης :

- 1) η αξιολόγηση πλαισίου, χρησιμοποιεί κυρίως τις αποφάσεις που συναρτώνται με τη σχεδίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αποσκοπεί στην εκτίμηση και αξιολόγηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα υλοποιηθεί (συνεκτιμώντας τις συνθήκες που επικρατούν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον),
- 2) η αξιολόγηση εισόδου, εξυπηρετεί διαρθρωτικές αποφάσεις που συναρτώνται με την ανάπτυξη εναλλασσομένων προτάσεων σε σχέση με την πραγμάτωση του προγράμματος, με την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών ή με τη συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών,

- 3) η αξιολόγηση εξελικτικής διαδικασίας, εξυπηρετεί αποφάσεις εφαρμογής. Για παράδειγμα, ερευνά αν το πρόγραμμα εξελίσσεται και πραγματώνεται ακολουθώντας τον προσδοκώμενο σχεδιασμό,
- 4) η αξιολόγηση του προσδοκώμενου αποτελέσματος, εξυπηρετεί αποφάσεις επανασχεδιαζόμενης ανατροφοδότησης (ερευνά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αν πραγματώθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, κ.λπ.). Τέλος, εκτιμάται στην ολότητα του, η καταλληλότητα και το αποτέλεσμα του προγράμματος (σε σχέση με τις συνθήκες στις οποίες πραγματοποιήθηκε).

Το μοντέλο του Stufflebeam, το αποδέχτηκαν οι περισσότεροι από τους ειδικούς επιστήμονες - ερευνητές - μελετητές της ειδικότητας της αξιολόγησης και θεωρείται ακόμα και μέχρι τις μέρες μας μια από τις πιο διαρθρωμένες μεθοδολογικά ακέραιες και εφαρμόσιμες προσεγγίσεις.

4.3 Μοντέλα Επιστημονικής κρίσης - κρισεοκεντρικά

Τα μοντέλα επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά δίνουν ιδιαίτερη προβολή στην ακαδημαϊκή κρίση και εμπειρία του αξιολογητή. Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα η γνώση και η κρίση του επιστήμονα - αξιολογητή εξασφαλίζουν τη φερεγγυότητα και την αντικειμενικότητα και της αξιολόγησης. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι των Scriven, Eisner και Borich.

4.3.1 Μοντέλο του Scriven

Ο Scriven (1967) θεωρείται ως ο δημιουργός του μοντέλου «Αξιολόγηση ερήμην των σκοπών» (Goal Free Evaluation). Στο μοντέλο, οι αξιολογητές έχουν υποχρέωση να ερευνούν τα αποτελέσματα του προγράμματος, να κρίνουν τους στόχους του και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τη συνολική αξία του και όχι σε συνάρτηση μόνο με τους στόχους που είχαν προκαθοριστεί. Ο Scriven ισχυρίστηκε ότι αν ο αξιολογητής δε γνωρίζει τους στόχους της εξέλιξης που διεξάγεται και που καλείται να αξιολογήσει, τότε κυρίως οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν θα μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του, και ακολούθως θα μπορεί να ανιχνεύει τα αποτελέσματα τα οποία δεν ήταν στα προσδοκώμενα.

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά αυτής της αξιολόγησης είναι :

- ο αξιολογητής δεν επιθυμεί να μάθει τους σκοπούς-στόχους ενός προγράμματος,
- οι προκαθορισμένοι σκοποί δεν επηρεάζουν την αντικειμενικότητα του αξιολογητή,
- η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών εστιάζει στα ρεαλιστικά αποτελέσματα και όχι τα αναμενόμενα ,
- η αξιολόγηση διευκολύνει τα απρόβλεπτα γεγονότα - προεκτάσεις.

Η προσέγγιση του Scriven, αν και έγινε αποδεκτή κυρίως από τους επικριτές των θέσεων του Tyler, περιέχει πλήθος αδυναμιών-ασαφειών, όπως το ότι δεν διευκρινίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα διεξάγουν την αξιολόγηση οι ειδικοί αξιολογητές ή δεν προσδιορίζεται πώς θα διαπιστωθούν οι υφιστάμενες ανάγκες και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

4.3.2 Μοντέλο του Eisner

Ο Eisner (1979) στο θεωρητικό μοντέλο του (Connoisseurship Evaluation), υποστήριξε ότι ο αξιολογητής με την εμπειρία του αλλά και στις γνώσεις του, θα πρέπει να μπορεί ελεύθερα να εκφράζει τις απόψεις του, παρέχοντας παράλληλα χρήσιμες πληροφορίες που θα διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε αυτή την κατάσταση δίνεται μεγάλη έμφαση στην κριτική και αντιληπτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Επί προσθέτως, δίνεται έμφαση στο ότι ο εκπαιδευτικός που έχει γνώση των εκπαιδευτικών εν εξελίξει δεδομένων, της συνθετότητας, και της πολυπλοκότητάς τους, εμπεριέχει και την ικανότητα της κρίσης όλων αυτών. Σύμφωνα με το μοντέλο του Eisner η μορφή των στόχων που πρέπει να τίθενται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σοβαρό. Ο ίδιος μάλιστα έβαλε σε κατηγορίες τους στόχους με βάση το βιομηχανικό, το συμπεριφοριστικό και το βιολογικό πρότυπο. Οι δύο πρώτες κατηγορίες στόχων βρίσκονται στο μοντέλο του Tyler (με έμφαση στη σύγκριση των αποτελεσμάτων με βάση τους προκαθορισμένους στόχους), ενώ η τρίτη αποτελείται από τους «εκφραστικούς» στόχους (expressive objectives), τους οποίους θεωρεί και τους πιο σημαντικούς. Στην ουσία οι εκφραστικοί στόχοι εκφράζουν το αποτέλεσμα και τη σημαντικότητά του για την εξελικτική πορεία του αντικειμένου που αξιολογείται κάθε φορά.

Το μοντέλο του Eisner, αν και συνέβαλε με χρήσιμες ιδέες στο πεδίο της αξιολόγησης, δέχτηκε αρκετές αρνητικές κρίσεις που αφορούσαν κυρίως στην πειστικότητα και στην αξιοπιστία της αξιολογικής εξελικτικής πορείας.

4.3.3 Μοντέλο του Borich

Ο Borich (1977) πρότεινε το μοντέλο της δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (Structural Hierarchical Decomposition), το οποίο εισήγαγε τη συνολική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, για να γίνει η συνολική αξιολόγηση ενός προγράμματος, θα πρέπει πρώτα να αναλυθούν διεξοδικά τα συστατικά μέρη του προγράμματος (με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους) και στη συνέχεια να βγει μια θεμελιωμένη συνολική κρίση και να αποτιμηθεί. Χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η χρήση της δομημένης ανάλυσης, με βάση την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι συντελεστές εργάζονται συλλογικά και συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί σχεδιαστές, κ.λπ.).

Η διαδικασία αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια :

- οριοθέτηση του σχεδιασμού ανάλυσης, στον οποίο γίνεται εκτίμηση του αξιολογούμενου αντικειμένου, με βάση στοιχεία που μπορούν να συγκεντρωθούν από διάφορες πηγές, όπως πηγές εκπαιδευτικών φορέων, κ.λπ.,
- λεπτομερής ανάλυση του προγράμματος και επί μέρους αξιολόγηση και έλεγχος των μερών, με ταξινόμηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του αξιολογούμενου αντικειμένου (με σειρά σημαντικότητας)
- διατύπωση ερωτημάτων σε όποιους δέχονται τις συνέπειες, της αξιολόγησης και τη συλλογή απαντήσεων,
- μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που θα συλλεχθούν,
- κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της αξιολόγησης στους ενδιαφερόμενους,
- προτάσεις βελτίωσης με βάση τα πορίσματα της αξιολόγησης.

4.4 Μοντέλα Συμμετοχικά

Τα συμμετοχικά μοντέλα αποτελούν μια νέα τάση στη διαδικασία της αξιολόγησης. Βάσει αυτών η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανθρωποκεντρική, επικεντρωμένη στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσα από τη αλληλεπίδραση και τη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου γίνονται κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων, επισημάνονται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες και επανεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού πεδίου, είναι των Stake και Guba.

4.4.1 Μοντέλο του Stake

Ο Stake (1975) ανέπτυξε το μοντέλο «Αξιολόγηση της Ανταπόκρισης» (Responsive Evaluation), το οποίο αποτελεί στην ουσία μετεξέλιξη του μοντέλου «των δύο όψεων» (countenances) που ο ίδιος είχε προτείνει προηγουμένα. Σύμφωνα με τον Stake, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αξιολόγηση ανταπόκρισης αν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στις ενέργειες και στις δραστηριότητες του προγράμματος και όχι στις προθέσεις του αξιολογητή. Ο Stake, δηλαδή, υποστήριζε ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων ατόμων, και να «ανταποκρίνεται» σ' αυτά. Με αυτή την οπτική η αξιολογική διαδικασία γίνεται συμμετοχική, ευέλικτη, και έχει ως βάση την υποκειμενικότητα του αξιολογητή.

Το μοντέλο του Stake έτυχε μεγάλης αποδοχής από την επιστημονική - ερευνητική κοινότητα και αποτέλεσε την αφετηρία για μεταγενέστερες συλλογικές έρευνες

4.4.2 Μοντέλο του Guba

Ο Guba (1978) πρότεινε το μοντέλο της «Νατουραλιστικής Αξιολόγησης» (Naturalistic Evaluation), σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στο φυσικό χώρο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος και με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων παραγόντων. Οι ανάγκες των συμμετεχόντων βρίσκονται στο επίκεντρο της αξιολόγησης και καθορίζουν μάλιστα σε μεγάλο βαθμό την εξελικτική πορεία της..

Επί πλέον, στο συγκεκριμένο μοντέλο ο Guba προσδιορίζει με λεπτομέρεια τα κριτήρια επιστημονικότητας που θα πρέπει να πληροί η αξιολογική πορεία, τα οποία είναι :

- η πειστικότητα των αποτελεσμάτων που ελέγχονται από τη σύγκριση δεδομένων που πηγάζουν από πολλαπλές και διάφορες πηγές (π.χ. συνεντεύξεις, συστηματική παρατήρηση),
- η δυνατότητα εφαρμογής της αξιολόγησης και σε άλλα προγράμματα,
- η συνέπεια των αποτελεσμάτων μέσω της εξέτασης από ειδικούς αξιολογητές,
- η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, που στοχεύει στην αποφυγή της αλλοίωσης της αξιολογικής κρίσης.

4.5 Μοντέλα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

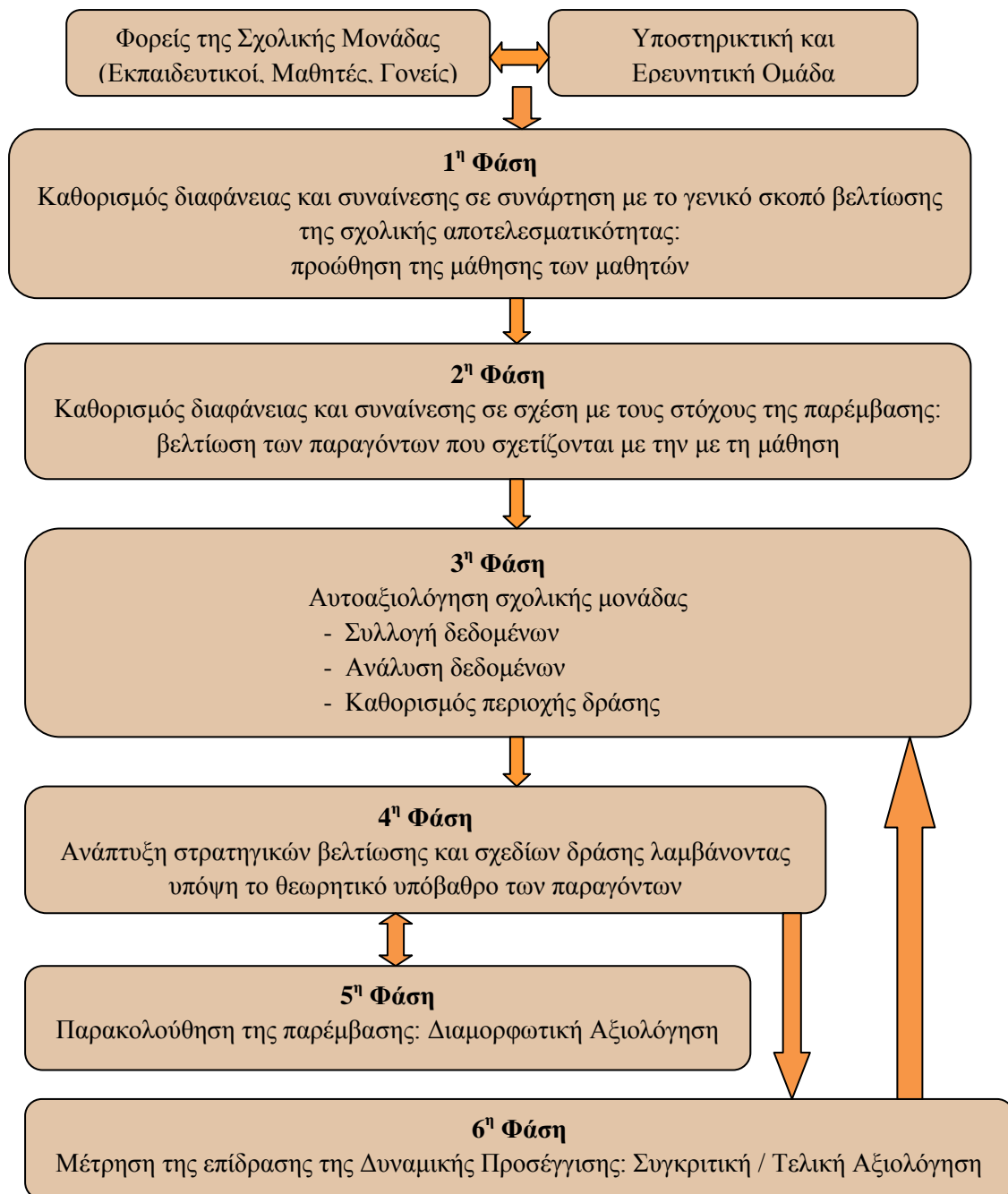
Τα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (educational effectiveness) είναι τα τελευταία που έχουν αναλυθεί και στοχεύουν στο να δώσουν επιστη-

μονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα όπως: «Τι προσφέρει ένα σχολείο να θεωρείται καλό;», «Με ποιες μεθόδους μπορούμε να κάνουμε τα πολλά σχολεία καλά;». Τα μοντέλα αυτά επιδιώκουν να φέρουν στην επιφάνεια ποιοι παράγοντες στη πορεία της μάθησης, στο πρόγραμμα σπουδών, στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα μπορούν άμεσα ή έμμεσα να αναλύσουν τις διαφορές που διαπιστώνονται άμεσα στις αποδόσεις των μαθητών, συνεκτιμώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ικανότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.λπ.). Το πιο αντιπροσωπευτικό και κυρίαρχο μοντέλο αυτής της σύγχρονης τάσης είναι των Creemers & Kyriakides (2008).

4.5.1 Μοντέλο των Creemers και Kyriakides

Οι Creemers και Kyriakides (2008) ανέπτυξαν το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο καθορίζει τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολλών παραγόντων που συνδέονται με το αποτέλεσμα. Στόχος των Creemers & Kyriakides ήταν μέσω αυτού του μοντέλου προσέγγισης να συντείνουν στην ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ακόλουθα στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Με βάση το ΔΜΕΑ, αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά που μπορούν αντικειμενικά να διαπιστώσουν τα μειονεκτήματά τους να αναπτύξουν τις κατάλληλες μεθόδους - στρατηγικές για τη διδασκαλία και για το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχολικές πρακτικές.

Στο Σχήμα 4 απεικονίζονται τα στάδια εφαρμογής του δυναμικού μοντέλου για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Είναι ένα πολυσύνθετο μοντέλο, αφού οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια. Οι Creemers & Kyriakides υποστηρίζουν ότι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε ένα σχολείο είναι: α) η συνεργασία των συμμετεχόντων της για τη συγκέντρωση των εμπειριών τους, και β) η ανάπτυξη μεθόδων εσωτερικής αυτοαξιολόγησης.



Σχήμα 4: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου των Creemers και Kyriakides, (2008)

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται από τη σχολική κοινότητα και στοχεύει στη συγκέντρωση εμπειριών που θα βοηθήσουν τα σχολεία να προσδιορίσουν τις ενέργειες με τις οποίες πρέπει να ασχοληθούν, ώστε να βελτιωθούν για να είναι πιο αποτελεσματικά.

Η εφαρμογή του μοντέλου, όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 4, πραγματώνεται σε έξι στάδια :

- 1) Προβολή της μάθησης των μαθητών: Θεμελιώδης λειτουργία του σχολείου είναι η μάθηση, οπότε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται επιτυχής, όταν γίνεται για να βελτιωθεί το μαθησιακό επίπεδο.
- 2) Βελτίωση των παραγόντων που συναρτώνται με τη μάθηση: το σχολείο γίνεται αποτελεσματικό, όταν ενσωματώνει ενέργειες για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μεθόδους αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του (Creemers & Kyriakides, 2010).
- 3) Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: στο στάδιο αυτό η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται στη λειτουργία των παραγόντων αποτελεσματικότητας, που αξιοποιούνται κατάλληλα εργαλεία μέτρησης, πραγματοποιείται ομαδική συζήτηση για τη λήψη αποφάσεων από όλους τους εκπροσώπους των φορέων του σχολείου και κοινοποιούνται τα αποτελέσματα.
- 4) Ανάπτυξη τρόπων βελτίωσης και σχεδίων δράσης: σε αυτό το στάδιο καθορίζονται οι θεμελιώδεις μέθοδοι του σχεδίου δράσης, ενώ βασικός είναι ο ρόλος των εκπροσώπων των φορέων.
- 5) Παρακολούθηση της πορείας (διαμορφωτική αξιολόγηση): στο στάδιο αυτό αναπτύσσονται οι μηχανισμοί αξιολόγησης που διαμορφώνεται με τη συμβολή των ερευνητών γίνεται λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων και λαμβάνονται μέτρα προς βελτίωση
- 6) Τελική αξιολόγηση: Είναι το τελευταίο στάδιο κατά το οποίο αποτιμάται η επίδραση της παρέμβασης τόσο για την επιτυχία των μαθησιακών στόχων, όσο και στη συνεχή εξέλιξη του τρόπου λειτουργίας όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αν και το ΔΜΕΑ είναι ένα σύνθετο μοντέλο, που η αξιοποίησή του μέχρι τώρα (στο πλαίσιο κυρίως ερευνητικών προγραμμάτων) έχει αναδείξει την αξία που προστίθεται στην έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/235/1/chapter_3.pdf).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική - επιστημονική κοινότητα, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον της σε μοντέλα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα μοντέλα αυτά πρεσβεύουν ότι η σχολική μονάδα θεωρείται ένας ζωντανός οργανισμός μάθησης, όπου «τα μέλη της επεκτείνουν διαρκώς την ικανότητα τους να δημιουργούν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης και δράσης, όπου η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990). Έτσι, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται η βάση πάνω στην οποία εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και η αναζήτηση τρόπων ανατροφοδότησης και βελτίωσης του, με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, αποτελεί την κυρίαρχη τάση στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης συντελεί καταλυτικά: α) στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, β) στην ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων, γ) στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και δ) στην αποδοτικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Ο MacBeath (1999, 2005) θεωρείται από τους πιο διακεκριμένους επιστήμονες αυτής της τάσης και όλα τα μεταγενέστερα μοντέλα που αναπτύχθηκαν, βασίστηκαν στις δικές του μελέτες και έρευνες. Ο MacBeath, στο μοντέλο που πρότεινε, προσδίδει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, καθώς αυτή :

- εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διατρέχει και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, αποσκοπώντας στη διαρκή και συστηματική ανατροφοδότηση και βελτίωση της,
- συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος,
- συντελεί στην ανίχνευση των ελλείψεων και των αδυναμιών των αξιολογούμενων (π.χ. στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, κ.λπ.) και στη λήψη των απαραίτητων παιδαγωγικών αποφάσεων - μέτρων,

- ενθαρρύνει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και συλλογικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αμοιβαιότητας,
- οδηγεί στην ανάληψη δράσης για την ανάπτυξη πολιτικής για αλλαγή και βελτίωση στην ίδια τη σχολική μονάδα,
- ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας,
- συνδέεται άμεσα με πολιτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, τόσο σε ενδοσχολικό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

5.1 Μοντέλο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Το καινοτόμο μοντέλο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά για πρώτη φορά το 2010 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ). Το συγκεκριμένο μοντέλο φιλοδοξεί να δώσει τεκμηριωμένες απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όπως: «Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;», «Πού θέλουμε να φτάσουμε;», «Τι πρόοδο κάναμε;», «Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας;».

Σύμφωνα με το ΑΕΕ, η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη βελτιωτικών αποφάσεων. Βασικά της χαρακτηριστικά αποτελούν :

- Η ενίσχυση συλλογικών διαδικασιών μεταξύ των ομάδων εργασίας και του συλλόγου διδασκόντων.
- Η εφαρμογή αξιολόγησης ομοτίμων (peer evaluation) μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας.
- Η εφαρμογή αξιολόγησης bottom - up. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει δύο διακριτά στάδια.
- Αρχικά οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα εκπαιδευτικά μέσα, τις υποδομές, το εκπαιδευτικό υλικό, τα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντής), και στη συνέχεια

τα αποτελέσματα που προκύπτουν, κοινοποιούνται στα ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

- Είναι μια διαδικασία συστηματική, συλλογική και εκφράζει την κοινωνική δέσμευση όλων των συμμετεχόντων.
- Η προώθηση της έρευνας δράσης, καθώς οι συμμετέχοντες στη διαδικασία καλούνται να παράγουν τόσο εκπαιδευτικά τεκμήρια (που αποτυπώνουν την υφιστάμενη κατάσταση) όσο και σχέδια δράσης, που φιλοδοξούν να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας.
- Η καθιέρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως δυναμικού εργαλείου που ενδυναμώνει και υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται χρονικά σε δύο παράλληλους κύκλους. Ο πρώτος αρχίζει με τον ετήσιο προγραμματισμό που πραγματοποιείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την εφαρμογή όλων των ενδιάμεσων σταδίων (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την ετήσια έκθεση αξιολόγησης. Η ετήσια έκθεση συντάσσεται με ευθύνη του Διευθυντή, αποτελεί απόφαση συλλογικών αποφάσεων και εμπεριέχει τόσο τα τεκμήρια (π.χ. δεδομένα από τα αρχεία του σχολείου, από τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, κ.λπ.) που αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας όσο και τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης που εφαρμόστηκαν. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τα σχέδια δράσης που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κάθε σχολική μονάδα, με βάση τις διαπιστώσεις που κάνει, θέτει στόχους και εκπονεί σχέδια δράσης με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η εφαρμογή του μοντέλου ΑΕΕ πραγματοποιήθηκε πιλοτικά τα σχολικά έτη 2010-2012 και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά. Ωστόσο, ανιχνεύθηκαν ορισμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες, τα οποία οφείλονταν κυρίως στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών και στην ελλιπή ενημέρωσή τους απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Από το 2013 το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιό του (157723/Γ1/23-10-2013) προσδιορίζει τις διαδικασίες γενίκευσης της εφαρμογής του μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προγραμματίζοντας μάλιστα μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα στελέχη της εκπαίδευσης (περιφερειακούς διευθυντές, σχολικούς συμβού-

λους, διευθυντές διευθύνσεων, κ.λπ.). Καταλυτικό ρόλο στη βιωσιμότητα του έργου διαδραματίζει το Παρατηρητήριο και το Δίκτυο της ΑΕΕ (<http://aee.iep.edu.gr/>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι :

- ο απολογισμός των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική κατάσταση με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά,
- η βελτίωση και η αναβάθμιση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής πορείας,
- η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι:

- η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και η επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού,
- η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της πραγμάτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολείων ,
- ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων,
- ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος,
- η διασφάλιση της δυνατότητας ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία για ίσες ευκαιρίες
- η ενδυνάμωση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλες τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών αλλαγών,
- η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως πορεία εξέλιξης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής εξελικτικής πορείας, με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του σχολείου προς την κοινωνία,

- η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν καίριο ρόλο σε θέσεις στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.).

Ο όρος «κριτήρια» καθορίζει το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο γίνονται οι κρίσεις. Στην ουσία τα κριτήρια απαντούν στο ερώτημα «Πώς» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο και συνθέτουν τις προδιαγραφές-χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την αξιολόγησή του (Δημητρόπουλος, 2010, Κασσωτάκης, 2013). Στην αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευομένου, τα κριτήρια καθορίζουν τη γνώση και την επίδοση προς ανίχνευση. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι είναι συνυφασμένα με τους στόχους της αξιολογικής πορείας και επομένως πρέπει να αποτελούν κρίσεις του τι είναι σοβαρό για ένα αντικείμενο αξιολόγησης. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές τάξεις κριτηρίων, τις βασικότερες που παρουσιάζουμε :

- Με βάση την αντικειμενικότητα, τα κριτήρια διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι προκαθορισμένα και γνωστά στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο και δεν επιτρέπουν την εμπλοκή της υποκειμενικής - προσωπικής άποψης του αξιολογητή. Τα εσωτερικά κριτήρια είναι υποκειμενικά και βασίζονται στις προσωπικές κρίσεις του αξιολογητή.
- Με βάση τη μορφή τους, τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά αποτυπώνονται αριθμητικά (π.χ. ποσοστά επί τους εκατό), έχουν δηλαδή ποσοτική μορφή, ενώ τα ποιοτικά έχουν περιγραφική μορφή, όπως τις κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων.
- Με βάση τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνονται σε κριτήρια: α) σχεδιασμού, β) διαδικασίας και γ) αποτελέσματος. Τα κριτήρια σχεδιασμού αφορούν στη πορεία πριν την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πορείας (*διαγνωστική αξιολόγηση*), τα κριτήρια διαδικασίας ασχολούνται με τη διαδικασία πραγμάτωσης (*διαμορφωτική αξιολόγηση*) και τέλος τα κριτήρια αποτελέσματος επικεντρώνονται στα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία (*τελική αξιολόγηση*) (www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf).

Συζήτηση

Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως πολιτικές, διαδικασίες και πρακτικές που έχουν ως στόχο την επίτευξη, τη διατήρηση ή τη βελτίωση της ποιότητας σε συγκεκριμένους τομείς, και που βασίζονται σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Με τον όρο «αξιολόγηση», καταλαβαίνουμε μια γενική διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης καθορισμένων θεμάτων που περιλαμβάνει τη συλλογή σχετικών δεδομένων και οδηγεί σε κρίσεις ή και συστάσεις για βελτίωση. Η αξιολόγηση μπορεί να επικεντρωθεί σε διάφορα θέματα: στα σχολεία, τους διευθυντές, τους δασκάλους και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, τα προγράμματα, τις τοπικές αρχές, ή τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Επιπλέον, η ανάπτυξη μετρήσεων της απόδοσης και των στόχων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη δημιουργία οργανωτικής βελτίωσης. Είτε ως μέρος μιας δομημένης διαδικασίας στρατηγικού σχεδιασμού είτε επικεντρωμένη σε ένα μικρότερο σύνολο λειτουργικών δεικτών, η διαδικασία ανάπτυξης των μετρήσεων και των στόχων και η τακτική χρήση τους για βελτίωση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο στην ευθυγράμμιση και τη βελτίωση της εργασίας.

Η διοίκηση απόδοσης είναι μια διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς και κατά επέκταση να επιφέρει βελτίωση στην ποιότητα του σχολείου. Επιπλέον, μπορεί να διασφαλίσει την αποτελεσματική διδασκαλία η οποία συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών, ανεξάρτητα από τις περιστάσεις και συνθήκες. Όταν ένα σχολείο έχει ισχυρή ηγεσία, επαρκείς πόρους και ουσιαστική δέσμευση των ενδιαφερόμενων μερών, η αποτελεσματική διδασκαλία έχει τη δύναμη να μετασηματίσει τη δημόσια εκπαίδευση και να εξασφαλίσει σπουδαία δημόσια σχολεία για κάθε μαθητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Αποσπάσματα από το ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ 240^Α/2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Άρθρο 1

Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί

1. Οι διατάξεις του παρόντος διατάγματος εφαρμόζονται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στο εξής «εκπαιδευτικοί»), στους οποίους περιλαμβάνονται και όσοι υπηρετούν ως:

- α) περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης,
- β) προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης,
- γ) σχολικοί σύμβουλοι,
- δ) διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- ε) συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού,
- στ) διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.),
- ζ) προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων και νηπιαγωγείων,
- η) υποδιευθυντές σχολικών μονάδων,
- θ) διευθυντές και υποδιευθυντές των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.),
- ι) υπεύθυνοι λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.),
- ια) προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.),
- ιβ) προϊστάμενοι των γραφείων νομικής υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης,
- ιγ) προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης,
- ιδ) υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.),
- ιε) υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.),

- ιστ) υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.),
- ιζ) υπεύθυνοι των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.),
- ιη) υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- ιθ) υπεύθυνοι αγωγής υγείας,
- κ) υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων,
- κα) υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων,
- κβ) υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων Σ.Ε.Κ. και Σχολικών Εργαστηρίων (Σ.Ε.) και
- κγ) οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε..

2. Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το τυπικό υπηρεσιακό έργο και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του διδακτικού καθώς και του εν γένει επιστημονικού και παιδαγωγικού έργου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επί των κριτηρίων που προβλέπονται στις περιπτώσεις α), β), γ) και ε) της παραγράφου 9 του άρθρου 4. Η αξιολόγηση επί των λοιπών κριτηρίων του άρθρου 4 συνιστά διοικητική αξιολόγηση.

3. Οι αξιολογητές που επιτελούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές που επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικοί.

4. Η χρονική περίοδος για την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ονομάζεται αξιολογητέα περίοδος και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διενεργείται η αξιολόγηση, σε πρώτο βαθμό, ονομάζεται αξιολογική περίοδος.

5. Εφεξής όπου στο παρόν διάταγμα γίνεται αναφορά σε σχολικές μονάδες νοούνται και οι ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες και τα νηπιαγωγεία, καθώς και τα Σ.Ε.Κ..

Άρθρο 2

Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές

1. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.

2. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

α) στη διαπίστωση της ποιότητας, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού τους έργου,

β) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και

γ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της δια βίου μάθησης.

3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων που σχετίζονται με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και την υπαλληλική ιδιότητα.

4. Οι εκπαιδευτικοί, ασχέτως της θέσης που κατέχουν, δεν μπορούν να ασκούν καθήκοντα αξιολογητή, αν δεν έχουν προηγουμένως αξιολογηθεί, όπως προβλέπεται από τις διατάξεις του παρόντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΡΓΑΝΑ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Άρθρο 3

Όργανα αξιολόγησης

1. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής :

α) Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού αξιολογούνται από τον γενικό γραμματέα της Κεντρικής Υπηρεσίας (Κ.Υ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Υ.Π.Α.Ι.Θ.Π.Α.).

β) Οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι διευθυντές εκπαίδευσης, οι διευθυντές και υποδιευθυντές των Π.Ε.Κ., οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι υπεύθυνοι και αναπληρωτές υπεύθυνοι των Κ.Π.Ε. και οι προϊστάμενοι των γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται από τους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης.

γ) Οι σχολικοί σύμβουλοι, οι υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. στα ΚΕ.ΣΥ.Π., οι υπεύθυνοι στους Σ.Σ.Ν., οι υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. καθώς και οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων αξιολογούνται από τους προϊσταμένους των οικείων τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης.

δ) Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης και οι υπεύθυνοι των Ε.Κ.Φ.Ε. αξιολογούνται από τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης.

ε) Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων υπόκεινται σε διοικητική αξιολόγηση από τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση από τους οικείους σχολικούς συμβούλους.

στ) Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε. καθώς και οι λοιποί εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων υπόκεινται σε διοικητική αξιολόγηση από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση από τους οικείους σχολικούς συμβούλους.

ζ) Με την επιφύλαξη της παραγράφου 5, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., οι οποίες ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολογούνται από τους προϊστάμενους των οικείων οργανικών μονάδων στις οποίες έχουν τοποθετηθεί, αν πρόκειται για υπηρεσία που υπάγεται απ' ευθείας σε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης, και από τους διευθυντές εκπαίδευσης σε κάθε άλλη περίπτωση. Αν η αποκεντρωμένη υπηρεσία στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν διαρθρώνεται σε υποκείμενες οργανικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον προϊστάμενο της αποκεντρωμένης υπηρεσίας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που η αποκεντρωμένη υπηρεσία διαρθρώνεται σε υποκείμενες οργανικές μονάδες αλλά δεν έχουν οριστεί προϊστάμενοι ή ελλείπουν.

η) Η διοικητική αξιολόγηση των διευθυντών ιδιωτικών σχολικών μονάδων διενεργείται από τον προϊστάμενο της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης ύστερα και από σχετική εισήγηση του οικείου ιδιοκτήτη.

2. Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες διενεργείται από τους διευθυντές όλων των σχολικών μονάδων αυτών.

3. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τους σχολικούς συμβούλους στην υπηρεσιακή περιφέρεια του οποίων ανήκουν οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι αξιολογούμενοι. Αν οι αξιολογούμενοι υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες οι οποίες ανήκουν σε υπηρεσιακές περιφέρειες περισσότερων σχολικών συμβούλων, αξιολογούνται από όλους τους κατά τόπον αρμόδιους σχολικούς συμβούλους.

4. Στις περιπτώσεις της παραγράφου 2 και του δεύτερου εδαφίου της παραγράφου 3, για τον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας του αξιολογούμενου σύμφωνα με το άρθρο

16, λαμβάνεται υπόψη για κάθε κατηγορία και κριτήριο ο μέσος όρος της βαθμολογίας όλων των αρμόδιων αξιολογητών.

5. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση στην Κ.Υ. του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. ή σε άλλες υπηρεσίες και φορείς όπου ασκούν αποκλειστικά διοικητικά καθήκοντα, αξιολογούνται όπως οι δημόσιοι υπάλληλοι των υπηρεσιών και των φορέων αυτών.

Άρθρο 5

Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης

1. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο που αναφέρεται στο προηγούμενο άρθρο. Για τη αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός».

2. Οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί που προβλέπονται στην προηγούμενη παράγραφο αντιστοιχίζονται με βαθμολογική κλίμακα, στην οποία κατώτατος βαθμός είναι το 0 και ανώτατος το 100, ως εξής :

- α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
- β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
- γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και
- δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

3. Ο αξιολογητής στην οικεία έκθεση αξιολόγησης αναγράφει για κάθε αξιολογούμενο κριτήριο τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και την βαθμολογία του αξιολογούμενου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων κάθε κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος ποιοτικός χαρακτηρισμός. Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος ποιοτικός χαρακτηρισμός, υπολογίζεται σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 16.

Άρθρο 14

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας Ι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των διαπροσωπικών σχέσεων και προσδοκιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής :

αα) Ελλιπής, εφόσον μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία σχέσεων ή διαπιστώνονται σχέσεις αδιάφορες. Ειδικότερα, χαρακτηρίζεται ελλιπής, εφόσον δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, ελάχιστοι μαθητές συμμετέχουν στις εργασίες της τάξης, δεν διατυπώνονται, ούτε έμμεσα, προσδοκίες για τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών και ο αξιολογούμενος χρησιμοποιεί ως βασικό μέσο επίτευξης της σχολικής πειθαρχίας την επιβολή κυρώσεων.

ββ) Επαρκής, εφόσον αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ αυτού και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών, και διασφαλίζει συνθήκες συναίνεσης και αποδοχής των απόψεων και θέσεων κατά τη διδακτική διαδικασία.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτό-εκτίμηση,

ii) εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών και

iii) αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, με στόχο να ενθαρρύνει τις συλλογικές αποφάσεις και την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων με βάση λογικά, αξιακά επιχειρήματα και παράθεση δεδομένων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων ενθαρρύνοντας, πέρα από την αιτιολόγηση απόψεων, τη διαδικασία της τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαραθέσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων, ενώ παράλληλα καλλιεργεί στάσεις και ικανότητες σύνθεσης αντιθέτων.

β) Στο κριτήριο του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής :

αα) Ελλιπής, εφόσον, μεταξύ αυτού και των μαθητών, υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα με στοιχεία τριβών και αντεγκλήσεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι.

ββ) Επαρκής, εφόσον :

i) καλλιεργεί συνθήκες παιδαγωγικής λειτουργίας και μαθησιακής ετοιμότητας, με ενθάρρυνση και θετική ανατροφοδότηση στην αναμενόμενη συμπεριφορά,

ii) δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση και

iii) φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον δημιουργεί στην τάξη με «ρητές δηλώσεις» και συμβολικά μέσα κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας και, παράλληλα, ενθαρρύνει τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων και αντιπροτάσεων και εναλλακτικών λύσεων και καλλιεργεί κλίμα υπεύθυνης και συνεπούς συμπεριφοράς και αποδοχής του κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικού «άλλου».

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων και, παράλληλα, συμμετέχει σε προγράμματα κοινωνικο – συναισθηματικού προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα προγράμματα ευαισθητοποίησης κατά της σχολικής βίας ή διευκόλυνσης της μετάβασης μαθητών από σχολική βαθμίδα σε βαθμίδα.

γ) Στο κριτήριο της οργάνωσης της σχολικής τάξης ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον παραμελεί τον χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για τη θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και, κυρίως δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο.

ββ) Επαρκής, εφόσον διαμορφώνει κατάλληλα τον χώρο, ώστε να είναι ασφαλής και παιδαγωγικά λειτουργικός, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, όπως γωνιές ενδιαφέροντος και αναρτημένες μαθητικές εργασίες, ενώ παράλληλα, αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες και ορίζει ο ίδιος, ή με τη συνδρομή των μαθητών, τους κανόνες της τάξης, την τήρηση των οποίων απαιτεί, χωρίς παρεκκλίσεις και αντιφάσεις, από όλους τους μαθητές.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) εμπλέκει την πλειονότητα των μαθητών σε μαθησιακή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου,

ii) δημιουργεί όρους θέσπισης και τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς, ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας, ατομικά ή σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, τους μαθητές

στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη, που αναδεικνύουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών,

iii) παρακολουθεί με διακριτικότητα την τήρηση των θεσπισμένων κανόνων και παρεμβαίνει μεθοδευμένα και κλιμακωτά στις παρεκκλίσεις, φροντίζοντας να μην στέλνει αντιφατικά μηνύματα,

iv) ανατροφοδοτεί θετικές μορφές συμπεριφοράς και ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και

v) εμπλέκει ενεργά την τάξη στην παρακολούθηση των συστηματικών παραβάσεων των κανόνων αλλά και στη θέσπιση συνεπειών, ανάλογων με την ηλικία και τη φύση του παραπτώματος, όπου τούτο είναι εφικτό.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης,:

i) φροντίζει για την ομαλή ένταξη στις μαθητικές ομάδες και στη σχολική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ασχέτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, μεριμνώντας ιδιαίτερα για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης,

ii) μελετά βαθύτερα τα αίτια και τις συνθήκες δύσκολων περιπτώσεων μαθητικής συμπεριφοράς ("βιογραφία" μαθητικού παραπτώματος),

iii) εξετάζει ποιες από τις αντιδράσεις των μαθητών αποβλέπουν στην προσέλκυση προσοχής, αναγνώρισης, αποδοχής και δεν δρα εν θερμώ, αλλά επεξεργάζεται πλάνο για αντιμετώπισή τους, το οποίο θέτει όρια και ορίζει συνέπειες και

v) εμπλέκει στη διαμόρφωση του πλάνου και άλλους συναδέλφους για κοινή στάση και, όπου κρίνεται σκόπιμο και εφικτό, και τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής :

α) Στο κριτήριο «μαθησιακά χαρακτηριστικά» του μαθητή, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία δεν λαμβάνει υπόψη ή λαμβάνει πλημμελώς και επιφανειακά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

ββ) Επαρκής, εφόσον λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και του γενικότερου εκπαιδευτικού του έργου, τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών που διδάσκει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους από τη φοίτησή τους στις προηγούμενες τάξεις ή εξωσχολικές εμπειρίες.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό, την κοινωνικο – πολιτισμική σύνθεση και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του και, παράλληλα, έχει καλή συνολική εικόνα της μαθησιακής πορείας και ετοιμότητας της τάξης και προγραμματίζει αναλόγως, και, επιπλέον, μεριμνά ιδιαίτερα για τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά τον προγραμματισμό, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές νόρμες της ηλικίας των μαθητών, τα γνωστικά κενά στην ύλη μαθημάτων προηγούμενων ετών, τις εννοιολογικές προϋποθέσεις κάθε θέματος και τις δυσκολίες της ηλικίας για την κατανόηση θεμάτων της ύλης, και έτσι προετοιμάζεται ανάλογα και, επιπλέον, μπορεί να σχεδιάζει και αναθέτει, σύμφωνα με τα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, ομαδικές εργασίες, όπου το κρίνει σκόπιμο και εφικτό.

β) Στο κριτήριο στόχων και περιεχομένου κατά την προετοιμασία ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της.

ββ) Επαρκής, εφόσον :

i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε τακτά χρονικά διαστήματα, προβαίνοντας, στην πορεία, στις αναγκαίες προσαρμογές,

ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες κατάλληλες για την τάξη του και

iii) στηρίζεται για την προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας στο πρόγραμμα σπουδών και χρησιμοποιεί συμβατικά κυρίως εκπαιδευτικά μέσα, όπως το σχολικό βιβλίο.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε μακρο - επίπεδο (έτους και ευρύτερης ενότητας) και μικρο - επίπεδο (ωριαίας διδασκαλίας), λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών,

ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες για βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου και ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης,

iii) φροντίζει στην ευρύτερη διδακτική ενότητα οι στόχοι να καλύπτουν, πέρα από τον γνωστικό τομέα, βασικές πτυχές του συναισθηματικού και του κοινωνικού τομέα, όπως είναι η θετική αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, οι στάσεις, οι αξίες, η διαχείριση συγκρούσεων, η αποδοχή του «διαφορετικού» και η αλληλεγγύη,

iv) προβλέπει διαδικασίες διερευνητικής μάθησης, ατομικά και ομαδικά, αξιοποιώντας και τις διαθεματικές εργασίες του διδακτικού εγχειριδίου,

v) τροποποιεί στόχους, μετασχηματίζει την οργάνωση και τη γλώσσα σχολικού κειμένου και το εμπλουτίζει με παραδείγματα για να καταστήσει τη διδασκαλία κατάλληλη για την τυχόν ανομοιογενή τάξη του,

vi) ανατρέχει για την ενημέρωσή του επί του θέματος σε επιπρόσθετες πηγές και

vii) επιλέγει επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, επιλέγει, κατά τον μακρο – προγραμματισμό, κεντρικές έννοιες, ιδέες, οπτικές και δεξιότητες που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες του μαθήματος και διατυπώνει, κατά τον μικρο - προγραμματισμό, στόχους που προωθούν τη μεταγνωστική ανάπτυξη και την επιστημολογική και την κοινωνική κριτική των πρακτικών παραγωγής και εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων, προσαρμοσμένων πάντοτε στην ηλικία των μαθητών, στη σύνθεση της τάξης του και στη φύση του διδασκόμενου μαθήματος.

γ) Στο κριτήριο διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα κατά την προετοιμασία, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών και των μέσων είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της.

ββ) Επαρκής, εφόσον επιλέγει συνδυασμό διδακτικών μορφών παρουσίασης των γνώσεων, των διαδικασιών και των δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων και σχεδιάζει διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες και τρόπους αξιολόγησης που εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και το επίπεδο των μαθητών του ενώ, παράλληλα, προβλέπει τη χρήση συμβατικών εκπαιδευτικών μέσων όπως χάρτες, προπλάσματα, όργανα, εργαλεία και απεικονίσεις.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) ακολουθεί τη συστημική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, που χαρακτηρίζεται από αντιστοίχιση στόχων – διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων – αξιολόγησης,

ii) σχεδιάζει μεικτές μορφές διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται από την εναλλαγή άμεσης προσφοράς γνώσεων και ερεθισμάτων, συστηματικής επίδειξης δεξιοτήτων, τεχνικών, διαδικασιών και χρήσης μέσων και υλικών και επεξεργασίας δεδομένων με στοιχειά προβληματισμού, με σαφείς ρόλους αλλά και με διαδικασίες όπου διδάσκοντες και μαθητές, ως άτομα ή και ως μικρο - ομάδες, αλληλεπιδρούν και ενίοτε ανατροφοδοτούνται στην παρουσίαση και αναζήτηση δεδομένων της διδασκαλίας, στην επεξεργασία τους, στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων και στη χρήση εκπαιδευτικών μέσων, ακόμα και δικής τους επινοήσεως, ανάλογων πάντοτε με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

iii) προωθεί, με τους σχεδιασμούς του, τους γνωσιακούς στόχους (έννοιες, γενικεύσεις, γνώσεις, δεξιότητες) της ενότητας και, ταυτόχρονα, αναπτύσσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη μέσα από διαδικασίες διαχωρισμού και διασύνδεσης, ανάλυσης και σύνθεσης των δεδομένων της ενότητας σε πλαίσιο διερευνητικής μάθησης,

iv) προωθεί, επίσης, με τους σχεδιασμούς του, τους κοινωνικο – συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους μέσα από μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η οργάνωση των μαθητών σε συνεργαζόμενες μικρο – ομάδες μεικτής σύνθεσης ανάλογα και με την ηλικία τους,

v) προετοιμάζει και χρησιμοποιεί, εκτός από τα συμβατικά εκπαιδευτικά μέσα, και εναλλακτικά, όπως Τ.Π.Ε., εργαστήρια, πείραμα, βίντεο, φύλλα εργασίας δικής του σύνθεσης και

vi) προετοιμάζει και εφαρμόζει τρόπους αξιολόγησης πέρα από τους προβλεπόμενους στα σχολικά βιβλία για τις ανάγκες της τάξης του.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, σχεδιάζει διδακτικές μορφές προβληματισμού που ενεργοποιούν δραστηριότητες επιστημολογικής και κοινωνικής κριτικής, αυτο – αξιολόγησης και ετερο – αξιολόγησης μεταξύ μαθητών, ή άλλες, πρόσφορες για την ηλικία των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες και συμβάλλουν στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών και ικανοτήτων κοινωνικής κριτικής.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας III - Διεξαγωγής της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο μαθησιακής και ψυχολογικής προετοιμασίας του μαθητή για τη διδασκαλία του νέου μαθήματος, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον παραλείπει την ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών ή αυτή είναι ασαφής και δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές και δεν φροντίζει για τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος.

ββ) Επαρκής, εφόσον:

i) με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, προσανατολίζει τους μαθητές στο θέμα, στους στόχους και στη διαδικασία κάθε μαθήματος.

ii) ενεργοποιεί προηγούμενη γνώση μέσω σύνδεσης με προηγούμενα μαθήματα, με εμπειρίες μαθητών και με αναγκαίες επαναλήψεις και

iii) επιχειρεί και κινητοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό το μαθητικό ενδιαφέρον με την ανάδειξη αποριών και επισήμανση παρανοήσεων για θέματα του περιεχομένου του μαθήματος, με τη διατύπωση «προκλητικής» ερώτησης για ασυνήθιστα, αμφισβητήσιμα, ανεξήγητα στοιχεία του θέματος, με την υπογράμμιση της σημασίας του νέου μαθήματος και τη σχέση του με προηγούμενα και επόμενα και με τη γνωστοποίηση των μαθησιακών διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.

iv) εμπλέκει στις διαδικασίες του μαθήματος προετοιμασμένους μαθητές, ενεργοποιεί το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα και διασφαλίζει γνωσιακή και ψυχολογική προετοιμασία και με τρόπους εναλλακτικούς ή και διαφορετικούς από τους παραπάνω, ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) πριν την έναρξη του κυρίως μέρους του μαθήματος, προετοιμάζει ψυχολογικά και μαθησιακά τους μαθητές με ανάπτυξη σχετικού προβληματισμού για τον τρόπο μαθησιακής προσέγγισης των στόχων του είτε του ίδιου του θέματος με πρόσφορους τρόπους, ανάλογα με τη φύση του θέματος και του διδακτικού αντικειμένου και την ηλικία και την τάξη,

ii) αξιοποιεί, επιπλέον, τη σύνδεση του διδακτέου θέματος με την επικαιρότητα, με τις εμπειρίες των μαθητών και τις αναπαραστάσεις τους, όπως επίσης αξιοποιεί τη χρήση, ως προ - οργανωτών, ευρύτερων εννοιών και ιδεών καθώς και την προεπισκόπηση κάθε νέου μαθήματος με τη βοήθεια σχεδιαγραμμάτων ή εικόνων και τη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων με βάση τους τίτλους και τις εικόνες ή με όποιον άλλον τρόπο κρίνει κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών της τάξης και πρόσφορο για ενεργοποίηση κινήτρων και γνωσιακή προετοιμασία στο διδασκόμενο αντικείμενο,

iii) δρομολογεί υψηλό επίπεδο μαθήματος με τη διατύπωση στόχων κριτικής σκέψης για την ανάδειξη σχέσεων που προωθούν τη βαθιά κατανόηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή των γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών,

iv) κρατά μαθησιακά ενεργούς τους μαθητές στο σύνολό τους και
v) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία των μαθητών της τάξης του και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την ψυχολογική και μαθησιακή προετοιμασία των μαθητών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναφέρεται στις επιστημονικές και επιστημολογικές αντιπαραθέσεις επί του διδασκόμενου θέματος, στην ιστορία του, σε εμπλεκόμενα διλήμματα και στις κοινωνικο – ηθικές προεκτάσεις του, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών καθώς και την κοινωνικο - πολιτισμική σύνθεση και τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών της τάξης του.

β) Στο κριτήριο των διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον κινείται εκτός στόχων ή και περιεχομένου και η διδασκαλία του δεν έχει ειρμό και συνοχή.

ββ) Επαρκής, εφόσον :

i) διεξάγει το μάθημα, με σαφήνεια και ειρμό, εφαρμόζοντας συνδυαστικά διδακτικές μορφές άμεσης παρουσίασης των γνώσεων ή επίδειξης διαδικασιών και δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και εστιάζοντας στα δεδομένα του μαθήματος που κρίνει αναγκαία και σημαντικά,

ii) μεταβαίνει ομαλά, με σαφή τρόπο, από τη μία διδακτική ή μαθησιακή δραστηριότητα στην άλλη, όπως από την επεξεργασία των δεδομένων στη διατύπωση συμπερασμάτων,

iii) παρακινεί και προσπαθεί να εμπλέξει στο μάθημα πρόθυμους και μη μαθητές με ποικίλες αλληλοσχετιζόμενες και μη ερωτήσεις και τους ανατροφοδοτεί αναλόγως,

iv) ανακεφαλαιώνει το διδασκόμενο μάθημα και αξιοποιεί για εμπέδωση, κατά κανόνα, αποσπασματικές ερωτήσεις ανάκλησης, εξήγησης και εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών και ελάχιστες αλληλοσχετιζόμενες ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης,

v) βασίζεται, κυρίως, στη χρήση του σχολικού βιβλίου και του δασκαλικού λόγου,

vi) ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός της διδακτικής ώρας μέσα σε θετικό κλίμα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και

vii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία των μαθητών της τάξης του και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την αξιοποίηση των διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) εφαρμόζει με ευελιξία διδακτικές μορφές επεξεργασίας των δεδομένων και προβληματισμού που δρομολογούν διδακτικό - μαθησιακές διαδικασίες ενεργού μάθησης για την προώθηση ποικίλων διδακτικών στόχων κατανόησης και ερμηνείας γνώσεων, εμπέδωσης δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών, καλλιέργειας αξιών και ανάπτυξης κριτικής σκέψης,

ii) δεν περιορίζεται στην απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιεί ερμηνευτικό λόγο για την ανάδειξη σχέσεων και προεκτάσεων και υποβάλλει τακτικά αλληλοσχετιζόμενες και όχι αποσπασματικές ερωτήσεις,

iii) λαμβάνει υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για να καθορίσει μαθησιακές δραστηριότητες,

iv) ακολουθεί τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, παρακολουθεί τη συμμετοχή και κατανόηση του διδασκόμενου μαθήματος από τους μαθητές και τους ανατροφοδοτεί ανάλογα,

v) ζητάει από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν,

vi) χρησιμοποιεί επιπρόσθετο μαθησιοκεντρικό εκπαιδευτικό υλικό, Τ.Π.Ε. και φύλλα εργασίας,

vii) κατανέμει ανάλογα τον διδακτικό χρόνο σε διαδικασίες και ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός του προβλεπόμενου χρόνου και

viii) εφαρμόζει, αλλά περιστασιακά, διαθεματικές εργασίες του σχολικού βιβλίου ή δικής του επινόησης.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης:

i) αξιοποιεί συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο – ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων, των διαδικασιών και των πρακτικών,

ii) ενθαρρύνει την κριτική των πρακτικών που ακολουθούν ομάδες και θεσμοί,

iii) παρέχει αυξημένα ποσοστά διδακτικού χρόνου στους μαθητές ενθαρρύνοντας τον μαθητικό λόγο για τη διατύπωση ιδεών, επεξηγήσεων, προτάσεων, ανακοινώσεων, κρίσεων, ερωτημάτων και αντιρρήσεων,

iv) αξιοποιεί τα κατάλληλα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα, όπως είναι τα εργαστήρια, χώρους άθλησης και οι διαθεματικές εργασίες, και τις Τ.Π.Ε. για την υποβοήθηση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες,

v) τοποθετεί το διδασκόμενο περιεχόμενο του μαθήματος σε ευρύτερο πλαίσιο συσχέτισης και

vi) εξοικειώνει τους μαθητές σταδιακά με τις δομές και τα λεξικό – γραμματικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού, τεχνολογικού και καλλιτεχνικού λόγου.

γ) Στο κριτήριο του βαθμού κινητοποίησης των μαθησιακών διαδικασιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον αναθέτει μαθησιακές δραστηριότητες στους μαθητές χωρίς να συζητά, να διευκρινίζει και να τους κατευθύνει και χωρίς να μεριμνά για την κατανόηση και τη μάθηση.

ββ) Επαρκής, εφόσον επιτυγχάνει επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές να παρακολουθούν, να απαντούν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και να συμμετέχουν, συνήθως ατομικά, σε συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, που είναι κυρίως γνωσιοκεντρικές, ενώ ο λόγος τους, οι ιδέες τους, οι δεξιότητές τους και οι εμπειρίες τους έχουν μάλλον περιορισμένη θέση στην όλη διδασκαλία.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) οι μαθησιακές δραστηριότητες, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα και θέμα, άπτονται γνωστικών, κοινωνικών – συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων και αποβλέπουν στη διασφάλιση του βιώματος της επιτυχίας σε όλους τους μαθητές,

ii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, ενεργοποιούν νοητικές διαδικασίες για την επεξεργασία δεδομένων, ώστε να κατανοήσουν σε βάθος κεντρικές έννοιες και ιδέες, να αναζητήσουν αιτιώδεις, χρονικές, λογικές, συγκριτικές, ιεραρχικές και προθετικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις, να διατυπώσουν γενικεύσεις και αρχές και να προβούν σε κρίσεις και διεπιστημονικές διαθεματικές συσχετίσεις,

iii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, καθοδηγούμενοι, αυτενεργούν στην ανάλυση εικόνων, διαγραμμάτων και γραφημάτων, στη συσχέτιση με τις λεζάντες τους και κυρίως με το κείμενο, στην ανάλυση δομής κειμένων, στη συστηματική παρατήρηση πειραμάτων, επιδείξεων, αντικειμένων και καταστάσεων, την ανάλυση πρωτογενών πηγών και στη συναγωγή συμπερασμάτων,

iv) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, με την ενθάρρυνσή του, επικοινωνούν και συνεργάζονται με συμμαθητές διαφορετικού «προφίλ»,

v) οι μαθητές εμπλέκονται σε διαθεματικές εργασίες (project) για ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων και αυτόνομης συλλογικής δράσης και διερευνητικής μάθησης και

vi) οι μαθητές εμπλέκονται σε όποιες άλλες δραστηριότητες κρίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά κατάλληλες, με βάση την ηλικία των μαθητών της τάξης του και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης του θέματος και την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, τεχνικών, στάσεων και αξιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον με εξαιρετό τρόπο, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, οι μαθησιακές δραστηριότητες εστιάζουν:

i) σε διαλεκτικές αντιπαράθεσεις με ιδέες, πρακτικές και τεχνικές άλλων και με τα δεδομένα του ίδιου του αντικειμένου,

ii) σε αναστοχαστική αντιπαράθεση με προσωπικές τους προγνώσεις και πρότερες ιδέες,

iii) στο πού, πώς, πότε και γιατί είναι σημαντικό να αξιοποιείται η νέα γνώση,

iv) στην κοινωνική, ηθική και πολιτισμική διάσταση των γνώσεων και στην κριτική ανάλυση και αποτίμηση θέσεων, πρακτικών, τεχνικών και καταστάσεων με βάση αξιακά κριτήρια ηθικής, προσωπικής, πολιτισμικής και κοινωνικής φύσης, όπως είναι η κοινωνική δικαιοσύνη που απαιτεί η ανάπτυξη υπεύθυνων και κριτικών πολιτών και

v) στον σχεδιασμό ομαδικών διαθεματικών σχεδίων δράσης και στη διαμόρφωση πρωτότυπων προτάσεων και δημιουργικών συνθέσεων.

δ) Στο κριτήριο εμπέδωσης της νέας γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον παραλείπει την αξιολόγηση των μαθητών ή την υλοποιεί πλημμελώς ή με λανθασμένο τρόπο, όταν κυρίως, δεν λαμβάνει υπόψη του τους διδακτικούς στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την ηλικία των μαθητών της τάξης του καθώς και τις ικανότητες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

ββ) Επαρκής, εφόσον:

i) χρησιμοποιεί για εμπέδωση ασκήσεις ανάκλησης και εφαρμογής του τύπου «*Να συμπληρώσετε τα κενά*», «*Να διαγράψετε/υπογραμμίσετε ...*», «*Να αντιστοιχήσετε ...*» και «*Να λύσετε ...*», «*Να επαναλάβετε ...*».

ii) χρησιμοποιεί κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας και τους γενικότερους σκοπούς του γνωστικού αντικειμένου,

iii) αναθέτει κατ' οίκον εργασίες ανάλογης έκτασης και δυσκολίας, ώστε να μπορούν από μόνοι τους όλοι οι μαθητές να τις ολοκληρώσουν και

iv) διαμορφώνει θέματα για διαγωνίσματα και εξετάσεις σαφή και εντός ύλης.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) προβλέπει εναλλακτικούς τρόπους εμπέδωσης και αξιολόγησης γνώσεων, εννοιών, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών,

ii) αξιοποιεί εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης, όπως είναι οι περιλήψεις, τα διαγράμματα, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα γραφήματα, οι προσομοιώσεις, οι συνθέσεις, οι κατασκευές, οι δραματοποιήσεις, καθώς και ασκήσεις διατύπωσης και διασκευής προβλημάτων και μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις,

iii) αξιοποιεί τα συμπεράσματά του από την αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση των μαθητών και της διδασκαλίας του,

iv) αναθέτει διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες,

v) διαμορφώνει για τα διαγωνίσματα θέματα σαφή, εκτεταμένου εύρους και κλιμακούμενης δυσκολίας και

vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία των μαθητών της τάξης του και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, και πρόσφορο για την εμπέδωση και την αξιολόγηση της συγκεκριμένης ενότητας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης,:

i) αναθέτει διαφοροποιημένες ασκήσεις εμπέδωσης ή και κατ' οίκον εργασίες βάσει ενδιαφερόντων, ρυθμού μάθησης και βαθμού δυσκολίας για τους μαθητές,

ii) προβλέπει διαδικασίες αυτο – αξιολόγησης και ετερο – αξιολόγησης με βάση κριτήρια που θέτει ο ίδιος ή οι μαθητές, αλλά και συνεργασίας σε μικρο – ομάδες, προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και μετα – γνωστικών δεξιοτήτων,

iii) αξιοποιεί, επικουρικά και όπου είναι εφικτό, τον φάκελο του μαθητή (portfolio) και

iv) αξιολογεί, περιστασιακά, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς στόχους της διδασκαλίας με κλίμακες αυτο - αξιολόγησης και αυτο - εκτίμησης, συνεντεύξεις και στοχαστικά σχόλια από τον φάκελο του μαθητή.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των τυπικών υπαλληλικών υποχρεώσεων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις.

ββ) Επαρκής, εφόσον ανταποκρίνεται επαρκώς στα προβλεπόμενα καθήκοντά του και, γενικώς, λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, προσέρχεται στο σχολείο έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενημερώνει έγκαιρα για τις απουσίες των μαθητών και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πέρα από τις τυπικές του υπηρεσιακές υποχρεώσεις, συμμετέχει ενεργά με προτάσεις και πρωτοβουλίες στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμβάλλει έμπρακτα και με θετικό τρόπο στην υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μετέχει ενεργά και στηρίζει, με το έργο του, το συνολικό διοικητικό και εν γένει εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, μετέχοντας σε επιτροπές που αναλαμβάνουν δράσεις προς όφελός της.

β) Στο κριτήριο της συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής ως «οργανισμού που μαθαίνει» και στις διαδικασίες αυτο – αξιολόγησής της, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον συμμετέχει ελάχιστα ή πλημμελώς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας,

ββ) Επαρκής, εφόσον :

i) συμμετέχει, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο - αξιολόγησής της σχολικής μονάδας,

ii) ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες απαιτήσεις για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης του ως κυττάρου της σχολικής μονάδας,

iii) συμμετέχει και συμβάλλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων που προγραμματίστηκαν στο πλαίσιο της αυτο – αξιολόγησής της και

iv) επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) συνεργάζεται με συναδέλφους για την καθιέρωση κοινών κριτηρίων σε θέματα αξιολόγησης, αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών,

ii) συμβάλλει ενεργά στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας,

iii) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και πραγματοποιεί με επιτυχία εξωδιδασκτικές εργασίες και εκδηλώσεις της τάξης και του σχολείου και

iv) συμμετέχει ενεργά στις περιοδικές συναντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών που οργανώνονται για κοινό προγραμματισμό και υλοποίηση των δράσεων που έχουν προγραμματιστεί στο πλαίσιο της αυτο – αξιολόγησης και αποβλέπουν στη βελτίωση πρακτικών και στην επίλυση κοινών προβλημάτων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης :

i) πρωτοστατεί και συμμετέχει σε συστηματικές και οργανωμένες πρωτοβουλίες τύπου «έρευνας δράσης» για την αντιμετώπιση ευρύτερης έκτασης προβλημάτων του σχολείου, όπως είναι η σχολική βία και τα φαινόμενα ρατσισμού,

ii) λειτουργεί ως αποτελεσματικός συντονιστής συνεργαζόμενης ομάδας εκπαιδευτικών,

iii) πρωτοστατεί για τη συμμετοχή της τάξης του και του σχολείου σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία και

iv) ανταλλάσσει με συναδέλφους επισκέψεις στις τάξεις τους και συζητούν θέματα βελτίωσης των πρακτικών τους.

γ) Στο κριτήριο της επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς και με φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα για θέματα που αφορούν άμεσα ή έμμεσα την εκπαίδευση, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον συνεργάζεται περιστασιακά και ελάχιστα με γονείς και φορείς.

ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις, προκειμένου να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ παράλληλα τους ενημερώνει για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και οριοθετεί, εγκαίρως, τον ρόλο τους.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον :

i) διασφαλίζει υψηλά επίπεδα ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς, προκειμένου να τους καθοδηγεί στον ρόλο τους σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους και

ii) αξιοποιεί τοπικούς φορείς και πραγματοποιεί επισκέψεις, για τις οποίες προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές του.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οργανώνει και συντονίζει αποτελεσματικά την υλοποίηση δράσεων για το σχολείο, και όχι μόνο για την τάξη του, που φέρνουν το σχολείο σε συνεργασίες διάρκειας με άλλα σχολεία και φορείς, όπως είναι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα τοπικά, εθνικά και ευρωπαϊκά, τα οποία παρέχουν προστιθέμενη αξία στην πρακτική της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα εμπλέκει, όπου κρίνεται σκόπιμο και αναγκαίο, γονείς και φορείς, με επικουρικούς ρόλους, σε δράσεις της σχολικής μονάδας.

5. Στα κριτήρια της κατηγορίας V – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Επαρκής, εφόσον κατέχει μόνο τα απαιτούμενα πτυχία για τον διορισμό.

ββ) Πολύ καλός, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του τρεις (3), τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις:

ii) Είναι κάτοχος δευτέρου πτυχίου ή έχει μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο ή διαθέτει βεβαίωση σπουδών σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη και τον πολιτισμό από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα.

ii) Διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου I ή II.

iii) Γνωρίζει μία, τουλάχιστον, ξένη γλώσσα σε επίπεδο B2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999.

iv) Έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στις Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ή στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε..

v) Υπήρξε ή είναι υπότροφος του Ι.Κ.Υ.

vi) Έχει εκδώσει ένα (1), τουλάχιστον, βιβλίο με ISBN, ή έχει συμμετάσχει σε δύο (2), τουλάχιστον, συλλογικούς τόμους ή έχει δημοσιεύσει ένα (1), τουλάχιστον, άρθρο σε περιοδικό με κριτές.

γγ) Εξαιρετικός, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό του τρεις (3), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή διδακτορικού διπλώματος.

β) Στο κριτήριο της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει την ενημέρωσή του και δεν συμμετέχει σε καμιά μορφή επιμόρφωσης.

ββ) Επαρκής, εφόσον ενδιαφέρεται για την επίδοσή του στα διάφορα πεδία αξιολόγησης του έργου του και λαμβάνει, αν απαιτείται, μέτρα για τη βελτίωσή του ή για την περαιτέρω ανάπτυξή του και συμμετέχει σε εκπαιδευτικές ημερίδες και συναντήσεις που οργανώνονται από στελέχη της εκπαίδευσης.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον αξιοποιεί τις επιμορφωτικές δυνατότητες της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εντός αυτής, όπως είναι αμοιβαίες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων και συμμετοχή σε ομάδες προγραμματισμού και προβληματισμού, και επιχειρεί βελτιωτικές παρεμβάσεις στο κοινωνικό και υλικοτεχνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας με σκοπό την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και υποδομών και τη βελτίωσή τους. Επίσης λαμβάνεται υπόψη αν παρακολουθεί ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια και γενικώς αντίστοιχες εκδηλώσεις που γίνονται από αναγνωρισμένους φορείς και είναι σχετικές με τα γνωστικά αντικείμενα του κλάδου στον οποίο ανήκει και τη διδακτική τους, καθώς και αν, μέσω αυτών, εισάγει καινοτομίες στην τάξη του και στη σχολική μονάδα.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης:

i) Έχει παρακολουθήσει, ένα τουλάχιστον, επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας άνω των 30 ωρών από δημόσιο φορέα σε αντικείμενο σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο του κλάδου στον οποίο ανήκει ή στην παιδαγωγική ή στη διδακτική και διαθέτει σχετική βεβαίωση.

ii) οργανώνει και μετέχει ως εισηγητής σε ενδοσχολικές και περιφερειακές επιμορφώσεις που αποσκοπούν στην αναβάθμιση του διδακτικού και μαθησιακού έργου,

iii) συμμετέχει σε «δια ζώσης ή εικονικές κοινότητες εκπαιδευτικών», επιδιώκοντας την ανάληψη καινοτόμων έργων που «ευεργετούν» το σχολείο του ή δίκτυο σχολείων,

iv) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και συμμετέχει σε δράσεις προώθησης της καινοτομίας και της αριστείας,

ν) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ή συμμετέχει σε δράσεις που συνδέονται με τη ζωή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ή της περιφέρειας στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα και συμβάλλουν στην αναβάθμισή της και

vi) συμμετέχει σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν την παρουσία του στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως είναι η διδασκαλία σε Α.Ε.Ι., η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας του Υ.ΠΑΙ.Π.Θ.Α. ή, ως διδάσκων, σε δειγματικές διδασκαλίες, ή, ως επιμορφωτής, σε επιμορφωτικά προγράμματα ή, ως μέλος, σε επιτροπές βαθμολογικών ή εξεταστικών κέντρων ή σε διοικητικά συμβούλια επιστημονικών σωματείων ή ενώσεων ή σε επιστημονικές επιτροπές συνεδρίων.

Άρθρο 18

Διαδικασία αξιολόγησης

1. Η διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης διενεργείται ως εξής :

α) Ο αξιολογούμενος συμπληρώνει και υποβάλλει έκθεση αυτοαξιολόγησής του το αργότερο εντός πέντε (5) ημερών πριν από την έναρξη της αξιολογικής περιόδου, όπως αυτή ορίζεται στην παράγραφο 7 του παρόντος άρθρου. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης απευθύνεται προς τον αξιολογητή και κατατίθεται στη γραμματεία της σχολικής μονάδας ή του σχολικού συμβούλου ή της κεντρικής ή αποκεντρωμένης υπηρεσίας στην οποία υπηρετεί ο αξιολογητής. Ο αξιολογούμενος αυτοαξιολογείται με βάση τη βαθμολογική κλίμακα και τις βαθμίδες που προβλέπονται στο άρθρο 5 στα ίδια κριτήρια στα οποία αξιολογείται και από τους αξιολογητές του και συντάσσει τις οικείες εκθέσεις με χρήση των εντύπων των Παραρτημάτων Ι έως Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει τη διαδικασία της αξιολόγησης.

β) Οι αξιολογητές πριν την ολοκλήρωση της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου στη συνάντηση και μη προσέλευσή του επιφέρει ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον οικείο χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησής του.

γ) Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε (5) εργάσιμων ημε-

ρών από τη σύνταξή τους, στους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση νόμιμης απουσίας του αξιολογούμενου από την υπηρεσιακή μονάδα που υπηρετεί ή πραγματοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του υποχρεωτικού του ωραρίου η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στην κατοικία του ταχυδρομικά επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο μέσο. Οι αξιολογικές εκθέσεις γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

2. α) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αρχίζει με την κοινοποίηση σχετικής πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται κατόπιν έγγραφης αίτησης του αξιολογούμενου προς τον αξιολογητή, ο τελευταίος οφείλει να προσκαλέσει τον αιτούντα σε διάστημα δεκαπέντε (15) ημερών από την λήψη της αίτησης. Σε διαφορετική περίπτωση η αξιολόγηση του αιτούντος δεν αρχίζει αν δεν παρέλθουν δύο (2) μήνες από την κοινοποίηση της αίτησης.

β) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια :

αα) Προγραμματισμού και προετοιμασίας της παρακολούθησης διδασκαλιών. Στο στάδιο αυτό ο αξιολογητής με την έγγραφη πρόσκληση με την οποία ξεκινά η σχετική διαδικασία παρέχει και διευκρινίσεις στον αξιολογούμενο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στη συνέχεια ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος προγραμματίζουν την παρακολούθηση διδασκαλιών του αξιολογούμενου σε χρόνο που ορίζει ο αξιολογητής. Ο αξιολογητής μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις του αξιολογούμενου ως προς τα μαθήματα και τις τάξεις στα οποία επιθυμεί να γίνει η παρακολούθηση.

ββ) Παρακολούθησης δύο (2), τουλάχιστον, διδασκαλιών.

γγ) Μετα - αξιολογικής συζήτησης και αναστοχασμού. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται προφορική συζήτηση μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου στην οποία παρέχεται και ανατροφοδότηση από τον αξιολογητή σχετικά με την παρακολούθηση των διδασκαλιών. Μέσα σε μία εβδομάδα από την πραγματοποίηση της συζήτησης, ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης του και τον τυχόν συνοδευτικό ατομικό φάκελο που προβλέπεται στην παράγραφο 3.

γ) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης η οποία γνωστοποιείται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

- 3.** Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης συνοδεύονται, προαιρετικά, από ατομικό φάκελο στον οποίο κάθε αξιολογούμενος μπορεί να περιλαμβάνει τα κάθε είδους δικαιολογητικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του.
- 4.** Η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση.
- 5.** Αξιολογητής που αποβάλλει την κύρια ιδιότητά του το αργότερο δεκαπέντε (15) ημέρες πριν τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης, μετάταξης ή μετακίνησης σε άλλη υπηρεσία, δεν απαλλάσσεται από τις προβλεπόμενες στις παραγράφους 1 και 2 του παρόντος άρθρου υποχρεώσεις του.
- 6.** Αξιολογητής που άσκησε τα καθήκοντα της θέσης ευθύνης που κατέχει για τέσσερις (4), τουλάχιστον, συνεχόμενους μήνες, αλλά απομακρύνθηκε το αργότερο πέντε (5) ημέρες πριν τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω απαλλαγής από τα καθήκοντά του ή λόγω υποβιβασμού ή λύσης της υπαλληλικής του σχέσης, δεν συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, εκτός από τις περιπτώσεις που η υπαλληλική σχέση λύθηκε λόγω παραίτησης, συμπλήρωσης του ορίου ηλικίας ή τριακονταπενταετίας. Στην περίπτωση του προηγούμενου εδαφίου οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται και υποβάλλονται, κατά προτεραιότητα, από αναπληρωτές αξιολογητές οι οποίοι ορίζονται από τους άμεσους προϊστάμενους των αξιολογητών, υποχρεωτικά πριν από την παράδοση των καθηκόντων όσων απομακρύνονται.
- 7.** Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως γ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 διενεργείται μεταξύ 1^{ης} Φεβρουαρίου και 31^{ης} Μαρτίου κάθε έτους. Η διοικητική αξιολόγηση των λοιπών εκπαιδευτικών διενεργείται μεταξύ 1^{ης} Απριλίου και 15^{ης} Μαΐου κάθε έτους.
- 8.** Η διοικητική αξιολόγηση είναι ετήσια και αφορά, για τους μεν εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως γ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1, το χρονικό διάστημα από την επομένη της περάτωσης της προηγούμενης αξιολόγησης έως και την προτεραία της έναρξης της νέας, για τους δε λοιπούς εκπαιδευτικούς, το σχολικό έτος της σύνταξης της έκθεσης αξιολόγησης (αξιολογητέα περίοδος).
- 9.** Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος).

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
Master of Science in Management of Educational Organisations
ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ

Α. Ε. Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ Τ. Τ.
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Ερωτηματολόγιο έρευνας

«Η Εφαρμογή της Διοίκησης της Απόδοσης και η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Παρασκευάς Τσώλης, ΔΕΜ 25

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Διοίκηση Επιχειρήσεων
Του Α. Ε. Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ Τ. Τ. για την απόκτηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, 2017

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητή κυρία / αγαπητέ κύριε,

Με την παρούσα έρευνα επιθυμείται να αποκτηθεί μια λεπτομερή αντίληψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε τι αποτελέσματα οδηγεί και πως μπορεί να βελτιωθεί στο μέλλον ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και οι εκπρόσωποί τους. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ό,τι ο χρόνος που θα διαθέσετε για να απαντήσετε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο δεν είναι πάνω από 5 λεπτά, αρκεί να «κλικάρετε» με οποιονδήποτε τρόπο επιθυμείτε τα αντίστοιχα πεδία, έτσι ώστε να καταστεί από την πλευρά μου δυνατόν να εξάγω τα ανάλογα συμπεράσματα, βάσει της έρευνάς μου για το εν λόγω θέμα το οποίο πραγματεύεται η διπλωματική μου εργασία.

Οι πληροφορίες θα αντιμετωπιστούν με απόλυτη εμπιστευτικότητα και μόνο για ερευνητική χρήση. Στην μελέτη, δεν θα γίνεται ονομαστική αναφορά σε συγκεκριμένους οργανισμούς και εκπροσώπους.

Αν παρουσιαστούν τεχνικά προβλήματα ή αν έχετε κάποια σχόλια σχετικά με την έρευνα μου, μπορείτε να απευθύνεστε στο τηλέφωνο επικοινωνίας που αναγράφεται στη συνημμένη επιστολή ή εναλλακτικά απαντήστε μέσω e-mail: **tsolpar@yahoo.gr**

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο:	
Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>

Ηλικία:		
έως 40 ετών <input type="checkbox"/>	41-50 ετών <input type="checkbox"/>	> 50ετών <input type="checkbox"/>

Τίτλοι σπουδών :			
Βασικό Πτυχίο <input type="checkbox"/>	Δεύτερο πτυχίο <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>

Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας :			
1-10 χρόνια <input type="checkbox"/>	11-20 χρόνια <input type="checkbox"/>	21-30 χρόνια <input type="checkbox"/>	> 30 χρόνια <input type="checkbox"/>

Βαθμίδα σχολείου:					
Γυμνάσιο	Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο	Λύκειο	Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο	Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο	Μουσικό Λύκειο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Εκπαιδευτικό Έργο

Απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις επισημαίνοντας τον αριθμό (1= καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ, 6 = ΔΓ/ΔΑ) που ταιριάζει στην άποψη που έχετε σχετικά με τον βαθμό ποιότητας που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο όπου εργάζεσθε.

1. Οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτέας ύλης.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Σημειώνονται υψηλά επίπεδα προόδου των μαθητών σε όλες τις τάξεις.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. ολυμπιάδες μαθηματικών και φυσικών επιστημών, αθλητικοί - επιστημονικοί αγώνες).	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Το Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζεται με συμμετοχή σε θεσμοθετημένα ελληνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Comenius, Βουλή Εφήβων, Διαθεματικά ή άλλα Προγράμματα).	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Υλοποιούνται ερευνητικές δράσεις ή δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο (π.χ. περιβαλλοντικές, ανθρωπιστικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες).	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Η νομοθεσία, οι κανονισμοί και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας εφαρμόζονται στο ακέραιο.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Τελούνται τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων προς επίλυση ζητημάτων του σχολείου.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Το σχολείο είναι επαρκώς και κατάλληλα εξοπλισμένο με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, οπτικοακουστικό υλικό και αναλώσιμα υλικά.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων (π.χ. αίθουσα μουσικής, τέχνης, επιστήμης, γυμναστικής, σχεδιασμού & τεχνολογίας).	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Στο σχολείο καλλιεργείται παιδαγωγικό κλίμα και θετικό περιβάλλον μάθησης.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Διατηρείται ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα, χωρίς διαπληκτισμούς και εντάσεις.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

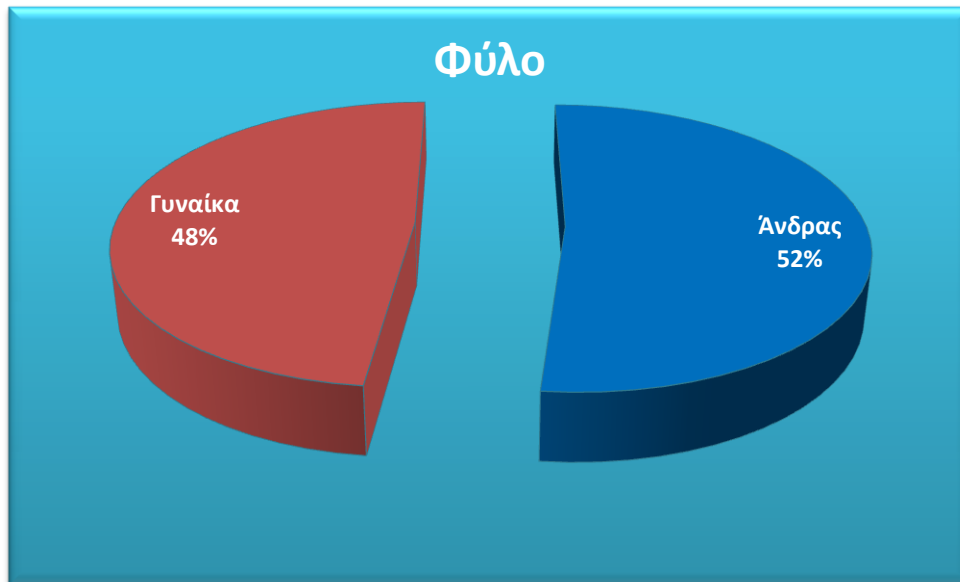
20. Διατηρούνται θετικές εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Διαμορφώνονται μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους κηδεμόνες, προκειμένου να υπάρχει θετικό πνεύμα συνεργασίας μαζί τους.	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα Γ

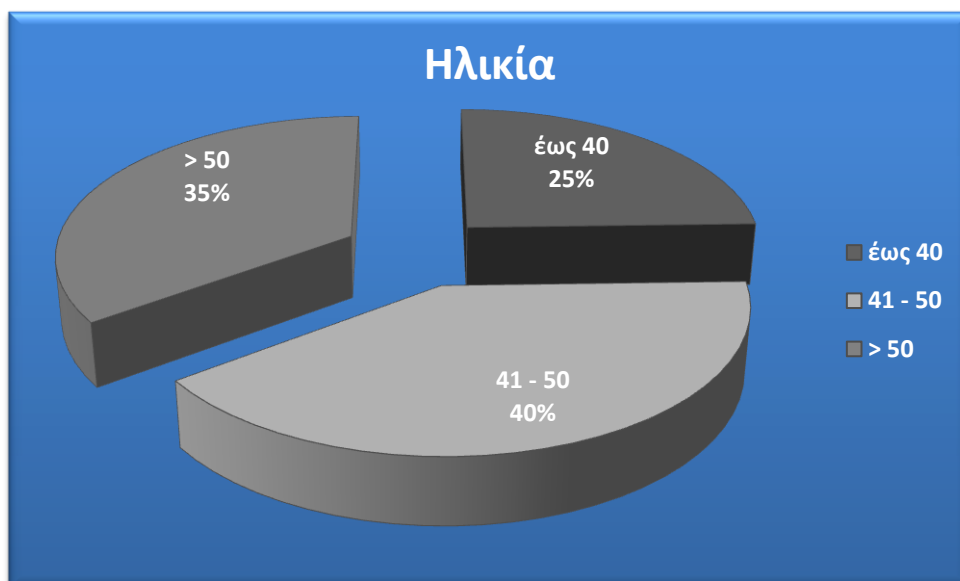
Στατιστικά Στοιχεία έρευνας

Γράφημα 1: Φύλλο ερωτηθέντων



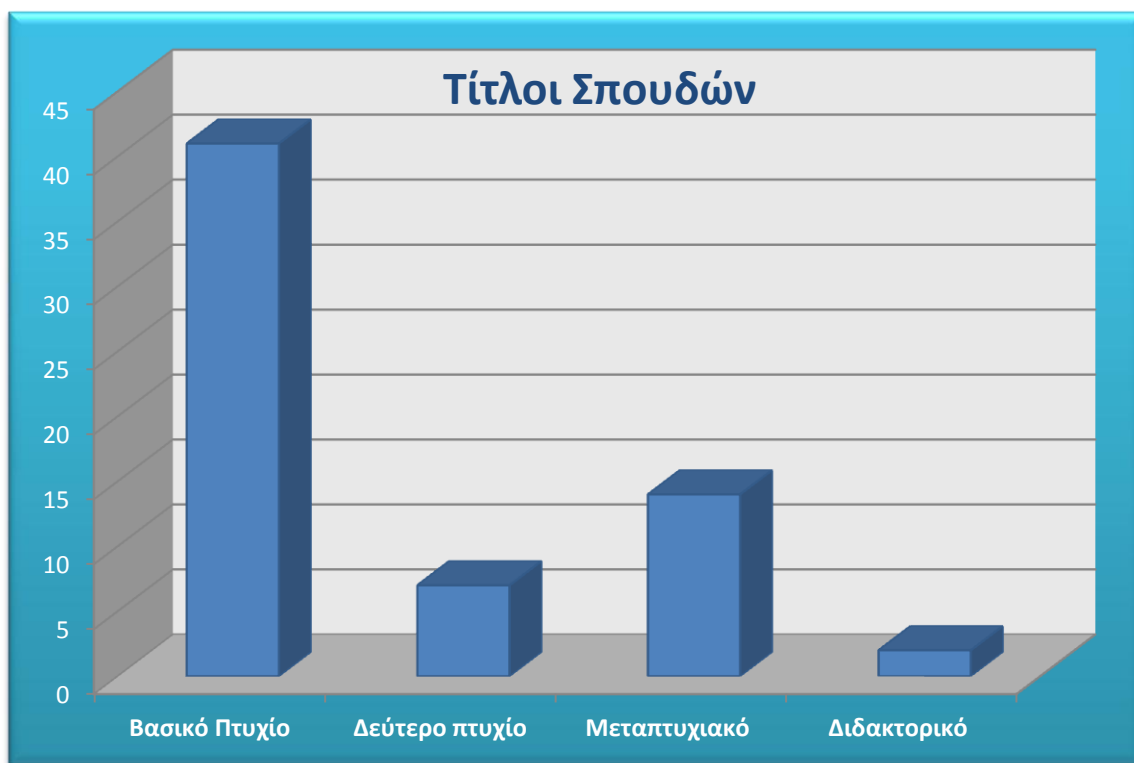
Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετάσχει στην έρευνα είναι άνδρες. Οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το (48%) του δείγματος.

Γράφημα 2: Ηλικία ερωτηθέντων



Ως προς την ηλικία το μεγαλύτερο ποσοστό (40%) των εκπαιδευτικών είναι έως και 50 ετών, Ακολουθούν όσοι είναι πάνω των 50 ετών (35 %), και όσοι φτάνουν (25%), την ηλικία των 40 ετών.

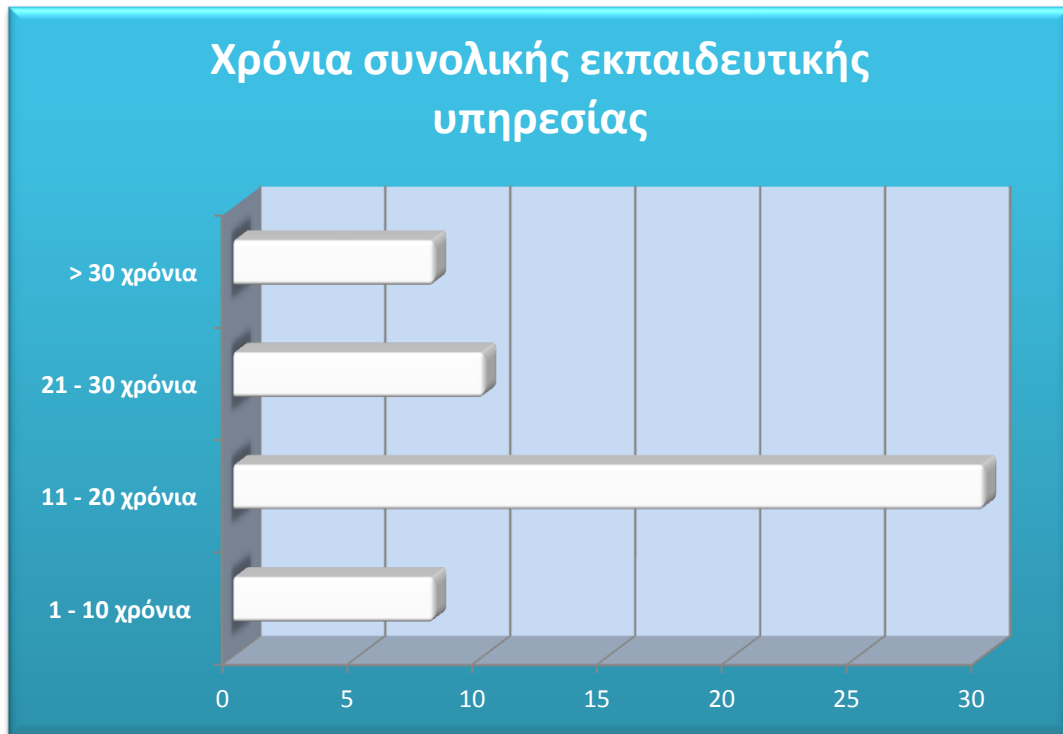
Γράφημα 3: Επίπεδο σπουδών ερωτηθέντων



Ως προς τα τυπικά προσόντα το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει βασικό πτυχίο, το 22% έχει δεύτερο πτυχίο, το 11% κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και μόλις το 3% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Αν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα, εξακολουθούν να παραμένουν και να διδάσκουν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γράφημα 4: Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας ερωτηθέντων



Ως προς τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας το (54%) των εκπαιδευτικών που συμμετάσχει στην έρευνα έχει συνολικά 11-20 έτη υπηρεσίας, το (18%) περίπου των ερωτηθέντων έχει συνολική υπηρεσία 21-30 έτη. Μεγαλύτερο από 30 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχει το δείγμα (14%) περίπου των εκπαιδευτικών.

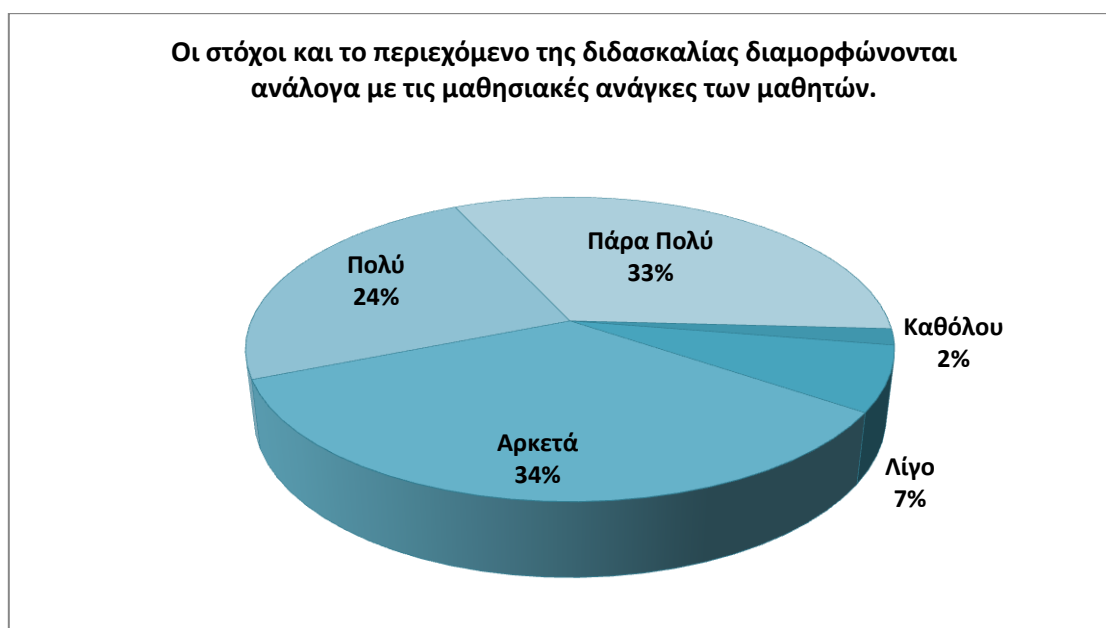
Γράφημα 5: Βαθμίδα σχολείου ερωτηθέντων



Η βαθμίδα των σχολείων που συμμετάσχουν στην έρευνα είναι (55%) Γυμνάσια, το (43%) περίπου είναι Λύκεια, ενώ λιγότερο από ποσοστό (2%) έχουν συμμετοχή τα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια αν και οι εκπαιδευτικοί τους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών.

Καμία συμμετοχή εκπαιδευτικών δεν είχαμε στην έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας από τα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια, τα Καλλιτεχνικά και τα Μουσικά Σχολεία.

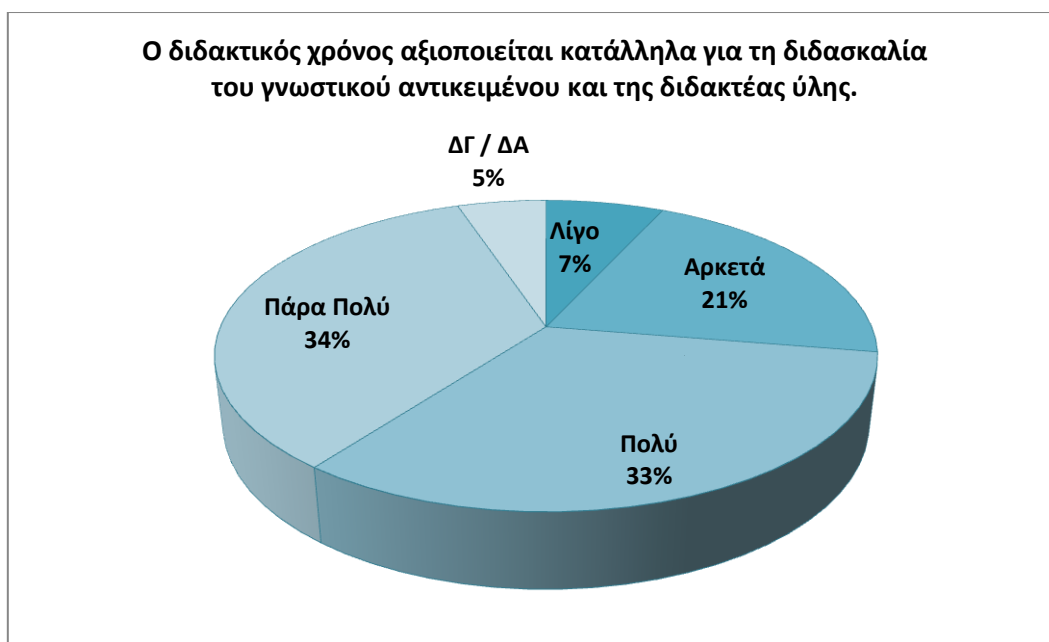
Γράφημα 6^ο: Εκπαιδευτικό Έργο



Από τα δεδομένα της έρευνας ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας που διαμορφώνεται σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, το (34%) των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι είναι «αρκετά μεγάλο», το (33%) του δείγματός μου πιστεύει ότι είναι «πάρα πολύ», το (24%) «πολύ», σε αντίθεση με το (7%) και (2%) του συνόλου των ερωτηθέντων που επιλέγει τις κατηγορίες «λίγο» ή «καθόλου».

Υπάρχουν αναλυτικά προγράμματα σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τηρούν και να ακολουθούν. Καθώς όμως γνωρίζουμε ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι μια ενεργητική δραστηριότητα στην οποία μετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου.

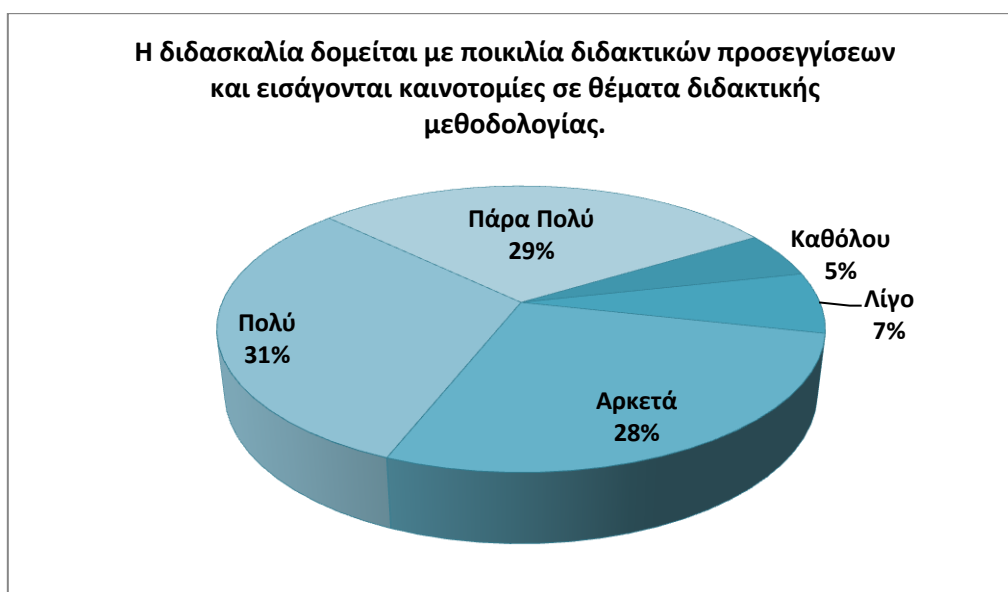
Γράφημα 6.1.



Στο ερώτημα εάν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται κατάλληλα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και της διδακτέας ύλης, το (34%) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι αξιοποιείται «πάρα πολύ», το (33%) «πολύ», και το ποσοστό (21%) πιστεύει «αρκετά». Αντίθετα το (7%) και (5%) επιλέγει τη κατηγορία «λίγο» ή τη κατηγορία «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Ιδιαίτερα για το Γυμνάσιο ευαισθητοποιούνται στη μέθοδο σχεδίων εργασίας (projects). Οι επιλογές, οι διδακτικές προτάσεις, οι απόψεις, οι ενστάσεις κλπ. θα πρέπει να έχουν σημείο αναφοράς το σκοπό του μαθήματος.

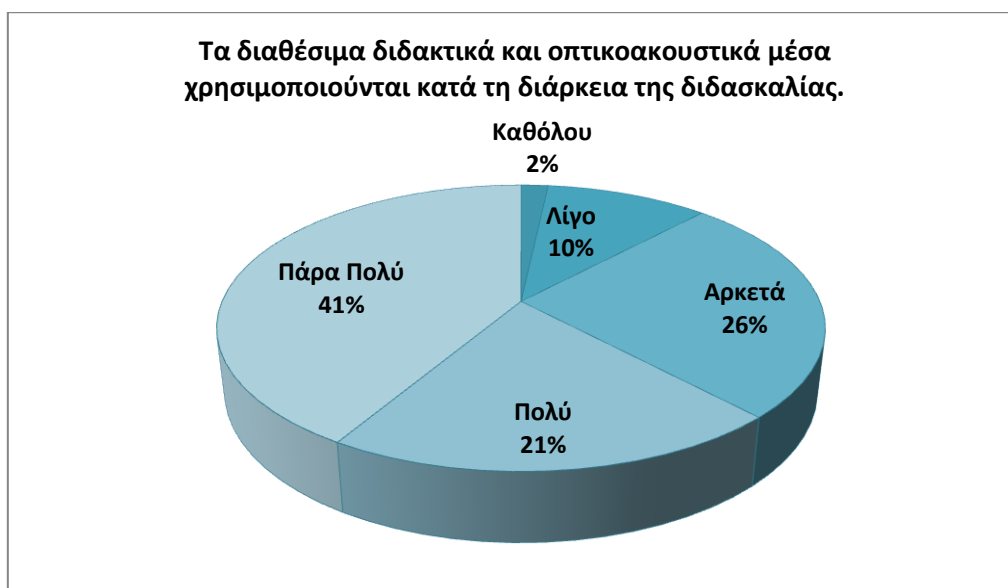
Γράφημα 6.2.



Στο ερώτημα εάν η διδασκαλία δομείται με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και εάν εισάγονται καινοτομίες σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, το (31%) των εκπαιδευτικών επιλέγει το «πολύ», το (29%) εκφράζει την άποψη «πάρα πολύ» και το (7%) πιστεύει το «λίγο». Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (5%) που έχει αρνητική άποψη.

Ανάλογα με τη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού υπάρχει η δυνατότητα του εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας με πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων καθώς και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

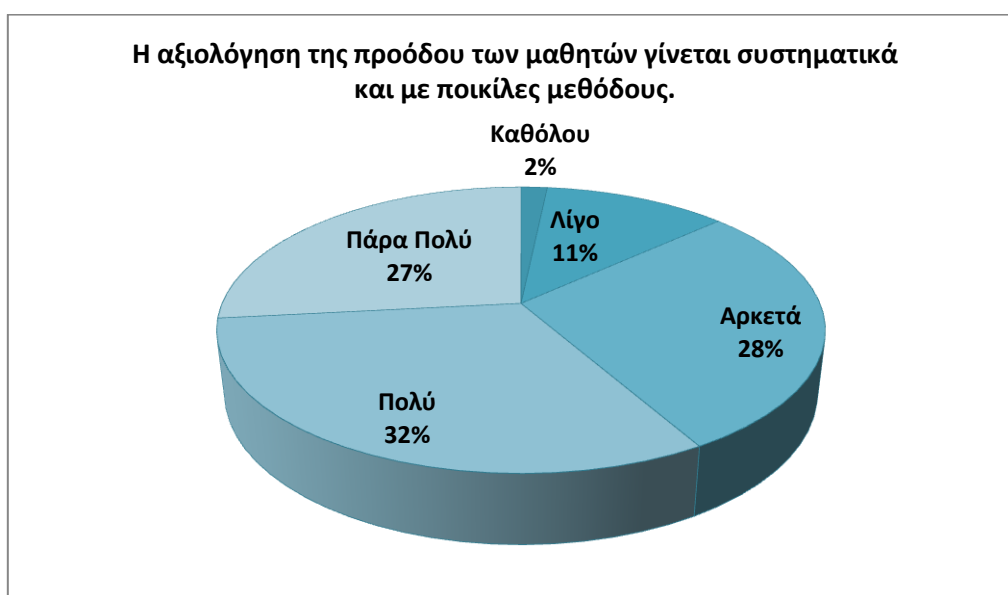
Γράφημα 6.3



Μεγάλο ποσοστό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί ότι τα διαθέσιμα διδακτικά και οπτικοακουστικά μέσα χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (41%), το (26%) θεωρεί ότι χρησιμοποιούνται «αρκετά», το (21%) πιστεύει ότι χρησιμοποιούνται «πολύ», το (10%) «λίγο», ενώ μόλις το (2%) δεν συμφωνεί καθόλου.

Η χρήση διδακτικών και οπτικοακουστικών μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος βοηθούν στη κατανόηση, ανακεφαλαίωση και εμπέδωση του μαθήματος.

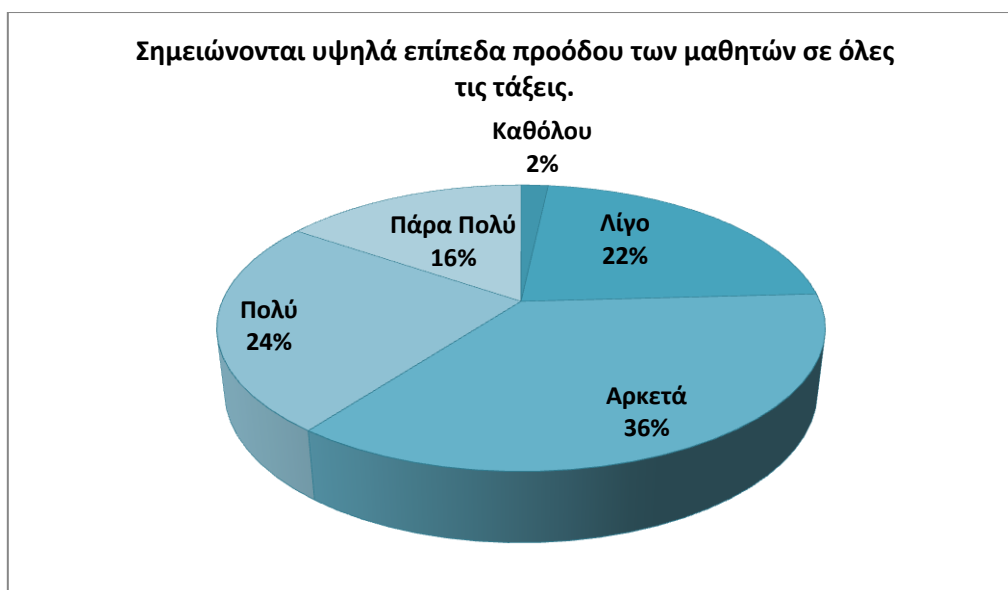
Γράφημα 6.4



Με αναφορά εάν η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών γίνεται συστηματικά και με ποικίλες μεθόδους, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (32%) επιλέγει τη κατηγορία «πολύ», το (28%) πιστεύει «αρκετά», το (27%) επιλέγει το «πάρα πολύ», το (11%) το «λίγο», και μόλις το (2%) επιλέγει τη κατηγορία «καθόλου».

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση.

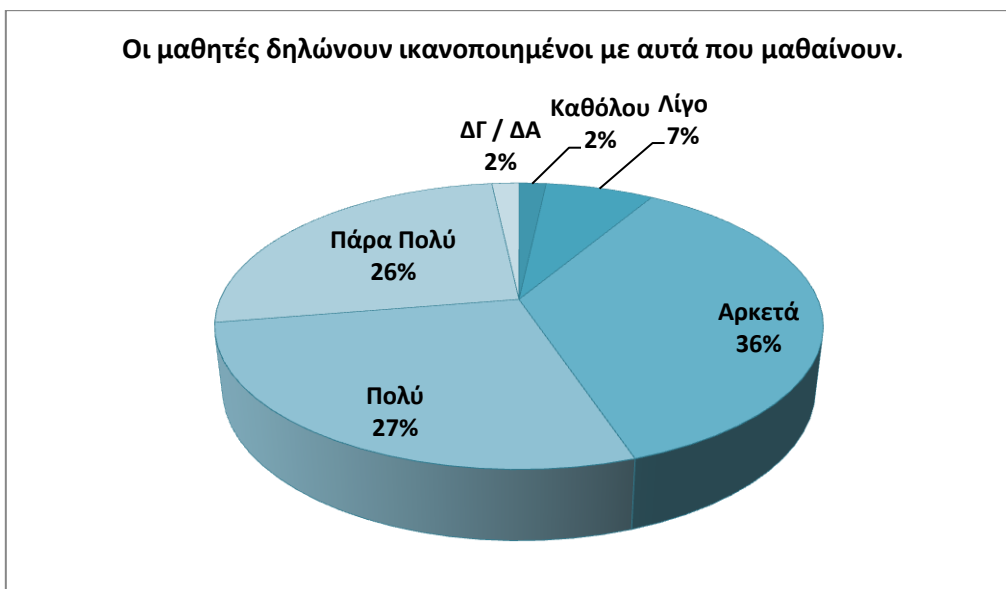
Γράφημα 6.5



Στο ερώτημα εάν σημειώνονται υψηλά επίπεδα προόδου των μαθητών σε όλες τις τάξεις, το (36%) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το επίπεδο προόδου είναι «αρκετά» μεγάλο, το (24%) πιστεύει ότι είναι «πολύ» μεγάλο, το (22 %) επιλέγει τη κατηγορία «λίγο». Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (16%) που συμφωνεί με την άποψη ότι υπάρχουν υψηλά επίπεδα προόδου μαθητών σε όλες τις τάξεις, ενώ μόλις το (2%) έχει αρνητική άποψη.

Ο μαθητής είναι αποδέκτης των εκπαιδευτικών εκροών. Το εκπαιδευτικό δυναμικό είναι εκείνο που συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη μαθησιακή ευημερία των μαθητών διδάσκοντάς τους πώς να μαθαίνουν, πώς να επενδύουν δια βίου στις διαδικασίες της εκμάθησής τους. Τμήματα με λιγότερους μαθητές παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μεγαλύτερο βαθμό προσοχής σε περισσότερες παραμέτρους καθοριστικές της εκμάθησης του κάθε μαθητή και καλύτερες μαθησιακές εκροές.

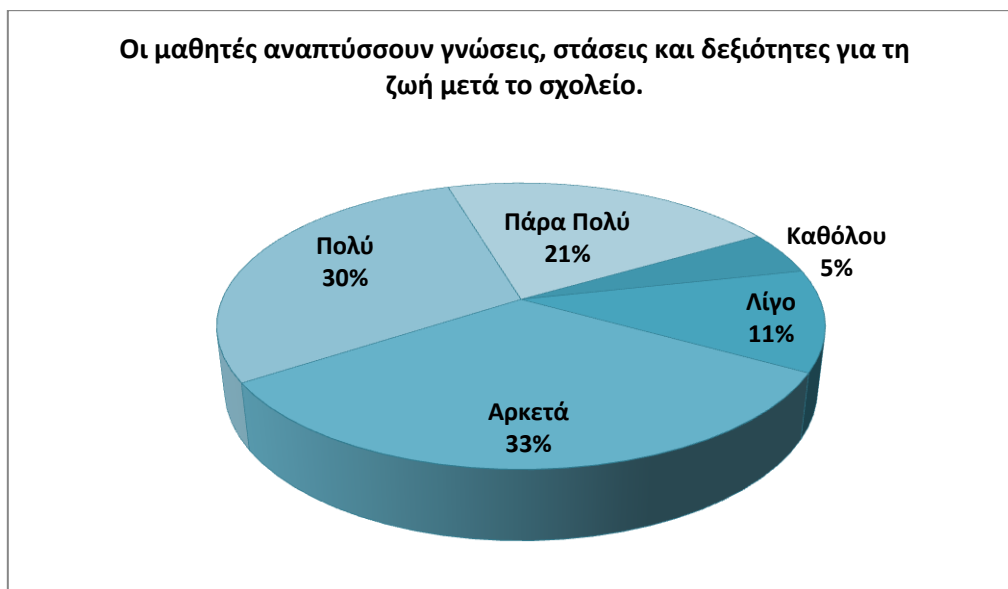
Γράφημα 6.6



Το μεγαλύτερο ποσοστό (36%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές δηλώνουν «αρκετά» ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (27%) δέχονται ότι οι μαθητές είναι «πολύ» ικανοποιημένοι με όσα μαθαίνουν, το (26%) των εκπαιδευτικών επιλέγει τη κατηγορία «πάρα πολύ», το (7%) επιλέγει τη κατηγορία «λίγο», ενώ μόλις το (2%) επιλέγει τη κατηγορία «καθόλου» ή τη κατηγορία «δεν γνωρίζω δεν απαντώ».

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών θεωρεί ότι είναι ικανοποιημένο από τη μαθησιακή διαδικασία. Φυσικά, πολλοί μαθητές θεωρούν ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και πληροφοριών.

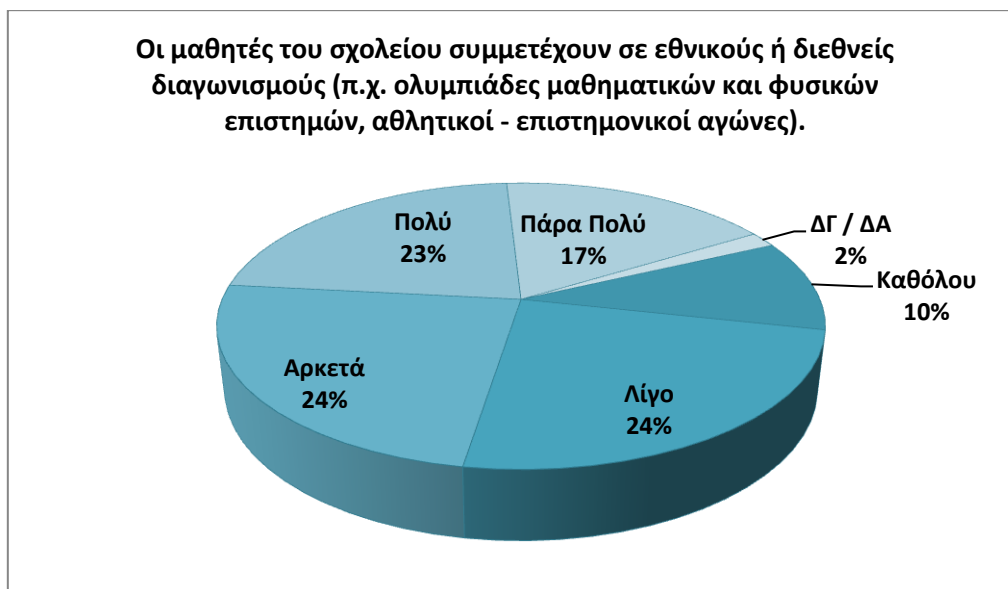
Γράφημα 6.7.



Σχετικά με το εάν οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο, το (33%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν «αρκετές» γνώσεις, το (30%) πιστεύει ότι αναπτύσσουν «πολλές» γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, το (21%) επιλέγουν τη κατηγορία «πάρα πολύ», το (11%) επιλέγουν τη κατηγορία «λίγο». Μόλις το (5%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχουν αρνητική άποψη αναφορικά με το παραπάνω ερώτημα.

Κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, αναφορικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην μετέπειτα κοινωνική τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα, από τους μαθητές που έχουν αφομοιώσει αυτά που έχουν ακούσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αναπτύσσουν το ομαδικό πνεύμα, καλλιεργούν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, τη συνεργασία, την ομόνοια, τις φιλικές σχέσεις, δεξιότητες, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

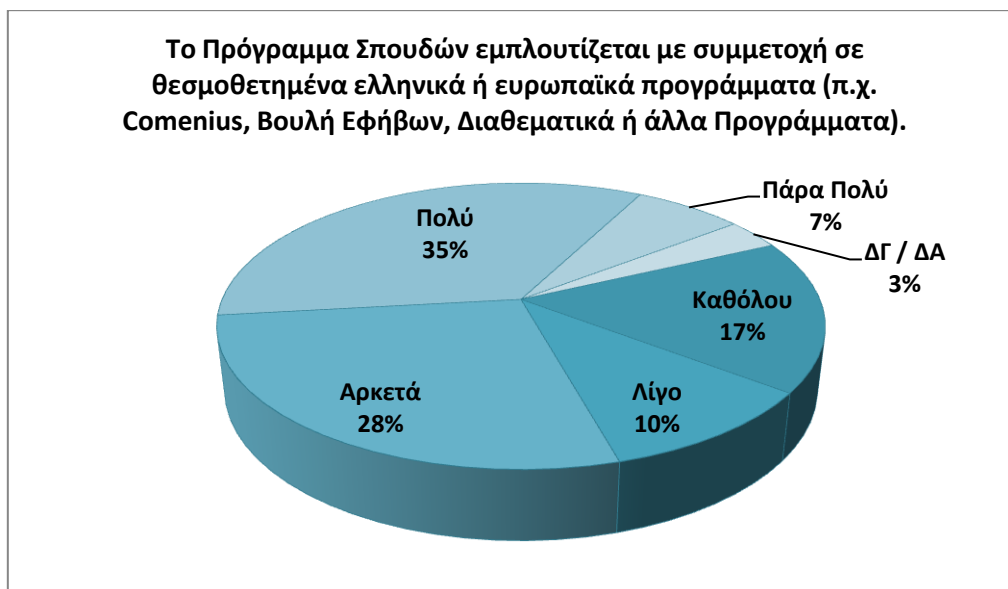
Γράφημα 6.8.



Τα δεδομένα της έρευνας αναφορικά με το παραπάνω ερώτημα οι εκπαιδευτικοί δέχονται την άποψη ότι οι μαθητές των σχολείων συμμετέχουν σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς, το (24%) του δείγματος τη θεωρεί «αρκετά» ή «λίγο» τη συμμετοχή των μαθητών, το (23%) «πολύ», το (17%) «πάρα πολύ», σε αντίθεση με το (10%) και το (2%) των ερωτώμενων που επιλέγει τις κατηγορίες «καθόλου» ή «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Συνήθως, οι μαθητές είναι θετικοί στη συμμετοχή τους σε εθνικούς και διεθνείς διαγωνισμούς. Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις παραπάνω διοργανώσεις. Φυσικά, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη προώθηση των μαθητών για τέτοιες διοργανώσεις είναι καταλυτικός. Δηλαδή, ο Εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει θετικά ή αρνητικά τους μαθητές του για να εκδηλώσουν ενδιαφέρον ή όχι.

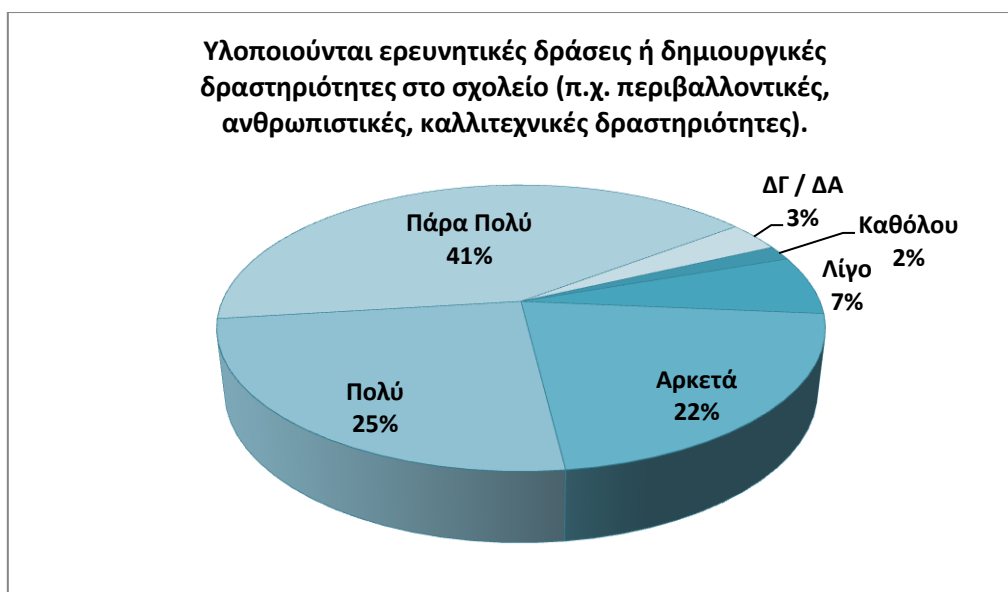
Γράφημα 6.9



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη ότι το πρόγραμμα σπουδών εμπλουτίζεται με συμμετοχή σε θεσμοθετημένα ελληνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Βουλή Εφήβων, Διαθεματικά ή άλλα Προγράμματα), 35% «πολύ», και το (28%) «αρκετά». Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (10%) που συμφωνεί με την άποψη ότι το πρόγραμμα σπουδών εμπλουτίζεται με συμμετοχή σε θεσμοθετημένα ελληνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα ενώ το (3%) επιλέγει τη κατηγορία «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να ακολουθεί τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής και της εξέλιξης των επιστημών.

Γράφημα 6.10



Στο ερώτημα εάν υλοποιούνται ερευνητικές δράσεις ή δημιουργικές δραστηριότητες στο σχολείο το ποσοστό (41%) των εκπαιδευτικών απαντά «πάρα πολύ», το (25%) «πολύ», το (22%) «αρκετά», ενώ το (7%) «λίγο». Μόλις το (2%) έχει αρνητική άποψη και επιλέγει τη κατηγορία «καθόλου» και το (3%) απαντά με το δεν «γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Αυτό είναι κάτι που κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να το επιδιώκει σε καθημερινή βάση. Σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι θα ενημερώνονται από το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούν να έχουν τις κατευθυντήριες γραμμές σε όποιες τυχόν δυσκολίες συναντήσουν στην υλοποίησή τους.

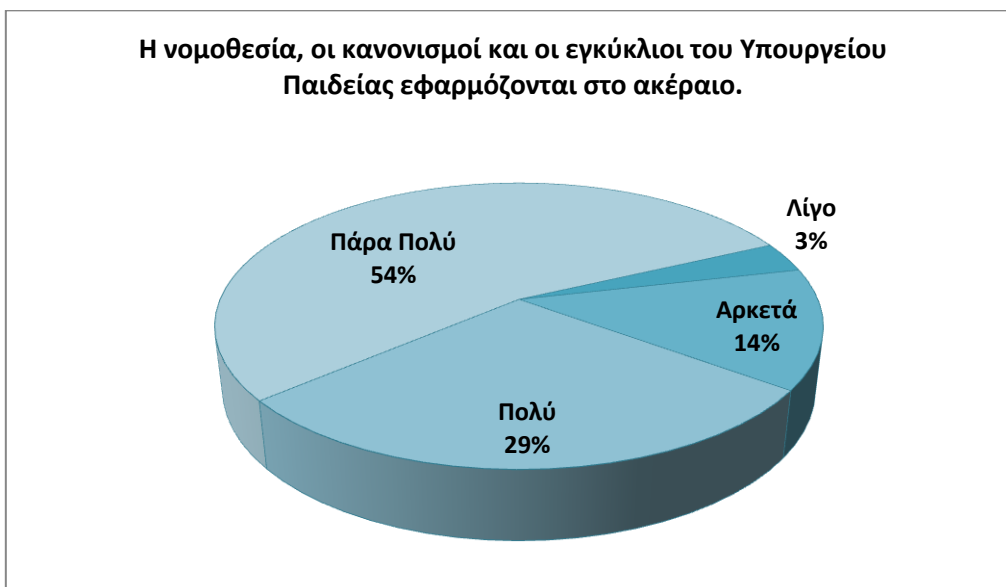
Γράφημα 6.11



Από τα παραπάνω δεδομένα έρευνας, και στο ερώτημα εάν υπάρχει άρτια οργάνωση, προγραμματισμός και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου, το (34%) θεωρεί ότι υπάρχει «πολύ», το (29%) «πάρα πολύ», το (25%) των εκπαιδευτικών «αρκετά» σε σχέση με το (12%) των καθηγητών που επιλέγει τη κατηγορία «λίγο».

Η επιτυχία σε πανελλαδικές εξετάσεις των μαθητών είναι αποτέλεσμα της μεθοδικής και συστηματικής οργάνωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, έχοντας διαμορφώσει καλλιεργημένη και πολύπλευρη προσωπικότητα.

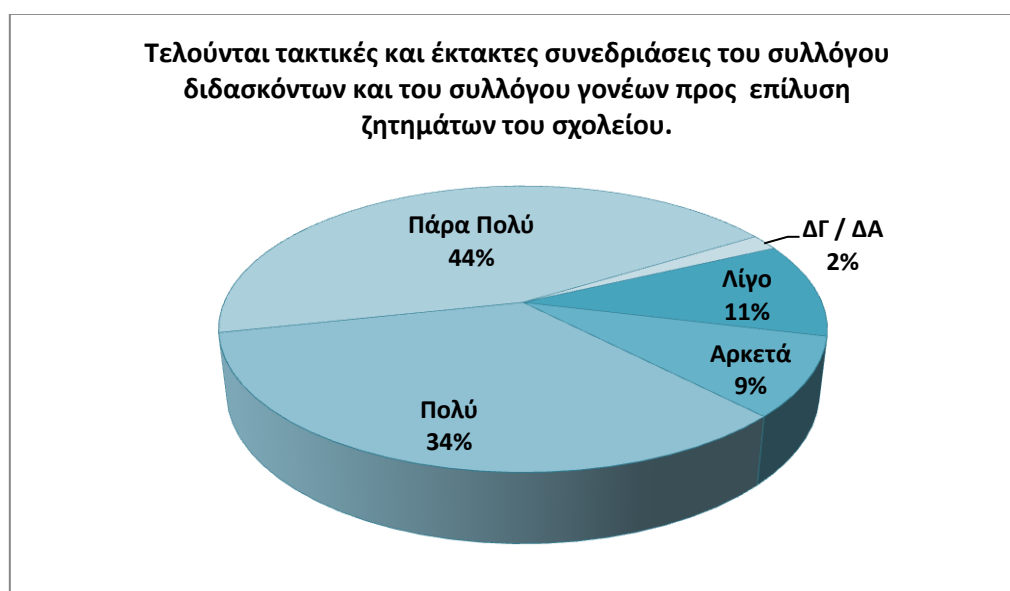
Γράφημα 6.12



Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (54%) οι κανονισμοί και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας εφαρμόζονται στο ακέραιο, το (29%) των εκπαιδευτικών του δείγματος «πολύ», το (14%) «αρκετά», σε αντίθεση με το (3%) των ερωτώμενων που επιλέγει τη κατηγορία «λίγο».

Η νομοθεσία, οι κανονισμοί και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται στο ακέραιο. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας τους νόμους, τους κανονισμούς και τις εγκυκλίους, συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου, που είναι βασικός κοινωνικός θεσμός μέσω του οποίου μορφώνονται και διαπαιδαγωγούνται οι νέοι.

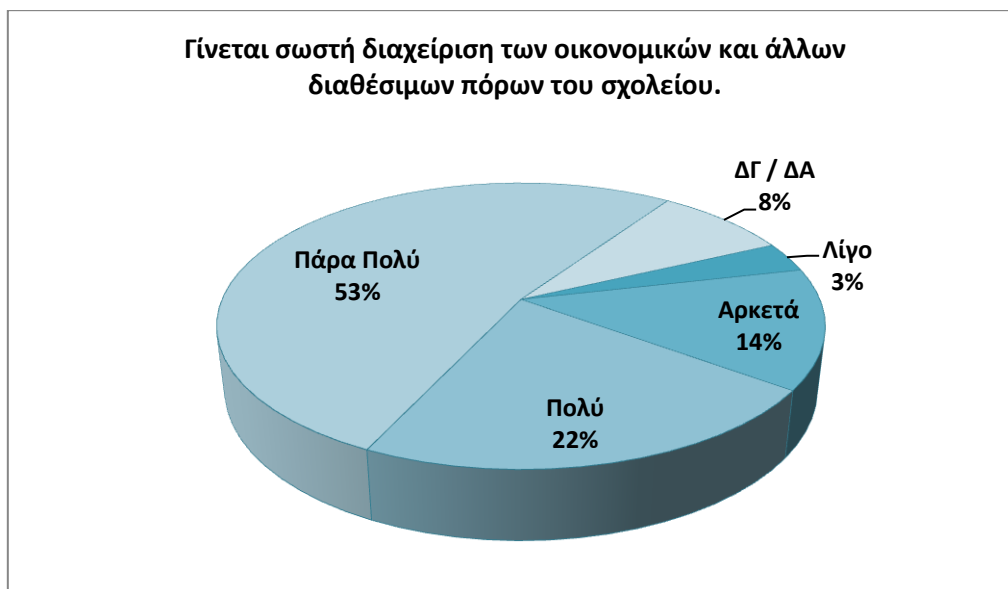
Γράφημα 6.13



Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι τελούνται τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων προς επίλυση ζητημάτων του σχολείου (44%) «πάρα πολύ», (34%) «πολύ», το (11%) «λίγο». Μικρότερο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (9%) που θεωρεί ότι τελούνται τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων και του συλλόγου των γονέων προς επίλυση των ζητημάτων του σχολείου, ενώ το (2%) των ερωτώμενων απαντά με το «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Όπου υπάρχει δυνατότητα σύμφωνα με το σύλλογο των διδασκόντων καθηγητών και τη σύμφωνη κρίση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, πραγματοποιούνται συνελεύσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα.

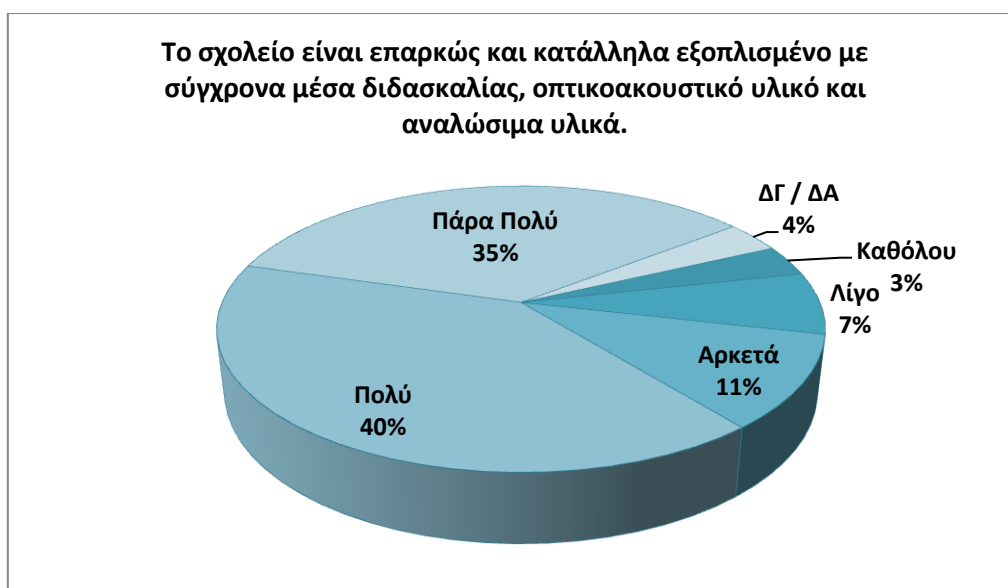
Γράφημα 6.14



Στο ερώτημα εάν γίνεται σωστή διαχείριση των οικονομικών και άλλων διαθέσιμων πόρων του σχολείου, το 53% των εκπαιδευτικών απαντά «πάρα πολύ», το (22%) «πολύ», το (14%) «αρκετά» και μόλις το (3%) επιλέγει τη κατηγορία «λίγο». Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (8%) επιλέγουν τη κατηγορία «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Οι οικονομικοί πόροι είναι σήμερα περιορισμένοι στην εκπαίδευση. Η σωστή διαχείρισή τους έστω και των ελάχιστων οικονομικών πόρων είναι βασικός παράγοντας για την επιβίωση μιας σχολικής μονάδας. Δύο έννοιες θα πρέπει να παίζουν σημαντικό ρόλο. Οι έννοιες της αποδοτικότητας και του αισθήματος δικαίου.

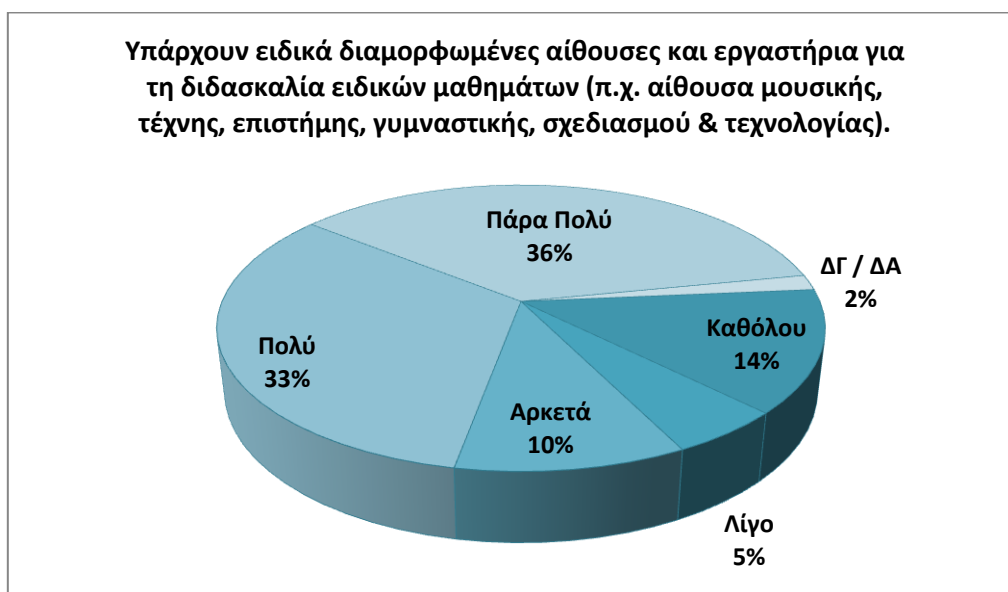
Γράφημα 6.15



Τα δεδομένα που προκύπτουν από την παραπάνω έρευνα του γραφήματος το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (40%) δέχεται ότι το σχολείο είναι επαρκώς και κατάλληλα εξοπλισμένο με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, οπτικοακουστικό υλικό και αναλώσιμα υλικά, επιλέγοντας το «πολύ», το (35%) δέχεται ότι η σχολική μονάδα είναι επαρκώς κατάλληλα εξοπλισμένη επιλέγοντας τη κατηγορία το «πάρα πολύ», το (11%) επιλέγει το «αρκετά» και το (7%) επιλέγει τη κατηγορία «λίγο». Μόλις το (3%) των ερωτώμενων έχει αρνητική άποψη και επιλέγει τη κατηγορία «καθόλου» ή «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ», ποσοστό (4%).

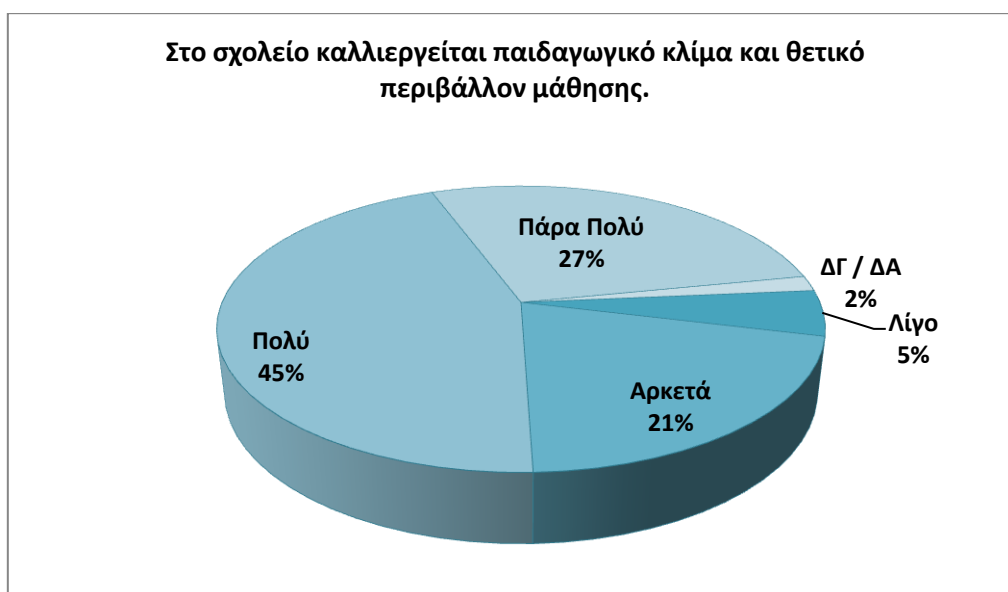
Το σχολείο εξοπλίζεται με κατάλληλα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, οπτικοακουστικό υλικό και αναλώσιμα υλικά με επιχορηγήσεις που προσφέρουν οι δήμοι στις σχολικές επιτροπές. Οι εξοπλισμοί αυτοί θεωρούνται βασικά μέσα διδασκαλίας για την καλύτερη επίδοση των μαθητών, την οργάνωση και την βελτίωση των εργασιών τους.

Γράφημα 6.16



Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω γραφήματος, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν ότι υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων (αιθουσών μουσικής, τέχνης, επιστήμης, γυμναστικής, σχεδιασμού και τεχνολογίας). Το (36%) των εκπαιδευτικών θεωρεί «πάρα πολύ», το (33%) «πολύ», το (10%) «αρκετά», και το (5%) «λίγο». Το (14%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν πιστεύει ότι υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και εργαστήρια για τη διδασκαλία των ειδικών μαθημάτων. Το (2%) των εκπαιδευτικών επιλέγουν τη κατηγορία «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

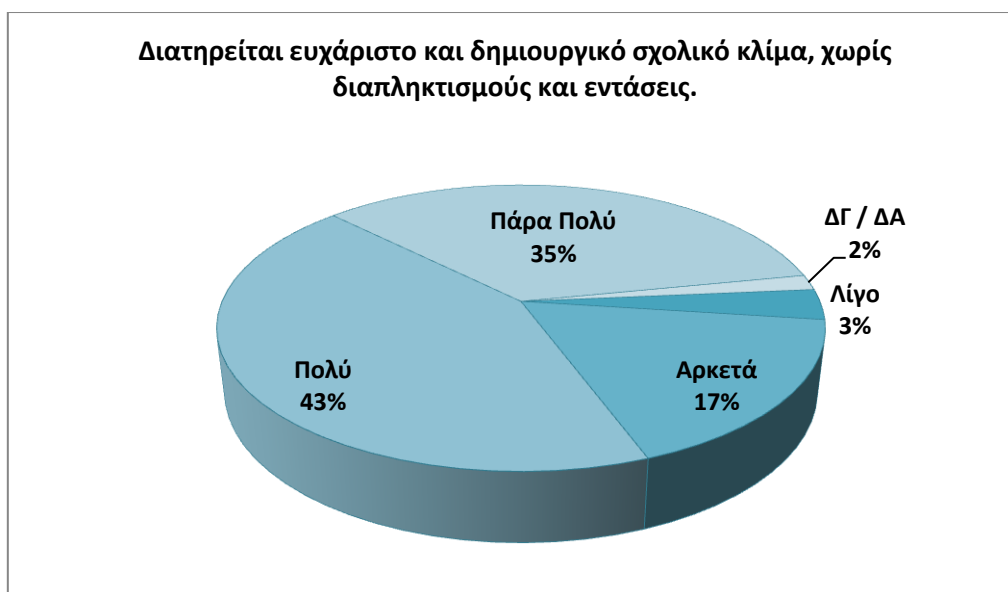
Γράφημα 6.17



Στο ερώτημα εάν καλλιεργείται παιδαγωγικό κλίμα και θετικό περιβάλλον μάθησης, το (45%) των ερωτώμενων επιλέγει τη κατηγορία «πολύ», το (27%) επιλέγει τη κατηγορία «πάρα πολύ», το (21%) επιλέγει τη κατηγορία «αρκετά», και μόλις το (5%) επιλέγει το «λίγο». Το (2%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά με το «δεν γνωρίζω» ή «δεν απαντώ».

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. Η καλλιέργεια παιδαγωγικού κλίματος εξασφαλίζει την δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών, τη συνεργασία και τη διαμόρφωση ενός ώριμου σκεπτόμενου πολίτη.

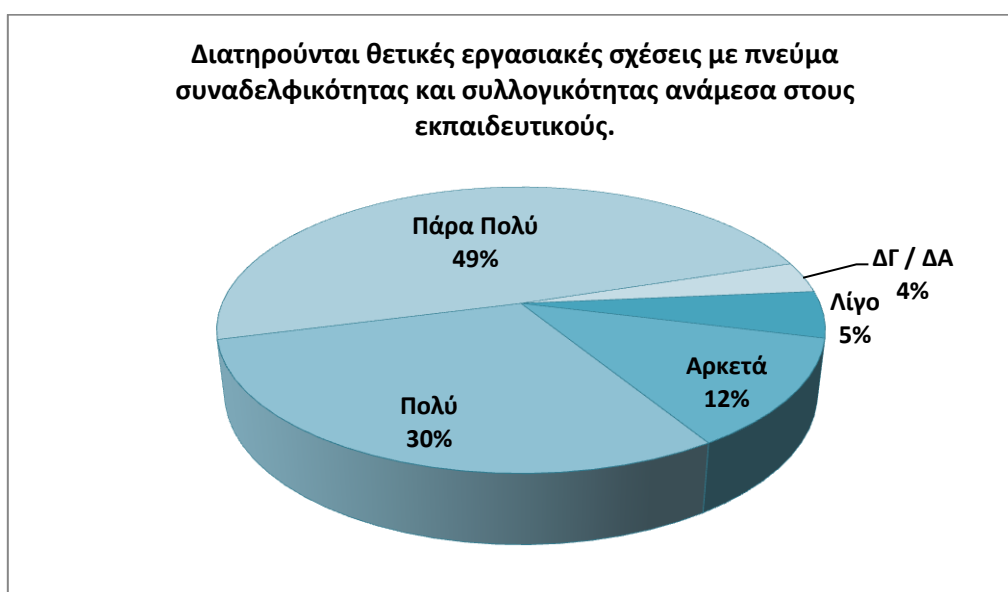
Γράφημα 6.18



Το ποσοστό (43%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι διατηρείται ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα, χωρίς διαπληκτισμούς και εντάσεις, το (35%) απαντά με το «πάρα πολύ», το (17%) επιλέγει τη κατηγορία «αρκετά» και το (3%) απαντά με το «λίγο». Σε ποσοστό (2%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απαντά με το «δεν γνωρίζω», «δεν απαντώ».

Τις περισσότερες φορές δημιουργείται ευχάριστο κλίμα προς όφελος των μαθητών της σχολικής μονάδας και της καλύτερης μαθησιακής τους επίτευξης.

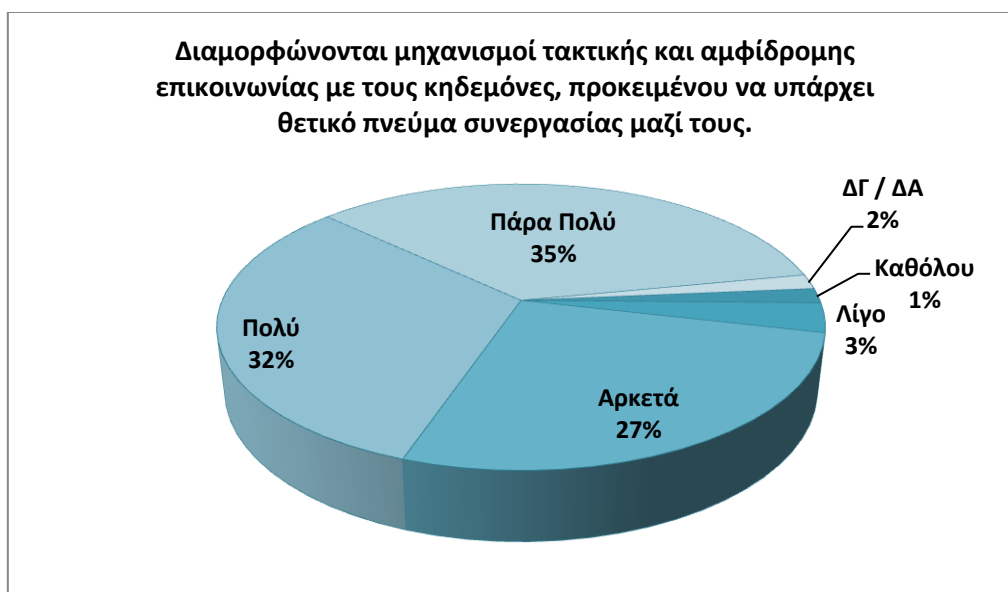
Γράφημα 6.19



Μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (49%) θεωρεί ότι διατηρούνται θετικές εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, επιλέγοντας τη κατηγορία «πάρα πολύ», το (30%) έχει επιλέξει το «πολύ» και το (12%) επιλέγει τη κατηγορία «αρκετά». Μόλις το (5%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι διατηρούνται θετικές εργασιακές σχέσεις με πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ενώ το (4%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επιλέγει τη κατηγορία «δεν γνωρίζω» ή «δεν απαντώ».

Καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού είναι το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν. Σκοπός όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος που θα δημιουργεί αισθήματα σιγουριάς και αλληλεγγύης, οδηγώντας στην ολοκλήρωση της αποστολής του οργανισμού. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι καταλυτικός παράγοντας της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

Γράφημα 6.20



Ως προς το ερώτημα εάν διαμορφώνονται μηχανισμοί τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους κηδεμόνες, προκειμένου να υπάρχει θετικό πνεύμα συνεργασίας μαζί τους, το μεγαλύτερο ποσοστό (35%) των ερωτηθέντων απάντησαν «πάρα πολύ», το (32%) των ερωτώμενων «πολύ», το (27%) «αρκετά». Σε μικρότερο ποσοστό (3%) των εκπαιδευτικών επέλεξαν τη κατηγορία «λίγο», και μόλις το (1%) των ερωτώμενων είχαν αρνητική άποψη.

Δημιουργούνται ζυμώσεις για την καλύτερη επικοινωνία μαθητών και γονέων μέσα στη σχολική μονάδα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τα ανωτέρω γραφήματα της έρευνάς μου εξάγονται τα εξής συμπεράσματα :

Απάντησε σχεδόν ο ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών, οι περισσότεροι εκ των οποίων έχουν ένα βασικό πτυχίο και είναι έως 50 ετών. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, 31%, πιστεύουν ότι η διδασκαλία δομείται με ποικιλία προσεγγίσεων και με καινοτομίες. Σε ένα ποσοστό 29%, οι μαθητές δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι με αυτά που μαθαίνουν, ενώ με σε ποσοστό 33% πιστεύει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες για τη ζωή μετά το σχολείο, από το σχολικό περιβάλλον, και τα μαθήματα. Ποσοστό 34% το μεγαλύτερο στο γράφημα, πιστεύει ότι υπάρχει οργάνωση και μεθοδικότητα σε όλους τους τομείς του σχολείου, που σημαίνει ότι θέλει περισσότερη βελτίωση. Το ποσοστό 53% πιστεύει ότι γίνεται καλή διαχείριση των οικονομικών και γενικά των πόρων του σχολείου, απ ότι φαίνεται από τα αποτελέσματα στο χώρο. Το ποσοστό 45%, πιστεύει ότι στο σχολείο καλλιεργείται παιδαγωγικό κλίμα και θετικό περιβάλλον μάθησης. Το ποσοστό 49% πιστεύει ότι πάρα πολύ μέσα στη σχολική μονάδα υπάρχει πνεύμα συναδελφικότητας και συλλογικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Δεν αναπτύσσονται ανταγωνιστικές σχέσεις. Το ποσοστό 35% πιστεύει ότι πάρα πολύ διαμορφώνονται μηχανισμοί επικοινωνίας με τους κηδεμόνες.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσα από ένα δείγμα (58) εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες δεν έχουν δυσκολία στην συμπλήρωση του παραπάνω ερωτηματολογίου, αλλά και ότι όλες οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κατανοητές και έδιναν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα της έρευνας δεν προέρχεται μόνο από μια γεωγραφική πόλη της Ελλάδας, αλλά προέρχεται από ένα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη σχεδόν την Ελλάδα με την αποστολή ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Παρά τη προσπάθειά μου να απαντήσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τούτο δεν κατέστη δυνατόν.

Από την έρευνα εξάγεται ότι οι σχολικές μονάδες, οι σχέσεις των εκπαιδευτών μεταξύ τους, οι σχέσεις εκπαιδευτών και κηδεμόνων, των εκπαιδευομένων παιδιών, χρειάζονται σε κάποιο σχετικό βαθμό βελτίωση, για την καλή εξέλιξη της κοινωνίας, αν λάβουμε υπ' όψιν ότι η παιδεία είναι η σημαντικότερη και μεγαλύτερη πνευματική, πολιτισμική, και κοινωνική συνιστώσα.

Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης είναι επιτακτική και η πρόσληψη νέου προσωπικού καθίσταται αναγκαία δεδομένου ότι, το προσωπικό είναι παρωχημένης ηλικίας, έχουν συνταξιοδοτηθεί πολύ εκπαιδευτικοί, χωρίς να έχει προσληφθεί αντίστοιχος αριθμός μελών στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας, (τελευταίος ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών το έτος 2005).

Τέλος, θα ήθελα να επισημάνω ότι η εφαρμογή της διοίκησης της απόδοσης εξαρτάται από το διοικητικό προσωπικό (Διευθυντή, Υποδιευθυντή) της σχολικής μονάδας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των στόχων της μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). «Ευρωπαϊκές θέσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 33 - 42.
2. Γραμματικόπουλος, Β. (2006). «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό», 4 (2), σσ. 237-246.
3. Δημητρόπουλος, Ε. (1999). «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου», Αθήνα : Γρηγόρης.
4. Ζωγόπουλος, Ε. «Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση». Τα Εκπαιδευτικά, τ. 95-96, 2009.
5. Καρατζιά - Σταυλιώτη Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). «Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση», Αθήνα : Gutenberg.
6. Ματθαίου, Δ. (2000). «Οδηγός Αξιολόγησης», Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μονάδας. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, 6, 43-59.
7. Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
8. Σολομών, Ι. (1999). «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης.
9. Υπ. Απ. 30972/Γ1/05.03.2013 για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
10. ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2010). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Πιλοτικό πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΠ: Εκπαί-

δευση και Δια Βίου Μάθηση (2007-2013), Πράξη: MIS : 295381. Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - Οριζόντια Πράξη.

Ξένη

1. Alkin, M.C. (1969), «Evaluation Theory Development. Comment, 2, pp. 2-7.
2. Bonniol, J., & Vial, M. (2007), «Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια, Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. Borich, G.D. (1977), «Program evaluation: New concepts, new methods. Focus on Exceptional Children», 9, pp. 1-16.
4. CEDEFOP, «Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training», Document, 1998.
5. Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006), «Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. School Effectiveness and School Improvement, 17, pp. 347-366.
6. Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008), «The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools», London: Routledge.
7. Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010), «Using the Dynamic Model to Develop an Evidence-Based and Theory-Driven Approach to School Improvement. Irish Educational Studies, 29 (1), pp.5-23.
8. Evidence-Based and Theory- Driven «Approach to School Improvement. Irish Educational Studies», 29 (1), pp. 5-23.
9. European Commission (2000), «European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators», May. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

10. Eisner, E. (1979), The educational imagination On the design and evaluation of school programs. New York: McMillan.
11. Fitzpatrick, L., Sanders, R. & Worthen, R. (2004). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines. Boston: Allyn & Bacon.
12. for School Leadership (NCSL).
13. Giovanni Iafrancesco, 2001. Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje.
14. Guba, E. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
15. Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In B. Worthen, και J. Sanders (Eds), Educational evaluation: Theory and practice (pp. 123-134). Ohio, OH: Jones.
16. Ladd H.F., Walsh R.P. Implementing value-added measures of school effectiveness: Getting the incentives right. Economics of Education Review 21(1): 1-17.
17. Metfessel, N. & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27, pp. 931-943.
18. Nydia Elola, Lilia V. Toranzos 2000 Evaluación educativa: una aproximación conceptual.
19. Patton, M.Q. (1986). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.
20. Provus, M.M. (1971). Discrepancy evaluation. Berkeley, CA: McCutchan.
21. Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Ed.), AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1 (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.

22. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
23. Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
24. Tenbrink, T. & Cooper, J. M. (2003). *Educator's Guide*
25. MacBeath, J. (2005). *Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*. Nottingham: National College

Διαδικτυακές Πηγές

Ημερομηνία ανάκτησης για το παρακάτω links 4/11/2016

<http://aee.iep.edu.gr/>

Ημερομηνία ανάκτησης για τα παρακάτω links 26/12/2016

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/235/1/chapter_3.pdf

www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf