



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος

**«Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα: Ανάλυση μέσω
της συναινετικής μεθόδου Delphi»**

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑ Δ.Ε.Μ.2028

ΤΣΙΟΤΣΙΑΛΑ ΦΩΤΕΙΝΗ Δ.Ε.Μ. 2048

Επιβλέπων Καθηγητής: ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021-2022

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γιαννάς Πρόδρομος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες **Αντωνοπούλου Χρυσούλα**, του Χρήστου, με αριθμό μητρώου Δ.Ε.Μ. 2028 και **Τσιότσιαλα Φωτεινή** του Μιχαήλ, με αριθμό μητρώου Δ.Ε.Μ. 2048 φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Κοινωνικών και Οικονομικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνουμε υπεύθυνα ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος.

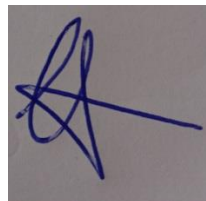
Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Οι Δηλούσες

Αντωνοπούλου Χρυσούλα



Τσιότσιαλα Φωτεινή



Ευχαριστίες

Στους συντρόφους μας που μας ενθάρρυναν και μας υποστήριξαν...

Στον επιβλέποντα καθηγητή μας, Κ. Σπυριδάκο, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μας παρείχε καθ'όλη τη διάρκεια αυτού του γνωστικού ταξιδιού μας...

Σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού μας Προγράμματος για τη συμβολή τους στο ταξίδι της γνώσης...

Στους συμμετέχοντες της ερευνητικής διαδικασίας για την πολύτιμη για εμάς συνεργασία τους...

Στην οικογένεια μας για την υπομονή και τη στήριξη που είχαμε αυτά τα δύο χρόνια...

Στον πατέρα μου, Μιχάλη Τσιότσιαλα που έφυγε νωρίς...

12/04/2022

Αντωνοπούλου Χρυσούλα

Τσιότσιαλα Φωτεινή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο τη μελέτη του πεδίου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που παρουσιάζει μεγάλη πολικότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα της Ελλάδας. Ο απώτερος σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη ενός συναινετικού μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης ευρέως αποδεκτού και αποτελεσματικού, το οποίο θα είναι αποτέλεσμα της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε μια διαβουλευτική συμμετοχική προσέγγιση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, αξιοποιήθηκε η συναινετική μέθοδος Delphi, η οποία αποτελεί μια τεχνική μικτής μεθοδολογίας και ομαδικής λήψης αποφάσεων με σκοπό την επίτευξη σύγκλισης απόψεων μέσω μια διαδραστικής και δημοκρατικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία προέκυψαν από τον συνδυασμό της μεθόδου Delphi με μια μαθηματική συνάρτηση προερχόμενη από τους ερευνητές Cook & Seiford, εκπροσώπους της θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής, ανέδειξαν τους βασικούς άξονες ενός προτεινόμενου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης με βάση τις συλλογικές, όσο το δυνατόν δημοκρατικότερες και συναινετικές κατατάξεις, καθώς και προτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο οι ερευνήτριες κατέληξαν στους σημαντικότερους λόγους αναγκαιότητας και χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται για να είναι ευρέως αποδεκτή και αποτελεσματική η αξιολογική διαδικασία, στα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στους στόχους που οφείλει να αποσκοπεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην αποτελεσματικότερη μορφή της, στις κατά προτεραιότητα προτεινόμενες μεθόδους και τους φορείς υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί, ομαδική λήψη αποφάσεων, συναινετική μέθοδος Delphi

Abstract

The present study aims to investigate thoroughly Educational Evaluation, which is a topic that gives rise to divergence of views within the Greek educational community . The ultimate goal of this research is to develop a consensual model of educational evaluation that is widely accepted and effective as a result of the active involvement of teachers in a deliberative participation process. In this regard the consensual Delphi method was used, which is a mixed method technique and group decision-making, in order to demonstrate convergence of views through an interactive and democratic process based on the interaction among participants. The results of the research procedure arising from the combination of the Delphi method with a mathematical function originated from Cook & Seiford researchers, exponents of Social Choice theory, highlighted the main aspects of a proposed educational evaluation system based on the collective, mostly democratic and consensual rankings as well as the preferences of teachers participated in this research. In this way the researchers arrive at the most important reasons concerning the necessity and benefits of educational evaluation, the circumstances in which the evaluation process could be widely accepted and effective, the criteria on the basis of which teacher evaluation should be carried out not to mention the objectives that educational evaluation should include as regards the most effective form of assessment, the priority methods proposed and the bodies implementing the evaluation process.

Key-words: educational evaluation, teachers, group decision making, consensual Delphi method

Περιεχόμενα

1	Κεφάλαιο. Εισαγωγή	13
2	Κεφάλαιο. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	16
2.1	Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις των Όρων	16
2.1.1	Ο όρος «αξιολόγηση»	16
2.1.2	Έννοια και περιεχόμενο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση	17
2.1.3	Επίδοση και αξιολόγηση.....	19
2.1.4	Αξιολόγηση και άλλοι όροι	20
2.1.5	Ορισμός εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	23
2.1.6	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	24
2.1.7	Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων	25
2.2	Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης	26
2.3	Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	27
2.3.1	Το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό.....	27
2.3.2	Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό	28
2.4	Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	28
2.4.1	Εξωτερική αξιολόγηση	29
2.4.2	Εσωτερική αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση	30
2.5	Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	31
3	Κεφάλαιο. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στον Ελλαδικό χώρο και η Προβληματική της Εφαρμογής της.....	34
3.1	Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	34
3.2	Ο θεσμός του επιθεωρητή 1830 -1982.....	35
3.3	Η περίοδος από το 1982-2022: Βασικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση.....	37
3.4	Λόγοι μη εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα	44
4	Κεφάλαιο. Το Δίλημμα Ύπαρξης η Όχι ενός Αξιολογικού Συστήματος της Εκπαίδευσης.....	47
4.1	Ιστορική Εξέλιξη της Συστημικής Θεωρίας	47

4.2	Συστημικά εργαλεία διαχείρισης πολυπλοκότητας.....	48
4.3	Μεθοδολογία Polarity Management (Διαχείριση πολικότητας) – Ένα Συστημικό Εργαλείο Διαχείρισης Πολυπλοκότητας.....	48
4.4	Μεθοδολογία Ανάλυσης - Βήματα για τη Διαχείριση της πολικότητας.....	49
4.5	Επιλογή του εργαλείου Διαχείρισης Πολικότητας.....	50
4.5.1	Εξαγωγή βασικών Θετικών και Αρνητικών Στοιχείων των δύο Πόλων	51
4.5.2	Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων - Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων των δύο πόλων.....	53
4.5.3	Κομβικές Παράμετροι Υβριδικής Λύσης	58
5	Κεφάλαιο. Δημοκρατική Λήψη Συλλογικών Αποφάσεων και Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής...62	
5.1	Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής και η Συμβολή της στις Διαδικασίες Λήψης Συλλογικών Αποφάσεων.....	62
5.1.1	Θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής.....	62
5.1.2	Το Θεώρημα των Ενόρκων και Το Παράδοξο του Condorcet	64
5.1.3	Το θεώρημα του Arrow και η Συμβολή του στη Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής.....	64
5.1.4	Η «Μέθοδος Borda», Η «Cook & Seiford Συνάρτηση» και η Σύγχρονη Ερευνητική Κοινότητα της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής	66
5.2	Από την Θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής στη «Λήψη Αποφάσεων».....	69
5.2.1	Η Έννοια της Λήψης Αποφάσεων	69
5.2.2	Η Ομαδική Λήψη Αποφάσεων και η Οικοδόμηση της Συναίνεσης.....	70
5.3	Η Συμμετοχική προσέγγιση στις διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων.....	73
5.3.1	Το Διαβουλευτικό Μοντέλο στη Συμμετοχική Προσέγγιση	75
5.3.2	Διαβουλευτικές Μέθοδοι	77
5.4	Η Σημασία της Διαβουλευτικής Διαδικασίας στην Λήψη Συλλογικών Αποφάσεων.....	80
6	Κεφάλαιο. Η Μέθοδος Delphi	83
6.1	Η Ερευνητική Μεθοδολογία Delphi	83
6.1.1	Περιγραφή της Μεθόδου Delphi	83
6.1.2	Χαρακτηριστικά της Μεθόδου Delphi. Δυνατά κι Αδύνατα Σημεία.....	87
7	Κεφάλαιο. Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας	94

7.1	Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	94
7.2	Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	94
7.3	Δείγμα της Έρευνας	98
7.4	Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	101
7.4.1	Μέσα συλλογής δεδομένων	103
7.4.2	Ανάλυση δεδομένων	107
8	Κεφάλαιο. Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	109
8.1	Α' και Β' Γύρος Ερωτηματολογίων.....	109
8.1.1	1 ^η Θεματική: Αναγκαιότητα και Χρησιμότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	110
8.1.2	2 ^η Θεματική: Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	126
8.1.3	3 ^η Θεματική: Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	131
8.1.4	4 ^η Θεματική: Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	134
8.1.5	5 ^η Θεματική: Μορφές και Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	139
9	Κεφάλαιο. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Εισηγήσεις.....	147
9.1	Συμπεράσματα Ερευνητικής Διαδικασίας	147
9.1.1	Αξία της μεθόδου Delphi στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.....	147
9.1.2	Επίτευξη Συναίνεσης	147
9.1.3	Προτεινόμενο Συναινετικό Σύστημα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με βάση τη συμφωνία των συμμετεχόντων ειδικών	149
9.2	Περιορισμοί και Προεκτάσεις της Έρευνας.....	154
10	Βιβλιογραφία	156
11	Παράρτημα.....	168
11.1	Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου	168
11.2	Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου.....	174

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 4-1. Διάγραμμα Διαχείρισης Πολικότητας.....	53
Πίνακας 4-2.Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης- Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων	54
Πίνακας 4-3. Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης- Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων.....	56
Πίνακας 4-4.Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης-Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων.....	57
Πίνακας 4-5. Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης-Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων.....	58
Πίνακας 5-1. Μέθοδοι Διαβούλευσης με στόχο την Αποτύπωση διαφορετικότητας. Πηγή: (Bousset et al., 2005), (Στρατηγέα, 2015a), (Γιαννάς, 2020).	78
Πίνακας 5-2.Μέθοδοι Διαβούλευσης με στόχο τη Σύγκλιση Απόψεων. Πηγή: (Bousset et al., 2005), (Στρατηγέα, 2015a), (Γιαννάς, 2020)	80
Πίνακας 7-1. Στοιχεία Ποσοτικής-Ποιοτικής Έρευνας. Πήγή: (Ισαρη & Πουρκός, 2015).....	97
Πίνακας 8-1.Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α΄ Γύρου. 111	
Πίνακας 8-2.Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β΄ Γύρου. 113	
Πίνακας 8-3. Αξιολόγηση και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου.....	116
Πίνακας 8-4. Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα-Ερωτηματολόγιο Α΄ Γύρου.	118
Πίνακας 8-5.Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα-Ερωτηματολόγιο Β΄ Γύρου.	121
Πίνακας 8-6. Τρόποι επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α΄ Γύρου.	123
Πίνακας 8-7. Τρόποι επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β΄ Γύρου	125
Πίνακας 8-8.Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α΄ Γύρου	127
Πίνακας 8-9.Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β΄ Γύρου.....	129
Πίνακας 8-10. Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α΄ Γύρου.....	131
Πίνακας 8-11.Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β΄ Γύρου.....	133
Πίνακας 8-12. Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.....	134

Πίνακας 8-13. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου.....	135
Πίνακας 8-14.Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου.....	136
Πίνακας 8-15. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.	138
Πίνακας 8-16.Αιτιολόγηση Ενιαίων Κριτηρίων Αξιολόγησης	139
Πίνακας 8-17. Λόγοι επιλογής Συνδυαστικής Αξιολόγησης.....	141
Πίνακας 8-18. Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου	142
Πίνακας 8-19.Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου.....	143
Πίνακας 8-20. Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.....	143
Πίνακας 8-21. Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου	144
Πίνακας 8-22.Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου	145
Πίνακας 8-23. Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.....	146

Ευρετήριο Γραφημάτων

Figure 8-1.Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.	114
Figure 8-2. Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.	122
Figure 8-3.Τρόποι Επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.	125
Figure 8-4. Προϋποθέσεις Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.....	130

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 2-1. Οι όροι "Μέτρηση" και "Αξιολόγηση"	21
Εικόνα 2-2. Οι όροι "Μέτρηση" και "Αξιολόγηση"	22
Εικόνα 4-1. Διαγραμματική Απεικόνιση Διαχείρισης της Πολικότητας.....	49
Εικόνα 7-1. Ηλικία Συμμετεχόντων	99
Εικόνα 7-2. Ηλικία Συμμετεχόντων	99
Εικόνα 7-3. Φύλο Συμμετεχόντων.....	100

Εικόνα 7-4. Εκπαιδευτική Εμπειρία Συμμετεχόντων	100
Εικόνα 7-5. Σχέση Εργασίας Συμμετεχόντων	100
Εικόνα 7-6. Ακαδημαϊκό Προφίλ Συμμετεχόντων	101
Εικόνα 7-7. Στάδια της Έρευνας	102
Εικόνα 8-1. Βαθμός Αναγκαιότητας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	110
Εικόνα 8-2. Αξιολόγηση και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου.....	115
Εικόνα 8-3. Επιλογή Κριτηρίων Αξιολόγησης.....	138
Εικόνα 8-4 . Μορφή Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	140

1 Κεφάλαιο. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαίδευσης και σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Το θέμα ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης και παρατηρείται μία γενικότερη κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στην Ελλάδα ειδικότερα, με το συγκεκριμένο θέμα να απασχολεί την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες.

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε συνεχή αναζήτηση των τρόπων και των μεθόδων που τους επιτρέπουν να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν δίκαια και αντικειμενικά. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που έχει όμως ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός κλάδος είναι αυτός που καλείται να διαδραματίσει το ρόλο τόσο του αξιολογητή, όσο και του αξιολογούμενου καθώς ο ίδιος αποτελεί το κλειδί για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση. Αυτός ο φορτισμένος ηθικά και συναισθηματικά ρόλος των εκπαιδευτικών έχει εκκινήσει τον προβληματισμό σχετικά με τις αρχές μιας συζήτησης και αναζήτησης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Μαυρομάτης κ.ά., 2007).

Στον Ελλαδικό χώρο λοιπόν, ενώ έχει θεσπιστεί νομικά η αξιολόγηση και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αυτές οι προσπάθειες έχουν αποβεί μη καρποφόρες καθώς συνάντησαν την αντίσταση του εκπαιδευτικού κλάδου και προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις, διχάζοντας το εκπαιδευτικό κοινό και δημιουργώντας ομάδες ένθερμων υποστηρικτών εφαρμογής της αξιολόγησης και ένθερμων υποστηρικτών της άποψης να μην εφαρμοστεί η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπό αυτό το πρίσμα, έχει λοιπόν μεγάλο ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τους λόγους που η εφαρμογή της αξιολόγησης παρότι έχει θεσπιστεί νομικά εδώ και πολλά χρόνια στη χώρα μας, έχει προκαλέσει σθεναρές αντιδράσεις σε μεγάλο τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, θα γίνει απόπειρα να αναδειχθεί ένα προτεινόμενο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης το οποίο θα είναι αποτέλεσμα ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε μια διαβουλευτική συμμετοχική προσέγγιση λήψης αποφάσεων.

Η θεματική της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης αποδεκτού από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαντάζει πιο επίκαιρο από ποτέ καθώς οι

εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς καλούνται να εφαρμόσουν ένα σύστημα αξιολόγησης που η παρούσα κυβέρνηση ψήφισε προς εφαρμογή. Η συνθήκη, λοιπόν, που αποτέλεσε και το έναυσμα για την πρότασή μας είναι:

- Ο προβληματισμός και ο διχασμός του εκπαιδευτικού κοινού σχετικά με την εφαρμογή ή όχι της αξιολόγησης.
- Η απουσία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη δημιουργία του προς εφαρμογή συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα είναι πολύ σημαντική διότι λαμβάνει υπόψη της τη γνώμη των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση μιας αποδεκτής συναινετικής αξιολογικής διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ακόμα και αν η αξιολόγηση αποτελεί ένα θέμα με το οποίο έχουν ασχοληθεί αρκετοί ερευνητές, το καινοτόμο της έρευνας είναι η εφαρμογή του εργαλείου συστημικής θεωρίας προκειμένου να αναδειχθεί η διπολικότητα του θέματος. Στη συνέχεια μία άλλη καινοτομία αποτελεί ο συνδυασμός της μεθόδου Delphi με μια μαθηματική συνάρτηση της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής, την Cook & Seiford, για την ανάδειξη μιας αποδεκτής συναινετικής αξιολογικής διαδικασίας ενισχύοντας την αμεροληψία στην τελική συλλογική λήψη αποφάσεων.

Αρχικά, θα γίνει μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο πολυεπίπεδος όρος της αξιολόγησης. Θα γίνει μια απόπειρα να παρουσιαστούν συγκριτικά μέσω της ιστορικής αναδρομής τα προτεινόμενα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και θα μελετηθούν οι λόγοι που αυτά δεν έχουν εφαρμοστεί στον Ελλαδικό χώρο, ενώ έχουν θεσπιστεί νομικά. Σε επόμενο κεφάλαιο μέσω του εργαλείου Polarity Management, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε ολιστικά το θέμα αυτό της αξιολόγησης, το οποίο παρουσιάζει έντονη πόλωση και ισχυρούς υποστηρικτές των δύο άκρων και θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις κομβικές παραμέτρους ενός υβριδικού μοντέλου αξιολόγησης.

Προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συγκεκριμένα τη δημοκρατική συλλογική λήψη αποφάσεων για ένα θέμα που προκαλεί πόλωση, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε πρώτα στη θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής, βάση της οποίας στηριχθήκαμε προκειμένου να επιλέξουμε να διεξάγουμε την έρευνα μας με τη διαβουλευτική μέθοδο Delphi. Το εργαλείο Delphi, ιδανικό για την εκμαίευση της γνώμης ειδικών και για διερεύνηση της αβεβαιότητας που συνδέεται με προωθούμενες αλλαγές, θα μας βοηθήσει στην ανάδειξη της δυνατότητας εφαρμογής ενός αναδυόμενου μοντέλου και στην εξαγωγή σχετικών αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Τέλος, μέσω της μεθόδου Delphi, θα επιχειρήσουμε μέσω των αναλύσεων των

απαντήσεων των ειδικών να καταλήξουμε στην πρόταση των επικρατέστερων και αποτελεσματικότερων πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης και στην παρουσίαση ενός δυναμικού αξιολογικού μοντέλου σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.

2 Κεφάλαιο. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις των Όρων

2.1.1 Ο όρος «αξιολόγηση»

Η «αξιολόγηση» ως θεσμός εμφανίστηκε εδώ και 50 χρόνια αν και πρώιμες μορφές αξιολόγησης είχαν κάνει την εμφάνισή τους στον αρχαίο κόσμο της Αιγύπτου και της Κίνας (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Στην Ελλάδα η εμφάνιση του θεσμού της αξιολόγησης με τη σημερινή του μορφή ήταν αποτέλεσμα της ανάγκης για προβλέψεις και έλεγχο εξαιτίας των πόρων και των χρηματοδοτήσεων προγραμμάτων από την Ευρώπη. Γενικά, η αξιολόγηση είναι προτεραιότητα των οικονομικά εύρωστων χωρών και έχει σαν σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες (Μπινιάρη, 2012).

Η ανάγκη για καλύτερη κατανόηση του όρου αυτού οδήγησε στη διατύπωση μίας πληθώρας ορισμών από τους ερευνητές. Μερικούς από αυτούς τους ορισμούς θα παραθέσουμε στο κεφάλαιο αυτό, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοιά της. Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία *«συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων, απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα, είτε για σχολική μονάδα, είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, είτε για οποιοδήποτε άλλο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αυτό από μόνο του δείχνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης.»* (Κατσαρού, Ε.& Δεδούλη, Μ., 2008)

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 1998): *«Οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας. .»*

Μέσα από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου προκύπτει πως κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα με τα αποτελέσματά της συνδέεται με το φαινόμενο αυτό της κοινωνίας μας. Αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο οποιασδήποτε διαδικασίας γίνεται με οργάνωση και σύστημα. Το πρώτο στάδιο πάντοτε αφορά στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, το επόμενο στην υλοποίηση και το τελικό στην εφαρμογή (Κωνσταντίνου Χ., 2000). Όλα τα προϊόντα και οι υπηρεσίες στο τέλος αξιολογούνται. Μέσα από την αξιολόγηση γίνεται ένας έλεγχος σχετικά με τη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να βελτιωθεί η ποιότητα. Η αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού στηρίζεται στους εργαζόμενους σε αυτόν και επομένως, είναι σημαντικό ο

οργανισμός να μετρά την απόδοσή τους και να γνωρίζει κατά πόσο αυτοί είναι αποτελεσματικοί και συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων του (Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π, 2010)

Ο Κασσωτάκης υποστήριξε ότι η αξιολόγηση είναι «μια διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος.» (Κασσωτάκης, 2003) και ο Scriven πως είναι η διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται η αξία ενός αντικειμένου (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Σύμφωνα με τους Stufflebeam (1971) και Alkin (1969) αξιολόγηση είναι η διαδικασία πληροφοριών που χρησιμεύει στην κρίση εναλλακτικών λύσεων και στη λήψη αποφάσεων. Θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης (feedback) του σχεδίου ενέργειας που έχει σαν σκοπό τη συνεχή βελτίωσή του (Κασσωτάκης, 2003).

Σύμφωνα με έναν πολύ αναλυτικό ορισμό με τον όρο «Αξιολόγηση» νοείται «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο αποτελεσματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικότερα της εκπαίδευσης, σε σχέση με αρχικά προσδιορισμένους στόχους αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Αυτό βέβαια συνεπάγεται ότι σε κάθε Αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται ο γενικός και ειδικός στόχος, το αντικείμενο της Αξιολόγησης, το υποκείμενο (Αξιολογητής), η ειδική περίπτωση και τέλος, τα εργαλεία, τα μέσα και οι τεχνικές που θα την καθιστούν πλέον, έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική» (Κωνσταντίνου Χ., 2000).

Τέλος, σύμφωνα με την UNESCO και τον πλήρη ορισμό σχετικά με την αξιολόγηση που βρίσκεται στο λεξικό της : «Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων. » (UNESCO, 1979)

Στο χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί και το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας και με αυτή θα ασχοληθούμε στη συνέχεια αφού πρώτα την ορίσουμε.

2.1.2 Έννοια και περιεχόμενο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί μία δύσκολη θεματική που έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο και όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση (εκπαιδευτικούς, πολιτικούς, συνδικαλιστικούς και κοινωνικούς φορείς, γονείς, μαθητές, οικονομολόγους). Οι νέες κοινωνικές,

οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες καθιστούν αναγκαία την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται μεγάλη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση και φαίνεται πως στο ζήτημα της αξιολόγησης το βασικό αίτημα είναι να βρεθεί ένα αποδεκτό από όλους πλαίσιο, προκειμένου να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία. Πρόκειται για ένα θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής που κυριαρχεί όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην εφαρμογή τους (European Commission, 2010) . Η έρευνα αυτή έχει σαν στόχο την καλύτερη γνώση του θέματος και την εμβάθυνση στην προβληματική της εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί από όσους έχουν ασχοληθεί με αυτήν. Κάθε ορισμός διαφέρει σύμφωνα με το πρίσμα, υπό το οποίο βλέπει ο καθένας τη θεματική της αξιολόγησης και την ερμηνεία που δίνει στις λειτουργίες της. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το εννοιολογικό πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να είναι αρκετά ευρύ. Συνιστώσες του πεδίου αυτού αποτελούν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, των μαθητών, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού αλλά και όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση «είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας εκτιμώνται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων αλλά και σκοπών, διεργασίες, συστήματα, πλαίσια, άτομα και αποτελέσματα του εκπαιδευτικού μηχανισμού.» σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (Γαλόγαυρος & Εφέογλου, 2016). Επίσης, ένας γνωστός ορισμός που προέρχεται από τον Ralph Tyler αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μία διαδικασία που προσδιορίζει σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Nevo, 1983).

Ο Παπακωνσταντίνου διακρίνει την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε διάφορες μορφές – επίπεδα, σύμφωνα με το αντικείμενο που έχει κάθε φορά (Παπακωνσταντίνου, 1993):

- Αξιολόγηση μαθητών, της σχολικής επίδοσης και της μάθησης
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση βιβλίων, προγραμμάτων σπουδών,
- μεθόδων και εποπτικών μέσων
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- Αξιολόγηση των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων
- Αξιολόγηση συνολικά (κατά τομείς) της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ερμηνεύεται σύμφωνα με το αντικείμενο της αξιολόγησης, παρόλα αυτά είναι ένας ευρύτερος όρος και διακρίνεται στα παραπάνω επίπεδα που αναφέρθηκαν. Το αντικείμενό της, λοιπόν, μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, τα προγράμματα σπουδών, η απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, των σχολικών μονάδων ή και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου, όπως την προσδιορίζουμε αναλυτικότερα παρακάτω, και γενικότερα με το ζήτημα της ύπαρξης ή όχι αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας τις λοιπές πτυχές της ευρύτερης εκπαιδευτικής αξιολόγησης για μελλοντικές εργασίες. Προτού προχωρήσουμε όμως στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ορθό θα ήταν να αποσαφηνιστούν οι όροι «επίδοση», «μέτρηση», «εκπαιδευτικό έργο» και γίνει μια απόπειρα να προσδιοριστεί η συσχέτιση των εννοιών αυτών με την έννοια της «αξιολόγησης».

2.1.3 Επίδοση και αξιολόγηση

Ο όρος «επίδοση» εμφανίζεται με πολλές σημασίες στην γλώσσα μας. Η σημασία της λέξης αυτής άλλες φορές ταυτίζεται με τη συστηματική ενασχόληση με ένα θέμα και άλλες φορές με την πρόοδο και την επιτυχία σε έναν τομέα έπειτα από επίπονη προσπάθεια.

Στην εκπαίδευση η λέξη «επίδοση» χρησιμοποιείται για να αποδοθεί η επιτυχία ενός ατόμου σε έναν συγκεκριμένο τομέα έπειτα από μεγάλη προσπάθεια, μάθηση, συστηματική εξάσκηση ή σαν αποτέλεσμα της ανάπτυξης απαραίτητων δεξιοτήτων ή σχετικών ικανοτήτων (Καψάλης, 1998; Ρεκαλίδου, 2011). Όταν η επίδοση αφορά τους μαθητές, κριτήριο για τη μέτρησή της επάρκειάς της είναι η επίτευξη των στόχων που έχουν καθοριστεί από τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων, ενώ όταν αφορά τους εκπαιδευτικούς, κριτήριο είναι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που εκείνοι έχουν θέσει.

Στη βιβλιογραφία υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους «αξιολόγηση της επίδοσης (performance assessment)» και «αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning)». Ο όρος «αξιολόγηση της επίδοσης» χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων σε αυθεντικές και βιωματικές κυρίως δραστηριότητες του ατόμου, ενώ ο όρος «αξιολόγηση της μάθησης» χρησιμοποιείται όταν αξιολογούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από ένα άτομο. Στην Ελλάδα οι παραπάνω όροι, όπως και ο όρος «αξιολόγηση του μαθητή», έχουν παραπλήσια σημασία, σύμφωνα με την Ρεκαλίδου (Ρεκαλίδου, 2011) και αναφέρονται στην επίδοση των μαθητών.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η επίδοση των μαθητών ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων και δεν δίνεται ιδιαίτερη βάση στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και σε άλλου είδους δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, η επίδοση των παιδιών εξαρτάται και διαφοροποιείται από ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες (αυτοεκτίμηση, κίνητρα, δύναμη θέλησης, στάση απέναντι στο σχολείο κ.α.) και από εξωσχολικούς παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς), οι οποίοι θα έπρεπε να προσμετρώνται.

Με αντίστοιχο τρόπο, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζεται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί στα μαθήματα και τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα. Επειδή όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η επίδοση σε μία δραστηριότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία μάθησης και εξέλιξης που έχει το κάθε άτομο που αξιολογείται (Klafki, 1985).

2.1.4 Αξιολόγηση και άλλοι όροι

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια για να διευκρινιστεί η έννοια της αξιολόγησης. Οι προσπάθειες αυτές αποκαλύπτουν τη διάκριση που υπάρχει ανάμεσα στην αξιολόγηση και άλλες σχετικές έννοιες όπως για παράδειγμα η μέτρηση. Η βιβλιογραφία περιέχει πολλές προσεγγίσεις σχετικά με την εννοιολόγηση της αξιολόγησης και τον προσδιορισμό της όψης της στην εκπαίδευση (Nevo, 1983).

Ο όρος «assessment» συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο για την αξιολόγηση, αλλά μερικές φορές χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια διαδικασία περισσότερο ποσοτική ή/και δοκιμαστική. Η ποσότητα στην οποία αναφέρεται μπορεί να είναι χρήματα (όπως στην αξιολόγηση ακινήτων), αριθμοί και βαθμολογίες (όπως στην Εθνική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Προόδου). Γενικά, θεωρείται πως ο όρος αυτός είναι λιγότερο επικριτικός και είναι περισσότερο μία διαδικασία μέτρησης σε σχέση με άλλα είδη αξιολόγησης. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αποτελεί ένα είδος αξιολόγησης στο οποίο η κρίση ενσωματώνεται απλώς σε αριθμητικά αποτελέσματα (Scriven, 1991).

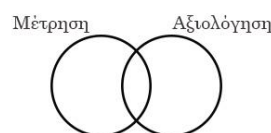
Μέτρηση (measurement) είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους μιας ποσότητας με τη χρήση μίας κλίμακας δοκιμής που αναφέρεται σε κάποιο κριτήριο π.χ. αισθητήρες ή συνεχή αριθμητική κλίμακα. Υπάρχουν διάφοροι τύποι κλιμάκων μέτρησης, που κυμαίνονται από τη διατακτική (βαθμολόγηση ή κατάταξη) έως τη θεμελιώδη (αριθμητική). Η βασική επιστημονική χρήση αναφέρεται μόνο στην τελευταία κατηγορία. Γενικά, οτιδήποτε χρησιμοποιείται για τη μέτρηση, εκτός από τον πειραματιστή,

ονομάζεται το όργανο. Μπορεί να είναι ένα ερωτηματολόγιο ή ένα τεστ ή ένα μάτι ή ένα κομμάτι συσκευής. Σε ορισμένα περιβάλλοντα, αντιμετωπίζουμε τον παρατηρητή ως ένα όργανο που χρειάζεται βαθμονόμηση ή επικύρωση. Η μέτρηση είναι μια κοινή και μερικές φορές μεγάλη συνιστώσα των τυποποιημένων αξιολογήσεων, αλλά αποτελεί ένα πολύ μικρό μέρος της αιτιολόγησης των αξιολογικών συμπερασμάτων τους (Scriven, 1991).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος «μέτρηση» αναφέρεται στη διαδικασία ποσοτικής απόδοσης της ύπαρξης ή όχι ενός χαρακτηριστικού. Η μέτρηση γίνεται με τη χρήση αριθμών και όχι λέξεων. Είναι η έκφραση με αριθμητικά δεδομένα ποιοτήτων, ιδιοτήτων γνωστικών ή συναισθηματικών και καταστάσεων ενός ατόμου που αξιολογείται. Για παράδειγμα, η μέτρηση της σχολικής επίδοσης δείχνει τον βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί η μάθηση.

Εικόνα 2-1. Οι όροι "Μέτρηση" και "Αξιολόγηση"

Πολλές φορές υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στους όρους «αξιολόγηση» και «μέτρηση», ενώ άλλες φορές ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την ποιοτική περιγραφή και ο όρος «μέτρηση» για την ποσοτική περιγραφή της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Εικόνα 2-1.



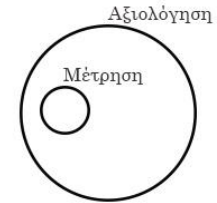
Ο Tyler (1994) θεωρεί πως ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στον καθορισμό του βαθμού στον οποίο υπάρχει επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος. Είναι πολύ δύσκολο να ελεγχθεί εάν έχουν επιτευχθεί όλοι οι στόχοι οι οποίοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και καμία τεχνική αξιολόγησης δεν μπορεί να το εξασφαλίσει αυτό. Γι' αυτό το λόγο κάποιες ιδιότητες όπως είναι για παράδειγμα η κριτική σκέψη, που δεν είναι εφικτό να γίνει μέτρησή τους και να αποτελέσουν συστηματικό αντικείμενο διδασκαλίας, δεν θεωρούνται στόχοι. Στόχοι θεωρούνται μόνο όσα χαρακτηριστικά και ιδιότητες είναι μετρήσιμα (Hunkins & Hammill, 1994).

Για την Taba (2000) : «Η διαδικασία της μέτρησης είναι στην ουσία περιγραφική, γιατί δείχνει ποσοτικά σε ποιο βαθμό έχει κατακτηθεί ένα χαρακτηριστικό. Η μέτρηση, στην παιδαγωγική γενικά, αναφέρεται σε χαρακτηριστικά στενά και καλά καθορισμένα. Η αξιολόγηση εξαρτάται από τη μέτρηση, αλλά αναφέρεται γενικότερα σε χαρακτηριστικά και επιδόσεις». Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω κάθε αξιολογική διαδικασία συνδέεται με την ποσοτικοποίηση. Παρόλα αυτά στον τομέα που ασχολείται με τις στάσεις και τα αποτελέσματα της αγωγής δε συμβαίνει πάντα αυτό (Hunkins & Hammill, 1994).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η μέτρηση είναι ο καθορισμός του ποσοτικού μεγέθους ενός αντικειμένου ή μίας κατάστασης με βάση μία συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης (Κασσωτάκης, 2003).

Εικόνα 2-2. Οι όροι "Μέτρηση" και "Αξιολόγηση"

Η αξιολόγηση έπεται χρονικά της μέτρησης και είναι μία ευρύτερη έννοια που την περιλαμβάνει. Η σχέση αυτή που υπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες οπτικοποιείται μέσω της Εικόνας 2-2. Γενικά, η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ποσοτικά ή ποιοτικά χαρακτηριστικά (ή και τα δύο) της επίδοσης του ατόμου που αξιολογείται ή του συστήματος, καθώς επίσης και εκτιμήσεις σχετικά με το αν η επίδοση αυτή χαρακτηρίζεται από επάρκεια. Είναι δυνατόν μία αξιολόγηση να στηρίζεται σε μία μέτρηση, όμως ακόμα και όταν συμβαίνει αυτό η αξιολόγηση δε μένει στην απλή ποσοτική περιγραφή, αλλά ερμηνεύει τα δεδομένα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη η μέτρηση είναι ένα αντικειμενικό εργαλείο πολύ βοηθητικό και απαραίτητο για τη διαδικασία της αξιολόγησης, όμως δεν αρκεί.



Σύμφωνα με τους Bergan & Dunn η αξιολόγηση αξιοποιεί τη συλλογή, την κατάταξη και την ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν από μετρήσεις προκειμένου να εξυπηρετήσει ένα συγκεκριμένο σκοπό (Bergan & Dunn, 1976). Άλλοι, όπως ο Caye Berliner, υποστηρίζουν πως είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για να προσδώσει αξία και για να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το κατά πόσο:

- 1) το αξιολογούμενο άτομο ή σύστημα πρέπει να κριθεί ότι πέτυχε.
- 2) μία ομάδα παιδιών ή μία σχολική τάξη έχει χαμηλή απόδοση.
- 3) μία σχολική μονάδα έχει υψηλό επίπεδο επιτυχίας.
- 4) η εκπαιδευτική διαδικασία έχει φτάσει στον επιθυμητό βαθμό επίτευξης.

(Berliner, 2005)

Στον τομέα της εκπαίδευσης ο όρος της μέτρησης είναι σχετικός, καθώς πολλές είναι οι μεταβλητές που δεν μπορούν να μετρηθούν με ακρίβεια. Η μέτρηση σε τομείς όπως σχολική επίδοση των μαθητών, η επίδοση των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών μονάδων και γενικά των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν ευνοεί την εξαγωγή συμπερασμάτων, αφού δε μας παρέχει περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες των αξιολογούμενων ή τα επίπεδα επίτευξης των στόχων. Ακόμα, είναι πολύ σημαντικό να έχουμε στο μυαλό μας πως οι μετρήσεις πολλές φορές σε αυτό τον τομέα είναι έμμεσες, καθώς δε μετρούν το χαρακτηριστικό για το οποίο ενδιαφερόμαστε αλλά διάφορα αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η μάθηση, η οποία μετριέται με έμμεσο τρόπο μέσω της μέτρησης άλλων χαρακτηριστικών όπως είναι η ικανότητα για κατανόηση κειμένων ή η ανάκληση

πληροφοριών. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό στον τομέα της εκπαίδευσης να γίνεται ένας συνδυασμός ποσοτικών μετρήσεων και ποιοτικών δεδομένων, έτσι ώστε το αξιολογικό αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία.

2.1.5 Ορισμός εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Ο όρος εκπαιδευτικό έργο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1983. Σε αυτή την πρώτη του εμφάνιση ο όρος έχει τη σημασία της έκβασης της λειτουργίας του σχολικού θεσμού, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Από εκείνο το σημείο και έπειτα, πολλοί έχουν ασχοληθεί και έχουν ορίσει το εκπαιδευτικό έργο (Μαντάς κ.ά., 2009). Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιοι από αυτούς τους ορισμούς, σύμφωνα με τους οποίους εκπαιδευτικό έργο είναι:

- «όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης.» (Κασσωτάκης, 1992).
- «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού (Παπακωνσταντίνου, 1993)
- «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες, και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992).
- «...το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Γκότοβος, 1984).

Το εκπαιδευτικό έργο συναντάται σε τρία επίπεδα που εξαρτώνται το ένα από το άλλο. Έτσι, μιλάμε για εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, για εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και για εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής τάξης. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι το απαύγασμα της λειτουργίας του, σε επίπεδο σχολείου είναι το αποτέλεσμα των οργανωμένων και σχεδιασμένων δράσεών του και τέλος σε επίπεδο σχολικής τάξης ταυτίζεται με τη διδακτική πράξη και επομένως, είναι το προϊόν της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Μαντάς κ.ά., 2009).

Είναι αναμφισβήτητο ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περικλείει τους εξής τέσσερις βασικούς παράγοντες:

1. Τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και χρήσιμες συμβουλές για τη διδακτική πράξη.
2. Την κτιριακή υποδομή και τη διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων και απαραίτητων υλικών.
3. Το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές ως απαραίτητες συνιστώσες της διδακτικής πράξης.
4. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

(Ξωχέλλης, 2006)

2.1.6 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι «η διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού» (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι αλληλένδετη με διάφορες σχολικές ρυθμίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας με πολλούς τρόπους. Πρώτον, μπορεί να εξυπηρετήσει τον άμεσο σκοπό της βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας εντός του σχολείου, όταν αυτή πραγματοποιείται ως μέρος της εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, και διακρίνεται από την επίσημη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για λόγους βελτίωσης, ως μέρος της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, πραγματοποιείται συνήθως από τον διευθυντή του σχολείου. Μπορεί επίσης να διενεργείται από συναδέλφους ή έμπειρους εκπαιδευτικούς: οι "αξιολογήσεις από ομότιμους" μπορούν να διεξαχθούν ως τρόπος επέκτασης της ομάδας των αξιολογητών και συνήθως χρησιμοποιούνται αξιολογητές με υπόβαθρο σχετικό με το αντικείμενο και τη βαθμίδα των αξιολογούμενων. Παρότι η αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση έχει σχεδιαστεί κυρίως για την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών, μέσω τακτικών ανατροφοδοτήσεων από τον διευθυντή και τους έμπειρους συναδέλφους θα μπορούσε να βοηθήσει τόσο τους δασκάλους όσο και τα σχολεία να προσδιορίσουν τις προτεραιότητές τους για την από κοινού βελτίωσή τους. Τα αποτελέσματα από αυτού του είδους την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των αναγκών διδασκαλίας και να συμβάλλουν στον καθορισμό του σχολικού σχεδίου προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική διαδικασία εντός της σχολικής μονάδας (Faubert, 2009).

2.1.7 Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων

Στις μέρες μας τα περισσότερα κράτη επικεντρώνονται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό που γινόταν τα προηγούμενα χρόνια, δηλαδή την επικέντρωση στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η τάση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από το κάθε σχολείο και θα μπορούσε να ειπωθεί πως είναι απόρροια μίας αλλαγής στη φιλοσοφία του σχολείου (Κορωναίου, 2010).

Τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων των σχολικών μονάδων συνήθως οδηγούν στην παραγωγή μιας εθνικής έκθεσης που προορίζεται για τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές με σκοπό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις περισσότερες χώρες, οι αξιολογητές βασίζονται στα αποτελέσματα των σχολικών αξιολογήσεων και αναλαμβάνουν να συντάξουν δημόσιες εκθέσεις για ολόκληρο τον τομέα της εκπαίδευσης. Σε ορισμένες χώρες, τα αποτελέσματα από τις εξωτερικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων που πραγματοποιούνται σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών για τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Σε μια μειοψηφία χωρών, τα ευρήματα από την εξωτερική αξιολόγηση δεν χρησιμοποιούνται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό ισχύει κυρίως για τις χώρες στις οποίες δεν έχει συσταθεί κεντρική σχολική επιθεώρηση. Τέλος, όταν οι σχολικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται από αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές αρχές, οι αξιολογήσεις δεν οδηγούν συστηματικά στην παραγωγή μίας εθνικής έκθεσης με σκοπό την αξιολόγηση του σχολικού συστήματος (Faubert, 2009).

Όσον αφορά στα ευρήματα των εσωτερικών αξιολογήσεων, σπάνια χρησιμοποιούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές ή από συγκεκριμένους εθνικούς φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκθέσεις δραστηριοτήτων που προκύπτουν από μεμονωμένες σχολικές μονάδες εξετάζονται από τις κεντρικές αρχές, αλλά δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνήθως έχουν έμμεσο αντίκτυπο στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ορισμένες χώρες, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι εκπαιδευτικοί φορείς, ή και οι δύο, βασίζονται στα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης και συντάσσουν εκθέσεις για την πληροφόρηση των ανώτερων εκπαιδευτικών αρχών. Σε λίγες μόνο χώρες χρησιμοποιούνται αυτά τα ευρήματα από την εσωτερική αξιολόγηση για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Faubert, 2009).

Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), στην πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης, η θέσπιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι συνυφασμένη με την έναρξη μίας καινούριας εποχής. Η εποχή αυτή έχει σαν χαρακτηριστικά της την διοικητική αναδιάρθρωση, τη λήψη

αποφάσεων μέσω αποκεντρωμένων διαδικασιών, την ενεργή συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη διαχείριση των σχολείων, την αυτοαξιολόγησή τους και τον σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που στηριγμένης σε καινούριες απαιτήσεις (Κορωνάιου, 2010).

2.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η διαδικασία που απασχολεί αρκετά διεθνώς, θα μπορούσαμε να πούμε πως έχει συστημικό χαρακτήρα, εξαρτάται από πολλά στοιχεία και εμφανίζεται με πολλές μορφές (Gkelameris, 2019). Με βάση τον στόχο τον οποίο προσπαθεί κάθε φορά να πετύχει η αξιολόγηση διακρίνεται στις εξής μορφές:

1. Διαμορφωτική: Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σαν στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των σχολείων και την παροχή ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν διατρέχουν κίνδυνο από μία τέτοιου είδους αξιολόγηση ακόμα και εάν εντοπιστούν λάθη και αδυναμίες. Αντιθέτως, η αξιολόγηση αυτή παρέχει ευκαιρίες για βελτίωση και αξιοποίηση των θετικών στοιχείων των αξιολογούμενων προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Αναστασίου, 2014).
2. Συγκριτική: Η συγκριτική αξιολόγηση έχει σαν στόχο να επιλέξει τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και να αξιοποιήσει τις ικανότητές τους κατάλληλα. Σε αυτή έχουν μεγάλη σημασία οι στόχοι της σχολικής μονάδας που αξιολογείται και δεν είναι τόσο ακίνδυνη όσο η πρώτη μορφή αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014). Η αξιολόγηση αυτή έχει κριτικό ρόλο και παρέχει πληροφορίες απαραίτητες για τη συνέχιση της διαδικασίας και τη λήψη αποφάσεων για το μέλλον (Γραμματικόπουλος, 2006).
3. Κριτηριακή: Η κριτηριακή αξιολόγηση εφαρμόζεται για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών ή για τον διαχωρισμό σχολικών μονάδων με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι αξιολογούμενοι κρίνονται για την αποτελεσματικότητά τους και για το εάν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή αξιολόγησης, οι κυρώσεις και οι απολύσεις δε συνάδουν με τα ιδεώδη της εκπαίδευσης ούτε με τα οικονομικά συμφέροντα του κράτους (Αναστασίου, 2014).

Η διάκριση της αξιολόγησης σε μορφές, όμως, δε γίνεται μόνο με βάση τη στοχοθεσία αλλά και με βάση τη χρονική στιγμή κατά την οποία διενεργείται. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές της αξιολόγησης με βάση τη χρονική περίοδο στην οποία εφαρμόζεται είναι:

- αρχική ή διαγνωστική: Διενεργείται στο αρχικό στάδιο και έχει σαν στόχο τον εντοπισμό παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάσουν της πορεία του εκπαιδευτικού έργου.
- ενδιάμεση ή διαμορφωτική: Η διαμορφωτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Scriven (1967) γίνεται κατά τη διάρκεια που εξελίσσεται μία διαδικασία και έχει σαν στόχο τη βελτίωσή της μέσα από τις πληροφορίες που παρέχει (Γραμματικόπουλος, 2006).
- τελική ή απολογιστική: Η αξιολόγηση αυτή γίνεται μετά το πέρας της διαδικασίας και σκοπό έχει να αποτυπώσει τα αποτελέσματα.
- μεταπαρακολούθηση : Η μεταπαρακολούθηση εφαρμόζεται έπειτα από αρκετό χρονικό διάστημα για να διαπιστωθεί η ωφέλεια που υπήρξε από όλη τη διαδικασία και να υπάρξει ανατροφοδότηση.
(Gkelameris, 2019)

2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τα συστήματα αξιολόγησης έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις τάσεις που κυριαρχούσαν στον τομέα της διοίκησης στην εκπαίδευση. Οι βασικές απαιτήσεις της διοίκησης που τα συστήματά αξιολόγησης προσπαθούσαν να καλύψουν ήταν για ύπαρξη ποιότητας στην εκπαίδευση και επαγγελματική πρόοδο. Τα δύο επικρατέστερα μοντέλα που αντιπροσωπεύουν αυτές τις τάσεις είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό και το πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό ή διερευνητικό μετασχηματιστικό (Κωνσταντίνου, 2015).

2.3.1 Το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό

Οι τάσεις και οι αντιλήψεις που επικρατούσαν στην Ελλάδα σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έως το 1982 είχαν σαν αποτέλεσμα να κυριαρχήσει το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο και να αποτελέσει το παραδοσιακό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η κυριαρχία του συγκεκριμένου μοντέλου είναι συνυφασμένη με τον θεσμό του επιθεωρητή (Κωνσταντίνου, 2015). Θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο επιθεωρητισμός είναι ένα πολύ χαρακτηριστικό δείγμα του γραφειοκρατικού μοντέλου καθώς ενέχει τα στοιχεία του συντηρητισμού και της συμμόρφωσης (Λαζαρίδου, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση στο μοντέλο αυτό αντιμετωπίζεται ως μία αντικειμενική διαδικασία που ασκεί έλεγχο στην εκπαίδευση και βασίζεται σε μετρήσιμους ποσοτικούς δείκτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων. Στο τεχνοκρατικό μοντέλο οι ανώτεροι

διοικητικά αξιολογούν όσους βρίσκονται στα κατώτερα στρώματα της ιεραρχίας (Κωνσταντίνου, 2015). Επομένως, οι βασικοί φορείς της αξιολόγησης είναι συνήθως τα ανώτερα διοικητικά στελέχη. Σε αυτού του είδους το μοντέλο έχει μεγάλη σημασία η ύπαρξη ομοιομορφίας και απόλυτου ελέγχου. Οι αυστηροί κανόνες, οι ιεραρχικές διακρίσεις και ο καταμερισμός της εργασίας αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν για τους εκπαιδευτικούς ένα κλίμα αποδοχής του συστήματος και πλήρους συμμόρφωσης με τους κανόνες (Λαζαρίδου, 2016).

2.3.2 Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό

Η αμφισβήτηση του τεχνοκρατικού μοντέλου και οι νέες τάσεις που επικράτησαν στην Ευρώπη οδήγησα στην εμφάνιση ενός νέου μοντέλου, του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού ή διερευνητικού - μετασχηματιστικού. Το μετασχηματιστικό μοντέλο απαιτεί αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου. Η κάθε σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί της αναλαμβάνουν με τους δικούς τους φορείς της αξιολόγησης και με κριτική σκοπιά να οργανωθούν, να εντοπίσουν αδυναμίες, να προγραμματίσουν και να αυτοαξιολογηθούν. Το μετασχηματιστικό μοντέλο διευκολύνει τις αλλαγές και την ανανέωση και γι' αυτό είναι διερευνητικό (Λαζαρίδου, 2016).

Πρόκειται για ένα μοντέλο στο οποίο επικρατούν ανθρωπιστικές αντιλήψεις και στηρίζεται κυρίως σε ποιοτικούς δείκτες (Λαζαρίδου, 2016). Επικεντρώνεται στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολογική διαδικασία μελετά περισσότερο τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και δεν ασκεί αυστηρό έλεγχο όπως το τεχνοκρατικό μοντέλο. Απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση και η σωστή λήψη σωστών αποφάσεων και μέτρων μέσω του εντοπισμού των ελλείψεων και των αδυναμιών που υπάρχουν. Χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη εξέλιξη με την εκπαιδευτική διαδικασία, την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωση. Ο αξιολογητής εμπλέκεται στη διαδικασία ως σύμβουλος προκειμένου ο αξιολογούμενος να αναπτύξει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης (Μαντάς κ.ά., 2009).

2.4 Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στην Ευρώπη μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τη θέση που έχει ο αξιολογητής σε σχέση με αυτόν που αξιολογεί, δηλαδή τη σχολική μονάδα και όσους ανήκουν σε αυτή: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση (Μαντάς κ.ά., 2009). Αυτά δύο είδη αξιολόγησης απαντούν στο πού, δηλαδή στη θέση που έχει αξιολογητής σε σχέση με τον αξιολογούμενο, εάν βρίσκεται εντός ή εκτός της διαδικασίας που αξιολογείται (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης εκτελείται από φορείς που βρίσκονται εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Συνήθως, οι αξιολογητές αυτοί είναι ανώτερα διοικητικά στελέχη ή ανεξάρτητοι με τη διοίκηση αξιολογικοί φορείς που τους έχει ανατεθεί αυτό το έργο (Χαρίσης, 2007). Τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η εξωτερική αξιολόγηση διαμορφώνονται από τα κεντρικά διοικητικά στελέχη και τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τις σχολικές μονάδες αλλά κυρίως για τις κεντρικές αρχές της εκπαίδευσης. Η ανατροφοδότηση αυτή μπορεί να έχει επίδραση στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τις σχολικές μονάδες (Μαντάς κ.ά., 2009). Οι μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Χαρίσης, 2007).

Πιο συγκεκριμένα:

1. Επιθεώρηση: Είναι η μορφή εξωτερικής αξιολόγησης που συναντάται πιο συχνά. Στις αρμοδιότητες των επιθεωρητών είναι να ελέγχουν εάν εφαρμόζεται η νομοθεσία και εάν έχουν επιτευχθεί τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα και η ποιότητα στην διδασκαλία. Τα μειονεκτήματά της μορφής αυτής είναι αρκετά και σχετίζονται κυρίως με την αδυναμία της να εφαρμοστεί με ενιαίο και αντικειμενικό τρόπο και την πίεση που δημιουργεί αυτή η άσκηση διοικητικού και πειθαρχικού ελέγχου. Μπορεί να καταταχτεί στις τεχνοκρατικού-γραφειοκρατικού είδους αξιολογήσεις και να εφαρμοστεί πιο εύκολα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό (Σολομών, 1999).
2. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Η μορφή αυτή εξωτερικής αξιολόγησης αφορά κυρίως τον έλεγχο και την παρακολούθηση όλων των παραγόντων και των πτυχών που έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν διάφοροι μηχανισμοί και υπηρεσίες που ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας, όπως για παράδειγμα ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, το Τμήμα Στατιστικών Παιδείας κ.α. (Σολομών, 1999).
3. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης: Είναι μελέτες που πραγματοποιούνται σε επίπεδο περιφέρειας, χώρας ή παγκόσμιο και αφορούν στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και των διάφορων πτυχών του. Οι μελέτες αυτές λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις παραμέτρους που υπεισέρχονται και επηρεάζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως για παράδειγμα το σχολικό κλίμα, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, την επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών δεν έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν σχεδόν καθόλου σε αυτές (Σολομών, 1999).

Σύμφωνα με τον Σολομών Ι., οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στις δύο τελευταίες μορφές αξιολόγησης. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες δεν παρέχουν ανατροφοδότηση και δεν επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό έργο. Απ' την άλλη πλευρά η επιθεώρηση, αν και εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο, το κάνει με έναν απλοϊκό τρόπο και αυτό οδηγεί σε ψευδή και άδικα αποτελέσματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στον επιθεωρητισμό δε μαθαίνουν την αυτογνωσία αλλά να φοβούνται, να υπακούν τον νόμο και να δέχονται τον έλεγχο (Κωνσταντίνου, 2015).

2.4.2 Εσωτερική αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζουν την εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που έχει σαν στόχο να αναβαθμίσει ποιοτικά του εκπαιδευτικό έργο με την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού. Απώτερος σκοπός είναι το σχολείο να αποτελέσει ένα περιβάλλον το οποίο θα ευνοεί την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και πρακτικών στην εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012)

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο εσωτερικό του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή της σχολικής μονάδας, από άτομα που ανήκουν σε αυτόν. Ένα βασικό προτέρημα αυτού του είδους αξιολόγησης είναι πως οι αξιολογητές ανήκουν στο περιβάλλον το οποίο καλούνται να αξιολογήσουν και γνωρίζουν καλά τα δεδομένα και τις λειτουργίες του. Πρόκειται για μία ανατροφοδοτική διαδικασία τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Χαρίσης, 2007). Οι επικρατέστερες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Μαντάς κ.ά., 2009).

Πιο συγκεκριμένα :

1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση:

Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση οι κατώτεροι στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας αξιολογούνται από αυτούς του είναι ιεραρχικά ανώτεροι. Αυτού του είδους η αξιολόγηση βασίζεται στην υποκειμενικότητα , προωθεί την υπακοή στον νόμο και σε καμία περίπτωση δεν ευνοεί τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη συλλογικότητας και συνεργασίας (Σολομών, 1999).

2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση συναντάται κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι αποκεντρωμένα. Η πορεία της συλλογικής εσωτερικής

αξιολόγησης οργανώνεται και παρακολουθείται από άτομα που ανήκουν στη σχολική μονάδα που αξιολογείται, όπως οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι γονείς και οι μαθητές. Τα άτομα αυτά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κριτηρίων με βάση τα οποία γίνεται η αξιολόγηση. Απώτερος σκοπός αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ποιοτικά μέσα από τις απαραίτητες αλλαγές (Μαντάς κ.ά., 2009).

2.5 Βασικές αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Μία αξιολογική διαδικασία για να είναι αποτελεσματική και αποδεκτή είναι πολύ σημαντικό η εφαρμογή της να βασίζεται σε κάποιες γενικές αρχές, δηλαδή σε κάποιους κανόνες και κάποιες παραδοχές (Λαζαρίδου, 2016). Οι βασικές αρχές της αξιολόγησης είναι σημαντικό να καθορίζονται για πολλούς λόγους.

Πρώτον, οι αρχές αυτές καθοδηγούν τους αξιολογητές και θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργούν σαν μία πυξίδα. Δεύτερον, χρησιμεύουν για την ενημέρωση των πελατών της αξιολόγησης και του ευρέος κοινού σχετικά με τις προσδοκίες που θα πρέπει να έχουν από τους αξιολογητές. Σίγουρα οι αρχές δεν είναι δυνατόν να προβλέψουν όλες τις καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στις αξιολογικές διαδικασίες και ούτε είναι κατευθυντήριες γραμμές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να υπάρχει αντίδραση όταν κάτι γίνει με τον λάθος τρόπο. Θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την προληπτική καθοδήγηση των αξιολογητών στην επαγγελματική τους πρακτική σε καθημερινή βάση (American Evaluation Association-AEA, 2004).

Η αναφορά στις αρχές της αξιολόγησης και η τεκμηρίωσή τους έχει σαν στόχο να εντείνει τη συζήτηση σχετικά με τη σωστή πρακτική και τη χρήση της αξιολόγησης ανάμεσα στα μέλη επαγγέλματος, τους χορηγούς της αξιολόγησης και όσων άλλων ενδιαφέρονται για αυτή. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Αξιολόγησης (American Evaluation Association -AEA), οι βασικές αρχές που πρέπει να έχει η αξιολογική διαδικασία και οι αξιολογητές είναι οι παρακάτω:

1. Συστηματική έρευνα: Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα συστηματικών ερευνών που διεξάγονται από τους αξιολογητές. Οι πληροφορίες της αξιολόγησης προκειμένου να είναι έγκυρες και αξιόπιστες είναι σημαντικό να βασίζονται σε δεδομένα που λαμβάνονται σύμφωνα με υψηλά τεχνικά πρότυπα και μεθόδους .
2. Ικανότητα: Οι επιδόσεις που οι αξιολογητές παρέχουν στους ενδιαφερόμενους πρέπει να είναι ικανές. Η αξιολογική ομάδα που αναλαμβάνει τα καθήκοντα της αξιολόγησης θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση, ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρία.

3. Ακεραιότητα/Ειλικρίνεια: Η συμπεριφορά των αξιολογητών πρέπει να είναι ειλικρινής, ακέραια και έντιμη έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι και όλη η αξιολογική διαδικασία να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά.
4. Σεβασμός στους ανθρώπους: Πολύ σημαντικό είναι η αξιολογική ομάδα να επιδεικνύει σεβασμό απέναντι στους αξιολογούμενους, τους συμμετέχοντες και τους ενδιαφερόμενους. Η ασφάλεια, η αυτοεκτίμηση και η αξιοπρέπειά τους θα πρέπει να διαφυλάσσεται και θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να μεγιστοποιούνται τα οφέλη για αυτούς, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
5. Αρμοδιότητες Γενικής και Δημόσιας Πρόνοιας: Τα γενικά και δημόσια συμφέροντα και αξίες που σχετίζονται με την αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Είναι πολύ σημαντικό οι αξιολογητές να ενδιαφέρονται όχι μόνο για τα άμεσα αποτελέσματα και ενέργειες της αξιολόγησης αλλά και για γενικές παραδοχές ή πιθανές επιπτώσεις της (American Evaluation Association-AEA, 2004)

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η χώρα μας με διάφορους νόμους και Προεδρικά διατάγματα έχει προσπαθήσει να διατυπώσει τις βασικές αρχές, με βάση τις οποίες θα πρέπει να λειτουργεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει:

- Να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ολοκληρωμένης αποτύπωσης στοιχείων για την κατάσταση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Να διαχέει καλές πρακτικές στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας και να υποστηρίζει με αυτό τον τρόπο τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους επιμόρφωση και ανατροφοδότηση.
- Να διαβεβαιώνει την ύπαρξη ποιότητας στη λειτουργία και τα αποτελέσματα, τόσο από την εκπαιδευτική πλευρά όσο και από διοικητική.
- Να παρέχει κίνητρα για συνεχή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, στηριζόμενη στη «δια βίου μάθηση».
- Να είναι μία συνεχής και δυναμική διαδικασία στην οποία θα συμμετέχει το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου.
- Η βελτίωση της ποιότητας θα πρέπει να αφορά τρεις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας: α) την παιδαγωγική - μαθησιακή λειτουργία, β) τη λειτουργία της διοίκησης και γ) τη λειτουργία της που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. (Π.Δ. 152/2013, αρ.2 ; Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021)

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα, εξαρτάται από πολλές παραμέτρους και βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση στη χώρα μας αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει μία ανάλυση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα μέσα από μία ιστορική αναδρομή της και θα γίνει μία προσπάθεια να αναδειχθούν οι λόγοι για τους οποίους η εφαρμογή της έχει συναντήσει εμπόδια και αντιδράσεις.

3 Κεφάλαιο. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στον Ελλαδικό χώρο και η Προβληματική της Εφαρμογής της

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Μέσα από την ιστορική αναδρομή που θα γίνει και την αναφορά στη νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση θα γίνει ο χωρισμός της οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης σε δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος είναι από 1830 έως το 1982 και αφορά το θεσμό του επιθεωρητή στην Εκπαίδευση και η δεύτερη είναι από το 1982 και την κατάργηση αυτού του θεσμού μέχρι και σήμερα.

Μέσα από την παρουσίαση της ιστορικής πορείας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι για τους οποίους υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή της και αντιμετωπίζεται με καχυποψία από μία μεγάλη μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου.

3.1 Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι συγκεντρωτικά οργανωμένο και δομημένο και στηρίζεται στη γραφειοκρατία και στην ιεραρχία αναπτύσσονται συγκεκριμένοι μηχανισμοί προκειμένου να διευκολύνεται ο έλεγχος της εφαρμογής των αποφάσεων που λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται, πρέπει να γίνει καταμερισμός των εργασιών σε όλα τα εκτελεστικά όργανα με βάση την ιεραρχία που υπάρχει. Σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών συστημάτων ανήκει και το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και με αυτό τον τρόπο λειτουργεί από το 1830 που η Ελλάδα έγινε ανεξάρτητο κράτος και λειτούργησαν τα πρώτα σχολεία μέχρι και σήμερα. Το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόσε κυρίως δύο ελεγκτικούς μηχανισμούς. Ο πρώτος είναι ο θεσμός του Επιθεωρητή που εφαρμόστηκε σχεδόν από τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι και το 1982, και ο δεύτερος αυτός του Σχολικού Συμβούλου που τον διαδέχτηκε από το 1982 και έπειτα. (Τσιούμαρη, 2014)

Επομένως, οι μηχανισμοί ελέγχου και εποπτείας που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργούν δύο περιόδους. Το 1830 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετώπιζε αρκετά προβλήματα. Στα σχολεία της χώρας υπηρετούσαν κατά βάση εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση και τις απαραίτητες γνώσεις που χρειαζόνταν καθοδήγηση και οργάνωση. Το πρόβλημα αυτό περιορίστηκε κάπως το 1930 που ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ωστόσο, η ανάγκη για έλεγχο και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οδήγησε από την αρχή στη θέσπιση του θεσμού του επιθεωρητή, οπότε και ξεκινά η πρώτη περίοδος. (Κυρίδης κ.ά., 2018)

Η δεύτερη περίοδος έχει σαν αφετηρία της την κατάργηση του επιθεωρητισμού το 1982 και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι εποπτικός

και αφορά στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών γύρω από επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η βασική διαφορά ανάμεσα στο Σχολικό Σύμβουλο και τον Επιθεωρητή είναι πως δε διαθέτει διοικητική εξουσία, δεν είναι ο προϊστάμενος που συγκεντρώνει όλες τις εξουσίες στο πρόσωπό του. Τα καθήκοντά του περιλαμβάνουν σύμφωνα με τη νομοθεσία την επιμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και την αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου. Παρόλα αυτά, όλες οι νομοθετικές ενέργειες αυτής της περιόδου σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη. (Τσιούμαρη, 2014)

3.2 Ο θεσμός του επιθεωρητή 1830 -1982

Ο θεσμός του επιθεωρητή είχε διάρκεια περίπου ενάμιση αιώνα. Η θέσπισή του, ήδη από τη αρχή της σύστασης του ελληνικού κράτους, ήταν αποτέλεσμα των πολλών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το εκπαιδευτικό σύστημα και γενικά η ελληνική κοινωνία εκείνη την εποχή. Κατά τη διάρκεια της περιόδου μετά την απελευθέρωση επικρατούσε στην Ελλάδα μία κατάσταση έλλειψης οργάνωσης σε όλους τους τομείς, και σε αυτόν της Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, σε μία προσπάθεια να υπάρξει έλεγχος, οργάνωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, δημιουργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, που με βάση τα παραπάνω καθήκοντα και την επικρατούσα κατάσταση είχε τον πλήρη έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα. (Μότα, 2017)

Το 1830 με διάταγμα διορίζονται οι πρώτοι επιθεωρητές. Μέσα στα καθήκοντά τους είναι να επισκέπτονται τα σχολεία των επαρχιών και να παρακολουθούν τη διδασκαλία, να ασκούν έλεγχο και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς. Το 1834 και το 1836 γίνεται η διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με διατάγματα από τους Βαυαρούς και εμφανίζεται ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή για τα Δημοτικά Σχολεία. Η επιθεώρηση των σχολείων από τον Γενικό Επιθεωρητή γινόταν μια φορά το χρόνο και σύμφωνα με τα διατάγματα μέσα στα καθήκοντά του ήταν να ασκεί πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς. (Μήλα, 2008)

Στη συνέχεια, καθώς το ελληνικό κράτος επεκτεινόταν, ήταν αδύνατο ένα πρόσωπο να μπορέσει να διαχειριστεί τα προβλήματα του αυξημένου σχολικού δικτύου. Για το λόγο αυτό, θεσπίστηκαν οι Έκτακτοι Επιθεωρητές καθήκον των οποίων ήταν να καταγράφουν την εκπαιδευτική κατάσταση των σχολείων και όχι να ασκούν εξουσία στους εκπαιδευτικούς. (Μήλα, 2008)

Το 1895 με τον νόμο ΒΤΜΘ' συστηματοποιείται το έργο των επιθεωρητών. Πιο συγκεκριμένα, θεσπίζεται ο νομαρχιακός επιθεωρητής ή νομαρχιακός επιθεωρητής α' τάξης μέσα στις αρμοδιότητες του οποίου είναι η διοίκηση, η εποπτεία και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της περιφέρειας που βρίσκεται στη δικαιοδοσία του. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής επιθεωρεί τα σχολεία σε εξαμηνιαία

βάση, ασκεί πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς, συγκαλεί συνεδριάσεις για να συζητηθούν διάφορα θέματα στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και έχει την ευθύνη για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και τις κτηριακές τους εγκαταστάσεις. Οι νομαρχιακοί επιθεωρητές β' τάξης βοηθούσαν τους νομαρχιακούς επιθεωρητές και είχαν σαν επιπλέον καθήκον να πραγματοποιούν παραδειγματικές διδασκαλίες, να παρακολουθούν τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και να επιπλήτουν ή να παραπέμπουν για τιμωρία όσους εκπαιδευτικούς έκριναν ως ανεπαρκείς ή ανεπίδεκτους μαθήσεως. (Κυρίδης κ.ά., 2018)

Το 1914 έγινε η διαίρεση της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε περιφέρειες. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την κατάργηση των επιθεωρητών α' και β' τάξης και τον διορισμό ενός επιθεωρητή σε κάθε Περιφέρεια, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Το 1917 διορίστηκαν δύο ανώτεροι επόπτες της Δημοτικής Εκπαίδευσης οι οποίοι επέβλεπαν το εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθούσαν να επιλύσουν τα προβλήματα που προέκυπταν. Ο θεσμός του επιθεωρητή είχε αυτά τα αυταρχικά χαρακτηριστικά μέχρι το 1929. (Τσιούμαρη, 2014)

Το 1930 γίνεται μία προσπάθεια να γίνει διαχωρισμός των παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων του επιθεωρητή από τις διοικητικές του αρμοδιότητες. Το αίτημα αυτό προερχόταν τόσο από τους εκπαιδευτικούς, που πιέζονταν από τον αυστηρό έλεγχο, όσο και από κάποιους επιθεωρητές, προκειμένου να απαλλαγούν από τον μεγάλο φόρτο εργασίας που είχαν. Παρόλα αυτά, η προσπάθεια δεν ευδοκίμησε. Ακολούθησε η περίοδος της δικτατορίας του 1936 κατά τη διάρκεια της οποίας ο πειθαρχικός έλεγχος που ασκούσαν από τους επιθεωρητές στους εκπαιδευτικούς των περιφερειών τους ήταν πολύ έντονος. Η περίοδος από το 1930 έως το 1959 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία περίοδος στασιμότητας στην εκπαίδευση. Οι θέσεις των επιθεωρητών διπλασιάστηκαν και θα μπορούσε να ειπωθεί πως την εποχή αυτή η καταπίεση και ο έλεγχος έφτασαν στο απόγειο. (Τσιούμαρη, 2014)

Στα χρόνια της δικτατορίας της 21^{ης} Απριλίου, δηλαδή από το 1967 έως το 1974, έγιναν αρκετές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή της σχολική μονάδας. Έγινε διαίρεση της Ελλάδας σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες με επόπτες τους Εκπαιδευτικούς Συμβούλους. Ο Γενικός Επιθεωρητής κάθε περιφέρειας συνεργαζόταν μαζί τους και είχε σαν αρμοδιότητα να επιβλέπει την επίδοση και να συντάσσει εκθέσεις για όλο το προσωπικό της περιφέρειάς του, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους επόπτες. Στο έργο αυτό τους βοηθούσαν επτά αναπληρωτές γενικοί επιθεωρητές. (Τσιούμαρη, 2014)

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως οι εκθέσεις αυτές αφορούσαν περισσότερο την εσωσχολική και την εξωσχολική ζωή των εκπαιδευτικών παρά το κατά πόσο ήταν παιδαγωγικά καταρτισμένοι και επαρκείς για το επάγγελμα. Οι επιθεωρητές αντλούσαν τις πληροφορίες τους για την εσωσχολική ζωή μέσω της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών στην τάξη και στο χώρο του σχολείου από τους ίδιους αλλά και από τους Διευθυντές και συναδέλφους τους. Πληροφορίες για την εξωσχολική τους ζωή λάμβαναν από τους διευθυντές και τους συναδέλφους που παρακολουθούσαν και τους κατέδιδαν για να είναι αρεστοί και να αξιολογηθούν θετικά ή από τους χωροφύλακες και κοινοτάρχες. Γενικά, για να αξιολογηθεί κάποιος εκπαιδευτικός θετικά έπρεπε να δηλώσει πως συμφωνεί με τα ιδεώδη και τις αρχές της Χούντας και να μη συμμετέχει σε οτιδήποτε είχε πολιτικό χαρακτήρα. (Μότα, 2017)

Τέλος, κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης δε σημειώθηκαν μεγάλες αλλαγές στον θεσμό του επιθεωρητή και του επόπτη και στα καθήκοντά τους. Για να γίνει η μετάβαση στη νέα εποχή και να αφήσουν όλοι πίσω τους τη Χούντα, χρειάστηκε να συγκροτηθεί και να βγει η απόφαση από το «Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης» πως οι επιθεωρητές και οι επόπτες κατά τη διάρκεια της δικτατορίας δρούσαν εκτελώντας εντολές παρά τη θέλησή τους. Στα χρόνια της μεταπολίτευσης ο ρόλος τους εξακολούθησε να περιλαμβάνει την άσκηση διοικητικό και πειθαρχικού ελέγχου, τη σύνταξη των εκθέσεων των εκπαιδευτικών και την καθοδήγησή τους. (Τσιούμαρη, 2014)

3.3 Η περίοδος από το 1982-2022: Βασικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση

Η περίοδος από το 1982 έως σήμερα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία περίοδος με αρκετές αλλαγές για το εκπαιδευτικό σύστημα και αρκετές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούν κάποιες από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυτού του διαστήματος.

Νόμος υπ' αριθμόν 1304/1982

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 1304/1982 καταργείται το εποπτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, καταργούνται οι θέσεις των Επιθεωρητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και καθιερώνεται ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων. Καλούνται όσοι ενδιαφέρονται να υποβάλλουν αίτημα για επιλογή σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων. 1

Τα καθήκοντά των Συμβούλων είναι κυρίως συμβουλευτικής, διοικητικής και εποπτικής φύσεως. Κάθε Σύμβουλος αναλαμβάνει μία περιοχή και είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και για το προσωπικό που αυτές απασχολούν. Την ευθύνη για την εποπτεία

και τον συντονισμό του έργου των Συμβούλων αλλά και των εκπαιδευτικών την έχει ο Συντονιστής των Συμβούλων.

Ο νόμος αυτός δίνει τη δυνατότητα και στους πρώην Επιθεωρητές Εκπαίδευσης να συμμετάσχουν στην προκήρυξη. Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της επιλογής, σε όσους δεν κατάφεραν να αποκτήσουν τη θέση του Σχολικού Σύμβουλου ή δεν επιθυμούσαν να απορροφηθούν σε μία τέτοια θέση εργασίας, δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν τη θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας ή να ασκήσουν διδακτικά καθήκοντα. Οι πρώην Επιθεωρητές βρίσκονται στη διάθεση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέχρι να γίνει η οριστική επιλογή των Σχολικών Συμβούλων.

Νόμοι υπ' αριθμόν 1566/85 και 2043/1992

Ο Νόμος 1566/85 αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων, πέρα από τα διοικητικά τους καθήκοντα είναι υπεύθυνοι μαζί με τους Σχολικούς Συμβούλους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και του έργου τους. Μάλιστα, η ρύθμιση και ο καθορισμός των λεπτομερειών με τις οποίες θα γίνεται η αξιολόγηση γίνεται με την έκδοση Προεδρικού διατάγματος ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το ίδιο αναφέρεται και στο Νόμο 2043/1992. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων. Οι λεπτομέρειες σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης και οι απαραίτητες διαδικασίες ορίζονται από Προεδρικό Διάταγμα και σε αυτή την περίπτωση.

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993

Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του διατάγματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ο υπολογισμός της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά. Βασικός σκοπός της είναι η καλυτέρευση της παρεχόμενης από το κράτος εκπαίδευσης. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου θα είναι αποτέλεσμα την αυτογνωσίας, των κινήτρων για εξέλιξη και της ανατροφοδότησης που θα παρέχει η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων γίνεται στο τέλος του διδακτικού έτους από τους συλλόγους διδασκόντων, αφού πρώτα έχουν λάβει υπόψη τους τις απόψεις των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συντάσσουν εκθέσεις τις οποίες και αποστέλλουν στα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων και στις οικείες Διευθύνσεις. Στη συνέχεια οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης συντάσσουν δικές τους

εκθέσεις βασισμένοι στις εκθέσεις αυτές, οι οποίες καταλήγουν στους Συντονιστές Σχολικών Συμβούλων και στους Προϊστάμενους Διεύθυνσης αντίστοιχα, με απώτερο προορισμό το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών υπεύθυνοι είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι συντάσσουν ιδιαίτερη έκθεση αξιολόγησης του έργου κάθε εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια με βάση τα οποία συντάσσονται οι εκθέσεις αξιολόγησης αναλύονται ξεχωριστά για την κάθε κατηγορία αξιολογητή.

Νόμος υπ' αριθμόν 2525/1997

Στο άρθρο οκτώ του Νόμου ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και διευκρινίζεται πως αυτή αφορά σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω της αξιολόγησης γίνεται εκτίμηση για το πόσο επαρκείς είναι οι εκπαιδευτικοί και πόσο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπεύθυνοι για την αξιολόγηση είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Πιο συγκεκριμένα, οι Διευθυντές των σχολείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση τόσο για το σχολείο όσο και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό. Στη συνέχεια οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων αξιολογούν με δικές τους εκθέσεις τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους διευθυντές τους. Αρμοδιότητα του Σχολικού Συμβούλου είναι να παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να τους αξιολογεί διδακτικά και επιστημονικά.

Αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών μέσω της σύνταξης αξιολογικών εκθέσεων που υποβάλλουν στην Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) και μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων αξιολόγησης. Ο Νόμος αυτός συνιστά την προκήρυξη 400 θέσεων στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη στελέχωση του συγκεκριμένου σώματος και ορίζει τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν οι υποψήφιοι για να συμμετέχουν στο διαγωνισμό. Περισσότερες λεπτομέρειες και αποφάσεις σχετικά με την αξιολόγηση και τη λειτουργία του Σ.Μ.Α. και της Ε.Α.Σ.Μ. αναφέρονται σε δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και σε σχετικό προεδρικό Διάταγμα.

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998

Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο του Προεδρικού Διατάγματος απαραίτητη προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγησή τους. Κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής θητείας των εκπαιδευτικών συντάσσονται αξιολογικές εκθέσεις από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους σχολικούς Συμβούλους οι οποίες αφορούν στην επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική – διδακτική επάρκειά τους. Οι εκθέσεις αυτές λαμβάνονται υπόψη από τις επιτροπές των μόνιμων αξιολογητών που ορίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ. και με βάση αυτές και τους υπηρεσιακούς φακέλους των εκπαιδευτικών συντάσσεται η δική τους αξιολογική έκθεση και γίνεται η μονιμοποίηση των διοριζομένων εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο άρθρο του Προεδρικού Διατάγματος αναφέρεται πως και η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί προάγονται, με τους ίδιους όρους και διαδικασίες που ισχύουν και για την μονιμοποίησή τους, από το επίπεδο Γ στο επίπεδο Β και από το επίπεδο Β στο επίπεδο Α όσον αφορά στο βαθμό τους. Στη συνέχεια, στο τρίτο άρθρο γίνεται σαφές πως η αξιολόγηση παίζει καθοριστικό ρόλο και για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και αναλύεται η διαδικασία με την οποία αυτό συμβαίνει.

Στο τέταρτο άρθρο αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συντάξουν έκθεση αυτο-αξιολόγησης πριν συνταχθούν οι εκθέσεις αξιολόγησης από τους αξιολογητές τους, χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητο για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, έχουν δικαίωμα να ασκήσουν ένσταση σε περίπτωση που η αξιολόγηση που τους έγινε είναι αρνητική και δε συμφωνούν με αυτή. Οι επιτροπές αξιολογητών που συγκροτούνται από την Ε.Α.Σ.Μ. είναι υπεύθυνες για να αποφανθούν σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη των ενστάσεων μετά από συγκεκριμένες διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν.

Νόμος υπ' αριθμόν 2986/2002

Ο Νόμος αυτός ορίζει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τη σημασία της για την εκπαίδευση. Η αξιολόγηση είναι αρμοδιότητα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.). Τα συγκεκριμένα υπηρεσιακά όργανα συγκεντρώνουν αντίστοιχα τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από τους συλλόγους διδασκόντων και τις ατομικές αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών που έχουν συνταχθεί από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους. Στη συνέχεια συνεργάζονται και αναλαμβάνουν αξιοποιώντας τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους αλλά και τα κριτήρια- δείκτες που έχουν θέσει, να κάνουν αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και να την βελτιώσουν (άρθρα 4 & 5).

Νόμος υπ' αριθμόν 3848/2010

Κάθε σχολική μονάδα στην αρχή του διδακτικού έτους θέτει στόχους και δημιουργεί ένα σχέδιο δράσης. Αυτό έχει σαν σκοπό στο τέλος του διδακτικού έτους να συντάξει έκθεση αξιολόγησης σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή και την απόδοσή της. Το σχέδιο δράσης και η έκθεση συντάσσονται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, κοινοποιούνται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και υποβάλλονται στο Κ.Ε.Ε.. Έπειτα από την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η πραγματοποίηση της οποίας γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν (άρθρο 32).

Νόμος υπ' αριθμόν 3966/2011

Με τον συγκεκριμένο Νόμο ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και ορίζεται το θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Το άρθρο 50 αναφέρεται στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του προσωπικού των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Η αξιολόγηση θα γίνεται με σχέδιο δράσης στην αρχή της χρονιά και έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης στο τέλος της. Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που θα γίνεται ανά τέσσερα έτη από την Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και η οποία έχει ως αποτέλεσμα την διατήρηση ή μη του χαρακτηρισμού «Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο». Οι διευθυντές στα συγκεκριμένα σχολεία αξιολογούνται ανά διετία και τρεις μήνες πριν λήξει η τετραετής θητεία τους από την ΔΕΠΠΣ και οι εκπαιδευτικοί ανά διετία και τρεις μήνες πριν λήξει η πενταετής θητεία τους από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.).

Με την υπουργική απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012 ορίζονται τα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνεται η αξιολόγηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Η απόφαση αυτή αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην ακριβή μοριοδότηση που προσφέρει το κάθε κριτήριο στους αξιολογούμενους.

Υπουργική Απόφαση 15/03/2013

Η υπουργική απόφαση ορίζει την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.), τον σκοπό της και το πεδίο εφαρμογής της. Καθιστά σαφές πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει τη μορφή της αυτοαξιολόγησης με σχέδια δράσης και εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσονται από τον εκάστοτε Διευθυντή, Σύλλογο Διδασκόντων και Σχολικό Σύμβουλο. Στο άρθρο 6 της υπουργικής απόφασης ιδρύεται το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε., του οποίου την εποπτεία έχει το Ι.Ε.Π., και είναι αρμόδιο για την επίβλεψη και υποστήριξη της Α.Ε.Ε. σε εθνικό επίπεδο.

Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013

Το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ορίζεται το πεδίο εφαρμογής της, ο σκοπός της καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνεται η διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση και οι αντίστοιχοι συντελεστές βαρύτητας. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται σε έκθεση αξιολόγησης για κάθε κριτήριο ξεχωριστά στην αρχή περιγραφικά με τους χαρακτηρισμούς: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός». Στη συνέχεια γίνεται αντιστοίχιση των ποιοτικών δεικτών με αριθμητικούς δείκτες προκειμένου η αξιολόγηση να είναι ακριβής ως εξής: «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί, «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί, «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί. Η τελική βαθμολογία προκύπτει με υπολογισμούς που γίνονται και λαμβάνουν υπόψη το μέσο όρο κάθε κατηγορίας κριτηρίων και του συντελεστή βαρύτητάς της.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια. Στην περίπτωση της διοικητικής αξιολόγησης, γίνεται συνάντηση - συζήτηση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή πριν την έναρξη της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, ο αξιολογητής συντάσσει την έκθεση αξιολόγησης. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση περιλαμβάνει παρακολούθηση δύο τουλάχιστον μαθημάτων του αξιολογούμενου από τον αξιολογητή και συζήτηση μετά από αυτήν με σκοπό την ανατροφοδότηση. Σε διάστημα μίας εβδομάδας ο αξιολογούμενος υποβάλλει έκθεση αυτοαξιολόγησης και τον ατομικό του φάκελο στον αξιολογητή ο οποίος με τη σειρά του συντάσσει την αξιολογική έκθεση.

Νόμος υπ' αριθμόν 4327/2015

Το τρίτο κεφάλαιο του Νόμου αυτού αναφέρεται στην επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στα άρθρα 16 και 17 γίνεται λεπτομερής αναφορά στην κατάρτιση πινάκων για την επιλογή των στελεχών και στις προϋποθέσεις επιλογής τους. Στα άρθρα 18 και 19 αναφέρονται τα κριτήρια και οι τρόποι με τους οποίους θα γίνεται η αξιολόγηση και κατ' επέκταση η κρίση - επιλογή των στελεχών. Στη συνέχεια μέχρι και το άρθρο 28 καταγράφονται όλες οι λεπτομέρειες που αφορούν σε αυτή τη διαδικασία, όπως είναι ο χρόνος και η διαδικασία υποβολής αιτήσεων, η κρίση- επιλογή των στελεχών, η τοποθέτηση, η θητεία και η ανάληψη υπηρεσίας τους, καθώς επίσης και λοιπές ρυθμίσεις επί του θέματος.

Νόμος υπ' αριθμόν 4386/2016

Ο Νόμος αυτός ορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούνται οι Σύμβουλοι (άρθρο 34) και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 36). Στην περίπτωση των Συμβούλων η θετική αξιολόγησή τους έχει σαν αποτέλεσμα την ανανέωση της θητείας τους, ενώ η αρνητική την καταγγελία της σύμβασής τους. Στην περίπτωση του Διευθυντή σχολικής μονάδας, ο ορισμός του γίνεται από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση του περιφερειακού συμβουλίου επιλογής. Η διαμόρφωση της γνώμης του συμβουλίου γίνεται έπειτα από εισήγηση του οικείου κάθε φορά Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΛ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021

Η συγκεκριμένη υπουργική απόφαση έχοντας υπόψη τους νόμους υπ' αριθμόν **4692/2020** και **4823/2021** καθώς και άλλες διατάξεις, αφορά στον προγραμματισμό για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εσωτερική αξιολόγηση θα γίνεται σε τρία στάδια.

Το πρώτο στάδιο αφορά στο σχεδιασμό – προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου σε ετήσια βάση από το Σύλλογο Διδασκόντων μέσω της δημιουργίας Σχεδίων Δράσης με τους προς υλοποίηση στόχους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την υλοποίηση και την εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης και το τρίτο την αξιολόγηση της διαδικασίας, δηλαδή την αποτίμηση της σχολικής χρονιάς η οποία αποτυπώνεται και στην Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης που συντάσσει ο Διευθυντής μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Η Έκθεση αυτή πρέπει να αναρτηθεί στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ. Η σχολική μονάδα βαθμολογείται σε εννέα άξονες που είναι χωρισμένοι σε τρεις κατηγορίες. Η αξιολόγηση αφορά κάθε άξονα και γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα η οποία είναι η εξής:

1= μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση,

2=επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση,

3=καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση,

4=εξαιρετική λειτουργία.

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων γίνεται σε δεύτερη φάση από τους Σύμβουλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι Σύμβουλοι μελετούν τις Εκθέσεις των

σχολείων που βρίσκονται υπό την ευθύνη τους και με τη σειρά τους συντάσσουν Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολείο ξεχωριστά στην εφαρμογή του ΙΕΠ. Στην αξιολόγηση αυτή καθώς και στις εσωτερικές αξιολογήσεις των σχολείων στηρίζονται άλλες δύο εξωτερικές αξιολογήσεις που έπονται χρονικά, αυτή του Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και αυτή του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης.

3.4 Λόγοι μη εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων αποτελεί ένα θέμα γύρω από το οποίο έχει γίνει και συνεχίζει να γίνεται μεγάλη συζήτηση. Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις αντίθετες μεταξύ τους στον εκπαιδευτικό κόσμο σχετικά με το αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι αποτελεσματικό σε σύγκριση με ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση. (Χαρίσης, 2007)

Η αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα και έχουν υπάρξει έντονες αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους φορέων. Πλέον, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης δεν αμφισβητείται. Παρόλα αυτά, εκφράζονται αντιρρήσεις για την εφαρμογή των κατά καιρούς θεσμοθετημένων από τις ελληνικές κυβερνήσεις αξιολογικών συστημάτων, τα οποία μέχρι σήμερα δεν έχουν εφαρμοστεί πρακτικά. Επομένως, στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να αναφερθούν οι λόγοι για τους οποίους η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρά το γεγονός πως έχει νομοθετηθεί εδώ και αρκετά χρόνια, δεν υπήρξε πρακτική εξέλιξη.

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και η δράση τους γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί βασική τροχόπεδη για την εφαρμογή της. Είναι γνωστό πως τα εκπαιδευτικά συνδικάτα δρουν ως ομάδες πίεσης και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την αγωνιστική τους δράση, την παρέμβασή τους σε διάφορα ζητήματα και τις διεκδικήσεις τους. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), σύμφωνα με δικές της αναφορές, δεν τάσσεται κατά της αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, στην πράξη αντιτίθεται στα αξιολογικά συστήματα που προτείνονται από τις κυβερνήσεις χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα επιχειρήματα. Τα βασικά επιχειρήματά της είναι πως δημιουργήθηκαν απουσία ανοιχτού διαλόγου με την Ομοσπονδία, με αποτέλεσμα να διαφωνεί σε αρκετά σημεία και να τα θεωρεί αναχρονιστικά και ένα είδος μηχανισμού ελέγχου συσχετίζοντάς τα με το θεσμό του επιθεωρητή. (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021)

Προκειμένου η αξιολόγηση να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει η συμφωνία και η ενεργός συμμετοχή των αξιολογούμενων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία καλό είναι να ανιχνεύονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, καθώς τους

αφορά άμεσα. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν πως η προσπάθεια εφαρμογής της χωρίς την επίτευξη της συναίνεσης των άμεσα ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών είναι ένας βασικό λόγος που δημιουργούνται σοβαρές αντιδράσεις γύρω από το θέμα της αξιολόγησης. (Χουλιारा, 2016)

Το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι και προκατειλημμένοι απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πηγάζει επίσης, από το ότι τα αξιολογικά συστήματα που προτείνονται τους θυμίζουν την αρνητική εμπειρία που είχαν από τον θεσμό του επιθεωρητή. Φαίνονται το ίδιο καταπιεστικά και συντηρητικά και τους κάνουν να αισθάνονται πως το μόνο που επιδιώκουν είναι η άσκηση πειθαρχικού ελέγχου (Ξυφτερά, 2018)

Το ζήτημα της αξιολόγησης εγείρει αντιδράσεις και αντιμετωπίζεται αρνητικά και για άλλους λόγους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχει σαν απώτερο σκοπό όχι τη βελτίωση αλλά την τυποποίηση, τη συμμόρφωσή τους σε συγκεκριμένα πλαίσια. Με αυτό τον τρόπο νιώθουν πως μπαίνουν περιορισμοί στη δημιουργική σκέψη, στην αυτονομία και στην ελεύθερη δράση τους, αλλά και πως υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και η επιστημονική τους κατάρτιση (Χαρίσης, 2007). Η επιβολή διοικητικού ελέγχου μέσα από ατελείωτες γραφειοκρατικές διαδικασίες είναι μία ακόμα άποψη που επικρατεί, η οποία ενισχύεται και από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση, δηλαδή την αξιολόγηση μόνο των υφισταμένων από τους προϊστάμενούς τους (top – down process). Είναι λογικό να υπάρχει φόβος πως η αξιολόγηση μπορεί να αποσκοπεί στην ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για όλα τα κακώς κείμενα στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα την αποποίηση των ευθυνών από την πολιτεία και τους ιθύνοντες. (Ξυφτερά, 2018)

Επιπρόσθετα, ένα βασικό επιχείρημα κατά της αξιολογικής διαδικασίας είναι πως προωθεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους συναδέλφους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η συγκεκριμένη διαδικασία βάζει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στη σύγκριση και την κατηγοριοποίησή τους. Οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους πλήττονται και σε καμία περίπτωση δεν ευνοούνται. (Χουλιारा, 2016)

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση αμφισβητείται είναι η υποκειμενικότητα και αναξιοπιστία σχετικά με τις προθέσεις και τα κίνητρα του αξιολογητή που πιστεύουν πως υπάρχει. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δεν εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η αξιοκρατία και πως η ασάφεια που υπάρχει σχετικά με τους στόχους αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα και να αποδειχθούν επικίνδυνα για τους ίδιους. Δεν είναι σίγουροι πως οι προθέσεις για την αξιολόγηση είναι καλές και αποβλέπουν μόνο στη βελτίωση, καθώς επίσης και πως οι αξιολογητές είναι κατάλληλα καταρτισμένοι. Η περικοπή μισθών και οι απολύσεις με αφορμή την αξιολόγηση είναι ο βασικός φόβος των εκπαιδευτικών. Ο φόβος τους αυτός έγινε πιο έντονος

καθώς οι προσπάθειες για εφαρμογή της αξιολόγησης γίνονταν και σε περιόδους στις οποίες η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας (περίοδος οικονομικής κρίσης) άφηνε περιθώρια για τέτοιου είδους φημολογίες. (Ξυφτερά, 2018)

Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε πως απουσία εκπαιδευτικής αξιολόγησης για πολλά χρόνια από το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει σαν αποτέλεσμα την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι κατάλληλα για μία τέτοια διαδικασία και μάλιστα δε φαίνεται να υπάρχει και κάποια πρόβλεψη από τους ιθύνοντες για το συγκεκριμένο θέμα. Υπάρχει ένα μεγάλο κενό στη νομοθεσία όσο αφορά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια σχετικά με διοικητικές και αξιολογικές διαδικασίες προκειμένου να γίνουν γνώστες και να καλλιεργηθεί μία υγιής κουλτούρα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. (Ξυφτερά, 2018)

Από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές πως υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους η αξιολόγηση αντιμετωπιζόταν και συνεχίζει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Παρόλα αυτά, και παρά τη δράση των συνδικαλιστικών οργάνων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε θέση να δεχτεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν στη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά στην πολιτεία και στην κεντρική εξουσία λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης και ανησυχίας μήπως η εφαρμογή της αξιολόγησης τους αδικήσει και τους υποβαθμίσει. Αμφισβητούν την αντικειμενικότητα και την αξιοκρατία σε μία κοινωνία που για χρόνια η προσωπική και επαγγελματική πρόοδος και εξέλιξη είναι έννοιες συνδεδεμένες με την κομματοκρατία. (Ξυφτερά, 2018)

Μέσα στα πλαίσια αυτής της γενικότερης προσπάθειας διερεύνησης της αξιολογικής διαδικασίας αναδεικνύεται η διπολικότητα που παρουσιάζει το θέμα της αξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα μελετηθούν και θα αναλυθούν με την εφαρμογή του συστημικού εργαλείου Polarity Management, τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα και των δύο πόλων του θέματος και θα αναδειχθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις και βάσεις που πρέπει να τεθούν για να έχουμε ποιότητα στην εκπαίδευση.

4 Κεφάλαιο. Το Δίλημμα Ύπαρξης η Όχι ενός Αξιολογικού Συστήματος της Εκπαίδευσης

4.1 Ιστορική Εξέλιξη της Συστημικής Θεωρίας

Η συστημική σκέψη και θεωρία αξιοποίησε έννοιες και όρους της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο άνθρωπος είναι "πολιτικόν ζώον" και αναπόσπαστο μέρος της φύσης του είναι η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτησή του από την κοινωνία στην οποία ανήκει. Ο Ηράκλειτος ασχολήθηκε με την ολιστική θεώρηση του ανθρώπου μελετώντας όλες τις διεργασίες των διάφορων πτυχών του. Τέλος, ο Σωκράτης εφαρμόζοντας την μαιευτική – διαλεκτική μέθοδο έδωσε μεγάλη αξία στον διάλογο, στην ελευθερία λόγου και την εφαρμογή ερωτήσεων προκειμένου να οδηγηθεί κανείς σε μία νέα κοινωνική κατασκευή. (Γιώτσα, 2014)

Το 1920, η Κοινωνική Ψυχολογία άρχισε να μελετά τον άνθρωπο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου στον οποίο ανήκει (Γιώτσα, 2014). Στη συνέχεια, κατά τις δεκαετίες '40 και '50 έκανε την εμφάνισή του το κυβερνητικό μοντέλο και το συστημικό παράδειγμα στις ψυχοθεραπείες. Η αξιοποίηση των εννοιών και των όρων της Κοινωνικής Ψυχολογίας που αφορούν στα συστήματα και τις σχέσεις των ανθρώπων, οδήγησαν στη διατύπωση της Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων από τον βιολόγο Ludvig Von Bertalanffy το 1968. Πρόκειται για μία βιολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι οργανισμοί είναι συστήματα που έχουν υποσυστήματα. (Γιώτσα, 2014)

Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της συστημικής θεωρίας ή προσέγγισης από τη δεκαετία του '50 που είναι μία συνολική θεώρηση της ζωής και της γνώσης. Πρόκειται για ένα κίνημα που είχε σαν στόχο την επίτευξη ενός νέου τρόπου σκέψης και οργάνωσης. Η θεωρία αυτή αφορά στη διατύπωση ενοποιητικών αρχών και εννοιών που διέπουν όλων των ειδών τα συστήματα. Μελετά τα φαινόμενα ως συστήματα καθώς επίσης και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. (Ψύχα & Χριστοδούλου, 2017)

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως βασική έννοια της συστημικής θεωρίας ή προσέγγισης είναι το σύστημα. Το σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων που μεταξύ τους υπάρχουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και μαζί αποτελούν μία ολότητα. (Ψύχα & Χριστοδούλου, 2017)

Βασικός στόχος της είναι η επίτευξη επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και η αποφυγή της απομόνωσης στην επιστήμη λόγω της εξειδίκευσης (Ψύχα & Χριστοδούλου, 2017). Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη θεωρία βρίσκει εφαρμογή σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Πιο συγκεκριμένα συναντάται στον κλάδο της ψυχολογίας, της ιατρικής,

της ψυχιατρικής, της βιολογίας, της παιδαγωγικής, των οικονομικών, των πολιτικών επιστημών, της διοίκησης, της κοινωνιολογίας κ.α.(Ψύχα & Χριστοδούλου, 2017)

4.2 Συστημικά εργαλεία διαχείρισης πολυπλοκότητας

Η συστημική θεωρία χρησιμοποιείται για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων οργανισμών με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της βεβαιότητας και της σωστής οργάνωσης απέναντι στους στόχους που έχουν τεθεί από αυτούς (Ψύχα & Χριστοδούλου, 2017). Τα πιο γνωστά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση ζητημάτων πολυπλοκότητας είναι η Διαχείριση πολικότητας (Polarity Management), η Θεωρία περιορισμών (Theory of Constraints), τα Διαγράμματα SIPOC και η Ισορροπημένη κάρτα επιδόσεων (Balanced Scorecard). (Σαλμόν, 2014)

4.3 Μεθοδολογία Polarity Management (Διαχείριση πολικότητας) – Ένα Συστημικό Εργαλείο Διαχείρισης Πολυπλοκότητας

Η Διαχείριση Πολικότητας ή Polarity Management είναι μία σύγχρονη συστημική μεθοδολογία η οποία βασίζεται στο έργο του Barry Johnson. Πρόκειται για ένα εργαλείο μοντελοποίησης της διαχείρισης πολύπλοκων προβλημάτων. Η χρήση του εργαλείου αυτού οδηγεί σε ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων που εμφανίζουν πολικότητα φιλικό προς το χρήστη. Τα προβλήματα αυτά δε γίνεται να λυθούν με παραδοσιακές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και χρειάζονται ειδικό χειρισμό. Τα προβλήματα πολικότητας είναι δυαδικές αντιθέσεις που δεν επιδέχονται μίας και μοναδικής λύσης. Είναι ζητήματα τα οποία γεννούν διλήμματα και παρουσιάζουν πολικότητα με ένα ζεύγος αντιθέσεων. Η αξία της διαχείριση πολικότητας είναι μεγαλύτερη όταν το σύστημα ή το πρόβλημα γίνεται πιο πολύπλοκο ή διαφορετικό, αλλάζει με μεγάλη ταχύτητα ή αντιστέκεται στην αλλαγή.(Johnson, 1993)

Το πρόβλημα εμφανίζεται όταν αγνοούμε την αλληλεπιδραστική σχέση των δύο πόλων ή επιλέγουμε μία και μοναδική λύση. Επομένως, για να αποφασίσουμε εάν θα χρησιμοποιήσουμε αυτό το εργαλείο θα πρέπει πρώτα να αναρωτηθούμε εάν το πρόβλημα που μας απασχολεί μπορεί να λυθεί ή εάν πρόκειται για μία συνεχιζόμενη πολικότητα που θα πρέπει να διαχειριστούμε. (Johnson, 1993)

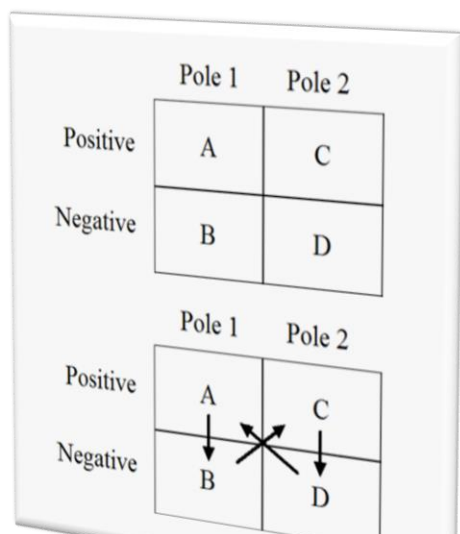
Η λύση σε ένα τέτοιου είδους πρόβλημα βρίσκεται στην αναγνώριση της ίδιας τη φύσης της πολικότητας και στη στόχευση της μεγιστοποίησης των θετικών των δύο πόλων και στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών (Σαλμόν,2014). Με αυτό τον τρόπο πλησιάζουμε στην αληθινή φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουμε. Πρόκειται για μία διαδικασία μετάβασης από μια win-lose_τακτική σε μια win-win. Θα μπορούσαμε να πούμε πως το συγκεκριμένο συστημικό εργαλείο οδηγεί στην ανάπτυξη, προωθεί τη σκέψη και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη λήψη

αποφάσεων στον τομέα της Διοίκησης και της Εκπαίδευσης αλλά και σε όλους τους τομείς της ζωής μας.

4.4 Μεθοδολογία Ανάλυσης - Βήματα για τη Διαχείριση της πολικότητας

Προκειμένου το μοντέλο της Διαχείρισης Πολικότητας να έχει αποτέλεσμα χρειάζεται να εργαστεί κανείς με συγκεκριμένο τρόπο και να ακολουθήσουμε κάποια βήματα. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν με τη σειρά που αναφέρονται τα εξής:

1. Αρχικά, γίνεται ορισμός των δύο όρων του ζητήματος.
2. Διασαφηνίζουμε αν πρόκειται για πρόβλημα ή για ζήτημα πολικότητας. Είναι πολύ σημαντικό να καταστεί σαφές αν υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους όρους του ζητήματος και αν υπάρχει παλινδρόμηση, προκειμένου να αναγνωριστεί το ζήτημα ως πολικότητα ή ως ένα πρόβλημα που επιδέχεται λύση.
3. Σχεδιάζουμε το διάγραμμα και συμπληρώνουμε τους πόλους με τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία του καθενός πεδίου στον πίνακα.
4. Παρατηρούμε πώς λειτουργεί η πολικότητα. Μελετούμε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στους δύο πόλους συσχετίζοντας τα αρνητικά του πρώτου πόλου με τα θετικά του δεύτερου πόλου και αντίστροφα.
5. Θα ακολουθήσει η στοιχειοθέτηση των ενεργειών για την εκμετάλλευση των δύο πόλων και των δράσεων για την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών, ώστε να καταλήξουμε στην Υβριδική Λύση για την διαχείριση του ζητήματος.
6. Τέλος, θα γίνει αποτίμηση της προσπάθειας και θα προβούμε σε διορθωτικές επεμβάσεις όπου και αν χρειαστεί. (Σαλμόν, 2014)



Διαγραμματική Απεικόνιση διαχείρισης της πολικότητας. (Σαλμόν, 2014)

Συσχέτιση και αλληλεξάρτηση των δύο πόλων: τα αρνητικά του Α' πόλου με τα θετικά του Β' πόλου και αντίστροφα. Μοιάζει με την διαδικασία της αναπνοής (συσχέτιση εισπνοής και εκπνοής).

Εικόνα 4-1. Διαγραμματική Απεικόνιση Διαχείρισης της Πολικότητας

4.5 Επιλογή του εργαλείου Διαχείρισης Πολικότητας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ανάλυση και μελέτη του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γύρω από την εφαρμογή του αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα δημιουργείται ο προβληματισμός της διπολικότητας που έχει προκαλέσει στην χώρα μας η εφαρμογή ή όχι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το κεφάλαιο, το κύριο εργαλείο της μελέτης, θα αποτελέσει ένα εργαλείο λήψης αποφάσεων που εντάσσεται στην συστημική θεωρία, αυτό της *Διαχείρισης Πολικότητας (Polarity Management)*, δεδομένου ότι και οι δύο πλευρές του θέματος (ναι ή όχι στην αξιολόγηση) είναι αλληλοεξαρτώμενες, γεγονός που δυσκολεύει την επιλογή της μίας ή της άλλης πλευράς, χωρίς να εξετάζονται λεπτομερειακά τα θετικά και αρνητικά τους σημεία.

Ο λόγος που επιλέχθηκε για την διαχείριση του θέματος, ένα εργαλείο που ακολουθεί την συστημική προσέγγιση και θεωρία, είναι πως για να κατανοήσουμε την πολικότητα αυτού του θέματος, πρέπει να το διαχειριστούμε ολιστικά συμπεριλαμβάνοντας στο οπτικό μας πεδίο όλα τα επίπεδα των υποσυστημάτων που το αποτελούν καθώς και του ευρύτερου συστήματος στο οποίο ανήκει. Έτσι, διευρύνεται η οπτική μας και είναι ευκολότερο και αντικειμενικότερο, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα μέρη του συστήματος, να καταλήξουμε σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα και σε λύσεις που ικανοποιούν το σύνολο του συστήματος.

Το εργαλείο Διαχείρισης Πολικότητας επιλέχθηκε για το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας για πολλούς και συγκεκριμένους λόγους. Πρώτον, το θέμα της ύπαρξης ή όχι ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα που άπτεται της επικαιρότητας καθώς τη φετινή χρονιά γίνεται προσπάθεια από το Υπουργείο να τεθεί σε εφαρμογή η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες της χώρας και να προχωρήσει κανονικά προς την ολοκλήρωσή της. Επιπρόσθετα, πρόκειται για ένα θέμα παρουσιάζει έντονη πόλωση εδώ και πολλά χρόνια και ο κάθε πόλος έχει ένθερμους υποστηρικτές. Πολύ σημαντικό ακόμα είναι πως και οι δύο πόλοι εμφανίζουν ισχυρά και ξεκάθαρα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Καμία από τις οπτικές και λύσεις που προτείνουν οι υποστηρικτές του κάθε πόλου δεν αποτελεί την "απόλυτη" λύση και απάντηση στον βασικό προβληματισμό. Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη επισήμανσης των κομβικών παραμέτρων μιας υβριδικής λύσης ώστε να επιτελεστεί η εξισορρόπηση του συστήματος.

Τα βήματα που θα ακολουθηθούν για την υλοποίηση της Διαχείρισης Πολικότητας είναι τα ακόλουθα (Σαλμόν, 2016):

- Θα οριστούν οι δύο όροι του ζητήματος.
- Θα διευκρινιστεί η φύση του ζητήματος, εάν αποτελεί πρόβλημα ή ζήτημα πολικότητας.
- Θα σχεδιαστεί το διάγραμμα συμπληρώνοντας τους πόλους με τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία του καθενός πεδίου στον πίνακα.
- Θα γίνει μελέτη του τρόπου με τον οποίον λειτουργεί η πολικότητα (θα παρατηρηθεί η αλληλεξάρτηση των δύο πόλων συσχετίζοντας τα αρνητικά του πρώτου πόλου με τα θετικά του δεύτερου πόλου και αντίστροφα).
- Θα ακολουθήσει η στοιχειοθέτηση των ενεργειών για την εκμετάλλευση των δύο πόλων και των δράσεων για την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών, ώστε να καταλήξουμε στην Υβριδική Λύση για την διαχείριση του ζητήματος.
- Τέλος, θα γίνει αποτίμηση της προσπάθειας και θα προβούμε σε διορθωτικές επεμβάσεις όπου και αν χρειαστεί.

4.5.1 Εξαγωγή βασικών Θετικών και Αρνητικών Στοιχείων των δύο Πόλων

Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό Σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης

Θετικά στοιχεία:

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού- λήψη αποφάσεων.
- Ενίσχυση της κατανομής των πόρων.
- Βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών
- Προώθηση της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και της αντικειμενικότητας
- Ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης
- Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος - Ανατροφοδότηση
- Διασφάλιση της ύπαρξης επαρκούς εξοπλισμού και μέσω διδασκαλίας
- Σύγκριση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μονάδων σαφώς καθορισμένοι δείκτες και κριτήρια
- Δημιουργία προϋποθέσεων για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.

Αρνητικά στοιχεία:

- Εσωτερικές συγκρούσεις - αυξημένος ανταγωνισμός.
- Φόβος των εκπαιδευτικών, ανασφάλεια και άγχος.
- Υποκειμενικότητα και αναξιοπιστία σχετικά με τις προθέσεις και τα κίνητρα του αξιολογητή.
- Ακύρωση της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και περιορισμός της ελεύθερης δημιουργικότητας και δράσης του.
- Μηχανισμός γραφειοκρατικού, διοικητικού, κοινωνικού ελέγχου. Ενίσχυση σχολικής λογοδοσίας, κατηγοριοποίησης των σχολείων και ταξικής διαστρωμάτωσης.
- Μείωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και υποβάθμιση του συλλόγου διδασκόντων.
- Μη ανάληψη ευθυνών από την ίδια την κυβέρνηση.
- Εστίαση μόνο στα γνωστικά αντικείμενα και προσπάθεια βελτίωσης στατιστικών δεικτών.

Πόλος 2: Εκπαιδευτικό Σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης

Θετικά στοιχεία:

- Ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, θετικό σχολικό κλίμα και γόνιμο έδαφος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματος- λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.
- Εμπιστοσύνη στο αντικείμενο της δουλειάς του εκπαιδευτικού και προβολή της ελεύθερης δημιουργικότητας του .
- Αύξηση εσωτερικού κινήτρου και δημιουργίας θετικής ψυχολογίας και "σκοπού" στους εκπαιδευτικούς.
- Ενίσχυση της αυτόνομης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας .Δημοκρατικότητα, συμμετοχική ευθύνη όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων.
- Ενίσχυση της ατομικής και ηθικής ευθύνης για την επίτευξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου επιστημονικής κατάρτισης λόγω επιθυμίας για βελτίωση και όχι εξαναγκαστικά.
- Μειωμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Αρνητικά στοιχεία:

- Αδυναμία ελέγχου της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Αίσθημα μη εκτίμησης της εργασίας των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και ελλιπής καθοδήγηση και υποστήριξη.
- Ενίσχυση της «νωχελικής» διάθεσης στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση στην εργασία.
- Υποβάθμιση της σημασίας της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας εις βάρος αυτών που καταβάλλουν συνέπεια και ζήλο. Εντείνεται το αίσθημα της αδικίας.

- Μειωμένο κίνητρο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.
- Περιορισμός της δυνατότητας εξέλιξης της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Αδυναμία προσδιορισμού ελλείψεων σε τεχνολογικά, εποπτικά μέσα και πόρους.
- Δυσκολία ορισμού μέτρου σύγκρισης της αποτελεσματικότητας και της παρεχόμενης ποιότητας των σχολικών μονάδων.

Πόλος 1		Διάγραμμα Διαχείρισης Πολικότητας		Πόλος 2	
Θετικά στοιχεία	Εκπαιδευτικό Σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης (+)	<ul style="list-style-type: none"> • Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού- λήψη αποφάσεων. • Ενίσχυση της κατανομής των πόρων. • Βελτίωση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. • Προώθηση της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και της αντικειμενικότητας. • Ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης • Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος - Ανατροφοδότηση • Διασφάλιση της ύπαρξης επαρκούς εξοπλισμού και μέσων διδασκαλίας • Σύγκριση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μονάδων- σαφώς καθορισμένοι δείκτες και κριτήρια • Δημιουργία προϋποθέσεων για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων. 	Εκπαιδευτικό Σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης (+)	<ul style="list-style-type: none"> • Ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, θετικό σχολικό κλίμα και γόνιμο έδαφος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. • Αναγνώριση της αξίας του επαγγέλματος- λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. • Εμπιστοσύνη στο αντικείμενο της δουλειάς του εκπαιδευτικού και προβολή της ελεύθερης δημιουργικότητας του. • Αύξηση εσωτερικού κινήτρου και δημιουργίας θετικής ψυχολογίας και "σκοπού" στους εκπαιδευτικούς. • Ενίσχυση της αυτόνομης λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας .Δημοκρατικότητα, συμμετοχική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων. • Ενίσχυση της ατομικής και ηθικής ευθύνης για την επίτευξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. • Συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου επιστημονικής κατάρτισης λόγω επιθυμίας για βελτίωση και όχι εξαναγκαστικά. • Μειωμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες 	
	Αρνητικά στοιχεία	Εκπαιδευτικό Σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης (-)	<ul style="list-style-type: none"> • Εσωτερικές συγκρούσεις - αυξημένος ανταγωνισμός. • Φόβος των εκπαιδευτικών, ανασφάλεια και άγχος. • Υποκειμενικότητα και αναξιοπιστία σχετικά με τις προθέσεις και τα κίνητρα του αξιολογητή. • Ακύρωση της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού και περιορισμός της ελεύθερης δημιουργικότητας και δράσης του. • Μηχανισμός γραφειοκρατικού, διοικητικού, κοινωνικού ελέγχου. Ενίσχυση σχολικής λογοδοσίας, κατηγοριοποίησης των σχολείων και ταξικής διαστρωμάτωσης. • Μείωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και υποβάθμιση του συλλόγου διδασκόντων. • Μη ανάληψη ευθυνών από την ίδια την κυβέρνηση. • Εστίαση μόνο στα γνωστικά αντικείμενα και προσπάθεια βελτίωσης στατιστικών δεικτών. 	Εκπαιδευτικό Σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης (-)	<ul style="list-style-type: none"> • Αδυναμία ελέγχου της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. • Αίσθημα μη εκτίμησης της εργασίας των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και ελλιπής καθοδήγηση και υποστήριξη. • Ενίσχυση της «αρχαϊκής» διάθεσης στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση στην εργασία. • Υποβάθμιση της σημασίας της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας εις βάρος αυτών που καταβάλλουν συνέπεια και ζήλο. Εντείνεται το αίσθημα της αδικίας. • Μειωμένο κίνητρο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. • Περιορισμός της δυνατότητας εξέλιξης της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού προσωπικού. • Αδυναμία προσδιορισμού ελλείψεων σε τεχνολογικά, εποπτικά μέσα και πόρους. • Δυσκολία ορισμού μέτρου σύγκρισης της αποτελεσματικότητας και της παρεχόμενης ποιότητας των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 4-1. Διάγραμμα Διαχείρισης Πολικότητας

4.5.2 Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων - Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων των δύο πόλων

Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα	Ενίσχυση/Δράσεις
Συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Εντοπίζονται τα θετικά και αρνητικά στοιχεία εκπαιδευτικών και σχολείων - λήψη αποφάσεων.	Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης - σχέδιο δράσης προσαρμοσμένο στην εκάστοτε σχολική μονάδα και στα αρνητικά στοιχεία που έχουν εντοπιστεί. Λήψη αποφάσεων με συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων.

Βοηθά στην κατανομή των πόρων .	Οικονομική ενίσχυση και παροχή εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες που υστερούν. Πρόσληψη προσωπικού ειδικά καταρτισμένου εγκαίρως σε όλες τις σχολικές μονάδες και προτεραιότητα σε εκείνες που αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα.
Ενισχύει στον εκπαιδευτικό την αυτοεκτίμηση και του παρέχει κίνητρα για να είναι πιο αποδοτικός, ασφάλεια και κύρος.	Προαγωγή των αποδοτικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών - επιβραβεύσεις - προβολή της εργασίας τους. Ενίσχυση των αδύναμων με επιμορφώσεις και πόρους.
Προωθεί την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και την αντικειμενικότητα.	Καθορισμός αντικειμενικών κριτηρίων . Πολυκριτηριακή αξιολόγηση των μονάδων από ειδικά καταρτισμένο προσωπικό που θα ελέγχεται τακτικά και δε θα έχει συμφέροντα από την όλη διαδικασία.
Βοηθά στην ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης.	Προαγωγή των αποδοτικών και αποτελεσματικών διευθυντών σε ανώτερες θέσεις - υλικές επιβραβεύσεις - προβολή της εργασίας τους. Ενίσχυση των αδύναμων με επιμορφώσεις και πόρους. Οι έμπειροι διευθυντές αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των λιγότερο έμπειρων .
Αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από το σωστό σχεδιασμό και εφαρμογή των μέσων και των δραστηριοτήτων. Προσφέρει ανατροφοδότηση .	Αποφόρτιση των εκπαιδευτικών με μείωση των διδακτικών ωρών τους και άλλων διοικητικών υποχρεώσεων (ύπαρξη ικανού διοικητικού προσωπικού και γραμματείας σε κάθε σχολείο) προκειμένου να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για εκπαιδευτικό σχεδιασμό και συνεργασία ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό. Ύπαρξη κατάλληλα καταρτισμένου προσωπικού σε κάθε σχολική μονάδα το οποίο θα μπορούν να συμβουλευούνται οι εκπαιδευτικοί (ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, νοσηλεύτης).
Διασφαλίζει την ύπαρξη και την σωστή χρήση επαρκούς εξοπλισμού και μέσων διδασκαλίας .	Βελτίωση των υποδομών και κάλυψη όλων των ελλείψεων προσφέροντας παραπάνω πόρους στα σχολεία που το έχουν ανάγκη.
Επιτρέπει τη σύγκριση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μονάδων- σαφώς καθορισμένοι δείκτες και κριτήρια .	Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με βάση συγκεκριμένους δείκτες (υποδομές, εξοπλισμός, ύπαρξη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, επίπεδο επιμόρφωσης διδακτικού προσωπικού κ.α.). Προτεραιότητα θα είναι η ενίσχυση των σχολείων που θα βρίσκονται χαμηλά στην κατάταξη στους τομείς που υστερούν.
Δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων.	Προσφορά δυνατότητας για καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και δραστηριότητες με την απαραίτητη χρηματοδότηση . Συνεχής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού για να μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη νέες μεθόδους και μέσα.

Πίνακας 4-2.Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης- Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων

Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης

Μειονεκτήματα	Αποδυνάμωση/Δράσεις
<p>Εσωτερικές συγκρούσεις - αυξημένος ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων εις βάρος της ποιότητας.</p>	<p>Αλληλεπιδράσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και δραστηριότητες που αναλαμβάνουν στο περιβάλλον του σχολείου, με σκοπό τη μείωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών.</p> <p>Έλλειψη κυρώσεων αλλά ενίσχυση των αδύναμων εκπαιδευτικών.</p> <p>Παροχή κινήτρων σε όλους τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, αύξηση μισθού, επιδόματα κ.α.)</p>
<p>Φόβος των εκπαιδευτικών, ανασφάλεια και άγχος.</p> <p>Πιθανή επιβάρυνση του ήδη βεβαρυσμένου εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα λόγω φόρτου εργασίας για την αξιολογική διαδικασία.</p>	<p>Βελτίωση σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές με σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος.</p> <p>Το διδακτικό προσωπικό δεν επιβαρύνεται με περισσότερες ώρες γραφειοκρατικής εργασίας σχετικά με την αξιολόγηση.</p>
<p>Υποκειμενικότητα και αναξιопιστία σχετικά με τις προθέσεις και τα κίνητρα του αξιολογητή.</p>	<p>Αντικειμενική αξιολόγηση με σαφώς καθορισμένα κριτήρια από εξειδικευμένο προσωπικό.</p> <p>Το προσωπικό αυτό δεν θα έχει κανένα όφελος από την αξιολόγηση καθώς αυτή θα είναι η δουλειά του.</p>
<p>Ακυρώνει την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση τους.</p>	<p>Παροχή ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς και ενθάρρυνση της δημιουργικότητας.</p> <p>Ελευθερία εκπαιδευτικού να φτάσει σε σαφώς καθορισμένους στόχους με βάση την προσωπικότητά του.</p>
<p>Αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού και κοινωνικού ελέγχου και ασφαλώς πολιτικό μέτρο- ενισχύει τη σχολική λογοδοσία, κατηγοριοποίηση των σχολείων και την ταξική διαστρωμάτωση.</p>	<p>Η αξιολόγηση δε θα αποσκοπεί στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και στην κοινωνική διαστρωμάτωση.</p> <p>Τα σχολεία που υστερούν θα ενισχύονται και θα βελτιώνονται άμεσα στους τομείς που το χρειάζονται προκειμένου όλα τα σχολεία να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο.</p>
<p>Θίγει την αυτονομία των σχολικών μονάδων και υποβαθμίζει τον θεσμικό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων.</p>	<p>Ανάπτυξη του επαγγελματικού διαλόγου και ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και παραδειγμάτων από την εκπαιδευτική πράξη.</p> <p>Ανάπτυξη συμμετοχικών διοικητικών διαδικασιών και ποιοτικών επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη.</p> <p>Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στο όραμα για μια καλύτερη εκπαίδευση καθώς είναι οι μόνοι που έχουν καθημερινή επαφή με μαθητές και γονείς και γνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες αυτών αλλά και του σχολείου τους.</p>

<p>Επιρρίπτει τις ευθύνες για όλα τα προβλήματα στους ίδιους τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ενώ υπάρχουν βασικά προβλήματα που εκκινούν από την ίδια την κυβέρνηση.</p>	<p>Ανάληψη ευθυνών από το κράτος: βελτίωση των συνθηκών στα σχολεία, πρόσληψη προσωπικού, παροχή κατάλληλης χρηματοδότησης για υποδομές και υλικοτεχνικό εξοπλισμό.</p>
<p>Εστίαση μόνο στα γνωστικά αντικείμενα και προσπάθεια βελτίωσης στατιστικών δεικτών.</p> <p>Περιορίζεται σε μια βαθμολογική κατάταξη.</p>	<p>Ανάπτυξη ενός συστήματος μεντόρων: πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ή/και βοηθοί διευθυντές μπορούν να στηρίξουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς ή μαθητές συνολικά και όχι μόνο στο γνωστικό αντικείμενο.</p> <p>Παροχή στήριξης και διευκολύνσεων στους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα «προβλήματα» στην τάξη τους π.χ. λιγότεροι μαθητές στην τάξη, δεύτερο άτομο-βοηθός στην τάξη αυτή.</p> <p>Ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και διάλογος.</p> <p>Ύπαρξη περιγραφικής αξιολόγησης.</p>

Πίνακας 4-3. Πόλος 1 : Εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή αξιολόγησης- Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων

Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα	Ενδυνάμωση/Δράσεις
<p>Ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, θετικό σχολικό κλίμα και γόνιμο έδαφος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.</p>	<p>Δημιουργία ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών για εποικοδομητική ανταλλαγή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών και ενδυνάμωση και υποστήριξη των καινοτόμων δράσεων.</p>
<p>Αναγνωρίζεται η αξία του επαγγέλματος-λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.</p>	<p>Επιβράβευση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν δράσεις και συζήτηση γύρω από την κατανομή αρμοδιοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.</p>
<p>Εμπιστοσύνη στο αντικείμενο της δουλειάς του εκπαιδευτικού.</p> <p>Προβάλλεται η ελεύθερη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η ευελιξία του στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.</p>	<p>Ευελιξία και διαφοροποίηση των μαθημάτων, προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών που δομούν μια τάξη.</p> <p>Δυνατότητα επιλογής για κάθε διδακτικό αντικείμενο, ανάμεσα σε διαθέσιμα βιβλία. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται ο ανταγωνισμός στους εκδότες και άρα η ποιότητα του διαθέσιμου υλικού.</p>
	<p>Κατεύθυνση προς ενδυνάμωση κοινωνικο-συναισθηματικών δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλουτισμός των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών με την παροχή όλων των κατάλληλων εργαλείων και εφοδίων στα σχολεία ώστε να ενισχύεται η όρεξη και η διάθεση τους να υλοποιήσουν δράσεις περισσότερο</p>

Ενίσχυση εσωτερικού κινήτρου και δημιουργίας θετικής ψυχολογίας και "σκοπού" στους εκπαιδευτικούς.	δημιουργικές και διαδραστικές. Να πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να έχουν οι εκπαιδευτικοί εγγενές κίνητρο.
Επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να λειτουργεί αυτόνομα και να αναπτύσσει τις δικές της στρατηγικές και κίνητρα για να λειτουργήσει αποδοτικά. Δημοκρατικότητα, συμμετοχική ευθύνη όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων .	Σαφής και καθορισμένος ορισμός των αρμοδιοτήτων, των αναγκών, των στόχων, των δράσεων και των ελλείψεων κάθε σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς από το σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή . Οι διευθυντές λειτουργούν ως ηγέτες που μπορούν να αναπτύξουν και να εμπνεύσουν στους εκπαιδευτικούς τη δέσμευση και την ικανότητα για την παραγωγή μάθησης υψηλού επιπέδου.
Ενίσχυση της ατομικής και ηθικής ευθύνης για την επίτευξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.	Συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού κλάδου και των εμπλεκομένων στην δημιουργία ενός συστήματος που θα περιλαμβάνει τα κριτήρια και τις θεματικές που κρίνονται απαραίτητες για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης .
Συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου επιστημονικής κατάρτισης λόγω επιθυμίας για βελτίωση και όχι εξαναγκαστικά.	Πραγματοποίηση δωρεάν επιμορφώσεων ενδοσχολικών ή σε επίπεδο εκπαιδευτικών περιφερειών με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.
Μειωμένες γραφειοκρατικές διαδικασίες και άρα περισσότερος χρόνος για ενασχόληση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον σχεδιασμό της.	Ορισμός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ορθότερη οργάνωση και σχεδιασμό της.

Πίνακας 4-4.Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης-Ενίσχυση Πλεονεκτημάτων

Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης

Μειονεκτήματα	Αποδυνάμωση/Δράσεις
Αδυναμία ελέγχου της αποτελεσματικότητας και δυσκολία αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας - «υποκειμενική» προσπάθεια του καθενός με αναξιόπιστους τρόπους.	Προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, συγγραφή από εκπαιδευτικούς με μεγάλη πείρα , με δοκιμασμένες στρατηγικές στην τάξη μελετώντας το παιδαγωγικό κλίμα και τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα μπορούν να περιλαμβάνουν: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Στόχους του μαθήματος. ✓ Συνήθεις παρανοήσεις των παιδιών για το θέμα. ✓ Προτεινόμενες ερωτήσεις προς διερεύνηση. ✓ Ερωτήσεις αξιολόγησης, προς ανατροφοδότηση της γνώσης. ✓ Προτεινόμενες δραστηριότητες.
Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συχνά το συναίσθημα ό,τι «παλεύουν μόνοι τους», ό,τι δεν εκτιμάται η εργασία τους στην κοινωνία και πως δεν διατίθεται	Δημιουργία ομάδας υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών και συνεχή καθοδήγηση τους από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ο "Μέντορας" συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, σε εβδομαδιαίες συναντήσεις για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και την καθοδήγηση και αποτίμηση της πορείας της διδασκαλίας.

καθοδήγηση και υποστήριξη κατά την έναρξη της σταδιοδρομίας τους.	
Ενισχύεται η «νωχελική» διάθεση στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση στην εργασία.	Παροχή πόρων, χρόνου και υποστήριξης για την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους.
Υποβαθμίζεται η σημασία της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας εις βάρος αυτών που καταβάλλουν συνέπεια και ζήλο. Εντείνεται το αίσθημα της αδικίας.	Παροχή εκπαιδευτικών αδειών, προκειμένου να εργαστούν σε δημόσιους φορείς σχεδιάζοντας τα σχολικά και εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα .
Μειωμένο κίνητρο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και έλλειψη επιβράβευσης.	Προβολή των προσπαθειών και των προγραμμάτων που είναι επιτυχημένα τόσο για την επιβράβευση των εκπαιδευτικών που τα υλοποίησαν, όπως και για την διάχυση των καλών πρακτικών προς ενημέρωση όλου του εκπαιδευτικού κλάδου.
Περιορίζεται η δυνατότητα εξέλιξης της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν υπάρχει η δυνατότητα προαγωγής.	Δημιουργία σύνθετων δομών σταδιοδρομίας που προσφέρουν στους αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς της δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης . Δημιουργία εκπαιδευτικής στρατηγικής με καθορισμένα βήματα εξέλιξης των εκπαιδευτικών με βάση την πορεία τους στην εκπαίδευση και τις κατευθύνσεις που επιλέγουν. Πχ δημιουργία κλάδων εξέλιξης, διοικητικό, εκπαιδευτικό, εξειδίκευσης και καταγραφή των βημάτων και της εκπαίδευσης που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος για να φτάσει στο ανώτατο αξίωμα της κάθε κατεύθυνσης.
Αδυναμία προσδιορισμού ελλείψεων σε τεχνολογικά, εποπτικά μέσα και πόρους.	Καταγραφή αναγκών και ελλείψεων οργανωμένα και συστηματικά.
Δυσκολία ορισμού μέτρου σύγκρισης της αποτελεσματικότητας και της παρεχόμενης ποιότητας των σχολικών μονάδων.	Καταγραφή των στόχων κάθε σχολικής μονάδας στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μια αποτίμηση στο τέλος της. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί μια ποιοτική – περιγραφική αποτίμηση και επιτυγχάνεται η ουσιαστική σύγκριση.

Πίνακας 4-5. Πόλος 2: Εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την εφαρμογή αξιολόγησης-Αποδυνάμωση Μειονεκτημάτων

4.5.3 Κομβικές Παράμετροι Υβριδικής Λύσης

Η χρήση του εργαλείου Polarity Management για τη θεματική της ύπαρξης ή μη ύπαρξης της αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα μας οδήγησε στη διαμόρφωση της Υβριδικής Λύσης για τη διαχείριση του ζητήματος. Μέσα από την διαδικασία της στοιχειοθέτησης των ενεργειών για την εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων του κάθε πόλου αλλά και των δράσεων για την αντιμετώπιση των αρνητικών του στοιχείων, προέκυψε μία λύση η οποία συνδυάζει στοιχεία και από τους δύο πόλους και αφορά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα με έναν τρόπο που θα είναι αποδεκτός από τους υποστηρικτές και των δύο πόλων.

Προκειμένου να υπάρξει μία ευρέως αποδεκτή αξιολογική διαδικασία που θα οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει πρώτα να οριστούν οι λόγοι για τους οποίους κάτι τέτοιο είναι χρήσιμο να συμβεί, οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται, οι στόχοι που θα πρέπει να τεθούν και τέλος τα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνεται η αξιολογική διαδικασία. Από τη στιγμή που όλα αυτά θα οριστούν με βάση τη χρήση του εργαλείου Polarity Management, αποτελούν τις κομβικές παραμέτρους τις Υβριδικής Λύσης.

Οι λόγοι για τους οποίους είναι χρήσιμη και αναγκαία η εκπαιδευτική αξιολόγηση και προέκυψαν από την ανάλυση των δύο πόλων είναι οι εξής:

- Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.
- Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
- Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους .
- Ενημέρωση της πολιτείας (γονείς- πολίτες-κράτος) και άσκηση ελέγχου σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της κάθε σχολικής μονάδας.
- Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο την βελτίωση της.
- Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.
- Ανάλυση ευθυνών για τη συνολική λειτουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Η ανάλυση των δύο πόλων καθιστά, επίσης, ξεκάθαρη την ανάγκη για την ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων προκειμένου ένα εκπαιδευτικό σύστημα να προχωρήσει στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις που προκύπτουν είναι:

- Η ύπαρξη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία.
- Η άρτια κατάρτιση του αξιολογητή αλλά και των αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Η ύπαρξη δυνατοτήτων επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.
- Η ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.

- Η καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων.
- Η συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.
- Η εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του εργαλείου polarity management οδηγεί στη διαμόρφωση των στόχων που πρέπει να έχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στη:

- Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.
- Προώθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.
- Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.
- Επιλογή στελεχών.
- Καθοδήγηση και επιμόρφωση των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και όχι στην επιβολή κυρώσεων.
- Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.
- Ύπαρξη δυνατότητας επαγγελματικής ανέλιξης και προαγωγής των εκπαιδευτικών.
- Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
- Ηθική ικανοποίηση.
- Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.

Η ενδυνάμωση και η αποδυνάμωση των δύο πόλων αναδεικνύουν και τον συνδυασμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα ήταν αποδεκτό να γίνεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Τα κριτήρια αυτά είναι:

- Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.
- Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.
- Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Επίδοση των μαθητών.
- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.
- Σχέσεις με τους συναδέλφους.
- Ενεργός συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Με βάση τις κομβικές παραμέτρους που αναλύθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε πως η Υβριδική Λύση στο θέμα της ύπαρξης ή όχι εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι η δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης με τα παρακάτω συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- Σαφώς καθορισμένα και αντικειμενικά κριτήρια.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην δημιουργία του.
- Χρήση του για βελτίωση και ανατροφοδότηση και όχι για κυρώσεις.
- Παροχή Επιβράβευσης και κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.
- Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών
- Επιμόρφωση και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
- Δημιουργία ομάδων συμβουλευτικής και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (mentoring).
- Συνδυασμός ποιοτικής περιγραφικής αποτίμησης και ποσοτικών δεικτών.

Η Υβριδική Λύση που προέκυψε και οι κομβικές της παράμετροι που αναλύθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας και διαμόρφωσαν ένα μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της μεθόδου Delphi, η οποία εφαρμόστηκε προκειμένου να επιτευχθεί συναίνεση για ένα αποδεκτό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό αξιολογικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση του εργαλείου Polarity Management και η ανάλυση των δύο πόλων οδήγησε στη βαθύτερη κατανόηση της θεματικής της ύπαρξης ή όχι εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια στη δόμηση των θεματικών του ερωτηματολογίου της μεθόδου Delphi.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συγκεκριμένα την δημοκρατική συλλογική λήψη αποφάσεων για ένα θέμα που προκαλεί πόλωση, όπως είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε πρώτα στην θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής, βάση της οποίας στηριχθήκαμε προκειμένου να επιλέξουμε να διεξάγουμε την έρευνα μας με την διαβουλευτική μέθοδο Delphi.

5 Κεφάλαιο. Δημοκρατική Λήψη Συλλογικών Αποφάσεων και Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής

5.1 Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής και η Συμβολή της στις Διαδικασίες Λήψης Συλλογικών Αποφάσεων

5.1.1 Θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής

Μια θεμελιώδης προϋπόθεση της δημοκρατικής θεωρίας είναι ότι η κοινωνική πολιτική, η ομαδική επιλογή ή η συλλογική δράση πρέπει να βασίζονται στις προτιμήσεις των ατόμων στην κοινωνία, την ομάδα ή τη συλλογικότητα. Όταν μια ομάδα καλείται να πάρει μια απόφαση, συχνά υφίσταται το πρόβλημα της συγκέντρωσης των απόψεων των επιμέρους μελών αυτής της ομάδας σε μια ενιαία συλλογική άποψη που επαρκώς αντανακλά τη «βούληση του λαού». Το θεμελιώδες ζήτημα παράκαμψης αυτής της δυσκολίας λήψης συλλογικών αποφάσεων που αντικατοπτρίζουν το σύνολο των μελών που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αυτή, αποτέλεσε πεδίο βαθιάς φιλοσοφικής, οικονομικής και πολιτικής σημασίας που δημιούργησε το πεδίο της Θεωρίας της Κοινωνικής Επιλογής (Hwang & Lin, 2012a).

Στο «Κοινωνικό Συμβούλιο» ο Rousseau πρεσβεύει πως όταν καλούνται οι συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική διαδικασία να ψηφίσουν, αν αυτό πραγματοποιηθεί με γνώμονα το κοινό συμφέρον, τότε η τελική επιλογή που θα συγκεντρώσει τις περισσότερες προτιμήσεις θα είναι αυτή που συμπεκνώνει τη γενική θέληση (Γαρυπίδης, 2013). Ο Γάλλος στοχαστής Nicolas de Condorcet, είκοσι χρόνια αργότερα, ο οποίος αποτέλεσε πρωτοπόρος της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής επιχείρησε να επαληθεύσει μαθηματικά την υπόθεση του Rousseau (Grofman & Feld, 1988). Η μαθηματική λογική και η επαλήθευση των κοινωνικών διαδικασιών (όπως οι αλγόριθμοι δίκαιης κατανομής) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη θεωρία της κοινωνικής επιλογής από την αρχή εμφάνισής της.

Η θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής (Social Choice Theory) αποτελεί τον κλάδο της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας, η οποία ασχολήθηκε με την Ορθολογική Επιλογή και οι οπαδοί της αναζήτησαν μεθόδους δίκαιης σύνθεσης ατομικών προτιμήσεων σε συλλογικές. Αποτελεί δηλαδή τη μελέτη των συλλογικών διαδικασιών για την επίτευξη μιας συλλογικής ομαδικής απόφασης. Δεν αποτελεί μια ενιαία θεωρία, αλλά ένα σύμπλεγμα μοντέλων και αποτελεσμάτων που αφορούν τη συγκέντρωση μεμονωμένων δεδομένων (π.χ. ψήφοι, προτιμήσεις, κρίσεις) σε συλλογικά

αποτελέσματα (π.χ. συλλογικές αποφάσεις, προτιμήσεις, κρίσεις) (Coleman & Ferejohn, 1986) (*Social Choice Theory (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*, χ.χ.). Αποτελεί μια θεωρία που αφορά στη σχεδίαση και ανάλυση μεθόδων για λήψη συλλογικών αποφάσεων (Καρανικόλας, 2014) και εφαρμόζει λογικά- μαθηματικά υποδείγματα στις δημοκρατικές διαδικασίες, ώστε να αποφανθεί σχετικά με τη «συμπεριφορά» των διαφόρων κανόνων απόφασης συνεισφέροντας στη λειτουργική τους βελτίωση.

Τα κεντρικά ερωτήματα της συγκεκριμένης θεωρίας προσανατολίζονται στον τρόπο με τον οποίον μπορεί μια ομάδα ατόμων να καταλήξει σε ένα τελικό αποτέλεσμα με τη χρήση συγκεκριμένου συνόλου δεδομένων επιλογών. Μελετάει τις ιδιότητες των διαφορετικών συστημάτων ψηφοφορίας και προτίμησης καθώς και την ποιότητα του εκλογικού συστήματος σχετικό με τον βαθμό της δημοκρατικότητας του. Η θεωρία της κοινωνικής κρίσης δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς μπορεί μια συλλογικότητα (εκλογικό ή νομοθετικό σώμα συλλογικό δικαστήριο, ομάδα εμπειρογνομόνων ή μια επιτροπή) να καταλήξει στις δημοκρατικότερες συνεκτικές συλλογικές προτιμήσεις ή κρίσεις για ορισμένα ζητήματα, με βάση τις ατομικές προτιμήσεις και κρίσεις των μελών της (Arrow κ.ά., 2010). Ένα άλλο σημείο προβληματισμού, εστιάζει στον τρόπο που μπορούμε να ταξινομήσουμε τις διαφορετικές κοινωνικές εναλλακτικές που προκύπτουν με σκοπό να επιτυγχάνεται το συνολικό κοινωνικό συμφέρον προς επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας. Ένα τυπικό (αλλά όχι το μοναδικό) πρόβλημα που μελετάται στη θεωρία της κοινωνικής επιλογής είναι η συγκέντρωση προτιμήσεων (Endriss, 2012).

Τα παραπάνω ερωτήματα μελετώνται από τους θεωρητικούς της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής, οι οποίοι επιχειρούν όχι μόνο εξετάζοντας παραδείγματα να απαντήσουν στα ερωτήματα αυτά, αλλά αναπτύσσοντας γενικά μαθηματικά μοντέλα, επιχειρούν να αποδείξουν θεωρήματα. Πρωτοπόρος της θεωρίας, τον 18ο αιώνα αποτέλεσε ο Nicolas de Condorcet και ο Jean-Charles de Borda. Τον 19ο αιώνα εκπροσωπήθηκε από τον Charles Dodgson (επίσης γνωστό ως Lewis Carroll) (Βλατάκης Γκαραγκούνης, 2016). Η θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής απογειώθηκε τον 20ο αιώνα με τα έργα των Kenneth Arrow, Amartya Sen, και Duncan Black. Η επιρροή της θεωρίας εκτείνεται στα οικονομικά, τις πολιτικές επιστήμες, τη φιλοσοφία, τα μαθηματικά και πρόσφατα στην επιστήμη των υπολογιστών και τη βιολογία (Coleman & Ferejohn, 1986). Πέρα από την αναμφισβήτητη καιρία συμβολή της στην κατανόηση των διαδικασιών συλλογικών αποφάσεων, η θεωρία της κοινωνικής επιλογής εφαρμόζεται σε διάφορους τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με τον θεσμικό σχεδιασμό, την οικονομία της κοινωνικής ευημερίας και την κοινωνική επιστημολογία (List, 2017), (Βλατάκης Γκαραγκούνης, 2016).

5.1.2 Το Θεώρημα των Ενόρκων και Το Παράδοξο του Condorcet

Οι δύο μελετητές που συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής επιλογής είναι ο Γάλλος Nicolas de Condorcet (1743–1794) και ο Αμερικανός Kenneth Arrow (γεννημένος το 1921). Ο Condorcet ήταν ένας φιλελεύθερος στοχαστής στην εποχή της Γαλλικής Επανάστασης που καταδιώχθηκε από τις επαναστατικές αρχές επειδή τους επέκρινε ως προς την επιλογή λανθασμένων αποφάσεων. Στο Δοκίμιο του για την Εφαρμογή της Μαθηματικής Ανάλυσης στη Θεωρία των Πιθανοτήτων και στα Πλειοψηφικά Μοντέλα Αποφάσεων (Application of Analysis to the Probability of Majority Decisions (1785)), υποστήριξε ένα συγκεκριμένο σύστημα ψηφοφορίας, την ψηφοφορία κατά ζεύγη πλειοψηφίας, και παρουσίασε τις δύο πιο σημαντικές ιδέες του (Βλατάκης Γκαραγκούνης, 2016).

Η πρώτη, η οποία είναι γνωστή ως *Θεώρημα των ενόρκων του Condorcet* (jury theorem). Σε αυτό ο Condorcet υποστήριξε, ότι η εάν η πιθανότητα να υπερψηφίσει μια ομάδα συμμετεχόντων την ορθή άποψη, είναι κατά μέσο όρο ελάχιστα μικρότερη από το 50%, τότε η πιθανότητα να καταλήξει η πλειοψηφική ομάδα των συμμετεχόντων σε σωστή απόφαση, αυξάνεται όσο μεγαλώνει το πλήθος των συμμετεχόντων στη διαδικασία ψηφοφορίας. Έτσι, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, ο κανόνας της πλειοψηφίας είναι καλός στην «παρακολούθηση της αλήθειας» (Grofman κ.ά., 1983), (Estlund κ.ά., 1987), (List & Goodin, 2001).

Η δεύτερη αντίληψη του Condorcet, που συχνά αποκαλείται *παράδοξο του Condorcet*, είναι η παρατήρηση ότι οι προτιμήσεις της πλειοψηφίας μπορεί να είναι «παράλογες» (συγκεκριμένα, αμετάβατες) ακόμη και όταν οι ατομικές προτιμήσεις είναι «ορθολογικές» (συγκεκριμένα, μεταβατικές). Δημιουργείται δηλαδή μία κυκλικότητα, η οποία παραβιάζει την μεταβατικότητα του τελικού νικητή στη ψηφοφορία (Gaertner, 2001). Ο Condorcet πρόβλεψε και διαπίστωσε λοιπόν ένα βασικό θέμα της σύγχρονης θεωρίας κοινωνικής επιλογής. Αυτό έχει να κάνει με τον κανόνα της πλειοψηφίας, η οποία είναι ταυτόχρονα μια εύλογη μέθοδος συλλογικής λήψης αποφάσεων, όμως υπόκειται σε μερικά σοβαρά προβλήματα. Η επίλυση ή η παράκαμψη αυτών των προβλημάτων παραμένει ένα από τα βασικά ζητήματα της θεωρίας των κοινωνικών επιλογών (Pennock κ.ά., 2000).

5.1.3 Το θεώρημα του Arrow και η Συμβολή του στη Θεωρία Κοινωνικής Επιλογής

Ενώ ο Condorcet είχε ερευνήσει μια συγκεκριμένη μέθοδο ψηφοφορίας (μέθοδος της πλειοψηφίας), ο Arrow, ο οποίος κέρδισε το Βραβείο Νόμπελ Οικονομικών το 1972, εισήγαγε μια νέα προσέγγιση στη μελέτη της συνάθροισης των προτιμήσεων. Πιο συγκεκριμένα εξέτασε μια κατηγορία πιθανών μεθόδων συνάθροισης, τις οποίες ονόμασε συναρτήσεις κοινωνικής πρόνοιας (social welfare

functions), και διερεύνησε ποιες από αυτές ικανοποιούν ορισμένα αξιώματα ή επιθυμίες. Το θεώρημα του Arrow αποτελεί από τα βασικά θεωρήματα μη ικανοποιησιμότητας περιορισμών στα μοντέλα των εκλογών. Απέδειξε ότι, παραδόξως, δεν υπάρχει μέθοδος για τη συγκέντρωση προτιμήσεων δύο ή περισσότερων ατόμων για τρεις ή περισσότερες εναλλακτικές επιλογές σε συλλογικές προτιμήσεις, κατά την οποία μέθοδο να ικανοποιούνται κάποια, φαινομενικά, εύλογα αξιώματα. Πιο συγκεκριμένα, αξιωματικά ο κανόνας συνάθροισης των προτιμήσεων, προκειμένου να διατηρεί την έννοια της δικαιοσύνης, οφείλει να διατηρήσει κάποιες βασικές αρχές ως προϋποθέσεις:

- Καθολικότητα (universality): Το σύνολο των ατομικών επιλογών προτίμησης θα πρέπει να είναι σε κάθε επανάληψη κάθε φορά το ίδιο και η διάταξη των προτιμήσεων θα πρέπει να είναι ολική και όχι μερική.
- Δημοκρατικότητα (Non-DictatorShip): Το αποτέλεσμα της νικητριάς διάταξης θα πρέπει να στηρίζεται στην προτίμηση όλων των συμμετεχόντων – ψηφοφόρων και όχι αποκλειστικά ενός.
- Ανεξαρτησία μη σχετιζόμενων επιλογών (Independence of Irrelevant Alternatives): Η διάταξη μεταξύ των υποψήφιων επιλογών, θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να μη επηρεάζονται οι κατά ζεύγη δυαδικές συγκρίσεις, ακόμα και με την είσοδο μιας επιπλέον επιλογής.
- Μονοτονία (Monotonicity): Καμία υποψήφια επιλογή δεν μπορεί να βρεθεί σε χαμηλότερη θέση, αν κάποιος συμμετέχων αλλάξει την προτίμηση του θετικά προς αυτή την επιλογή καθώς και το αντίστροφο.
- Απροκαταληψία (Non Imposition): Ο εκλογικός νόμος για κάθε δυνατή διάταξη θα πρέπει να υπάρχει μια κάλπη που να τον οδηγεί να την ανακηρύσσει νικήτρια.
- Pareto- βελτιστότητα ή Ομοφωνία (Pareto- optimality or Unanimity): Ανά μια διάταξη προταθεί από όλους τους συμμετέχοντες, τότε αυτή θα πρέπει να είναι και η νικητρία συναινετική επιλογή με ομοφωνία.

(Βλατάκης Γκαραγκούνης, 2016)

Αυτό το αποτέλεσμα, γνωστό ως *θεώρημα του αδυνάτου* (*Arrow's impossibility theorem*) του Arrow, προκάλεσε στη προβληματισμό και έντονη κριτική στην θεωρία των κοινωνικών επιλογών. Το θεώρημα αυτό υποστηρίζει πως δεν υπάρχει μεθοδολογία που να συνδυάζει τις ατομικές προτιμήσεις σε μια ομαδική προτίμηση, χωρίς να τίθεται το ζήτημα του τρόπου με τον οποίον θα γίνει η σύνθεση των ατομικών προτιμήσεων. Ο William Riker (1920–1993), που ενέπνευσε τη σχολή του Rochester στις πολιτικές επιστήμες, η οποία αποτέλεσε τον σκληρό πυρήνα του κινήματος της Κοινωνικής Επιλογής, την ερμήνευσε ως μαθηματική απόδειξη της αδυναμίας της λαϊκιστικής δημοκρατίας (π.χ.

Riker 1982). Άλλοι, με κυριότερο τον Amartya Sen το χρησιμοποίησαν για να δείξουν ότι οι τακτικές προτιμήσεις είναι αναποτελεσματικές στην δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών επιλογών και πως συχνά η αρχή της πλειοψηφίας στιγματίζεται ως σύστημα αντιφατικό και επιρρεπές στην αστάθεια.

Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι πως τα διδάγματα από το παραπάνω θεώρημα εξαρτώνται από την οπτική με βάση την οποία ερμηνεύουμε την συνάρτηση συνάθροισης. Η χρήση των τακτικών προτιμήσεων για παράδειγμα ίσως είναι ευκολότερο να δικαιολογηθεί εάν ερμηνεύσουμε τον κανόνα συνάθροισης ως μια μέθοδο ψηφοφορίας ή επιλογής παρά ως μια μέθοδο αξιολόγησης της κοινωνικής ευημερίας ή του κοινού συμφέροντος. Ο Sen υποστήριξε ότι όταν ένας κοινωνικός σχεδιαστής επιδιώκει να ταξινομήσει διαφορετικές κοινωνικές εναλλακτικές σε μια σειρά κοινωνικής ευημερίας (χρησιμοποιώντας έτσι κάποιον κανόνα συνάθροισης ως μέθοδο αξιολόγησης ευημερίας), μπορεί να είναι δικαιολογημένη η χρήση πρόσθετων πληροφοριών πέρα από τις τακτικές προτιμήσεις, όπως είναι οι διαπροσωπικές συγκρίσεις των διαφόρων μετρήσεων του βαθμού της ευημερίας (Sen, 1991).

Στην εποχή μας, οι νεότεροι θεωρητικοί και ερευνητές της Κοινωνικής Επιλογής, δεν εστιάζουν στα ελλιπή και αρνητικά σημεία του θεωρήματος του Arrow, αλλά δίνεται βάση στην μέγιστη αξιοποίηση της μεθόδου για την εύρεση των ικανοποιητικότερων διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Ο Sen όπως προαναφέρθηκε έχει απαγκιστρωθεί από την εστίαση στην ερευνητική ερμηνεία του θεωρήματος και έχει προωθήσει ακριβώς τη μελέτη γύρω από την «πιθανολογική» ερμηνεία της θεωρίας της κοινωνικής επιλογής (Thomson, 2010). Αντιμετωπίζοντας την αξιωματική μέθοδο του Arrow με αυτή την οπτική, τότε αυτό ίσως έχει ακόμα μεγαλύτερη επιρροή και αξία από το θεώρημα αδυναμίας του. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα, στη σύγχρονη έρευνα γύρω από τα αξιώματα αποτελεί το «θεώρημα του χαρακτηρισμού» (characterization theorem). Στο συγκεκριμένο θεώρημα ο στόχος είναι να προσδιοριστεί ένα σύνολο εύλογων αναγκαίων και επαρκών συνθηκών που χαρακτηρίζουν μοναδικά μια συγκεκριμένη λύση (ή κατηγορία λύσεων) σε ένα δεδομένο είδος προβλήματος συλλογικής απόφασης. Ένα πρώιμο παράδειγμα είναι ο χαρακτηρισμός του κανόνα της πλειοψηφίας (characterization of majority rule) του Kenneth May (1952) (*Social Choice Theory (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*, χ.χ.).

5.1.4 Η «Μέθοδος Borda», Η «Cook & Seiford Συνάρτηση» και η Σύγχρονη Ερευνητική Κοινότητα της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής

Ο Condorcet και ο Arrow δεν αποτελούν τις μοναδικές ιδρυτικές μορφές της θεωρίας της κοινωνικής επιλογής. Ο σύγχρονος και ομοεθνής Jean-Charles de Borda (1733–1799) του Condorcet υπερασπίστηκε ένα σύστημα ψηφοφορίας που συχνά θεωρείται ως μια εξέχουσα εναλλακτική λύση

έναντι της πλειοψηφίας. Ο Γάλλος Μαθηματικός Borda, προσμέτρησε τη δυσχέρεια του θεωρήματος των ενόρκων το οποίο αποδεικνύει ότι το σύστημα πλειοψηφίας εγγυάται μεν την ορθότητα των αποφάσεων όταν οι επιλογές είναι δύο, αλλά στις περισσότερες υποψήφιες επιλογές από δύο ο κανόνας της απόλυτης πλειοψηφίας δεν παρέχει πάντοτε απόφαση και μπορεί να οδηγήσει σε τελικές επιλογές που προτιμούνται ίσως από μειοψηφία των συμμετεχόντων.

Εισηγήθηκε λοιπόν, μια μέθοδο, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να κατατάξει με σειρά προτίμησης όλες τις υποψήφιες λύσεις και το σύστημα δίνοντας μια συγκεκριμένη τιμή στην κάθε λύση, οπότε η λύση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο άθροισμα διαβαθμισμένων προτιμήσεων, αποτελεί την τελική συναινετική επιλογή (Gaertner, 2001). Η «Καταμέτρηση Borda» (*Borda Count*), όπως έχει οριστεί επίσημα σε ύστερο χρόνο, αποφεύγει το παράδοξο του Condorcet αλλά παραβιάζει μια βασική λογική αρχή από τα αξιώματα του Arrow, την ανεξαρτησία των μη σχετιζόμενων επιλογών. Δηλαδή σύμφωνα με τον Condorcet η γνήσια νικητήρια επιλογή προκύπτει από μια ζευγαρωτή αναμέτρηση, ενώ στη μέθοδο του Borda, το κατά πόσο μια επιλογή προτιμάται σε σχέση με μια άλλη μπορεί να καθοριστεί και με την κατάταξη μιας τρίτης εναλλακτικής. Έτσι, η συζήτηση μεταξύ του Condorcet και του Borda είναι προπομπός ορισμένων σύγχρονων συζητήσεων σχετικά με το πώς να απαντήσουμε στο θεώρημα του Arrow.

Τον 19ο αιώνα, ο Βρετανός μαθηματικός και κληρικός Charles Dodgson (1832–1898), πιο γνωστός ως Lewis Carroll, μελέτησε ξανά ανεξάρτητα πολλές από τις ιδέες του Condorcet και του Borda και ανέπτυξε επίσης μια θεωρία της αναλογικής εκπροσώπησης. Σε μεγάλο βαθμό χάρη στον Σκωτσέζο οικονομολόγο Duncan Black (1908–1991) οι θεωρητικές ιδέες κοινωνικής επιλογής των Condorcet, Borda και Dodgson προσέλκυσαν την προσοχή της σύγχρονης ερευνητικής κοινότητας (McLean κ.ά., 1995)

Στη συνέχεια, οι Cook & Seiford, σε έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1978 με τίτλο «*Priority ranking and Consensus formation*» διερευνούν το πρόβλημα του συνδυασμού των προτιμήσεων, που εκφράζονται ως διανύσματα προτεραιότητας, για να σχηματιστεί μια συναίνεση. Ανέπτυξαν μια αξιωματική δομή που σχετίζεται με την έννοια της απόστασης μεταξύ των ταξινομήσεων, αποδεικνύοντας τη μοναδικότητα του μέτρου απόστασης. Υιοθετώντας τη διάμεση κατάταξη ως μορφή συναίνεσης, αποδείχθηκε ότι αυτή η κατάταξη μπορεί να καθοριστεί, στην περίπτωση πλήρους κατάταξης, με την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος ανάθεσης, γνωστή και ως «*Cook & Seiford συνάρτηση*». Τα αποτελέσματα συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται με παλαιότερες έρευνες των Arrow, Kendall, Kemeny και Snell και Bogart. (Wibowo & Deng, 2013).

Σε ένα άλλο άρθρο, οι Wade D. Cook και Lawrence M. Seiford, (1982) διερευνούν τη μέθοδο Borda-Kendall για τον προσδιορισμό μιας συναινετικής κατάταξης. Αποδείχθηκε ότι στην περίπτωση των ισοπαλιών η μέθοδος δεν λειτουργεί όπως ισχυρίζεται. Προτάθηκε λοιπόν μια μέθοδος «ελάχιστης διακύμανσης» για τον προσδιορισμό της συναινετικής κατάταξης και εξετάστηκαν οι ιδιότητές της (Cook & Seiford, 1982). Αποδείχτηκε ότι είναι ισοδύναμο με τη μέθοδο Borda-Kendall εάν δεν επιτρέπονται οι ισοπαλίες. Στο συγκεκριμένο άρθρο, περιγράφηκε ένας αλγόριθμος για τον προσδιορισμό της συναινετικής κατάταξης «ελάχιστης διακύμανσης» στην περίπτωση ισοπαλιών μεταξύ των κατατάξεων.

Η μαθηματική ανάλυση των διαδικασιών απόφασης, όσο και η ανησυχία για τα φαινόμενα κυκλικότητας απασχόλησαν και αναλύσεις πιο σύγχρονων ερευνητών. Στη Γαλλία, ο Guilbaud, (1993) έγραψε ένα σημαντικό άρθρο, αλλά συχνά παραβλέπεται, επανεξετάζοντας τη θεωρία του Condorcet περί ψηφοφορίας από μια λογική προοπτική και πυροδοτώντας μια γαλλική βιβλιογραφία για το φαινόμενο Condorcet (Condorcet effect), το λογικό πρόβλημα που κρύβεται πίσω από το παράδοξο του Condorcet το οποίο έχει λάβει περισσότερη προσοχή στην αγγλόφωνη θεωρία κοινωνικής επιλογής (Monjardet, 2005).

Το πρόβλημα της συνάθροισης ενός συνόλου τακτικών ταξινομήσεων n εναλλακτικών οδήγησε σε μια σειρά από μοντέλα συναίνεσης. Μεταξύ των πιο κοινών από αυτά τα μοντέλα είναι αυτά που οφείλονται στα Borda και Kendall, τα οποία ισοδυναμούν με τη χρήση μέσου όρου κατάταξης, και τα μοντέλα απόστασης ℓ^1 και ℓ^2 . Μια κοινή κριτική αυτών των προσεγγίσεων είναι η χρήση των αριθμών τακτικής θέσης κατάταξης απευθείας ως οι τιμές της κατάταξης σε αυτά τα επίπεδα. Οι Cook & Seiford σε μια άλλη εργασία τους (Cook κ.ά., 1997a) παρουσιάζουν ένα γενικό πλαίσιο για τη συσχέτιση της αξίας με τις τακτικές τάξεις και αναπτύσσουν μοντέλα για την εξαγωγή συναίνεσης με βάση αυτό το πλαίσιο. Αποδεικνύεται ότι τα μοντέλα απόστασης ℓ^p που χρησιμοποιούν αυτό το πλαίσιο είναι ισοδύναμα με τα συμβατικά τακτικά μοντέλα. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή επικύρωσης της πρακτικής χρήσης τακτικών δεδομένων με τρόπο για τον οποίο πιθανώς δεν σχεδιάστηκε. Συγκεκριμένα σε αυτήν την έρευνα καθιερώνεται η ευρωστία των απλών μοντέλων κατάταξης Borda, Kendall και μέσης κατάταξης.

Ο Peter C. Fishburn (Fishburn, 2015) χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της τυπικής μαθηματικής ανάλυσης, διερευνά μέσω μιας μελέτης και επιχειρεί να ορίσει τις προϋποθέσεις κοινωνικής επιλογής και μεθόδους σύνθεσης των προτιμήσεων των ατόμων. Αυτή η μελέτη είναι μοναδική ως προς την έμφαση που δίνει στις συναρτήσεις κοινωνικής επιλογής, στη γενική θέση ότι η ατομική αδιαφορία μπορεί να μην είναι μεταβατική και στη χρήση ορισμένων μαθηματικών όπως η γραμμική άλγεβρα.

Στο δοκίμιο αυτό διερευνάται η κοινωνική επιλογή μεταξύ δύο εναλλακτικών η οποία εξετάζει μια ποικιλία λειτουργιών που μοιάζουν με την πλειοψηφία, η κοινωνική επιλογή απλής πλειοψηφίας η οποία εστιάζει στην κοινωνική επιλογή μεταξύ πολλών εναλλακτικών όταν οι εφικτές επιλογές υποσυνόλου δύο στοιχείων βασίζονται στην απλή πλειοψηφία και μια γενική μελέτη πτυχών και τύπων κοινωνικής επιλογής η οποία λειτουργεί για πολλές εναλλακτικές.

5.2 Από την Θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής στη «Λήψη Αποφάσεων»

5.2.1 Η Έννοια της Λήψης Αποφάσεων

Η θεωρία της Κοινωνικής Επιλογής, την οποία μελετήσαμε ενδελεχώς προηγουμένως, αποτελεί τον βασικότερο πρόδρομο στις διαδικασίες λήψης ομαδικών αποφάσεων σε όλους τους τομείς, είτε αυτοί αφορούν τις αποφάσεις που καλείται να λάβει ομαδικά μια επιτροπή, είτε μια επιχείρηση, είτε ένας οργανισμός ακόμα και μια πολιτική αρχή εξασφαλίζοντας πως απόφαση που θα ληφθεί θα είναι η περισσότερο δημοκρατική.

Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια διαδικασία επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων. Η επιλογή αυτή είναι αναγκαία καθώς πολύ συχνά υπάρχει μεγάλη απόσταση τόσο μεταξύ της πραγματικής και επιθυμητής κατάστασης, όσο και μεταξύ των επιλογών των συμμετεχόντων. Η ύπαρξη της απόστασης αυτής, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει πρόβλημά ή ευκαιρία για τη λήψη σχετικής απόφασης.

Ο M.Simon (1978) σύμφωνα με τον (Ζιγκιρίδης, 2011) αποδίδει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό για τη λήψη αποφάσεων, σύμφωνα με τον οποίον τα κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν η εξεύρεση ευκαιριών, πιθανών τρόπων δράσης (εναλλακτικές) και η επιλογή μεταξύ αυτών των τρόπων η οποία θα αποτελέσει και την τελική απόφαση. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί μια απαιτητική και σύνθετη διανοητική διεργασία η οποία προηγείται της δράσης του ατόμου, καθώς κάθε επιλεγθείσα απόφαση απαιτεί τον συνδυασμό ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, γνώσεων, χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ικανοτήτων και τεχνικών. Ένας επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της διαδικασίας, το οποίο δεν μπορεί να είναι αμελητέο, είναι πιθανή διατάραξη των ισορροπιών μεταξύ των συμμετεχόντων στην διαδικασία (Τζάλα & Κουφογιάννη, 2016).

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να αναφερθεί κανείς έχει να κάνει με την ηθική διάσταση που μπορεί να έχει η λήψη αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα πολλές φορές οι αποφάσεις περιλαμβάνουν ένα ηθικό στοιχείο, το οποίο έχει να κάνει με το βασικό ερώτημα του αν η απόφαση η οποία λαμβάνεται είναι

δίκαιη, δημοκρατική και ανταποκρίνεται προς το συλλογικό κοινωνικό συμφέρον. Αυτό αποτέλεσε και ένα βασικό ερώτημα και ζήτημα στη θεωρία κοινωνικής επιλογής, το οποίο επιχειρήθηκε να επιλυθεί με τη σύμπραξη της «δίκαιης» μαθηματικής ανάλυσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι (Blanchard & Peale, 2011) ασχολήθηκαν με την ηθική διάσταση στη λήψη αποφάσεων και έθεσαν κάποιες βασικές διερευνητικές ερωτήσεις προκειμένου να αξιολογείται κάθε φορά η τελική απόφαση. Αυτές έχουν να κάνουν με τον προβληματισμό σχετικά με τον βαθμό που η επιλεγθείσα απόφαση είναι δίκαιη και αξιοκρατική. Επιπρόσθετα τονίστηκε η διερεύνηση της απόφασης ως προς το αν αυτή παραβιάζει κάποιους γενικά αποδεκτούς δημοκρατικούς κανόνες ή νόμους και αν ηθικά καλύπτει τους συμμετέχοντες στη διαδικασία (Σαχινίδου, 2021).

5.2.2 Η Ομαδική Λήψη Αποφάσεων και η Οικοδόμηση της Συναίνεσης

Η λήψη ομαδικών αποφάσεων εστιάζει σε προβλήματα όπου υπάρχουν παραπάνω από ένας αποφασίζων και παραπάνω από μία επιλογές. Οι επιλογές αυτές έχουν πολλές ιδιότητες και οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή οφείλουν να λάβουν υπόψη τους παραπάνω από ένα κριτήριο στη λήψη της απόφασης τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ομαδικές αποφάσεις να έχουν πολλούς ιθύνοντες και πολλά κριτήρια. Συνήθως οι σημαντικές αποφάσεις προτιμάται να λαμβάνονται ομαδικά και όχι αποκλειστικά από κάποιον μεμονωμένα υπεύθυνο για τον σκοπό αυτό. Η ομαδική λήψη αποφάσεων, αποτελεί μια διεργασία, που χειρίζεται κανείς τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αποφασιζόντων και οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα, που είναι η επιλογή μιας εκ των εναλλακτικών λύσεων ή προτιμήσεων.

Σύμφωνα με τους Τζάλα & Κουφογιάννη, (2016), η καλή συνεργασία μεταξύ των αποφασιζόντων δεν εξασφαλίζει τη λήψη απαραίτητα της ορθής απόφασης και άρα η άριστη συνεργασία των συμμετεχόντων δεν μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για τη λήψη της ορθής απόφασης. Η ομαδική λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζεται από δύο βασικά ζητήματα, αυτά της σύνθεσης των προτιμήσεων των αποφασιζόντων και της ανάγκης για συμβιβασμό των προσωπικών προτιμήσεων, προκειμένου η τελική απόφαση να ωφελεί ολόκληρη την ομάδα ή την κοινωνία γενικότερα.

Η λήψη αποφάσεων βασισμένη στη διαδικασία η οποία λαμβάνει υπόψη της τις απόψεις πολλών αποφασιζόντων, είναι μια ουσιώδη και βαθιά δημοκρατική διαδικασία που έχει αρκετά πλεονεκτήματα έναντι της ατομικής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται άμεσα με την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της απόφασης καθώς αυτή λαμβάνεται από μια ομάδα ανθρώπων που έχουν διαφορετικές, οπτικές, καταβολές και εμπειρίες. Επιπρόσθετα, είναι διαθέσιμος μεγαλύτερος όγκος πληροφοριών και γνώσεων γύρω από το υπό επίλυση ζήτημα. Ιδιαίτερα ωφέλιμη καθιστά τη διαδικασία το γεγονός πως η τελική απόφαση θα έχει μεγαλύτερη αποδοχή από τα άτομα

καθώς έχουν συμμετάσχει ισότιμα στη διαδικασία. Τα άτομα ακόμα, αποκτούν εμπειρίες και δεξιότητες και διευρύνουν τους ορίζοντες τους για μελλοντική χρήση. Ενώ τέλος αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας ο πλουραλισμός των απόψεων οδηγεί στην παραγωγή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων (Τζάλα & Κουφογιάννη, 2016).

Οι προτιμήσεις και οι στόχοι των επιμέρους αποφασίζοντων μπορεί να ποικίλλουν σημαντικά και αντικρούονται συχνά οι απόψεις τους. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα δυσχερές και περίπλοκη υπόθεση τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ομαδικό πλαίσιο σε σχέση με μεμονωμένες περιπτώσεις (Σιάτρας, 2014) . Αυτή διαδικασία γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη λόγω της συμμετοχής πολλών υπευθύνων λήψης αποφάσεων, της παρουσίας πολλαπλών και συχνά αντικρουόμενων κριτηρίων και της ύπαρξης υποκειμενικότητας και ανακρίβειας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο θεώρημα του Αδυνάτου, όπως προαναφέρθηκε, ο Αιτω, υποστήριξε πως δεν υπάρχει μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία που να συνθέτει τις ατομικές προτιμήσεις σε συλλογικές. Επιπρόσθετα είναι εμφανές πως τα αποτελέσματα μιας ομαδικής λήψης αποφάσεων, δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστούν με την απλή εφαρμογή μιας μαθηματικής μεθόδου, σε αντίθεση με την ατομική λήψη αποφάσεων.

Για να διασφαλιστεί λοιπόν η λήψη αποτελεσματικών ομαδικών αποφάσεων, θα πρέπει να λαμβάνεται επαρκώς υπόψη το συμφέρον όλων των υπευθύνων λήψης αποφάσεων που συνήθως αντιπροσωπεύονται από τον βαθμό συναίνεσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα θα πρέπει να πραγματοποιηθούν διαδοχικές διαβουλευτικές διαδικασίες που θα οδηγήσουν σε μια συμβιβαστική λύση. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την ανάγκη για υποστήριξη της διαδικασίας ομαδικής λήψης αποφάσεων από συστήματα που δύνανται να χειριστούν τις συλλογικές διαδικασίες. Οι ομαδικές αυτές αποφάσεις καλύπτουν μια μεγάλη σειρά από συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και περικλείουν πληθώρα μεθόδων οι οποίες είναι σχεδιασμένες κάτω από μια ποικιλία υποθέσεων και για διαφορετικές συνθήκες (Ζιγκιρίδης, 2011), (Wibowo & Deng, 2013), (Τζάλα & Κουφογιάννη, 2016).

Η λήψη συναινετικών αποφάσεων σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μια διεργασία αναζήτησης μιας λογικής συμφωνίας από όλους τους λήπτες αποφάσεων σε μια δεδομένη κατάσταση σχετικά με όλες τις εναλλακτικές λύσεις για τη διευκόλυνση της επιλογής της καλύτερης εναλλακτικής σε όλα τα κριτήρια (Herrera-Viedma κ.ά., 2005). Η διαδικασία επίτευξης ενός ορισμένου επιπέδου συμφωνίας μεταξύ όλων των υπευθύνων λήψης αποφάσεων που συνήθως αναφέρεται ως «οικοδόμηση συναίνεσης» είναι μια διαδικασία που περιέχει πολλές προκλήσεις και είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη (Muralidharan κ.ά., 2002), (Herrera-Viedma κ.ά., 2005) . Αυτό συμβαίνει διότι οι μεμονωμένοι λήπτες αποφάσεων ενδέχεται να μην έχουν την ίδια γνώμη για τις εναλλακτικές, το πιο

πιθανό είναι να εκφράσουν τις απόψεις ή τις εκτιμήσεις τους με υποκειμενικό και ανακριβή τρόπο και γιατί η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μια γνωστικά απαιτητική διαδικασία για τους αποφασίζοντες (Ben-Arieh & Chen, 2006), (Mahapatra, 2009).

Για την ουσιαστική επίλυση του προβλήματος της δυσκολίας που ενυπάρχει στην διαδικασία λήψης ομαδικών αποφάσεων, χρησιμοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη μεθοδολογία που εφαρμόζουν. Έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε πολύ μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη διαφόρων προσεγγίσεων για την επίλυση του προβλήματος λήψης αποφάσεων της ομάδας, όταν αυτή η απόφαση είναι πολυκριτηριακή (Liu & Hai, 2005), (Muralidharan κ.ά., 2002), (Mahapatra, 2009). Αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες.

- **Προσεγγίσεις που βασίζονται στην πλειοψηφία:** Η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει σε μια διαδικασία ψηφοφορίας στην οποία η απόφαση βασίζεται στη γνώμη της πλειοψηφίας των αρμοδίων για τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση είναι δημοφιλής διότι εμφανίζει μια απλότητα ως προς την εφαρμογή της και στην ευκολία λήψης των απαντήσεων, όμως συχνά είναι χρονοβόρα διαδικασία και εμφανίζει ανεπάρκεια στη μοντελοποίηση της υποκειμενικότητας και της ανακρίβειας της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Herrera-Viedma κ.ά., 2005).
- **Προσεγγίσεις βάσει κατάταξης:** Στη συγκεκριμένη μεθοδολογία απαιτείται από τους αποφασίζοντες να κατανέμουν αριθμητικές βαθμολογίες στην αξιολόγηση της απόδοσης των εναλλακτικών λύσεων και της σημασίας των κριτηρίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτές οι βαθμολογίες στη συνέχεια συγκεντρώνονται με συγκεκριμένο τρόπο για την παραγωγή ενός συνολικού δείκτη απόδοσης για κάθε εναλλακτική λύση σε όλα τα κριτήρια, βάσει των οποίων λαμβάνεται η απόφαση (Ben-Arieh & Chen, 2006). Αυτή η προσέγγιση είναι αποτελεσματική για την επίλυση του προβλήματος λήψης αποφάσεων της ομάδας πολλαπλών κριτηρίων υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Είναι εύκολα κατανοητή διεργασία και απλή στη χρήση. Είναι, ωστόσο, γνωστικά απαιτητική η σύνθεση της για τους λήπτες αποφάσεων.
- **Προσεγγίσεις που βασίζονται στη συναίνεση.** Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στη συναίνεση και αναγνωρίζει τη σημασία της επίτευξης ενός ορισμένου επιπέδου συμφωνίας ή σύγκλισης απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη λήψη ομαδικών αποφάσεων για τη διευκόλυνση της αποδοχής της ληφθείσας απόφασης. Συνήθως περιλαμβάνει μια διαδραστική διαδικασία για την οικοδόμηση της συναίνεσης μεταξύ των πολλαπλών υπευθύνων λήψης αποφάσεων. Έχει αποδειχθεί πρακτική στη λήψη αποφάσεων σε ομάδες πολλαπλών

κριτηρίων, όμως, συνήθως απαιτεί πολλούς και σύνθετους μαθηματικούς υπολογισμούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Wibowo & Deng, 2013).

Η ανάγκη της συμμετοχής των πολιτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών σε μια σειρά επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη να υιοθετηθούν οι κατάλληλοι μέθοδοι συμμετοχής σε αυτήν τη διαδικασία. Σε αυτό το σημείο, σκόπιμο κρίνεται να γίνει μια συζήτηση γύρω από τη σημασία της συμμετοχικής προσέγγισης στη λήψη αποφάσεων και μια συνοπτική αναφορά των μεθόδων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται δημοκρατικά μέσω της διαβουλευτικής διαδικασίας η μέγιστη δυνατή συναινετική λήψη αποφάσεων μεταξύ των μελών τόσο μιας επιτροπής εμπειρογνομόνων ή μελών της δημοτικής αρχής σε μικρο-επίπεδο, όσο και των πολιτών μιας ολόκληρης κοινωνίας σε μακρο-επίπεδο και σε γενικότερο επίπεδο των υπευθύνων κάθε φορά λήψης αποφάσεων.

5.3 Η Συμμετοχική προσέγγιση στις διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων

Οι (Bousset κ.ά., 2005) ορίζουν τις συμμετοχικές μεθόδους ως μεθόδους δόμησης ουσιαστικού διαλόγου και αλληλεπίδρασης (*deliberative or interactive methods*). Οι συμμετοχικές προσεγγίσεις προσδίδουν στο πεδίο του πολιτικού διαλόγου μια αναθεωρημένη διάσταση για τη χάραξη πολιτική και αποτελούν σύμφωνα με τους (Barreteau κ.ά., 2010) τους κόμβους ενός δικτύου. Σε αυτήν τη νέα θεώρηση, η συμμετοχή των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και των ομάδων ενδιαφερόντων ενσωματώνεται στην πολιτική διάσταση της λήψης αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κέντρων λήψης αποφάσεων και του κοινωνικού συνόλου τονίζοντας την πρόσβαση των πολιτών στην πληροφορία, αντιμετωπίζοντας τη πρόσβαση αυτή ως κινητήριο δύναμη ουσιαστικής εμπλοκής και ισότιμης συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επίσης ορίζονται ως βασικά εργαλεία οικοδόμησης ουσιαστικού ομαδικού διαλόγου, στις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν ενεργό ρόλο διατυπώνοντας τις απόψεις και τις ιδέες τους για την εξυπηρέτηση ενός στόχου με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Οι (Wisker κ.ά., 2003) ενισχύουν την άποψη αυτή αναφέροντας πως οι συμμετοχικές προσεγγίσεις δεν αποτελούν μια τυχαία διαδικασία διαλόγου, αλλά μια δομημένη και συστηματική διαδικασία, η οποία δομείται με τη χρήση διαφόρων μεθόδων, ανάλογα με τον σκοπό και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Υπονοείται δηλαδή πως πρόκειται για μια ομαδική διαδικασία μέσα από την οποία επιδιώκεται η συλλογή της εμπειρικής γνώσης και η γενικότερη διερεύνηση των αξιών και των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου για την επιλογή της ορθότερης απόφασης.

Οι (Bergold & Thomas, 2012) ορίζουν τις συμμετοχικές μεθόδους ως μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες στόχο έχουν τη μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία απορρέει από την επεξεργασία πληροφορίας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση και τη ζύμωση του κοινωνικού συνόλου με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και την επιστημονική κοινότητα. Η (Στρατηγέα, 2015a) αναφέρει πως σύμφωνα με τον Callin (1999) αποτελεί μια διαδικασία συλλογικής παραγωγής και σύνθεσης καταναμημένης γνώσης και αναμφισβήτητα αποτελεί πλέον το προϊόν ενός νέου μοντέλου διακυβέρνησης, το οποίο αντιμετωπίζει τον πολίτη ως ενεργό πολίτη στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, οι συμμετοχικές μέθοδοι στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν στη δημιουργία δομημένων διαδικασιών διαλόγου, κατά τη διάρκεια των οποίων και με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν, καταφέρνουν να εισάγουν και να καθορίσουν τους κανόνες εμπλοκής και τους ρόλους των συμμετεχόντων με τρόπο σαφή και κατανοητό. Οριοθετούνται με αυτόν τον τρόπο οι περιοχές δράσεις της κάθε ομάδας συμμετεχόντων (ειδικοί, πολίτες, κέντρα λήψης αποφάσεων) και *«ανακατανέμουν τον συσχετισμό δυνάμεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων προς μια περισσότερο ισότιμη βάση συμμετοχής.»* (Στρατηγέα, 2015a).

Ο (Bousset κ.ά., 2005), έχει επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσει τις συμμετοχικές μεθόδους με βάση τον επιδιωκόμενο βαθμό της συμμετοχής των κοινωνικών ομάδων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και με βάση τον στόχο της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετοχικές προσεγγίσεις ταξινομούνται σύμφωνα με τους (Bousset κ.ά., 2005) ανάλογα με τον:

A) Βαθμό Εμπλοκής των Συμμετεχόντων

- **Διαβουλευτικό Μοντέλο (Consultation).** Σε αυτό το μοντέλο οι ομάδες εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ρόλο συμβουλευτικό και αξιοποιούνται οι ομάδες συμμετεχόντων σε ρόλο συμβούλου για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.
- **Μοντέλο Εμπλοκής (Participation- Involvement).** Στο συγκεκριμένο μοντέλο εμπλέκονται πιο εξειδικευμένες ομάδες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δηλαδή εκείνες οι οποίες θίγονται άμεσα ή έμμεσα από τον επιδιωκόμενο στόχο.

B) Στόχο της Διαδικασίας

- **Μέθοδοι αποτύπωσης της διαφορετικότητας.** Σε αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις η συμμετοχική διαδικασία σκοπό έχει την ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων για τη λήψη μια απόφασης. Αποκαλύπτεται με αυτόν τον τρόπο ένα ευρύ φάσμα απόψεων και πληροφοριών με σκοπό να προβληθούν διάφορες εναλλακτικές λύσεις σε ένα ζήτημα.
- **Μέθοδοι Σύγκλισης των απόψεων ή Επίτευξης Συναίνεσης.** Περιλαμβάνονται εκείνες οι μέθοδοι, οι οποίες επιχειρούν να καταγράψουν τις απόψεις των συμμετεχόντων με σκοπό την σύγκλιση των απόψεων για τη σύνθεση της επιδιωκόμενης απόφασης μέσω μιας διαδικασίας αμοιβαίων συμβιβασμών. Επιδιώκεται δηλαδή η επίτευξη της μέγιστης δυνατής συναίνεσης με σκοπό να ληφθεί η αποτελεσματικότερη και πιο αποδεκτή απόφαση για το ευρύτερο κοινωνικό συμφέρον. Πρόκειται για μεθόδους που είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για θέματα που εμφανίζουν έντονη πόλωση.
- **Μέθοδοι Εκδημοκρατισμού.** Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει μεθόδους κατά τις οποίες ο σκοπός είναι ο εκδημοκρατισμός της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και η συμμετοχική διαδικασία εκλαμβάνεται ως απώτερος σκοπός.

5.3.1 Το Διαβουλευτικό Μοντέλο στη Συμμετοχική Προσέγγιση

Η διαβούλευση αποτελεί μία μορφή δημοκρατίας (Χάμπερμας, Μπενχαμπίμπ, Ντράϊζεκ, Κόεν, Μπόνχαμ, κα.) σύμφωνα την οποία δίνεται έμφαση στο διάλογο και στα επιχειρήματα. Πρόκειται για μια ορθολογική προσέγγιση της πολιτικής και βασικό μοντέλο της συμμετοχικής προσέγγισης στη λήψη αποφάσεων και χάραξη πολιτικής. Σε αυτό το συμμετοχικό μοντέλο διακυβέρνησης λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των πολιτών προκειμένου είτε να αναδειχθεί και να αποτυπωθεί η διαφορετικότητα, είτε να επιτευχθεί συναίνεση με σκοπό την εύρεση της καλύτερης απόφασης για τη μέγιστη δυνατή σύνδεση της πολιτικής με την ηθική διάσταση. Αποτελεί μια συνεχή, αμφίδρομη και διαδραστική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην αναζήτηση και ανταλλαγή απόψεων δίνοντας βαρύτητα στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των διαμορφωτών της πολιτικής και των πολιτικά και κοινωνικά ενδιαφερομένων (Σταμάτης, 2007). Η διαβούλευση δεν αποτελεί μια διαπραγματευτική διαδικασία καθώς το κύριο μέλημα του μοντέλου αυτού δεν είναι να γεφυρωθεί μια διαφορά αλλά να δημιουργηθεί κάτι καινοτόμο και χρήσιμο προς την κοινωνία. *«Η διαβούλευση είναι μια αμφίδρομη επικοινωνία & κανονιστική διαδικασία ανάμεσα στους διαμορφωτές της πολιτικής (policy makers) & στα μέρη τα οποία αυτές οι πολιτικές αφορούν, πχ φορείς και πολίτες (stakeholders), με στόχο οι πρώτοι να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις των δεύτερων»* (Γιαννάς, 2020). Η διαβούλευση εδράζεται στον

ισχυρισμό ότι οι συμμετέχοντες ενδέχεται να μεταποτίσουν τις αρχικές τους στάσεις και αντιλήψεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στη διαδικασία.

5.3.1.1 Χαρακτηριστικά Διαβούλευσης

Μέσα από την υιοθέτηση συμμετοχικών προσεγγίσεων στη λήψη αποφάσεων, όπως είναι το μοντέλο της διαβούλευσης, καθίσταται η διαδικασία χάραξης πολιτικής ένα πεδίο πολιτικού διαλόγου, στο οποίο επιχειρείται να βρεθεί ο κοινός τόπος ανάμεσα στις πολιτικές προτεραιότητες και επιλογές (κέντρα λήψης αποφάσεων), την επιστημονική δεοντολογία (επιστημονική κοινότητα/μέθοδοι) και τις κοινωνικές ομάδες (κοινωνικό και αξιακό σύστημα, προτεραιότητες, προσδοκίες και οραμάτων των ομάδων αυτών) στις οποίες απευθύνεται κάθε φορά το εκάστοτε ζήτημα προς επίλυση (Στρατηγέα, 2015a).

Αυτό το μοντέλο δόμησης ουσιαστικού διαλόγου και αλληλεπίδρασης διατηρεί κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες συμβουλευτικές μεθόδους, οι οποίες είναι βασισμένες σε μονόδρομη ροή, δηλαδή οι κυβερνήσεις ή άλλοι φορείς θέτουν τις ερωτήσεις και οι πολίτες απαντούν με τις απόψεις τους, οι διαβουλευτικές συζητήσεις απαιτούν δύο επί πλέον ροές. Αναλυτικότερα, η μία ροή αφορά τη κατεύθυνση από τους πολίτες προς τις κυβερνήσεις, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες πολίτες να μπορούν με τη σειρά τους να θέτουν ερωτήσεις σ' αυτούς που ξεκινούν τη διαβούλευση. Η δεύτερη ροή αφορά τη κατεύθυνση από πολίτη προς πολίτη, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους. Αυτό το γεγονός καθιστά τη διαδικασία έντονα διαδραστική και επιτρέπει την επεξεργασία πληροφορίας που απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, των κέντρων λήψης αποφάσεων και των κοινωνικών ομάδων (Μιχαήλ, 2005).

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της διαβούλευσης είναι η συμμετοχή σε αυτήν ενός επαρκούς αντιπροσωπευτικού δείγματος πολιτών με τη παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε πολίτες με λιγότερη αυτοπεποίθηση, λιγότερη μόρφωση, πολιτικά αποξενωμένους ή κοινωνικά αποκλεισμένους (Ταμπακάκη, 2004). Όλοι οι πολίτες, λοιπόν, μπορούν να εκφέρουν κρίσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις και η κρίση τους δεν επηρεάζεται από την οικονομική και κοινωνική τους θέση. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται το πεδίο για ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Σημαντικό κριτήριο, αποτελεί και η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ συμμετεχόντων αλλά και η απόρριψη των προκαταλήψεων. Οι πολίτες αντιμετωπίζονται ως ώριμοι και ισότιμοι εταίροι στη συγκεκριμένη δημοκρατική διαδικασία και θεωρούνται πολιτικά ανεξάρτητοι, ίσοι και ικανοί. Αξίζει να τονιστεί πως στη διαβούλευση προέχει η υπέρβαση της στενά κομματικής λογικής, χάριν του «γενικού καλού», την «κοινωνικής ευημερίας».

Συμπληρωματικά η δημόσια διαβούλευση χαρακτηρίζεται από:

- Πρόσβαση σε ισορροπημένη πληροφόρηση.
 - Ανοικτή τράπεζα θεμάτων (η κυβέρνηση ή τα αντίστοιχα κέντρα λήψης αποφάσεων καθορίζουν τις βασικές παραμέτρους της μελλοντικής συζήτησης).
 - Θέματα προς διαβουλευτική συζήτηση τα οποία πρέπει να είναι ανοικτά σε αναθεωρήσεις ή επεκτάσεις από τους συμμετέχοντες πολίτες.
 - Οριοθετημένο πλαίσιο συζήτησης με κανόνες:
 - που εξασφαλίζουν αποφυγή αντιφάσεων, ειλικρίνεια, λογική συνέπεια και σαφήνεια.
 - που εξασφαλίζουν ελευθερία έκφρασης και ισοτιμία μεταξύ των διαλεγομένων.
 - που επιβάλλουν τη δικαιολόγηση των θέσεων και την απάντηση σε κριτική που ασκείται.
 - που επικαλούνται λογική διάρθρωση των επιχειρημάτων.
 - που εξασφαλίζουν την καθολική αποδοχή των κανόνων.
 - Χρόνο επαρκή για προσεκτική μελέτη των θεμάτων.
 - Ελευθερία από χειραγώγηση ή καταπίεση προς τη διατύπωση απόψεων για τη λήψη αποφάσεων.
 - Πειστικότητα και ορθότητα των επιχειρημάτων καθορίζουν τη λήψη αποφάσεων.
 - Περιεχόμενα πολιτικών αποφάσεων τα οποία δεν προκαθορίζονται.
 - Πολιτικές αποφάσεις οι οποίες είναι αποτέλεσμα δεσμευτικής για όλους συμφωνίας.
 - Συμμετέχοντες, οι οποίοι επιδιώκουν την ομοφωνία αλλά μπορεί να υιοθετήσουν αρχή της απλής ή ενισχυμένης πλειοψηφίας.
- (Γιαννάς, 2020)

5.3.2 Διαβουλευτικές Μέθοδοι

Ως μέθοδοι διαβούλευσης μπορούν να χαρακτηρισθούν διάφορες προσεγγίσεις δημόσιας συμμετοχής όταν ενθαρρύνουν τους πολίτες να εξετάζουν προσεκτικά, να συζητούν και να αξιολογούν διαφορετικές αξίες και εναλλακτικές πολιτικές. Αυτές οι μέθοδοι ενθαρρύνουν τη δημιουργία επιλογών αντί απλώς να τις επιβεβαιώνουν. Οι μέθοδοι αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν (Bousset κ.ά., 2005) ανάλογα με τον στόχο και τον σκοπό της διαβουλευτικής διαδικασίας. Έτσι, όπως προειπώθηκε αυτές οι μέθοδοι διαχωρίζονται σε μεθόδους αποτύπωσης της διαφορετικότητας και σε μεθόδους σύγκλισης των απόψεων. Στον Πίνακα 5-1 και Πίνακα 5-2, επιχειρείται να γίνει μια συνοπτική περιγραφή των βασικότερων αυτών μεθόδων και τον διαχωρισμό τους με βάση τον στόχο της διαδικασίας σε διαβουλευτικές μεθόδους αποτύπωσης της διαφορετικότητας των απόψεων και σε διαβουλευτικές μεθόδους σύγκλισης απόψεων.

Μέθοδοι Διαβούλευσης

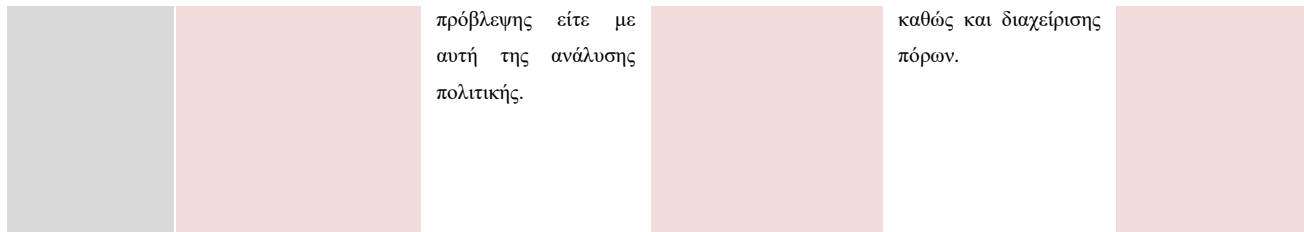
Αποτύπωση της Διαφορετικότητας

	Διαβουλευτική Δημοσκοπήση	Εργαστήρια Σεναρίων (Scenario Analysis Workshops)	Ομάδες Εστίασης (Focus Groups)	Διάσκεψη Πολιτικής (Policy Conference)	Μέθοδος World Cafe
Σύνθεση	Αντιπροσωπευτικό δείγμα ερωτάται πριν και μετά τη συζήτηση για καίρια θέματα	Ομάδα 20-25 ατόμων με τεχνικές γνώσεις επί του θέματος και δημιουργικότητα.	Ομάδα 4-12 ατόμων από ένα ευρύ και ετερογενές κοινό με βάση κάποιο χαρακτηριστικό που έχει τεθεί.	Ομάδα 10-15 ατόμων, αποτελούμενη από επιστήμονες, ομάδες ενδιαφερόντων και κέντρα λήψης αποφάσεων.	Ευρύ κοινό ετερογενούς σύνθεσης.
Στόχος	Διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων γύρω από το θέμα που μελετάται και η μέγιστη δυνατή εκπροσώπηση των απόψεων του κοινού.	Συλλογή πληροφοριών μέσα από την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και οπτικών για την παραγωγή νέων ιδεών.	Συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις προτιμήσεις και τις αξίες των συμμετεχόντων για το υπό μελέτη θέμα.	Δομημένη οπτική προβλήματος και κατευθύνσεις πολιτικής για την αντιμετώπιση του σε διαφορετικά περιβάλλοντα λήψης απόφασης.	Ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων και απόψεων και κυρίως η διάχυση γνώσεων και η ενημέρωση του κοινού.
Διαδικασία	Μέλη δείγματος ενημερώνονται από υλικό και ειδικούς και διεξάγουν συζητήσεις σε ομάδες με τη βοήθεια συντονιστών	Οργάνωση workshops της ομάδας συμμετεχόντων.	Συζήτηση σε πάνελ με συντονιστή για ένα συγκεκριμένο εστιασμένο θέμα.	Χρήση μοντέλων, υλικό από διάφορες πηγές και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.	Δημιουργία ενός περιβάλλοντος «καφέ» κατά το οποίο οι συμμετέχοντες συνδιαλέγονται εμβαθύνοντας στις διαφορετικές διαστάσεις του υπό εξέταση θέματος.
Αποτέλεσμα	Παρέχει την δυνατότητα στα κέντρα λήψης αποφάσεων να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με το «ρεύμα» που δημιουργεί μια πολιτική απόφαση στους πολίτες.	Ανάπτυξη και κριτική εναλλακτικών σεναρίων και ενσωμάτωση τους στην χάραξη πολιτικής.	Εμβάθυνση σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, αποτύπωση των διαφορετικών απόψεων για την μέγιστη δυνατή συλλογή ποιοτικών πληροφοριών επί του θέματος.	Εμβάθυνση στο περιβάλλον λήψης απόφασης και καλύτερη δόμηση του θέματος υπό επίλυση.	Εμβάθυνση στις εκφάνσεις ενός προβλήματος. Η γνώση διαχέεται σε όλους τους εμπλεκόμενους.
Εφαρμογή	Ευρεία εφαρμογή σε ποικιλία θεμάτων σε επίπεδο κυρίως εθνικό	Έμφαση σε τεχνολογικές εξελίξεις με εφαρμογή από τοπικό σε παγκόσμιο επίπεδο.	Κυρίως για θέματα διαχείρισης κρίσεων αλλά και για περιβαλλοντικά ή άλλα καίρια ζητήματα, από τοπικό σε εθνικό επίπεδο.	Κυρίως για θέματα τα οποία δεν υπάρχει επαρκής γνώση και διαμορφωμένη άποψη στην κοινωνία για αυτά.	Σε ευρεία κλίμακα και για ένα μεγάλο φάσμα θεμάτων για τα οποία υπάρχει ανάγκη να ενημερωθούν οι πολίτες και να διανεμηθεί η νέα γνώση.

Πίνακας 5-1. Μέθοδοι Διαβούλευσης με στόχο την Αποτύπωση διαφορετικότητας. Πηγή: (Bousset et al., 2005), (Στρατηγέα, 2015a), (Γιαννάς, 2020).

Μέθοδοι Διαβούλευσης					
Σύγκλιση Απόψεων- Επίτευξη Συναίνεσης					
Συνέδρια Διαμόρφωσης Συναίνεσης	Μέθοδος Delphi	Συναντήσεις Ειδικών (Experts' Panel)	Ομάδες Ενόρκων- Πολιτών (Citizens' Juries)	Μέθοδος Charrette (workshops)	

	(Consensus Conferences)				
Σύνθεση	Ομάδα 10-30 ατόμων ειδικών και πολιτών πολίτες που δεν εκπροσωπούν οργανωμένα συμφέροντα	Ομάδα Ειδικών (experts).	Διεπιστημονική ομάδα ειδικών με εξειδίκευση στο υπό μελέτη ζήτημα.	Μικρή αντιπροσωπευτική ομάδα πολιτών ως μικρόκοσμος της κοινότητας (12-24 άτομα)	Πολυποϊκίλο κοινό (50-1000 άτομα) με διάρκεια 2 ημερών-μήνα.
Στόχος	Διεύρυνση της συζήτησης σε ένα θέμα με σκοπό την ενσωμάτωση απόψεων μη ειδικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	Σύγκλιση των απόψεων για το θέμα που εξετάζεται και επίτευξη της μέγιστης δυνατής συναίνεσης μεταξύ των συμμετεχόντων.	Διερεύνηση των δυνατών μελλοντικών καταστάσεων για το υπό μελέτη θέμα και επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων πολιτικής μέσω της δημιουργίας συναίνεσης.	Εμπλουτισμός της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από ομάδες πολιτών που είναι ενημερωμένοι για το υπό μελέτη ζήτημα.	Επίτευξη ομοφωνίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε σύντομο χρονικό διάστημα.
Διαδικασία	Παροχή πληροφοριών από ειδικούς. Επεξεργασία θεμάτων από το κοινό. Συμπέρασμα- πρόταση με τη διαμόρφωση συναίνεσης.	Συμπλήρωση γύρων ερωτηματολογίων από τους ειδικούς, ενημερώνοντας για τις απόψεις των υπολοίπων συμμετεχόντων ανώνυμα και επανατοποθέτηση εκ νέου μέχρι να επιτευχθεί η συναίνεση και η σταθερότητα των απόψεων.	Κλειστού τύπου σειρά συναντήσεων μεταξύ των ειδικών.	Ενημέρωση του κοινού από τους ειδικούς. Επεξεργασία απόψεων. Διαπραγμάτευση και κατάληξη σε συμφωνία για την επιλεχθείσα λύση.	Εντατική διαδικασία και διακρίνονται τρεις φάσεις για την λήψη της απόφασης.
Αποτέλεσμα	Έκθεση- δήλωση συναίνεσης προς τα κέντρα λήψης αποφάσεων για το μελετούμενο θέμα.	Έκθεση- δήλωση συναίνεσης.	Σύνταξη Έκθεσης μες πολιτικές συστάσεις για την αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων ή την επίτευξη ενός οράματος.	Μετά από συζητήσεις 30-50 ωρών μπορεί να εκφράσει τη δημόσια βούληση. Επιλογή εναλλακτικής λύσης και προτάσεις πολιτικής προς τα κέντρα λήψης αποφάσεων.	Έκθεση η οποία περιλαμβάνει τις προκλήσεις, τα δυνατά σημεία, τις δράσεις και τα έργα καθώς προβλεπόμενα πολιτικά μέτρα.
Εφαρμογή	Μεγάλο φάσμα κοινωνικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών θεμάτων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.	Μεγάλο φάσμα κοινωνικών, τεχνολογικών, εκπαιδευτικών θεμάτων σε εθνικό επίπεδο είτε με την προοπτική της	Ευρύ φάσμα θεμάτων από τοπικό μέχρι και σε διεθνές επίπεδο.	Ευρύ φάσμα θεμάτων τοπικού ενδιαφέροντος στους τομείς της υγείας, της παιδείας, τους περιβάλλοντος	Πολλές εφαρμογές σε τοπικό επίπεδο.



Πίνακας 5-2. Μέθοδοι Διαβούλευσης με στόχο τη Σύγκλιση Απόψεων. Πηγή: (Bousset et al., 2005), (Στρατηγέα, 2015a), (Γιαννάς, 2020)

5.4 Η Σημασία της Διαβουλευτικής Διαδικασίας στην Λήψη Συλλογικών Αποφάσεων

Όπως αναλύθηκε, η Θεωρία της Κοινωνικής επιλογής και οι βασικοί στοχαστές της, ασχολήθηκαν ενδελεχώς με την αρχή της πλειοψηφίας και επιχειρήσαν μέσω μαθηματικής ανάλυσης, να αναδείξουν την σημασία και την δημιουργία ενός δίκαιου δημοκρατικού συστήματος συλλογικής λήψης αποφάσεων. Αξίζει να αναφερθεί πως σύμφωνα με τον Γαρυπίδη (2013), η προσπάθεια να συνδεθεί η δημοκρατική διαβουλευτική αρχή με τον κανόνα της ομοφωνίας υπήρξε ιστορικά μια από τις αρχικές απόπειρες εφαρμογής της μεθοδολογίας του αφαιρετικού ορθολογισμού στην ανάλυση των διαδικασιών απόφασης. Κομβικό σημείο της συγκεκριμένης απόπειρας να αναγορευθεί η ομοφωνία σε κανονιστικό διαδικαστικό πρότυπο, αποτέλεσαν οι αρχικές θεωρίες του «Κοινωνικού Συμβολαίου» του Rousso καθώς και αυτές του Condorcet και του Borda.

Κατά τη διαδικασία αυτή στην οποία επιχειρήθηκαν να επεξεργαστούν «μαθηματικά» οι δημοκρατικοί θεσμοί, οι υποστηρικτές της Κοινωνικής Επιλογής, άσκησαν κριτική σχετικά με την απόδοση της συλλογικής θέλησης μέσω πλειοψηφικών αποφάσεων (Dryzek & List, 2003). Μέσω των θεωρημάτων τους επιχειρήθηκε να αποδειχτεί η αδυναμία της δημοκρατικής διαδικασίας να συναιρέσει ατομικές επιλογές σε συλλογικές αποφάσεις, διότι σε οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια σύνθεσης, παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο της «κυκλικότητας». Οι θιασώτες της θεωρίας της Κοινωνικής Επιλογής σημείωσαν πως με αυτόν τον τρόπο τα αποτελέσματα μια πολιτικής διεργασίας εκλογής είναι τυχαία και αυτό το γεγονός αποδεικνύει πως δεν είναι η κοινότητα αυτή που τελικά αποφασίζει (Γαρυπίδης, 2013).

Σε ένα άλλο δοκίμιο οι Luce and Raiffa (1957), αναφέρουν πως το πρόβλημα έγκειται στη δυσκολία ορισμού δίκαιων μεθόδων για τη συγχώνευση των ατομικών επιλογών προκειμένου να αποδοθεί μια κοινωνική απόφαση. Όπως ερμηνεύεται από τον Arrow, αυτό μετατρέπεται σε ένα ζήτημα συνδυασμού προτύπων προτιμήσεων ατόμων έναντι διαφόρων καταστάσεων υποθέσεων για τη δημιουργία ενός ενιαίου προτύπου προτίμησης για την κοινωνία που αποτελείται από αυτά τα άτομα. Μερικές από τις πιο κοινές μεθόδους ή διαδικασίες για την κοινωνία για το πέρασμα από την προτίμηση των ατόμων μεταξύ των κοινωνικών εναλλακτικών σε μια προτίμηση της κοινωνίας σαν

σύνολο είναι: η σύμβαση, ο εθιμικός θρησκευτικός κώδικας, η εξουσία, η δικτατορική επιβολή, η ψηφοφορία, οι θεσμοί της οικονομικής αγοράς κ.λπ. Το γεγονός αυτό, δεν σημαίνει πως όλες αυτές οι μέθοδοι θεωρούνται δίκαια και αντιπροσωπευτικά σχήματα (Σπυριδάκος, 2021).

Επιπρόσθετα αυτές οι «μαθηματικές ατέλειες» της δημοκρατικής μεθόδου λήψης αποφάσεων έχουν συνδεθεί με της υπόθεση ευκολίας χειραγώγησης στην πολιτική ηγεσία και οι υποστηρικτές της Κοινωνικής επιλογής φαίνεται πως επιχείρησαν μέσω των μαθηματικών τους συναρτήσεων και αναλύσεων να ενισχύσουν την αμεροληψία ακόμα περισσότερο στο σύστημα συλλογικών αποφάσεων. Η δημοκρατική πολιτική ωστόσο αξίζει να τονιστεί πως *«δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία σύνθεσης ατομικών προτιμήσεων ως προς το κοινωνικοπολιτικό επίπεδο και οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την πλειοψηφία σαν συγκερασμό πολιτικών γνώμών, αποτυπώνοντας ισορροπίες μεταξύ κοινωνικά προσδιοριζόμενων συμφερόντων, τα οποία διαπλάθονται κατά τη διεξαγωγή δημόσιων διαβουλεύσεων.»* (Γαρυπίδης, 2013).

Επομένως φαίνεται πως ο προβληματισμός των υποστηρικτών της θεωρίας της Κοινωνικής Επιλογής σχετικά με το πλειοψηφικό σύστημα, επικυρώνει την ανάγκη ύπαρξης ενός δημόσιου διαλόγου (διαβούλευση) (List, 2017) στην βάση θεώρησης του δημοκρατικού ζητήματος, με το κοινό ενδιαφέροντος που καλείται να λάβει τη συλλογική απόφαση ή το οποίο αφορούν οι αποφάσεις που θα ληφθούν. Αναμφισβήτητα λοιπόν, η κριτική αυτή ,σχετικά με τη μεροληψία που εμφανίζουν τα πλειοψηφικά συστήματα λήψης αποφάσεων, που έχει ασκηθεί από τους υποστηρικτές της Θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής καθώς και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους να αποδώσουν μέσω μαθηματικών συναρτήσεων δίκαιη κατανομή της επιρροής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, πρέπει να ενσωματωθεί στον γενικότερο προβληματισμό της διαβουλευτικής θεώρησης για τη δημοκρατική αρχή (Klenk & Hickey, 2011). Μέσω αυτής της σύμπραξης, Διαβούλευσης και μαθηματικής ανάλυσης, αποκτά νόημα η άποψη των εμπλεκόμενων μελών στα πλαίσια μιας διαδικασίας ανταλλαγής επιχειρημάτων για την επίτευξη της συνεργασίας για το μέγιστο δυνατό κοινωνικής ευημερίας που θα προέλθει από τη συλλογική απόφαση.

Μέσω της συγκεκριμένης οπτικής, η δημοκρατική διαβουλευτική θεώρηση της οποιασδήποτε διαδικασίας συλλογικών αποφάσεων, είναι σε θέση να μετατρέψει τους πολίτες ή τους εμπλεκόμενους κάθε φορά συμμετέχοντες σε ενεργούς «κοινωνούς» στην διαδικασία διαμορφώνοντας τελικές συναινετικές συλλογικές αποφάσεις, για τις οποίες θα έχουν λάβει ενεργό συμμετοχή στην διαμόρφωση της εκάστοτε πολιτικής. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που στην παρούσα Διπλωματική Εργασία επιλέχτηκε να δοθεί βαρύτητα στην λήψη ομαδικών συναινετικών αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τους άμεσα εμπλεκόμενους, τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, είναι ιδιαίτερα

σημαντικό οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων να σέβονται την αυτονομία των πολιτών και να τους αντιμετωπίζουν ως υποκείμενα άξια να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων, εκφράζοντας τη δική τους γνώμη από κοινού με όλους, για τη διάγνωση της κοινωνικής ευημερίας. (Γαρυπίδης, 2013).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθεί η συναινετική μέθοδος Delphi, η μεθοδολογία της οποίας εφαρμόστηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη διαβουλευτική μέθοδος, καθώς μέσω ενός ανώνυμου δομημένου δημοκρατικού διαλόγου, επιχειρείται να διαμορφωθεί το αποτελεσματικότερο και πιο αποδεκτό σύστημα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Δίνεται βάση στην ενεργό εμπλοκή της κοινωνικής ομάδας των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, σε συνδυασμό με μία Συνάρτηση της Θεωρίας της Κοινωνικής Επιλογής προκειμένου να ενισχυθεί η αμεροληψία στην τελική συλλογική λήψη αποφάσεων.

6 Κεφάλαιο. Η Μέθοδος Delphi

6.1 Η Ερευνητική Μεθοδολογία Delphi

Η μέθοδος ή τεχνική Delphi αναπτύχθηκε από την RAND Corporation το 1950. Η ονομασία της μεθόδου, προέρχεται από το μαντείο των Δελφών, το οποίο όπως γνωρίζουμε αποτελούσε κατοικία του Θεού Απόλλωνα και στον ναό του, η ιέρεια Πυθία, λειτουργούσε ως διαμεσολαβητής και έδινε χρησμούς, οι οποίοι μετέπειτα ερμηνεύονταν από τους ιερείς. Έτσι και η μέθοδος αυτή αποτελεί μια δομημένη και συστηματική, συναινετική διαδικασία επιστημονικής μεθόδου ανάλυσης πρόβλεψης του μέλλοντος ή λήψης αποφάσεων σε καίρια ζητήματα. (Παπούλια, 2017).

Ο συνεργαζόμενος τότε με την RAND Corporation, Αναπληρωτής Καθηγητής Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, Kaplan, επέλεξε να ονομάσει Delphi το δημιούργημα των Dalkey & Helmer (Woudenberg, 1991). Η RAND Corporation ιδρύθηκε σαν μια ομάδα σκέψης το 1946 από την πολεμική αεροπορία των Η.Π.Α. Η Delphi χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να διερευνήσει τις γνώμες των ειδικών σχετικά με το πλήθος των σοβιετικών ατομικών βομβών που απαιτούνται για να προκαλέσουν αξιοσημείωτες καταστροφές στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Okoli & Pawlowski, 2004). Την περίοδο 1950-1963, ακολούθησε ένα πλήθος ερευνών Delphi με αντικείμενο την αμυντική πολιτική και άλλα στρατιωτικά θέματα και γι αυτόν τον λόγο διαφυλάχτηκε η μυστικότητα της μεθόδου. Αρχικά λοιπόν, η συγκεκριμένη τεχνική εφαρμόστηκε με στόχο την πρόβλεψη των επιδράσεων που μπορεί να έχει η τεχνολογία στον πόλεμο καθώς και για άλλα σημαντικά στρατιωτικά και αμυντικά θέματα των Η.Π.Α.

Από το 1964 κι έπειτα η μέθοδος άρχισε να αξιοποιείται και από άλλους τομείς, με αρχή την έρευνα των Gordon και Helmer, που πραγματοποιήθηκε στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας και σχετιζόταν με το κοινωνικό αποτύπωμα των μελλοντικών τάσεων στους τομείς αυτούς. Έκτοτε η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί σε μια πληθώρα ερευνητικών διαδικασιών στον τομέα της βιομηχανίας, της εκπαίδευσης, των επιστημών υγείας με στόχο είτε την εκτίμηση προβλέψεων, είτε την λήψη αποφάσεων, είτε την επίτευξη συναίνεσης.

6.1.1 Περιγραφή της Μεθόδου Delphi

Η μεθοδολογία Delphi αποτελεί μία μεθοδολογία-τεχνική η οποία εφαρμόζεται κυρίως για θέματα λήψης αποφάσεων, σύμφωνα με την βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται ευρέως σε ένα πλήθος επιστημονικών πεδίων, όπως αυτός της υγείας, της παιδείας καθώς και της βιομηχανίας (Powell, 2003). Η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος επιδιώκει να επιτύχει τη μέγιστη δυνατή συναίνεση μιας

προεπιλεγμένης ομάδας εμπειρογνομόνων πάνω σε ένα θέμα, μέσα από την χορήγηση σε αυτούς μιας σειράς διαδοχικών ερωτηματολογίων (Μπελλάλη & Καραμήτρη, 2011). Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση μεταξύ της ομάδας των εμπειρογνομόνων (Στυλιανίδης, 2005a).

Με μια σχετική ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, αναδεικνύονται διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τη διαδικασία από τους ερευνητές. Αρχικά κάποιιοι ερευνητές (Linstone & Turoff, 1975), (Woudenberg, 1991), (Rayens & Hahn, 2000), (Powell, 2003), (Okoli & Pawlowski, 2004), (Toronto, 2017), τη χαρακτηρίζουν ως τεχνική, ενώ κάποιιοι άλλοι ως μέθοδο, διαδικασία ή προσέγγιση, ενώ δυσδιάκριτα φαίνονται να είναι και τα όρια του μεθοδολογικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Συγκεκριμένα, σε ορισμένα βιβλία μεθοδολογίας της έρευνας η τεχνική αυτή, κατατάσσεται στις μικτές μεθόδους (Marques & de Freitas, 2018) & (Tashakkori & Teddlie, 2009), διότι σε αντίθεση με τις αμιγώς ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες και μελέτες, μπορεί να στηριχθεί τόσο σε ποσοτικές αναλύσεις όσο και σε ποιοτικές προσεγγίσεις αναλόγως με το θέμα το οποίο πραγματεύεται και μελετά κάθε φορά ο εκάστοτε ερευνητής- αναλυτής. Γεγονός αποτελεί πάντως πως η μέθοδος Delphi, σύμφωνα με τα λεγόμενα των Jones & Hunter, δεν παρουσιάζει αποκλειστικά στοιχεία ποσοτικής ή ποιοτικής έρευνας, καθώς στα πλαίσια της επιστρατεύονται ποσοτικές αναλύσεις, οι οποίες αποτελούν προϊόντα ποιοτικών προσεγγίσεων των υπό διερεύνηση δεδομένων (Σαχινίδου, 2021).

Επίσης πέρα από την κατάταξη της στις μικτές μεθοδολογίες έρευνας, κατατάσσεται κατά κύριο λόγο στις μεθόδους συναίνεσης (consensus methods) η οποία είναι σκόπιμο να εφαρμόζεται σε έρευνες οι οποίες δεν έχουν σκοπό να προβούν σε έλεγχο υποθέσεων ή τη συσχέτιση μεταβλητών αλλά περισσότερο με την δημιουργία προβλέψεων και την ανάγκη να χαρτογραφήσουν ένα επιστημονικό πεδίο (Hwang & Lin, 2012b). Αποτελεί δηλαδή μια μέθοδο σύγκλισης για την επίλυση ενός προβλήματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Είναι μια μέθοδο συμμετοχής που αξιοποιείται για την εμπλοκή του κοινού σε μια συμμετοχική διαδικασία με ουσιαστικό ρόλο με ουσιαστικό ρόλο στην ίδια τη διαδικασία λήψης απόφασης και την επιδίωξη, μέσα από αυτή, της επίτευξης συναίνεσης σχετικά με την επιλογή της λύσης του σχεδιαστικού προβλήματος και την κατεύθυνση της ακολουθούμενης πολιτικής για την υλοποίησή της. (Στρατηγέα, 2015b). Επίσης, αποτελεί μια μέθοδο λήψης αποφάσεων κατά την οποία μια ομάδα εμπειρογνομόνων καλείται να απαντήσει ανώνυμα σε μια σειρά ερωτηματολογίων και παράσχει σχετική ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις των άλλων σε μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο αρχικός στόχος είναι η διεύρεση λύσεων ομοφωνίας και συναίνεσης στο επιλεγόμενο προς διερεύνηση θέμα.

Η μέθοδος Delphi λόγω της ευελιξίας που παρουσιάζει, έχει εμφανίσει μια πληθώρα διαφόρων παραλλαγών της μορφής της. Κάποιες από αυτές τις παραλλαγές της έχουν θεωρηθεί πως τροποποιούν θετικά της αρχική της μορφή, (Lund, 2020) ενώ κάποιες άλλες θεωρείται πως επηρεάζουν σημαντικά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ως ερευνητική μέθοδο. (Σαχινίδου, 2021). Συνοπτικά οι διάφορες παραλλαγές της μεθόδου που έχουν μελετηθεί στην βιβλιογραφία και αναφέρονται από την (Σαχινίδου, 2021), (Παπούλια, 2017), (Στυλιανίδης, 2005b), (Linstone & Turoff, 1975) είναι:

- Η κλασσική μέθοδος Delphi, η οποία παρουσιάζει *τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά* (Rowe & Wright, 1999), όπως αναφέρεται στο Skylmoski, Hartman and Krahn (2007: 2-3): την ανωνυμία των συμμετεχόντων, την επανάληψη, την ελεγχόμενη ανατροφοδότηση και την στατιστική συνάθροιση της ανταπόκρισης της ομάδας. Σε αυτή την εκδοχή της η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται μέσω μιας σειράς από γύρους ερωτηματολογίων μέχρι να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση.
- Η Delphi πολιτικής τακτικής, η οποία αποτελεί έναν δομημένο δημόσιο διάλογο, θα λέγαμε πως αποτελεί ένα είδος διαβούλευσης μέσω της οποίας αξιοποιούνται οι παραγόμενες διαφοροποιημένες ή αντιπαρατιθέμενες πολιτικές ως προς το υπό διερεύνηση θέμα με την ειδοποιό διαφορά της με τη διαβούλευση να έχει να κάνει με την ανωνυμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες ειδικούς (Needham & de Loë, 1990).
- Η Delphi αποφάσεων, η οποία αποτελεί μια στρατηγική λήψης αποφάσεων. Σε αυτήν την παραλλαγή προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για το υπό διερεύνηση θέμα, τα συλλεγόμενα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, δεν είναι ανώνυμα και άρα καταστρατηγείται αυτή η βασική προϋπόθεση της ανωνυμίας που θέτει η κλασσική εκδοχή της Delphi. Με αυτόν τον τρόπο οι εμπειρογνώμονες, δεσμεύονται να απαντήσουν προσωπικά στα προς απάντηση ερωτηματολόγια.
- Η ομαδική Delphi, η οποία προκύπτει από τον σχηματισμό μιας ομάδας εμπειρογνομώνων, οι οποίοι εκφράζουν σε ομαδικό επίπεδο τις απόψεις του γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα και τα δεδομένα συλλέγονται από την ανατροφοδότηση και τη διαδικασία έκφρασης των ευέλκτων αυτών ομάδων.
- Η e-Delphi, αποτελεί τη διαδικτυακή μορφή της μεθόδου, η οποία παρουσιάζει σημαντικά οφέλη καθώς ενισχύεται η ανωνυμία, πραγματοποιείται σε διαδικτυακό περιβάλλον και άρα ενισχύεται ο χρόνος κατά τον οποίον μπορεί να απαντήσει ο κάθε συμμετέχοντας. Τα τελευταία χρόνια λόγω των υγειονομικών συνθηκών αλλά και της γενικότερης τεχνολογικής ανάπτυξης, έχει ιδιαίτερα μεγάλη διάδοση (Gharehbaghi κ.ά., 2020).

Η κλασική εκδοχή της μεθόδου Delphi, βασίζεται στον διαμοιρασμό μιας σειράς ερωτηματολογίων στα μέλη μιας ομάδας που έχουν επιλεγεί από τους ερευνητές ως εμπειρογνώμονες και πληρούν κάποια κριτήρια που έχουν αρχικώς τεθεί. Βασίζεται όπως προειπώθηκε, στην ανωνυμία και στην επανάληψη και μέχρι την εξαγωγή του τελικού συμπεράσματος, λαμβάνουν χώρα διάφοροι τρόποι συλλογής δεδομένων κατά τους οποίους οι συμμετέχοντες μπορούν να τροποποιήσουν τις απόψεις τους. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αποτελεί η εξασφάλιση ανωνυμίας μεταξύ των συμμετεχόντων προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη και αμερόληπτη λήψη απαντήσεων στα διάφορα συνήθως ποιοτικού χαρακτήρα ερωτήματα τα οποία τίθενται προς απάντηση.

Ειδικότερα, ο πρώτος γύρος έχει μια πιο ποιοτική προσέγγιση με τη μορφή συνεντεύξεων ή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, ώστε να καταστεί δυνατή η συλλογή των απόψεων των επιλεγμένων ειδικών και να εντοπιστεί ένα ευρύ φάσμα των αντιλήψεων τους γύρω από το υπό μελέτη θέμα. Συνήθως ο γύρος αυτός είναι ιδιαίτερα παραγωγικός, καθώς οι ειδικοί απαντούν σε έναν καταγισμό ιδεών. Ο ερευνητής αφού διυλίζει τις ιδέες και συνθέσει τις προτάσεις, αυτές μελετώνται και αναλύονται θεματικά, θα τις κατηγοριοποιήσει και θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα χτιστεί ο δεύτερος γύρος ερωτηματολογίου.

Στον δεύτερο γύρο ερωτηματολογίου, ο οποίος αποστέλλεται στους συμμετέχοντες προς συμπλήρωση εκ νέου, οι ειδικοί εμπειρογνώμονες θα κληθούν να βαθμολογήσουν τις προτάσεις με βάση κάποιο κριτήριο που έχει οριστεί. Αυτό μπορεί να είναι είτε να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή όχι με τα δηλωθέντα, σε μορφή κλίμακας Likert είτε να κληθούν να ιεραρχήσουν τις διατυπωμένες θέσεις ξεκινώντας από αυτό που θεωρούν σημαντικότερο. Σε κάποιες περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στους εμπειρογνώμονες να προσθέσουν ελεύθερα προσωπικά σχόλια στα ερωτηματολόγια ή ακόμα και να προβούν σε επεξεργασία των δεδομένων. Ο ερευνητής προχωράει στη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.

Στον τρίτο γύρο κοινοποιούνται στους συμμετέχοντες τα αποτελέσματα των απαντήσεων των υπολοίπων συμμετεχόντων με τη μορφή του επιλεγμένου στατιστικού εργαλείου και μελετάται ο βαθμός συμφωνίας με τα δηλωθέντα. Αναλύονται εκ νέου τα αποτελέσματα από τους ερευνητές. Το πλήθος των γύρων συλλογής δεδομένων επαναλαμβάνεται μέχρι να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση μεταξύ των εμπειρογνομόνων (Σαχινίδου, 2021), (Linstone & Turoff, 1975), η οποία μελετάται από τις στατιστικές τιμές που έχουν επιλεγεί. Συνήθως αυτές οι τιμές είναι ο στατιστικός μέσος (mean), ο διάμεσος (median), το διατεταρτημοριακό εύρος (interquartile range - IQR) και η τυπική απόκλιση (standard deviation). Μετά την τελευταία επανάληψη της διαδικασίας οι προτάσεις/ απαντήσεις κατατάσσονται μαζί με τα περιγραφικά στατιστικά των βαθμολογιών.

6.1.2 Χαρακτηριστικά της Μεθόδου Delphi. Δυνατά κι Αδύνατα Σημεία.

Η τεχνική της Delphi αποτελεί μέρος της ερευνητικής τεχνικής η οποία είναι γνωστή ως «διαδραστική έρευνα» και αποτελεί στην ουσία μια μορφή διαβούλευσης η οποία περιλαμβάνει διάλογο με το κοινό (Σαχινίδου, 2021). Έχει τη βάση της σε ένα αρθρωτό ερευνητικό πεδίο, το οποίο δυνητικά είναι ικανό να εισαγάγει την απαραίτητη πραγματοσύνη. Στόχος της όπως έχει ειπωθεί αποτελείται η ανάδειξη μιας λύσης η οποία αποτελείται από γνώσεις από τον ερευνητικό τομέα που μελετάται. Η αξία της τεχνικής έγκειται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου, τα οποία αποκλείουν μειονεκτήματα άλλων μεθόδων (Turoff & Linstone, 2002). Πιο συγκεκριμένα, αυτά βασίζονται:

- Στη **χρήση των απόψεων** μιας περιορισμένης ομάδας εμπειρογνομόνων ή ατόμων που έχουν γνώση του θέματος από την εμπειρία τους.
- Στα **θέματα** τα οποία καλείται να κατανοήσει ένας ερευνητής ή ακόμα και ένας οργανισμός με τη συγκεκριμένη μέθοδο, λαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό με υποκειμενικά μέσα. Επομένως οι απόψεις της ομάδας των ειδικών είναι πολύ σημαντικές.
- Στην **ομάδα των συμμετεχόντων ειδικών**, η οποία εργάζεται με σκοπό την επίτευξη της μέγιστης δυνατής συναίνεσης μέσω μια σταδιακής διαδικασίας ανατροφοδότησης των πληροφοριών, επαναλαμβάνοντας τις ερωτήσεις και λαμβάνοντας σχόλια για τις απαντήσεις των υπολοίπων συμμετεχόντων.
- Στην **ασύγχρονη αλληλεπίδραση**, αφού ένα άτομο μπορεί να επιλέξει αν και πότε θα συμμετέχει στην έρευνα, οπότε σε αντίθεση με τις δια ζώσης συναντήσεις η Delphi παρέχει ίσες ευκαιρίες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Στην **ανωνυμία**, αφού η συμμετοχή γίνεται από απόσταση με χρήση ερωτηματολογίων, άρα μειώνεται η πιθανότητα να ασκηθεί πίεση από τους πιο έμπειρους συμμετέχοντες στους λιγότερο έμπειρους, κάτι που συμβαίνει σε δια ζώσης συναντήσεις. Η προστασία της ανωνυμίας της ομάδας των ειδικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μοιράζονται ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς να φοβούνται την αμηχανία που μπορεί να προκύψει από την έκφραση των ιδεών τους.
- Στην **επανάληψη**, που ξεκινά με το δεύτερο γύρο και μπορεί να φθάσει στην επίτευξη ομοφωνίας μέσω της παράθεσης και τεκμηρίωσης απόψεων.
- Στην **ποιοτική ανατροφοδότηση** από τους ερευνητές προς τους συμμετέχοντες, όπως αποτελούν τα αιτήματα προς τους συμμετέχοντες για τεκμηρίωση της βαθμολόγησής τους.
- Στην **ποσοτική ανατροφοδότηση** των συμμετεχόντων προς τους ερευνητές, η οποία πραγματοποιείται με τη στατιστική παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων παρέχοντας τη δυνατότητα κοινοποίησης των συνολικών αποφάσεων των συμμετεχόντων.

Πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου που τη διαφοροποιούν θετικά έναντι άλλων μεθόδων έρευνας, υπάρχει μια σειρά πλεονεκτημάτων της τεχνικής, τα οποία περιγράφονται παρακάτω.

Αμβλυνση των γεωγραφικών περιορισμών

Οι περιορισμοί στους οικονομικούς πόρους για μετακινήσεις και στο διαθέσιμο χρόνο έχουν καταστήσει τη Delphi μια ιδιαίτερα θελκτική μέθοδο, αφού δίνει τη δυνατότητα στους ειδικούς να συμμετέχουν από οποιαδήποτε τοποθεσία. Με την εμφάνιση του διαδικτύου αναπτύχθηκαν και οι διαδικτυακές μορφές της τεχνικής (e-delphi) που διατηρούν το χαρακτηριστικό της ανωνυμίας, διευκολύνουν την παροχή ανατροφοδότησης μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων και επιταχύνουν τη διαδικασία αμβλύνοντας το χρόνο μεταξύ των επαναληπτικών γύρων, σε σχέση με τη χρήση του παραδοσιακού ταχυδρομείου. (Κατσούλας, 2016). Η χρήση ενός ηλεκτρονικού μέσου ή λογισμικού στο διαδίκτυο σχεδιασμένο για ανώνυμη αλληλεπίδραση, αποτελεί ένα ανεκτίμητο εργαλείο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Διασφαλίζεται η ανωνυμία, επιταχύνεται η διαδικασία επικοινωνίας και παρέχονται δεδομένα που έχουν συλλεχτεί σε ηλεκτρονική μορφή διευκολύνοντας τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων (Chou, 2002).

Σαφής Καθορισμός της ομάδας των εμπειρογνομόνων

Διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πως από τα κομβικότερα σημεία της μεθόδου, αποτελεί η συνετή επιλογή της ομάδας των ειδικών. Μέσω αυτής παρέχεται μια έγκαιρη και έγκυρη προοπτική σχετικά με την πρόθεση της μελέτης από τους ειδικούς. Οι επιλεγμένοι συμμετέχοντες έχουν γνώση του υπό μελέτη θέματος και είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις σκέψεις τους. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη συμμετοχή στις έρευνες, που πραγματοποιούνται με τη μέθοδο Delphi, όσων ασχολούνται σε καθημερινή βάση με το υπό μελέτη θέμα, παρέχει μια αυθεντικότητα που δεν μπορεί να είναι διαθέσιμη μέσω της εμπειρίας του καθενός ερευνητή ή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Επιπλέον, οι ιδέες της ομάδας των εμπειρογνομόνων βοηθούν να διευκρινιστούν τα θέματα τα οποία έχουν μια περιπλοκότητα ή διπολικότητα.

Δόμηση της Ερευνητικής Διαδικασίας. Η ανάπτυξη των ερωτηματολογίων

Στη μέθοδο Delphi, τα ερωτηματολόγια και κυρίως το πρώτο, αναπτύσσεται είτε μέσα από τη διαδικασία του καταγισμού των ιδεών των ειδικών ή μέσω μια εξαντλητικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αποτελεί επομένως μια σύνοψη προηγούμενων ερευνητικών ευρημάτων και θεωριών που υποβλήθηκαν από μελετητές. Το πλεονέκτημα αυτής της στρατηγικής είναι ότι το αρχικό αυτό ερωτηματολόγιο παρέχει στην ομάδα ένα σημείο προέλευσης για τις σκέψεις τους, παρέχοντας στους συμμετέχοντες έναν τρόπο να δομήσουν τις ιδέες τους γύρω από ένα σύνολο κοινών δηλώσεων. Είναι ένας μηχανισμός για την κατεύθυνση της συλλογής δεδομένων με δομικό τρόπο που περιορίζει την τυχαιότητα και το χάος που χαρακτηρίζει έναν ανοιχτό διάλογο. Ο περιορισμός, ωστόσο, σε αυτή τη στρατηγική βασίζεται στην ικανότητα των ερευνητών να συλλάβουν πραγματικά τα βασικά ζητήματα του θέματος (Simmonds, 1977).

Ευαισθησία της μεθόδου Delphi στις περιβαλλοντικές αλλαγές

Η μέθοδος καταγράφει τα μεταβαλλόμενα γεγονότα στο εξωτερικό περιβάλλον των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της περιόδου που πραγματώνεται η εκάστοτε μελέτη. Λόγω της ίδια της φύσης της μεθόδου της συγκέντρωσης της γνώμης των ειδικών για ένα θέμα, η τεχνική συλλέγει δεδομένα από άτομα τα οποία είναι ευαίσθητα ως προς την αλλαγή των απόψεων τους σχετικά με το θέμα και μπορεί να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να προβληματιστούν σχετικά με την επιρροή αυτής της αλλαγής σε σύγκριση με άλλα. Η μέθοδος Delphi, έχει το πλεονέκτημα πως δύναται να καταγράψει αυτές τις αλλαγές και τις προκύπτουσες ανακλάσεις. Για παράδειγμα η παρούσα μελέτη, διεξάγεται κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 και σε μια περίοδο που η εκπαιδευτική κοινότητα πιέζεται σημαντικά ως προς την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Αυτή η πολιτική πίεση που ασκείται, διαφαίνεται στους θεματικούς άξονες που κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους οι συμμετέχοντες. Είναι αμφίβολο εάν αυτά τα ίδια βασικά ζητήματα θα ισχύουν σε πέντε ή δέκα χρόνια από τη διεξαγωγή της έρευνας μας.

Επομένως η ευαισθησία αυτή της μεθόδου, αποτελεί συγχρόνως πλεονέκτημα και περιορισμό της. Η μέθοδος Delphi έχει σχεδιαστεί για να καταγράφει την αλλαγή με την πάροδο του χρόνου και τις σκέψεις των ειδικών καθώς συμβαίνει αυτή η αλλαγή. Αυτό το χαρακτηριστικό, παρέχει στους ερευνητές την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τις αντιλήψεις ενός γεγονότος σε «πραγματικό χρόνο» και όχι μήνες ή χρόνια μετά το γεγονός. Για άλλη μια φορά, δίνει στα δεδομένα ένα επίπεδο αυθεντικότητας που δεν γίνεται αντιληπτό με άλλες μεθόδους (Franklin & Hart, 2007). Από την άλλη, αυτή η ευαισθησία καθιστά τη μέθοδο Delphi μοναδικά ευάλωτη σε ασήμαντες ανωμαλίες αλλαγής

που δεν αντέχουν στο χρόνο. Μόνο για αυτόν τον λόγο, συνιστάται στους ερευνητές να μην χρησιμοποιούν τη μέθοδο Delphi ως αυτόνομη μέθοδο στη λήψη αποφάσεων πολιτικής φύσης.

Αντίθετα, η Delphi χρησιμοποιείται καλύτερα ως βάση για μελλοντικές μελέτες χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για την εξέταση αναδυόμενων περιοχών έρευνας και για την οικοδόμηση συναίνεσης μεταξύ μιας ομάδας εμπειρογνομόνων. Όταν χρησιμοποιείται για αυτόν τον λόγο υπάρχουν λίγες αδυναμίες (Lund, 2020).

Υπάρχουν ωστόσο, διάφοροι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, όπως είναι η επιλογή της ομάδας των ειδικών εμπειρογνομόνων, η διαδικασία ανάπτυξης της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Μέσα από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, προέκυψε, σχετικά με το θέμα αυτό, πως από τους περισσότερους ερευνητές δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή των συμμετεχόντων για την επιτυχία της μελέτης. Μια προσεκτική επιλογή του δείγματος, μπορεί να συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου αξιοπιστίας των δεδομένων. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές παγίδες που πρέπει να έχουν οι ερευνητές εν γνώση τους κατά τη διεξαγωγή μιας μελέτης με τη μέθοδο Delphi, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα σε αυτό το σημείο.

Παλινδρόμηση στη μέση τιμή

Είναι σύνηθες για τους ερωτηθέντες να αλλάζουν τις απαντήσεις τους για να μοιάζουν περισσότερο με τον ομαδικό μέσο όρο εάν πραγματοποιηθούν πάρα πολλές επαναλήψεις. Μετά από τη χορήγηση τριών ερωτηματολογίων, η μόνη σημαντική αλλαγή που συμβαίνει στις απαντήσεις είναι ότι αυτές αρχίζουν να συγκεντρώνονται πιο κοντά στη μέση τιμή. Αυτό το πρόβλημα αποφεύγεται πιο εύκολα μόνο με την αποστολή του δυνητικά μικρότερου αριθμού ερωτηματολογίων στο οποίο οι ερωτηθέντες γνωρίζουν τις μέσες απαντήσεις της ομάδας. Αυτό αποτελεί συνήθως και το τελευταίο ερωτηματολόγιο που χρειάζεται να χορηγηθεί.

Ελαχιστοποίηση της διαφορετικότητας

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ερευνητές αναζητούν συναίνεση από ένα δείγμα διαφορετικών ανθρώπων. Επειδή τα τελικά στοιχεία που συλλέγονται συχνά εξαρτώνται από μικρά ενδοτεταρτημοριακά εύρη, η ποικιλομορφία θυσιάζεται για τη συναίνεση. Είναι δυνατόν να αναφερθούν οι απαντήσεις με τη λιγότερη απήχηση ή να επιτραπούν διμοδικές κατανομές στις οποίες χωρίζονται ομάδες εμπειρογνομόνων σε διαφορετικά στρατόπεδα, εάν οι ερευνητές είναι αρκετά ευέλικτοι για να διευρύνουν το πρότυπο του αυστηρά καθορισμένου διατεταρτημοριακού εύρους. Ένα γράφημα διασποράς (scatterplot) είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον προσδιορισμό του

διμοδικών/δικόρυφων ή άλλων ασυνήθιστων κατανομών που υπάρχουν στα δεδομένα (Τσοπάνογλου, 2000).

Χρονική δέσμευση και Προθυμία Συμμετεχόντων

Οι ερωτηθέντες, εάν αφιερώσουν χρόνο για να σκεφτούν προσεκτικά τις απαντήσεις τους, μπορεί συχνά να αφιερώσουν αρκετές ώρες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Διότι η ομάδα των εμπειρογνομόνων είναι συνήθως ειδικοί, οι οποίοι είναι πολυάσχολοι άνθρωποι. Ωστόσο, μερικοί άνθρωποι ανταποκρίνονται στην κάλεση με τον όρο «ειδικοί» και ολοκληρώνουν την έρευνα έρυνες απλώς για να συμπεριληφθούν στην ομάδα εμπειρογνομόνων (Tashakkori & Teddlie, 2009). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οικονομικά κίνητρα ή μπορούν να κατασκευαστούν πιο σύντομα ερωτηματολόγια.

Προοπτικές της Ερευνητικής Διαδικασίας

Με την αύξηση του χρόνου προς απάντηση των ερωτηματολογίων, οι ειδικοί έχουν την δυνατότητα να μελετήσουν ακόμα περισσότερο το πεδίο και να εξειδικευτούν περαιτέρω στο υπό μελέτη θέμα. Το γεγονός αυτό μπορεί να περιορίσει τα οφέλη από τα αποτελέσματα της έρευνας ή να δημιουργήσει και δυσκολίες στη διάθεση τους να γίνουν περισσότερο συγκαταβατικοί προκειμένου να προκύψει συναινετική απόφαση και ίσως να καταστήσει αδύνατον τον συνδυασμό με τις απόψεις των άλλων (Sekayi & Kennedy, 2017). Εάν οι ερευνητές ενδιαφέρονται για απόψεις πάνω σε θέματα που είναι πολύπλοκα, είναι αμφίβολο εάν είναι εξειδικευμένοι εμπειρογνώμονες αποτελούν την καλύτερη επιλογή συμμετεχόντων για να παρέχουν χρήσιμες γνώμες.

Παράγοντας της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα με την παραδοσιακή τους έννοια δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν στην έρευνα με τη χρήση της μεθόδου Delphi.

Επειδή συνήθως τα ερωτηματολόγια είναι ανοιχτού τύπου και έχουν ένας πιο γενικό χαρακτήρα, πιθανώς δεν είναι χρήσιμα για τη διεξαγωγή τυπικών εκτιμήσεων αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν στο θέμα της επανάληψης των ερωτηματολογίων, η ίδια ομάδα εμπειρογνομόνων, συμπληρώσει το ίδιο ερωτηματολόγιο ακριβώς, δύο φορές. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου μπορεί να πραγματοποιηθεί μελετώντας τα ποσοστά συναίνεσης των ερωτηθέντων (Landeta, 2006). Ωστόσο τα οφέλη της συγκεκριμένης μεθόδου δεν έχουν να κάνουν τόσο με τους ποσοτικούς στατιστικούς δείκτες, όσο με την ποιοτική φύση των απαντήσεων των ειδικών και την επιρροή που μπορεί να δεχτεί κάποιος,

προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση. Εάν επιτευχθεί ένα εύλογο επίπεδο συναίνεσης σε πολλά στοιχεία του δεύτερου ερωτηματολογίου, τότε αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής έχει επαρκώς συνοψίσει τις απαντήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου.

Το θέμα της εγκυρότητας σχετίζεται άμεσα με την επιλογή της ομάδας των εμπειρογνομόνων όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Fish & Busby, 1996). Η αίσθηση της κοινής γνώσης ευκολότερα επιτυγχάνεται όταν το δείγμα επεκτείνεται σε μεγαλύτερη κλίμακα. Το σημαντικότερο θέμα ωστόσο δεν έχει να κάνει με το πλήθος των συμμετεχόντων, όσο με το πόσο ανταποκρίνεται το επιλεγμένο δείγμα στον τομέα της έρευνας που πραγματοποιείται, δηλαδή πόσο ταιριάζει σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα (Landeta, 2006). Εάν τα κριτήρια επιλογής των εμπειρογνομόνων, έχουν τεθεί ικανοποιώντας κάποιες βασικές προϋποθέσεις που είναι ευρέως αποδεκτές από την εξειδικευμένη επιστημονική κοινότητα για τον χαρακτηρισμό των συμμετεχόντων ως «ειδικούς» στο υπό μελέτη θέμα, αυτό το γεγονός μπορεί να διασφαλίσει κάποιο επίπεδο εγκυρότητας (Franklin & Hart, 2007). Η σκόπιμη επιλογή των συμμετεχόντων παρέχει στην έρευνα μια μοναδική οπτική για το ερευνητικό θέμα και αποτελεί έναν κρίσιμο σύνδεσμο τόσο για την εγκυρότητα ός και για την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγονται μέσω της διαδικασίας (Clayton, 1997). Όταν χρησιμοποιείται μια προσέγγιση λιγότερο δομημένη ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων, τότε ο ερευνητής διατρέχει μεγάλο κίνδυνο να έχει μειωμένη εγκυρότητα στην έρευνα του.

Η εγκυρότητα στην πραγματικότητα απαντάει στην ερώτηση «Η έρευνα μετράει αυτό που ο ερευνητής έχει σκοπό να μετρήσει;». Όταν η ομάδα των ειδικών καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις οι οποίες είναι ανοιχτού τύπου και γενικές, τότε είναι εύκολο να αποκλίνει από τον αρχικό σκοπό της έρευνας. Γι αυτόν τον λόγο είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο να κοινοποιούνται ερωτήσεις οι οποίες έχουν σχέση με τα ακριβή ερευνητικά ερωτήματα. Αυτό συμβαίνει στις ποιοτικές μελέτες, στις οποίες είναι πιθανόν το τελικό προϊόν να αναδεικνύει ένα τελείως διαφορετικό θέμα από αυτό που έχει αρχικώς τεθεί (Donohoe κ.ά., 2012). Η μόνη λύση, είναι να καθοριστεί σαφώς και στενά η περιοχή μελέτης και έρευνας. Αυτή η τεχνική, με τη δόμηση οριοθετημένων και συγκεκριμένων ερωτήσεων ανοικτού τύπου στο πρώτο ερωτηματολόγιο, θα ενισχύσει την εγκυρότητα της έρευνας.

Η «αξία» της Έρευνας

Εάν το ερωτηματολόγιο δεν είναι κατασκευασμένο με δημιουργικότητα ή εάν οι απαντήσεις ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες που είναι πολύ διευρυμένες και γενικές, ελλοχεύει ο κίνδυνος η ποιοτική σημειολογία να θυσιαστεί για τη συναίνεση (Donohoe κ.ά., 2012). Ένας από τους πρώτους δείκτες ότι τα ερωτηματολόγια δεν είναι χρήσιμα είναι ένα χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης. Πρόσθετοι

δείκτες κακής ποιότητας αποτελούν τα ερωτηματολόγια που έχουν κατασκευαστεί με μικρό αριθμό ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που παρέχουν τη δυνατότητα μοναδικών απαντήσεων στο πρώτο ερωτηματολόγιο. Αυτή η έλλειψη της ανάδειξης των προσωπικών απαντήσεων μπορεί να αποφευχθεί με τη συμπερίληψη των μεμονωμένων δηλώσεων των συμμετεχόντων στο δεύτερο ερωτηματολόγιο (Barríos κ.ά., 2021). Με αυτόν τον τρόπο ενημερώνονται και οι υπόλοιποι ειδικοί σχετικά με τις απαντήσεις που πιθανόν δεν είχαν σκεφτεί και επιτυγχάνεται ένας δημόσιος-ανώνυμος δομημένος διάλογος που αποτελεί ταυτόχρονα ένα δημοκρατικό εργαλείο διαβούλευσης.

Είναι επίσης σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η ίδια η αξία της μεθόδου, είναι να δημιουργεί ιδέες που είναι πιο πρόσφατες από τη βιβλιογραφία και τις εμπειρίες των ερευνητών (Franklin & Hart, 2007). Ως εκ τούτου, οι ερευνητές πρέπει να διασφαλίσουν ότι το ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου περιλαμβάνει μια ποιοτική συνιστώσα που θα επιτρέπει σχόλια από ειδικούς που σχετίζονται με αυτές τις «επίκαιρες» ιδέες. Αυτό μεταφράζεται σε μεγάλη προσοχή στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου του δεύτερου γύρου για να διασφαλιστεί ότι τα ποιοτικά δεδομένα αντιπροσωπεύονται με ακρίβεια στο ερωτηματολόγιο.

7 Κεφάλαιο. Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας

7.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως απώτερο σκοπό τη μελέτη του πεδίου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα, την ανάδειξη της διπολικότητας του θέματος και τη διαχείριση του προβληματισμού «ύπαρξης ή όχι ενός αξιολογικού συστήματος στο εκπαιδευτικό σύστημα» μέσω του εργαλείου Συστημικής θεωρίας Polarity Management για την ανάδειξη ενός υβριδικού μοντέλου αξιολόγησης, όπως συζητήθηκε και αναλύθηκε εκτενέστερα στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ένας από τους σημαντικότερους όμως σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, είναι η ανάδειξη ενός αποδεκτού αξιολογικού μοντέλου στη δημιουργία του οποίου έχουν συμβάλει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Επομένως ο απώτερος σκοπός της έρευνας είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός αποδεκτού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αξιολογικού συστήματος και ο έλεγχος δυνατότητας σύμπλευσης και συναίνεσης σχετικά με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Πιο αναλυτικά, η Διπλωματική μας εργασία, αναμένεται να συμβάλλει στη τρέχουσα επιστημονική έρευνα, προσεγγίζοντας τα παρακάτω καίρια ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι λόγοι αναγκαιότητας και χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;
- Ποιοι είναι οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα;
- Ποιες είναι οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να έχουμε μια ευρέως αποδεκτή αξιολογική διαδικασία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι, τα κριτήρια, η μορφή και οι φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να έχουμε ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό αξιολογικό σύστημα;
- Είναι εφικτό να υπάρξει μια συναινετική λύση μεταξύ των εμπειρογνομόνων ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

7.2 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η τεχνική που προκρίθηκε στην έρευνα μας, προκειμένου να συλλέξουμε τα δεδομένα μας και να βασίσουμε τον συνολικό ερευνητικό σχεδιασμό, είναι η μέθοδος Delphi και συγκεκριμένα για την αποστολή του πρώτου γύρου ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η e-Delphi, δηλαδή η διαδικτυακή

μορφή της μεθόδου. Οι λόγοι που επιλέξαμε να διερευνήσουμε, να μελετήσουμε και να αναλύσουμε το θέμα με τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο σχετίζονται:

- Με την γενικότερη φιλοσοφία της μεθόδου: Πιο συγκεκριμένα ως προς τη φιλοσοφία της μεθόδου, αυτή επιλέχθηκε καθώς αποτελεί μια μικτή προσέγγιση στη μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει τεχνικές τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής έρευνας σε ένα ενιαίο ερευνητικό πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο πληρείται ένας μεθοδολογικός πλουραλισμός. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει έναν συνδυασμό μεθόδων, οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνονται όσον αφορά στα πλεονεκτήματά τους και ελαχιστοποιούν τις αδυναμίες ή τα μειονεκτήματα της καθεμιάς. Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται οι βασικές παραδοχές των χαρακτηριστικών της ποσοτικής (φυσιοκρατικής) και της ποιοτικής (ανθρωπιστικής) έρευνας, όπως διατυπώθηκε στο «Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας» σελ.21-23 (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»
1. Ποια είναι η φύση της πραγματικότητας;	Η πραγματικότητα είναι αντικειμενική (οι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους για το τι παρατηρούν).	Η πραγματικότητα είναι υποκειμενική/διϋποκειμενική, προσωπική και κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη.
2. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα «γεγονότα»;	Τα γεγονότα είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα γεγονότα και ο ερευνητής είναι αλληλοεξαρτώμενα.
3. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας;	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι αλληλοεξαρτώμενα με τον ερευνητή.
4. Τι ρόλο παίζει το πλαίσιο στη διαδικασία της έρευνας;	Ο ερευνητής θα πρέπει να αποσπάσει από το πλαίσιο την ουσία του φαινομένου.	Ο ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει το φαινόμενο ως άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο, που σημαίνει ότι το νόημα είναι πλαισιοθετημένο.
5. Τι ρόλο παίζουν οι αξίες στη διαδικασία της έρευνας;	Η έρευνα είναι ή θα έπρεπε να είναι ανεξάρτητη από αξίες.	Η έρευνα δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από αξίες και για αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει σε ποιές αξίες βασίζεται.

6. Ποια θέση έχει ο ερευνητής σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας;	Ο ερευνητής είναι σε ανώτερη θέση από τα υποκείμενα της έρευνας ως γνώστης και παρατηρητής.	Ο ερευνητής και τα υποκείμενα της έρευνας ως συμμετέχοντες στο ίδιο πλαίσιο επηρεάζονται από αυτό και έτσι κανένας δεν έχει κάποια προνομιακή θέση.
7. Πώς αποκτάται η γνώση;	Η γνώση αποκτάται με τη χρήση αναλυτικών, αναγωγιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται καθολικοί αιτιοκρατικοί νόμοι σε ένα μικροεπίπεδο.	Η γνώση αποκτάται με τη χρήση ολιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται πρότυπα σχέσεων με πλασιοθετημένο νόημα.
8. Ποια είναι τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης;	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την πρόβλεψη και τον έλεγχο των φαινομένων με την ανακάλυψη σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος.	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την κατανόηση των προτύπων της ανθρώπινης δραστηριότητας με την ανακάλυψη διάφορων μορφών αιτιότητας.
9. Ποια είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται;	Χρησιμοποιείται η απαγωγική μέθοδος (από πάνω προς τα κάτω): Ο ερευνητής με βάση τη θεωρία παράγει τις ερευνητικές του υποθέσεις τις οποίες επιβεβαιώνει ή διαψεύδει.	Χρησιμοποιείται η επαγωγική μέθοδος (από κάτω προς τα πάνω): Ο ερευνητής δημιουργεί καινούριες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει στο ερευνητικό πεδίο και στη βάση αυτών θεμελιώνει τη θεωρία του.
10. Πώς γίνεται αντιληπτή η ανθρώπινη συμπεριφορά;	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ότι ελέγχεται από φυσικούς νόμους και για αυτό είναι προβλέψιμη.	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ρευστή, δυναμική, πλασιοθετημένη, κοινωνικο-ιστορική, πολιτισμική και προσωπική.
11. Ποιοι είναι οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι;	Οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η πρόβλεψη.	Οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η ανίχνευση ή διερεύνηση και η ανακάλυψη.
12. Ποια είναι η κύρια εστίαση της έρευνας;	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η στενή προοπτική, ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων με μικρό αριθμό μεταβλητών.	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η πλατιά και βαθιά προοπτική, όπου το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται σε εύρος και βάθος, προκειμένου να πάρουμε όσο περισσότερες πληροφορίες μπορούμε.
13. Ποια είναι η φύση της παρατήρησης;	Ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει τη συμπεριφορά κάτω από αυστηρά ελεγχόμενες συνθήκες.	Ο ερευνητής μελετά τη συμπεριφορά στο φυσικό πλαίσιο όπου αυτή συμβαίνει.
14. Ποια είναι η μορφή των δεδομένων που συλλέγονται;	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποσοτικά βασισμένα στην ακριβή μέτρηση κάποιων δομημένων και σταθμισμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλίμακες κατάταξης, καταγραφή αντιδράσεων σε ένα πειραματικό εργαστήριο). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή θεωρείται ότι δεν επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά (π.χ. συνεντεύξεις σε βάθος, συμμετοχική παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις κ.ά.). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή (π.χ. φύλο, τάξη, εμπειρίες κ.ά.) θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

15. Ποια είναι η φύση των δεδομένων;	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με την έννοια των μεταβλητών.	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με τις λέξεις, τις εικόνες, τις κατηγορίες.
16. Ποια είναι η φύση της ανάλυσης των δεδομένων;	Η φύση της ανάλυσης είναι στατιστική και φορμαλιστική.	Η φύση της ανάλυσης είναι διερευνητική με την αναζήτηση προτύπων, μοτίβων, θεμάτων και ολιστικών χαρακτηριστικών.
17. Τι είδους αποτελέσματα παράγονται;	Τα αποτελέσματα έχουν νομοθετικό χαρακτήρα, σχετίζονται με τη διατύπωση γενικεύσεων.	Τα αποτελέσματα έχουν συγκεκριμένο, ιδιογραφικό χαρακτήρα, σχετίζονται με την παρουσίαση των επιμέρους προοπτικών των υποκειμένων (emic).
18. Τι μορφή έχει η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων;	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται συνήθως με τη χρήση στατιστικών παρουσιάσεων (π.χ. χρήση συντελεστών συνάφειας, συγκρίσεις μέσω όρων, αναφορά στα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων κ.ά.).	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει συνήθως αφηγηματικό χαρακτήρα με τη χρήση πλαισιοθετημένων περιγραφών των επιμέρους περιπτώσεων και την άμεση αναφορά στα ίδια τα λόγια των υποκειμένων της έρευνας.

Πίνακας 7-1. Στοιχεία Ποσοτικής-Ποιοτικής Έρευνας. Πηγή: (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

- Με τον σκοπό και τη φύση της έρευνας μας: Ως προς τον σκοπό και τη φύση της έρευνας μας, η συγκεκριμένη τεχνική φαίνεται να είναι αυτή που είναι περισσότερο αποδοτική γιατί τα ερευνητικά μας ερωτήματα δεν έχουν να κάνουν με έλεγχο υποθέσεων και συσχέτιση μεταβλητών. Προτιμήθηκε σαν μέθοδος, προκειμένου να χαρτογραφήσουμε το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συλλογή έγκυρων πληροφοριών που μας έχουν δοθεί από τους εμπειρογνώμονες, μπορούν να αναπτυχθούν οι συναινετικές απόψεις γύρω από τους λόγους αναγκαιότητας και χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τους λόγους μη εφαρμογής της μέχρι τώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να έχουμε μια ευρέως αποδεκτή αξιολογική διαδικασία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα . Επιπρόσθετα επιχειρείται να οριστούν ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι, τα κριτήρια, η μορφή και οι φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να έχουμε ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό αξιολογικό σύστημα.
- Με τη δυνατότητα εξαγωγής αντικειμενικών συμπερασμάτων, καθώς οι συμμετέχοντες πληρούν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια που τους καθιστούν ειδικούς στο υπό μελέτη και έρευνα θέμα, οι οποίοι με βάση τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους παρέχουν πληροφορίες που μπορούν να αποτελέσουν «τράπεζα γνώσεων» και είναι σίγουρα προτιμότερο από την

συνέντευξη ενός ατόμου ή την τυχαία δειγματοληψία μεγαλύτερου πλήθους δείγματος που όμως δεν έχει την εξειδικευμένη γνώση.

- Με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και το γεγονός ότι αποδεσμεύονται με αυτόν τον τρόπο από τις εκάστοτε κοινωνικές πιέσεις και ατομικές επιρροές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, να διασφαλίζεται η ανεξάρτητη σκέψη, ενώ ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τις απόψεις των υπολοίπων συμμετεχόντων και μπορούν να αναδιαμορφώσουν την αρχική τους άποψη και να την αναθεωρήσουν.
- Με τη δυνατότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, χωρίς να υπάρχουν γεωγραφικοί και χρονικοί περιορισμοί. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οπότε δεν υφίστανται οι γεωγραφικοί περιορισμοί. Επιπρόσθετα, οι εμπειρογνώμονες δεν περιορίζονται χρονικά σε μια συνάντηση με τον ερευνητή περιορισμένης χρονικής διάρκειας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ασύγχρονα σε διάφορα στάδια της έρευνας και είναι με αυτόν τον τρόπο σε θέση να εξετάσουν διεξοδικότερα το θέμα που ερευνάται.

7.3 Δείγμα της Έρευνας

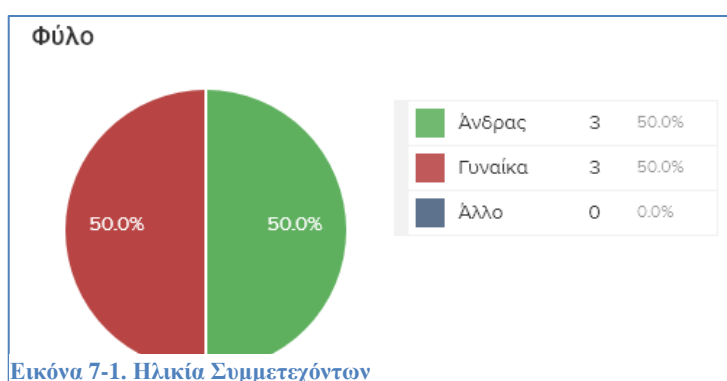
Στις έρευνες που χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία Delphi, η επιλογή του δείγματος αποτελεί το πιο σημαντικό βήμα καθώς τα κατάλληλα υποκείμενα για να συμμετάσχουν στην έρευνα θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις οι οποίες τίθενται στον αρχικό μεθοδολογικό και ερευνητικό σχεδιασμό. Η διαδικασία αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς το δείγμα σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα των αποτελεσμάτων που παράγονται και η εμπειρογνωμοσύνη και πραγματογνωμοσύνη του κάθε ειδικού αποτελεί βασική και πρότερη προϋπόθεση στην επιλογή του. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως η ομάδα των εμπειρογνομόνων στη μέθοδο Delphi δεν έχει την έννοια του αντιπροσωπευτικού δείγματος για στατιστικούς λόγους, αλλά αυτή η αντιπροσωπευτικότητα εκτιμάται από την ποιότητα των ειδικών και όχι από το απόλυτο μέγεθος.

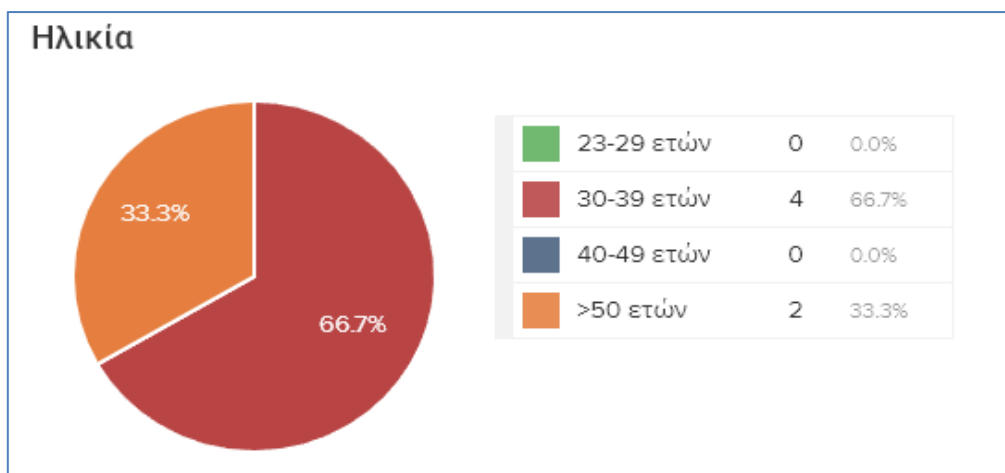
Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιείται η επιλογή των ειδικών σε μια μελέτη Delphi έχει να κάνει με το αν έχουν υπόβαθρο και εμπειρίες σχετικά με το προς μελέτη θέμα, αν δύνανται να συμβάλλουν στην έρευνα ουσιαστικά και με χρήσιμες πληροφορίες και αν είναι

πρόθυμοι να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή συναίνεση (Gkelameris, 2019).

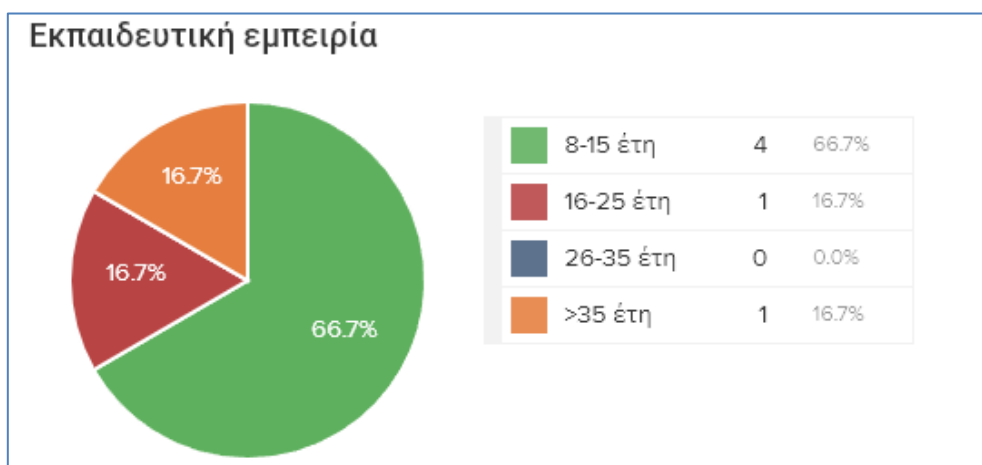
Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων που καθιστούν επαρκή το δείγμα σε μια τέτοιου είδους μελέτη, δε φαίνεται να υπάρχει συναίνεση στη βιβλιογραφία. Υποστηρίζεται γενικώς πως όταν υπάρχει ανομοιογένεια στην ομάδα αναφοράς, ορθότερο κρίνεται να συμμετέχει μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων, ενώ όταν υποστηρίζεται πως όταν το δείγμα είναι ομοιογενές, δέκα με δεκαπέντε άτομα θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν επαρκή αριθμό. Στην έρευνα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας και οι συμμετέχοντες πληρούν τις τέσσερις βασικές προϋποθέσεις σύμφωνα με τους Tersine & Riggs, οι οποίες έχουν κάνουν με τη βασική γνώση του προβλήματος, την αντικειμενική και λογική κρίση του κάθε συμμετέχοντος, την εξασφάλιση της δυνατότητας συμμετοχής τους ως την ολοκλήρωση της έρευνας, τη συνέπεια στον απαιτούμενο χρόνο και την καταβολή προσπάθειας για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Στη δική μας έρευνα, επειδή το δείγμα θα είναι ομοιογενές, τα ερωτηματολόγια θα μοιραστούν σε **δείγμα αποτελούμενο από 6 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ειδικότητας ΠΕ70-Δάσκαλοι με τουλάχιστον οκταετή εμπειρία** στην Εκπαίδευση και τουλάχιστον **πέντε συναπτά έτη υπηρετήσης στην ίδια σχολική μονάδα**. Παρά την ύπαρξη ομοιογένειας, ως προς τον κλάδο, στο δείγμα, έχει επιλεγεί ο σχετικά μικρός αριθμός των έξι εμπειρογνομόνων καθώς οι συμμετέχοντες μας διαθέτουν διαφορετική εμπειρία πάνω στο ζήτημα που διερευνάται, χαρακτηριστικό που επιτείνεται εφόσον το θέμα χαρακτηρίζεται ως σύνθετο και απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα ως εμπειρογνώμονες έχουν επιλεγεί, ένας Διευθυντής και μια Υποδιευθύντρια με πολυετή εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης, δύο μόνιμοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαφορετικού φύλου και δύο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διαφορετικού φύλου με σημαντική προϋπηρεσία. Όλοι οι συμμετέχοντες πληρούν το βασικό κριτήριο που έχει αρχικώς τεθεί και αφορά την ειδικότητα του δασκάλου, την ελάχιστη οχταετή εμπειρία στην εκπαίδευση και την υπηρετήση πέντε συναπτών ετών σε μία σχολική μονάδα.

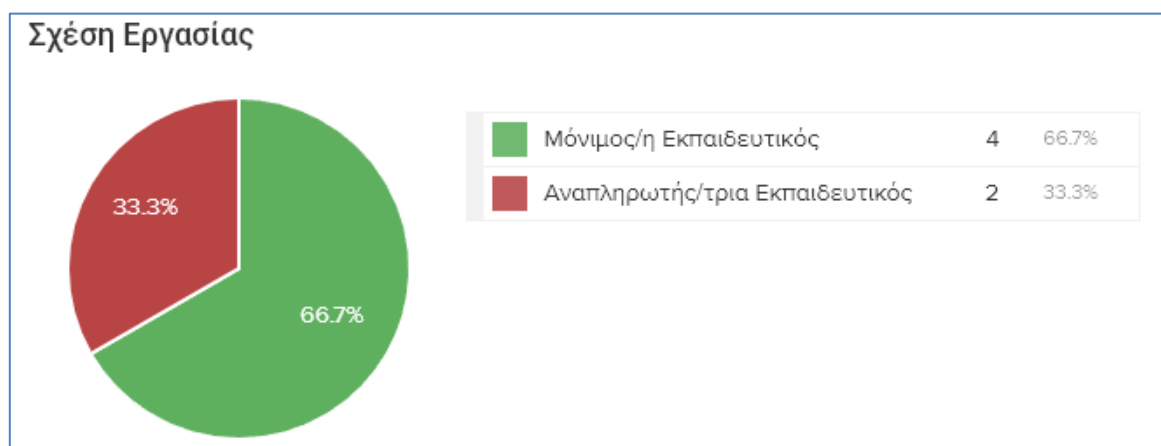




Εικόνα 7-3. Φύλο Συμμετεχόντων



Εικόνα 7-4. Εκπαιδευτική Εμπειρία Συμμετεχόντων



Εικόνα 7-5. Σχέση Εργασίας Συμμετεχόντων

Ακαδημαϊκό Προφίλ

Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	1	16.7%	<div style="width: 16.7%;"></div>
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	0	0.0%	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	5	83.3%	<div style="width: 83.3%;"></div>
Διδακτορικό Δίπλωμα	0	0.0%	

Εικόνα 7-6. Ακαδημαϊκό Προφίλ Συμμετεχόντων

7.4 Ερευνητικός Σχεδιασμός

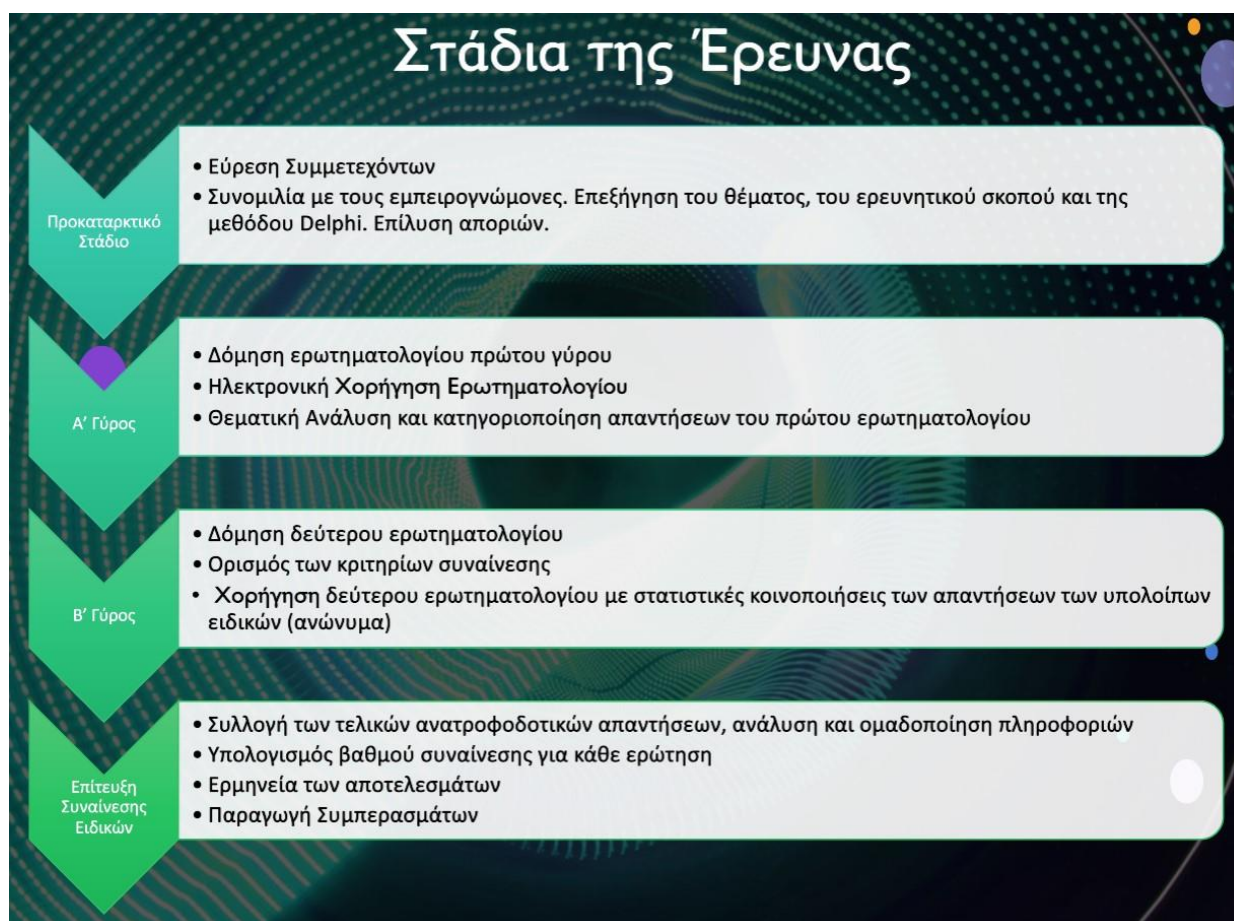
Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα που ακολουθήσαμε για την εφαρμογή της μεθόδου Delphi, είναι διαφοροποιημένα καθώς η φάση της συνέντευξης με τους ειδικούς ή του ελεύθερου καταγισμού ιδεών, συμπεριλήφθηκε στο πρώτο ερωτηματολόγιο. Αυτό συνέβη, για λόγους οικονομίας του χρόνου και διότι θεωρήθηκε πως με αυτόν τον τρόπο οριοθετούνται καλύτερα οι συμμετέχοντες ως προς τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο παρουσίαζε μικτή μορφή με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι ειδικοί εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους καθώς και ερωτήσεις κλειστού τύπου, τα περιεχόμενα των οποίων προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό μελέτη θέματος καθώς και από τις κομβικές παραμέτρους της υβριδικής λύσης από την εφαρμογή του εργαλείου Polarity Management. Η υπόλοιπη διαδικασία πληροί τα βασικά στοιχεία της τεχνικής Delphi, τα οποία αποτελούν η ανωνυμία, η στατιστική ανάλυση, ο έλεγχος της ανατροφοδότησης και η επανάληψη της διαδικασίας (Hwang & Lin, 2012b).

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί πως πραγματοποιήθηκαν μικρές προσαρμογές και τροποποιήσεις κατά βάση στη διαδικασία της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, προκειμένου να ανταποκρίνεται καλύτερα η τεχνική στη φύση και τον σκοπό της έρευνας μας. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση του δεύτερου ερωτηματολογίου καθώς επιτεύχθηκε συναίνεση σε όλες τις ερωτήσεις. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο Κεφάλαιο, είναι σύνηθες για τους ερωτηθέντες να αλλάζουν τις απαντήσεις τους για να μοιάζουν περισσότερο με τον ομαδικό μέσο όρο εάν πραγματοποιηθούν πάρα πολλές επαναλήψεις. Μετά από τη χορήγηση τριών ερωτηματολογίων, η μόνη σημαντική αλλαγή που συμβαίνει στις απαντήσεις είναι ότι αυτές αρχίζουν να συγκεντρώνονται πιο κοντά στη μέση τιμή. Αυτό το πρόβλημα αποφεύγεται πιο εύκολα μόνο με την αποστολή του δυνητικά μικρότερου αριθμού ερωτηματολογίων στο οποίο οι ερωτηθέντες γνωρίζουν

τις μέσες απαντήσεις της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται η παλινδρόμηση στη μέση τιμή και γι' αυτό θεωρήθηκε πως είναι επαρκή τα δύο ερωτηματολόγια.

Πιο συγκεκριμένα η πορεία του ερευνητικού μας σχεδιασμού είναι η ακόλουθη, όπως φαίνεται στο σχήμα στην [Εικόνα 7-7](#).



Εικόνα 7-7. Στάδια της Έρευνας

Αναλυτικότερα, στο προκαταρκτικό στάδιο, επιλέχθηκαν οι ειδικοί της έρευνας με βάση τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν και πραγματοποιήθηκε σχετική επικοινωνία με τον κάθε συμμετέχοντα προσωπικά προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με τη φύση της έρευνας και να επεξηγηθεί η ερευνητική διαδικασία.

Στον A' Γύρο της έρευνας, δομήθηκε το πρώτο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιείχε πέντε θεματικούς άξονες και κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν κλειστές (τύπου likert και κατάταξης) με δυνατότητα αιτιολόγησης και πρόσθεσης σχολίων, ενώ κάποιες άλλες ανοιχτού τύπου με ελεύθερη καταγραφή των απόψεων. Το ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου εστάλη στους ειδικούς προς ηλεκτρονική συμπλήρωση και εξασφαλίστηκε με αυτόν τον τρόπο η ανωνυμία τους. Στάλθηκαν μαζί με το ερωτηματολόγιο οδηγίες για τη συμπλήρωση του στον διαδικτυακό χώρο που δημιουργήθηκε

αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας στη διεύθυνση <https://getfoureyes.com/s/6nf2P/> , η οποία εστάλη μεμονωμένα σε κάθε συμμετέχοντα με τη χρήση της δυνατότητας Quick Mail στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των συμμετεχόντων. Δόθηκε χρονικό περιθώριο δυο εβδομάδων στους ειδικούς και μόλις ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η θεματική ανάλυση και κωδικοποίηση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, η στατιστική ανάλυση αυτών του κλειστού τύπου.

Στον B' Γύρο της έρευνας με βάση τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου του πρώτου γύρου, ορίστηκαν τα κριτήρια συναίνεσης, μελετήθηκαν οι ερωτήσεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η συναίνεση των εμπειρογνομόνων και δομήθηκε το δεύτερο ερωτηματολόγιο με στόχο την παροχή ανατροφοδότησης στους ειδικούς για τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη ή ψηφιακή μορφή προς συμπλήρωση και όχι μέσω του ψηφιακού προγράμματος, διότι το διαδικτυακό πρόγραμμα δεν κάλυπτε τις ανάγκες της έρευνας, λόγω της δόμησης του περιεχομένου του δεύτερου ερωτηματολογίου και της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων του πρώτου γύρου . Οι ειδικοί σε αυτήν τη φάση έκριναν τις προηγούμενες δηλώσεις τους και είτε παρέμειναν σταθεροί είτε τις αναθεώρησαν. Είχαν την ευκαιρία να σκεφτούν και να προβούν στις τελικές επιλογές τους με βάση την ανατροφοδότηση που πήραν σχετικά με τις συνολικές επιλογές του πρώτου γύρου.

Στην τελευταία φάση της έρευνας μελετήθηκε η Επίτευξη Συναίνεσης των Ειδικών. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις των ειδικών, πραγματοποιήθηκε εκ νέου στατιστική ανάλυση στις ερωτήσεις που είχαν διαφοροποιημένες απαντήσεις και προέκυψαν οι αναθεωρημένες κατατάξεις στις δηλώσεις των συμμετεχόντων. Στο σημείο αυτό υπολογίστηκε ο τελικός βαθμός συναίνεσης για την κάθε ερώτηση, αναλύθηκαν οι τελικές αναθεωρημένες κατατάξεις, και παράχθηκαν τα τελικά συμπεράσματα σχετικά με τον σκοπό και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

7.4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Αυτό που αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε ως προς τα μέσα με τα οποία συλλέχθηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην κλασική παραδοχή της μεθόδου Delphi, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθείται αρχικά μια συνέντευξη με την ομάδα των εμπειρογνομόνων προκειμένου να ομαδοποιηθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι δηλώσεις που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο του πρώτου ερωτηματολογίου.

Συνήθως το πρώτο ερωτηματολόγιο έχει μια περισσότερο ποσοτική διάσταση με ερωτήσεις τύπου likert, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας με την κάθε δήλωση που αναφέρεται. Στη δική μας περίπτωση αυτά τα δύο στάδια συμπτύχτηκαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου οι ειδικοί να εκφράσουν δομημένα και στοχευμένα τις απόψεις τους για το υπό μελέτη θέμα. Επίσης σε αυτό το πρώτο ερωτηματολόγιο, περιλαμβάνονται και ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες όμως δεν έχουν τη μορφή διαφωνίας ή συμφωνίας σε κλίμακα likert, αλλά τη μορφή κατάταξης με τη χρήση αριθμητικής κλίμακας, είτε ως προς τον βαθμό σημαντικότητας, επιθυμίας ή συμφωνίας με την κάθε δήλωση.

Το ίδιο ακριβώς συνέβη και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, στο οποίο πέρα από τις ερωτήσεις που είχε επιτευχθεί συναίνεση, στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες, αφού τους έχουν κοινοποιηθεί, ανώνυμα οι συνολικές απαντήσεις της ομάδας, καλούνται, εάν διαφωνούν να κατατάξουν εκ νέου τις προτάσεις/δηλώσεις με βάση τον βαθμό συμφωνία τους ή απλά να δηλώσουν τη συμφωνία τους με τη συνολική κατάταξη που προέκυψε.

Οπότε το πρώτο ερωτηματολόγιο είχε μια μικτή μορφή με σημαντική ποικιλομορφία στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και την παρουσία σημαντικού βαθμού ανοιχτών ερωτήσεων, προκειμένου να ισορροπήσει την απουσία της συνέντευξης από την ερευνητική διαδικασία, ενώ στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις είχαν μια ποσοτική διάσταση προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα επίτευξης της μέγιστης δυνατής συναίνεσης.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο, διαφοροποιείται η έρευνα, σχετίζεται με την επιλογή ερωτήσεων κατάταξης στα ερωτηματολόγια και όχι ερωτήσεων διαφωνίας ή συμφωνίας με βάση την κλίμακα likert. Ο λόγος που οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκε να έχουν τη μορφή κατάταξης έχει να κάνει με την αδυναμία της κλίμακας likert να αναδείξει την πραγματική βαρύτητα που έχει η κάθε δήλωση για τον κάθε συμμετέχοντα. Στην περίπτωση μας, δεν μας απασχολεί να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας με την κάθε δήλωση που προέκυψε, καθώς αυτό θα είχε μικρή αξία ως προς τον σκοπό της έρευνας μας. Στόχος είναι να μελετηθεί η βαρύτητα που δίνεται μεταξύ των δηλώσεων στην κατάταξη που προκύπτει από τη μεταξύ τους σύγκριση και τον βαθμό συναίνεσης που υπάρχει μεταξύ των ειδικών για την συνολική κατάταξη που θα προκύψει.

Ο στόχος αυτός δεν μπορεί να επιτευχθεί με ερωτήσεις που έχουν τη μορφή κλίμακας likert. Οι κλίμακες likert δημιουργούν ένα γραμμικό σύνολο αποκρίσεων το οποίο αυξάνει ή μειώνει την ένταση. Αυτές οι κατηγορίες αποκρίσεων είναι ανοιχτές στην ερμηνεία των ερωτωμένων και ελλοχεύει ο κίνδυνος να επιλέξει ένας μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων την ίδια απάντηση σε

πολλές δηλώσεις και να μην προκύψει μια βαθμιαία κλίμακα συμφωνίας ή να μην υπάρχει κάποιο επιστημονικό ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, ένας ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει «Συμφωνώ» ως απάντηση σε μια δήλωση, ενώ κάποιος άλλος να αισθάνεται το ίδιο αλλά να επιλέξει «Συμφωνώ Απόλυτα» αντί αυτού. Σε αυτό το σημείο θα ακολουθήσει αναλυτική παρουσίαση των μέσων συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, στον πρώτο γύρο της έρευνας χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου, όπως φαίνεται στο Παράρτημα 11.1. Το ερωτηματολόγιο περιέχει πέντε θεματικούς άξονες και ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που στόχο είχαν την αλληλεπίδραση ερευνητή και συμμετεχόντων προκειμένου να έρθουν στην επιφάνεια οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων. Για τη συμπλήρωση του πρώτου αυτού ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε η e-Delphi, καθώς αυτό χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στο δείγμα της έρευνας με τη χρήση ενός προγράμματος σε έναν ιστοχώρο ο οποίος δημιουργούσε αυτόματα βάση δεδομένων με όλες τις καταχωρήσεις των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ικανοποιούσε αποτελεσματικά τις ανάγκες της έρευνας σε αυτήν την πρώτη φάση, καθώς το ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου, είχε αρκετές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο δόθηκε είτε ψηφιακά μέσω e-mail είτε έντυπα στους συμμετέχοντες λόγω της δόμησης του περιεχομένου του.

Η 1^η Θεματική αφορά την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δύο είναι κλειστού τύπου με αίτημα αιτιολόγησης της απάντησης και αφορούν τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και το ρολό που αυτή διαδραματίζει στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου. Οι άλλες δύο ερωτήσεις αυτής της θεματικής είναι ανοιχτού τύπου και αφορούν την καταγραφή από μέρος των συμμετεχόντων των απόψεων τους σχετικά με τους λόγους αναγκαιότητας και χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τους λόγους μη εφαρμογής της και την πρόταση λύσεων αυτής της προβληματικής.

Η 2^η Θεματική αναφέρεται στις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην οποία ζητείται από τους ειδικούς να προσδιορίσουν σε ελεύθερο κείμενο, τις προϋποθέσεις εκείνες που θεωρούν σημαντικότερες για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση.

Η 3^η Θεματική αφορά τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στη θεματική αυτή παρουσιάζονται κάποιοι από τους στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης. Οι στόχοι παρουσιάζονται σε

μορφή δηλώσεων, σε μια ερώτηση κλειστού τύπου, όπως έχουν προκύψει από την εφαρμογή του εργαλείου διαχείρισης της πολικότητας και καλούνται οι συμμετέχοντες να τους κατατάξουν με φθίνουσα σειρά με βάση τη συμφωνία τους και δίνοντας τους την αντίστοιχη βαρύτητα στην κατάταξη. Δίνεται η δυνατότητα να προσθέσουν κάποιο σχόλιο ή και να συμπληρώσουν κάποιον περαιτέρω στόχο.

Η 4^η Θεματική εστιάζει στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Περιλαμβάνει μια ερώτηση κατάταξης, κλειστού τύπου, των κριτηρίων ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, που επίσης έχουν προκύψει από την ανάλυση του θέματος μέσω του εργαλείου διαχείρισης πολικότητας. Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τα δοθέντα κριτήρια και να τα κατατάξουν με βάση τη συμφωνία τους για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης. Δίνεται και εδώ η δυνατότητα πρόσθεσης κριτηρίων. Στη συγκεκριμένη θεματική συμπεριλαμβάνεται και άλλη μια ερώτηση κλειστού τύπου με αίτημα αιτιολόγησης της επιλογής, η οποία αφορά την επιλογή από τους συμμετέχοντες ανάμεσα στην εφαρμογή ενιαίων και κοινών κριτηρίων αξιολόγησης ή κριτηρίων διαμορφωμένων κατά περίπτωση.

Στην 5^η Θεματική συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις γύρω από τη μορφή, τις μεθόδους και τους φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν, ανάμεσα σε διάφορες μορφές αξιολόγησης, την αποτελεσματικότερη για αυτούς και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αυτή. Ακολουθεί μια ερώτηση κλειστού τύπου και συγκεκριμένα κατάταξης των μεθόδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης και άλλη μία των φορέων εκπαιδευτικής αξιολόγησης με βάση τη συμφωνία τους για ένα αποδεκτό και αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης. Οι δηλώσεις που συμπεριλήφθηκαν προς κατάταξη σε αυτές τις ερωτήσεις προέκυψαν από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στις μεθόδους και στους φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στον δεύτερο γύρο της έρευνας αναλύθηκαν, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και αναλύθηκαν στατιστικά οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια, δομήθηκε το Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου, όπως φαίνεται στο Παράρτημα 11.2. Το δεύτερο αυτό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε προς απάντηση στους συμμετέχοντες, περιείχε τις ίδιες θεματικές και ερωτήσεις με αυτό του Α' Γύρου. Σε αυτό το σημείο όμως, όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις στις οποίες επιτεύχθηκε συναίνεση, κοινοποιήθηκαν, ενημερώνοντας τους ειδικούς για το σχετικό στατιστικό αποτέλεσμα. Στις ερωτήσεις που στο πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν ανοιχτού τύπου, παρουσιάστηκαν οι κωδικοποιημένες προτάσεις/δηλώσεις των συμμετεχόντων με εμφάνιση του ποσοστού των ειδικών που ανέφεραν την κάθε δήλωση και κλήθηκαν οι συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες να τις κατατάξουν με βάση τη συμφωνία τους σε αριθμητική

κλίμακα με φθίνουσα σειρά, προκειμένου να καθοριστεί η τελική συνολική συναινετική κατάταξη. Στις ερωτήσεις που ήταν κλειστού τύπου και συγκεκριμένα κατάταξης, δόθηκε η συνολική κατάταξη που προέκυψε από το προηγούμενο ερωτηματολόγιο, και οι εμπειρογνώμονες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους με την κατάταξη που προέκυψε ή την τυχόν διαφοροποίησή τους.

7.4.2 Ανάλυση δεδομένων

Στις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης καθώς τα μέσα συλλογής των δεδομένων περιείχαν εργαλεία και των δύο φύσεων έρευνας και η μεθοδολογία μας είναι μικτή.

Πιο συγκεκριμένα για τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αποτελούν και την ποιοτική φύση της ερευνητικής μας διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου μέσω της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική μέθοδο για τους ερευνητές, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες οι οποίες είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης και χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2006). Πιο συγκεκριμένα αποτελεί μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αναλυτικότερα, τα βήματα τα οποία ακολουθήθηκαν στην ανάλυση των ποιοτικών ερωτήσεων του πρώτου γύρου, είναι αυτά που έχουν προταθεί από τους Braun & Clarke (2006) για τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η εξοικείωση με το σύνολο των δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση των νοημάτων, των θεμάτων και των μοτίβων που έχουν σημασία για το θέμα μας. Το στάδιο αυτό συμπληρώθηκε με τη συνεχή σύγκριση των δηλώσεων των συμμετεχόντων με τα αποτελέσματα της υβριδικής λύσης που προέκυψε για το θέμα από την διαχείριση πολικότητας. Ακολούθησε η φάση της κωδικοποίησης των ιδεών μέσω της παραγωγής αρχικών κωδικών και αποδόθηκε σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός. Εντοπίστηκαν οι μονάδες νοήματος και επιχειρήθηκε να γίνει σύνδεση μεταξύ τους και οργάνωση των δεδομένων σε ομάδες σχετικές με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη συνέχεια αναζητήθηκαν κάποιο πιθανά υποθέματα και επανεξετάστηκαν τα αρχικά θέματα ως προς την αλληλοεπικάλυψή τους, προκειμένου να συγχωνευτούν ή να διαχωριστούν. Κατόπιν δημιουργήθηκε ένας «θεματικός χάρτης» για την κάθε ερώτηση με τα κωδικοποιημένα δεδομένα (προτάσεις-δηλώσεις), τα οποία προέκυψαν. Στο τελικό στάδιο έγινε μια προσπάθεια να αποδοθεί με ποσοστίαση η απήχηση που είχε η κάθε κωδικοποιημένη δήλωση στους συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες.

Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά μέσα. Συγκεκριμένα για τις ερωτήσεις τύπου likert ή επιλογής ανάμεσα σε συγκεκριμένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής χρησιμοποιήθηκε η διάμεσος και ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με την τυπική απόκλιση. Ως κριτήριο συναίνεσης, ορίστηκε η τυπική απόκλιση να είναι μικρότερη του 1 και να έχει συμφωνήσει τουλάχιστον το 60% των συμμετεχόντων με μία συγκεκριμένη δήλωση.

Για τις ερωτήσεις κατάταξης η συνάρτηση η οποία θεωρήθηκε πως ανταποκρίνεται ικανοποιητικότερα στις ανάγκες και στον στόχο της έρευνας είναι, μία από τις συναρτήσεις θεωρίας της Κοινωνικής Επιλογής, αυτή που έχει προταθεί από τους Cook & Seiford (1978), οι οποίοι διερεύνησαν το πρόβλημα του καθορισμού μιας συναινετικής κατάταξης που αποδίδει με ορθότερο τρόπο και συμφωνεί περισσότερο με το σύνολο των κατατάξεων που έχουν δοθεί από την ομάδα συμμετεχόντων (Li κ.ά., 2015). Η συνάρτηση αυτή, αποτελεί μία μετρική συνάρτηση ή αλλιώς συνάρτηση απόστασης ως μέτρο σύγκρισης της συμφωνίας ή της διαφωνίας των κατατάξεων. Ως Συναινετική κατάταξη, ορίζεται αυτή που ελαχιστοποιεί την συνολική «απόλυτη τιμή» των αποστάσεων. Αποτελεί μια τεχνική με την οποία μπορούμε από τις διάφορες κατατάξεις που έχουν δοθεί να βρούμε την πιο δημοκρατική συναινετική κατάταξη καθώς επιχειρούμε να αποδώσουμε αυτήν την κατάταξη που έχει τον μικρότερο δυνατό άθροισμα των αποστάσεων (διαφωνίες) (Cook κ.ά., 1997b).

Αυτό επιτεύχθηκε με την επεξεργασία των δεδομένων στο excel, επιλύοντας τη συνάρτηση μέσω αλγόριθμου γραμμικού προγραμματισμού. Δεδομένου πως αποτελεί ένα πρόβλημα ελαχιστοποίησης, αυτό επιλύθηκε σαν πρόβλημα ανάθεσης (Hwang & Lin, 2012b). Σύμφωνα με τους Cook & Seiford, η προσέγγιση τους είναι ομοιογενής και μονοτονική, μπορεί να διατηρήσει την ανωνυμία στην συμμετοχή των ειδικών, συμβάλλει στη δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων που προκύπτουν από κατάταξη των δεδομένων και είναι μια μοναδική μέθοδος που δίνει λύση στις μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των κατατάξεων. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος ανάλυσης επομένως έχει να κάνει με τη συνέπεια της μεθόδου ως προς τη σύνθεση κατατάξεων πολλών αποφασιζόντων (Cook κ.ά., 1997b). Σε αντίθεση με τη μέθοδο της διαμέσου ή αλλιώς τη μέθοδο Borda (Borda, 1781), η οποία εξάγει την τελική κατάταξη χρησιμοποιώντας μόνο το άθροισμα των κατατάξεων όλων των συμμετεχόντων για την κάθε προσφερόμενη εναλλακτική δήλωση. Με αυτόν τον τρόπο δεν λαμβάνει υπόψη τις αποστάσεις μεταξύ των κατατάξεων των συμμετεχόντων, στις οποίες οι τυπικές αποκλίσεις στην περίπτωση μας ήταν αρκετά μεγάλες και άρα θα ήταν περιορισμένη η αξιοπιστία της ερευνητικής μας διαδικασίας. Και κατ'επέκταση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

8 Κεφάλαιο. Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

8.1 Α' και Β' Γύρος Ερωτηματολογίων

Στον πρώτο γύρο της έρευνας μοιράστηκαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια στην ομάδα των ειδικών. Προηγήθηκε μια συζήτηση και ενημέρωση σε προσωπικό επίπεδο με τον κάθε συμμετέχοντα σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας και μελετήθηκε και επεξηγήθηκε το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου του πρώτου γύρου. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου διαφαίνεται στο Παράρτημα. 11.1.

Ακολουθεί ανάλυση της κάθε θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου και των απαντήσεων των ειδικών εμπειρογνομόνων στην πρώτη φάση της ερευνητικής αυτής διαδικασίας. Στην παρούσα φάση της έρευνας, θα αναφερθούν και θα συζητηθούν οι απαντήσεις που έχουμε λάβει από τους συμμετέχοντες στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αφού πρώτα έχουν ομαδοποιηθεί σε κατηγορίες και εμφανίζοντας το ποσοστό της κατάταξης που έχει λάβει η καθεμιά δήλωση με βάση το πόσο εμπειρογνώμονες έχουν αναφέρει την εκάστοτε δήλωση στο ανοιχτό τους κείμενο. Στις ερωτήσεις τύπου Likert, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα με βάση το κριτήριο συναίνεσης, το οποίο έχει να κάνει με το στατιστικό εργαλείο της διαμέσου, ενώ στις ερωτήσεις κατάταξης των προτάσεων/δηλώσεων που έχουν δοθεί στους συμμετέχοντες, η ανάλυση θα πραγματοποιηθεί με την χρήση της μαθηματικής συνάρτησης των Cook & Seiford.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας και αφού προέκυψε η αποκωδικοποίηση των δηλώσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και η στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων κατάταξης, δομήθηκε ο β' γύρος ερωτηματολογίου, όπως φαίνεται στο Παράρτημα. Το δεύτερο αυτό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τους ίδιους θεματικούς άξονες και ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου. Η διαφορά στη φάση αυτή έγκειται στο γεγονός πως στις ερωτήσεις στις οποίες έχει επιτευχθεί συναίνεση, κοινοποιούνται στους συμμετέχοντες απλώς τα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις που στο πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν ανοιχτού τύπου, σε αυτό το σημείο, παρουσιάζονται ομαδοποιημένες με κωδικοποιημένες δηλώσεις των ειδικών αναφέροντας το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχει αναφέρει τη κάθε δήλωση και καλούνται οι ειδικοί να τις κατατάξουν με βάση τη συμφωνία τους. Στις ερωτήσεις που ήταν κατάταξης στον πρώτο γύρο ερωτηματολογίου, αφού πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση με τη βοήθεια της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες η συναινετική κατάταξη που προέκυψε και ζητήθηκε από αυτούς να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή τη διαφοροποίηση τους ως προς αυτήν.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτήσεων των θεματικών αξόνων στην πρώτη και στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας.

8.1.1 1^η Θεματική: Αναγκαιότητα και Χρησιμότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου ανέδειξε τις απόψεις- δηλώσεις των ειδικών σε τέσσερα ερωτήματα που αφορούν την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παρακάτω παρουσιάζονται η στατιστική ανάλυση της πρώτης ερώτησης καθώς και η ανάλυση περιεχομένου των υπολοίπων τριών ερωτήσεων, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου.

8.1.1.1 Ερώτηση 1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση;



Εικόνα 8-1. Βαθμός Αναγκαιότητας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Με βάση την παραπάνω στατιστική ανάλυση, προκύπτει πως το 66,7% των εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει στην έρευνα θεωρούν την ύπαρξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναγκαία. Η διάμεσος των απαντήσεων των ειδικών είναι το 4, γεγονός που φανερώνει πως συμφωνούν πολύ με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Με την εφαρμογή του κριτηρίου συναίνεσης (Τυπική Απόκλιση < 1,00) που έχει υιοθετηθεί, διαπιστώνουμε πως υπάρχει **μερική συναίνεση** μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυξημένη ομοφωνία, δεδομένου ότι ο αντίστοιχος μέσος όρος του βαθμού πιθανότητας συνοδεύεται με ιδιαίτερα χαμηλή τυπική απόκλιση (0.577). Η χαμηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει πως τα σημεία των δεδομένων τείνουν να είναι κοντά στον μέσο όρο και άρα στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται να έχει επιτευχθεί η συναίνεση. Από τη στιγμή που έχει επιτευχθεί συναίνεση, η συγκεκριμένη ερώτηση δεν συμπεριλήφθηκε προς αναθεώρηση απόψεων στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, αλλά κοινοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της συναίνεσης στους συμμετέχοντες όπως φαίνεται στην Εικόνα 8-1.

8.1.1.2 Ερώτηση 2. Για ποιους λόγους είναι αναγκαία και χρήσιμη κατά τη γνώμη σας η εκπαιδευτική αξιολόγηση;

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία αποτελεί μια ανοιχτού τύπου ερώτηση οι ειδικοί, στο ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου, κλήθηκαν να αναφέρουν τουλάχιστον πέντε λόγους, τους οποίους θεωρούν πως καθιστούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση αναγκαία και χρήσιμη. Από την θεματική ανάλυση περιεχομένου και την αποδελτίωση των απαντήσεων τους, προέκυψαν οι ακόλουθες απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και την βάση των δηλώσεων για την δόμηση του δεύτερου γύρου ερωτηματολογίου και την ανάδειξη των επικρατέστερων. Συγκεκριμένα οι λόγοι που επισημάνθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες, όπως φαίνονται στον Πίνακας 8-1:

2^η Ερώτηση. Για ποιους λόγους είναι αναγκαία και χρήσιμη κατά τη γνώμη σας η εκπαιδευτική αξιολόγηση;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ (Α' Γύρος)
Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	100%
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους .	67%
Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της (Υποστηρίζει και υποβοηθά στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.)	67%
Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.	50%
Συμβολή στη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους.	50%
Βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου.	50%
Αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.	33%
Συμμετοχή της κοινότητας στη δράση αξιολόγησης και έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.	33%
Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.	33%
Ανάληψη ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (προσωπικής ευθύνης) για τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος.	17%
Κατάταξη των σχολείων με βάση την απόδοση τους.	17%
Παρώθηση για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.	17%

Πίνακας 8-1.Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου.

Στον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε πως όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως λόγο αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την παροχή κινήτρων και την επιμόρφωση των λιγότερο αποδοτικών

και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, ενώ σημαντικό ποσοστό φαίνεται να κατέχει και η ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο τους. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη χρησιμότητα της αξιολογικής διαδικασίας και επιβεβαιώνει την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη τους για ανατροφοδοτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως δημιουργείται μέσω της αξιολογικής διαδικασίας παρακίνηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών των εκάστοτε σχολικών μονάδων για αυξανόμενη αποδοτικότητα. Ένας άλλος λόγος που αναφέρεται σε σημαντικό ποσοστό από τους εμπειρογνώμονες, είναι πως η περιγραφική και ποσοτική αποτίμησης της εκπαιδευτικής δράσης, υποβοηθά και υποστηρίζει την ορθολογική λήψη αποφάσεων και αποδίδονται ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα σχετικά με το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα. Φαίνεται να αναγνωρίζεται από τους ειδικούς το γεγονός πως μέσω της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί μια συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, εντοπίζεται στοχευμένα και διαφαίνονται τα στοιχεία εκείνα τα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Άλλοι λόγοι που έχουν αναφερθεί από τους μισούς συμμετέχοντες, αποτελούν η επιβράβευση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και η συμβολή στη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αναγνωρίζεται επομένως η συμβολή της αξιολογικής διαδικασίας στη διερεύνηση της γνώσης σχετικά με το έργο που επιτελείται σε κάθε μονάδα και η προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους, τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Εξασφαλίζεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς μελετάται η καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκαν οι προτάσεις των συμμετεχόντων αφού πρώτα αποκωδικοποιήθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Μαζί με τις δηλώσεις, κοινοποιήθηκε και το ποσοστό συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε λόγο και κλήθηκαν να δηλώσουν αυτή τη φορά τη προτίμηση τους στις δηλώσεις αυτές, τοποθετώντας τον κάθε λόγο σε αριθμητική κατάταξη φθίνουσας σειράς από τον σημαντικότερο στον λιγότερο σημαντικό κατά τη γνώμη τους. Η συλλογική συναινετική κατάταξη που προέκυψε από την εφαρμογή της Μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford είναι αυτή που φαίνεται στον Πίνακα 8-2.

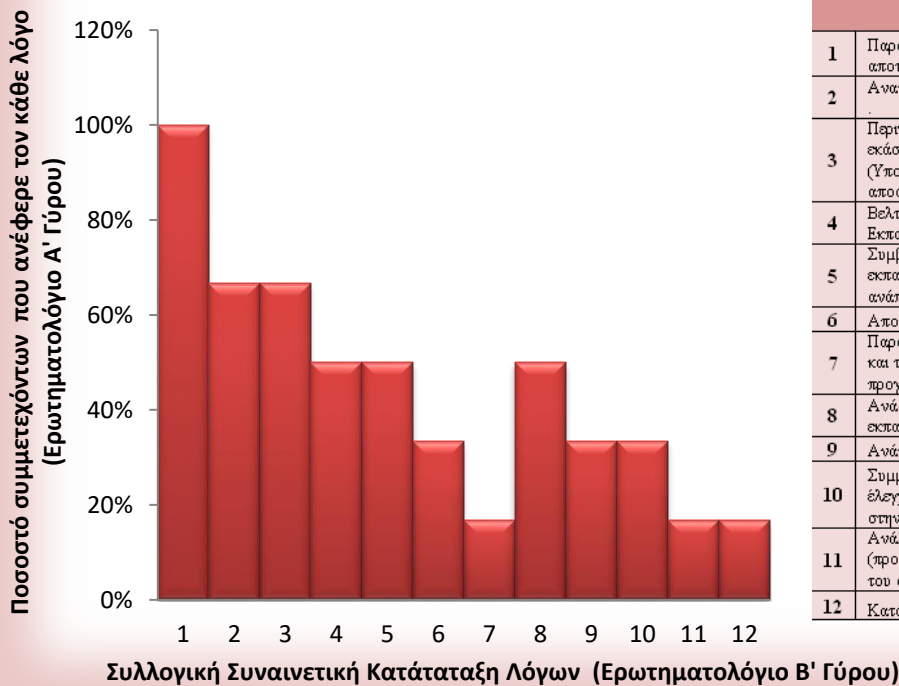
2^η Ερώτηση. Για ποιους λόγους είναι αναγκαία και χρήσιμη κατά τη γνώμη σας η εκπαιδευτική αξιολόγηση;

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΑΙΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ (Β' Γύρος)
Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	1
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους .	2
Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της (Υποστηρίζει και υποβοηθά στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.)	3
Βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου.	4
Συμβολή στη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους.	5
Αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.	6
Παρώθηση για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.	7
Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.	8
Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.	9
Συμμετοχή της κοινότητας στη δράση αξιολόγησης και έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.	10
Ανάληψη ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (προσωπικής ευθύνης) για τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος.	11
Κατάταξη των σχολείων με βάση την απόδοση τους.	12

Πίνακας 8-2. Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου.

Παρατηρώντας τη συλλογική συναινετική κατάταξη που προέκυψε από τις επιμέρους κατατάξεις που δόθηκαν από τους ειδικούς συμμετέχοντες της έρευνας, αξίζει να αναφερθεί πως φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού των ατόμων που ανέφεραν τον κάθε λόγο στο ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου και στην τελική κατάταξη των λόγων που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου όπως φαίνεται και στο Γράφημα [Figure 8-1](#). Έτσι για παράδειγμα η παροχή κινήτρων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ο σημαντικότερος λόγος αναγκαιότητας της αξιολόγησης και ταυτόχρονα αναφέρθηκε στο ελεύθερο κείμενο από όλους τους συμμετέχοντες.

2η Ερώτηση: Λόγοι Αναγκαιότητας και Χρησιμότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

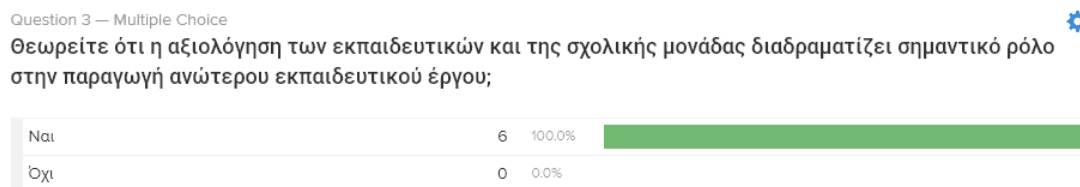


Επεξήγηση του Άξονα	
1	Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
2	Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους.
3	Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο την βελτίωση της (Υποστηρίζει και υποβοηθά στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.)
4	Βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου.
5	Συμβολή στην γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους.
6	Αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.
7	Παράθεση για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.
8	Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.
9	Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.
10	Συμμετοχή της κοινότητας στη δράση αξιολόγησης και έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.
11	Ανάληψη ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (προσωπικής ευθύνης) για τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος.
12	Κατάταξη των σχολείων με βάση την απόδοσή τους.

Figure 8-1. Λόγοι Αναγκαιότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

Αξιοσημείωτη είναι και η υψηλή θέση που έχει η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών καθώς και η ανάγκη για περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση. Σε μεσαία θέση στην κατάταξη βρίσκονται οι λόγοι που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας, την δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και την ανάδειξη των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών. Ενώ σε χαμηλότερη θέση στην κατάταξη βρίσκεται η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, ο έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και η ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τελευταία θέση στις δηλώσεις όλων των συμμετεχόντων βρίσκεται η κατάταξη των σχολείων με βάση της απόδοσή τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό πως ο συγκεκριμένος λόγος έχει αναφερθεί μόνο από έναν συμμετέχοντα στο πρώτο ερωτηματολόγιο και κατατάχθηκε τελευταίο στη συναινετική κατάταξη, γεγονός που φανερώνει πως δεν αποτελεί επιθυμητός λόγος από το σύνολο των συμμετεχόντων ειδικών.

8.1.1.3 Ερώτηση 3. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου;



Εικόνα 8-2. Αξιολόγηση και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου

Στη συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, συμβάλει θετικά στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και αν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, έχει επιτευχθεί η **πλήρης ομοφωνία** των ειδικών συμμετεχόντων της έρευνας, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 8-2. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως υπάρχει αποδοχή σχετικά με τα οφέλη που παρέχει η εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο ως προς την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, όσο και ως προς τη γενικότερη αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν συμπεριλήφθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες λόγω επίτευξης της μέγιστης συναίνεσης. Ωστόσο εμφανίστηκε με τη μορφή της Εικόνα 8-2 για να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες.

Σε αυτό το σημείο οι ειδικοί κλήθηκαν να προχωρήσουν σε μια αιτιολόγηση των απαντήσεων τους. Στο παρακάτω Πίνακα 8-3 διαφαίνονται ταξινομημένοι οι λόγοι που έχουν αναφέρει οι ειδικοί εμπειρογνώμονες της έρευνας προκειμένου να υποστηρίξουν την παροχή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

3^η Ερώτηση. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ
Αναδεικνύονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	67%
Παρέχει τη δυνατότητα επιμορφωτικών δράσεων.	33%
Αποτελεί μια δομημένη ερευνητική διαδικασία που προωθεί την παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου.	33%

Εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων.	33%
Αποδοτικός μηχανισμός στήριξης της κοινωνίας.	17%
Αναδεικνύονται οι δυσλειτουργίες ολόκληρης της σχολικής μονάδας.	17%

Πίνακας 8-3. Αξιολόγηση και παραγωγή εκπαιδευτικού έργου

Αναλυτικότερα τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί –χάρη στην αξιολόγηση- μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιώσουν αδύναμα σημεία τους ή να αναδείξουν τα δυνατά τους σημεία. Έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικές δράσεις, με σκοπό την ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής και τη βελτίωση του διδακτικού / παιδαγωγικού τους έργου, άρα την αύξηση της απόδοσής τους. Ένα σχολείο που αξιολογείται επί του συνόλου και διαρκώς εξελίσσεται μπορεί να είναι ένας αποδοτικός μηχανισμός στήριξης για την κοινωνία και το ίδιο το κράτος ενισχύοντας τους μαθητές να γίνονται συνεχώς καλύτεροι’.

Ένας άλλος συνάδελφος αναφέρει: *«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου, καθώς μέσω της αξιολόγησης αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν με συστηματικό τρόπο να εντοπίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να οδηγηθούν στις απαραίτητες ενέργειες για την αυτοβελτίωσή τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι δυνατό να αναδείξει τα προβλήματα ολόκληρης της σχολικής μονάδας και, με αυτόν τον τρόπο, να αναπτυχθεί μια οργανωμένη προσπάθεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών»*

Φαίνεται δηλαδή να τονίζεται ιδιαίτερα η ανατροφοδοτική διάσταση της αξιολόγησης με στόχο την ενίσχυση των επιμορφωτικών δράσεων και την ανάδειξη των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα ώστε να αναπτυχθεί μια ολοκληρωμένη δράση διαχείρισης των όποιων δυσκολιών προκύπτουν. Αυτό το εύρημα συνδέεται και με την προηγούμενη ερώτηση κατά την οποία η παροχή κινήτρων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε τον πρώτο λόγο αναγκαιότητας εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους ειδικούς.

Ένα άλλο σημείο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι η άποψη πως : *«Μέσω της αξιολόγησης εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των εκάστοτε στόχων που έχουν οριστεί από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Επομένως, η αξιολόγηση έχει αμφίδρομη σχέση με τη διδασκαλία και κατ' επέκταση καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου»*, Σύμφωνα είναι και η γνώμη ενός άλλου συμμετέχοντα, ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει: *«στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση γίνεται ένα εσωτερικό εργαλείο της εργασίας των εκπαιδευτικών και συνεπώς ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού, στοχεύοντας στην βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου»*. Τονίζεται δηλαδή η ανάγκη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για

την επιτυχία του εκπαιδευτικού σκοπού και στόχου που έχει τεθεί από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό για την διδασκαλία του και η αξιοποίηση του σαν εσωτερικό εργαλείο.

Η αξιολόγηση αναφέρει ένας άλλος ειδικός, αποτελεί μια από τις πέντε επιμέρους ενέργειες από τις οποίες ορίζεται το επιστημονικό πεδίο της διοίκησης. Αποτελεί διαδικασία παρακολούθησης των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, για να καθοριστεί αν οι εμπλεκόμενοι (και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνολικά) χρησιμοποιούν τους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς), με αποτελεσματικότητα και επάρκεια, έτσι ώστε να πετύχουν τους αντικειμενικούς σκοπούς τους.

Δίνεται έμφαση δηλαδή στην αξιολογική διαδικασία, μέσω της οποίας, τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι (από ομάδες εκπαιδευτικών), γίνεται διερεύνηση δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, διαμορφώνονται κριτήρια αποτίμησης των δεικτών και επιλέγονται τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για την αποτίμηση. Μέσω αυτής της διαδικασίας, λαμβάνονται κοινές αποφάσεις από τα μέλη των ομάδων για συστηματική και αναλυτική συλλογή πληροφοριών που αφορούν στους δείκτες, μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, αναστοχάζονται πάνω στις πιθανές αιτίες των καταστάσεων και κρίνουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Αν είναι αναγκαίο, προχωρούν σε τροποποίησή τους, αποβλέποντας στην επίτευξη των στόχων. Η στοχευμένη και καλά δομημένη αυτή διαδικασία ολικής ποιότητας, συμβάλλει στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν έχουν να κάνουν με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, ως λειτουργοί της εκπαίδευσης, οφείλουν να σχεδιάζουν, να αναπτύσσουν, να εφαρμόζουν, να αξιολογούνται και να αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους, παρά να εφαρμόζουν μηχανικά ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάστηκε από άλλους. Επιπλέον μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται η ικανοποίηση αναγκών των εκπαιδευτικών για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ το σχολείο μετατρέπεται όχι απλά σε πεδίο μετάδοσης της γνώσης αλλά και σε χώρο παραγωγής γνώσης.

Τέλος, μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν προσιτές και σαφείς σε όλους.

8.1.1.4 Ερώτηση 4. α) Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα μέχρι σήμερα;

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Η ερώτηση αυτή εστιάζει στους λόγους για τους οποίους δεν έχει εφαρμοστεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα, ενώ έχει θεσπιστεί νομικά εδώ και αρκετά χρόνια. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο να αναφέρουν σε ελεύθερο κείμενο τους πέντε σημαντικότερους λόγους κατά τη γνώμη τους. Στον παρακάτω Πίνακας 8-4 φαίνονται οι λόγοι αυτοί αφού ομαδοποιήθηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Οι κωδικοποιημένες προτάσεις παρουσιάζουν τις δηλώσεις των ειδικών και στην διπλανή στήλη διαφαίνεται το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχει αναφέρει την κάθε πρόταση.

4η Ερώτηση. Α) Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα μέχρι σήμερα;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ (Α' Γύρος)
Σθεναρή αντίσταση συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.	83%
Αντίσταση εφαρμογής από σημαντική εκπαιδευτική μερίδα.	83%
Έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας και αντίσταση στην απόδοση λόγου (λογοδοσία) γενικότερα στον δημόσιο τομέα.	67%
Απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση: τους σκοπούς, τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα της διαδικασίας.	67%
Προβληματισμός σχετικά με τιμωρητική χρήση και έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας προς την εκάστοτε κυβέρνηση.	67%
Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.	33%
Αδυναμία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να πείσει για τα ευεργετήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος	33%
Έλλειψη άσκησης πίεσης για εφαρμογή από τη μεριά της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας (ψηφοθηρικοί λόγοι).	33%
Η αξιολόγηση ως επιβεβλημένη πρακτική από το Υπουργείο Παιδείας.	33%
Συχνές μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική.	17%
Καθορισμός προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.	17%
Πεποίθηση πως η αξιολόγηση θέτει σε αμφισβήτηση την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στο αξιακό τους σύστημα.	17%

Πίνακας 8-4. Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα-Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου.

Παρατηρούμε πως σε σημαντικό ποσοστό αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες σαν λόγος μη εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα η σθεναρή αντίσταση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και η αντίσταση από σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών, έχει ταυτίσει την αξιολογική διαδικασία με τον επιθεωρητισμό (επιβολή ποινών) και όχι με την βελτίωση της εκπαίδευσης και των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα. Ένας άλλος συμμετέχων αναφέρει *«Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που έχει διαδραματίσει στη μη εφαρμογή της γενικότερης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η αντίσταση από συνδικαλιστικές παρατάξεις εκπαιδευτικών, οι οποίες ταύτιζαν την αξιολόγηση με απειλή/επιθεώρηση (εναντίον των εκπαιδευτικών) χωρίς να προσδίδουν συμβουλευτικό και αναπτυξιακό σκοπό.»*.

Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν έχουν να κάνουν με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην απόδοση λόγου και την γενικότερη απουσία λογοδοσίας στον δημόσιο τομέα σε συνδυασμό με την έλλειψη της αξιολογικής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν *«Άρνηση για συμμετοχή σε αξιολογικές δράσεις λόγω φόβου, συστολής, έλλειψης εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους και στους αξιολογητές»* και αυτό σε συνδυασμό με την αντίσταση στο 'καινούργιο' και την έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας, έχει οδηγήσει σε κατεστημένο μη αξιολόγησης εδώ και 35 χρόνια. Συμπληρωματικά, ένας συμμετέχοντας τονίζει πως *«φαίνεται να συνδέεται με την μη εφαρμογή της αξιολόγησης το γεγονός ότι ένα σύστημα ελέγχου δημιουργεί υπευθυνότητα και τα άτομα που δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους, δεν θέλουν τον έλεγχο»*.

Έντονος φαίνεται να είναι και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προθέσεις, την σκοπιμότητα και τους απώτερους σκοπούς την αξιολογικής διαδικασία. Αυτή η κατάσταση εντείνεται ακόμα περισσότερο με την απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολογική διαδικασία. Κάποιοι άλλοι ειδικοί αναφέρουν πως δεν φαίνεται να κοινοποιείται με διαφάνεια ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας. Αυτό σε συνδυασμό με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την αδυναμία του πολιτικού συστήματος να πείσει τους εκπαιδευτικούς για τα προσδοκώμενα οφέλη που θα έχουν οι ίδιοι και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, από την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθιστά πιο δυσχερή την εφαρμογή της.

Ένας επιπρόσθετος λόγος που αναφέρεται από τους συμμετέχοντες σχετίζεται με την έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τον τρόπο της αξιολογικής διαδικασίας και την αξιοποίησης της από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία σχετικά με τη ύπαρξη αξιοκρατικών κριτηρίων. Φαίνεται πως η έλλειψη εμπιστοσύνης προς την εκάστοτε κυβέρνηση και η αδυναμία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να πείσει

για τα ευεργετήματα του «εγχειρήματος» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν συμβάλλει σημαντικά στη μη εφαρμογή της. Επιπλέον αναφέρεται από έναν συμμετέχοντα ο λόγος των «συχνών μεταρρυθμίσεων στην εκπαιδευτική πολιτική και διαρκής αλλαγή νομοθετικού πλαισίου σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση άμεσα εξαρτώμενο από την εκάστοτε κυβέρνηση». Αυτό το επιχείρημα μπορεί να δικαιολογήσει την έλλειψη εμπιστοσύνης και ασφάλειας από τη μεριά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σταθερότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών αποφάσεων.

Η έλλειψη άσκησης πίεσης από πλευράς της πολιτείας για αξιολόγηση, καθώς κάθε κυβέρνηση υπολογίζει το πολιτικό κόστος από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που αρνούνται την αξιολόγηση (ψηφοθηρικοί λόγοι), έχει αναφερθεί από δυο συμμετέχοντες. Ενώ στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη άλλων δύο ειδικών οι οποίοι υποστηρίζουν πως «η αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί καθώς παρουσιάστηκε σαν επιβεβλημένη πρακτική από το Υπουργείο Παιδείας».

Ένας ειδικός αναφέρει χαρακτηριστικά «Δεν μπορούμε να αμελήσουμε το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών αξιολόγησης και αυτό προκαλεί φόβο ότι τα πρότυπα και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι «υψηλά» και εκτός εκπαιδευτικής πραγματικότητας δημιουργώντας την πεποίθηση πως θα κατηγορηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη μη επίτευξη των στόχων, ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν θα είναι αυτοί υπεύθυνοι». Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και με την απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολογική διαδικασία και κυρίως με τον φόβο του εκπαιδευτικού κοινού ότι η αξιολόγηση δε θα χρησιμοποιηθεί με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση, αλλά την επιβολή ποινών και κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται «Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή της αξιολόγησης διότι υπάρχει η πεποίθηση των ενηλίκων εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση θέτει σε αμφισβήτηση την προσωπικότητά τους, στοχεύοντας ουσιαστικά στο αξιακό σύστημα, το οποίο πρεσβεύουν». Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και με την άποψη ενός άλλου ειδικού σύμφωνα με την οποία «Η τάση για αλληλοσυσχέτιση της ατομικής αξιολόγησης και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγάγει την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε φλέγον ζήτημα με μεγάλη πόλωση.».

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου κοινοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες ειδικούς οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης, σε μορφή κωδικοποιημένων προτάσεων, όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση μαζί με το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε λόγο. Οι ειδικοί κλήθηκαν να ταξινομήσουν τους λόγους με βάση τη συμφωνία τους ως προς αυτούς. Η συλλογική

συναινετική κατάταξη που προέκυψε με τη στατιστική ανάλυση Cook & Seiford διαφαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

4η Ερώτηση. Α) Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα μέχρι σήμερα;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΑΙΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ (Β' Γύρος)
Σθεναρή αντίσταση συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.	1
Αντίσταση εφαρμογής από σημαντική εκπαιδευτική μερίδα.	2
Έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας και αντίσταση στην απόδοση λόγου (λογοδοσία) γενικότερα στον δημόσιο τομέα.	3
Προβληματισμός σχετικά με τιμωρητική χρήση και έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας προς την εκάστοτε κυβέρνηση.	4
Απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση: τους σκοπούς, τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα της διαδικασίας.	5
Η αξιολόγηση ως επιβεβλημένη πρακτική από το Υπουργείο Παιδείας.	6
Αδυναμία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να πείσει για τα ευεργετήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος	7
Καθορισμός προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών	8
Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.	9
Συχνές μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική.	10
Έλλειψη άσκησης πίεσης για εφαρμογή από τη μεριά της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας (ψηφοθηρικοί λόγοι).	11
Πεποίθηση πως η αξιολόγηση θέτει σε αμφισβήτηση την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στο αξιακό τους σύστημα.	12

Πίνακας 8-5. Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε πως στη συλλογική συναινετική κατάταξη που προέκυψε από τις επιμέρους κατατάξεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες ειδικούς την πρώτη θέση καταλαμβάνει η έντονη αντίσταση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η αντίδραση εφαρμογής από μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών και τρίτη θέση καταλαμβάνει η έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας και η αντίσταση στη λογοδοσία στον δημόσιο τομέα. Αξίζει να αναφερθεί πως αυτοί οι τρεις λόγοι αναφέρθηκαν και από το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων στο πρώτο ερωτηματολόγιο και τοποθετήθηκαν στις τρεις υψηλότερες θέσεις στη συναινετική κατάταξη που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου όπως διαφαίνεται και στο Γράφημα Figure 8-2. Εξίσου σχετικά υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων ανέφερε και τον προβληματισμό σχετικά με την τιμωρητική χρήση της αξιολόγησης, την έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας προς την εκάστοτε κυβέρνηση και την απουσία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία της

αξιολόγησης. Αυτοί οι λόγοι επίσης κατατάχθηκαν σε σχετικά υψηλή θέση στη συλλογική συναινετική κατάταξη. Σε μεσαία κατάταξη ακολουθούν οι λόγοι που σχετίζονται με την επιβολή της αξιολογικής διαδικασίας και την αδυναμία της πολιτικής ηγεσίας να μεταφέρει το όραμα της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς και να τους πείσει σχετικά με την ανατροφοδοτική της διάσταση.

Σε χαμηλότερη θέση, αναφέρθηκαν σαν λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης ο καθορισμός των προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η γενικότερη συχνότητα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τις τελευταίες δύο θέσεις έχουν καταλάβει η απουσία άσκησης πίεσης εφαρμογής της αξιολόγησης από την εκάστοτε κυβέρνηση για ψηφοθηρικούς λόγους και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως με την αξιολογική διαδικασία τίθεται σε αμφισβήτηση η προσωπικότητα και το αξιακό τους σύστημα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο τελευταίος λόγος στη συλλογική κατάταξη, κατείχε την τελευταία θέση και στο πρώτο ερωτηματολόγιο καθώς αναφέρθηκε από έναν μόνο συμμετέχοντα.

4α) Ερώτηση: Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα

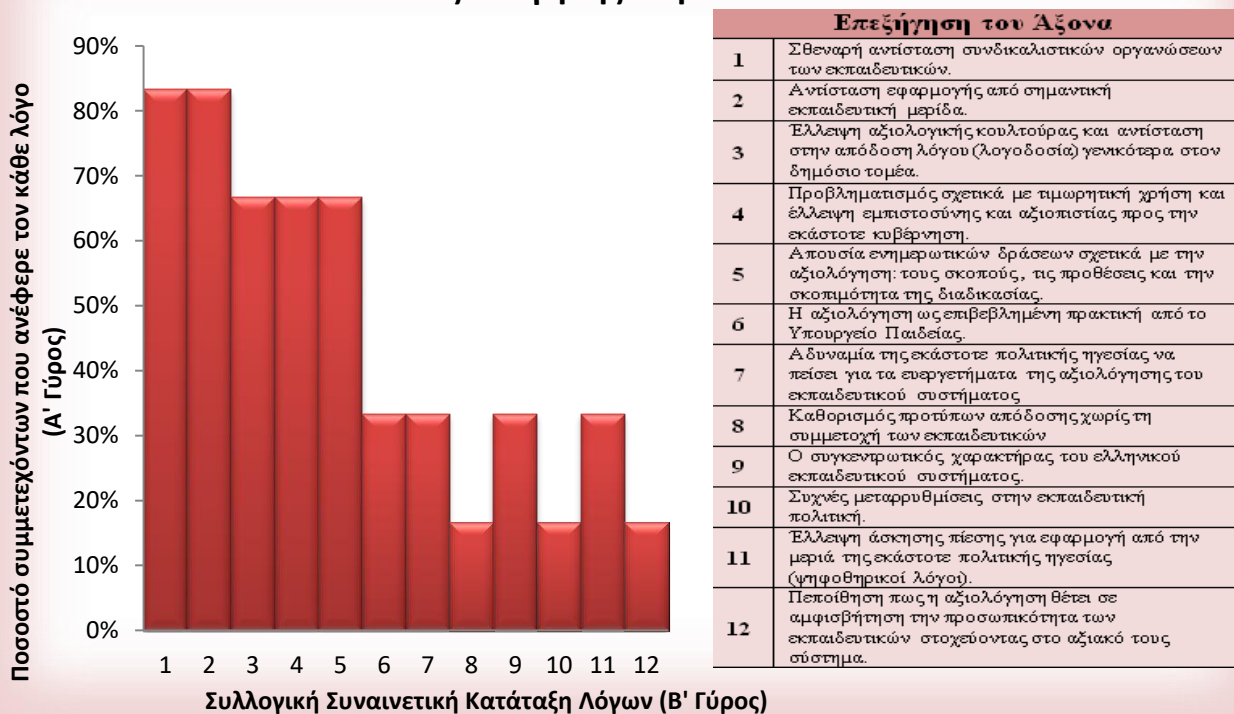


Figure 8-2. Λόγοι μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

8.1.1.5 Ερώτηση 4. β) Ποιους τρόπους προτείνετε για την επίλυση της προβληματικής αυτής;

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Η ερώτηση αυτή αποτελεί υποερώτηση στην Ερώτηση 4 και σχετίζεται με την πρόταση τρόπων επίλυσης της προβληματικής της μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο. Αποτελεί επίσης μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι συμμετέχοντες ειδικοί κλήθηκαν στο ερωτηματολόγιο του πρώτου γύρου της έρευνας, να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους θεωρούν κατά τη γνώμη τους πως μπορεί να επιλυθεί η δυσχέρεια στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται σε μορφή κωδικοποιημένων προτάσεων οι δηλώσεις των συμμετεχόντων, όπως προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων τους. Σε διπλανή στήλη δηλώνεται και το ποσοστό των συμμετεχόντων που έχει αναφέρει την κάθε πρόταση.

4^η Ερώτηση. Β) Ποιους τρόπους προτείνετε για την επίλυση της προβληματικής αυτής;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ (Α' Γύρος)
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.	83%
Ουσιαστικός διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων για την οριοθέτηση και τη δόμηση της αξιολογικής διαδικασίας.	83%
Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης από την παιδική ηλικία.	67%
Σταθερό νομοθετικό πλαίσιο	50%
Απαγκίστρωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων από κομματικά οφέλη.	33%
Μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην οποιαδήποτε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή.	33%

Πίνακας 8-6. Τρόποι επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου.

Αναλυτικότερα, στον πίνακα παρατηρούμε πως θεραπεία και επίλυση της προβληματικής της μη εφαρμογής της αξιολόγησης, αναφέρεται πως μπορεί να επιτευχθεί με αντιστροφή των αδυναμιών που περιγράφηκαν στην ερώτηση 4α. Αναλυτικότερα σύμφωνα με τους ειδικούς εμπειρογνώμονες επίλυση της προβληματικής επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον καθορισμό πρότυπων απόδοσης και μέτρησης των αποτελεσμάτων, της σωστής και έγκαιρης ενημέρωσής τους, ώστε να γνωρίζουν από ποιους διενεργείται η αξιολόγηση, πώς, πότε αλλά και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και τέλος της από κοινού (διοικούντων και διοικούμενων) εξέτασης της κατάστασης των σχολικών μονάδων και διόρθωσης των λαθών κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, πράγμα που οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος αυτοελέγχου.

Τονίζεται σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες η μεγάλη ανάγκη επιμορφωτικών και ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την σημασία της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως «θα πρέπει να γίνει ένας ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καταλήξουν στην καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης. Επιπλέον, θα πρέπει να διαμορφωθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα κουλτούρα αξιολόγησης και να καλλιεργηθεί η στάση ότι οι αξιολογικές διαδικασίες σε όποιον τομέα και αν αναφέρονται, στοχεύουν μόνο στη βελτίωση των μεθόδων και των διαδικασιών και όχι στη τιμωρία, στην απόλυση ή στον στιγματισμό που μπορεί να επιφέρει μια αρνητική αξιολόγηση».

Ένας άλλος συμμετέχοντας τονίζει την ανάγκη ύπαρξης σαφούς διαχωρισμού των βημάτων της αξιολογικής διαδικασίας και μεγαλύτερης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις νέες εκπαιδευτικές τάσεις. Επιπρόσθετα, αναφέρεται η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο δεκτικοί στις επικείμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και θεσμοθετήσεις, να γίνεται σωστή και ενδεδειγμένη ενημέρωση και επιμόρφωση για κάθε νέα αλλαγή και να εισακουστούν τα αιτήματα και οι γνώμες των εκπαιδευτικών για τυχόν δυσκολίες ή αμφιβολίες που έχουν.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό επισημάνει ένας άλλος ειδικός «να μεταδοθεί με δομημένο και οργανωμένο τρόπο το όραμα αυτό διατηρώντας σταθερό νομοθετικό πλαίσιο που δεν διαταράσσεται με την αλλαγή των κυβερνήσεων και να καλλιεργηθεί αξιολογική κουλτούρα από τις νεαρές ηλικίες τονίζοντας πως η αξιολόγηση συνιστά «ανατροφοδότηση», και βελτιωτική διεργασία». Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα αρκεί να απαγκιστρωθούν από κομματικά οφέλη «να μην έχουν κομματικό χαρακτήρα, να έχουν όρια και να αφήνουν τους εκπαιδευτικούς να αυτενεργούν, χωρίς να τους επηρεάζουν».

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο παρουσιάστηκαν οι κωδικοποιημένες προτάσεις των ειδικών μαζί με το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε τρόπο επίλυσης και κλήθηκαν οι ειδικοί να κατατάξουν τις προτάσεις με βάση τη συμφωνία τους. Η συλλογική συναινετική κατάταξη που προέκυψε, αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

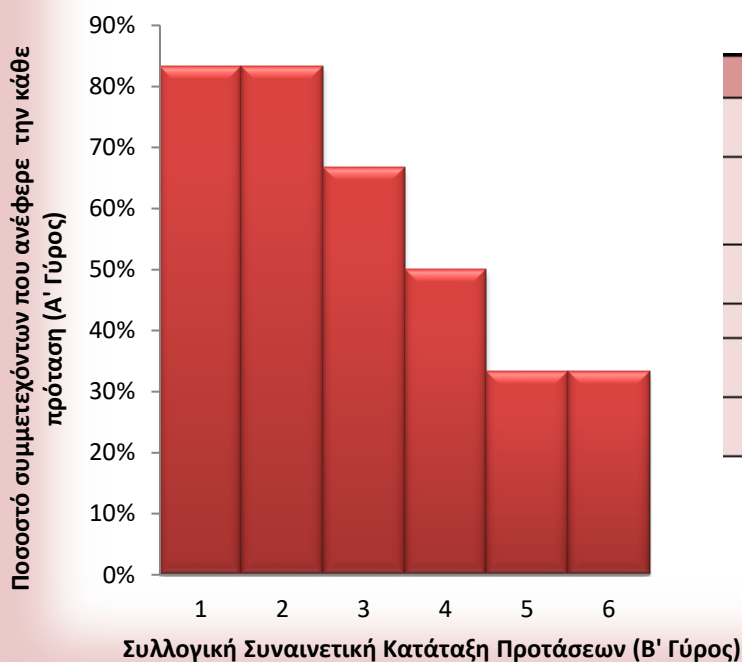
4^η Ερώτηση. Β) Ποιους τρόπους προτείνετε για την επίλυση της προβληματικής αυτής;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΑΙΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ (Β' Γύρος)
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.	1

Ουσιαστικός διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων για την οριοθέτηση και τη δόμηση της αξιολογικής διαδικασίας.	2
Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης από την παιδική ηλικία.	3
Σταθερό νομοθετικό πλαίσιο.	4
Απαγκίστρωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων από κομματικά οφέλη.	5
Μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην οποιαδήποτε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή.	6

Πίνακας 8-7. Τρόποι επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Από τη συλλογική συναινετική κατάταξη, λοιπόν, που προέκυψε μετά την ανάλυση του δεύτερου γύρου μέσω της εφαρμογής της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, παρατηρούμε και στο συγκριτικό Γράφημα Figure 8-3 πως υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στο ποσοστό συμμετεχόντων που έχει αναφερθεί στην ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου και στη συλλογική συναινετική κατάταξη των προτάσεων που προέκυψε μετά την ανάλυση του δεύτερου γύρου.

4β) Ερώτηση: Τρόποι Επίλυσης του προβλήματος μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στην Ελλάδα



Επεξήγηση του Άξονα	
1	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.
2	Ουσιαστικός διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων για την οριοθέτηση και την δόμηση της αξιολογικής διαδικασίας.
3	Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης από την παιδική ηλικία.
4	Σταθερό νομοθετικό πλαίσιο.
5	Απαγκίστρωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων από κομματικά οφέλη.
6	Μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην οποιαδήποτε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή.

Figure 8-3. Τρόποι Επίλυσης μη εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός πως την πρώτη θέση στη συναινετική κατάταξη έχει λάβει η επιμορφωτική δράση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της αξιολογικής

διαδικασίας, όπως ακριβώς έχει προκύψει και από την στατιστική ανάλυση των Ερωτήσεων 2 και 3. Σε ιδιαίτερα υψηλή θέση βρίσκεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να εμπλακούν ενεργά στην συμμετοχική διαδικασία δόμησης της αξιολογικής διαδικασίας και να πραγματοποιηθεί ένας ουσιαστικός διαβουλευτικός διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων με σκοπό να ληφθεί η πιο αποδεκτή και αποτελεσματικότερη απόφαση σχετικά με την δομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Την τρίτη θέση στην κατάταξη καταλαμβάνει η σύσταση καλλιέργειας κουλτούρας αξιολόγησης από την παιδική ακόμα ηλικία και ακολουθεί στην τέταρτη θέση η ανάγκη ύπαρξης σταθερού νομοθετικού πλαισίου. Οι τελευταίες δύο προτάσεις σχετικά με την επίλυση της προβληματικής μη εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφορούν την επιτακτική ανάγκη απαγκίστρωσης των συνδικαλιστικών φορέων από κομματικά οφέλη και της μείωσης της αντίστασης των εκπαιδευτικών έναντι στις επικείμενες εκπαιδευτικές αλλαγές.

8.1.2 2^η Θεματική: Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

8.1.2.1 Ερώτηση 5: Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση;

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Η δεύτερη αυτή θεματική περιλαμβάνει την πέμπτη ερώτηση και αφορά στις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση αυτή είναι ανοιχτού τύπου και οι εμπειρογνώμονες κλήθηκαν να αναφέρουν τουλάχιστον πέντε προϋποθέσεις, τις πιο σημαντικές για εκείνους, οι οποίες καθιστούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή. Επίσης, τους ζητήθηκε να κατατάξουν τις προϋποθέσεις που ανέφεραν από την πιο σημαντική για εκείνους στη λιγότερο σημαντική. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου και η αποδελτίωση των απαντήσεων τους, ανέδειξαν τις ακόλουθες απαντήσεις. Πάνω σε αυτές τις απαντήσεις θα στηριχτεί η δόμηση του δεύτερου γύρου ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα οι προϋποθέσεις που επισημάνθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες και παρακάτω στον Πίνακα 8-8 φαίνεται το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφεραν την κάθε προϋπόθεση.

5η Ερώτηση. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ (Α' Γύρος)

Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα, τη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.	67%
Άρτια κατάρτιση του αξιολογητή και αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.	67%
Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.	67%
Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.	50%
Συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.	50%
Να στοχεύει στη βελτίωση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.	50%
Δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.	33%
Να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας.	33%
Σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση ώστε να είναι αντικειμενική.	33%
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.	17%
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.	17%
Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.	17%

Πίνακας 8-8. Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα μία προϋπόθεση που αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση είναι η καλή και πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί πως σύμφωνα με έναν συμμετέχοντα είναι πολύ σημαντικό η αξιολόγηση «να είναι κατανοητή από όλους τους εκπαιδευτικούς» και οι εκπαιδευτικοί «να γνωρίζουν το είδος των πληροφοριών που είναι αναγκαίες σε κάθε στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας». Τα λόγια αυτά δείχνουν την ανάγκη που υπάρχει για έγκυρη και πολύπλευρη ενημέρωση γύρω από το θέμα.

Την ανάγκη αυτή έρχεται να συμπληρώσει μία άλλη προϋπόθεση που επισημάνθηκε από τέσσερις εμπειρογνώμονες: η άρτια κατάρτιση του αξιολογητή αλλά και των αξιολογούμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ζητούν «άρτια κατάρτιση των αξιολογητών ως προς την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης» αλλά και «επιμόρφωση των ίδιων των αξιολογούμενων σχετικά με την αξιολογική διαδικασία». Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές πως μία σύνθετη διαδικασία όπως αυτή της αξιολόγησης δε μπορεί να γίνει χωρίς τη κατάλληλη επιμόρφωση των συμμετεχόντων.

Μία άλλη προϋπόθεση που η πλειοψηφία θεωρεί σημαντική είναι η ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τους φορείς. Η άποψη ενός συμμετέχοντα γύρω από αυτό το θέμα είναι πως σημαντικό είναι «να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας»

και ενός άλλου πως πρέπει να υπάρξει «*συνεργασία κράτους, εκπαιδευτικών, γονέων, φορέων, ώστε να είναι αποτελεσματική η διαδικασία*». Τέλος, από ένα συμμετέχοντα τονίζεται ιδιαίτερα η «*εξάλειψη του ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων*». Όλα τα παραπάνω καθιστούν ξεκάθαρο πόσο ευνοϊκή θεωρείται η ύπαρξη θετικού και συνεργατικού κλίματος προκειμένου η διαδικασία της αξιολόγησης να πετύχει τους στόχους της.

Επίσης, οι μισοί εμπειρογνώμονες αναφέρθηκαν στην ύπαρξη μόνιμου προσωπικού . Το μόνιμο και σταθερό προσωπικό μέσω διορισμών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα «*θα μπορεί να κρίνει, να έχει σφαιρική άποψη και να λειτουργεί συναδελφικά*». Την ίδια σημασία έδωσαν οι ερωτώμενοι και σε μία άλλη προϋπόθεση: στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού κλάδου στη διαμόρφωση των στόχων της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αξιολόγησης, σημαντικά είναι τα λόγια ενός ερωτώμενου σύμφωνα με τον οποίο, ο σχεδιασμός των διαδικασιών αξιολόγησης πρέπει να γίνεται «*μέσα από εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς*». Ένας άλλος, εκφράζει την ίδια άποψη με διαφορετικό και πιο λιτό τρόπο χωρίς επεξηγήσεις: «*Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών αξιολόγησης*». Τέλος, μέσα από τα λεγόμενά τους τονίζεται πως η αξιολόγηση θα πρέπει «*να επιμερίζεται σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι να είναι σαφείς και κατανοητοί, ώστε να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στις αξιολογικές διαδικασίες*..

Οι εμπειρογνώμονες αναφέρθηκαν σε ποσοστό που άγγιζε το 50% και στη σημασία που έχει γι' αυτούς η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας πραγματικά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτούς θα πρέπει, «*τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων και όχι για τον χωρισμό τους σε αξιολογικές κατηγορίες*» και «*να μην επιτρέπεται καμία παρέκκλιση από το βασικό σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος θα πρέπει να είναι η βελτίωση*». Μάλιστα, ένας συμμετέχοντας επιμένει και διευκρινίζει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαβεβαιωθούν πως ο απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι πραγματικά η βελτίωση και όχι κάποιου είδους κυρώσεις.

Οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν μόνο από ένα άτομο κάθε φορά είναι η εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία , η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό κλάδο και η ύπαρξη αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

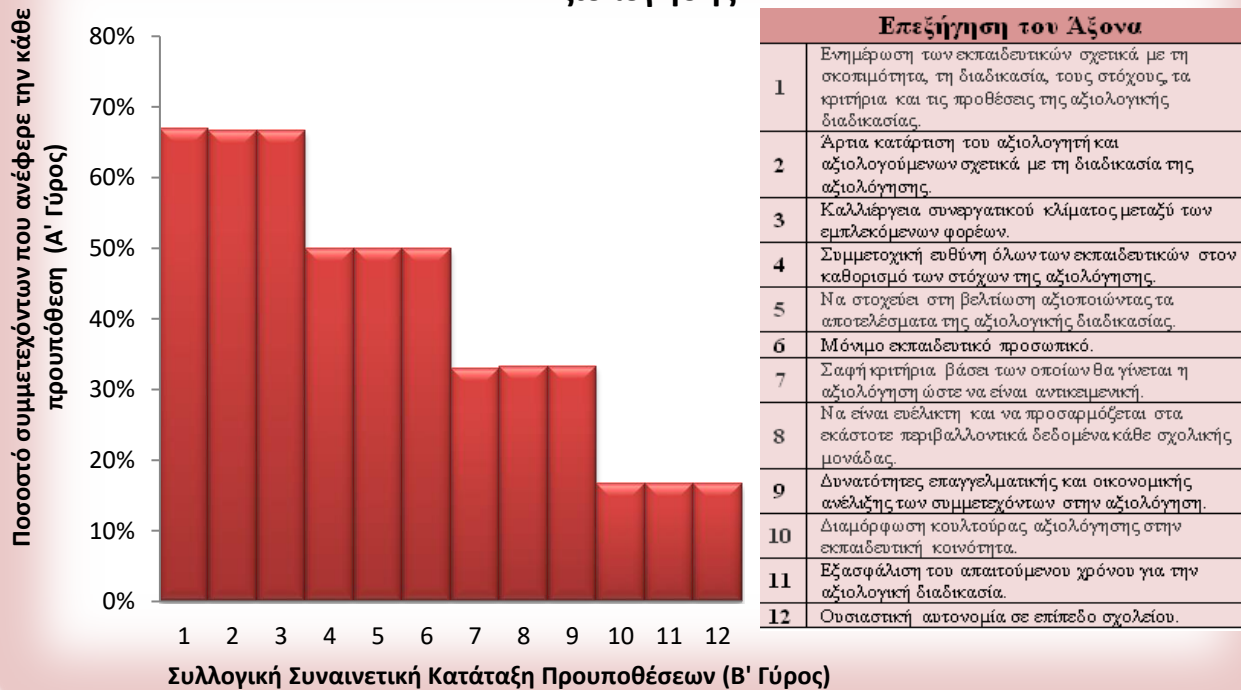
Στον δεύτερο γύρο του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν με βάση την προτίμησή τους τις παραπάνω προϋποθέσεις που προέκυψαν από τους ίδιους. Στον πίνακα που τους δόθηκε αναγραφόταν το ποσοστό συμμετεχόντων που ανέφερε την κάθε προϋπόθεση προκειμένου να είναι ενήμεροι και να γίνει εμφανής η ύπαρξη ή όχι συναινετικής διάθεσης από την πλευρά τους.

5η Ερώτηση. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση;	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΑΙΝΕΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ (Β' Γύρος)
Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα, τη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.	1
Άρτια κατάρτιση του αξιολογητή και αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.	2
Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.	3
Συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.	4
Να στοχεύει στη βελτίωση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.	5
Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.	6
Σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση ώστε να είναι αντικειμενική.	7
Να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας.	8
Δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.	9
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.	10
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.	11
Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.	12

Πίνακας 8-9. Προϋποθέσεις Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Από τη συλλογική συναινετική κατάταξη, λοιπόν, που προέκυψε μετά την ανάλυση του δεύτερου γύρου μέσω της εφαρμογής της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, παρατηρούμε και στο συγκριτικό Γράφημα Figure 8-4 πως υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στο ποσοστό συμμετεχόντων που έχει αναφερθεί στην ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου και στη συλλογική συναινετική κατάταξη των προτάσεων που προέκυψε μετά την ανάλυση του δεύτερου γύρου.

5η Ερώτηση: Προϋποθέσεις Εφαρμογής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης



Επεξήγηση του Αξονα	
1	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα, τη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.
2	Άρτια κατάρτιση του αξιολογητή και αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.
3	Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.
4	Συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.
5	Να στοχεύει στη βελτίωση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.
6	Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.
7	Σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση ώστε να είναι αντικειμενική.
8	Να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας.
9	Δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.
10	Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.
11	Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.
12	Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.

Figure 8-4. Προϋποθέσεις Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

Πιο συγκεκριμένα, όσες προϋποθέσεις είχαν αναφερθεί από την πλειοψηφία των ερωτώμενων καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις, ακολουθούν αυτές που αναφέρθηκαν από τους μισούς συμμετέχοντες και έπονται όσες αναφέρθηκαν από δύο και τελευταίες είναι όσες αναφέρθηκαν μόνο από έναν συμμετέχοντα κάθε φορά. Η πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά τη διαδικασία της αξιολόγησης κατατάσσεται στην πρώτη θέση και δεύτερη σε προτίμηση προϋπόθεση είναι η άρτια κατάρτιση τόσο των αξιολογητών, όσο και των αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία. Ακολουθεί η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και στην τέταρτη θέση η συμμετοχική ευθύνη των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους ειδικούς επόμενο σε σημασία είναι η αξιολόγηση να στοχεύει στη βελτίωση και να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματά της μόνο προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ στην έκτη και μεσαία θέση τοποθετούν την ύπαρξη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακολουθούν, τα σαφή κριτήρια, η ευελιξία της αξιολόγησης και οι δυνατότητες ανέλιξης των συμμετεχόντων είτε οικονομικά είτε επαγγελματικά. Τέλος, στη δέκατη θέση τοποθετείται η διαμόρφωση κουλτούρας σχετικά με την αξιολόγηση, στην ενδέκατη, η εξασφάλιση του απαραίτητου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία και στη δωδέκατη και τελευταία θέση η ύπαρξη ουσιαστικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

8.1.3 3^η Θεματική: Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η συγκεκριμένη θεματική περιλαμβάνει μία ερώτηση κατάταξης η οποία σκοπό έχει να αναδείξει τη συλλογική συναινετική κατάταξη των στόχων με βάση τη συμφωνία των συμμετεχόντων ειδικών.

8.1.3.1 Ερώτηση 6. Κατατάξτε τους παρακάτω στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν με σειρά προτίμησης τους στόχους τους οποίους κατά τη γνώμη τους οφείλει να έχει μια αξιολογική διαδικασία. Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται η πρώτη κατάταξη που προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου.

6^η Ερώτηση: Κατατάξτε τους παρακάτω στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Στόχοι	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)
Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	1
Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	2
Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.	3
Προώθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.	4
Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.	5
Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.	6
Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.	7
Επιλογή στελεχών.	8
Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	9
Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.	10
Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.	11

Πίνακας 8-10. Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Σύμφωνα με την πρώτη αυτή συλλογική κατάταξη που προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση Cook & Seiford, αξίζει να σχολιαστεί πως πρώτη στην κατάταξη έχει αναδειχθεί η στοχοθεσία της αξιολογικής διαδικασίας με βάση τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Εξίσου σημαντική θεωρείται η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και η διάχυση των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών στο ευρύτερο εκπαιδευτικό

κοινό. Τονίστηκε και η σημασία της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση καθώς και της ηθικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Μεσαία κατάταξη καταλαμβάνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή τους ή και η ανάδειξη για την επιλογή των στελεχών. Ενώ σε χαμηλότερη θέση έχει καταταχθεί ως στόχος η οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και η κατηγοριοποίηση των σχολείων με βάση τους δείκτες απόδοσης τους στην αξιολογική διαδικασία. Τη χαμηλότερη θέση στην κατάταξη και τον λιγότερο επιθυμητό στόχο της αξιολογικής διαδικασίας, καταλαμβάνει η επιβολή κυρώσεων και η ύπαρξη μιας τιμωρητικής διάστασης της αξιολόγησης.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον δεύτερο γύρο της ερευνητικής διαδικασίας κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες η συλλογική συναινετική κατάταξη των στόχων που προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση του πρώτου γύρου. Οι ειδικοί κλήθηκαν είτε να δηλώσουν τη συμφωνία τους με τη σειρά κατάταξης που προέκυψε, είτε στην περίπτωση που διαφωνούν να καταγράψουν τη νέα κατάταξη τους. Στον Πίνακα 8-11.Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου διαφαίνεται η τελική συλλογική συναινετική κατάταξη μετά την ανάλυση και του δεύτερου γύρου ερωτηματολογίου και οι τελικές κατατάξεις που έχει δώσει ο κάθε συμμετέχοντας. Τα κελιά του πίνακα τα οποία είναι χρωματισμένα με σιέλ χρώμα δηλώνουν το σημείο συμφωνίας του καθενός με την τελική κατάταξη.

6^η Ερώτηση: Κατατάξτε τους παρακάτω στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.

Στόχοι	Τελική Κατάταξη του κάθε Συμμετέχοντα και Συμφωνία με τη Συλλογική						Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	
Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	2	1	1	1	1	7	1
Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	1	2	2	2	2	3	2
Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.	4	3	3	3	3	2	3
Πρόωθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.	5	4	4	4	4	1	4
Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.	6	5	5	5	5	9	5
Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.	3	6	6	6	6	10	6

Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.	7	7	7	7	7	5	7
Επιλογή στελεχών.	8	8	8	8	8	6	8
Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	9	9	9	9	9	4	9
Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.	10	10	10	10	10	11	10
Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.	11	11	11	11	11	8	11

Πίνακας 8-11. Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης-Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Από τη μελέτη του πίνακα του οποίου διαφαίνονται οι επιμέρους κατατάξεις των συμμετεχόντων ως προς τους στόχους της αξιολογικής διαδικασίας, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες Σ2, Σ3,Σ4,Σ5 δείχνουν να έχουν συναινέσει πλήρως με την κατάταξη η οποία δόθηκε, ο συμμετέχοντας Σ1 φαίνεται να διαφοροποιείται με μικρές αποκλίσεις στις πρώτες του έξι επιλογές, ενώ ο Σ6 παρουσίασε νέα κατάταξη χωρίς να υπάρχει διάθεση συναίνεσης σε αρκετά σημεία. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η βελτίωση των εκπαιδευτικών έχει λάβει τις πρώτες δύο θέσεις από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, κατέλαβε την έβδομη θέση από τον Σ6, ενώ στην πρώτη θέση ο συγκεκριμένος συμμετέχοντας τοποθέτησε τη αξιοκρατία ως βασικότερο στόχο της αξιολογικής διαδικασίας, την οποία οι άλλοι συμμετέχοντες έχουν τοποθετήσει σε χαμηλότερη θέση στην κατάταξη. Από τις εσωτερικές συγκρίσεις των κατατάξεων αξίζει να σχολιαστούν και οι θέσεις που έχει λάβει ο στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις, τοποθετώντας τον συγκεκριμένο στόχο από την τρίτη μέχρι και τη δέκατη θέση. Παρόλα αυτά αυτό που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως, επειδή οι τέσσερεις από τους έξι συμμετέχοντες δήλωσαν πλήρη ομοφωνία και ο ένας μερική συμφωνία με την πρώτη κατάταξη, η τελική συλλογική συναινετική κατάταξη μέσω της στατιστικής ανάλυσης με την εφαρμογή της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, δεν επηρεάστηκε και παρέμεινε ίδια, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον συγκριτικό Πίνακα 8-12 παρουσίασης των αποτελεσμάτων του α' και του β' γύρου έρευνας της μεθόδου Delphi.

6^η Ερώτηση: Στόχοι ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.		
Στόχοι	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)	Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	1	1
Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	2	2
Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.	3	3
Προώθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.	4	4
Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.	5	5

Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.	6	6
Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.	7	7
Επιλογή στελεχών.	8	8
Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	9	9
Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.	10	10
Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.	11	11

Πίνακας 8-12. Στόχοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

8.1.4 4^η Θεματική: Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η θεματική αυτή περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις σχετικά με τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στην μία ερώτηση παρουσιάζονται κάποια βασικά κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα οποία έχουν προκύψει από την εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εφαρμογή του εργαλείου διαχείρισης πολικότητας. Σε αυτήν ζητείται από τους συμμετέχοντες ειδικούς να κατατάξουν τις προτεινόμενες δηλώσεις με σειρά προτίμησης από το σημαντικότερο κριτήριο στο λιγότερο σημαντικό κατά τη γνώμη τους προκειμένου το σύστημα αξιολόγησης να είναι ευρέως αποδεκτό και αποτελεσματικό. Δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσει για όποιον ειδικό το επιθυμεί κάποιο επιπρόσθετο κριτήριο στην κατάταξη του. Η δεύτερη ερώτηση της θεματικής σχετίζεται με την επιλογή του είδους των κριτηρίων και καλούνται οι συμμετέχοντες εμπειρογνώμονες να αιτιολογήσουν την άποψη τους.

8.1.4.1 Ερώτηση 7. Κατατάξτε τα παρακάτω κριτήρια ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Στην ερώτηση 7, δόθηκαν στους εμπειρογνώμονες κριτήρια σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τους ζητήθηκε να τα κατατάξουν. Επίσης, τους δόθηκε η επιλογή να προσθέσουν και οι ίδιοι κάποιο κριτήριο εάν το επιθυμούν. Έπειτα από ανάλυση των ατομικών κατατάξεων με τη χρήση της μεθόδου Cook and Seiford, προέκυψε η παρακάτω συνολική συναινετική κατάταξη. Η κατάταξη αυτή είναι που τους δόθηκε και στο δεύτερο γύρο του ερωτηματολογίου για να δηλώσουν τη συμφωνία τους ή τη διαφοροποίησή τους. Ο Πίνακας 8-13 που ακολουθεί παρουσιάζει τα κριτήρια

καταταγμένα σύμφωνα με τις απαντήσεις των ειδικών καθώς επίσης και το κριτήριο που προστέθηκε από έναν συμμετέχοντα. Το κριτήριο αυτό είναι οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών, και πιο συγκεκριμένα όπως ακριβώς αναφέρθηκε, το αν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με παιδαγωγικό τρόπο τους μαθητές του. Στον δεύτερο γύρο ερωτηματολογίου θα παρουσιαστεί και αυτό το κριτήριο από τη στιγμή που αναφέρθηκε έστω και από έναν συμμετέχοντα και θα ζητηθεί από τους ειδικούς να δηλώσουν εάν συμφωνούν με αυτό και αν επιθυμούν θα έχουν τη δυνατότητα να δώσουν μία νέα κατάταξη που θα το περιλαμβάνει.

7^η Ερώτηση: Κατατάξτε τα παρακάτω κριτήρια ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Κριτήρια	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)
Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	2
Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.	3
Επίδοση μαθητών.	4
Σχέσεις με τους συναδέλφους	5
Ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	6
Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων	7
Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.	8
Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	9
Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών)	Προστέθηκε από έναν συμμετέχοντα.

Πίνακας 8-13. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Το πρώτο κριτήριο με βάση το οποίο θα έπρεπε να γίνεται η αξιολόγηση για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα σύμφωνα με τη γνώμη των εμπειρογνομόνων είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η ποιότητα της διδασκαλίας. Ακολουθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών και Τρίτη έρχεται η εργασιακή συνέπεια του εκπαιδευτικού. Η επίδοση των μαθητών καταλαμβάνει επίσης υψηλή θέση, ενώ στις μέσες θέσεις τοποθετούνται οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου και οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Εντύπωση προκαλεί η τοποθέτηση των ακαδημαϊκών προσόντων και της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην προτελευταία θέση, ενώ θα μπορούσε να ειπωθεί πως η κατάταξη του κριτηρίου της εξωσχολικής δράσης του εκπαιδευτικού στην τελευταία θέση ήταν αναμενόμενη, σε σύγκριση πάντα με τα υπόλοιπα κριτήρια.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον δεύτερο γύρο του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες η παραπάνω κατάταξη που προέκυψε έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων τους καθώς επίσης και το κριτήριο που προστέθηκε από έναν συμμετέχοντα. Τους ζητήθηκε να δηλώσουν εάν συμφωνούν με την κατάταξη αυτή, εάν δηλαδή υπάρχει συναίνεση, ενώ σε περίπτωση που δε συμφωνούσαν μπορούσαν να δώσουν εκ νέου μία κατάταξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ξανά μέσω της μεθόδου Cook & Seiford. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν οι παρακάτω πίνακες, στους οποίους φαίνονται ο τρόπος εξαγωγής της τελικής συλλογικής συναινετικής κατάταξης και η σύγκριση ανάμεσα στην παλιά και τη νέα κατάταξη για να είναι εύκολο να αντιληφθούμε εάν η γνωστοποίηση της πρώτης κατάταξης επηρέασε τους εμπειρογνώμονες ώστε να συναινέσουν.

7η Ερώτηση: Κατατάξτε τα παρακάτω κριτήρια ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.							
Κριτήρια	Τελική Κατάταξη του κάθε Συμμετέχοντα και Συμφωνία με τη Συλλογική						Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	
Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.	1	1	1	1	1	2	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	2	3	2	2	2	3	2
Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.	3	2	3	3	3	4	3
Επίδοση μαθητών.	6	9	4	5	8	5	4
Σχέσεις με τους συναδέλφους	5	4	5	6	5	8	5
Ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	4	8	6	7	4	6	6
Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων.	7	7	7	8	7	9	7
Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.	8	5	8	9	9	1	8
Σχέσεις Εκπαιδευτικού-μαθητών (παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών)	10	6	10	4	6	7	9
Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	9	10	9	10	10	10	10

Πίνακας 8-14.Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον πίνακα τον οποίο διαφαίνονται οι επιμέρους κατατάξεις των συμμετεχόντων ως προς τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες Σ1, Σ3, Σ4, Σ5 δείχνουν να έχουν συναινέσει πλήρως με την κατάταξη των τριών πρώτων κριτηρίων που δόθηκε. Οι συμμετέχοντες Σ2, Σ4, Σ5, Σ6 συναινούν πλήρως και με το τελευταίο κριτήριο, τη δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τοποθετείται από αυτούς στη δέκατη και τελευταία θέση, ενώ και από τους υπόλοιπους δύο έχει τοποθετηθεί χαμηλά στην ένατη θέση και έτσι, δεν παρουσιάζεται μεγάλη απόκλιση. Ο συμμετέχοντας Σ3 φαίνεται να συναινεί πλήρως με την κατάταξη που δόθηκε μέχρι τις δύο τελευταίες θέσεις όπου και διαφοροποιείται. Ο Σ1 επίσης συναινεί με την κατάταξη με μικρές

αποκλίσεις στις μεσαίες και τις τελευταίες του επιλογές, οι συμμετέχοντες Σ4 και Σ5 δείχνουν διάθεση συναίνεσης περίπου με τα μισά κριτήρια που δόθηκαν, ενώ ο Σ6 παρουσίασε νέα κατάταξη χωρίς να υπάρχει διάθεση συναίνεσης σε όλα σχεδόν τα σημεία και ο Σ2 παρουσίασε νέα κατάταξη στην πλειοψηφία των κριτηρίων.

Πιο συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η ποιότητα της διδασκαλίας τοποθετήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες, εκτός από τον Σ6, στην πρώτη θέση. Ο Σ6 έχει τοποθετήσει το συγκεκριμένο κριτήριο στη δεύτερη θέση και στην πρώτη θέση τοποθετεί τα ακαδημαϊκά προσόντα που για τους υπόλοιπους είναι τοποθετημένα χαμηλά στην πέμπτη, όγδοη ή ένατη θέση. Από τις εσωτερικές συγκρίσεις των κατατάξεων αξίζει να σχολιαστεί πως οι θέσεις που έχει λάβει το κριτήριο που προστέθηκε στον α' γύρο από έναν συμμετέχοντα και αφορά στις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις, τοποθετώντας το συγκεκριμένο κριτήριο από την τέταρτη μέχρι και τη δέκατη θέση. Παρόλα αυτά, αυτό που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως, επειδή οι τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες συναινούσαν σε αρκετά σημεία ή είχαν μικρές διαφοροποιήσεις με την πρώτη κατάταξη, η τελική συλλογική συναινετική κατάταξη μέσω της στατιστικής ανάλυσης με την εφαρμογή της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, δεν επηρεάστηκε και παρέμεινε ίδια, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον συγκριτικό Πίνακα 8-15 παρουσίασης των αποτελεσμάτων του α' και του β' γύρου έρευνας της μεθόδου Delphi. Η μόνη διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι ότι προστέθηκε ένα κριτήριο, το οποίο κατέλαβε την ένατη θέση. Με αυτό τον τρόπο το κριτήριο σχετικά με τη δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος παρέμεινε στην τελευταία θέση που τώρα όμως είναι η δέκατη και όχι η ένατη.

7^η Ερώτηση: <u>Κριτήρια</u> ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.		
Κριτήρια	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)	Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.	1	1
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	2	2
Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.	3	3
Επίδοση μαθητών.	4	4
Σχέσεις με τους συναδέλφους	5	5
Ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	6	6
Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων	7	7
Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.	8	8

Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	9	10
Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών)	Προστέθηκε από έναν συμμετέχοντα.	9

Πίνακας 8-15. Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

8.1.4.2 Ερώτηση 8: Θεωρείτε πως πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνονται κατά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά τους που θα έχουν εξ αρχής προκαθοριστεί (π.χ. εμπειρία, μονιμότητα, ηλικία);

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, σχετικά με το αν θα πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή αν θα πρέπει να διαμορφώνονται κατά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά τους, έχει επιτευχθεί υψηλή συναίνεση **83,3%**, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί αποτελεσματικότερη την εφαρμογή ενιαίων κριτηρίων για όλους. Γι αυτόν τον λόγο η συγκεκριμένη ερώτηση δεν συμπεριλήφθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση εκ νέου από τους συμμετέχοντες, αλλά κοινοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της συναίνεσης, όπως φαίνονται παρακάτω.

Question 8 – Dropdown



Θεωρείτε πως πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνονται κατά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά τους που θα έχουν...

Εφαρμογή Ενιαίων Κριτηρίων για όλους	5	83.3%	<div style="width: 83.3%; height: 10px; background-color: #4CAF50;"></div>
Διαμόρφωση κριτηρίων αναλόγως την περίπτωση	1	16.7%	<div style="width: 16.7%; height: 10px; background-color: #C0392B;"></div>

Εικόνα 8-3. Επίλογή Κριτηρίων Αξιολόγησης

Στη συνέχεια οι ειδικοί κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι λόγοι που ανέφεραν για να υποστηρίζουν την άποψή τους φαίνονται στον παρακάτω πίνακα, καθώς και το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε λόγο. Το 50% των συμμετεχόντων ανέφερε πως πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια για όλους, «όπως εφαρμόζεται και κάθε νόμος τους κράτους» με βάση τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι δίκαιη/ισότιμη. Επίσης το 33% θεωρεί πως με τα ενιαία κριτήρια εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της διαδικασίας.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη ενός ειδικού πως «με την εφαρμογή ενιαίων κριτηρίων για όλους εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης που θα πραγματοποιηθεί. Η ύπαρξη κοινών κριτηρίων για όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς παρέχει τη δυνατότητα για την μετέπειτα αξιολόγησή τους σε μια κοινή και ισότιμη βάση.» Οι υπόλοιποι λόγοι αναφέρθηκαν μόνο από έναν συμμετέχοντα κάθε φορά και αφορούν στην ύπαρξη ενός κοινού τρόπου σκέψης, στην αποφυγή του διαχωρισμού και στην άποψη πως τα διαμορφωμένα κριτήρια δε θα είχαν τίποτα να προσφέρουν στη διαδικασία. Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στον συμμετέχοντα που απάντησε πως θα επιθυμούσε τα κριτήρια να διαμορφώνονται αναλόγως την περίπτωση και στην αιτιολογία της άποψή του. Σύμφωνα με τον ίδιο: «Αποτελεί λάθος σημείο εκκίνησης να αξιολογούνται εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, οικονομικές δυνατότητες, εργασιακές ευκαιρίες και εργασιακή εμπειρία με τα ίδια κριτήρια. Επιπλέον, ακόμη και η περιοχή στην οποία υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός ή οι υποδομές που παρέχει το σχολείο του, μπορεί να συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιότητα της διδασκαλίας του. Επομένως, τα κριτήρια δε θα πρέπει να είναι ενιαία.»

Αιτιολόγηση απάντησης:	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ
Για να είναι δίκαιη/ισότιμη.	50%
Για να είναι αντικειμενική.	33%
Για να είναι κοινός για όλους και οργανωμένος τρόπος σκέψης πάνω στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.	17%
Για να μην υπάρχει διαχωρισμός.	17%
Γιατί τα διαμορφωμένα κριτήρια δε συνεισφέρουν θετικά ή αρνητικά στη διαδικασία της αξιολόγησης.	17%
Διαφορετικοί άνθρωποι που εργάζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες πρέπει να αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια.	17%

Πίνακας 8-16.Αιτιολόγηση Ενιαίων Κριτηρίων Αξιολόγησης

8.1.5 5^η Θεματική: Μορφές και Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στη συγκεκριμένη θεματική οι εμπειρογνώμονες ειδικοί καλούνται αρχικά να δηλώσουν και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους σχετικά με την μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θεωρούν αποτελεσματικότερη και στις επόμενες δύο ερωτήσεις να εκφράσουν την προτίμησή τους με σειρά κατάταξης ως προς τον βαθμό συμφωνίας τους. Η πρώτη ερώτηση αφορά την κατάταξη των

προτεινόμενων, με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, μεθόδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης και η δεύτερη αφορά την κατάταξη των φορέων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

8.1.5.1 Ερώτηση 9: Ποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα θεωρούσατε αποτελεσματικότερη;

Στην Ερώτηση 9, όπως φαίνεται και παρακάτω από τη στατιστική ανάλυση, έχει επιτευχθεί **υψηλή συναίνεση 83,3%**, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί αποτελεσματικότερο τον Συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Γι αυτόν τον λόγο και η συγκεκριμένη ερώτηση δεν συμπεριλήφθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση εκ νέου από τους συμμετέχοντες, αλλά κοινοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της συναίνεσης, όπως φαίνονται παρακάτω.

Question 9 – Dropdown



Ποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα θεωρούσατε αποτελεσματικότερη;

Συλλογική Εσωτερική αξιολόγηση (αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας).	1	16.7%	<div style="width: 16.7%;"></div>
Εξωτερική αξιολόγηση	0	0.0%	<div style="width: 0%;"></div>
Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	5	83.3%	<div style="width: 83.3%;"></div>

Εικόνα 8-4 . Μορφή Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι λόγοι τους οποίους ανέφεραν καθώς και το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε λόγο παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 8-17. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 50% ανέφεραν πως θεωρούν τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ως την πιο αποτελεσματική μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης γιατί θα έχει πιο αποδοτικά αποτελέσματα στη βελτίωση του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ένας συμμετέχοντας πιστεύει πως «σε συνδυασμό μπορούν να συνθέσουν το πιο αποδοτικό πλαίσιο.». Ο επόμενος λόγος που ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης προτιμάται και ο οποίος αναφέρθηκε σε ποσοστό 33% , είναι πως οι δύο μορφές αξιολόγησης «*τείνουν να αλληλοσυμπληρώνονται σε ό,τι αφορά είτε στους στόχους που θέτουν είτε στο ποιος αξιολογεί ή στο τι αξιολογείται.*» και «*πρέπει να συνυπάρχουν για να είναι αποτελεσματική η συνολική αξιολογική διαδικασία.*», σύμφωνα με τα λόγια δύο ειδικών. Δύο άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν μόνο από έναν κάθε φορά συμμετέχοντα είναι πως «κάθε μορφή αξιολόγησης φέρει θετικά στοιχεία» και πως ο συνδυασμός των δύο μορφών ανταποκρίνεται στον ουσιαστικό ρόλο της αξιολόγησης.

Καταλήγοντας, αξίζει να γίνει ξεχωριστή αναφορά στον εμπειρογνώμονα που δήλωσε πως θεωρεί αποτελεσματικότερη τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτό-αξιολόγησης της

σχολικής μονάδας). Ο ίδιος αιτιολογώντας την άποψή του δήλωσε πως : «Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη σχολική μονάδα και ο διευθυντής είναι οι πλέον κατάλληλοι να υλοποιήσουν την αξιολόγηση, καθώς γνωρίζουν καλύτερα από όλου τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κτιρίου, των υποδομών, του διδακτικού προσωπικού, των διαπροσωπικών σχέσεων και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Η συνεργατική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ πως είναι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.» Οι λόγοι που αναφέρθηκαν καθώς και το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφερε τον κάθε λόγο παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Αιτιολόγηση απάντησης:	
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ
Συνδυασμός, γιατί κάθε μορφή φέρει θετικά στοιχεία.	17%
Συνδυασμός, γιατί ανταποκρίνεται στον ουσιαστικό ρόλο της αξιολόγησης.	17%
Συνδυασμός, γιατί οι δύο μορφές αλληλοσυμπληρώνονται.	33%
Συνδυασμός γιατί θα έχει αποδοτικότερα αποτελέσματα στην βελτίωση της σχολικής μονάδας.	50%
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, γιατί ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον κατάλληλοι για να υλοποιήσουν την αξιολόγηση.	17%

Πίνακας 8-17. Λόγοι επιλογής Συνδυαστικής Αξιολόγησης

8.1.5.2 Ερώτηση 10: Κατατάξτε τις παρακάτω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Στην ερώτηση 10, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν τις μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης που φαίνονται στον Πίνακα 8-18, με βάση την προτίμησή τους προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι αποτελεσματικό και κοινά αποδεκτό. Η κατάταξη που προέκυψε έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους είναι η εξής:

10η Ερώτηση. Κατατάξτε τις παρακάτω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Μέθοδοι	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)

Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.	1
Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.	2
Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.	3
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	4
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	5
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.	6

Πίνακας 8-18. Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Παρατηρούμε πως πρώτη στην προτίμηση των εμπειρογνομόνων είναι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη θέση οι ειδικοί κατέταξαν τον ατομικό φάκελο επιτευγμάτων- portfolio, ενώ αρκετά ψηλά γι' αυτούς στην τρίτη θέση είναι η καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους ή αλλιώς mentoring. Στην τέταρτη θέση βρίσκεται η αξιολόγηση που προκύπτει από το συνδυασμό του Διευθυντή και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Γενικά, αξίζει να σημειωθεί πως η μέθοδος της παρατήρησης είτε από τον Συντονιστή είτε από τον Διευθυντή της σχολική μονάδας καταλαμβάνει τις τελευταίες θέσεις. Παρόλα αυτά, εάν έπρεπε κάποιος να τους παρατηρήσει εν ώρα διδασκαλίας, φαίνεται πως προτιμούν αυτός να είναι ο Συντονιστής και όχι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον δεύτερο γύρου του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες η παραπάνω κατάταξη που προέκυψε έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους . Τους ζητήθηκε να δηλώσουν εάν συμφωνούν με την κατάταξη αυτή, εάν δηλαδή υπάρχει συναίνεση, ενώ σε περίπτωση που δε συμφωνούσαν μπορούσαν να δώσουν εκ νέου μία κατάταξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ξανά μέσω της μεθόδου Cook & Seiford. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν οι παρακάτω πίνακες, στους οποίους φαίνονται ο τρόπος εξαγωγής της τελικής συλλογικής συναινετικής κατάταξης και η σύγκριση ανάμεσα στην παλιά και τη νέα κατάταξη για να είναι εύκολο να αντιληφθούμε εάν η γνωστοποίηση της πρώτης κατάταξης επηρέασε τους εμπειρογνώμονες ώστε να συναινέσουν.

10η Ερώτηση. Κατατάξτε τις παρακάτω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.							
Μέθοδοι	Τελική Κατάταξη του κάθε Συμμετέχοντα και Συμφωνία με τη Συλλογική						Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	
Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.	1	1	1	1	1	2	1

Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.	2	2	4	2	2	1	2
Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.	3	3	2	3	3	4	3
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	4	4	3	4	4	5	4
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	5	6	6	5	5	6	5
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.	6	5	5	6	6	3	6

Πίνακας 8-19.Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον πίνακα τον οποίο διαφαίνονται οι επιμέρους κατατάξεις των συμμετεχόντων ως προς τις μεθόδους της αξιολογικής διαδικασίας, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες Σ1, Σ4, Σ5 δείχνουν να έχουν συναινέσει πλήρως με την κατάταξη όλων των μεθόδων που δόθηκε. Διατήρησαν την κατάταξη ίδια χωρίς να δηλώσουν καμία διαφοροποίηση. Ο συμμετέχοντας Σ2 συναινεί πλήρως στις τέσσερις πρώτες μεθόδους και δηλώνει τη διαφοροποίησή του σχετικά με τη θέση των δύο τελευταίων, καθώς φαίνεται να προτιμά την παρατήρηση από τον Διευθυντή της σχολικής του μονάδας παρά την παρατήρηση από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Ο συμμετέχοντας Σ3 συναινεί μόνο με τη μέθοδο που καταλαμβάνει την πρώτη θέση και σχετικά με τις δύο τελευταίες μεθόδους συμφωνεί κι αυτός με την άποψη του συμμετέχοντα Σ2. Θα μπορούσαμε να πούμε πως στην πλειοψηφία των μεθόδων έχει δώσει μία νέα κατάταξη. Τέλος, ο ειδικός Σ6 παρουσίασε νέα κατάταξη χωρίς να υπάρχει διάθεση συναίνεσης σε όλα τα σημεία, καθώς δε συναινεί με την κατάταξη καμίας μεθόδου.

Παρόλα αυτά, αυτό που αξίζει να αναφερθεί, είναι πως, επειδή οι τρεις από τους έξι συμμετέχοντες συναινούσαν σε όλα τα σημεία και ένας ακόμα στα περισσότερα σημεία με μικρές διαφοροποιήσεις με την πρώτη κατάταξη, η τελική συλλογική συναινετική κατάταξη μέσω της στατιστικής ανάλυσης με την εφαρμογή της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, δεν επηρεάστηκε και παρέμεινε ίδια, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον συγκριτικό Πίνακα 8-20 παρουσίασης των αποτελεσμάτων του α' και του β' γύρου έρευνας της μεθόδου Delphi.

10η Ερώτηση. Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.		
Μέθοδοι	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)	Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.	1	1
Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.	2	2
Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.	3	3
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	4	4
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	5	5

Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.	6	6
--	---	---

Πίνακας 8-20. Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

8.1.5.3 Ερώτηση 11. Κατατάξτε τους παρακάτω φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.

Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Στην ερώτηση 11, ζητήθηκε από τους ειδικούς να κατατάξουν τους φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που φαίνονται στο Πίνακα 8 21, με βάση την προτίμησή τους προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολόγησης να είναι αποτελεσματικό και κοινά αποδεκτό. Η κατάταξη που προέκυψε έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους μέσω της μεθόδου Cook & Seiford είναι η εξής:

11 ^η Ερώτηση. Κατατάξτε τους παρακάτω φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Φορείς	1 ^η Κατάταξη (Α' Γύρος)
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	1
Διευθυντής της σχολικής μονάδας.	2
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.	3
Συνάδελφοι.	4
Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.	5

Πίνακας 8-21. Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

Ο φορέας εκπαιδευτικής αξιολόγησης που καταλαμβάνει την πρώτη θέση προκειμένου το σύστημα αξιολόγησης να είναι αποτελεσματικό και αποδεκτό είναι ο συνδυασμός του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, και στην τρίτη θέση έρχεται ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου. Στο σημείο αυτό είναι εμφανής η προτίμηση των εκπαιδευτικών στο πρόσωπο του Διευθυντή σε σύγκριση με αυτό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Οι συνάδελφοι, ως φορέας αξιολόγησης καταλαμβάνουν την τέταρτη και προτελευταία θέση, ενώ στην τελευταία θέση είναι ο εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.

Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Στον δεύτερο γύρο του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες η παραπάνω κατάταξη που προέκυψε έπειτα από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους. Τους ζητήθηκε να δηλώσουν εάν συμφωνούν με την κατάταξη αυτή, εάν δηλαδή υπάρχει συναίνεση, ενώ σε περίπτωση που δε

συμφωνούσαν μπορούσαν να δώσουν εκ νέου μία κατάταξη. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναλύθηκαν ξανά μέσω της μεθόδου Cook & Seiford. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν οι παρακάτω πίνακες, στους οποίους φαίνονται ο τρόπος εξαγωγής της τελικής συλλογικής συναινετικής κατάταξης και η σύγκριση ανάμεσα στην παλιά και τη νέα κατάταξη για να είναι εύκολο να αντιληφθούμε εάν η γνωστοποίηση της πρώτης κατάταξης επηρέασε τους εμπειρογνώμονες ώστε να συναινέσουν.

11η Ερώτηση. Κατατάξτε τους παρακάτω φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης								
Φορείς	Τελική Κατάταξη του κάθε Συμμετέχοντα και Συμφωνία με τη Συλλογική						Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)	
	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6		
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Έργου.	1	1	3	1	1	2	1	
Διευθυντής της σχολικής μονάδας.	2	2	1	2	2	1	2	
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.	3	3	2	3	3	3	3	
Συναδέλφои.	4	4	4	4	4	5	4	
Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.	5	5	5	5	5	4	5	

Πίνακας 8-22.Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 8-22 γίνεται εμφανές πως οι συμμετέχοντες Σ1,Σ2,Σ4 και Σ5, δήλωσαν την πλήρη συναίνεσή τους με τη δοθείσα κατάταξη, χωρίς να διαφοροποιηθούν σε κανένα σημείο. Ο Σ3 συναινεί με τους φορείς που βρίσκονται στις δύο τελευταίες θέσεις και στις πρώτες τρεις θέσεις δίνει μία δική του νέα κατάταξη τοποθετώντας πρώτο τον Διευθυντή, δεύτερο τον Συντονιστή και τρίτο τον συνδυασμό των δύο αυτών φορέων. Τέλος, ο συμμετέχοντας Σ6 δε δείχνει ξανά διάθεση συναίνεσης καθώς δίνει μία σχεδόν εξ ολοκλήρου νέα κατάταξη, αφού η μόνη συμφωνία του είναι με την κατάταξη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στην τρίτη θέση. Ο συγκεκριμένος ειδικός προτιμά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και δεύτερος φορέας με βάση την προτίμησή του είναι ο συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως είναι ο μόνος συμμετέχοντας που διαφοροποιήθηκε στις τελευταίες θέσεις, καθώς προτιμά τον εξωτερικό πιστοποιημένο αξιολογητή έναντι των συναδέλφων ως φορέων αξιολόγησης που τους κατατάσσει στην πέμπτη και τελευταία θέση.

Με βάση τα παραπάνω, επειδή οι τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες συναινούν σε όλα τα σημεία και ένας ακόμα συμμετέχοντας στα τελευταία σημεία με την πρώτη κατάταξη, η τελική συλλογική

συναινετική κατάταξη μέσω της στατιστικής ανάλυσης με την εφαρμογή της μαθηματικής συνάρτησης Cook & Seiford, δεν επηρεάστηκε και παρέμεινε ίδια, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον συγκριτικό Πίνακα 8-23 παρουσίασης των αποτελεσμάτων του α' και του β' γύρου έρευνας της μεθόδου Delphi.

11^η Ερώτηση. Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.		
Φορείς	1^η Κατάταξη (Α' Γύρος)	Συλλογική Συναινετική Κατάταξη (Β' Γύρος)
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	1	1
Διευθυντής της σχολικής μονάδας.	2	2
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.	3	3
Συνάδελφοι.	4	4
Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.	5	5

Πίνακας 8-23. Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Συγκριτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Α' και Β' Γύρου της Μεθόδου Delphi.

9 Κεφάλαιο. Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Εισηγήσεις

9.1 Συμπεράσματα Ερευνητικής Διαδικασίας

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι η ανάδειξη ενός αποδεκτού και αποτελεσματικού αξιολογικού μοντέλου εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευτικούς σε μια συμμετοχική προσέγγιση δόμησης της διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω ενός μεθοδολογικού πλαισίου που έχει ως στόχο τον έλεγχο δυνατότητας σύμπλευσης και συναίνεσης σχετικά με το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η τεχνική Delphi, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση δύο γύρων ερωτηματολογίων σε έξι εμπειρογνώμονες εκπαιδευτικούς οι οποίοι πληρούσαν τα προκαθορισμένα κριτήρια.

9.1.1 Αξία της μεθόδου Delphi στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων

Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία με έντονη πολυπλοκότητα πληροφοριών και ταχύτητα εναλλαγών, η μέθοδος Delphi, όπως διαφάνηκε και από την έρευνα μας, μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως μια διαβουλευτική συμμετοχική προσέγγιση με εστίαση στην ενεργό εμπλοκή των πολιτών και την αξιοποίηση των γνώσεων των ειδικών. Μέσα από τη συγκεκριμένη μέθοδο αναδεικνύονται οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα να υπάρχει πλουραλισμός και να δομείται μια τράπεζα γνώσεων σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι αποφάσεις που λαμβάνονται να είναι σφαιρικές και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσω των επαναλαμβανόμενων γύρων ερωτηματολογίου με την κοινοποίηση των προτιμήσεων των συμμετεχόντων, προκειμένου να καταλήξει η διαδικασία στη δημοκρατικότερη λήψη απόφασης που θα προκύψει μέσω της επίτευξης συναίνεσης και της σύγκλισης των απόψεων των ειδικών.

9.1.2 Επίτευξη Συναίνεσης

Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξίζει να αναφερθεί πως ήδη από την ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου έχει επιτευχθεί ο επιθυμητός βαθμός συναίνεσης σε τέσσερις. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ αναγκαία την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό αποδεικνύει πως αναγνωρίζεται η χρησιμότητα της αξιολογικής διαδικασίας, πως επιβεβαιώνεται από τους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα της και πως υπάρχει σύμπλευση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η αναγνώριση της αξίας

της αξιολόγησης επιβεβαιώνεται και από απόλυτη ομοφωνία των ειδικών στην ερώτηση που αφορά τη συσχέτιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας με την παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό το σημείο, οι ειδικοί τόνισαν ιδιαίτερα πως μέσω της αξιολόγησης αναδεικνύονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνεται η δυνατότητα για περαιτέρω επιμόρφωση και βελτίωση.

Επίσης η επιθυμητή συναίνεση έχει επιτευχθεί από τον πρώτο κιόλας γύρο και στην ερώτηση που σχετίζεται με την εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί αποτελεσματικότερη την εφαρμογή ενιαίων και κοινών κριτηρίων αξιολόγησης για όλους τους εμπλεκόμενους και όχι τη διαμόρφωση τους κατά περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη επιμέρους χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η εμπειρία, η μονιμότητα ή η ηλικία. Επίτευξη μεγάλου βαθμού συναίνεσης πραγματοποιήθηκε και στη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης την οποία θεωρούν αποτελεσματικότερη οι συμμετέχοντες ανάμεσα στις δοθείσες επιλογές. Ειδικότερα η πλειοψηφία των ειδικών πιστεύει πως είναι αποτελεσματικότερος ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου και ερωτήσεις κατάταξης επιτεύχθηκε επίσης συναίνεση. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων η οποία έγινε με τη χρήση μιας μαθηματικής συνάρτησης της θεωρίας Κοινωνικής Επιλογής, την Cook & Seiford, επιβεβαιώθηκε η δημοκρατικότητα τόσο της μεθόδου Delphi, όσο και του στατιστικού εργαλείου. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός πως οι τελικές συλλογικές συναινετικές κατατάξεις που προέκυψαν από τον δεύτερο γύρο της έρευνας παρέμειναν ίδιες στις περισσότερες ερωτήσεις καθώς οι συμμετέχοντες στα περισσότερα σημεία συμφώνησαν με την πρώτη κατάταξη. Επιπρόσθετα, στις ερωτήσεις που στον πρώτο γύρο ήταν ανοιχτού τύπου, φαίνεται να υπήρξε σύνδεση ανάμεσα στα ποσοστά των συμμετεχόντων που ανέφεραν την κάθε δήλωση και στις τελικές συλλογικές συναινετικές κατατάξεις που προέκυψαν από τον δεύτερο τελικό γύρο. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε από το γεγονός αυτό, πως η κοινοποίηση των ποσοστών και των κατατάξεων επηρέασε την επανατοποθέτηση των ειδικών με σκοπό την επίτευξη της μεγαλύτερης σύγκλισης των απόψεων. Επομένως είναι δυνατή η επίτευξη της συναίνεσης σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και παρακάτω προτείνεται ένα Συναινετικό Σύστημα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με βάση τη συμφωνία των συμμετεχόντων ειδικών.

9.1.3 Προτεινόμενο Συναινετικό Σύστημα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με βάση τη συμφωνία των συμμετεχόντων ειδικών

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και κατάταξης που σκοπό είχαν να δομηθεί ένα όσο το δυνατόν πιο αποδεκτό και αποτελεσματικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης από του εκπαιδευτικούς. Σε αυτές τις ερωτήσεις για την εξαγωγή συμπερασμάτων και συναίνεσης χρειάστηκε η χορήγηση του ερωτηματολογίου β γύρου. Οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και απαντώνται μέσα από την ανάλυση τους. Μέσω των αξόνων, αναδεικνύονται:

- οι λόγοι αναγκαιότητας και χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.
- οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να υπάρξει μια ευρέως αποδεκτή αξιολογική διαδικασία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- οι στόχοι, τα κριτήρια, η μορφή και οι φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να έχουμε ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό αξιολογικό σύστημα.

Με βάση τις συναινετικές κατατάξεις που αναδείχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση των δύο φάσεων ερωτηματολογίου, έγινε η προσπάθεια να δομηθούν οι βασικοί άξονες ενός προτεινόμενου αξιολογικού μοντέλου το οποίο βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Παρακάτω αναφέρονται με σειρά προτίμησης των ειδικών οι συναινετικές κατατάξεις που προέκυψαν στις προτάσεις που τέθηκαν σε κάθε άξονα.

9.1.3.1 Λόγοι αναγκαιότητας και χρησιμότητας της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαία και χρήσιμη η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ακόλουθη συναινετική κατάταξη των λόγων που οι ίδιοι οι ειδικοί ανέφεραν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, με βάση τη συμφωνία τους, δηλώνοντας την παρακάτω σειρά προτίμησης:

1. Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
2. Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους .
3. Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση της (Υποστηρίζει και υποβοηθά στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.)
4. Βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου.

5. Συμβολή στη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους.
6. Αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.
7. Παρώθηση για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.
8. Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.
9. Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.
10. Συμμετοχή της κοινότητας στη δράση αξιολόγησης και έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.
11. Ανάλυση ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (προσωπικής ευθύνης) για τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος.
12. Κατάταξη των σχολείων με βάση την απόδοσή τους.

9.1.3.2 Λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν έχει εφαρμοστεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ακόλουθη συναινετική κατάταξη των λόγων που οι ίδιοι οι ειδικοί ανέφεραν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, με βάση τη συμφωνία τους, δηλώνοντας την παρακάτω σειρά προτίμησης:

1. Σθεναρή αντίσταση συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.
2. Αντίσταση εφαρμογής από σημαντική εκπαιδευτική μερίδα.
3. Έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας και αντίσταση στην απόδοση λόγου (λογοδοσία) γενικότερα στον δημόσιο τομέα.
4. Προβληματισμός σχετικά με τιμωρητική χρήση και έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας προς την εκάστοτε κυβέρνηση.
5. Απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση: τους σκοπούς, τις προθέσεις και τη σκοπιμότητα της διαδικασίας.
6. Η αξιολόγηση ως επιβεβλημένη πρακτική από το Υπουργείο Παιδείας.
7. Αδυναμία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να πείσει για τα ευεργετήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος.
8. Καθορισμός προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.
9. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
10. Συχνές μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική.

11. Έλλειψη άσκησης πίεσης για εφαρμογή από τη μεριά της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας (ψηφοθηρικοί λόγοι).
12. Πεποίθηση πως η αξιολόγηση θέτει σε αμφισβήτηση την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στο αξιακό τους σύστημα.

9.1.3.3 Αναγκαίες προϋποθέσεις για μια ευρέως αποδεκτή αξιολογική διαδικασία

Όσον αφορά τις βασικές προϋποθέσεις για μια ευρέως αποδεκτή και αποτελεσματική αξιολογική διαδικασία, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ακόλουθη συναινετική κατάταξη των προϋποθέσεων που οι ίδιοι οι ειδικοί ανέφεραν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, με βάση τη συμφωνία τους, δηλώνοντας την παρακάτω σειρά προτίμησης:

1. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα, τη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.
2. Άρτια κατάρτιση του αξιολογητή και αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.
3. Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.
4. Συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.
5. Να στοχεύει στη βελτίωση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.
6. Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.
7. Σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση ώστε να είναι αντικειμενική.
8. Να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας.
9. Δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.
10. Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.
11. Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.
12. Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.

9.1.3.4 Στόχοι της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι ειδικοί κλήθηκαν να ταξινομήσουν με βάση την προτίμηση τους, τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ακόλουθη συναινετική κατάταξη των στόχων που τους δόθηκαν, με βάση τη συμφωνία τους, δηλώνοντας την παρακάτω σειρά προτίμησης:

1. Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.
2. Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

3. Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.
4. Προώθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.
5. Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.
6. Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.
7. Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.
8. Επιλογή στελεχών.
9. Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
10. Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.
11. Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

9.1.3.5 Κριτήρια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σχετικά με τα κριτήρια με βάση τα οποία είναι επιθυμητό να πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανέδειξε την ακόλουθη συναινετική κατάταξη των κριτηρίων που δόθηκαν στους συμμετέχοντες, με βάση τη συμφωνία τους, δηλώνοντας την παρακάτω σειρά προτίμησης:

1. Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.
2. Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.
3. Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.
4. Επίδοση μαθητών.
5. Σχέσεις με τους συναδέλφους
6. Ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
7. Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων
8. Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.
9. Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών)
10. Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

9.1.3.6 Μορφές και Φορείς της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι μέθοδοι και οι φορείς της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που οι συμμετέχοντες θεωρούν περισσότερο επιθυμητούς για τη δόμηση ενός αποδεκτού και αποτελεσματικού συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέρονται στις ακόλουθες συναινετικές κατατάξεις, οι οποίες προέκυψαν μέσω της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

1. Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.
2. Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.
3. Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.
4. Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.
5. Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.
6. Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Φορείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

1. Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.
2. Διευθυντής της σχολικής μονάδας.
3. Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.
4. Συνάδελφοι.
5. Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.

Αξιοσημειώτες Παρατηρήσεις

- Οι εμπειρογνώμονες εστιάζουν στην ανάγκη επιμορφωτικών δράσεων σχετικά με την ενημέρωση της αξιολογικής διαδικασίας τόσο για τους ίδιους όσο και για τους αξιολογητές.
- Τονίζεται στις περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων η ανάγκη για μια ανατροφοδοτική αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας ενώ στον αντίποδα τις τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν δηλώσεις που έχουν να κάνουν με μια ελεγκτική διάθεση, μια τιμωρητική διάσταση της αξιολόγησης, και την κατηγοριοποίηση των σχολείων με βάση την απόδοσή τους.
- Η πλειοψηφία των ειδικών πιστεύει πως είναι αποτελεσματικότερος ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης γεγονός που διαφαίνεται και από τη σειρά προτίμησης στην κατάταξη των φορέων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπου ο συνδυασμός διευθυντή και συντονιστή εκπαιδευτικού έργου καταλαμβάνει την πρώτη θέση στη συλλογική συναινετική κατάταξη.
- Η τοποθέτηση του εξωτερικού φορέα πιστοποίησης στην τελευταία θέση της συναινετικής κατάταξης φαίνεται να υποδηλώνει ότι υφίσταται έλλειψη εμπιστοσύνης σχετικά με τις προθέσεις των αξιολογητών, τον βαθμό αξιοκρατίας με τον οποίον θα εφαρμοστεί η αξιολογική διαδικασία και την επάρκεια της κατάρτισης του εξωτερικού πιστοποιητή.

- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τους συμμετέχοντες στην ανάγκη για ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη δόμηση της αξιολογικού συστήματος και στη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων.
- Από τα αποτελέσματα, γίνεται ξεκάθαρη η προτίμηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας έναντι του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ως φορέα αξιολόγησης. Παρόλα αυτά, όταν σαν μέθοδος αξιολόγησης αναφέρεται η παρατήρηση της διδασκαλίας από κάποιον φορέα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν η παρατήρηση αυτή να γίνει από τον Συντονιστή και όχι από τον Διευθυντή του σχολείου τους.

9.2 Περιορισμοί και Προεκτάσεις της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα της οποίας το μεθοδολογικό πλαίσιο αφορά την τεχνική Delphi, βασίζεται σε μια ποιοτική διαδικασία διάδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι εκφράζουν τις υποκειμενικές τους εκτιμήσεις. Αυτές οι εκτιμήσεις είναι δύσκολο να καταλήξουν σε γενικά συμπεράσματα. Επιπρόσθετα, σε αυτή την ποιοτική διαδικασία, όπως και σε κάθε ποιοτική έρευνα ελλοχεύει ο κίνδυνος της προσωπικής ερμηνείας των απαντήσεων των συμμετεχόντων από την μεριά του ερευνητή. Η αποκωδικοποίηση του πλήθους των απόψεων που εκφράζονται βασίζονται στην κρίση και το υπόβαθρο του ερευνητή και αυτό επηρεάζει όλες τις φάσεις της έρευνας.

Ένας άλλος περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας σχετίζεται με τον μικρό αριθμό δείγματος το οποίο είναι και ομοιογενές καθώς αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου των δασκάλων. Ο αριθμός αυτός ήταν επαρκής για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, αλλά όχι για τη γενίκευση των συμπερασμάτων αυτών.

Προκειμένου να έχουμε συμπεράσματα προς γενίκευση, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια έρευνα εκ νέου η οποία θα συμπεριλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από όσο το δυνατόν περισσότερους κλάδους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να προταθεί ένα σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης το οποίο πράγματι θα είναι αποτέλεσμα της ενεργούς εμπλοκής του εκπαιδευτικού κλάδου. Επομένως, θα δομηθεί ένα μοντέλο το οποίο θα είναι ευρέως αποδεκτό διότι θα έχει αναδυθεί από μια διαβουλευτική δημοκρατική διαδικασία συμμετοχικής προσέγγισης.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να αναφερθούν προεκτάσεις της έρευνας και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες. Αξιόλογη θα ήταν μια διαδικτυακή εφαρμογή της μεθόδου (Web-based

Delphi) η οποία προσφέρει προοπτικές για την καλλιέργεια διαδραστικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων και την προώθηση μιας διαδικτυακής, ψηφιακής δημοκρατίας. Τα θετικά μιας τέτοιας ερευνητικής διαδικασίας είναι η εμπλοκή ενός σημαντικά μεγαλύτερης κλίμακας δείγματος συμμετεχόντων και η εμπλοκή περισσότερων φορέων και πολιτών οι οποίοι εξυπηρετούν τα συμφέροντα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. (π.χ. κέντρα λήψης αποφάσεων, πολίτες, εμπειρογνώμονες, επιστήμονες κ.λπ.), διαδραματίζοντας έκαστη τον δικό της ρόλο και συνεισφέροντας με διαφορετικό τρόπο στη συμμετοχική διαδικασία.

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή καταλήγει στην ανάδειξη ενός, όσο το δυνατόν, πιο ολοκληρωμένου και συμπεριληπτικού οδηγού για την αξιολόγηση δίνοντας έμφαση στην ολιστική και συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δίνεται βάση στην ενεργό ανάμειξη της κοινωνικής ομάδας των εκπαιδευτικών σε μια διαβουλευτική συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων, μέσω της συναινετικής μεθόδου Delphi. Ο απώτερος σκοπός είναι να προταθούν πρακτικές και λύσεις αποτελεσματικότερης αξιολόγησης στα πλαίσια ενός συναινετικού μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης που είναι δυνατόν να γίνει πιο εύκολα αποδεκτό από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

***It takes two of us to create a truth,
one to utter it and one to understand it.***

-Kahlil Gibran-

10 Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63–75.
- Βλατάκης Γκαραγκούνης, Ε. Β. (2016). *Αλγοριθμικές τεχνικές μάθησης πιθανοτικών κατανομών και εφαρμογές τους σε προβλήματα κοινωνικής επιλογής*.
- Γαλόγαυρος, Φ. & Εφέογλου, Ε. (2016). *Θεωρητική επισκόπηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση*". πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα.
- Γαρυπίδης, Ν. (2013). *Δικαιολόγηση και κριτική της αρχής της πλειοψηφίας στη θεωρία της δημοκρατίας*.
- Γιαννάς, Π. (2020). *Οργανωσιακή Επικοινωνία και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Π.Μ.Σ 'Δίοικηση Εκπαιδευτικών Μονάδων', Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.). *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, 431–442.
- Γκότοβος, Α. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 4(2), 237–246.
- Ζιγκιρίδης, Ε. (2011). *Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*.
- Καραλής & Παπαγεωργίου. (2012). " *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*". Εργασία και δια βίου εκπαίδευση- Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, Ινστιτούτο εργασίας - ΓΣΕΕ.
- Καρανικόλας, Ν. (2014). *Υπολογιστικά ζητήματα στην κοινωνική επιλογή*.

- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαι-δευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου—Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Μέσα–μέθοδοι–προβλήματα–προοπτικές (11η εκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρού, Ε.& Δεδούλη, Μ. (2008). “ *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης* ”. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό ινστιτούτο.
- Κατσούλας, Κ. (2016). *Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων αποτελεσματικής διδασκαλίας στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση με την τεχνική Delphi. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(3Α)*.
- Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*.
- Κορωναίου, Β. (2010). *Εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και εξέλιξη εκπαιδευτικών: Τρεις βασικοί πυλώνες που συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στο: Επιστημονικό Βήμα, 13, 41–49*.
- Κυρίδης, Α., Τουρτούρας, Χ., Μότα, Ε., & Μυσιρλή, Φ. (2018). *Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση*.
- Κωνσταντίνου Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή, η Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Gutenberg.
- Λαζαρίδου, Ζ. Ν. (2016). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίικας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 15, 195–209*.

- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). “Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου”. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25–28.
- Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., & Λουκά, Σ. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Ι. Μαυρομάτης, Α. Ζουγανέλη, Ε. Φρυδά, & Σ. Λουκά, *Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 84–98.
- Μήλα, Δ. (2008). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: η περίπτωση των α΄ & β΄ περιφερειών του νομού Αχαΐας*.
- Μιχαήλ, Π. (2005). Διαβουλευτική Δημοκρατία και επικοινωνιακή Ηθική, εκδ. *Τνδικτος*, Αθήνα.
- Μότα, Ε. Α. (2017). *Ο επιθεωρητισμός και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1967-1982*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. ΟΛΜΕ.
- Μπάρδα, Δ., & Κουτούζης, Μ. (2021). Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 134–155.
- Μπελλάλη, Θ., & Καραμήτρη, Ι. (2011). Η ερευνητική μεθοδολογία Delphi και η εφαρμογή της στις επιστήμες υγείας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(6), 839–848.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). “*Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*”. Διδακτορική διατριβή.
- Ευφτερά, Ε. (2018). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο*.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42–59.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Έκφραση.
- Παπούλια, Γ.-Μ. (2017). *Η πρόβλεψη του μέλλοντος της διδασκαλίας των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της μεθόδου Delphi*.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαλμών, Ι. (2014). *Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στην ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων: η παιδαγωγική διάσταση και το αξιακό περιεχόμενο των αποφάσεων*.
- Σαχινίδου, Α. (2021). *Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: η τεχνική ανίχνευσης γνώμών κατά το πρότυπο Delphi και η εφαρμογή του σε επιχειρήσεις και οργανισμούς*.
- Σιάτρας, Δ. Α. (2014). *Ομαδική λήψη αποφάσεων στο πρόβλημα της επιλογής επενδυτικών σχεδίων με χρήση μαθηματικού προγραμματισμού*.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σπυριδάκος, Α. (2021). *Διοικητική Επίσημη στη Λήψη Αποφάσεων*. Π.Μ.Σ. 'Δίοικηση Εκπαιδευτικών Μονάδων', Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Σταμάτης, Κ. Μ. (2007). Η συναίνεση ως εχέγγυο ορθότητας;: Σκέψεις με αφορμή τον εχθρό του λαού του Ίψεν. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 30, 131–140.
- Στρατηγέα, Α. (2015a). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αποθετήριο «Κάλλιπος». Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5428> (2.1. 2017).
- Στρατηγέα, Α. (2015b). *ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ*.
- Στυλιανίδης, Μ. Σ. (2005a). *Αξιοποίηση της τεχνικής Delphi για στρατηγική πρόγνωση της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης του κυπριακού σχολείου μέχρι το έτος 2020*.
- Στυλιανίδης, Μ. Σ. (2005b). *Αξιοποίηση της τεχνικής Delphi για στρατηγική πρόγνωση της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης του κυπριακού σχολείου μέχρι το έτος 2020*.

- Ταμπακάκη, Π. (2004). Chantal Mouffe, Το δημοκρατικό παράδοξο. Μετάφραση: Α. Κιουπκιολής, πρόλογος-επιμέλεια: Γ. Σταυρακάκης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 13, 251–253.
- Τζάλα, Ν.-Μ., & Κουφογιάννη, Ζ. (2016). *Διαπραγμάτευση στη λήψη ομαδικών αποφάσεων για μικρές ομάδες*.
- Τσιούμαρη, Ν. (2014). *Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου*.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. *Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη*.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2012). “*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό Πλαίσιο*”. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου—αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159–169.
- ΧΟΥΛΙΑΡΑ, Ξ. (2016). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 136–155.
- Ψύχα, Ι., & Χριστοδούλου, Α. (2017). *Διαχείριση & ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. «Η αξιοποίηση εργαλείων της συστημικής θεωρίας»*.
- American Evaluation Association-AEA. (2004). *Guiding Principles for Evaluators: Revisions reflected herein ratified by the AEA membership*.
https://www.eval.org/Portals/0/Docs/gp.principles.pdf?ver=YMYJx_4-rquvnpjg6RgNkeQ%3D%3D
- Arrow, K. J., Sen, A., & Suzumura, K. (2010). *Handbook of social choice and welfare* (τ. 2). Elsevier.

- Barreteau, O., Bots, P. W., & Daniell, K. A. (2010). A framework for clarifying “participation” in participatory research to prevent its rejection for the wrong reasons. *Ecology and Society*, 15(2).
- Barrios, M., Guilera, G., Nuño, L., & Gómez-Benito, J. (2021). Consensus in the delphi method: What makes a decision change? *Technological Forecasting and Social Change*, 163, 120484.
- Ben-Arieh, D., & Chen, Z. (2006). Linguistic-labels aggregation and consensus measure for autocratic decision making using group recommendations. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics-Part A: Systems and Humans*, 36(3), 558–568.
- Bergan, J. R., & Dunn, J. A. (1976). *Psychology and education: A science for instruction*. Wiley.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 191–222.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of teacher education*, 56(3), 205–213.
- Blanchard, K., & Peale, N. V. (2011). *The power of ethical management*. Random house.
- Bousset, J.-P., Macombe, C., & Taverne, M. (2005). *Participatory methods, guidelines and good practice guidance to be applied throughout the project to enhance problem definition, co-learning, synthesis and dissemination*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Chou, C. (2002). Developing the e-Delphi system: A web-based forecasting tool for educational research. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 233–236.
- Coleman, J., & Ferejohn, J. (1986). Democracy and social choice. *Ethics*, 97(1), 6–25.
- Cook, W. D., Kress, M., & Seiford, L. M. (1997a). A general framework for distance-based consensus in ordinal ranking models. *European Journal of Operational Research*, 96(2), 392–397.

- Cook, W. D., Kress, M., & Seiford, L. M. (1997b). A general framework for distance-based consensus in ordinal ranking models. *European Journal of Operational Research*, 96(2), 392–397.
- Cook, W. D., & Seiford, L. M. (1978). Priority ranking and consensus formation. *Management Science*, 24(16), 1721–1732.
- Cook, W. D., & Seiford, L. M. (1982). On the Borda-Kendall consensus method for priority ranking problems. *Management Science*, 28(6), 621–637.
- Donohoe, H., Stollefson, M., & Tennant, B. (2012). Advantages and limitations of the e-Delphi technique: Implications for health education researchers. *American Journal of Health Education*, 43(1), 38–46.
- Dryzek, J. S., & List, C. (2003). Social choice theory and deliberative democracy: A reconciliation. *British journal of political science*, 33(1), 1–28.
- Endriss, U. (2012). *Logic and social choice theory*.
- Estlund, D. M., Waldron, J., Grofman, B., & Feld, S. L. (1989). Democratic Theory and the Public Interest: Condorcet and Rousseau Revisited. *American Political Science Review*, 83(4), 1317–1340. Cambridge Core. <https://doi.org/10.2307/1961672>
- European Commission. (2010). *School Leadership for learning*. E & T 2020 programme, Thematic Working Group «Teacher Professional Development». Report of a Peer Learning Activity in Limassol.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*.
- Fish, L. S., & Busby, D. M. (1996). The delphi method. *Research methods in family therapy*, 469–482.
- Fishburn, P. C. (2015). *The theory of social choice*. Princeton University Press.
- Franklin, K. K., & Hart, J. K. (2007). Idea generation and exploration: Benefits and limitations of the policy Delphi research method. *Innovative Higher Education*, 31(4), 237–246.
- Gaertner, W. (2001). *Domain conditions in social choice theory*. Cambridge University Press.

- Gharehbaghi, H., Abdollahi, H. R., & Shami, R. (2020). (E-Delphi) A method to the future. *Horizons of Medical Education Development*, 11(2), 1–6.
- Gkelameris, D. (2019). *Οι μελλοντικές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi*.
- Grofman, B., & Feld, S. L. (1988). Rousseau's general will: A Condorcetian perspective. *American Political Science Review*, 82(2), 567–576.
- Grofman, B., Owen, G., & Feld, S. L. (1983). Thirteen theorems in search of the truth. *Theory and Decision*, 15(3), 261–278. <https://doi.org/10.1007/BF00125672>
- Guilbaud, G. T., Coumet, Ernest, Ossona de Mendez, Patrice, Rosenstiehl, Pierre,. (1993). *Mathematique sociale ? AREHESS [Association pour la recherche a l'Ecole des hautes etudes en sciences sociales]; /z-wcorg/*.
- Herrera-Viedma, E., Martínez, L., Mata, F., & Chiclana, F. (2005). A consensus support system model for group decision-making problems with multigranular linguistic preference relations. *IEEE Transactions on fuzzy Systems*, 13(5), 644–658.
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4–18.
- Hwang, C.-L., & Lin, M.-J. (2012a). *Group decision making under multiple criteria: Methods and applications* (τ. 281). Springer Science & Business Media.
- Hwang, C.-L., & Lin, M.-J. (2012b). *Group decision making under multiple criteria: Methods and applications* (τ. 281). Springer Science & Business Media.
- Johnson, B. (1993). Polarity management. *Executive Development*, 6, 28–28.
- Klafki, W. (1985). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, 12–30.

- Klenk, N. L., & Hickey, G. M. (2011). A virtual and anonymous, deliberative and analytic participation process for planning and evaluation: The Concept Mapping Policy Delphi. *International Journal of Forecasting*, 27(1), 152–165.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting and social change*, 73(5), 467–482.
- Li, W., Guo, G., & Zhou, X. (2015). Generalizing and Integrating TOPSIS and Cook-Seiford Method for Multicriteria Group Decision-Making with Both Cardinal and Ordinal Data. *Mathematical Problems in Engineering*, 2015, 154848. <https://doi.org/10.1155/2015/154848>
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The delphi method*. Addison-Wesley Reading, MA.
- List, C. (2017). *Democratic deliberation and social choice: A review*.
- List, C., & Goodin, R. E. (2001). Epistemic democracy: Generalizing the Condorcet jury theorem. *Journal of political philosophy*, 9(3).
- Liu, F.-H. F., & Hai, H. L. (2005). The voting analytic hierarchy process method for selecting supplier. *International journal of production economics*, 97(3), 308–317.
- Lund, B. D. (2020). Review of the Delphi method in library and information science research. *Journal of Documentation*.
- Mahapatra, S. (2009). A fuzzy multi-criteria decision making approach for supplier selection in supply chain management. *African journal of business management*, 3(4), 168–177.
- Marques, J. B. V., & de Freitas, D. (2018). The delphi method: Characterization and potentialities for educational research. *Pro-Posições*, 29(2), 389.
- McLean, I., McMillan, A., & Monroe, B. L. (1995). Duncan Black and Lewis Carroll. *Journal of Theoretical Politics*, 7(2), 107–123. <https://doi.org/10.1177/0951692895007002001>
- Monjardet, B. (2005). Social choice theory and the “Centre de Mathématique Sociale”: Some historical notes. *Social choice and Welfare*, 25(2), 433–456.

- Muralidharan, C., Anantharaman, N., & Deshmukh, S. (2002). A multi-criteria group decisionmaking model for supplier rating. *Journal of supply chain management*, 38(3), 22–33.
- Needham, R. D., & de Loë, R. C. (1990). The policy Delphi: Purpose, structure, and application. *Canadian Geographer/Le Géographe Canadien*, 34(2), 133–142.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of educational research*, 53(1), 117–128.
- OECD. (1998). *Education at a Glance: OECD indicators*. OECD. <http://www.oecd-ilibrary.org>
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15–29.
- Pennock, D. M., Horvitz, E., & Giles, C. L. (2000). Social choice theory and recommender systems: Analysis of the axiomatic foundations of collaborative filtering. *AAAI/IAAI*, 30, 729–734.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of advanced nursing*, 41(4), 376–382.
- Rayens, M. K., & Hahn, E. J. (2000). Building consensus using the policy Delphi method. *Policy, politics, & nursing practice*, 1(4), 308–315.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Sekayi, D., & Kennedy, A. (2017). Qualitative Delphi Method: A Four Round Process with a Worked Example. *The Qualitative Report*, 22(10), 2755–2763. Publicly Available Content Database.
- Sen, A. (1991). Welfare, preference and freedom. *Journal of econometrics*, 50(1–2), 15–29.
- Social Choice Theory (Stanford Encyclopedia of Philosophy)*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε 4 Φεβρουάριος 2022, από <https://plato.stanford.edu/entries/social-choice/>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). Integrating qualitative and quantitative approaches to research. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 283–317.
- Thomson, W. (2010). *Bargaining and the theory of cooperative games: John Nash and beyond*. Edward Elgar Publishing.

- Toronto, C. (2017). Considerations when conducting e-Delphi research: A case study. *Nurse researcher*, 25(1).
- Turoff, M., & Linstone, H. A. (2002). *The Delphi method-techniques and applications*.
- UNESCO. (1979). *Termes relatifs à l'évaluation, Glossaire de l'Unesco*. UNESCO.
<http://www.unesco-hellas.gr/gr/default.htm>
- Wibowo, S., & Deng, H. (2013). Consensus-based decision support for multicriteria group decision making. *Computers & Industrial Engineering*, 66(4), 625–633.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M., & Creighton, E. (2003). From supervisory dialogues to successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in higher education*, 8(3), 383–397.
- Woudenberg, F. (1991). An evaluation of Delphi. *Technological forecasting and social change*, 40(2), 131–150.

Νομοθεσία

- Νόμος 1304/82: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
- Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών,

παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».
- Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Προεδρικό Διάταγμα 25/2002: «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».
- Νόμος 3467/2006: «Επιλογή στελεχών εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 3966/2011: «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις».
- Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012: «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία».
- Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012: «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων».
- Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».
- Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες».
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021: Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

11 Παράρτημα

11.1 Ερωτηματολόγιο Α' Γύρου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Α' ΓΥΡΟΥ

Αξιότιμε συμμετέχοντα/ Αξιότιμη συμμετέχουσα,

Στα πλαίσια εκπόνησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου για την έρευνα της Διπλωματικής μας εργασίας, με θέμα «**Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα: Ανάλυση μέσω της συναινετικής μεθόδου Delphi**». Η έρευνα έχει ως στόχο την ανάδειξη ενός αποδεκτού εκπαιδευτικού αξιολογικού μοντέλου. Θα διεξαχθεί μέσω της συναινετικής επιστημονικής μεθόδου ανάλυσης Delphi και έχετε επιλεγεί ως οι πλέον αρμόδιοι συμμετέχοντες προκειμένου να αποτελέσετε το δείγμα μας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το 1^ο που θα σας δοθεί στα πλαίσια της έρευνας μας. Οι επικρατέστερες δηλώσεις, που θα προκύψουν από την αποκωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση του, θα αποτελέσουν τη βάση για τον δεύτερο γύρο της έρευνας-για τη δόμηση του επόμενου- τελικού ερωτηματολογίου, το οποίο θα στοχεύει στη μέγιστη δυνατή σύγκλιση των απόψεων σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η έρευνα είναι απολύτως εμπιστευτική και διασφαλίζεται η ανωνυμία σας. Ο επιβλέπων καθηγητής της έρευνας ονομάζεται Σπυριδάκος Αθανάσιος, Κοσμήτορας της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Η επιστημονική σας κατάρτιση και εμπειρία θα συνεισφέρουν σημαντικά στην ερευνητική μας προσπάθεια. Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τον χρόνο και την πολύτιμη για εμάς συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Αντωνοπούλου Χρυσούλα

Τσιότσιαλα Φωτεινή

Α.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
Φύλο:	Ανδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>		
Ηλικία:	23-29 <input type="checkbox"/>	30-39 <input type="checkbox"/>	40-49 <input type="checkbox"/>	50< <input type="checkbox"/>
Κλάδος:				
Εκπαιδευτική Εμπειρία:	8-15 έτη <input type="checkbox"/>	16-25 έτη <input type="checkbox"/>	26-35 έτη <input type="checkbox"/>	35< έτη <input type="checkbox"/>
Σχέση Εργασίας:	Μόνιμος/η <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>		
Ακαδημαϊκό Προφύλ:	Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ <input type="checkbox"/>	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>

3^η Θεματική: ΣΤΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

#

6. Κατατάξτε τους παρακάτω στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Στόχοι	Αριθμήστε από τον πιο επιθυμητό στον λιγότερο επιθυμητό
Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	
Προώθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.	
Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	
Επιλογή στελεχών.	
Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.	
Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.	
Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.	
Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.	
Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	
Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.	
Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.	
Άλλος στόχος:.....	

4^η Θεματική: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

7. Κατατάξτε τα παρακάτω κριτήρια ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Κριτήρια	Αριθμήστε από το πιο σημαντικό στο λιγότερο σημαντικό
Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.	
Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.	
Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	
Επίδοση μαθητών.	
Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων.	
Σχέσεις με τους συναδέλφους.	
Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	
Ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	
Άλλα κριτήρια:.....	
.....	

8. Θεωρείτε πως πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνονται κατά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά τους που θα έχουν εξ αρχής προκαθοριστεί (π.χ. εμπειρία, μονιμότητα, ηλικία);	
Εφαρμογή Ενιαίων Κριτηρίων για όλους <input type="checkbox"/>	Διαμόρφωση κριτηρίων αναλόγως την περίπτωση <input type="checkbox"/>
Αιτιολογήστε την απάντησή σας:	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

5^η Θεματική: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



9. Ποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα θεωρούσατε αποτελεσματικότερη;		
Συλλογική Εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας). <input type="checkbox"/>	Εξωτερική αξιολόγηση <input type="checkbox"/>	Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης <input type="checkbox"/>
Αιτιολογήστε την απάντησή σας:		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		



10. Κατατάξτε τις παρακάτω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Μέθοδοι	Αριθμήστε από την πιο σημαντική στη λιγότερο σημαντική
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.	
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	
Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.	
Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.	
Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.	
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	
Άλλη μέθοδος:.....	

11. Κατατάξτε τους παρακάτω φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.	
Φορείς	Αριθμήστε από τον πιο επιθυμητό στον λιγότερο επιθυμητό
Διευθυντής της σχολικής μονάδας.	
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.	
Συνάδελφοι.	
Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.	
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	
Άλλος φορέας:.....	

11.2 Ερωτηματολόγιο Β' Γύρου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Β' ΓΥΡΟΥ

Αξιότιμε συμμετέχοντα/ Αξιότιμη συμμετέχουσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το 2^ο, στα πλαίσια της έρευνας μας με θέμα «**Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα: Ανάλυση μέσω της συναινετικής μεθόδου Delphi**». Οι δηλώσεις που προέκυψαν από την αποκωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση των απαντήσεων του 1^{ου} Ερωτηματολογίου, αποτέλεσαν τη βάση για τον δεύτερο γύρο της έρευνας, για τη δόμηση του 2^{ου} αυτού, τελικού ερωτηματολογίου. Για την κάθε ερώτηση που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο του Α' Γύρου, σας κοινοποιούνται οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων και η συνολική κατάταξη που προέκυψε στις εκάστοτε δηλώσεις έπειτα από τη στατιστική τους ανάλυση. Το τελικό αυτό ερωτηματολόγιο, στοχεύει στην **επίτευξη της μέγιστης δυνατής σύγκλισης (συναινέσης) των απόψεων των συμμετεχόντων** σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η έρευνα είναι απολύτως εμπιστευτική και διασφαλίζεται η ανωνυμία σας. Ο επιβλέπων καθηγητής της έρευνας ονομάζεται Σπυριδάκος Αθανάσιος Κοσμήτορας της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Η επιστημονική σας κατάρτιση και εμπειρία θα συνεισφέρουν σημαντικά στην ερευνητική μας προσπάθεια. Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τον χρόνο και την πολύτιμη για εμάς συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Αντωνοπούλου Χρυσούλα

Τσιότσιαλα Φωτεινή

Α.ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>		
Ηλικία:	23-29 <input type="checkbox"/>	30-39 <input type="checkbox"/>	40-49 <input type="checkbox"/>	50< <input type="checkbox"/>
Κλάδος:				
Εκπαιδευτική Εμπειρία:	8-15 έτη <input type="checkbox"/>	16-25 έτη <input type="checkbox"/>	26-35 έτη <input type="checkbox"/>	35< έτη <input type="checkbox"/>
Σχέση Εργασίας:	Μόνιμος/η <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>		
Ακαδημαϊκό Προφίλ:	Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ <input type="checkbox"/>	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>

B. ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1^η Θεματική: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην Ερώτηση 1: «*Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση;*»

Έχει επιτευχθεί συνάντηση 66,7%, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί Πολύ αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση.



Στην Ερώτηση 2: «*Για ποιους λόγους είναι αναγκαία και χρήσιμη κατά τη γνώμη σας η εκπαιδευτική αξιολόγηση; Αναφέρετε τουλάχιστον πέντε λόγους με σειρά προτεραιότητας εκκινώντας από τον σημαντικότερο στον λιγότερο σημαντικό.*», **αναφέρθηκαν οι παρακάτω δηλώσεις όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.**

Κατατάξτε τις παρακάτω προτάσεις σε φθίνουσα σειρά, με βάση τη συμφωνία σας με αυτές.

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Παροχή κινήτρων και επιμορφωτική υποστήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	100%	
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους.	67%	
Περιγραφική και ποσοτική αποτίμηση των δεδομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας με στόχο την βελτίωση της (Υποστηρίζει και υποβοηθά στη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.)	67%	
Ανάδειξη και επιβράβευση των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών.	50%	
Συμβολή στην γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης τους.	50%	
Βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, του παρεχόμενου Εκπαιδευτικού Έργου.	50%	
Αποτελεσματική συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.	33%	
Συμμετοχή της κοινότητας στη δράση αξιολόγησης και έλεγχος αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα.	33%	
Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης.	33%	
Ανάληψη ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (προσωπικής ευθύνης) για τη συνολική αποτελεσματικότητα του συστήματος.	17%	
Κατάταξη των σχολείων με βάση την απόδοσή τους.	17%	
Παρώθηση για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την δημιουργία αποδοτικότερων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.	17%	

Στην Ερώτηση 3: «Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»

Έχει επιτευχθεί συναίνεση 100%, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες ομόφωνα θεωρείτε ότι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου.

Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ανώτερου εκπαιδευτικού έργου;



Στην Ερώτηση 4α: «Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα μέχρι σήμερα; Αναφέρετε τουλάχιστον πέντε λόγους μη εφαρμογής με σειρά προτεραιότητας εκκινώντας από τον σημαντικότερο στο λιγότερο σημαντικό.», αναφέρθηκαν οι παρακάτω δηλώσεις όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Κατατάξτε τις παρακάτω προτάσεις σε φθίνουσα σειρά, με βάση τη συμφωνία σας με αυτές.

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Σθεναρή αντίσταση συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.	83%	
Αντίσταση εφαρμογής από σημαντική εκπαιδευτική μερίδα.	83%	
Έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας και αντίσταση στην απόδοση λόγου (λογοδοσία) γενικότερα στον δημόσιο τομέα.	67%	
Απουσία ενημερωτικών δράσεων σχετικά με την αξιολόγηση: τους σκοπούς, τις προθέσεις και την σκοπιμότητα της διαδικασίας.	67%	
Προβληματισμός σχετικά με τιμωρητική χρήση και έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας προς την εκάστοτε κυβέρνηση.	67%	
Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.	33%	
Αδυναμία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να πείσει για τα ευεργετήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος	33%	
Έλλειψη άσκησης πίεσης για εφαρμογή από την μεριά της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας (ψηφοθηρικοί λόγοι).	33%	
Η αξιολόγηση ως επιβεβλημένη πρακτική από το Υπουργείο Παιδείας.	33%	
Συχνές μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική.	17%	
Καθορισμός προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών	17%	
Πεποιθση πως η αξιολόγηση θέτει σε αμφισβήτηση την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών στοχεύοντας στο αξιακό τους σύστημα.	17%	

Στην Ερώτηση 4β: «Ποιους τρόπους προτείνετε για την επίλυση της προβληματικής αυτής (μη εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα);», αναφέρθηκαν οι παρακάτω δηλώσεις όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Κατατάξτε τις παρακάτω προτάσεις σε φθίνουσα σειρά, με βάση τη συμφωνία σας με αυτές.

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.	83%	
Ουσιαστικός διάλογος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων για την οριοθέτηση και την δόμηση της αξιολογικής διαδικασίας.	83%	
Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης από την παιδική ηλικία.	67%	
Σταθερό νομοθετικό πλαίσιο	50%	
Απαγκίστρωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων από κομματικά οφέλη.	33%	
Μείωση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην οποιαδήποτε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή.	33%	

2^η Θεματική : ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην Ερώτηση 5: «Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική και ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση; Αναφέρετε τουλάχιστον πέντε προϋποθέσεις με σειρά προτεραιότητας εκκινώντας από τη σημαντικότερη στη λιγότερο σημαντική.», αναφέρθηκαν οι παρακάτω δηλώσεις όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Κατατάξτε τις παρακάτω προτάσεις σε φθίνουσα σειρά, με βάση τη συμφωνία σας με αυτές.

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΤΟ ΑΝΕΦΕΡΑΝ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα, τη διαδικασία, τους στόχους, τα κριτήρια και τις προθέσεις της αξιολογικής διαδικασίας.	67%	
Άρτια κατάρτιση του αξιολογητή και αξιολογούμενων σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης.	67%	
Καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.	67%	
Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.	50%	
Συμμετοχική ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης.	50%	
Να στοχεύει στη βελτίωση αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.	50%	
Δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής ανέλιξης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση.	33%	
Να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας.	33%	
Σαφή κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνεται η αξιολόγηση ώστε να είναι αντικειμενική.	33%	
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την αξιολογική διαδικασία.	17%	
Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.	17%	
Ουσιαστική αυτονομία σε επίπεδο σχολείου.	17%	

3^η Θεματική: ΣΤΟΧΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην Ερώτηση 6: «Κατατάξτε τους παρακάτω στόχους ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης», η συνολική συναντησιή κατάταξη που προέκυψε είναι η παρακάτω.

Συμφωνείτε με τη σειρά κατάταξης που προέκυψε;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
ΣΤΟΧΟΙ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΕΑΝ ΟΧΙ, ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΤΗ ΝΕΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Βελτίωση των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	1	
Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.	2	
Διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών στον γενικότερο εκπαιδευτικό κλάδο.	3	
Πρωίθηση της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας στην εκπαίδευση.	4	
Ηθική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.	5	
Επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών.	6	
Επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή των εκπαιδευτικών.	7	
Επίλογη στελεχών.	8	
Οικονομική αναβάθμιση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.	9	
Κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων με βάση τους δείκτες απόδοσης.	10	
Επιβολή κυρώσεων στους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.	11	

4^η Θεματική: ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην Ερώτηση 7: «Κατατάξτε τα παρακάτω κριτήρια ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης», η συνολική συναντησιή κατάταξη που προέκυψε είναι η παρακάτω.

Συμφωνείτε με τη σειρά κατάταξης που προέκυψε;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΕΑΝ ΟΧΙ, ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΤΗ ΝΕΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Προγραμματισμός, οργάνωση και ποιότητα της διδασκαλίας.	1	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.	2	
Εργασιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.	3	
Επίδοση μαθητών.	4	
Σχέσεις με τους συναδέλφους	5	
Ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	6	
Σχέσεις εκπαιδευτικού-γονέων	7	
Ακαδημαϊκά προσόντα και επιστημονική κατάρτιση.	8	
Δράση και συμπεριφορά εκτός σχολικού περιβάλλοντος.	9	
Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών (παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών)	Προστέθηκε από έναν συμμετέχοντα (εάν συμφωνείτε και αν	

	επιθυμείτε να το συμπεριλάβετε, προχωρήστε στη νέα κατάταξη)	
--	--	--

Στην Ερώτηση 8: «Θεωρείτε πως πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνονται κατά περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά τους που θα έχουν εξ αρχής προκαθοριστεί (π.χ. εμπειρία, μονιμότητα, ηλικία);»



Έχει επιτευχθεί συναίνεση 83,3%, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί **αποτελεσματικότερη την Εφαρμογή Ενιαίων Κριτηρίων για όλους.**

Εφαρμογή Ενιαίων Κριτηρίων για όλους	5	83.3%	
Διαμόρφωση κριτηρίων αναλόγως την περίπτωση	1	16.7%	

5^η Θεματική: ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στην Ερώτηση 9: «Ποια μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα θεωρούσατε αποτελεσματικότερη;»

Έχει επιτευχθεί συναίνεση 83,3%, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί **αποτελεσματικότερο τον Συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης**

Συλλογική Εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας).	1	16.7%	
Εξωτερική αξιολόγηση	0	0.0%	
Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	5	83.3%	

Στην Ερώτηση 10: «Κατατάξτε τις παρακάτω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.», η συνολική συναινετική κατάταξη που προέκυψε είναι η παρακάτω.

Συμφωνείτε με τη σειρά κατάταξης που προέκυψε;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
ΜΕΘΟΔΟΙ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΕΑΝ ΟΧΙ, ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΤΗ ΝΕΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού.	1	
Ατομικός Φάκελος Επιτευγμάτων – portfolio.	2	
Συναδελφική καθοδήγηση- mentoring.	3	
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	4	
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.	5	
Παρατήρηση διδασκαλίας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.	6	

Στην Ερώτηση 11: «Κατατάξτε τους παρακάτω φορείς εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με βάση τη συμφωνία σας, για ένα αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης.», η συνολική συναννετική κατάταξη που προέκυψε είναι η παρακάτω.

Συμφωνείτε με τη σειρά κατάταξης που προέκυψε;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
ΦΟΡΕΙΣ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΕΑΝ ΟΧΙ, ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΤΗ ΝΕΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗ
Συνδυασμός Διευθυντή και Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	1	
Διευθυντής της σχολικής μονάδας.	2	
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.	3	
Συνάδελφοι.	4	
Εξωτερικός πιστοποιημένος αξιολογητής.	5	