

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ Ν.
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧ.ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΑΠΑΧΤΣΗ
ΒΕΝΕΤΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: Λουμάκου Μ.
Σαραφίδου Ε.

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5503/1
Ημερ. Εισ.: 16-07-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.144 094 956
ΚΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ Ν.
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧ.ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΑΠΑΧΤΣΗ
ΒΕΝΕΤΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: Λουμάκου Μ.
Σαραφίδου Ε.

ΒΟΛΟΣ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
Κεφάλαιο πρώτο	
1.1 Η έννοια της αξιολόγησης	7
1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης	8
1.3 Μοντέλα αξιολόγησης	10
1.4 Λόγοι αναγκαιότητας εισαγωγής της αξιολόγησης	14
1.5 Μεθοδολογικά προβλήματα	17
Κεφάλαιο δεύτερο	
2.1 Νομοθετικές ρυθμίσεις	19
2.2 Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε για την αξιολόγηση	25
Κεφάλαιο τρίτο	
3.1 Διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στη αξιολόγηση	26
3.2 Λόγοι «Απαξίας» της αξιολόγησης στην Ελλάδα	28
3.3 Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Ευρήματα ερευνών	30
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Κεφάλαιο τέταρτο	
4.1 Σκοπός της έρευνας	36
4.2 Διατύπωση υποθέσεων	36
4.3 Δείγμα	37
4.4 Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας	39
Κεφάλαιο πέμπτο	
5.1 Αποτελέσματα	41
5.1 Στάση απέναντι στην αξιολόγηση	41
5.1.1 Ο ρόλος του φύλου	43

5.1.2	Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης	44
5.1.3	Ο ρόλος του πτυχίου στην διαμόρφωση στάσεων	45
5.1.4	Ο ρόλος της θέσης	45
5.1.5	Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης	46
5.1.6	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας	47
5.1.7	Ο ρόλος της ηλικίας	47
5.2	Στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής –παιδαγωγικής ικανότητας	48
5.2.1	Ο ρόλος του φύλου	50
5.2.2	Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης	51
5.2.3	Ο ρόλος της ηλικίας	52
5.2.4	Ο ρόλος του πτυχίου	52
5.2.5	Ο ρόλος της θέσης	53
5.2.6	Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης	54
5.2.7	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας	55
5.3	Πρόσθετα κριτήρια	55
5.4	Κατάλληλοι αξιολογητές	57
5.5	Μέθοδοι αξιολόγησης	58
5.6	Ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση	60
5.6.1	Συσχετίσεις με στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση	63
5.6.2	Ο ρόλος του φύλου	64
5.6.3	Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης	65
5.6.4	Ο ρόλος της ηλικίας	65
5.6.5	Ο ρόλος του πτυχίου	66
5.6.6	Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης	67
5.6.7	Ο ρόλος της θέσης	67
5.6.8	Ο ρόλος της προϋπηρεσίας	68

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Κεφάλαιο έκτο

6.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων	69
-----	------------------------	----

6.2 Προτάσεις	77
6.3 Περίληψη	79
Βιβλιογραφία	82
Παράρτημα	89
Πλάνο συνέντευξης	89
Ερωτηματολόγιο	91
Απόψεις εκπαιδευτικών	103
Κατανομή των απαντήσεων	104
Νόμοι 2525/1997 και 2986/2002	
Θέσεις του Δ.Σ της ΟΛΜΕ	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στο ιδιαίτερο ανταγωνιστικό περιβάλλον της εποχής μας προάγονται αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης που ευελπιστούμε ότι θα συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η «ραχοκοκαλιά» οποιουδήποτε συστήματος (Stronge, 1995) και ιδιαίτερα η αξιολόγηση του κυρίου συντελεστή του, του εκπαιδευτικού, έχει εξελιχθεί σε «βασική παιδαγωγική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξής του και σε σημαντικό μηχανισμό ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, 1996, σ. 8).

Κάτω από αυτή την οπτική, η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό τη βιβλιογραφική και εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Η έρευνα επιδιώκει να αποκαλύψει μια σειρά από παραμέτρους που αναμένεται ότι θα είναι σχετικές με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα ο παραπάνω σκοπός αναλύεται στους εξής στόχους:

α) Να εκτιμηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης γενικά καθώς και αυτές που αφορούν ειδικότερα στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας τους. β) Να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. γ) Να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσης τους σε θέματα αξιολόγησης. δ) Να εξεταστεί η σχέση της ενημέρωσης με τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση. ε) Να προσδιοριστούν παράγοντες που σχετίζονται με θετικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση.

Ο λόγος επιλογής του θέματος της εργασίας είναι το αυξανόμενο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η αξιολόγηση ως αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, οι συνεχείς ανεπιτυχείς προσπάθειες ρύθμισης του προβλήματος της αξιολόγησης, η «απαξία» της αξιολόγησης στον εθνικό εκπαιδευτικό χώρο αλλά και η «ποικιλία των πρωταγωνιστών» που εμπλέκονται στην προβληματική της αξιολόγησης – κρατικά επιτελεία, παιδαγωγοί, συνδικαλιστικές οργανώσεις (Δούκας, 2001, σ. 11).

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό, αρχικά οροθετείται η έννοια της αξιολόγησης και γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου της αξιολόγησης, καθώς είναι κοινώς παραδεκτό, ότι ένα γνωστικό αντικείμενο προκειμένου να εξασφαλίσει υψηλού επιπέδου επιστημονική υπόσταση και προπάντων να είναι δυνατό να εφαρμοστεί στην πράξη, απαιτείται επαρκής θεωρητική στήριξη.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι λόγοι της αναγκαιότητας εισαγωγής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Έπειτα εξετάζονται τα μεθοδολογικά προβλήματα που ανακύπτουν σε κάθε αξιολόγηση. Αυτά προκύπτουν απ' τα ερωτήματα – διλήμματα που είναι: α) ποιο θα είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης β) για ποιο σκοπό γίνεται γ) με ποιο τρόπο γίνεται (μέθοδος – κριτήρια) και δ) από ποιους (φορείς) γίνεται η αξιολόγηση.

Ακολουθεί μια ιστορική επισκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, απ' τα πρώτα χρόνια της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως σήμερα. Ιδιαίτερα, γίνεται κριτική στις δυο τελευταίες ανεπιτυχείς νομοθετικές προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης, των νόμων 2525/97 και 1986/02. Επίσης, αποτυπώνεται η θέση της ΟΛΜΕ απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της σχετικής με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση στον διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και παρατίθενται οι κυρίες αιτίες διαμόρφωσης της αρνητικής στάσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Περιγράφεται η μέθοδος που επιλέχτηκε και η πορεία προς τη διατύπωση των υποθέσεων, παρουσιάζεται το είδος των ερωτήσεων και η μορφή του ερωτηματολογίου.

Έπεται η παρουσίαση του δείγματος και τέλος παρουσιάζεται ο τρόπος της επεξεργασίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και συζητούνται και τέλος διατυπώνονται σκέψεις και προτάσεις.

Στο παράρτημα δίνεται το ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο καθώς και

το πλάνο της συνέντευξης που προηγήθηκε με σκοπό τη σύνταξη του ερωτηματολογίου.

Επίσης το παράρτημα περιλαμβάνει τα άρθρα των νόμων 2986/2002 και 2525/97 που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Περιέχεται επίσης η επίσημη θέση του ΔΣ της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

A ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. 1 Η έννοια της αξιολόγησης

Η έντονη κριτική που ασκείται τελευταία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό στη δημόσια εκπαίδευση λόγω των αναχρονιστικών μεθόδων και της αναποτελεσματικότητάς της, επιβάλλει την αναζήτηση τρόπων και μέσων βελτίωσης της παρεχομένης εκπαίδευσης, αλλά και μηχανισμών που αφενός διασφαλίζουν συνέπεια ανάμεσα στους στόχους που η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει και στην πορεία που ακολουθείται για την επίτευξή τους και αφετέρου παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση που θα οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός, μια διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους.

Μέσα στην πληθώρα των ορισμών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως αναφέρεται από την Κακανά (2006, σ. 31) «οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της μέτρησης και της βαθμολόγησης αλλά αποτελούν συστατικά της».

Κατά τον Scriven (1998) η εκπαιδευτική αξιολόγηση περικλείει διάφορους τομείς ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται (αξιολόγηση προγράμματος, προσωπικού, διδασκαλίας, μαθητών κ.λ.π.) και κατά την άποψή του είναι «τέχνη

και επιστήμη γιατί συνδέεται με την ψυχολογία με ένα ιδιαίτερο τρόπο που εκφράζεται με την αντίδραση στα αξιολογικά φαινόμενα από όσους δέχονται την αξιολόγηση ή την ασκούν» (Ηλία και συνεργάτες, 2005, σ. 170).

Ο Pompon (1975) δίνει έμφαση στη «συστηματική αξιολόγηση» την οποία ορίζει ως οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων. Ο Beeby ορίζει την αξιολόγηση ως «τη συστηματική συλλογή και ερμηνεία δεδομένων που οδηγεί ως μέρος μιας διαδικασίας σε μια αξιολογική κρίση με σκοπό τη δράση» (Wolf, 1990, σ. 8).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί το παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Γι' αυτό στο σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργία του καθώς σύμφωνα με τη συστημική θεωρία των Hoy & Miskel (2001) το σχολικό σύστημα είναι ένας ανοιχτός οργανισμός που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μεθοδολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση.

Κατά τον Stronge (1995), ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η αποτελεσματικότητα του και η προσωπική του ανάπτυξη.

1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης

Διάφορες προσπάθειες έχουν καταβληθεί στο επίπεδο των οργανωμένων κοινωνιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων για την αναζήτηση του ιδανικού μοντέλου αξιολόγησης. Η πορεία αυτή έχει διέλθει από πολλές φάσεις και στάδια

και είναι επηρεασμένη από τις θεωρίες που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και επηρέασαν και τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996).

□ Αρχικά η επιστημονική προσέγγιση στη Διοίκηση (Scientific Management) με κύριο εκπρόσωπο τον Taylor γύρω στα 1900, είχε ως αποτέλεσμα να εφαρμοστεί το παραδοσιακό σύστημα επιθεώρησης, το οποίο θεωρείται και η πρώτη μορφή αξιολόγησης που είχε ως σκοπό να ελέγξει αν ο εκπαιδευτικός κάνει σωστά τη δουλειά του. Στο σύστημα αυτό που εφαρμόζεται σε μερικές χώρες μέχρι και σήμερα, ο αξιολογητής καταγράφει τι κάνουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ακολουθεί σύνταξη έκθεσης.

Ο Μαυρογιώργος (1993), παραλληλίζει το «Πανοπτικόν Σύστημα» με το επιθεωρητικό σύστημα αξιολόγησης. Το Πανοπτικόν προτάθηκε από τον Jeremy Bentham (1791) και ήταν κάτι σαν πύργος που σε χώρους όπως φυλακές, νοσοκομεία, εργοστάσια και σχολεία θα έλεγχε τα πάντα. Το σύστημα όπως ήταν σχεδιασμένο δεν εφαρμόστηκε ποτέ, αλλά οι αρχές του παρέμειναν για αρκετές δεκαετίες. Οι αρχές του Πανοπτισμού συμπίπτουν με τις αρχές του επιθεωρητισμού και είναι: α) η ιεραρχική παρατήρηση και επιτήρηση, β) η κανονιστική κρίση και κύρωση, γ) η έκθεση της αξιολόγησης.

Γενικά οι διαδικασίες του επιθεωρητισμού θεωρούνται από τον εκπαιδευτικό κόσμο αναχρονιστικές, μηχανιστικές και μη παραγωγικές (Glickman, 1992, Πασιαρδής, 1996).

□ Η θεωρία της Διοίκησης των Ανθρώπινων Σχέσεων, σύμφωνα με την οποία παρατηρείται στροφή στον άνθρωπο και στις ανθρώπινες σχέσεις, επηρέασε τον τρόπο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται από τον Σαΐτη (2005) ο Elton Mayo στη δεκαετία του '30, στην εργασία του οποίου στηρίζεται και η παραπάνω θεωρία, η παραγωγικότητα των εργαζομένων αυξάνεται όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους ανάγκες στο χώρο εργασίας, προσφέροντας τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία μιας χαλαρής αξιολόγησης «laissez – faire supervision», ενώ «ο ρόλος του αξιολογητή είναι απλά να δημιουργήσει ανθρώπινες συνθήκες εργασίας και οι επισκέψεις του πραγματοποιούνται ως

δύναμη προώθησης στους εκπαιδευτικούς» (Πασιαρδής, 2005, σ. 65).

Όμως με αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί στην ουσία δεν παίρνουν καμία βοήθεια ή καθοδήγηση για βελτίωση.

□ Κατά τη διάρκεια του '50 παρατηρείται στροφή στη Διοικητική Επιστήμη, όχι μόνο προς τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2005). Δημιουργείται η θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού η οποία δίνει έμφαση στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος το οποίο δρα παρωθητικά στο άτομο, ενεργοποιεί τις θετικές δυνάμεις του, προσφέρει στον εκπαιδευτικό οργανισμό, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται οι στόχοι του. Στη θεωρία αυτή υπάρχει η πεποίθηση ότι έχοντας οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους, θα αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους, θα αποκτήσουν υπευθυνότητα και έτσι θα δημιουργηθεί η συμμετοχική αντίληψη της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί και αξιολογητές θα συνεργάζονται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με κοινό στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η παραπάνω θεωρία αλλά και οι νέες προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες είχαν σαν αποτέλεσμα η αξιολόγηση να κινείται από την «εποπτεία και την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού στη συνεργασία και στο στοχασμό» (Μιχαήλ και συνεργάτες, 2003, σ. 62). Έφεραν στο προσκήνιο ένα διαφορετικό ρόλο, του εκπαιδευτικού ερευνητή που με τη συνδρομή ενός ατόμου που θα τον διευκολύνει, «θα κατανοήσει και θα μεταβάλλει τη δράση του» (Βερέβη, 2003, σ. 24). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των ενεργειών του μέσα από την κατανόησή τους είναι το ζητούμενο με βάση τη θεωρία αυτή.

1. 3 Μοντέλα αξιολόγησης

Τα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα διαμορφώνονται με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται.

Γενικά όμως, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα μοντέλα σε δύο κατηγορίες: α) στο γραφειοκρατικό β) δημοκρατικό ή μετασχηματιστικό (Μαυρογιώργος, 1993, σ.

149).

Στο γραφειοκρατικό μοντέλο, μπορούμε να εντάξουμε τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που στηρίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης με σκοπό τον απόλυτο έλεγχο και την ομοιομορφία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Δούκα (1996, σ. 232) με το γραφειοκρατικό σύστημα αφενός «επιρρίπτονται ευθύνες για τα προβλήματα των σχολείων στο εκπαιδευτικό σώμα και αφετέρου καθιερώνονται μορφές ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την κρατική πολιτική». Με αυτόν τον τρόπο εντάσσει τη μορφή λειτουργίας των αξιολογικών συστημάτων σε μια αναπαραγωγική αντίληψη της αξιολόγησης.

Σε αντίθεση με την αντίληψη αυτή, προβάλλεται το μετασχηματιστικό μοντέλο. Αυτή η μορφή αξιολόγησης προϋποθέτει αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Simons, 1982). Κάθε σχολείο είναι μια ξεχωριστή σχολική μονάδα με τους δικούς της φορείς (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και αναλαμβάνει την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης και «απολογισμού της δικής τους συμβολής στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης» (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 152). Το μοντέλο αυτό απορρίπτει κάθε είδος αξιολόγησης από τα πάνω και από τα έξω και υιοθετεί την αντίληψη της αξιολόγησης από τα κάτω, από την βάση. Όμως ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες για το ρόλο του και ως κριτικά «σκεπτόμενος» εντοπίζει τα προβλήματα, τα παρατηρεί, οργανώνει σχέδιο δράσης, καταγράφει, προγραμματίζει νέες ενέργειες, αυτοαξιολογείται και βελτιώνεται. Στην πορεία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνος του και αυτοκατευθυνόμενος, αλλά προτείνεται συνεργατική επαγγελματική εξέλιξη και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan, 1995).

Καθώς λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται, ξεπερνιέται η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης και δημιουργούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές: η συμβουλευτική (mentoring), η συναδελφική καθοδήγηση (peer coaching), η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (peer assessment),

η χρήση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (using portfolio for differentiated supervision) και η έρευνα δράσης (action research) (Sullivan & Glanz, 2000). Μέσω αυτών των εναλλακτικών προσεγγίσεων θεωρείται ότι θα ξεπεραστεί ο «ιδιωτισμός» που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και θα ενισχυθεί η συναδελφικότητα (Παπασταμάτης, 2001, σ. 52).

Όμως πέρα από τη διάκριση των μοντέλων αξιολόγησης σε γραφειοκρατικά και μετασχηματιστικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθεί ανάλογα με το σκοπό της σε διαμορφωτική και τελική.

Ο Scriven (1967) φαίνεται να είναι ο πρώτος που έκανε τη διάκριση μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής (formative and summative).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996), Sergiovanni & Starratt (2002) η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, στην αναζωογόνηση και στον εμπλουτισμό της καριέρας του εκπαιδευτικού. Στόχος της είναι η παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και ευκαιριών ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η θεραπεία αδυναμιών, η ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων.

Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση, σε περίπτωση που έχει εντοπιστεί νωρίτερα κάποια αδυναμία. Στην τελική προέχουν οι στόχοι του οργανισμού και συνήθως χρησιμοποιείται για προαγωγή εκπαιδευτικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις ή για μονιμοποίηση σε κάποια θέση.

Μια άλλη διάκριση της αξιολόγησης ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, είναι σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση.

Η εξωτερική πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, από ένα άτομο ή από ομάδα αξιολογητών.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από επιθεωρητές ειδικά ορισμένους για το σκοπό αυτό, ενώ η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση από τους εκάστοτε ανώτερους στη διοικητική ιεραρχία και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων και αποτελεί μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου.

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της

σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές:

α. την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους.

β. την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1992, σ. 18). Η μορφή αυτή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Οι παράμετροι της σχολικής ζωής (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση) θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και για αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Επειδή όμως η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης, απαιτούνται κάποιες εσωτερικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της όλης διαδικασίας. Αλλαγή αντιλήψεων για την έννοια και τις πρακτικές (αυτό)αξιολόγησης, αλλαγή σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, φόρτος εργασίας, αναγνώριση και σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων μεταξύ των ατόμων, επιμόρφωση σε θέματα αυτοαξιολόγησης, αναζήτηση εξειδικευμένης βοήθειας και κατάρτισης.

Περισσότερο όμως απ' όλα, απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτοαξιολόγηση είναι η αυτογνωσία του εκπαιδευτικού που σύμφωνα με τον Dewey (1934) στα πλαίσια της στοχαστικοκριτικής σκέψης ορίζεται «ως διαδικασία ανίχνευσης σκέψης» (Δεληγιάννη, 2002, σ. 34).

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα των δύο παραπάνω συστημάτων, ο MacBeath (2001, σ. 10) ισχυρίζεται ότι «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης». Ακόμη πιστεύει ότι οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, εν συντομία «οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση» (MacBeath, 2005, σ. 158).

1.4 Λόγοι αναγκαιότητας εισαγωγής της αξιολόγησης

Ανάμεσα στους λόγους που συνηγορούν υπέρ της εισαγωγής της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα που πραγματοποιήθηκαν κατά τις δύο τελευταίες κυρίως δεκαετίες και επισημαίνουν την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στις επιδόσεις των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή «όλα τα εξαιρετα σχολεία έχουν «εξαιρετους εκπαιδευτικούς καθώς η διδασκαλία υψηλού επιπέδου οδηγεί σε εξαιρετικές επιδόσεις άρα και σε μορφωμένους πολίτες» (Πασιαρδής, 2005, σ. 31). Δηλαδή η ποιότητα των εκπαιδευτικών που έχουμε και η ποιοτική διδασκαλία αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας. Επίσης ο Mintzberg όπως αναφέρεται από τους (Hoy & Miskel, 2001) αποκαλεί τον εκπαιδευτικό «πολεμιστή της πρώτης γραμμής» του εκπαιδευτικού συστήματος, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τη ζωτική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της ανάπτυξης ποιοτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η αξιολόγηση φαίνεται απαραίτητη και για επαγγελματικούς λόγους. Η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει το ηθικό του εκπαιδευτικού, να τροφοδοτήσει το αίσθημα πληρότητας και να αναπτύξει τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες (Κιούσης, 1991). Μ' αυτό τον τρόπο θα αισθάνεται ικανοποιημένος από την επαγγελματική του δράση και θα θέτει στόχους ανανεώνοντας το προφίλ του, ιδιαίτερα σήμερα που ο εκπαιδευτικός πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα καλείται να λειτουργεί ως αναδιαμορφωτής προγραμμάτων, ερευνητής δράσης, ηγέτης ομάδας, διαμεσολαβητής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μάλιστα η αξιολόγηση και κυρίως με την παροχή κινήτρων θα επιζητεί, θα αναγνωρίζει, θα αμείβει τους άξιους ενώ πιστεύεται ότι θα δράσει παρωθητικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τη διδασκαλία που προσφέρουν στους μαθητές τους (Hoy & Miskel, 2001, Weiss, 1999). Βέβαια ο ρόλος της αξιολόγησης είναι καθοριστικός όταν υποδεικνύει ελλείψεις και ανατροφοδοτεί με

σκοπό τη βελτίωση. Η συνεχής απόκτηση νέων εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων με στόχο την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι τμήμα της επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού, αφού οδηγεί τελικά στην εκπαιδευτική αναβάθμιση.

Επομένως προκύπτει άμεσα η ανάγκη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ώστε να ενισχυθεί και να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας στο μέγιστο βαθμό (Stronge, 1997, Πασιαρδής, 2005).

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και για κοινωνικοπολιτικούς σκοπούς. Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ενός λειτουργικά σημαντικού «κοινωνικού ρόλου» (Ξωχέλλης, 1990) έχει ευθύνη να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της πολιτείας και της κοινωνίας, δεδομένου ότι στο βαθμό στον οποίο εκπληρώνει ή δεν εκπληρώνει τον παιδαγωγικό του ρόλο έχει αποφασιστικές συνέπειες στην κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Συγκεκριμένα όσο περισσότερο «μορφωτικά αδικημένοι» είναι οι μαθητές τόσο περισσότερο εξαρτάται η ενεργοποίηση των κινήτρων τους από τη δράση και τα ερεθίσματα που τους προσφέρει ή δεν τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Αντίθετα «η πρόοδος των μαθητών από τα παραδοσιακά μορφωσιογενή στρώματα κι από γονείς με ακαδημαϊκή εκπαίδευση καθορίζεται πολύ λιγότερο από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» (Κελπανίδης, 1991, σ. 75). Εν συντομία ο «κακός» δάσκαλος αναπαράγει με τη συμπεριφορά του τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενώ ο «καλός» δάσκαλος δρα αντισταθμιστικά.

✖ Σε οικονομικό επίπεδο το πρόβλημα ανακύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή επιβάλλει σώστη οικονομική διαχείριση των πόρων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Άλλωστε η «δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη και για αυτό η δαπάνη αυτή πρέπει να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα σε σχέση με το επιδιωκόμενο και αναμενόμενο αποτέλεσμα» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 34). Για αυτό απαιτείται από το σχολείο όλο και εντονότερα η απόδοση λόγου (accountability) σχετικά με το αποτέλεσμα. Ειδικά από τους υποστηρικτές του νεοφιλελευθερισμού στο χώρο της εκπαίδευσης προβάλλεται το αίτημα της διαμόρφωσης συνθηκών αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης». Με λίγα λόγια οι «καταναλωτές του εκπαιδευτικού αγαθού μπορούν να επιλέγουν τις εκπαιδευτικές

υπηρεσίες που προσφέρουν τα σχολεία» (Ανδρέου, 2003, σ. 21).

Έτσι αναπόφευκτη ενέργεια είναι η στροφή προς την αξιολόγηση για την επιλογή των αποτελεσματικών σχολείων που φέρνουν τα επιθυμητά για το γονιό και τον μαθητή αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, στους λόγους που συνηγορούν υπέρ της αξιολόγησης είναι η εναρμόνιση των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς ο τομέας της αξιολόγησης θεωρείται νευραλγικός για τη δημιουργία κοινών μέτρων σύγκρισης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε «όχημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα» (Δούκας, σ. 198). Ιδιαίτερα με τη συνθήκη του Μάαστριχτ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 η Λευκή Βίβλος – κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που συγκροτούν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της Γνώσης-- εμπεριέχει την αξιολόγηση ανάμεσα στις λέξεις κλειδιά (Παπαδάκης & Γράβαρης, 2005).

Επίσης οι κεντρικές καταθέσεις των ποιοτικών ελέγχων, το μανάτζμεντ της εκπαίδευσης όπως αυτά διαχέονται στις ευρωπαϊκές δράσεις αποτελούν μέσα αναδόμησης της εκπαίδευσης και παραγωγικού αναπροσανατολισμού της. Η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νέο κοινοτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Σε δημοσίευμα της Le Magazine στην επίσημη έκδοση της Commission (Le Magazine, 1994, σ. 14) επισημαίνεται πως «ο εκπαιδευτικός κόσμος θα πρέπει να αποκτήσει νοοτροπία αξιολόγησης που αποτελεί εχέγγυα ποιότητας και να άρει τις επιφυλάξεις που εκφράζει ως προς τα παρόμοια διαβήματα». Επίσης ο Weber, κορυφαίο συνδικαλιστικό στέλεχος της ETUCE (Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Παιδείας) θα υποστηρίξει στο Συνέδριο της OΛME (1992) ότι οι τρεις βασικές εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις που θα πρέπει να συντελεστούν σε Ευρωπαϊκό επίπεδο είναι «η αποκέντρωση, αξιολόγηση και η ιδιωτικοποίηση» (Δούκας, 1996, σ. 284)

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α), ο οποίος αναμειγνύεται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και

επικεντρώνεται σε ζητήματα σχολικής αξιολόγησης. Έτσι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας του Ο.Ο.Σ.Α έχει αναπτύξει μια σειρά από δείκτες, οι οποίοι αναλύουν διάφορες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος και διευκολύνουν διεθνείς συγκρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

1.5 Μεθοδολογικά προβλήματα

Κάθε σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το τοπικό και ευρύτερο συγκείμενο, να αναλύει και να αξιολογεί τις ανάγκες τόσο της εκπαίδευσης όσο και του εκπαιδευτικού και να στηρίζεται σε κάποια θεωρητική βάση.

Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και η ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Ακόμη θα πρέπει να διευκρινιστεί: α) ποιο θα είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης (τι θα αξιολογείται), β) πώς θα γίνεται η αξιολόγηση (κριτήρια – μέθοδος) και γ) ποιοι θα αξιολογούν.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, οι Stiggins & Duke (1990) πρότειναν τρία αξιολογικά συστήματα. Το πρώτο για τους νεοδιόριστους, το δεύτερο, το σύστημα θεραπείας για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται υποστήριξη για βελτίωση και το τρίτο σύστημα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ικανών και έμπειρων εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη άριστων αποτελεσμάτων (excellence).

Εύλογα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης είναι το τι τελικά θα εκτιμά μια αξιολόγηση και ποιο θα είναι το είδος των πληροφοριών που καθορίζει μια κρίση. Η αξιολόγηση λοιπόν, ξεκινά από την παρατήρηση της συμπεριφοράς και της πράξης του αξιολογούμενου, ώστε να συλλεχθούν οι πληροφορίες και έπειτα ακολουθεί η σύγκριση του αξιολογούμενου με κάποια βασικά μέρη μιας υποδειγματικής συμπεριφοράς. Γίνεται δηλαδή «μια αντιπαραβολή της πραγματικής επίδοσης του υποκειμένου με ένα υπόδειγμα»

(Παπαμιχαήλ, 1985, σ. 35), με ένα πρότυπο μοντέλο εκπαιδευτικού το οποίο σύμφωνα με τον Scriven (1996), όπως αναφέρεται στο Dunkin (1997, σ. 3) είναι το «επαγγελματικό» που θεωρείται και «πολιτικά σωστό μοντέλο». Ο εκπαιδευτικός αυτός θα κατέχει όχι μόνο τη θεωρητική και τεχνική γνώση της διδασκαλίας, αλλά και ειδικές ικανότητες και τακτικές.

Όσον αφορά στα κριτήρια, ο Ellet και οι συνεργάτες (1980) προτείνουν ομαδοποίηση κριτηρίων σε περιοχές συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που αναλυτικά «καλύπτουν α) τα σχέδια διδασκαλίας και τα υλικά, β) τις διαδικασίες της διδασκαλίας και γ) τις διαπροσωπικές ικανότητες» (Κιούσης, 1990, σ. 15).

Όποια όμως και αν είναι τα κριτήρια θα πρέπει να είναι εξαρχής γνωστά στον εκπαιδευτικό, να μην είναι υποκειμενικά και εσωτερικά και να είναι σαφή και προσδιορισμένα και να αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που προτείνονται στην αξιολόγηση είναι οι παραδοσιακές και οι εναλλακτικές. Στις παραδοσιακές συμπεριλαμβάνονται α) η γραπτή εξέταση των αξιολογούμενων (paper and pencil test), β) η συστηματική παρατήρηση στην τάξη, γ) η εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών με σκοπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (Dunkin, 1997, σ. 4). Στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται α) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, β) η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, στα πλαίσια της οποίας συστήνεται μια ομάδα υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων, γ) η αξιολόγηση μέσω του φακέλου επιτευγμάτων (portfolio), ο οποίος περιλαμβάνει δείγματα της εργασίας του εκπαιδευτικού, δ) η εξέταση του αξιολογούμενου σε κέντρα αξιολόγησης όπου επιδεικνύονται συγκεκριμένες δεξιότητες και ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε πολλαπλές δοκιμασίες και τέλος ε) η αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός κάνει κριτική ανάλυση της διδακτικής του πρακτικής και οδηγείται σε διαφορετικές διδακτικές επιλογές έχοντας για αρωγό τον «κριτικό φίλο» που μπορεί να είναι και ο Σχολικός Σύμβουλος.

Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με το «ποιος αξιολογεί», είτε πρόκειται για εσωτερικό ή για εξωτερικό αξιολογητή, για ένα άτομο ή για ομάδα αξιολογητών, ο αξιολογούμενος θα πρέπει να αναγνωρίζει την αυθεντία του αξιολογητή, γιατί δεν

μπορεί να λειτουργήσει κάποιος σαν αξιολογητής, χωρίς επιστημονικού επιπέδου κατάρτιση πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Έτσι σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο σοβαρή αξιολόγηση προϋποθέτει «επιστημονικά εκπαιδευμένους κύριους φορείς» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 269).

Τέλος, μετά τη συλλογή των δεδομένων για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του, θα πρέπει να γίνει ανάλυση των πληροφοριών και να ακολουθήσει ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, λήψη μέτρων και κατάλληλη δράση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Νομοθετικές ρυθμίσεις

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική επισκόπηση αναφέρουμε το 1895 το έτος που ιδρύεται το «Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης» και καθορίζονται μόνιμοι επιθεωρητές στη Μέση Εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) Ιδιαίτερο ρόλο στην εποπτεία της εκπαίδευσης έχουν οι επιθεωρητές για τις επόμενες δεκαετίες. Το 1964 με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο οποίο τις αρμοδιότητες είναι και η εποπτεία της λειτουργίας των σχολείων όλων των τύπων. Προτού η μεταρρύθμιση προλάβει να εφαρμοστεί, ακυρώνεται με τη βασιλική εκτροπή του 1965, ενώ με το Νόμο 59/1967 καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το 1970 ιδρύονται τα «Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» στις έδρες των Γενικών Επιθεωρητών, τα οποία έχουν πειθαρχικές και διοικητικές αρμοδιότητες. Την περίοδο αυτή, την άμεση εποπτεία των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης έχουν οι Διοικητικοί Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης.

Το 1982 καταργείται ο επιθεωρητισμός που υπήρξε ο μακροβιότερος θεσμός στο διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης.

Από τότε και για 20 και πλέον έτη, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα περιφέρεται σαν «απειλή και φάντασμα» (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 26) αφού στο

διάστημα αυτό ψηφίστηκαν 3 νόμοι, προστέθηκαν πάνω από 10 ΠΔ και δημοσιεύτηκαν αρκετές Υ.Α. και τελικά σε όλη αυτή την πορεία δεν εφαρμόστηκε κανένα σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Με την ψήφιση του Ν. 1304/82 «εκχωρούνται αρμοδιότητες στο σχολικό σύμβουλο με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση αφενός και στον προϊστάμενο εκπαίδευσης με τομέα τη διοικητική και πειθαρχική ευθύνη αφετέρου» (Ρέππα, 2005, σ. 43).

Οι εκπαιδευτικοί όμως απορρίπτουν την επιχειρούμενη αξιολόγηση και ο σχολικός σύμβουλος περιορίζεται απλά στη σύνταξη συνοπτικής έκθεσης στην οποία αναφέρεται το έργο που συντελείται στην περιφέρεια, τα προβλήματα της περιοχής και προτείνονται λύσεις.

Με την ψήφιση του νόμου Ν.1566/85 η αξιολόγηση εμφανίζεται στο προσκήνιο αλλά και πάλι δεν εφαρμόζεται λόγω των αντιδράσεων.

Το θέμα της αξιολόγησης εμφανίζεται ξανά στο προσκήνιο με την ψήφιση του Ν.2525/97.

Σύμφωνα με το άρθρο 8, σκοπός της αξιολόγησης, είναι η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η εκτίμηση της απόδοσης των σχολικών μονάδων και γενικά της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης φαίνεται ότι προσπαθεί να προάγει την πολυσυλλεκτικότητα κατά τη συλλογή πληροφοριών μιας και η αξιολόγηση θα ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α).

Αναλυτικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα του και για τους εκπαιδευτικούς. Ο Προϊστάμενος συντάσσει έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει έκθεση για θέματα επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, ενώ έργο των μελών του Σ.Μ.Α (Σώμα Μονίμων Αξιολογητών) είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, η σύνταξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας, ο έλεγχος της ακρίβειας

κατά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές και η μονιμοποίηση των νεοδιορισμένων. Οι εκθέσεις των μελών Σ.Μ.Α κατατίθενται στο Ε.Α.Σ.Μ., σώμα αποτελούμενο από προσωπικότητες κύρους οι οποίοι εποπτεύουν και ελέγχουν τα μέλη του Σ.Μ.Α.

Οι αντιστάσεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην παραπάνω μορφή αξιολόγησης, έχει σαν αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ποτέ και αυτή η μορφή αξιολόγησης.

Το 2002 ψηφίζεται ο νόμος 2986 και αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Στις διατυπώσεις του νόμου παρατηρείται μια ευρύτερη αντίληψη σχετικά με την ολιστική θεώρηση της αξιολόγησης, δηλαδή την αξιολόγηση όλων των συντελεστών και όχι αποσπασματικές διαδικασίες αξιολόγησης μεμονωμένων συντελεστών της εκπαίδευσης. Επίσης φαίνεται ότι το σύστημα αυτό δεν αποτελεί μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά μια διαδικασία ανατροφοδότησης, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Σύμφωνα με το άρθρο 4 το (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) Κ.Ε.Ε. και το (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) Π.Ι. αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων ενώ με το άρθρο 5 προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται και μια πυραμίδα αξιολόγησης κάθε στελέχους της ιεραρχίας από τους Διευθυντές μέχρι τους Προϊσταμένους. Αναλυτικότερα το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και της περιφέρειας. Επίσης συγκεντρώνει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων αλλά και συγκροτεί ομάδες από ειδικούς, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων που αναφέρονται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.

Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στηρίζουν με το Κ.Ε.Ε την εισαγωγή καινοτομιών και με την

καθιέρωση 70 θέσεων παρέδρων προωθείται η αξιολόγηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι περιοδική, αφορά τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και όπως αναφέρεται στο άρθρο 5 γίνεται κατά προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες : α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, β) των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη στελεχών της εκπαίδευσης, γ) των στελεχών εκπαίδευσης, δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν σε εθελοντική βάση και ε) κάθε άλλη περίπτωση ήθελε κριθεί αναγκαία. Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα γίνει από τον διευθυντή ως προς το διοικητικό έργο και από το σχολικό σύμβουλο ως προς το παιδαγωγικό.

Από όσα αναφέραμε παραπάνω η εφαρμογή του νόμου 2525/97 ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί μετά από μακρόχρονη απουσία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, αλλά και εξαιτίας της ταύτισης της αξιολόγησης με διαδικασίες αυταρχισμού.

Σχετικά με το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), θεωρήθηκε ότι προέρχεται από τους πολιτικούς υπέρμαχους του συγκεντρωτισμού, σύμφωνα με τους οποίους η εξωτερική αξιολόγηση από άτομα που ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, «αποτελούν τους εμπειρογνώμονες και θα εφαρμόσουν τις επιλογές και επιθυμίες του έθνους, όπως αυτές εκφράζονται και αποτυπώνονται στα κείμενα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας». Επίσης θεωρήθηκε «απειλή με άμεσες (διορισμούς, προαγωγές, κατάληψη ανώτερης θέσης) αλλά και έμμεσες επιπτώσεις όσον αφορά στο προφίλ των εκπαιδευτικών και στην εικόνα της σχολικής μονάδας» (Ανδρέου, 2003, σ. 21). Γενικά πολλοί μίλησαν για επιστροφή στο σύστημα του επιθεωρητισμού, που επιβάλλεται «από τα έξω», που επιτηρεί, συμμορφώνει και που έχει τη μορφή του πιο συντηρητικού, πιο αυταρχικού και πιο συγκεντρωτικού συστήματος απ' όσα έχουν προταθεί (Μαυρογιώργος, 2002).

Στον ίδιο όμως νόμο αμφισβητήθηκε και ο ρόλος του Διευθυντή εξαιτίας της έλλειψης προσόντων – αφού η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών τοποθετείται μέσω πελατειακών σχέσεων. Ακόμη η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά

με το έργο της αξιολόγησης αλλά και οι προσωπικές διαφορές στο χώρο του σχολείου θεωρήθηκαν ότι καθιστούν δύσκολο το ελεγκτικό έργο από τον Διευθυντή, ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέληξε, ότι ο Διευθυντής θα μπορούσε να έχει «συμβουλευτικό και οργανωτικό ρόλο» και όχι ελεγκτικό (Φύκαρης, 1997, σ. 153).

Ο Σύμβουλος στον ίδιο νόμο φαίνεται ότι αναλάμβανε διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά όμως στην πραγματικότητα, περιορίζονταν μόνο στη σύνταξη έκθεσης. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο στο (Κάτσικας και συνεργάτες, 2002, σ. 145) η «ενημέρωση του φακέλου του εκπαιδευτικού με αξιολογικές εκθέσεις θεωρήθηκε ότι βασίζεται σε ένα σύστημα καταχώρησης, καταγραφής, αναφοράς και κοινοποίησης, ιδιαίτερα όταν η αξιολογική έκθεση γίνεται με ποσοτικούς ή και ποιοτικούς προσδιορισμούς».

Στον επόμενο νόμο 2986/2002, διαφαίνεται μια τάση ολιστικής, σφαιρικής και πολυδιάστατης αντίληψης της αξιολόγησης. Αξιολογούνται η σχολική μονάδα, ο εκπαιδευτικός και όλα τα στελέχη εκπαίδευσης ιεραρχικά. Φαίνεται ότι υπάρχει πολυσυλλεκτικότητα κατά τη συλλογή πληροφοριών, καθώς επίσης συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, μέσω των σχολικών συμβούλων. Όμως αν και χαρακτηρίστηκε σαν ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, δε δραστηριοποιούνται ενεργά όλα τα υποσυστήματα (γονείς, μαθητές, κοινωνία, σύλλογος διδασκόντων), ώστε να έχουν λόγο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στο σύλλογο διδασκόντων ανατίθεται μόνο η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της τάσης που επικρατεί διεθνώς, της αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001, σ. 11), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρακινείται να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη κριτική διάθεση το τι πρέπει να πράττει καθημερινά στη σχολική μονάδα. Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι πως θα δημιουργηθεί η «κουλτούρα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας», όταν δεν αναφέρεται η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε περιφερειακό ή και σε επίπεδο σχολείο, έτσι ώστε η εμπειρία των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης να παραμένει ανύπαρκτη. (Παπασταμάτης, 2001, σ. 58). Παρόλο αυτά ο σύλλογος διδασκόντων καλείται να αναπτύξει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες αποστέλλονται στο Κ.Ε.Ε και

αξιολογούνται από το Π.Ι και το Κ.Ε.Ε. Όμως ο τρόπος που συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και με τη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας δεν αναφέρονται πουθενά στο νόμο. Ακόμη το Κ.Ε.Ε και το Π.Ι συγκεντρώνουν και επεξεργάζονται τους δείκτες για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης στις σχολικές μονάδες.

Το σύστημα αυτό συνάντησε την αντίδραση των εκπαιδευτικών και του συνδικαλιστικού κινήματος, γιατί οι δείκτες και τα κριτήρια θεωρήθηκαν ότι δεν είναι άλλα, από τους 17 δείκτες αξιολόγησης που έχει διαμορφώσει η Ε.Ε. και ο Ο.Ο.Σ.Α, σύμφωνα με τους οποίους «μετρούνται» οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας, άποψη που αντικρούεται από εκείνους που ισχυρίζονται ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν είναι μετρήσιμο και η παιδαγωγική δεν έχει κανόνες (Ναζιάκης, 2002). Επίσης, εξ αιτίας των δεικτών μίλησαν για κατηγοριοποίηση σχολείων και «πρόθεση διαμόρφωσης συνθηκών αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης» (Ανδρέου, 2003, σ. 21). Ενώ άλλοι θεώρησαν ότι το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε μοιράζονται όλες τις αρμοδιότητες των Ε.Α.Σ.Μ και Σ.Μ.Α και αποτελούν τα «κεντρικά επιτελεία της αξιολογικής διαδικασίας» (Μενδώνης, 2002, σ. 135).

Σχολιάζοντας την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εστιάζω στη φράση κατά «προτεραιότητα» που επικρίθηκε έντονα γιατί σηματοδοτεί τις πιο ευάλωτες ομάδες, τους νεοδιόριστους και τα στελέχη εκπαίδευσης (Μενδώνης, 2002), ενώ πολλοί αντέδρασαν γιατί θεώρησαν δεδομένο ότι η υπηρεσιακή εξέλιξη εμπεριέχει και τη μισθολογική εξέλιξη (Καλομοίρης, 2002).

Όσον αφορά στα πρόσωπα που θα αξιολογούν τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου φαίνεται να αναβαθμίζεται και ν' αναπτύσσεται συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μια διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση μέσω της οποίας θα επιλύονται προβλήματα με την συνειδητοποίηση από την μεριά του εκπαιδευτικού εναλλακτικών μορφών επίλυσης τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν ο Σύμβουλος με τον εκπαιδευτικό συνεργάζεται για τουλάχιστο τόσο χρόνο όσο και η διάρκεια ενός διδακτικού έργου. Βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα, η διαμορφωτική αλληλεπίδραση θα μπορούσε να υλοποιηθεί αφενός με την αύξηση των σχολικών συμβούλων και αφετέρου με την παράλληλη παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά στην αξιολογική

έκθεση από το Διευθυντή, έχουν προαναφερθεί οι απόψεις στην κριτική του προηγούμενου νόμου.

Αν και στο νόμο 2986/2002 φαίνεται να έχει επιτευχθεί ένα καλό επίπεδο οργάνωσης, η εφαρμογή του δεν πραγματοποιήθηκε για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν και εξαιτίας των αντιδράσεων των συνδικαλιστών, που αναχαίτισαν την προσπάθεια επιβολής, γιατί το σύστημα θεωρήθηκε εκ των «άνω και έξω». Η κριτική εστιάστηκε στα άτομα, στις ικανότητες των αξιολογητών στην αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και στις διαδικασίες αυταρχικού ελέγχου.

2.2 Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε για την αξιολόγηση

Η Ο.Λ.Μ.Ε δέχεται σαν σκοπό της αξιολόγησης τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι τον διοικητικό έλεγχο και την πειθάρχηση των καθηγητών.

Προτείνουν το σύλλογο διδασκόντων σαν βασικό συντελεστή της αξιολόγησης με την ανάληψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων.

Θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας και για αυτό οι εκπαιδευτικοί τόσο στη βασική τους κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωσή τους πρέπει να ενημερώνονται στις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

Στη διαδικασία της αξιολόγησης ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός. Επίσης οι έννοιες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και «υπηρεσιακή κρίση» πρέπει να διαχωριστούν (Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχος 654, Ιούνιος – Αύγουστος 1997). Σε καμία περίπτωση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δε θα πρέπει να επηρεάζουν την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη. Σχετικά με το νόμο 2986/2002 η ΟΛΜΕ στο 11^ο Συνέδριο στην Αθήνα, 6/5/2003, ζήτησε την κατάργηση του καθώς έκρινε ότι δεν αντιστοιχούσε στις θέσεις και στις διεκδικήσεις της.

Παρόλα αυτά ο Μαυρογιώργος πιστεύει ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών από το 1982 και μετά δεν μεσολάβησε ώστε να αναπτυχθούν στο σχολείο εναλλακτικές μορφές συλλογικού «προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους» ώστε

οποιαδήποτε επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης του έργου τους θα ήταν δυσκολότερη (Μαυρογιώργος, 2003, σ. 27).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην αξιολόγηση

Η ανίχνευση των στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του, καθώς επίσης και η μελέτη των τρόπων εισαγωγής νέων αξιολογικών συστημάτων αποτελεί βασική διαδικασία, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι ο άμεσα εμπλεκόμενος στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο όρος στάση προέρχεται από τη λατινική λέξη “aptitudo” που σημαίνει ικανότητα ή προσαρμοστικότητα και εκδηλώνει μια σωματική ή νοητική κατάσταση προετοιμασίας για δράση (Μιχαλοπούλου, 1992).

Η προσπάθεια ποσοτικοποίησης του ποιοτικού χαρακτηριστικού το οποίο χαρακτηρίζεται ως στάση βασίζεται και στη σύνδεση της με την αντίληψη (Summers, 1970). Η έννοια της στάσης όπως και της αντίληψης θεωρείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς ψυχολόγους ως τρισδιάστατη αποτελούμενη από το γνωστικό στοιχείο, το συναισθηματικό στοιχείο και το επίπεδο συμπεριφοράς εφόσον μια στάση δε θα μπορούσε να είναι παρατηρήσιμη αλλά και αναγνωρίσιμη αν δεν οδηγούσε στην ανάλογη συμπεριφορά. Όμως αρκετές φορές έχουν εντοπιστεί ασυνέπειες ανάμεσα στις στάσεις και τη συμπεριφορά και οι συνηθέστεροι λόγοι για τις ασυνέπειες είναι οι κοινωνικοί ρόλοι. Το άτομο βρίσκεται σε μια σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που πιστεύει και προτιμά και σε αυτό που πιέζει ο συγκεκριμένος ρόλος να επιδείξει (Hollander, 1976). Σύμφωνα με τους Fishbein και Ajzen (1975) τα κοινωνικά πιστεύω και οι ατομικές νόρμες, προσωπικότητα, προσδοκίες, ελπίδες, φόβος, εμπειρίες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου για τη συμπεριφορά και τις προθέσεις του.

* § Έτσι στον εκπαιδευτικό χώρο, κάποιες αλλαγές, διοικητικές μεταρρυθμίσεις, εισαγωγή καινοτομιών δημιουργούν αμφιταλαντεύσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να βρίσκονται σε κατάσταση αποδοχής και άρνησης των αλλαγών. Η πολυπλοκότητα του αξιολογικού προβλήματος οι συνεχείς διαμάχες και οι αλλαγές εξαιτίας των διαδοχικών ρευμάτων εκδημοκρατισμού, αποδοτικότητας, ανταγωνιστικότητας, εκσυγχρονισμού μεταφράζονται σε διαφορετικές μορφές αξιολογικών συστημάτων (επιθεωρησιακός έλεγχος, προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, μάλιστα της εκπαίδευσης). Η εφαρμογή κάθε νέου μοντέλου αξιολόγησης αποτελεί σημαντική καινοτομία, η υλοποίηση της οποίας υπόκεινται στις διαδικασίες εισαγωγής μιας αλλαγής (Fullan, 1993). Σύμφωνα με τον Fullan η εισαγωγή ενός νέου θεσμού, μιας ιδέας συνεπάγεται αλλαγές σε συμπεριφορά και αντιλήψεις. Για αυτό η συνύπαρξη πίεσης και υποστήριξης οδηγεί σε θετικές καταστάσεις ενώ η πίεση χωρίς υποστήριξη οδηγεί σε αντίσταση, αποξένωση, δημιουργία αρνητικών στάσεων.

Κατά τους Neagle & Evans (1970) αυτό που προέχει είναι να εντοπιστούν οι παράγοντες που δημιουργούν την αρνητική στάση στις εκπαιδευτικές αλλαγές και πιο συγκεκριμένα στο θεσμό της αξιολόγησης. Οι σκιές του παρελθόντος, ο φόβος του καινούριου, η έλλειψη κατανόησης της διαδικασίας, ο φόρτος εργασίας που ενδέχεται να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην έρευνά τους ως οι πιο βασικοί παράγοντες. Δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η εμπειρία αλλά και το μορφωτικό επίπεδο δημιουργούν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Για συγγραφείς όπως τους Nias and Leithwood σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1992), οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κανόνα μεγάλη φυσική ενέργεια, λίγες οικογενειακές δεσμεύσεις έναν «μάλλον άκαμπτο ιδεαλισμό» προθυμία να επενδύσουν στη δουλειά τους και ενθουσιασμό για οποιαδήποτε αλλαγή. Ενώ οι μεσήλικοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μια κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και στην υπόλοιπη ζωή τους. Επιπρόσθετα δεν πρέπει να αγνοηθεί σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1992), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σημεία του κύκλου της ζωής τους έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και διαφορετικές ανάγκες όσον αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Για αυτό σε όλα τα συστήματα αξιολόγησης, οι αξιολογητές πρέπει να

λαμβάνουν υπόψη τους φόβους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αλλά και τις ανάγκες του συστήματος ως σύνολο. Όσον αφορά στο φύλο, η Bilken (1985) πιστεύει ότι οι πολλαπλοί ρόλοι των σύγχρονων γυναικών δημιουργούν αρνητική στάση σε αξιολογικές διαδικασίες και απροθυμία εθελοντικής υπηρεσίας στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους Day και συνεργάτες του (1990), όπως αναφέρεται από την Καβούρη (1999, σ. 93) «η αρνητική στάση που δημιουργείται απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή οφείλεται στην ανατροπή του ενός και μοναδικού τρόπου, του ακίνδυνου και του σίγουρου». Αλλά και οι συνεχείς πιέσεις για εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού για το επάγγελμα και τη μη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές προσκλήσεις.

Γι' αυτό το λόγο, ένα στάδιο για την επιτυχή εισαγωγή της αλλαγής και την αποδοχή από το εκπαιδευτικό σώμα σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης γιατί οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινοκτημοσύνης για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του. Το μοντέλο του Fullan (1991) που θεωρείται το επικρατέστερο για την επιτυχή εισαγωγή του θεσμού επισημαίνει την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών, τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης του προσωπικού αλλά και την υλική υποστήριξη σαν πρόσθετους παράγοντες στην επίτευξη αλλαγών. Για να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εργασία τους σαν έργο αξιόλογο πρέπει να γεννάται στην ψυχή τους το αίσθημα της πληρότητας, θα πρέπει να αισθάνονται ότι ελέγχουν τις δραστηριότητες στο χώρο της εργασίας τους και να έχουν την ικανότητα να παράγουν τα ποθούμενα αποτελέσματα (Sergioranni & Starratt, 2002).

3.2 Λόγοι «Απαξίας» της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Οι λόγοι που έχουν συμβάλει στην αρνητική αντιμετώπιση της αξιολόγησης και στη δημιουργία αρνητικών στάσεων από το εκπαιδευτικό σώμα

στην Ελλάδα είναι οι ακόλουθοι:

- Η εσφαλμένη εφαρμογή της αξιολόγησης κατά το παρελθόν. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της αξιολόγησης με στόχο τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και τη συμμόρφωση του προς τις επιταγές που επιβάλλονται από ένα αυταρχικό σύστημα που προωθεί την ομοιομορφία. (Ανδρέου, 2005). Στο παρελθόν το θέμα δεν αντιμετωπίστηκε ως «εκπαιδευτικό, επιστημονικό, παιδαγωγικό» αλλά ως πολιτικό, από δε τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκε ως «συντεχνιακό» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 258).
- Η μονοδιάστατη επιβολή της αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω δηλαδή από τα υψηλά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας προς τα χαμηλότερα χωρίς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σώματος (Κασσωτάκης, 2003). Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπιζόταν σαν άβουλο όν που ακολουθούσε πιστά τις οδηγίες και τις προσταγές των ανωτέρων του.
- Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η απουσία «κουλτούρας αξιολόγησης». Η απουσία προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση δημιουργεί αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και η αξιολόγηση θεωρείται ως «απειλή για τον εκπαιδευτικό και όπλο επιτήρησης στα χέρια του υπουργού» (Κουτούζης, 2003, σ. 28).
- Η ασάφεια ως προς τους στόχους, τα κριτήρια αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων αποτελεί σημαντικό σημείο ενστάσεων. Με πόση ακρίβεια μπορεί να βαθμολογηθεί η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών ή με ποια εγκυρότητα και αξιοπιστία αξιολογείται η επιστημονική συγκρότηση και επαρκή γνώση του εκπαιδευτικού (Δεληγιάννη, 2002);
- Στο παρελθόν ο δάσκαλος αξιολογήθηκε «αποσπασματικά και κατακερματισμένα» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 258) και όχι σε ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνισταμένη πολλών παραμέτρων επομένως πρέπει να γίνεται αξιολόγηση όλων των στοιχείων του συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993, Παπασταμάτης, 2001). Ακόμη ο εκπαιδευτικός αξιολογήθηκε με βασικό κριτήριο τη συμπεριφορά του

- κι όχι την υλοποίηση των στόχων όπως αυτοί εκφράζονται από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό. Ουσιαστικά είχε λείψει η επίσημη και υπεύθυνη ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνταν, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να είναι πάντα υποκειμενική κρίση και να στηρίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια που μπορεί να ήταν και λανθασμένα. Επομένως και τα αποτελέσματα ποίκιλλαν.
- Δεν υπήρχε το θεμελιώδες στοιχείο της ανατροφοδότησης του αξιολογούμενου. «Κάποιες συζητήσεις που μπορεί να ακολουθούσαν μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου τις περισσότερες φορές προκαλούσαν συγκρούσεις» (Δημητρόπουλος, 2002, σ. 257).
 - Ερωτήματα προκύπτουν επίσης για την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της κρίσης των αξιολογητών και γενικά την αδιάβλητη λειτουργία του θεσμού και τη δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας. Διάφορες μορφές αμφισβήτησης του κύρους των ατόμων που στελεχώνουν τις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις στην εκπαίδευση αποτελεί αιτία δημιουργίας αρνητικών στάσεων στο θεσμό της αξιολόγησης.
 - Τέλος ο αντίλογος στη λογική που αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης προέρχεται από το χώρο των συνδικαλιστών της αριστεράς. Σύμφωνα με τη σχετική ρητορική, η αξιοκρατία είναι ένα ιδεολόγημα που προκαλεί σύγχυση και ευνοεί τον οπορτουνισμό. Εκφυλίζει το αίτημα της ισότητας και της ελευθερίας, εδραιώνοντας τελικά το αντίθετο. Έτσι το «αίτημα της ισότητας υποβαθμίζεται στην αρχή των ίσων ευκαιριών αρχή που εδραιώνει τον ανταγωνισμό» (Bell, 1979, σ. 29).

3.3 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση:

Ευρήματα ερευνών.

Διάφορες έρευνες κυρίως στο εξωτερικό διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με το τι θέλουν, τι έχουν ανάγκη και τι τελικά λαμβάνουν από την

αξιολόγηση.

Οι Zepedo και Ponticell (1998) ύστερα από έρευνα σε 114 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Τέξας και στην Οκλαχόμα, ταξινόμησαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες που αφορούσαν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης. Στην πρώτη κατηγορία επισημάνθηκε η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση, ως επαγγελματική ενδυνάμωση, ως ορατή παρουσία, ως στήριξη, ως μέσο προς επαγγελματισμό. Στα μειονεκτήματα επισημάνθηκε η αξιολόγηση ως όπλο, ως αθέατη ρουτίνα χωρίς νόημα, ως κατάλογος διορθωτικών οδηγιών και ως ανεπιθύμητη παρέμβαση. Επίσης το 83% των εκπαιδευτικών του δείγματος, βρήκε τη μέθοδο της παρατήρησης στην τάξη επικοινωνιακή, με την προϋπόθεση ότι οι επισκέψεις του αξιολογητή είναι συχνές και έχουν σκοπό την ανατροφοδότηση. Η παραδοσιακή αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς της Οκλαχόμα αλλά και του Τέξας, περιγράφεται σαν «παράσταση» χωρίς ιδιαίτερο όφελος για τους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα των Peterson & Comeaux (1990) σε 48 εκπαιδευτικούς στη Φλόριδα, οι απόψεις για το θεσμό της αξιολόγησης εξαρτόνταν από την εμπειρία τους στην διαδικασία.

Ακόμη σε έρευνα των Singh & Shifflette (1996) σε 14 εκπαιδευτικούς που θεωρήθηκαν αδύναμοι στη διδασκαλία, βελτιώθηκαν συνεργαζόμενοι με τον αξιολογητή και απέκτησαν αυτογνωσία, με αποτέλεσμα να εξελιχθούν σε καλούς εκπαιδευτικούς.

Οι Hoy & Miskel (2001) μέσα από μια σειρά ερευνών στις ΗΠΑ, αναφέρουν πως οι εναλλακτικές προσπάθειες στα συστήματα αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα στις κλίμακες ανέλιξης που στηρίζονται στη θεωρία των κινήτρων, είχαν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα θετικές στάσεις στα συστήματα αυτά είχαν οι νεότεροι και πιο ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί.

Οι Sullivan & Glanz (2000) σε πέντε μελέτες περίπτωσης βρήκαν, ότι η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης έχει ξεπεραστεί κι γι αυτό εναλλακτικές μέθοδοι θα πρέπει να υιοθετηθούν. Στη μια από τις πέντε μελέτες, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας αποτέλεσε ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό,

ενώ σε άλλη μελέτη ο ατομικός φάκελος (portfolio) οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική βελτίωση γιατί ο εκπαιδευτικός, αναστοχάζεται και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του στην προσπάθεια να δημιουργήσει έναν επαγγελματικό φάκελο. Βέβαια μόνο ο φάκελος δεν αρκεί στην αξιολογική διαδικασία σύμφωνα με τις Sullivan & Glanz. Σε μία άλλη μελέτη περίπτωσης, τονίζεται η σημασία της έρευνας δράσης (action research) η οποία ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό. Όλες αυτές οι εναλλακτικές μέθοδοι οδηγούν σε συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στον εκπαιδευτικό δίδεται η ευκαιρία να συμμετέχει, να αναστοχάζεται, να ερευνά, να αποφασίζει, ενώ η μέθοδος της παρακολούθησης στην τάξη, θεωρείται από τις Sullivan & Glanz να βρίσκεται σε κρίση.

Ο Blumberg (1973) σε μια σειρά ερευνών εντόπισε τα αίτια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών στην υποκειμενικότητα των κρίσεων, στην αυθαιρεσία, στο μεροληπτικό τρόπο που αξιολογούν τα δεδομένα των παρατηρήσεων, στην έλλειψη συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης, στο τιμωρητικό χαρακτήρα και στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των αξιολογητών.

Ακόμη στις έρευνες των Darling & Hammond (1986), Linda & Wise (1983) όπως αναφέρονται από τον Δούκα (1996) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί υποβιβάζονται σε εκτελεστικά όργανα και οδηγούνται σε από επαγγελματοποίηση. Επίσης στις έρευνες των Johnston, Gladys και συνεργάτες (1985), Stiggins & Bridgeford (1985), Wise και συνεργάτες (1985) και Blumberg (1974), «οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση όταν συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες» (Δούκας, 1996, σ .66).

Επιπρόσθετα ο Παλαιοκρασάς(1993) μελέτησε την περίπτωση της Γαλλίας και κατέγραψε στοιχεία ποιοτικής μορφής, μετά από συναντήσεις με τον Διευθυντή της Διεύθυνσης Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και με εκπαιδευτικούς συνδικαλιστές και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση στο θεσμό της επιθεώρησης ο οποίος έχει καθιερωθεί από πολλά χρόνια, γιατί η επιθεώρηση βοηθά και για την μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Επίσης η Βρετάκου (1996) παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολογικής έρευνας Kienbaum στη Γερμανία (1991), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας,

οι Γερμανοί πιστεύουν ότι οι όποιες απόπειρες αξιολόγησης έχουν νόημα μόνο αν ενταχτούν στο πολύ ευρύτερο στόχο της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων: μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιστεύουν ακόμη ότι ο αυστηρός έλεγχος από τις σχολικές αρχές δε συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, παρά μόνο η ουσιαστική επιστημονική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην εξασφάλιση της ποιότητας.

Στη Μεγάλη Βρετανία η Κωστάκη (1993) σε ποιοτική έρευνά της παρουσιάζει σε ατομικό επίπεδο την ιδέα της αξιολόγησης ως πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Όμως η αρχική επιμόρφωση και η πρώτη συζήτηση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή έχει σαν αποτέλεσμα να μετριάζονται οι φόβοι και να ξεπερνιούνται οι ενδοιασμοί. Συμπερασματικά, υπάρχει «κουλτούρα αξιολόγησης» που στηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική.

Στην Κύπρο το σύστημα επιθεώρηση – αξιολόγηση τίθεται σε αμφισβήτηση αφού σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) ποσοστό 93% συμφωνεί με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του αξιολογικού συστήματος, διαφοροποίησης των κριτηρίων και επιμόρφωσης των αξιολογητών.

Οι έρευνες στον Ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένες μιας και συνεχείς αμφισβητήσεις, καχυποψίες, αρνητικές ισορροπίες και στάσεις στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας δημιουργούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης σαν εκπαιδευτικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό θέμα.

Σε έρευνα του ΥΠΕΠΘ (1991) σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, η συμμετοχή των καθηγητών στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων έφτασε στο 57,2%. Οι απαντήσεις στο ερώτημα «ναι ή όχι στην αξιολόγηση» συγκεντρώνουν ποσοστά υπέρ του ναι 51% από τους διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια και 89% από της δευτεροβάθμιας (Δούκας, 1996).

Επίσης σε έρευνα του Νανούρη (2003), ποσοστό 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση ενώ ποσοστό πάνω από το 70% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι πρόκειται για διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003) η οποία αποδελτίωσε τις εκθέσεις αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1993-2000. Εστιάζει στα κριτήρια αξιολόγησης που χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να γίνει αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πάψει η λέξη αξιολόγηση να θεωρείται ταμπού για την ελληνική πραγματικότητα .

Σε έρευνα των Ρεκαλίδου & Μούσχουρα (2005) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου σε δείγμα 87 εκπαιδευτικών μόνο το 17,24% είχε κάποια κατάρτιση σε θέματα αξιολόγησης ενώ το 82,76% απάντησε ότι δεν είχε επιμορφωθεί καθόλου κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης είναι βασικός ανασταλτικός παράγοντας στην εισαγωγή του αξιολογικού θεσμού. Παρόλα αυτά στην ίδια έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό έχει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση θέτοντας τον όρο των προϋποθέσεων, ενώ η αρνητική στάση ενός μικρότερου ποσοστού εκπαιδευτικών οφείλεται στην έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, της μεθόδου, των κριτηρίων και της έλλειψης αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Επιπρόσθετα σε έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι σε δείγμα 358 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 67% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης ενώ οι δηλώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνδέονται με τους όρους «άγχος, αναξιοκρατία, έλεγχος, κομματικότητα, κριτήρια, σκοπιμότητα, υποκειμενικότητα». Στην ίδια έρευνα η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το φύλο. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11-20 και άνω των 26) ενώ κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Ως προς την επιμόρφωση και τις μεταπτυχιακές σπουδές δεν υπάρχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων.

Επίσης, σε ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2005) σε 50 εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσπρωτίας, η στάση τους απέναντι σε ενδεχόμενη εφαρμογή της

εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της θετικής αποδοχής τους.

Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών δείχνουν αρνητική στάση για την εξωτερική αξιολόγηση η οποία κυρίως διαμορφώθηκε από την άμεση εμπειρία τους με τον επιθεωρητισμό. Η αντίληψη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται μάλλον θετική, όμως με την προϋπόθεση να είναι το ίδιο αντικειμενική και αδιάβλητη όπως και ο διαγωνισμός. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται και οι προϋποθέσεις που ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς να τηρηθούν αφορούν στη διασφάλιση των στόχων, κριτηρίων, διαδικασιών και τελικής αξιοποίησής της .

Ενώ αντίθετα, σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, η στάση που φαίνεται ότι θα τηρούσαν απέναντί της κυμαίνεται από θετική ως αρνητική. Παρατηρούμε ότι σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση φαίνεται να υπάρχει μια αντίστροφη τάση σε σχέση με την εξωτερική. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται στο σημείο αυτό, αφορούν στις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση, χωρίς αυτή να διαστρεβλωθεί ή να χάσει το νόημά της. Σε έρευνα του Τσαντάκη (2005) σε 167 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Μακεδονίας και Θράκης, το 95% έχει θετική στάση σε μια αξιολόγηση στην οποία θα ήταν σαφής ο στόχος της. Το 81,2% τονίζει την αντικειμενικότητα των αξιολογητών και το 90,5% αναφέρεται στο κατά πόσο θα είναι γνωστά τα κριτήρια.

Σημαντική εξάρτηση των στάσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ο τύπος της σχολικής μονάδας και ο άλλος τίτλος σπουδών εκτός του βασικού. Γενικά όμως οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και εμπειρίας συμφωνούν κατά πλειοψηφία ότι η αξιολόγηση είναι αρκετά ως πολύ σημαντική.

Σε έρευνα των Μουτζούρη & Δασκαλόπουλου (2005) σε 542 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Κορινθίας και Αργολίδας, ένα μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι θεωρεί ικανό το Σχολικό Σύμβουλο να τους αξιολογήσει αλλά θα ήθελαν ο Σύμβουλος να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους και να έχει επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και ουσιαστική επικοινωνία.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό τη βιβλιογραφική και εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Η έρευνα αισιοδοξεί να αποκαλύψει μια σειρά από παραμέτρους που προσδοκείται ότι θα είναι σχετικοί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα ο παραπάνω σκοπός αναλύεται στους εξής στόχους:

α) Να εκτιμηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης γενικά καθώς και αυτές που αφορούν ειδικότερα στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας. β) Να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. γ) Να διερευνηθεί ο βαθμός ενημέρωσης τους σε θέματα αξιολόγησης. δ) Να εξεταστεί η σχέση της ενημέρωσης με τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση. ε) Να προσδιοριστούν παράγοντες που σχετίζονται με θετικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση.

4.2 Διατύπωση υποθέσεων

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατηύθυναν την έρευνα και οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν προήλθαν από τους στόχους της και από τις θέσεις που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό προβληματισμό που προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Έτσι αναμένεται ότι:

- α) Λόγω της απαξίας του θεσμού της αξιολόγησης, για τους λόγους που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς αρνητική στάση στο θεσμό και χαμηλού βαθμού ενημέρωση.
- β) Ο βαθμός ενημέρωσης σε θέματα αξιολόγησης αναμένεται να συνδέεται με θετική στάση.
- γ) Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να διαφοροποιείται ανάλογα με

την ηλικία και την προϋπηρεσία.

δ) Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να διαφέρει μεταξύ ανδρών και γυναικών.

ε) Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση αναμένεται να διαφοροποιείται μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία ή αυτών που εργάζονται σε υπηρεσίες.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 482 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν Θεσσαλονίκης που εργάζονται σε περιοχές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, από τους 482 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, 2 στους 3 ήταν γυναίκες, 3 στους 4 είναι 31-50 ετών ενώ η πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα είναι 41-50 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, η συντριπτική πλειοψηφία είναι παντρεμένοι. Σχεδόν οι μισοί υπηρετούν στην εκπαίδευση 11-25 έτη και μόνο 13% είναι νέοι στην εκπαίδευση (0-3 έτη).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Αριθμός ατόμων F	Ποσοστό %
ΦΥΛΟ		
Άνδρες	176	36,5
Γυναίκες	306	63,5
ΗΛΙΚΙΑ		
έως 30 ετών	42	8,7

31-40 ετών	156	32,2
41-50 ετών	200	41,5
άνω των 50	84	17,4
ΟΙΚΟΓ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
άγαμοι	104	21,6
Έγγαμοι	350	72,6
Διαζευγμένοι	24	5
χήροι-ες	4	0,8
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ		
0-3 έτη	64	13,3
4-10 έτη	128	26,6
11-25 έτη	208	43,2
άνω των 25	82	17

Σε ότι αφορά τις επαγγελματικές σπουδές των κοινωνικών υποκειμένων, όλοι (482) έχουν πτυχίο ΑΕΙ. Κανένας δεν έχει πτυχίο ΤΕΙ. Αναφορικά με άλλες σπουδές των υποκειμένων, 108 (22.4%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 16 (3.3) κάτοχοι διδακτορικού. Οι υπόλοιποι 358 (74.3%) είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου τους.

Ποσοστό 88.8% (428) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υπηρετούν στην δημόσια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι 54 (11.2%) υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Η συντριπτική πλειοψηφία (85.9%) υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι 68 (14.1%) είναι αποσπασμένοι σε γραφεία.

4.4 Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

Η μέθοδος που εφαρμόσαμε για την διεξαγωγή της κύριας έρευνας είναι η επισκόπηση. Η συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών. Όπως υποστηρίζουν οι Cohen & Manion (1994) τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι ότι παρουσιάζει περισσότερη αξιοπιστία επειδή είναι ανώνυμο και οι ερωτώμενοι απαντούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Επιπρόσθετα έχει τη δυνατότητα να δοθεί σε πολλά άτομα συγχρόνως και έτσι παρέχεται μεγάλη έκταση πληροφοριών.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά στο ερωτηματολόγιο της έρευνας κατά τους μήνες Μάιο-Ιούνιο του 2006. Τα άτομα που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν είναι 18. Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών συγκεντρώθηκαν 482 έγκυρα ερωτηματολόγια.

Για να αποφευχθούν προβλήματα που προέρχονται από την έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν και συμπληρώθηκαν παρουσία της ερευνήτριας.

Για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών προχωρήσαμε στην κατασκευή ενός ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και ανιχνεύει τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις τους όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στην πιλοτική φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια σειρά ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 20 εκπαιδευτικούς/ Διευθυντές τον Απρίλιο του 2006 (Παράρτημα). Από την αποκωδικοποίηση των απαντήσεων με τη βοήθεια ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου καταλήξαμε στα αναλυτικά θέματα με βάση τα οποία κατασκευάστηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε 20 νέους ερωτώμενους, οι οποίοι έκαναν παρατηρήσεις σχετικά με τη σαφήνεια των ερωτήσεων και τη συνολική του δομή, που ελήφθησαν υπόψη στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή, περιλαμβάνει ένα πρώτο μέρος με κλειστές ερωτήσεις που αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων, ενώ το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από 48 δηλώσεις (items) οι οποίες ανιχνεύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη

διεξαγωγή της. Όλες οι ερωτήσεις-δηλώσεις απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 για την απόλυτη διαφωνία έως το 5 για την απόλυτη συμφωνία. Οι 48 ερωτήσεις χωρίζονται εννοιολογικά σε πέντε θέματα: α) έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της, β) τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που πρέπει να αξιολογούνται, γ) κατάλληλοι αξιολογητές, δ) μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ε) βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα θέματα αξιολόγησης.

Το β' μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούσαν τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού και οι υπόλοιπες αφορούσαν πρόσθετους τομείς-κριτήρια αξιολόγησης. Με βάση τις ερωτήσεις του α' μέρους υπολογίστηκε ο μέσος όρος των αντίστοιχων απαντήσεων που αποτέλεσε τη μεταβλητή μέτρησης της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση του διδακτικού-παιδαγωγικού έργου

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου δίδεται μια ερώτηση ανοικτού τύπου με στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να εκθέσουν αυθόρμητα τις απόψεις τους στο θέμα της αξιολόγησης.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα S.P.S.S. έκδοση 11.5. Κατά την στατιστική επεξεργασία οι αρνητικά εκφρασμένες ερωτήσεις αντιστράφηκαν ώστε η μεγαλύτερη τιμή να εκφράζει τη θετικότερη στάση. Οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν είναι οι: A3 (Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού), A6 (Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού), B9 (Η επίδοση των μαθητών δε θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού), B12 (Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού), B14 (Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση), C20 (Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης).

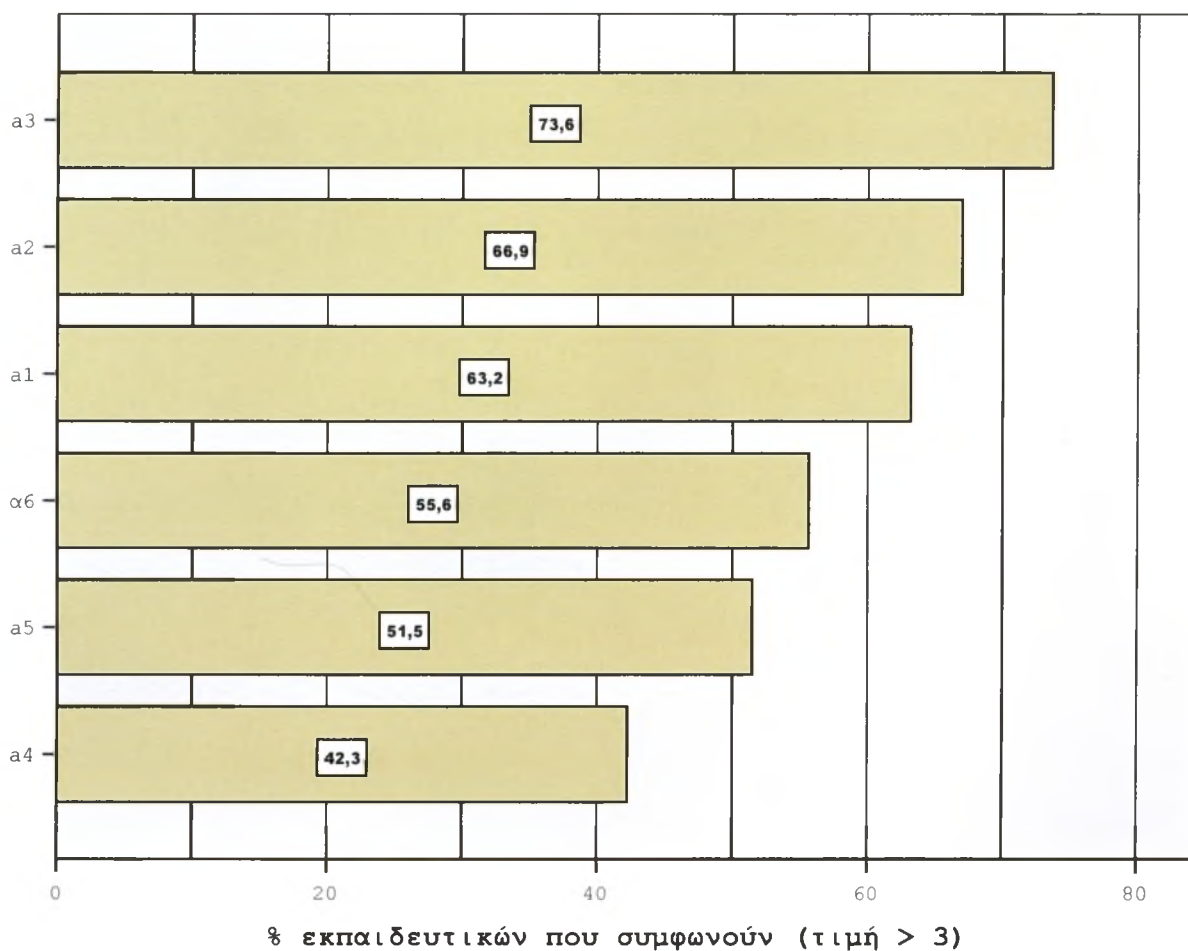
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. Αποτελέσματα

5.1 Στάση απέναντι στην αξιολόγηση

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 1) παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που 'συμφωνούν' ή 'συμφωνούν απόλυτα' με κάθε μία από τις προτάσεις που αφορούν τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση.

Διάγραμμα 1. Στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση: Ποσοστά συμφωνίας με τις σχετικές προτάσεις.



a1= Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

a2= Η πολιτεία έχει το δικαίωμα να αξιολογεί.

a3= Η αξιολόγηση δεν μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού.

a4= Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στη αξιολόγησή του.

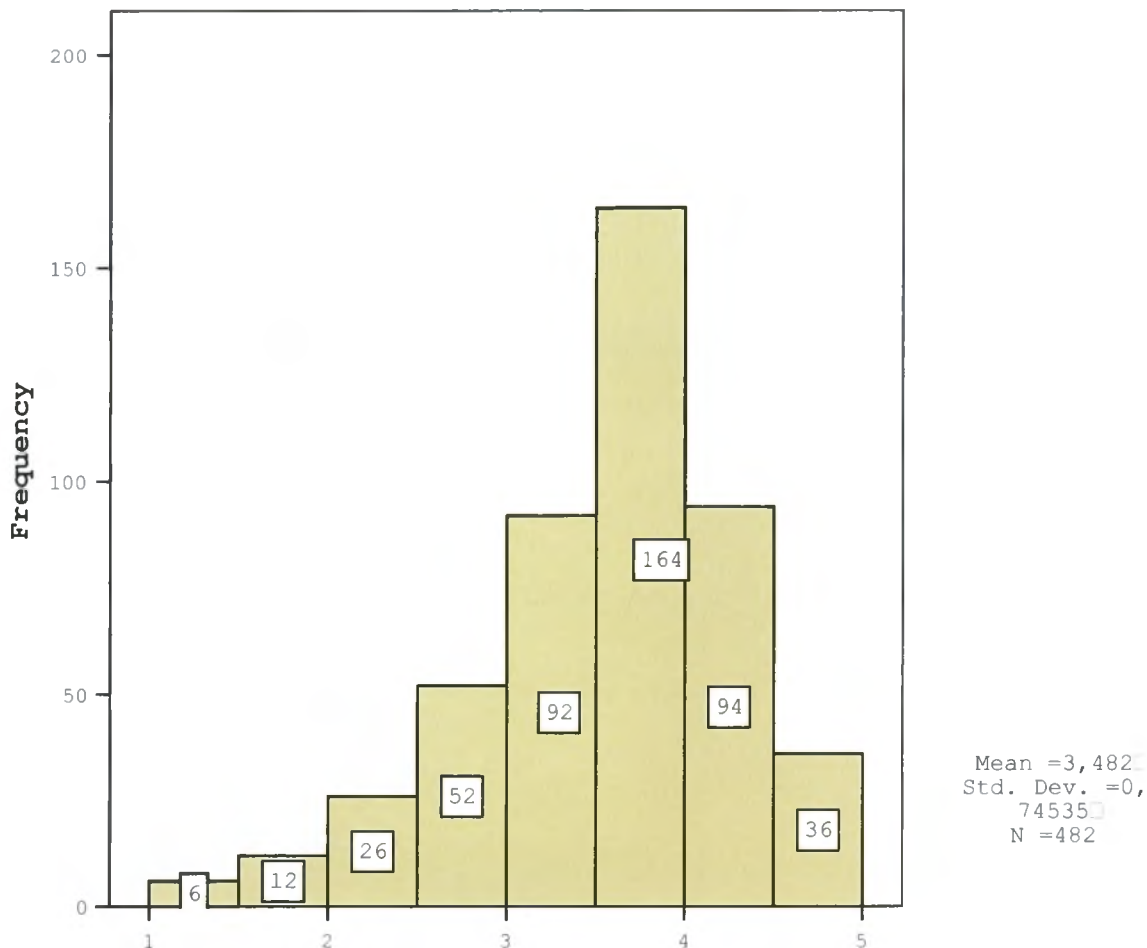
a5=Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης.

a6=Η αξιολόγηση δεν μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού.

Βρέθηκαν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας με τις προτάσεις a1,a2,a3: περίπου δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν μειώνει το κύρος τους, είναι δικαίωμα της πολιτείας και οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Περίπου οι μισοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν απειλεί την αυτονομία τους, αποτελεί σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης και σε αυτήν πρέπει να βασίζεται η επαγγελματική τους εξέλιξη (προτάσεις a4, a5, a6).

Η συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση μετρήθηκε σε συνεχή κλίμακα 1(=απόλυτα αρνητική) έως 5(=απόλυτα θετική), ως μέσος όρος των απαντήσεων στις παραπάνω προτάσεις. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας υπολογίστηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Βρέθηκε ικανοποιητική αξιοπιστία ($\alpha = 0,849 > 0,60$) της κλίμακας στάσης απέναντι στην αξιολόγηση. Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση' παρουσιάζεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση



1=απόλυτα αρνητική 2=αρνητική 3=ουδέτερη 4=θετική 5=απόλυτα θετική

Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα η στάση των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο είναι μεταξύ ουδέτερης και θετικής (Μ.Τ.=3,48, 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης.=3,41 έως 3,55).

Στη συνέχεια εξετάζονται παράγοντες που πιθανά σχετίζονται με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

5.1.1. Ο ρόλος του φύλου

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση' ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση κατά φύλο

Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικών N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Άντρες,	176	3,50	0,73	0,05
Γυναίκες	306	3,47	0,75	0,04

Συγκρίθηκαν οι άντρες με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t– test έδειξε ότι ο μέσος όρος θετικής στάσης των ανδρών δεν είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των γυναικών ($t(480) = 0,44$, $P = 0,65$). Προκύπτει επομένως, ότι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο.

5.1.2. Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 3) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής και λοιπά χαρακτηριστικά ‘θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση’ ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση κατά οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση	Αριθμός εκπαιδευτικών n N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Άγαμοι.	104	3,59	0,64	0,06
Έγγαμοι	350	3,40	0,77	0,04

Συγκρίθηκαν οι έγγαμοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t– test έδειξε ότι ο μέσος όρος θετικής στάσης των άγαμων είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των έγγαμων ($t(452) = 2,22$, $P = 0,02$ και $t(200,61) = 2,46$, $P = 0,01$, μετά από διόρθωση για άνισες διασπορές). Προκύπτει επομένως, ότι η οικογενειακή κατάσταση αποτελεί παράγοντα που

σχετίζεται με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

5.1.3 Ο ρόλος του πτυχίου στη διαμόρφωση στάσεων.

Στον ακόλουθο πίνακα (4) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής ‘θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση’ ανάλογα με το είδος του πτυχίου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση σύμφωνα με το είδος του πτυχίου.

Είδος πτυχίου	Αριθμός εκπαιδευτικῶ ν N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	Τυπικό Σφάλμα Τ.Σ.
Άλλο πτυχίο	124	3,79	0,65	0,05
Βασικό Πτυχίο	358	3,37	0,74	0,09

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο με εκείνους που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t- test έδειξε ότι: ο μέσος όρος θετικής στάσης των εκπαιδευτικών που έχουν επιπλέον σπουδές είναι σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο αυτών που έχουν το βασικό πτυχίο ($t(.48)=5,58, p=0.00$ και $t(240) = 5,93, p = 0,00$). Επομένως η στάση των εκπαιδευτικών με πτυχία πέρα του βασικού διαμορφώνει πιο θετική στάση απέναντι στο θεσμό.

5.1.4 Ο ρόλος της θέσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση στάσεων

Στον πίνακα (5) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής ‘θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση’ ανάλογα με τη θέση των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί -αποσπασμένοι σε γραφεία).

Πίνακας 5. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση σύμφωνα με τη θέση των εκπαιδευτικών.

Είδος θέσης	Αριθμός εκπαιδευτικό ν N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Σχολείο	414	3,47	0,77	0,03
Γραφείο	68	3,54	0,56	0,06

Συγκρίθηκαν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εκείνους που είναι αποσπασμένοι σε γραφεία ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι: ο μέσος όρος θετικής στάσης αυτών που δουλεύουν σε σχολεία δεν είναι σημαντικά χαμηλότερος σε σχέση με αυτούς που δουλεύουν σε γραφεία ($t(480)=-0.80, p=0,42$ και $t(111) = -0.99, p = 0,32$). Επομένως η στάση τους δε διαφοροποιείται.

5.1.5 Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης

Στον πίνακα (6) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής 'θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση' ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Πίνακας (6) Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση σύμφωνα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Είδος εκπαίδευσης	Αριθμός εκπαιδευτικό ν N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Δημόσια	428	3,44	0,76	0,03
Ιδιωτική	54	3,75	0,45	0,06

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια με εκείνους που υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι: ο μέσος όρος θετικής στάσης των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης είναι σημαντικά μικρότερος από αυτών που υπηρετούν στη ιδιωτική εκπαίδευση ($t(480)=-2,85, p=0,00$ και $t(97)= -4,24, p = 0,00$). Άρα οι εκπαιδευτικοί σε δημόσια σχολεία έχουν λιγότερη θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση από αυτούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

5.1.6 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 7) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση' ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση ανάλογα με την προϋπηρεσία.

Προϋπηρεσία	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως
0-3 έτη	64	3,63	0,67	3,46	3,79
4-10 έτη	128	3,46	0,61	3,35	3,57
11-25 έτη	208	3,44	0,82	3,32	3,55
Άνω των 25 ετών	82	3,50	0,75	3,33	3,66

Μετά από ανάλυση διασποράς κατά ένα παράγοντα βρέθηκε ότι η επίδραση των χρόνων υπηρεσίας στη διαμόρφωση θετικής στάσης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($F(3, 478) = 1,09, P = 0,34$).

5.1.7 Ο ρόλος της ηλικίας

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 8) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση' ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση ανάλογα με την ηλικία

Ηλικία	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως
30 ετών και κάτω	42	3,75	0,59	3,56	3,94
31-40 ετών	156	3,57	0,56	3,48	3,65
41-50 ετών	200	3,39	0,83	3,27	3,50
άνω των 50 ετών	84	3,39	0,84	3,21	3,57

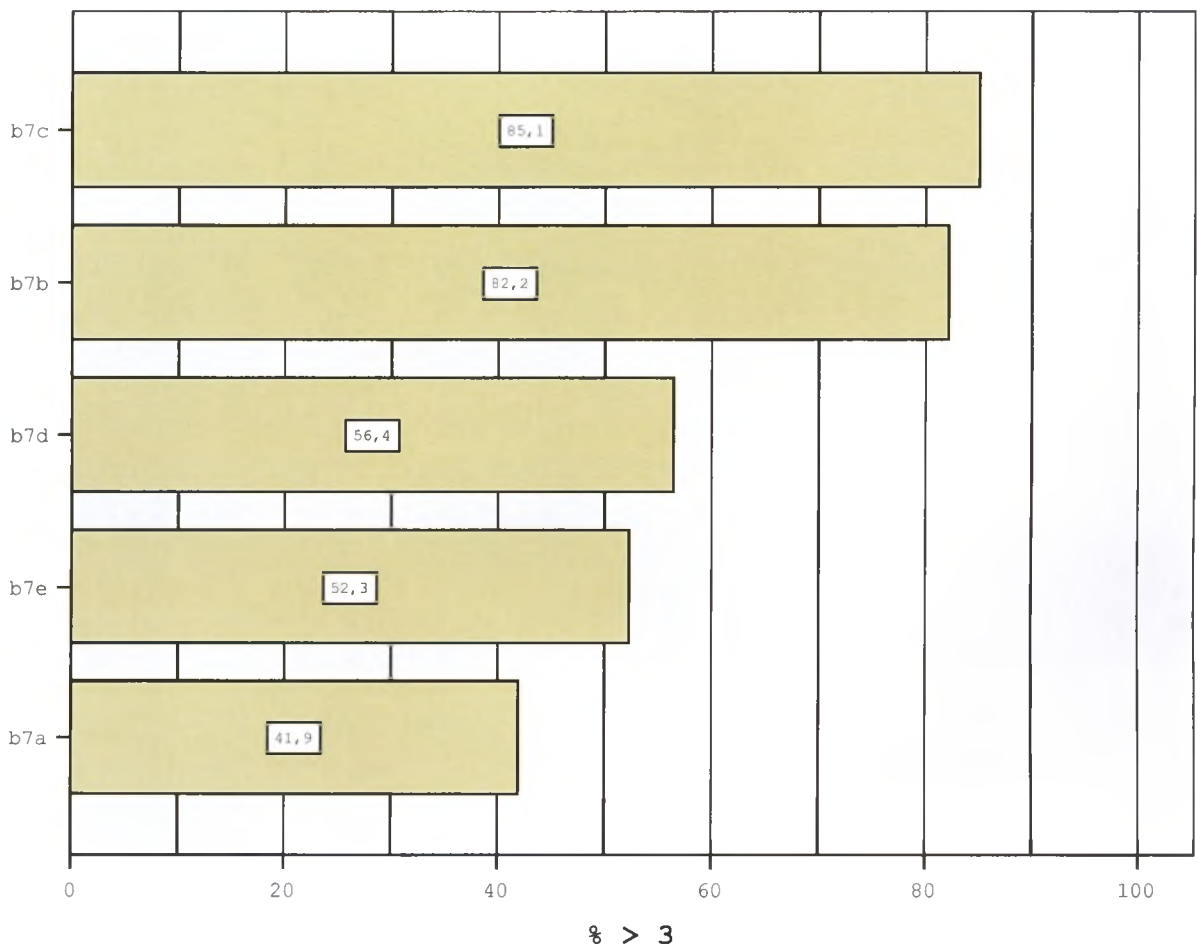
Μετά από ανάλυση διασποράς κατά ένα παράγοντα βρέθηκε ότι η επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση θετικής στάσης ήταν στατιστικά σημαντική ($F(3, 478) = 4,01, P = 0,00$). Επομένως οι νέοι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών έχουν

θετικότερη στάση σε σχέση με αυτούς που είναι άνω των 40 ετών, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

5.2 Στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής - παιδαγωγικής ικανότητας

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 3) παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που 'συμφωνούν' ή 'συμφωνούν απόλυτα' με κάθε μία από τις προτάσεις που αφορούν τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου.

Διάγραμμα 3. Στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής - παιδαγωγικής ικανότητας: Ποσοστά συμφωνίας με τις σχετικές προτάσεις.



b7a Θα αξιολογείται η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας.

b7b Θα αξιολογείται η ενεργοποίηση των μαθητών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

b7c Θα αξιολογείται η μεταδοτικότητα του.

b7d Θα αξιολογείται η δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

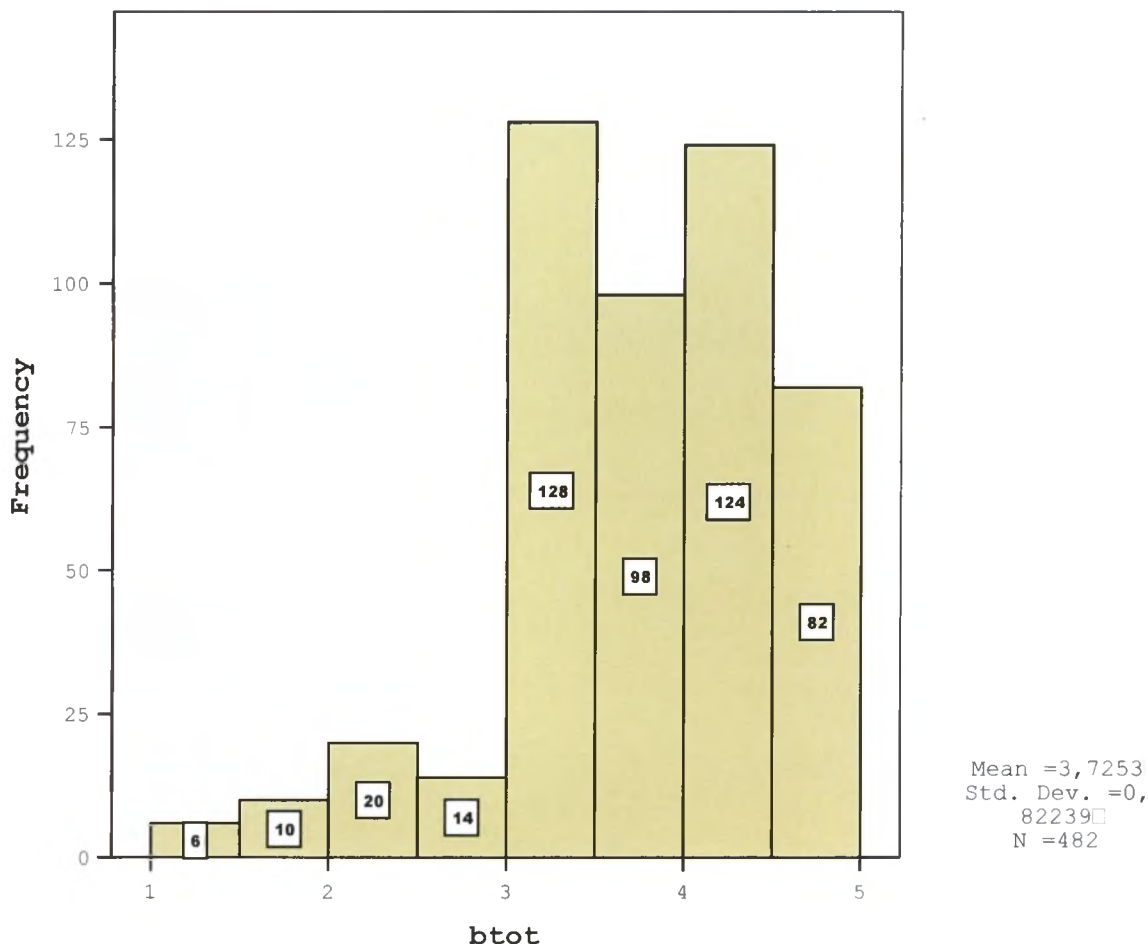
b7e Θα αξιολογείται η χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

Βρέθηκαν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας με την αξιολόγηση της μεταδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της ενεργοποίησης/συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μισοί ή λιγότεροι συμφωνούν με την αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας με βάση τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησής τους ή τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας.

Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας μετρήθηκε σε συνεχή κλίμακα 1(=απόλυτα αρνητική) έως 5(=απόλυτα θετική), ως μέσος όρος των απαντήσεων στις παραπάνω προτάσεις. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας υπολογίστηκε με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Βρέθηκε ικανοποιητική αξιοπιστία ($\alpha = 0,764 > 0,60$) της κλίμακας στάσης απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας.

Η κατανομή των τιμών της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας' παρουσιάζεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα (Διάγραμμα 4).

**Διάγραμμα 4. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση
της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας**



btot= στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας.’

Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα η στάση των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο είναι θετική (Διάμεσος=3,8).

Στη συνέχεια εξετάζονται παράγοντες που πιθανά σχετίζονται με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας.

5.2.1. Ο ρόλος του φύλου

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 9) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής ‘στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας’ ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας κατά φύλο

Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικών N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Άντρες.	176	3,61	0,86	0,06
Γυναίκες	306	3,78	0,79	0,04

Συγκρίθηκαν οι άντρες με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t– test έδειξε ότι: Ο μέσος όρος της στάσης των αντρών απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας είναι στατιστικά μικρότερος από αυτόν των γυναικών ($t(480)=-2,27, p = 0,02$ και $t(341,40)=-2,22, p=0,02$). Επομένως βλέπουμε ότι η στάση των γυναικών στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας είναι θετικότερη από των αντρών. Η σημαντικότητα είναι 0,750.

5.2.2. Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 10) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής ‘στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας’ ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικό v N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Άγαμοι.	104	3,65	0,76	0,07
Έγγαμοι	350	3,73	0,82	0,04

Συγκρίθηκαν οι έγγαμοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική

τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα.

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι: Ο μέσος όρος της στάσης των άγαμων απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας δεν είναι στατιστικά μικρότερος από αυτόν που είναι έγγαμοι ($t(452) = -0,84, p = 0,40$ και $t(181,86) = -0,88, p = 0,37$). Έτσι φαίνεται ότι δεν έχουμε διαφοροποίηση στάσεων.

5.2.3 Ο ρόλος της ηλικίας

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 11) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας' ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ανάλογα με την ηλικία.

Ηλικία	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως
30 ετών και κάτω	42	3,58	0,70	3,36	3,80
31-40 ετών	156	3,75	0,71	3,64	3,86
41-50 ετών	200	3,78	0,79	3,67	3,89
άνω των 50 ετών	84	3,60	1,08	3,37	3,84

Μετά από ανάλυση διασποράς βρέθηκε ότι η επίδραση της ηλικίας ($F = 1,36, p = 0,25$) δεν επηρεάζει σημαντικά τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ($F(3,478) = 1,36, p = 0,25$).

5.2.4 Ο ρόλος του πτυχίου στη διαμόρφωση στάσεων.

Στον ακόλουθο πίνακα (12) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας' ανάλογα με το είδος του πτυχίου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 12. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας σύμφωνα με το είδος του πτυχίου.

Είδος πτυχίου	Αριθμός εκπαιδευτικών ν N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Άλλο πτυχίο	124	3,94	0,69	0,06
Βασικό πτυχίο	358	3,64	0,85	0,04

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο με εκείνους που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι: Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο είναι στατιστικά μικρότερος από το μέσο όρο αυτών που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ($t(480)=3,49$, $p = 0,00$ και $t(262)=3,86$, $p=0,00$). Έτσι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων έχουν θετικότερη στάση στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.

5.2.5 Ο ρόλος της θέσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση στάσεων

Στον πίνακα (13) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας' ανάλογα με τη θέση των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί -αποσπασμένοι σε γραφεία).

Πίνακας 13. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας σύμφωνα με τη θέση των εκπαιδευτικών.

Είδος θέσης	Αριθμός εκπαιδευτικών ν N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Σχολείο	414	3,70	0,84	0,04
Γραφείο	68	3,83	0,65	0,07

Συγκρίθηκαν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εκείνους που είναι αποσπασμένοι σε

γραφεία ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο μέσος όρος των στάσεων των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε σχολεία δεν είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτόν των αποσπασμένων σε γραφεία ($t(480)=-1,19, p=0,23$ και $t(107) = -1,42, p = 0,15$). Έτσι φαίνεται ότι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας δε διαφοροποιείται.

5.2.6 Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης

Στον πίνακα (14) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Πίνακας (14) Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας σύμφωνα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Είδος εκπαίδευσης	Αριθμός εκπαιδευτικών n N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Δημόσια	428	3,69	0,80	0,03
Ιδιωτική	54	3,94	0,91	0,12

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια με εκείνους που υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο μέσος όρος των στάσεων των εκπαιδευτικών δημοσίου στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση ($t(480)=- 2,12, p = 0,03$ και $t(63,77)=-1,91, p=0,05$). Επομένως εκείνοι που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.

5.2.7 Ο ρόλος της προϋπηρεσίας

Στον ακόλουθο πίνακα (15) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας. ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15. Συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ανάλογα με την προϋπηρεσία.

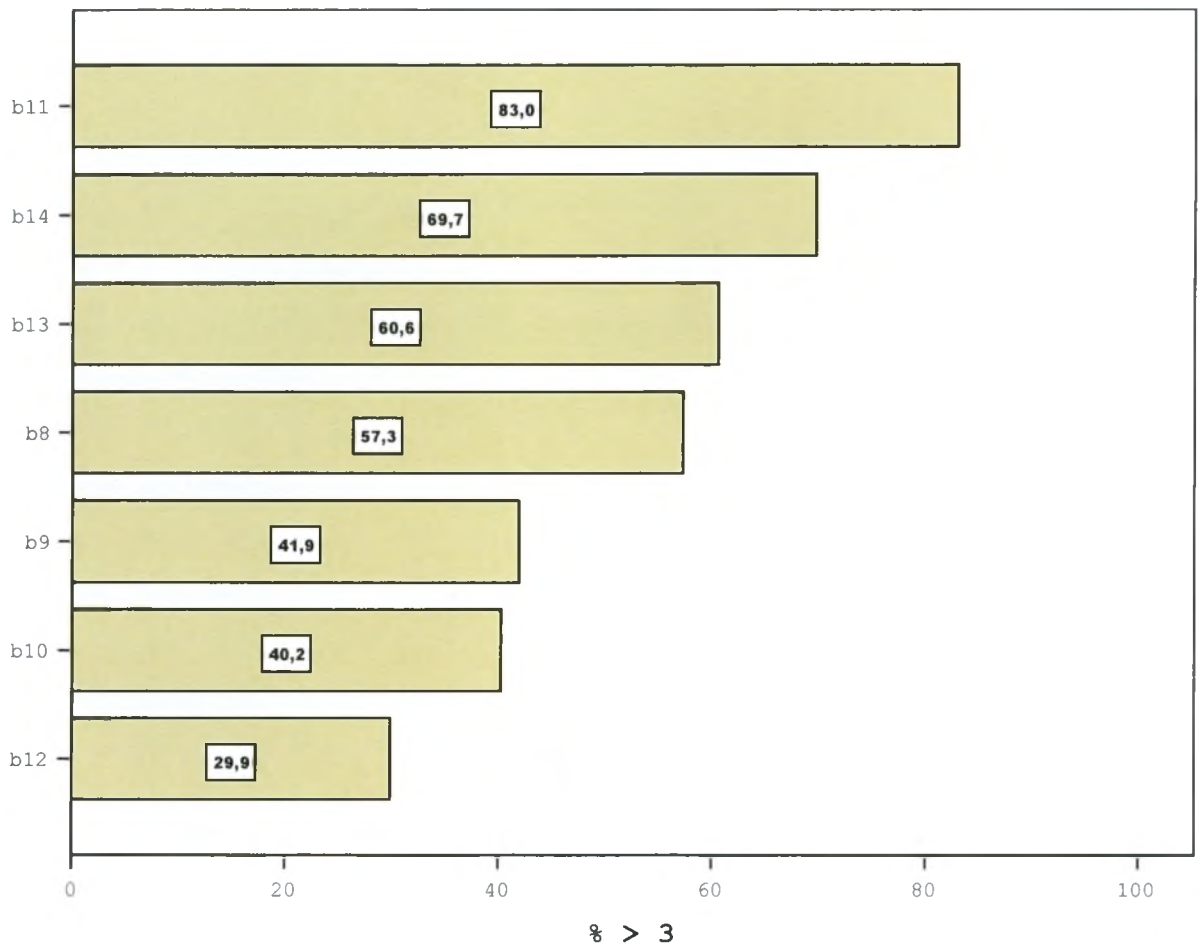
Προϋπηρεσία	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως
0-3 έτη	64	3,66	0,70	3,48	3,83
4-10 έτη	128	3,68	0,73	3,55	3,81
11-25 έτη	208	3,79	0,87	3,67	3,91
Ανω των 25 ετών	82	3,67	0,89	3,47	3,86

Μετά από την ανάλυση διασποράς βρέθηκε ότι η επίδραση των χρόνων υπηρεσίας δεν είναι στατιστικά σημαντική ως προς στη στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας ($F(3,478) = 0,77, p = 0,50$). Επομένως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δεν έχουν διαφορετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας από εκείνους με λίγα χρόνια υπηρεσίας.

5.3 Πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 5) παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που συμφωνούσαν (3) ή συμφωνούσαν απόλυτα (4) με κάθε ένα από μια σειρά πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης, εκτός της αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.

Διάγραμμα 5. Ποσοστά συμφωνίας με πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης.



b8 Οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας.

b9 Η επίδοση των μαθητών.

b10 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή.

b11 Η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.

b12 Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο.

b13 Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού.

b14 Το ήθος του εκπαιδευτικού.

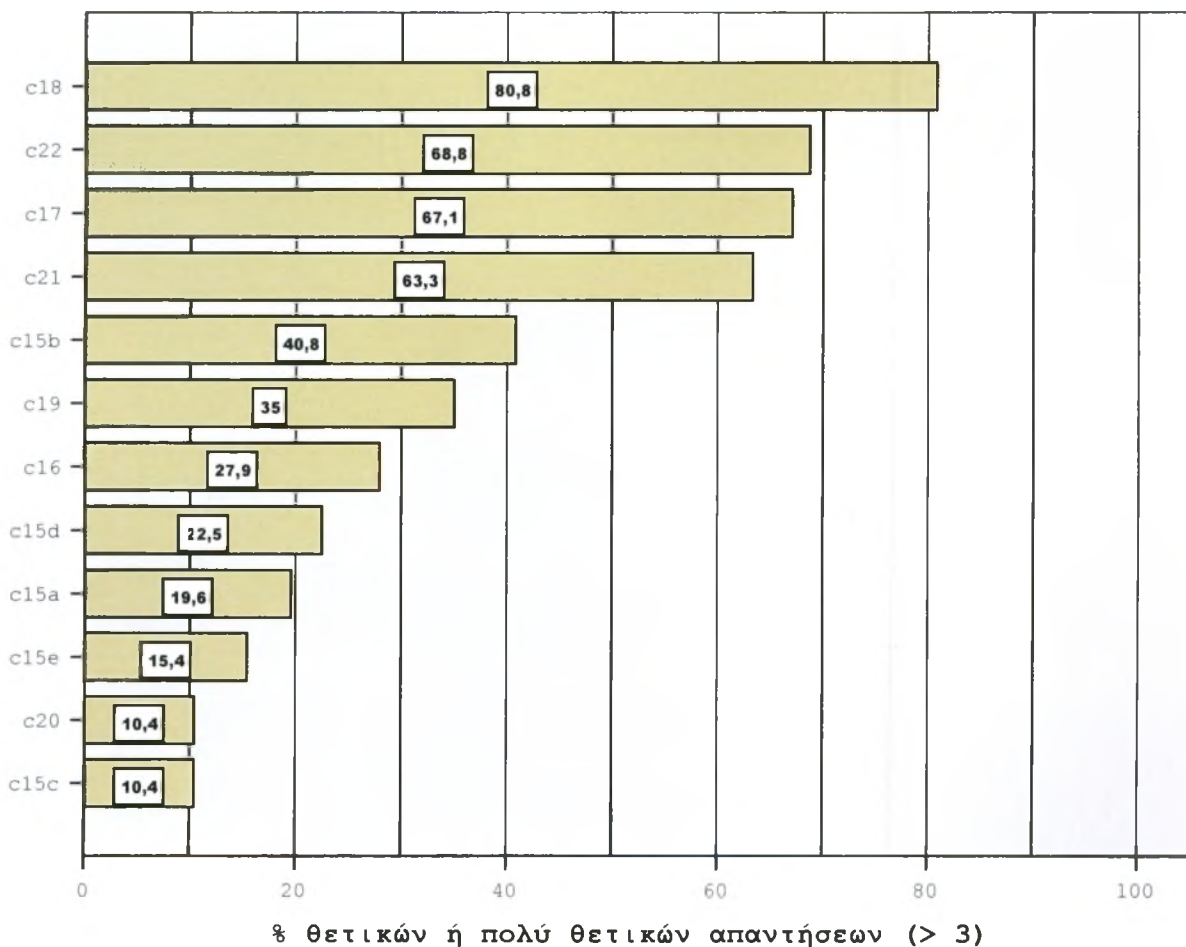
Βρέθηκαν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας με τα κριτήρια: την συμπεριφορά μέσα στην τάξη, το ήθος, τον ατομικό φάκελος προσόντων και τις πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση στόχων. Λιγότεροι από τους μισούς συμφώνησαν ότι η επίδοση των μαθητών, η συνεργασία με τον Διευθυντή ή η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων θα

πρέπει να αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

5.4 Κατάλληλοι Αξιολογητές

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 7) παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που συμφωνούσαν (3) ή συμφωνούσαν απόλυτα (4) με την καταλληλότητα μιας σειράς αξιολογητών.

Διάγραμμα 6. Ποσοστά συμφωνίας με την καταλληλότητα αξιολογητών.



c15a Επιτροπή Πανεπιστημιακών.

c15b Ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ/ντής.

c15c ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ.

c15d Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ.

c15e Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου.

c16 Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ).

c17 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού.

c22 Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

c18 Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης.

c19 Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση.

c20 Οι γονείς των μαθητών να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

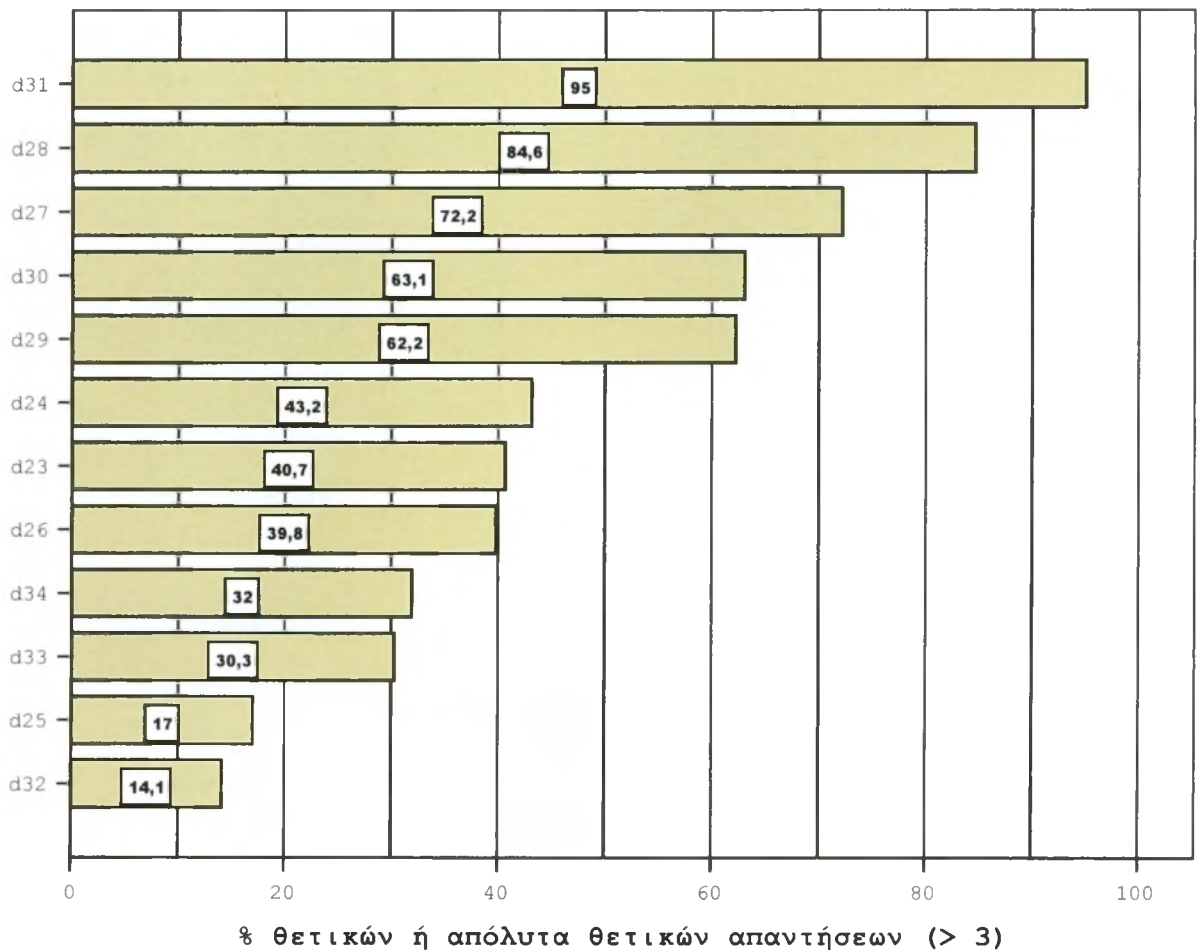
c21 Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού

Βρέθηκαν μεγάλα ποσοστά συμφωνίας με την εμπλοκή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, του διευθυντή (ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών) και του σχολικού συμβούλου (ως προς την επιστημονική κατάρτιση) στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ποσοστό 68,8% δε δέχεται τους συνδικαλιστές να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Λιγότεροι από τους μισούς συμφώνησαν με την καταλληλότητα του συλλόγου διδασκόντων μαζί με τον Διευθυντή ως αξιολογητών όπως επίσης και με την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Πολύ χαμηλά ποσοστά συμφωνίας βρέθηκαν για τις υπόλοιπες προτάσεις.

5.5 Μέθοδοι αξιολόγησης

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 7) παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που συμφωνούσαν (3) ή συμφωνούσαν απόλυτα (4) με μια σειρά μεθόδων αξιολόγησης.

Διάγραμμα 7. Ποσοστά συμφωνίας με μεθόδους αξιολόγησης.



D23 Περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές.

D26 Περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους.

D32 Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές.

D25 Βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών.

D33 Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση.

D24 Η μέθοδος της παρατήρησης

D34 Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής.

D27 Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

D28 Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα.

D29 Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές.

D30 Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο.

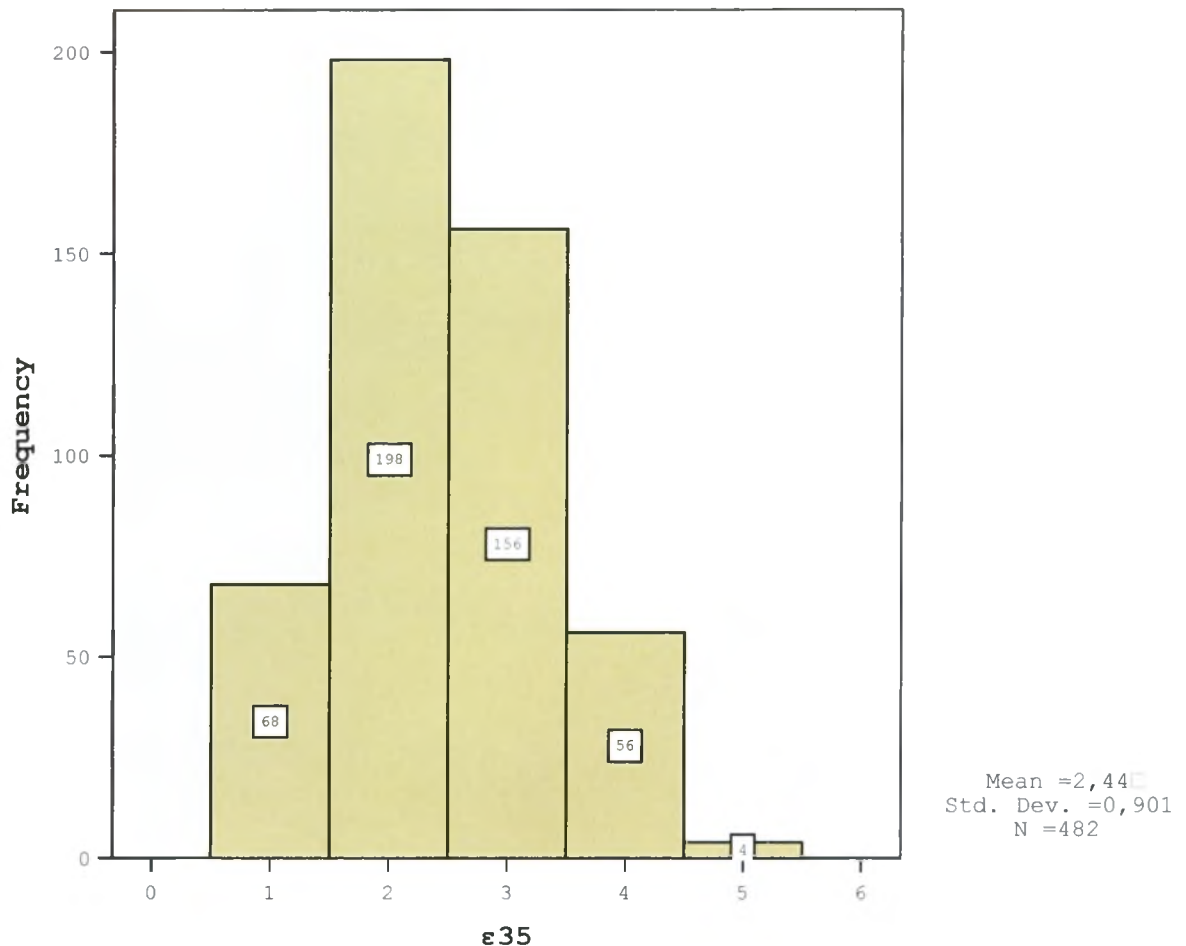
D31 Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του.

Βρέθηκαν μεγάλο ποσοστό συμφωνίας με την πρόταση ότι η συνέντευξη δεν αποτελεί το μοναδικό τρόπο αξιολόγησης αλλά και με την πρόταση ότι τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα. Η αυτοαξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από πολύ μεγάλο ποσοστό, όπως και η πρόταση ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο. Λιγότεροι από τους μισούς συμφώνησαν με τις προτάσεις d24, d23, σύμφωνα με τις οποίες η μέθοδος της παρατήρησης και η περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές αποτελούν μεθόδους αξιολόγησης. Υπάρχουν πολύ χαμηλά ποσοστά συμφωνίας για τις προτάσεις d32 και d25. Δηλαδή οι ερωτηθέντες δεν δέχονται την μέθοδο των μορίων αλλά ούτε και τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών σαν μεθόδους αξιολόγησης.

5.6 Ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 8) παρουσιάζεται το ιστόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ενημέρωσής τους για θέματα αξιολόγησης.

Διάγραμμα 8. Κατανομή του βαθμού ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.



ε35: Βαθμός ενημέρωσης σε κλίμακα 1=πολύ χαμηλό επίπεδο ενημέρωσης έως 5=πολύ υψηλό επίπεδο

Όπως προκύπτει από το παραπάνω διάγραμμα, το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών είναι κάτω του μετρίου (M.T.=2,44, 95% Διάστημα εμπιστοσύνης=2,36 έως 2,52 και Διάμεσος=2).

Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συνολικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση ($r = 0,317$, $N = 482$, $P < 0,001$). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ενημέρωση για τα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο θετικότερη η συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

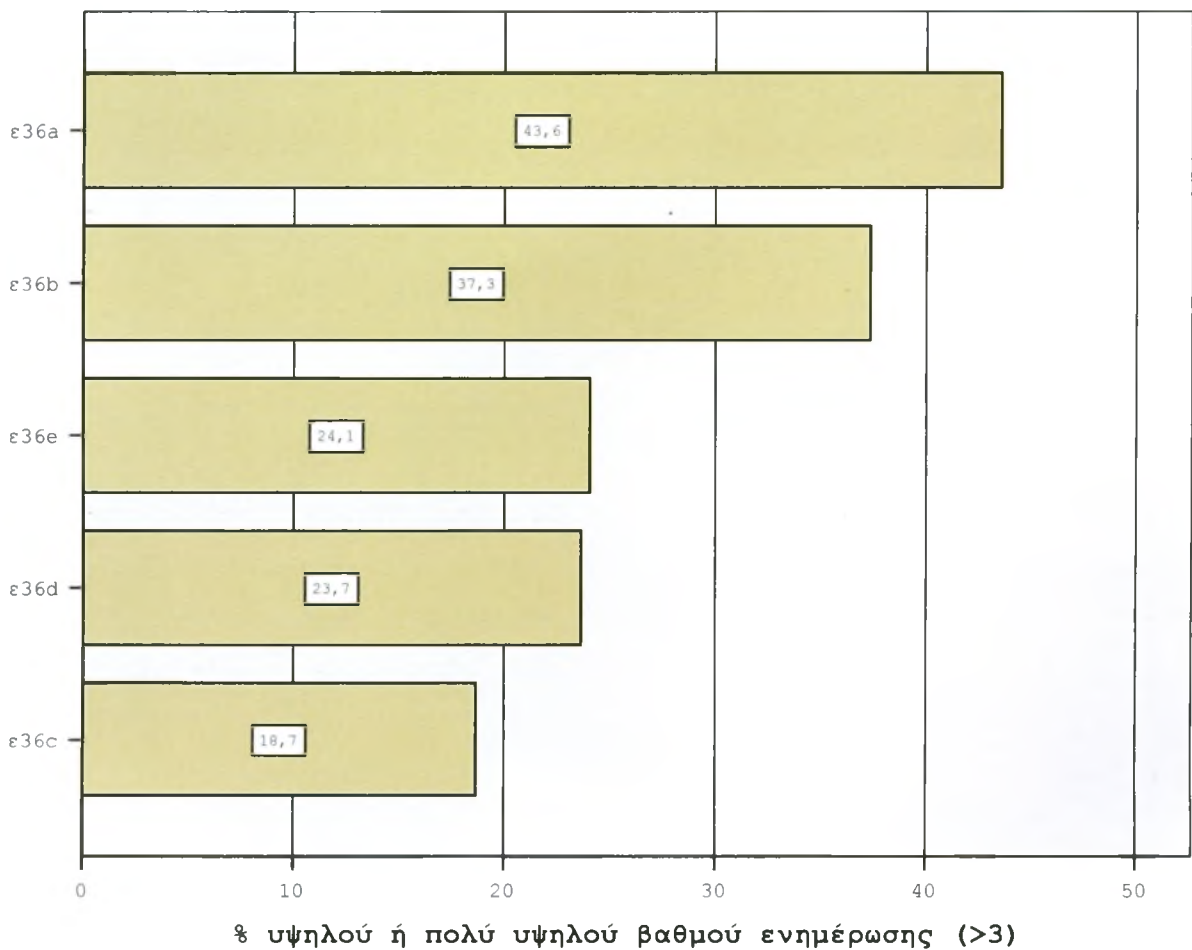
Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ του βαθμού ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση

της παιδαγωγικής- διδακτικής ικανότητας ($r = 0,158$, $N = 482$, $P = 0,001$).
Επομένως όσο μεγαλύτερη είναι η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τα θέματα
εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο θετικότερη η στάση για την αξιολόγηση της
παιδαγωγικής -διδακτικής ικανότητας.

Στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 9) απεικονίζεται το επίπεδο ενημέρωσης
των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης, από διάφορες πηγες.

Διάγραμμα 9. Πηγές ενημέρωσης σε θέματα αξιολόγησης:

Ποσοστά εκπαιδευτικών με σημαντικό βαθμό ενημέρωσης από κάθε πηγή.



Ε36α βιβλία και τα άρθρα.

Ε36b συζητήσεις με συναδέλφους.

Ε36c οι συνδικαλιστές.

E36d το διαδίκτυο.

E36e επιμορφωτικά σεμινάρια.

Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι συνήθως η ενημέρωση προέρχεται από βιβλία, άρθρα και από συζητήσεις με συναδέλφους, ενώ δεν υπάρχει ενημέρωση από τους συνδικαλιστές.

5.6.1 Συσχετίσεις με στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση

Στους ακόλουθους πίνακες εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης της συνολικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση καθώς και της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής –παιδαγωγικής ικανότητας με το βαθμό ενημέρωσης από τις διάφορες πηγές πληροφόρησης.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις της συνολικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση με το βαθμό ενημέρωσης από τις διάφορες πηγές.

	Βιβλία και άρθρα	Συνδικαλιστές	Συζητήσεις με συναδέλφους	Διαδίκτυο	Επιμορφωτικά σεμινάρια
Συντελεστής συσχέτισης (του Pearson)	0,334(**)	0,084	-0,112(*)	0,246(**)	0,261(**)
Σημαντικότητα	<0,000	0,064	0,014	<0,000	<0,001
N	482	482	482	482	482

** Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,01 (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,05 (διπλής κατεύθυνσης)

Πίνακας 17 Συσχετίσεις της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής- παιδαγωγικής ικανότητας με το βαθμό ενημέρωσης από τις διάφορες πηγές.

	Βιβλία και άρθρα	Συνδικαλιστές	Συζητήσεις με συναδέλφους	Διαδίκτυο	Επιμορφωτικά σεμινάρια
Συντελεστής συσχέτισης (του Pearson)	0,195(**)	0,190	-0,120(**)	0,246(**)	0,142(**)
Σημαντικότητα	<0,000	0,064	0,014	<0,000	<0,001
N	482	482	482	482	482

** Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,01 (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0,05 (διπλής κατεύθυνσης)

Στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ της μεταβλητής 'στάση απέναντι στην αξιολόγηση' και του βαθμού ενημέρωσης από τη βιβλιογραφία, το διαδίκτυο ή από επιμορφωτικά σεμινάρια. Αντίθετα όσο περισσότερο η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προέρχεται από συζητήσεις με συναδέλφους, τόσο αρνητικότερη είναι η στάση του απέναντι στην αξιολόγηση (αρνητική συσχέτιση) ενώ η ενημέρωση από τους συνδικαλιστές δεν σχετίζεται με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση (πίνακας 16). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα αναφορικά με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση της διδακτικής-παιδαγωγικής ικανότητας (Πίνακας 17).

5.6.2 Ο ρόλος του φύλου στο επίπεδο ενημέρωσης

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 18) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής 'στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης' ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 18. Συνολική στάση στο επίπεδο ενημέρωσης κατά φύλο

Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	Τυπικό Σφάλμα Τ.Σ.
Άντρες	176	2,58	0,87	0,06
Γυναίκες	306	2,36	0,90	0,05

Συγκρίθηκαν οι άντρες με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης τους, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι μέσος όρος των αντρών είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτόν των γυναικών ($t(480)=259, p=0,01$ και $t(374,49)=2,61, p=0,00$). Έπομένως φαίνεται ότι οι άντρες είναι πιο ενημερωμένοι σε θέματα αξιολόγησης από τις γυναίκες.

5.6.3. Ο ρόλος της οικογενειακής κατάστασης

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 19) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19. Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Αριθμός εκπαιδευτικώ ν N	Μέση Τιμή Μ.Τ.	Τυπική Απόκλιση Τ.Α	Τυπικό Σφάλμα Τ.Σ.
Άγαμοι.	104	2,38	0,90	0,08
Έγγαμοι	350	2,42	0,89	0,04

Συγκρίθηκαν οι έγγαμοι με τους άγαμους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα.

Ο έλεγχος t- test έδειξε ότι: οι διακυμάνσεις των άγαμων και των έγγαμων είναι διαφορετικές. Ο μέσος όρος των άγαμων θεωρούν ικανοποιητική την ενημέρωσή τους και δεν είναι στατιστικά μικρότερη από τους έγγαμους ($t(452) = -0,38$, $p = 0,70$ και $t(168) = -0,38$, $p = 0,70$).

5.6.4 Ο ρόλος της ηλικίας

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 20) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 20. Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με την ηλικία.

	Αριθμός εκπαιδευτικών	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως

Ηλικία	N	M.T.	T.A		
30 ετών και κάτω	42	2,62	0,90	2,34	2,90
31-40 ετών	156	2,31	0,83	2,17	2,44
41-50 ετών	200	2,48	0,94	2,35	2,61
άνω των 50 ετών	84	2,50	0,88	2,31	2,69

Μετά από ανάλυση διασποράς βρέθηκε ότι η επίδραση της ηλικίας δεν επηρεάζει ($F(3,478)=1,94, p=0,12$) σημαντικά το βαθμό ενημέρωσης για θέματα αξιολόγησης.

5.6.5 Ο ρόλος του πτυχίου.

Στον ακόλουθο πίνακα (21) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με το είδος του πτυχίου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21. Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με το είδος του πτυχίου.

Είδος πτυχίου	Αριθμός εκπαιδευτικώ ν N	.Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
βασικό.	124	2,45	0,99	0,09
Πτυχίο	358	2,44	0,86	0,04

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο με εκείνους που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο μέσος όρος του βαθμού ενημέρωσης των κατόχων του βασικού τίτλου σπουδών δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών ($t(480)=0.16, p=0,86$ και $t(191) = 0,15, p = 0,87$). Επομένως εκείνοι με επιπλέον σπουδές δεν είναι πιο πολύ ενημερωμένοι.

5.6.6 Ο ρόλος του είδους της εκπαίδευσης

Στον πίνακα (22) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Πίνακας (22) Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης σύμφωνα με το είδος της εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Είδος εκπαίδευσης	Αριθμός εκπαιδευτικών n N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Δημόσια	428	2,44	0,88	0,04
Ιδιωτική	54	2,41	1,03	0,14

Συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια με εκείνους που υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο μέσος όρος της στάσης απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης αυτών που υπηρετούν στα δημόσια δεν είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ιδιωτική εκπαίδευση ($t(480)=0,28$, $p=0,77$ και $t(63,09) = 0,24$, $p = 0,80$). Έτσι φαίνεται ότι η στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης δε διαφοροποιείται σε σχέση με το είδος εκπαίδευσης (δημόσια-ιδιωτική).

5.6.7 Ο ρόλος της θέσης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα (23) εμφανίζονται οι μέσες τιμές της μεταβλητής 'στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με τη θέση των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί -αποσπασμένοι σε γραφεία).

Πίνακας 23. Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης σύμφωνα με τη θέση των εκπαιδευτικών.

Είδος θέσης	Αριθμός εκπαιδευτικώ ν N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	Τυπικό Σφάλμα T.Σ.
Σχολείο	414	2,51	0,89	0,04
Γραφείο	68	2,03	0,86	0,10

Συγκρίθηκαν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με εκείνους που είναι αποσπασμένοι σε γραφεία ως προς τη συνολική τους στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης, με χρήση του ελέγχου t του Student για ανεξάρτητα δείγματα.

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο μέσος όρος των στάσεων των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα σχολεία είναι σημαντικά υψηλότερος αναφορικά με το βαθμό ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που είναι αποσπασμένοι σε γραφεία ($t(480) = 4,11, p=0,00$ και $t(92) = 4,21, p = 0,00$). Έτσι φαίνεται ότι οι «εν ενεργεία» εκπαιδευτικοί είναι πιο ενημερωμένοι.

5.6.8 Ο ρόλος προϋπηρεσίας

Στον ακόλουθο πίνακα (24) εμφανίζονται οι μέσες τιμές και λοιπά χαρακτηριστικά της μεταβλητής στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 24. Συνολική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης ανάλογα με την προϋπηρεσία.

Προϋπηρεσία	Αριθμός εκπαιδευτικών N	Μέση Τιμή M.T.	Τυπική Απόκλιση T.A	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
				Από	Έως
0-3 έτη	64	2,25	0,87	2,03	2,47
4-10 έτη	128	2,45	0,92	2,29	2,61
11-25 έτη	208	2,43	0,92	2,31	2,56
Άνω των 25 ετών	82	2,59	0,83	2,40	2,77

Μετά από την ανάλυση διασποράς βρέθηκε ότι η επίδραση των χρόνων υπηρεσίας στο βαθμό ενημέρωσης δεν είναι σημαντική ($F(3,478) = 1,68, p = 0,17$). Επομένως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δεν έχουν διαφορετική στάση απέναντι στο βαθμό ενημέρωσης από εκείνους με λίγα χρόνια υπηρεσίας.

Γ' ΜΕΡΟΣ

6.1 Συζήτηση

Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ήταν αναμενόμενο οι ερωτώμενοι να έχουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης εξαιτίας της εσφαλμένης εφαρμογής της αξιολόγησης στο παρελθόν, του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της που στόχο είχε τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού στις επιταγές που επιβάλλονταν εκ των «άνω» και εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης στα κριτήρια, στους φορείς και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Έτσι η υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης καταρρίπτεται και η αρνητική στάση εντοπίζεται σε ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (9%). Βέβαια η στάση των εκπαιδευτικών που τάσσεται υπέρ του θεσμού της αξιολόγησης είναι ελάχιστα θετική, πράγμα που σημαίνει ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν παίρνει θέση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης. Τέτοια αποτελέσματα δείχνουν τις αμφιταλαντεύσεις των εκπαιδευτικών, μια κατάσταση μεταξύ αποδοχής και άρνησης του θεσμού που ίσως να οφείλεται στο φόβο του καινούριου, στην έλλειψη κατανόησης της έννοιας και στο φόρτο εργασίας που ενδέχεται να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της συνεχούς λογοδεσίας.

Τα ευρήματα της έρευνας μας συμφωνούν με εκείνα της έρευνας του ΥΠΕΠΘ. (1991) σύμφωνα με την οποία τόσο οι διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια αλλά πολύ περισσότερο οι διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαντούν θετικά στο ερώτημα «ναι ή όχι» στην αξιολόγηση.

Επίσης, και στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003) με τις εκθέσεις αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί μια αξιόπιστη αξιολόγηση με σαφή κριτήρια και διαφανείς διαδικασίες.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα μας συμφωνούν και με την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) σύμφωνα με την οποία μεγάλο ποσοστό τάσσεται υπέρ της εισαγωγής του θεσμού με την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

Παρόμοια αποτελέσματα μ'αυτά της έρευνάς μας έχουμε και στην έρευνα του Τσαντάκη (2005), σύμφωνα με την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δέχεται την αξιολόγηση, της οποίας στόχος είναι τόσο η βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και η υλικοτεχνική υποδομή, αλλά με την προϋπόθεση να διενεργείται με ξεκάθαρα κριτήρια και με αντικειμενικότητα.

Αντίθετα αποτελέσματα μας δίνει η έρευνα του Νανούρη (2003) σύμφωνα με την οποία ένα μεγάλο ποσοστό δε δέχεται την αξιολόγηση γιατί τη θεωρεί διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου χωρίς αντικειμενικότητα και εγκυρότητα.

Επίσης ο Blumberg (1973) στην έρευνά του εντόπισε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων κριτηρίων, τον τιμωρητικό χαρακτήρα και την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των αξιολογητών ενώ σε άλλη έρευνα του ίδιου, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικότερη στάση όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στις διαδικασίες.

Όσον αφορά στους διάφορους παράγοντες που συνδέονται με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση, διαφαίνεται στην έρευνά μας ότι το φύλο δε διαφοροποιεί τη στάση, έτσι δεν επαληθεύεται η υπόθεση (δ), σύμφωνα με την οποία αναμένονταν διαφοροποίηση στάσης μεταξύ αντρών και γυναικών.

Τα ευρήματα μας δεν συμφωνούν με αυτά της Bilken (1985), σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επειδή φέρουν δυσανάλογο μέρος της ευθύνης για τις οικογενειακές υποχρεώσεις, η προοπτική της προαγωγής ή η αφοσίωση στη σταδιοδρομία και οποιαδήποτε αξιολογική κρίση δημιουργούν μερικές φορές αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό.

Επίσης η έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) έδειξε ότι η στάση απέναντι

στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το φύλο, καθώς επίσης και στην έρευνα του Τσαντάκη (2005) οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου συμφωνούν κατά πλειοψηφία ότι η αξιολόγηση είναι αρκετά ως πολύ σημαντική.

Άλλοι παράγοντες που συνδέονται με τη στάση είναι η ηλικία και η προϋπηρεσία. Ενώ υπάρχει διαφοροποίηση στάσεων μεταξύ νεότερων εκπαιδευτικών έως 30 ετών σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, δε βρέθηκε διαφοροποίηση στάσεων που να σχετίζεται με την προϋπηρεσία.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικότερη στάση όπως διατυπώνεται και στις έρευνες των Hargreaves & Fullan (1992), σύμφωνα με τους οποίους η θετικότερη στάση οφείλεται στη φυσική τους ενέργεια, στις λιγότερες οικογενειακές δεσμεύσεις και στον άκαμπτο ιδεαλισμό τους. Οι νεότεροι επενδύουν στη δουλειά τους και δεν πτοούνται από οποιαδήποτε αλλαγή και εισαγωγή νέων θεσμών.

Επίσης σε έρευνα των Hoy & Miskel (2001) αναφέρεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερα θετικότερες στάσεις στα νέα συστήματα αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας όπως αναμένονταν και από την υπόθεση (γ), ίσως να οφείλονται στο γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την εμπειρία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης γι αυτό και η στάση τους είναι διαφορετική και μάλιστα θετικότερη σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, πολλοί από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς έχουν άμεση εμπειρία από τον επιθεωρητισμό. Ενδέχεται ακόμη οι μεγαλύτεροι να επιδιώκουν μια κατάσταση ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την υπόλοιπη ζωή τους. Επομένως, οποιοσδήποτε νέος θεσμός θα επιφέρει πίεση, επιπλέον φόρτο εργασίας και περαιτέρω υποχρεώσεις και έτσι η στάση τους είναι λιγότερο θετική.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι άγαμοι έχουν θετικότερη στάση στο θεσμό από τους έγγαμους. Οι λιγότερες οικογενειακές ευθύνες δίδουν στους άγαμους μεγαλύτερα περιθώρια για εξέλιξη και επένδυση στη δουλειά τους.

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία, στην έρευνά μας δεν υπάρχει διαφοροποίηση στάσεων, όμως στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2005) οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών δείχνουν αρνητική στάση εξαιτίας της εμπειρίας τους από τον επιθεωρητισμό ενώ συγχρόνως διατυπώνονται επιφυλάξεις όσον αφορά στη διασφάλιση στόχων, κριτηρίων, διαδικασιών και

ριζικής αξιοποίησης. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί που διορίστηκαν με τον ΑΣΕΠ, με μικρή προϋπηρεσία, είναι πιο θετικοί στο θεσμό με την προϋπόθεση ότι η αξιολόγηση θα είναι το ίδιο αντικειμενική όπως και ο διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. Αλλά και στην έρευνα των Peterson & Comeaux (1990), οι απόψεις για το θεσμό της αξιολόγησης εξαρτάται από την εμπειρία τους στην διαδικασία.

Επιπρόσθετα, η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και είναι θετικότερη από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών πτυχίων. Οι περαιτέρω σπουδές γεννούν ένα μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας, πληρότητας και ίσως καλύτερη ενημέρωση για το θεσμό. Το εύρημά μας δεν συμφωνεί με αυτό της έρευνας των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) σύμφωνα με το οποίο οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων.

Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση είναι το είδος εκπαίδευσης που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, δηλαδή δημόσια ή ιδιωτική. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση έχουν θετικότερη στάση από αυτούς που εργάζονται στη δημόσια. Είναι αναμενόμενο, καθότι οι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση αξιολογούνται συνεχώς, επιμορφώνονται διαρκώς, επομένως θεωρούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου. Αντίθετα, στη δημόσια εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός αφενός δεν έχει λάβει οποιαδήποτε επιμόρφωση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου δεν έχει ξεπεράσει τον «ιδιωτισμό» του και την απομόνωσή του στις αίθουσες διδασκαλίας.

Τέλος, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γραφεία με εκείνους που εργάζονται σε σχολεία, φαίνεται ότι δεν έχουν διαφοροποιημένη στάση.

Ακόμη στην έρευνά μας θελήσαμε να εξετάσουμε ποιοι τομείς του έργου του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αξιολογηθούν. Η αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού έγινε αποδεκτή από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, έτσι η στάση είναι θετική. Ενώ σαφώς αρνητική στάση έχει μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (7,5%). Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία

συμφωνεί με την αξιολόγηση της μεταδοτικότητας του εκπαιδευτικού, την ενεργοποίηση των μαθητών, τη δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών και τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Βλέπουμε λοιπόν, ότι αν και η αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας προκάλεσε αμφισβητήσεις, καχυποψίες αρνητικής ισορροπίας στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας κατά το παρελθόν, στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά του Dunkin (1997) σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται στο επαγγελματικό μοντέλο που θεωρείται και το «πολιτικά σωστό» σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός πέρα από την θεωρητική και τεχνική γνώση της διδασκαλίας θα πρέπει να έχει και ειδικές παιδαγωγικές ικανότητες και τεχνικές.

Η στάση των γυναικών στην έρευνά μας απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας είναι πιο θετική από ότι στους άντρες.

Όπως φαίνεται σε έρευνα της Bilken (1985) οι γυναίκες αναπτύσσουν τέτοια στάση γιατί τις περισσότερες φορές δεν ενδιαφέρονται για τη σταδιοδρομία τους, αλλά αφιερώνουν την προσοχή και το ενδιαφέρον στην αίθουσα, δηλαδή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη μέσα στην τάξη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λόγω του ρόλου τους προσεγγίζουν τους μαθητές με πιο σωστούς παιδαγωγικούς τρόπους. Επομένως, αξιολογικές διαδικασίες της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας βρίσκουν τις γυναίκες εκπαιδευτικές πιο θετικές συγκριτικά με τους άντρες που δείχνουν ενδιαφέρον στα διοικητικά καθήκοντα περισσότερο.

Επίσης, η στάση απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής αξιολόγησης φαίνεται ότι δε σχετίζεται με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και την προϋπηρεσία. Όμως η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και είναι πιο θετική από τα άτομα που έχουν μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές. Αυτό είναι αναμενόμενο, μιας και τα άτομα αυτά έχουν τις περισσότερες φορές περισσότερες γνώσεις στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στις διδακτικές μεθόδους και διακατέχονται από αίσθημα σιγουριάς σε οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι σε ιδιωτικά σχολεία έχουν θετικότερη στάση από αυτούς που εργάζονται σε δημόσια για λόγους που έχουν

ήδη αναφερθεί.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στους τομείς αξιολόγησης, εκτός από την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας, στην έρευνά μας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη. Το εύρημά μας συμφωνεί με τις έρευνες των Ellet και των συνεργατών (1980) σύμφωνα με τις οποίες, τόσο οι διδακτικές και οργανωτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, όσο και η εμπειρία να αντιδρά με τους μαθητές, να δημιουργεί άνετη ατμόσφαιρα και άριστες διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τομέα αξιολόγησης. Τέλος, η πλειοψηφία συμφωνεί και στην αξιολόγηση του ήθους αν και σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ούτε υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να ερμηνεύουν την έννοια «εκπαιδευτικό ήθος» αλλά ούτε και το «ήθος» αποτέλεσε τομέα τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν (Δημητρόπουλος, 2002).

Όσον αφορά στις μεθόδους αξιολόγησης, η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί ότι η συνέντευξη δεν πρέπει να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής τους. Το εύρημα μας συμφωνεί μ' αυτό του Dunkin (1997), ο οποίος αναφέρει ότι η συνέντευξη δύσκολα βαθμολογείται ενώ προσωπικά στοιχεία εμποδίζουν το αδιάβλητο της διαδικασίας. Εκτός από τη συνέντευξη, η μοριοδότηση και η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας απορρίπτονται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος μας αν και στις έρευνες των Sullivan & Glanz (2000) φαίνεται ότι η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας αποτελεί ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό.

Ακόμη στην έρευνα μας, βλέπουμε ότι υπάρχει αποδοχή νέων εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς όπως την αξιολόγηση του ατομικού φακέλου (portfolio) και την αυτοαξιολόγηση. Εύρημα που ενισχύεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (MacBeath, 2001, Πασιαρδής, 2005), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται με τη βοήθεια κριτικού φίλου να αναστοχαστεί για την βελτίωση διδακτικών πρακτικών και να ενισχύσει τον επαγγελματισμό του. Τα ευρήματα μας συμφωνούν και με τα ευρήματα των Sullivan & Glanz (2000) σε πέντε μελέτες περίπτωσης, σύμφωνα με τα οποία η μηχανιστική αντίληψη της αξιολόγησης έχει ξεπεραστεί κι γι αυτό εναλλακτικές μέθοδοι θα πρέπει να

υιοθετηθούν, όπως ο ατομικός φάκελος (portfolio), η έρευνα δράσης (action research) και η συναδελφική υποστήριξη.

Επίσης, τόσο η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές, όσο και η αποδοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης από την πλειοψηφία των ερωτώμενων, παραπέμπει στην δυνατότητα εισαγωγής συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σύμφωνα με την οποία όλοι οι παραπάνω φορείς θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων της σχολικής μονάδας και έτσι μπορούν να βελτιώσουν ή να επιλύσουν τα προβλήματά της. Την εισαγωγή ενός συμμετοχικού μοντέλου ανδεικνύουν και τα ευρήματα των Sullivan & Glanz (2000). Το ίδιο αποτέλεσμα βρέθηκε στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2005) σύμφωνα με την οποία η στάση που θα τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση κυμαίνεται από θετική ως αρνητική με την μόνη επιφύλαξη στις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να εφαρμόσει την εσωτερική αξιολόγηση.

Όσον αφορά στους κατάλληλους αξιολογητές η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν δέχεται ούτε τους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών φορέων, το περιφερειακό συμβούλιο Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε, Π.Υ.Σ.Π.Ε), τους Προϊστάμενους και Διευθυντές Γραφείων, αλλά ούτε και την επιτροπή του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Είναι φανερό ότι οι εξωτερικοί φορείς δε γίνονται αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερωτώμενων. Η άσκηση αυταρχικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης από τους επιθεωρητές στο παρελθόν και η αμφισβήτηση του κύρους των αξιολογητών, αλλά και των προσώπων που στελεχώνουν τα Συμβούλια ή τις επιτροπές έχει σαν αποτέλεσμα τη μη αποδοχή της εξωτερικής αξιολόγησης.

Το εύρημά μας συμφωνεί με εκείνα των Neagle & Evans (1970) που αναφέρουν ότι ανάμεσα στους παράγοντες που δημιουργεί αρνητική στάση στην εξωτερική αξιολόγηση είναι και οι «σκιές του παρελθόντος». Επίσης συμφωνεί και με τα ευρήματα των Zepedo & Ponticell (1998), σύμφωνα με τα οποία η παραδοσιακή εξωτερική αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς της Οκλαχόμα αλλά και του Τέξας, περιγράφεται σαν «παράσταση» χωρίς ιδιαίτερο όφελος για τους εκπαιδευτικούς.

Σε αντίθεση με τους προαναφερόμενους αξιολογητές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί, ότι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να

αξιολογεί τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος την επιστημονική του κατάρτιση.

Με το εύρημά μας – το οποίο διατυπώνεται και στο νόμο Ν. 2986/2002, αρ. 5 – συμφωνούν τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσαντάκη (2005) σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία δέχεται αφενός τον Διευθυντή Σχολείου να αξιολογήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπηρεσιακή συνέπεια και αφετέρου τον Σχολικό Σύμβουλο να αξιολογήσει την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση. Ακόμη τα αποτελέσματα της έρευνας των Μουτζούρη και Δασκαλόπουλου (2005) έδειξαν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών να απαντά ότι θεωρούν το Σχολικό Σύμβουλο ικανό να τους αξιολογήσει, με την προϋπόθεση ότι θα σέβεται τις συνθήκες δουλειάς τους και ο ίδιος θα έχει σωστή κατάρτιση.

Όσον αφορά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης τα ευρήματά μας έδειξαν ότι είναι κάτω του μετρίου, υπάρχει όμως θετική συσχέτιση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση και του βαθμού ενημέρωσής τους, όπως ήταν αναμενόμενο (υπόθεση β).

Η έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε θέματα αξιολόγησης αυξάνει τους φόβους απέναντι στο θεσμό, ενώ αντίθετα η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης όπως φαίνεται και στην έρευνα της Κωστάκη (1993) στη Μ. Βρετανία, μετριάζει τους φόβους και βοηθάει να ξεπεραστούν οι ενδοιασμοί.

Τα ευρήματά μας συμφωνούν ακόμη με τον Κουτούζη (2003), σύμφωνα με τον οποίο η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης δημιουργεί αρνητική στάση γιατί η αξιολόγηση θεωρείται απειλή για τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, η ενημέρωση σε αξιολογικά συστήματα συντελεί στο να αρθούν τα αρνητικά στερεότυπα που έχουν εγγραφεί σαν αρνητικά σχήματα και να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης ως «ανατροφοδοτική και παιδαγωγική παρέμβαση ως συνευθύνη και συλλογική δράση» (Ρέππα, 2005, σ .53). Αλλά και κατά τον Πασιαρδή (2005), η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης δημιουργεί συμμετοχική αντίληψη της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005) μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει καταρτιστεί σε θέματα αξιολόγησης ενώ η πλειοψηφία δεν έχει καταρτιστεί καθόλου, με αποτέλεσμα η εισαγωγή του θεσμού

να θεωρείται στην παραπάνω έρευνα ανασταλτικός παράγοντας εισαγωγής του θεσμού.

Όσον αφορά στο φύλο, στην έρευνα μας οι άντρες φαίνονται περισσότερο ενημερωμένοι, ενώ οι γυναίκες ίσως λόγω των οικογενειακών δεσμεύσεων και υποχρεώσεων δεν ασχολούνται με θέματα πέρα της διδασκαλίας τους.

Επίσης, οι αποσπασμένοι στα γραφεία είναι λιγότερο ενημερωμένοι, καθότι στα γραφεία οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί επιτελούν διοικητικό έργο, αξιολογούνται από τους προϊσταμένους τους και θέματα αξιολόγησης αφορούν περισσότερο τους «εν ενεργεία» εκπαιδευτικούς. Επομένως, τόσο το ενδιαφέρον τους όσο και η αναζήτηση πηγών ενημέρωσης είναι μειωμένα.

Πηγές ενημέρωσης που διαμορφώνουν θετικότερες στάσεις στους εκπαιδευτικούς είναι τα βιβλία ή άρθρα, το διαδίκτυο και τα επιμορφωτικά σεμινάρια ενώ οι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς συνδέονται με λιγότερο θετική στάση στο θεσμό. Οι περισσότερες συνδικαλιστικές οργανώσεις, αφενός αναχαιτίζουν την κάθε προσπάθεια επιβολής μιας εκ «των άνω και έξω» αξιολόγηση επειδή κατά την άποψη τους, δε βοηθάει την παιδαγωγική κριτική και υποβιβάζει την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα σε μετρήσιμο μέγεθος και αφετέρου δε διατυπώνουν κάποιες προτάσεις θυσιάζοντας μέρος της παιδαγωγικής τους αυτονομίας, ώστε να βρεθεί κάποια λύση στο θέμα της αξιολόγησης.

6.2 Προτάσεις

Από την επεξεργασία των δεδομένων, από μια γενικότερη θεώρηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, προκύπτει ότι η θέσπιση αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα είναι επιτακτική ανάγκη για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, την ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης στα σχολεία και την αξιοκρατική στελέχωση της εκπαίδευσης.

Οι προτάσεις στις οποίες οδηγούμαστε είναι οι εξής:

- Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή του θεσμού αποτελεί η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης και η επιμόρφωση στις εναλλακτικές μορφές

αξιολόγησης ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν, να εξοικειωθούν με το θεσμό για να υπάρξει ανταπόκριση από τη βάση και να αναπτυχθεί ένα συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία να εφαρμόσουν μεθόδους αυτοαξιολόγησης.

- Αν και ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών πηγών θεωρείται το πιο ισχυρό σύστημα αξιολόγησης, η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα προβάλλεται σαν λειτουργία εκσυγχρονιστική και φαίνεται ότι την αποδέχεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα όμως για να μπορέσει να δώσει ουσιαστικές λύσεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ή η αποσυγκέντρωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ώστε η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός να είναι το κέντρο του εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι».
- Έμφαση όμως, θα πρέπει να δοθεί στην επιλογή και την εκπαίδευση κατάλληλων διευθυντών που θα συνδυάζουν εξειδίκευση, τυπικά προσόντα, υψηλό κύρος και ήθος, εφόσον όπως φαίνεται στην έρευνά μας, ο Διευθυντής ο οποίος προΐσταται του Συλλόγου των Διδασκόντων, θα πρέπει να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου, να δημιουργεί υποστηρικτικό, θετικό κλίμα αξιολόγησης και να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση την οποία φαίνεται ότι αποδέχονται στην έρευνα μας, θα πρέπει να στηριχθούν στην ουσιαστική συνεργασία, να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους, να βγουν από την απομόνωσή τους και να συνεργαστούν με τον «κριτικό φίλο» και τον Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος θα τους καθοδηγεί και θα τους παροτρύνει. Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες ο Σχολικός Σύμβουλος θα αξιολογεί την επιστημονική και παιδαγωγική τους ικανότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης είναι η αύξηση των Συμβούλων, η ενδοσχολική επιμόρφωση και η καθοδήγηση και στήριξη από επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.
- Οι γονείς, οι εκπρόσωποι των μαθητών και οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

θα πρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό, να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο και να συνεισφέρουν στην αξιολόγηση και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

- Η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να εφαρμοστεί σαν δεύτερο βήμα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού προηγουμένως γίνει μια ανάλυση όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν σε κάθε σχολική μονάδα, όπως το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το προφίλ των μαθητών, καθότι η λειτουργική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αρχές της στοχοθεσίας, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του έρχεται αντιμέτωπη με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Γι' αυτό το αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να προσαρμόζεται στις συνθήκες του οργανισμού.
- Οποιαδήποτε αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, διαφάνεια και σαφή κριτήρια.
- Απαραιτήτως, θα πρέπει να γίνει πρόβλεψη για δοκιμαστική εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης που τελικά θα επιλεγεί, αλλά και παραχώρηση κάποιου χρονικού διαστήματος για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών.

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρείται διεθνώς ζήτημα μείζονος προτεραιότητας. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις στάσεις, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δ/θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης μέσω ενός δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από 482 εκπαιδευτικούς.

Με τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναδείχθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, το βαθμό ενημέρωσης τους σε θέματα αξιολόγησης καθώς επίσης τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση των διαφόρων τομέων. Επίσης καταγράφηκαν οι αντιλήψεις τους όσον αφορά στους κατάλληλους

αξιολογητές και στις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση. Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση έχει μόνο ένα μικρό ποσοστό του δείγματος (9%), ενώ το 51% έχει θετική στάση. Κατά μέσο όρο η στάση των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστα θετική. Το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, είναι κάτω του μετρίου αλλά υπάρχει θετική συσχέτιση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση και του βαθμού ενημέρωσης. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη και το ήθος είναι τομείς για αξιολόγηση σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος. Εκπρόσωποι των μαθητών, η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με τον Σχολικό Σύμβουλο θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτώμενων.

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας.

Summary

Teacher's evaluation is considered to be internationally an issue of particular priority. The objective of this survey was to investigate the attitudes and beliefs of the teachers of the Secondary Education towards their evaluation. Thus, a structured questionnaire was used as the inquiring tool distributed to 482 teachers in the area of Thessaloniki.

After the statistical treatment and analysis of the data, useful conclusions emerged concerning the teachers' attitude towards the concept of evaluation, the grade of their awareness and the necessary sections to be evaluated. In addition to these, beliefs were written down concerning the suitable persons to be involved and the methods intended to be used in the evaluation process.

Negative attitude towards their evaluation is shown only by a low percentage of the sample (9%). On average, teachers attitude towards their evaluation is slightly tilting to the positive. Teachers awareness on the issue of evaluation is considered to

be low according to our survey but a positive correlation exists between their attitude and their awareness.

Teachers' pedagogical and teaching abilities, their behaviour in classroom and their moral are sections accepted to be evaluated by the majority of our sample. The students' representatives, the local authorities, the school headmaster and the school advisor are acceptable in being involved in the process of evaluation by the majority of the teachers. The internal collective evaluation of the school unit seems to be more acceptable than the external one.

In addition to these, teachers' self assessment should be taken into consideration according to their opinion.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bell, D. (1979). *On Meritocracy and equality. The new questions and challenges*. Port Washington, New York, London.
- Bilken, S. K. (1985). Can elementary school teaching be a career? a search for new ways of understanding women's work. In *Issues in education*, 3(3), 5-6.
- Blumberg, A. (1973). *Supervision and Teachers: A private cold war*. Berkley, California: McCutchan.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Chassell.
- Dunkin, M. (1997). Assessing teachers' effectiveness. In *Issues in Educational Research*, 7(1), 37-51.
- ETUCE (1996). (Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης). Υπόμνημα – αναφορά σε μερικές πλευρές της οικονομικής, νομισματικής και πολιτικής Συνθήκης της Ένωσης. Στο Δούκας, Χ.), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Everard, B., & Morris, G. (1990). *Effective school management*. London: Paul Chopman.
- Fishbein, F., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addition – Wesley.
- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation, perspective and beyond*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Hollander, E. (1976). *Principles and methods of Social Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw – Hill, Inc.
- Le Magazine (1994). *Quality in Education can it be assessed?* 2, 1994.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacibcent, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Morrison, K. (1993). *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Neagley, R., & Evans, N. (1970). *Handbook for Effective supervision and instruction* (2nd ed). N. Jersey: Prentice – Hall, Inc.

OFSTED. (1998). *School evaluation Matters*. London: Ofsted.

Peterson, P., & Comeaux, M. (1990). Evaluating the systems: Teachers' Perspectives on Teachers' Evaluation. In *Educational Evaluation and Policy Analysis issue, 12*, 3-24.

Scriven, M. (1998). The nature of evaluation in Practical assessment. In *Research and Evaluation, 6*, 11.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw - Hill.

Singh, K., & Shifflett, L. (1996). Teachers Perspectives on Professional Development. In *Journal of Personnel Evaluation in Education, 10*, 145-160.

Solomon, J. (ed). (1997). *Trends in the evaluation of Education Systems: School (self) evaluation and the Decentralization*. Papers, Reports, Discussion Outcomes. Athens: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Stiggins, R. J., & Duke, D. L. (1990). *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. N. York: State University of New York.

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: a conceptual framework. In *Studies in Educational Evaluation, 21*, 131-151.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. In *Journal of curriculum and supervision, 15* (3), 212 – 235.

Summers, G. (1977). Introduction in Summers, G. (ed.). *Attitude measurement*. London: Kershaw, 149-172.

Weiss, E. M. (1997). Αποτελεσματικότητα της χρήσης των οικονομικών πόρων και λειτουργία της αγοράς στην εκπαίδευση. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26*, 279 -

297.

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first year's teacher's moral, career choice commitment and planet retention: A secondary analysis. In *Teaching and Teacher Education*, 15, 861 – 879.

Wolf, R. M. (1990). The nature of educational evolution. In H. J. Walberg, *The international Encyclopedia of educational Evaluation*. Oxford Pergamon Press, 8-10.

Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (1998). At cross – purposes: What do teachers need, want and get from supervision. In *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 68-87.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Ε. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση των εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

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

Βρετάκου, Β. (1997). Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στη Γερμανία. Στο: Παλαιοκρασάς και συνεργάτες (επιμ), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιων.

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της Εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Ηλία, Η., Λουκάς, Χ., Στέλιου, Γ., Ταλιαδώρος, Γ., & Χαραλάμπους, Ε. (2005). Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.), *Η αξιολόγηση*

του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην. Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου του. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.

Κακανά, Δ., Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καλομοίρης, Γ., Χαραμής, Π. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καπίδης, Π., Παύλου, Α., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.math.noa.gr/me/cong2/papers/Kasimat.pdf> (30/9/06).

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κιούσης, Γ. (1990). Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο *Λόγος και Πράξη*, 43, 5-20.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κωστάκη, Α. (1997). Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στη Βρετανία. Στο Παλαιοκρασάς και συνεργάτες (επιμ.), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιών.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας και συνεργάτες, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας..
- Μαυροσκούφης, Δ., Γκανάκας, Ι., & Μλεκάκης, Μ. (2005). Πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο *Νέα Παιδεία*, 114, 106-121.
- Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ., & Γαλάνης, Γ. (2002). Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του νέου επιθεωρητισμού. Στο Κάτσικας και συνεργάτες, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουτζούρη – Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 34-45.
- Μπαγάκης, Γ.(επιμ.). (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές. Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση*. Θεσ /νίκη: Κυριακίδης.
- Νανούρης, Δ. (2003). Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση. Στο *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 7/9, 44-45.
- Ναξάκης, Α.(2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Κάτσικας και συνεργάτες, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΟΛΜΕ (2001). *Πληροφοριακό Δελτίο. Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την Εκπαίδευση*.

Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ .

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ιων.

Παμητσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαδάκης, Ν., & Γράβαλης, Δ. (1997). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαμιχαήλ, Γ. (1985). Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση. Στο *Νέα Παιδεία*, 33, 35-42.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-61.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 175-191.

Ρέππα – Αθανασούλα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Πασιαρδής και συνεργάτες, *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Σαββίδου, Β. (2005). Πρόταση για νέο σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών λειτουργών. Ένα συμμετοχικό / μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α., *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Σαίτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σολομών, Ι. (επιμ.). (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα

Αξιολόγησης.

Τρούλης, Γ. (1995). *Οι σχέσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων με τα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαντάκης, Γ. (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας*. (Μεταπτυχιακή εργασία): Πάτρα.

ΥΠΕΠΘ. Νόμος 2525/97, Νόμος υπ' αριθ.25/5/19-9-97. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διαστάσεις* – Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 23-9-1997 αρ.φύλλου 188.

ΥΠΕΠΘ. Νόμος 2986 /2002. *Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών* Εφημερίδα της Κυβέρνησης Α' 24/13.2.2002

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 151-155.

Χαΐδεμενάκου, Σ. (2005). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσπρωτίας* (Μεταπτυχιακή εργασία): Πάτρα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πλάνο Συνέντευξης

Έννοια της αξιολόγησης

- Είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
- Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση και αν ναι, τι μπορεί να προσφέρει (ηθικά κίνητρα, επαγγελματική βελτίωση, εντοπισμό προβλημάτων);
- Μειώνει το κύρος του εκπαιδευτικού;
- Είναι ο σκοπός της αξιολόγησης η τιμωρία ή η ποιοτική βελτίωση;

Τομείς Αξιολόγησης

Ποιους τομείς νομίζεις ότι πρέπει να αξιολογήσουν;

- γνωστικό αντικείμενο
- διδακτική ικανότητα
- παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή
- διοικητικές ικανότητες
- σχέσεις του εκπαιδευτικού με το Σύλλογο Διδασκόντων και με το Διευθυντή

Κατάλληλοι αξιολογητές

Ποιους θεωρείται κατάλληλους να σας αξιολογήσουν;

- Σχολικό Σύμβουλο, Σύλλογο Διδασκόντων, Διευθυντή, Γονείς, Μαθητές, Προϊσταμένους Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακούς, Μέλη του Π.Ι. ή κάποιους άλλους φορείς ;

Μέθοδοι αξιολόγησης

- Υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα δεχόσασταν την παρουσία κάποιου παρατηρητή στην αίθουσα την ώρα που διδάσκετε;
- Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση που προβάλλεται τα τελευταία χρόνια να λειτουργήσει θετικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού;

- Η εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Γνωρίζετε κάποιες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

Βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης

- Έχετε ποτέ ενημερωθεί για θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- Γνωρίζετε τους όρους αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση;
- Ποιοι νομίζετε ότι είναι οι λόγοι που η αξιολόγηση βρίσκεται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πράξης;
- Η πιο πρόσφατη ενημέρωση για την αξιολόγηση προέρχεται από τον έντυπο τύπο, internet, συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς ;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

.....

Εισαγωγικό σημείωμα

.....

.....

Υπογραφή

Στοιχεία επικοινωνίας

A ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για κάθε μία από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5).

1. Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2. Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, έχει το δικαίωμα να αξιολογεί.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

3. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

4. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

6. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

B' ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται. Όπως προηγουμένως καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5) για κάθε μία από τις δηλώσεις

7. Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση :

7α. τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

7β. την ενεργοποίηση των μαθητών του και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση :

7γ. την μεταδοτικότητα του

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

7δ. την δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

7ε. την χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

8. Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

9. Η επίδοση των μαθητών δεν θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

10. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

11. Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη .

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

12. Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

13. Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

14. Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Γ' ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τους ποιοί είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5) για κάθε μία από τις δηλώσεις

15. Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι :

15α. Επιτροπή Πανεπιστημιακών

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

15β. ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ /ντής

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

15γ. ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

15δ. Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

15ε. Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

16. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα

Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ).

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

17. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

18. Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

19. Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση .

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

20. Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

21. Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

22. Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών

δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Δ' ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας με αυτές, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5), για κάθε μία από τις δηλώσεις

23. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

24. Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

25. Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

26. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

27. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές .

1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

28. Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση

1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

29. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης

1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

30. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο.

1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

31 Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του.

1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

32. Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές , αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθυντής σχολικής μονάδας, σύμβουλος κ.α.)

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

33. Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

34. Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

ΜΕΡΟΣ Ε΄

Σχετικά με τον βαθμό ενημέρωσής σας για τα θέματα αξιολόγησης, παρακαλούμε απαντήστε σε κλίμακα 1 έως 5 (1=ελάχιστο , 5=μέγιστο), κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό

35. Θεωρώ ότι η ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

36. Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι :

36α. Βιβλία και Άρθρα	1	2	3	4	5
36β. Συζητήσεις με συναδέλφους	1	2	3	4	5
36γ. Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	1	2	3	4	5
36δ. Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
33ε Επιμορφωτικά Σεμινάρια	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΣΤ .

Γράψτε τις σκέψεις σας ή προτείνετε κάτι άλλο για την αξιολόγηση

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις
Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

Απόψεις Εκπαιδευτικών όπως διατυπώνονται στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους ερωτώμενους σε ανοιχτή ερώτηση να εκφράσουν τη δική τους άποψη στο θεσμό της αξιολόγησης.

Παραθέτουμε αυτούσια τις απόψεις τους.

Σκοπός της αξιολόγησης

«Σκοπός θα πρέπει να είναι η εγκυρότητα, η διαφάνεια, η αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας για να επιτευχθεί η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος».

«Η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού».

«Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται δυο φορές το χρόνο και να περιλαμβάνει: 1) γνωστικό αντικείμενο, 2) πτυχία, 3) ήθος, 4) σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και 5) εισαγωγή καινοτομιών».

«Η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει σκοπό την τιμωρία ή απαξίωση του εκπαιδευτικού αλλά τη βελτίωσή του».

«Γιατί στον ιδιωτικό τομέα οι εργαζόμενοι να αξιολογούνται καθημερινά και στο δημόσιο να εργάζονται ικανοί και ανίκανοι και να αμείβονται το ίδιο» ;

«Αξιολόγηση = εξέλιξη = αλλαγή και βελτίωση».

«Θεωρώ την αξιολόγηση αναγκαία για να αποφεύγονται αρνητικά φαινόμενα όπως η αδράνεια του εκπαιδευτικού ή η είσοδος στην εκπαίδευση ανθρώπων με έντονα ψυχολογικά προβλήματα. Θα πρέπει όμως να διαμορφωθεί νομοθετικό πλαίσιο τέτοιο που να κάνει το μέτρο αποτελεσματικό και να προστατεύει τον εκπαιδευτικό από κομματικές σκοπιμότητες και ενδεχόμενες προσωπικές εμπάθειες».

«Προτιμώ να διοργανώνονται σε τακτά διαστήματα επιμορφωτικά σεμινάρια σε ζητήματα διδακτικής και σε θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθητικών προβλημάτων παρά την αξιολόγηση».

«Να προηγηθεί επιμόρφωση και υλικοτεχνική υποδομή πριν την αξιολόγηση».

Αξιολογητές

«Απαιτούνται ενημερωμένοι και επιστημονικά καταρτισμένοι αξιολογητές».

«Οι αξιολογητές να μην ανήκουν σε ομάδες συμφερόντων (συνδικαλιστές, κομματικά στελέχη)».

«Οι αξιολογητές να μην εξετάζουν τα ίδια σχολεία και να έχουν διδακτική εμπειρία».

«Η όλη διαδικασία να στηρίζεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες (διευθυντής, μαθητές, σύλλογος διδασκόντων)».

«Η πιο αξιόπιστη αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τον Διευθυντή ή το Σύλλογο Διδασκόντων».

«Οι αξιολογητές να μην είναι μόνιμοι και να έχουν διαπιστωμένη κατάρτιση στον τομέα».

«Ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να είναι άτομα με κύρος πέρα από κομματικούς φανατισμούς».

«Στην αξιολόγηση να εμπλέκονται όλοι οι φορείς».

Κατανομή των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

E36A Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι τα βιβλία και τα άρθρα

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	124	25,7	25,7	25,7
Διαφωνώ	2	52	10,8	10,8	36,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	96	19,9	19,9	56,4
Συμφωνώ	4	98	20,3	20,3	76,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	112	23,2	23,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

E36B Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι οι συνδικαλιστές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	92	19,1	19,1	19,1
Διαφωνώ	2	74	15,4	15,4	34,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	136	28,2	28,2	62,7
Συμφωνώ	4	122	25,3	25,3	88,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	58	12,0	12,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

E36C Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι οι συζητήσεις με συναδέλφους

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	230	47,7	47,7	47,7
Διαφωνώ	2	66	13,7	13,7	61,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	96	19,9	19,9	81,3
Συμφωνώ	4	54	11,2	11,2	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	36	7,5	7,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

E36D πηγές πληροφόρησής μου είναι το διαδίκτυο

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	252	52,3	52,3	52,3
Διαφωνώ	2	64	13,3	13,3	65,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	52	10,8	10,8	76,3
Συμφωνώ	4	84	17,4	17,4	93,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	30	6,2	6,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

E36E Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι τα Επιμορφωτικά Σεμινάρια

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	256	53,1	53,1	53,1
Διαφωνώ	2	48	10,0	10,0	63,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	62	12,9	12,9	75,9
Συμφωνώ	4	64	13,3	13,3	89,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	52	10,8	10,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ			100,0	100,0	

E35 Θεωρώ ότι η ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	68	14,1	14,1	14,1
Διαφωνώ	2	198	41,1	41,1	55,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	156	32,4	32,4	87,6
Συμφωνώ	4	56	11,6	11,6	99,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	4	,8	,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

A4 Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	32	6,6	6,6	6,6
Διαφωνώ	2	118	24,5	24,5	31,1

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	128	26,6	26,6	57,7
Συμφωνώ	4	178	36,9	36,9	94,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	26	5,4	5,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

A5 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	24	5,0	5,0	5,0
Διαφωνώ	2	66	13,7	13,7	18,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	142	29,5	29,5	48,1
Συμφωνώ	4	202	41,9	41,9	90,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	48	10,0	10,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

A2 Η πολιτεία έχει το δικαίωμα να αξιολογεί

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	16	3,3	3,3	3,3
Διαφωνώ	2	46	9,5	9,5	12,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	100	20,7	20,7	33,6
Συμφωνώ	4	250	51,9	51,9	85,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	70	14,5	14,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

A1 Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	16	3,3	3,3	3,3
Διαφωνώ	2	66	13,7	13,8	17,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	94	19,5	19,6	36,7
Συμφωνώ	4	228	47,3	47,5	84,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	76	15,8	15,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		480	99,6	100,0	

A3 Η αξιολόγηση δεν μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	12	2,5	2,5	2,5
Διαφωνώ	2	38	7,9	7,9	10,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	78	16,2	16,2	26,6
Συμφωνώ	4	270	56,0	56,0	82,6

Συμφωνώ απόλυτα	5	84	17,4	17,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

A6 Η αξιολόγηση δεν μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	18	3,7	3,8	3,8
Διαφωνώ	2	84	17,4	17,5	21,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	112	23,2	23,3	44,6
Συμφωνώ	4	222	46,1	46,3	90,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	44	9,1	9,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		480	99,6	100,0	

B7A Θα αξιολογείται η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	60	12,4	12,4	12,4
Διαφωνώ	2	58	12,0	12,0	24,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	162	33,6	33,6	58,1
Συμφωνώ	4	134	27,8	27,8	85,9
Συμφωνώ απόλυτα	5	68	14,1	14,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

B7B την ενεργοποίηση των μαθητών του και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	18	3,7	3,7	3,7
Διαφωνώ	2	16	3,3	3,3	7,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	52	10,8	10,8	17,8
Συμφωνώ	4	162	33,6	33,6	51,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	234	48,5	48,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

B7C Με την μεταδοτικότητα του

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	24	5,0	5,0	5,0
Διαφωνώ	2	10	2,1	2,1	7,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	38	7,9	7,9	14,9
Συμφωνώ	4	164	34,0	34,0	49,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	246	51,0	51,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B7D Η διδακτική –παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού κρίνεται από

την δυνατότητα του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	38	7,9	7,9	7,9
Διαφωνώ	2	58	12,0	12,0	19,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	114	23,7	23,7	43,6
Συμφωνώ	4	162	33,6	33,6	77,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	108	22,4	22,4	
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	100,0

B7E Με την χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	42	8,7	8,7	8,7
Διαφωνώ	2	72	14,9	14,9	23,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	116	24,1	24,1	47,7
Συμφωνώ	4	114	23,7	23,7	71,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	138	28,6	28,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B8 Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	10	2,1	2,1	2,1
Διαφωνώ	2	44	9,1	9,1	11,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	152	31,5	31,5	42,7
Συμφωνώ	4	234	48,5	48,5	91,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	42	8,7	8,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B14 Το ήθος του εκπαιδευτικού αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση
Συχνότητα % έγκυρο% αθροιστικό%

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	20	4,1	4,1	4,1
Διαφωνώ	2	38	7,9	7,9	12,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	88	18,3	18,3	30,3
Συμφωνώ	4	248	51,5	51,5	81,7
Συμφωνώ απόλυτα	5	88	18,3	18,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B10 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	22	4,6	4,6	4,6
Διαφωνώ	2	114	23,7	23,7	28,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	152	31,5	31,5	59,8
Συμφωνώ	4	166	34,4	34,4	94,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	28	5,8	5,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

B11 Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	4	,8	,8	,8
Διαφωνώ	2	20	4,1	4,1	5,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	58	12,0	12,0	17,0
Συμφωνώ	4	316	65,6	65,6	82,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	84	17,4	17,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B12 Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	50	10,4	10,4	10,4
Διαφωνώ	2	154	32,0	32,0	42,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	134	27,8	27,8	70,1
Συμφωνώ	4	120	24,9	24,9	95,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	24	5,0	5,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

B9 Η επίδοση των μαθητών θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	14	2,9	2,9	2,9
Διαφωνώ	2	138	28,6	28,6	31,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	128	26,6	26,6	58,1
Συμφωνώ	4	164	34,0	34,0	92,1
Συμφωνώ απόλυτα	5	38	7,9	7,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

B13 Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	16	3,3	3,3	3,3
Διαφωνώ	2	68	14,1	14,1	17,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	106	22,0	22,0	39,4
Συμφωνώ	4	238	49,4	49,4	88,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	52	10,8	10,8	
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	100,0

C15A Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι Επιτροπή Πανεπιστημιακών.

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	240	49,8	49,8	49,8
Διαφωνώ	2	88	18,3	18,3	68,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	58	12,0	12,0	80,1
Συμφωνώ	4	60	12,4	12,4	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	36	7,5	7,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C15B ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ/ντής κατάλληλοι αξιολογητές.

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	144	29,9	30,0	30,0
Διαφωνώ	2	48	10,0	10,0	40,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	92	19,1	19,2	59,2
Συμφωνώ	4	106	22,0	22,1	81,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	88	18,3	18,3	99,6
ΣΥΝΟΛΟ		480	99,6	100,0	100,0

C15C . ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ κατάλληλοι αξιολογητές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	254	52,7	52,7	52,7
Διαφωνώ	2	100	20,7	20,7	73,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	76	15,8	15,8	89,2
Συμφωνώ	4	40	8,3	8,3	97,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	12	2,5	2,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C15D Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ κατάλληλοι αξιολογητές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	234	48,5	48,5	48,5
Διαφωνώ	2	60	12,4	12,4	61,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	78	16,2	16,2	77,2
Συμφωνώ	4	78	16,2	16,2	93,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	32	6,6	6,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C15E Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου κατάλληλος αξιολογητής

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	240	49,8	49,8	49,8
Διαφωνώ	2	74	15,4	15,4	65,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	92	19,1	19,1	84,2
Συμφωνώ	4	54	11,2	11,2	95,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	22	4,6	4,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C16 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	70	14,5	14,5	14,5
Διαφωνώ	2	154	32,0	32,0	46,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	124	25,7	25,7	72,2
Συμφωνώ	4	118	24,5	24,5	96,7
Συμφωνώ απόλυτα	5	16	3,3	3,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C17 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	10	2,1	2,1	2,1
Διαφωνώ	2	44	9,1	9,1	11,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	104	21,6	21,6	32,8
Συμφωνώ	4	278	57,7	57,7	90,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	46	9,5	9,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Total	482	100,0	100,0	

C22 Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	28	5,8	5,8	5,8
Διαφωνώ	2	60	12,4	12,4	18,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	64	13,3	13,3	31,5
Συμφωνώ	4	188	39,0	39,0	70,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	140	29,0	29,0	99,6
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	100,0

C18 Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	22	4,6	4,6	4,6
Διαφωνώ	2	30	6,2	6,2	10,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	42	8,7	8,7	19,5
Συμφωνώ	4	204	42,3	42,3	61,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	184	38,2	38,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C19 Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	54	11,2	11,2	11,2
Διαφωνώ	2	142	29,5	29,5	40,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	116	24,1	24,1	64,7
Συμφωνώ	4	134	27,8	27,8	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	36	7,5	7,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C20 Θεωρώ τους γονείς των μαθητών κατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	114	23,7	23,7	23,7
Διαφωνώ	2	228	47,3	47,3	71,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	88	18,3	18,3	89,2
Συμφωνώ	4	44	9,1	9,1	98,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	8	1,7	1,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

C21 Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	36	7,5	7,5	7,5
Διαφωνώ	2	42	8,7	8,7	16,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	98	20,3	20,3	36,5
Συμφωνώ	4	254	52,7	52,7	89,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	52	10,8	10,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D23 Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	124	25,7	25,7	25,7
Διαφωνώ	2	66	13,7	13,7	39,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	96	19,9	19,9	59,3
Συμφωνώ	4	146	30,3	30,3	89,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	50	10,4	10,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D26 Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	98	20,3	20,3	20,3
Διαφωνώ	2	78	16,2	16,2	36,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	114	23,7	23,7	60,2
Συμφωνώ	4	144	29,9	29,9	90,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	46	9,5	9,5	99,6
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	100,0

D32 Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές.

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	208	43,2	43,2	43,2
Διαφωνώ	2	116	24,1	24,1	67,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	90	18,7	18,7	85,9
Συμφωνώ	4	46	9,5	9,5	95,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	22	4,6	4,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

D25 Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκοπήση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	244	50,6	50,6	50,6
Διαφωνώ	2	82	17,0	17,0	67,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	74	15,4	15,4	83,0
Συμφωνώ	4	56	11,6	11,6	94,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	26	5,4	5,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D33 Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	156	32,4	32,4	32,4
Διαφωνώ	2	80	16,6	16,6	49,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	100	20,7	20,7	69,7
Συμφωνώ	4	86	17,8	17,8	87,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	60	12,4	12,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D24. Η μέθοδος της παρατήρησης θεωρείται απαραίτητη

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	52	10,8	10,8	10,8
Διαφωνώ	2	124	25,7	25,7	36,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	98	20,3	20,3	56,8
Συμφωνώ	4	182	37,8	37,8	94,6
Συμφωνώ απόλυτα	5	26	5,4	5,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D34 Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	44	9,1	9,1	9,1
Διαφωνώ	2	142	29,5	29,5	38,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	142	29,5	29,5	68,0
Συμφωνώ	4	146	30,3	30,3	98,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	8	1,7	1,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

D27 Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	18	3,7	3,7	3,7
Διαφωνώ	2	24	5,0	5,0	8,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	92	19,1	19,1	27,8
Συμφωνώ	4	294	61,0	61,0	88,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	54	11,2	11,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	

D28 Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	10	2,1	2,1	2,1
Διαφωνώ	2	20	4,1	4,1	6,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	44	9,1	9,1	15,4
Συμφωνώ	4	298	61,8	61,8	77,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	110	22,8	22,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

D29 Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	16	3,3	3,3	3,3
Διαφωνώ	2	56	11,6	11,6	14,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	110	22,8	22,8	37,8
Συμφωνώ	4	248	51,5	51,5	89,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	50	10,4	10,4	99,6
ΣΥΝΟΛΟ		482	100,0	100,0	100,0

D30 Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	10	2,1	2,1	2,1
Διαφωνώ	2	34	7,1	7,1	9,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	134	27,8	27,8	36,9
Συμφωνώ	4	252	52,3	52,3	89,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	52	10,8	10,8	100,0

ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0
--------	---	-----	-------	-------

D31 Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	4	,8	,8	,8
Διαφωνώ	2	6	1,2	1,2	2,1
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	14	2,9	2,9	5,0
Συμφωνώ	4	232	48,1	48,1	53,1
Συμφωνώ απόλυτα	5	226	46,9	46,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

E36A Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι τα βιβλία και τα άρθρα

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	124	25,7	25,7	25,7
Διαφωνώ	2	52	10,8	10,8	36,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	96	19,9	19,9	56,4
Συμφωνώ	4	98	20,3	20,3	76,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	112	23,2	23,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

E36B Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι οι συνδικαλιστές

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	92	19,1	19,1	19,1
Διαφωνώ	2	74	15,4	15,4	34,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	136	28,2	28,2	62,7
Συμφωνώ	4	122	25,3	25,3	88,0
Συμφωνώ απόλυτα	5	58	12,0	12,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

E36C Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι οι συζητήσεις με συναδέλφους

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	230	47,7	47,7	47,7
Διαφωνώ	2	66	13,7	13,7	61,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	96	19,9	19,9	81,3
Συμφωνώ	4	54	11,2	11,2	92,5
Συμφωνώ απόλυτα	5	36	7,5	7,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	

E36D Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι το διαδίκτυο

	Τιμή	Συχνότητα	%	Έγκυρο%	Αθροιστικό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	252	52,3	52,3	52,3
Διαφωνώ	2	64	13,3	13,3	65,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	52	10,8	10,8	76,3
Συμφωνώ	4	84	17,4	17,4	93,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	30	6,2	6,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	Σ	482	100,0	100,0	



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085301