

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών:

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΧΑΛΚΙΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΪΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ

- ΒΟΛΟΣ 2012 -

Η Χαλκιοπούλου Βάϊα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010* » αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Χαλκιοπούλου Βάϊα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Μανώλη Κουτούζη, για τη συστηματική επιστημονική του καθοδήγηση καθώς και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του σε καίρια ζητήματα της έρευνας μου, για τον πολύτιμο χρόνο που πάντα διέθετε, αλλά και για την ηθική και ψυχολογική συμπαράσταση του προκειμένου η διπλωματική μου εργασία να ολοκληρωθεί με την παρούσα μορφή.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών, για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας μου. Χωρίς τη συνεργασία τους η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη συμβολή της στην προσπάθεια μου αυτή, τη μητέρα μου για την κατανόηση και τη συνεχή ενθάρρυνση της και τον πατέρα μου για την αμέριστη συμπαράσταση και τις πολύτιμες συμβουλές του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου έχει συζητηθεί αρκετά και προβλήθηκαν επιχειρήματα και υπέρ και κατά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002; Μαυρογιώργος, 2002). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις και παρ' όλο που εκ μέρους της Πολιτείας έχουν γίνει προσπάθειες θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, η κατάσταση συνεχίζει να είναι μετέωρη. Παρά τις διαδοχικές νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες επιχειρήθηκε η επίλυση του ζητήματος, το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παραμένει σε εκκρεμότητα μέχρι και σήμερα, καθώς δεν έχει αντιμετωπιστεί στην πράξη (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του νέου Νόμου 3848/2010. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αναφέρονται στην αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης, στους σκοπούς, στα κριτήρια, στις μορφές καθώς και στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Διερευνάται, η αποδοχή των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή του Διευθυντή Σχολείου, του Σχολικού Συμβούλου και του Μέντορα στην ατομική τους αξιολόγηση, όπως προβλέπεται στον νόμο 3848/2010, αλλά και ο βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης. Διερευνώνται, επίσης, οι παράγοντες, που επηρεάζουν την αντικειμενική αξιολόγηση τους, οι λόγοι εξαιτίας των οποίων αρνούνται να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αλλά και της προσβασιμότητας σε αυτά.

Για την παρούσα ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου με δείγμα 362 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση προηγούμενες έρευνες και τροποποιήθηκαν σύμφωνα με τις συνθήκες της έρευνας μας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 2 μέρη με συνολικά 40 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος με 8 ερωτήσεις εξέταζε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και το δεύτερο χωρισμένο σε 6 θεματικούς άξονες, εξέταζε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους με 32 ερωτήσεις από τις οποίες οι 31 ήταν κλειστού τύπου (Ναι-Όχι, ναι-όχι-δεν έχω άποψη, πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη λεκτική περιγραφή = καθόλου-λίγο-μέτρια-αρκετά-πολύ) και η μία ήταν ανοιχτού τύπου. Η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 18.

Η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας υποστηρίζει την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ωστόσο υπάρχει μια ισοδύναμη κατανομή μεταξύ αυτών που νιώθουν έτοιμοι να εισέλθουν στη διαδικασία και αυτών που αρνούνται. Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερους τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αυτοενημέρωση, την αυτοβελτίωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στοιχεία που συνδέονται με τις απόψεις τους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ως σημαντικότερους φορείς θεωρούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον Σχολικό Σύμβουλο, πρόσωπα τα οποία πιστεύουν πως πρέπει πρωτίστως να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους. Προβάλλεται η μορφή συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτό-αξιολόγηση) με σημαντικότερα μέσα τον ατομικό φάκελο υλικού και την παρατήρηση των διδασκαλιών. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν εκφράζει την άποψη του για την εμπλοκή του Διευθυντή, του Σχολικού Συμβούλου και του

Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, ενισχύοντας έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας που δείχνουν την ελλιπή ικανοποίηση από την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Απαιτείται ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Στην αλλαγή της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλει η δημιουργία εσωτερικής «κουλτούρας» αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2005). Αλλωστε η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι κάνουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί (Τζαβάρα & Βεργίδη, 2005).

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις εκπαιδευτικών, ατομική αξιολόγηση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The issue of teachers' evaluation and educational work has been sufficiently discussed and arguments were put forward both for and against the evaluation (Δημητρόπουλος 2002; Μαυρογιώργος, 2002). The issue of teachers' evaluation in Greece has provoked heated discussions and debates, and although state attempts have been made institutionalizing evaluation-orientated procedures, the situation continues to be unstable. Despite the successive legislative arrangements which attempted to resolve the matter, the issue of teachers' work evaluation remains in abeyance until today, it has not been dealt with in practice (Ζουγανέλη κ.α, 2007).

This study aims to investigate the attitudes and perceptions of teachers of secondary education from Serres relating to the assessment of their work in view of the application of the new law 3848/2010. The research questions posed refer to the need of individual assessment, the objectives, criteria, forms and operators of the evaluation. Moreover, what is investigated is the acceptance on the part of the teachers of the involvement of the school director, of the school adviser and the mentor in individual assessment, as is provisioned in Law 3848/2010, but also the satisfaction degree from the information on the evaluation. The factors affecting the objective assessment are also investigated, as well as the reasons why teachers refuse to enter individual assessment, as well as their views on the exploitation of the results of the evaluation and the accessibility to these.

For this quantitative research the method of the questionnaire was used with a sample of 362 active secondary school teachers of Nomos Serron. The choice of the questions was based on previous investigations and were amended in accordance with the conditions of our research. The questionnaire comprised 2 parties with a total of 40 questions. The first part with 8 questions treat demographics of teachers and the second one divided into 6 thematic priorities treat the attitudes and the views of teachers for their evaluation with 32 questions from which 31 were closed type (yes-no, yes-no-I have not view, five-grades scale type Likert, with the verbal

description = no-little-moderate-sufficiently-very) and one was open type. The processing and analysis of the results were made with the statistical package spss 18.

The majority of the sample of the investigation supports the need for individual assessment of the school teachers; however, there is an equivalent breakdown between those who feel ready to enter the procedure and those who refuse. On the purposes of the assessment, teachers consider the improvement of education most important, self-improvement and the training of teachers, data related to their views of the exploitation of the results of the evaluation. The most important factors are considered the teacher himself and the school adviser, persons who believe that we must above all have access to the results of the evaluation. The collective internal evaluation (self-evaluation) is displayed with the personal file and the observation of lessons as most important means. A large percentage of teachers does not express a view for the involvement of the Director, the school consultant and the mentor in individual teachers' assessment, as provisioned by the law 3848/2010, thus strengthening the results of the research which show the incomplete satisfaction from the information in matters of educational assessment.

The assessment of teachers' work could be part of the school unit self-evaluation. The updating of teachers on new developments in the educational assessment and the undertaking of initiatives from the base of teachers is necessary, so as to give the opportunity to teachers to realize the usefulness of evaluation in their daily professional practice. The creation of an internal 'culture' of evaluation could help to the change of the negative attitude of teachers towards evaluation (Κασσωτάκης, 2005). Besides, the educational change depends on what teachers do and think of. (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005).

Keywords: teachers' perceptions, individual assessment, secondary education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ -----	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ -----	4
ABSTRACT -----	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ -----	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ -----	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: <u>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ</u>	
1.1. ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ -----	12
1.1.1 Γενική Οργάνωση και Διοίκηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος -----	16
1.1.2 Εκπαιδευτικοί -----	17
1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ -----	20
1.2.1 Έννοια της «Αξιολόγησης» -----	20
1.2.2 Έννοια και περιεχόμενο του «Εκπαιδευτικού Έργου» -----	21
1.2.3 Έννοια της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου/Εκπαιδευτικών» -----	22
1.3 ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ -----	27
1.3.1 Η σημαντικότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση -----	28
1.4 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ -----	33
1.4.1 Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου -----	34
1.4.2 Μοντέλα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών -----	35
1.4.2.1 Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών -----	44
1.5 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ -----	47
1.5.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης -----	47
1.5.2 Από τον επιθεωρητή στον σχολικό σύμβουλο -----	49
1.5.3 Νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις στο θέμα της αξιολόγησης -----	54
1.5.4 Κοινωνική αποδοχή του θεσμού -----	57
1.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ -----	63
1.6.1 Θεωρητική προσέγγιση των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών -----	65
1.6.2 Κριτήρια της αξιολόγησης -----	68
1.6.3 Φορείς και μέσα της αξιολόγησης -----	71
1.6.4 Σκοποί της αξιολόγησης και η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών -----	73
1.7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΉ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ -----	78
1.7.1 Ο νέος νόμος 3848/2010 και οι πρώτες αντιδράσεις -----	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ	90
2.1.1 Συνοπτική παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας	90
2.1.2 Σκοπός και χρησιμότητα της έρευνας	91
2.1.3 Στόχοι της έρευνας	92
2.1.4 Ερευνητικά ερωτήματα	93
2.2 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	94
2.2.1 Εισαγωγή	94
2.2.2 Περιγραφή δείγματος	96
2.2.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	97
2.2.4 Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων	98
2.2.5 Προϋποθέσεις έρευνας	99
2.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
2.3.1 Α. Δημογραφικά Στοιχεία	100
2.3.2 Β. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού	108
2.4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ---	163
2.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	203
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	207
· Ελληνόγλωσση	
· Μεταφρασμένα Έργα	
· Ξενόγλωσση	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	227
· Ερωτηματολόγιο	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει, όπως τονίζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2005), τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με την UNESCO (1979), «αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αποτελεσματικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Ακόμη, «είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και διαδικασίας οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στη βελτίωση, από τη μια μεριά των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη του μελλοντικού προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων».

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2000; Κασσωτάκης, 1998; Παπακωνσταντίνου, 1993; Neagly. & Evans, 1980; Schachter, 1984) ο θεσμός της αξιολόγησης γενικότερα και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο σχολείο ειδικότερα θεωρείται πολύ σημαντικός και αναγκαίος. Απορρέει από λόγους: παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, διοικητικούς και επιδιώκει να πετύχει στόχους, όπως: ενημέρωση όλων των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών, ενίσχυση και ενθάρρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών, επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων κ.α.

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι μια ευαίσθητη πτυχή στο χώρο της εκπαίδευσης. Με την παρουσία της αλλά και με την απουσία της γεννά προβληματισμούς και αντιδράσεις. Είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη κι αυτό γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό οικονομικό πλέγμα

που υφίσταται και το ανάλογο διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αντιθέτως πρόκειται για ένα «εργαλείο», με το οποίο παρακολουθείται και ελέγχεται το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του, σ' όλα τα στάδια σχεδιασμού, προγραμματισμού και υλοποίησής του. Βασικό σκοπό της αποτελεί, μέσα από τη σωστή και έγκυρη διάγνωση να καταστεί ορατή η αναγκαία διορθωτική παρέμβαση και η αλλαγή που θα βελτιώσει την εκπαίδευση και θα συντελέσει στην καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις απαιτούμενες προσαρμογές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Δημητρόπουλος, 1991; Κασσωτάκης, 1992; Μπαλάσκας, 1992;).

Στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εντάσσεται και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως μία από τις παραμέτρους εκείνες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο φορέας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσο συγκεντρωτικό και αν είναι ένα σύστημα, όσον αφορά στα κέντρα λήψης αποφάσεως και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να υλοποιήσουν τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία η έννοια της αξιολόγησης. Αυτή νοείται ως πράξη ελέγχου από την πολιτεία και τους λειτουργούς της για να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να εξασφαλιστεί κατ' επέκταση η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καραφύλλης κ.α., 2000). Με δεδομένο ότι στη χώρα μας η αξιολόγηση δεν πέτυχε να εφαρμοστεί, κρίνεται αναγκαίο να γίνει η κατάλληλη ερευνητική προσπάθεια ώστε να αναδειχθούν οι τάσεις και οι κατευθύνσεις που διαμορφώνονται από τις κοινωνικές δυνάμεις, καθώς και να προσδιοριστούν επιστημονικά οι μέθοδοι και τεχνικές για την εφαρμογή της.

Η αξιολόγηση ως μια δύσκολη προβληματική, απασχολεί όλους, όσους σχετίζονται με την εκπαίδευση (πολιτικά κόμματα, προγραμματιστές εκπαίδευσης, παιδαγωγούς, γονείς και γενικότερα πολλούς κοινωνικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, οικονομολόγους, Αγορά). Αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο πεδίο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής και προβάλλεται ως ένα από τα κυρίαρχα και επείγοντα θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε όλα τα επίπεδα λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (European Commission, 2004).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με το θεσμό του επιθεωρητή Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Η πορεία και η δράση του σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στο πεδίο της πολιτικής της εκπαίδευσης, με τελικό αποτέλεσμα την κατάργησή του στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Έκτοτε το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα επανέλθει στο προσκήνιο πολλές φορές αναζητώντας εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από συζητήσεις και νόμους που όμως ποτέ δεν εφαρμόστηκαν.

Έχουμε τη γνώμη ότι η μακρόχρονη απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαμόρφωσε μία νέα παράδοση, που σήμερα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για οποιαδήποτε ανακαινιστική παρέμβαση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι «έργο άγνωστο» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού όλες οι προσπάθειες για την εφαρμογή του ξεκινούν γρήγορα, αλλά στη συνέχεια αδυνατούν να υλοποιηθούν.

Η ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δείχνει ξεκάθαρα ότι ποτέ η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιήθηκε για να βελτιωθεί το σχολείο, αν και πάντα εμφανιζόταν έτσι, δηλαδή ως μηχανισμός βελτίωσης. Σήμερα, μάλιστα, σύμφωνα με τους Κάτσικα κ.ά. (2007), έννοιες όπως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «διαφορική επίδοση», «αυτο-αξιολόγηση», «αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», «δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης» και «αξιολόγηση για τη βελτίωση του σχολείου» αποτελούν το νέο εννοιολογικό οπλοστάσιο του εκσυγχρονισμένου επιθεωρητισμού.

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις και παρ' όλο που εκ μέρους της Πολιτείας έχουν γίνει προσπάθειες θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, η κατάσταση συνεχίζει να είναι μετέωρη και το πρόβλημα παραμένει άλυτο. Παρά τις διαδοχικές νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες επιχειρήθηκε η επίλυση του ζητήματος, το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παραμένει σε εκκρεμότητα μέχρι και σήμερα, καθώς δεν έχει αντιμετωπιστεί στην πράξη (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Με την πρόσφατη εγκύκλιο (37100/Γ1-31/3/2010) το ΥΠΔΒΜΘ προχωρά στην «Αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», (Παπακωνσταντίνου, 2005), που στοχεύει «με σταδιακές παρεμβάσεις να οικοδομήσει το «Νέο Σχολείο», αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας ευρύτερα. Η διαδικασία της Αυτό-αξιολόγησης-Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (Κουτούζης, 2008γ) έχει ως στόχο να αναδείξει

τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2005). Ωστόσο, ως προϋπόθεση για την επιτυχία, θεωρείται ότι θα πρέπει να υπάρχει η συναίνεση, η συμμετοχή και η αποδοχή των εκπαιδευτικών (Everard & Morris, 1999).

Με έναυσμα την ψήφιση του νέου Νόμου 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» θεωρήσαμε σκόπιμη τη θεωρητική εμβάθυνση και καταγραφή των τάσεων που διαμορφώνονται σήμερα στο πεδίο της αξιολόγησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Διερευνώντας και καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση τους φιλοδοξούμε να εμπλουτίσουμε με τα καινούρια ερευνητικά μας αποτελέσματα την ελληνική βιβλιογραφία.

Η παρούσα εργασία περιέχει δυο κεφάλαια, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα, όπου παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσουμε το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηριζόμαστε για να συγκροτήσουμε και να απαντήσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο δεύτερο μέρος περιγράφουμε βήμα προς βήμα τη σχετική έρευνα μας,. Αναλύουμε τη μέθοδο που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση της έρευνας, παραθέτοντας το προφίλ των συμμετεχόντων, το υλικό μας, τη διαδικασία που ακολουθήσαμε και αναλύουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας, τα οποία παραθέτουμε ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εργασία μας. Αυτό το δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στηρίχθηκε στις απόψεις 362 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 ΚΡΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το κράτος συσχετίζονται άμεσα με την υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, η σχέση του κράτους με την εκπαίδευση προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοοικονομικό σύστημα της εποχής και διαμορφώνεται πάνω στον ιδεολογικό και τον μορφωτικό άξονα (Φίλιας, 1988). Έτσι, η σχέση του κράτους με την εκπαίδευση αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα κυρίως στην παραγωγική της βάση (Carnoy, 1990). Επομένως, είναι αναμενόμενο σε κάθε κοινωνία στην οποία υπάρχουν ομάδες, που οι σχέσεις τους με το παραγωγικό γίνεσθαι είναι θεμελιακά διαφορετικές, να εκδηλώνονται διαμάχες (Laski, 1982). Οι διαμάχες αυτές στο χώρο της εκπαίδευσης σημειώνονται με μεγάλη ένταση στο επίπεδο των σχολικών δρώμενων: τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εξεταστικό σύστημα, αξιολόγηση. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε κάθε άλλο πεδίο διαμάχης, το κράτος χαράσσοντας την εκπαιδευτική του πολιτική διαδραματίζει συμβιβαστικό και συνεκτικό ρόλο ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, επιδιώκοντας να εξασφαλίσει την απαραίτητη ισορροπία (Miliband, 1982).

Επειδή κατά τον Carnoy (1988) «οποιαδήποτε μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να διαχωριστεί από κάποια ρητή ή σιωπηρή ανάλυση του σκοπού και της λειτουργίας του κυβερνητικού σχηματισμού, δεδομένου ότι η εξουσία εκφράζεται τουλάχιστον εν μέρει μέσα από το πολιτικό σύστημα μιας κοινωνίας», είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί η έννοια του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τις συγκρουσιακές θεωρίες το κράτος είναι ένας μηχανισμός για την άσκηση εξουσίας, ενεργεί ως όργανο της κυρίαρχης τάξης και η μορφή του αναδύεται από τις σχέσεις παραγωγής και όχι από τη γενική εξέλιξη του ανθρώπινου νου, ούτε από τις συλλογικές επιθυμίες (Engels, 1981; Marx, 1978). Ο Gramsci (Bottomore, 1977) επεκτείνοντας τη θεωρία του κράτους, συμπεριλαμβάνει την έννοια της “ηγemonίας”, η οποία σήμαινε την ιδεολογική κυριαρχία των αστικών αξιών και προτύπων πάνω στις καταπιεζόμενες τάξεις, αποδίδοντας μέρος αυτού του ρόλου στο κράτος, το οποίο είναι αναμιγμένο στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής. Ο Althusser

(1977) θεωρεί ότι το κράτος κατέχει πάρα πολύ σημαντική θέση, γιατί με την άσκηση κρατικής εξουσίας μέσω των καταπιεστικών κρατικών μηχανισμών και μέσω των ιδεολογικών μηχανισμών εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, με κυρίαρχο μηχανισμό το σχολείο.

Η σχέση της εκπαίδευσης και του κράτους, σύμφωνα με τον Μήλιο (1988) «δεν είναι σχέση εξωτερικότητας ώστε να εκλάβουμε την εκπαιδευτική λειτουργία ως κάτι το ποιοτικά διαφορετικό και ως εκ τούτου δυνητικά "ανεξάρτητο" από το κράτος, αλλά είναι σχέση εσωτερική, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική λειτουργία δεν ρυθμίζεται απλώς από το κράτος, αλλά αποτελεί στοιχείο της συνολικής κρατικής λειτουργίας, είναι κράτος». Οι Bowels & Gintis (Blackledge, 1995) μέσα από τη θεωρία της "αντιστοιχίας" θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην ενσωμάτωση των νέων στο οικονομικό σύστημα μέσω μιας δομικής αντιστοιχίας ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου και τις σχέσεις παραγωγής.

Ο Miliband (Blackledge, 1995) υποστηρίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί θεσμοί εκπληρώνουν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο και λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά ως νομιμοποιητικοί φορείς μέσα στις κοινωνίες τους». Ο Hall (Blackledge, 1995) πιστεύει ότι η εκπαίδευση στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία έχει την κρίσιμη συνέπεια να συντηρεί και να αναπαράγει τις θεμελιώδεις ταξικές σχέσεις των καπιταλιστικών κοινωνιών, αλλά όμως η εκπαίδευση μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τη συνολική λογική των δομών της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρει ο Carnoy, (Μπουζάκης, 1994) είναι εκείνος ο θεσμός που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται στην "αρένα" του κράτους. Ο Dale (Ζαμπέτα, 1994) θεωρεί ότι η οικονομική και πολιτική αναπαραγωγή που επιτελείται στο σχολείο, γίνεται μέσα σ' ένα ιδιαίτερο πολιτικό πλαίσιο και επιστρατεύονται διάφορα είδη αντιστάσεων, από διάφορες ομάδες, με διαφορετικούς σκοπούς και μορφές. Το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού - πολιτικού συστήματος της χώρας, κατέχει στρατηγική θέση σ' αυτό, επηρεάζει μεγάλο μέρος των άλλων συστημάτων και συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού.

Στην οργάνωση ενός συστήματος κυρίαρχη θέση κατέχει η διοίκηση, η οποία ελέγχει τη λειτουργία του όλου συστήματος και προσπαθεί να διατηρήσει τις δομές του σε ισορροπία. Σύμφωνα με την άποψη του Ρούση (1984), η διοίκηση είναι «ένα σύνολο δραστηριοτήτων από καθορισμένες πράξεις που γίνονται από τον άνθρωπο υποκείμενο της διοίκησης σε σχέση με το αντικείμενο, με σκοπό να το μεταβάλλει και να πετύχει την εξέλιξή του προς ένα καθορισμένο σκοπό». Βασικός φορέας ελέγχου είναι η εξουσία. Ο έλεγχος δρα ως στοιχείο διατήρησης της ισορροπίας των δομών του συστήματος, αλλά και στο ίδιο το σύστημα, αφού γίνεται πληροφόρηση για τις ανεπιθύμητες παρενέργειες και αποκλίσεις στη συμπεριφορά του. Ο έλεγχος αξιολογεί τις αποκλίσεις, τις διορθώνει ή τις ελαχιστοποιεί. Επίσης μέσω του ελέγχου υπάρχει η λειτουργία της επανατροφοδότησης ή ανάδρασης του συστήματος, ώστε ένα μέρος των εκροών επανέρχεται στο σύστημα μέσω των εισροών, εξασφαλίζοντας έτσι τη διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής του συστήματος για την ορθολογική χρησιμοποίηση των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας. Έτσι, ο έλεγχος είναι αναγκαίος για τη διαχείριση του συστήματος και τη διατήρηση των ισορροπιών σε σχέση με τις δυναμικές που αναπτύσσονται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες και οι οποίες δυναμικές σχετίζονται με τη διεκδίκηση της εξουσίας.

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα των σύγχρονων κρατών αποτελεί το φαινόμενο τη γραφειοκρατίας, το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της οργανωτικής δομής των συστημάτων. Για τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς θεσμούς ο Husen (1991) υποστηρίζει ότι «η διεύρυνση των στόχων και ο ισχυρός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στις αξιοκρατικές κοινωνίες, στην κατανομή των θέσεων κοινωνικής ισχύος και στην επιλογή των ατόμων για τις ελκυστικές θέσεις συμβάλλουν στο ίδιο φαινόμενο, δηλαδή να αυξάνουν την επιρροή του διοικητικού μηχανισμού». Η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης εκφράστηκε ως: α) συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας και περιορισμός της ισχύος στη βάση, β) επεκτατισμός των τομέων και τμημάτων της διοίκησης, γ) χρονοβόρες διαδικασίες και καθυστερήσεις στην διεκπεραίωση των εργασιών, δ) πολυπλοκότητα στις ευθύνες και στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, ε) προσήλωση στη παράδοση, στ) πολιτική επιρροή (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους και του πλήθους των δομών και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα, αλλά με σχετικές ιδιομορφίες. Σύμφωνα με τον Καζαμιά (1994) «είναι ένας μηχανισμός του κράτους, άρρηκτα συνδεδεμένος με τη γραφειοκρατία και τους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς του κράτους».

Η Ελλάδα, ως ενεργό μέλος της διεθνούς κοινότητας, αναπτύσσει διεθνείς διμερείς και πολυμερείς σχέσεις στα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση. Είναι μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης (1949), της UNESCO (1945), του ΟΟΣΑ (1964) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1981). Συμμετέχει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θεσμικά όργανα των διεθνών οργανισμών και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα. Προωθεί και υλοποιεί πρωτοβουλίες, δράσεις και εθνικά μέτρα που αφορούν την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση της εκπαίδευσης. Οι πολιτικές αυτές στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, στην αποτελεσματικότερη συμβολή της στις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας με την προώθηση της διεθνούς εκπαιδευτικής συνεργασίας και στην ανάπτυξη της κατανόησης της πολιτιστικής διαφορετικότητας και της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς (Eurydice, 2009/2010).

1.1.1 Γενική Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Η γενική οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται σε αντιστοιχία με την οργανωτική και διοικητική δομή του κράτους. Ως εκ τούτου, παρουσιάζει την ακόλουθη ιεραρχική διάρθρωση:

- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αντίστοιχα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
 - Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο
 - Κατά τόπους Γραφεία Εκπαίδευσης
 - Σχολικές Μονάδες.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) ενώ στις αρμοδιότητες του περιήλθαν, εκτός από τα θέματα παιδείας, τα θέματα που αφορούν την έρευνα, τη δια βίου μάθηση, την επαγγελματική

κατάρτιση και τη σύνδεση αυτών με την αγορά εργασίας (Π.Δ.189/2009). Θεμελιώδη επιλογή της πολιτικής του ΥΠΔΒΜΘ αποτελεί η προώθηση της συστηματικής διαβούλευσης για θέματα εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, και συνακόλουθα η αξιοποίηση του εθνικού διαλόγου και των επιμέρους προτάσεων των ομάδων ενδιαφέροντος, μέσω του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) και των θεματικών Οργάνων του, στην εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής (ειδικά σε ζητήματα αιχμής, όπως η αξιολόγηση, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.λπ.).

Γενική Διοίκηση σε Εθνικό Επίπεδο: Η βασική ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η ευθύνη της διοίκησης της εκπαίδευσης σε όλο τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες ασκείται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Στο έργο του αυτό υποβοηθείται από δύο Υφυπουργούς με διακριτούς τομείς ευθύνης. Μετά τον Υπουργό και τους Υφυπουργούς, ο Γενικός Γραμματέας προϊστάται όλων των υπηρεσιών του Υπουργείου.

Γενική Διοίκηση σε Επίπεδο Περιφέρειας: Στο πλαίσιο της πολιτικής για αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η Διοίκηση ασκείται, σε επίπεδο Περιφέρειας, από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και, σε επίπεδο Νομαρχίας, από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας.

Γενική Διοίκηση σε Τοπικό Επίπεδο: Σε κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα λειτουργούν οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα που καλύπτουν η καθεμία ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ). Ο αριθμός των μελών που μετέχουν στη διοίκηση των Σχολικών Επιτροπών μπορεί να είναι από πέντε (5) έως δεκαπέντε (15) μέλη με απόφαση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και υποχρεωτικά μετέχουν σε αυτήν, ο Διευθυντής του σχολείου, ένας εκπρόσωπος του αντίστοιχου Συλλόγου Γονέων, εφόσον υπάρχει και εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων. Στις Σχολικές Επιτροπές ανατίθεται η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Eurydice, 2009/2010).

1.1.2 Εκπαιδευτικοί

Η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις αντίστοιχες σχολές, διαρκεί τέσσερα χρόνια. Στην επισκόπηση της «πορείας» της βασικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξίζει να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά το 1897 ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών «Έδρα Παιδαγωγικής», ως μια μορφή θετικής ανταπόκρισης του Πανεπιστημίου στις επικρατούσες αντιλήψεις του τέλους του 19ου αιώνα ότι είναι αναγκαία η παροχή ειδικής προπαιδείας σε όσους επρόκειτο να ασκήσουν το διδακτικό επάγγελμα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης συστηματοποιήθηκε για πρώτη φορά με την ίδρυση το 1959 της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕ.ΛΕ.ΤΕ.), η οποία το 2002 καταργήθηκε και ιδρύθηκε η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών κατοχυρώνεται συνταγματικά, σύμφωνα με το άρ. 103 παρ. 4 του ισχύοντος Συντάγματος. Μέχρι το 1997 οι εκπαιδευτικοί των βαθμίδων της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διορίζονταν σε κενές οργανικές θέσεις των σχολείων των αντίστοιχων βαθμίδων εκπαίδευσης με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με βάση την αντίστοιχη επετηρίδα των εκπαιδευτικών. Από το 1997 έχει τεθεί το ισχύον πλαίσιο διορισμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την κατάργηση της επετηρίδας και τη θεσμοθέτηση εξετάσεων μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. το οποίο τροποποιήθηκε από νεώτερες διατάξεις, ενώ με το Προεδρικό Διάταγμα 140/8.5.98 (Φ.Ε.Κ Α' 107/20-05-1998) έχουν προσδιορισθεί οι όροι και η διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γενικότερο πλαίσιο μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης καθορίζεται στο Ν. 3528/07 και στο Ν.1566/85 και τις τροποποιήσεις του.

Ο ευρύτερος προβληματισμός για τις συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και μια σειρά από επί μέρους θέματα αποτελούν τον πυρήνα συζητήσεων στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα, που διεξάγεται υπό την αιγίδα του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Είναι κοινή διαπίστωση ότι υπάρχουν πολλοί νόμοι που διέπουν το καθεστώς προσλήψεων και υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

καθώς και διατάξεις των συγκεκριμένων νόμων που αλληλοεπικαλύπτονται. Στο πλαίσιο χάραξης μιας ενιαίας στρατηγικής για την παιδεία μέσω της συντελούμενης από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού λειτουργού στο σχολείο, καθώς και να προβλεφθούν συγκεκριμένα αντικειμενικά κριτήρια που θα διέπουν τον εργασιακό του βίο. Για το λόγο αυτό, ετέθη σε δημόσια διαβούλευση σχέδιο νόμου για την «πρόσληψη και τις υπηρεσιακές μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού» που κατατέθηκε προς ψήφιση στην αρμόδια κοινοβουλευτική Επιτροπή τον Μάρτιο του 2010. Οι βασικοί του άξονες, όπως αυτοί κατατέθηκαν στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, ήταν οι ακόλουθοι:

1. Το σύστημα προσλήψεων εκπαιδευτικών.
2. Οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών.
3. Κρίση και Επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως ειδικότητας, είναι ένα θέμα που εξετάζεται από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. και τους εμπλεκόμενους φορείς. Εκτός από τη θεωρητική κατάρτισή τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ακόμη:

- Να ενημερώνονται για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, πολιτικό-οικονομικούς τομείς που συνδέονται άμεσα με το έργο τους.
- Να προσπαθούν να αποκτήσουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση των εξελίξεων που θα τους οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να ενημερώνονται για θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή, όπως: οργάνωση και διοίκηση, δυναμική, προβλήματα και διαχείριση της μαθητικής κοινότητας κ.ά.
- Να εξοικειώνονται με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κ.ά.
- Να εκπαιδεύονται για να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και να υιοθετούν τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας.
- Να εκπαιδεύονται για να δρουν ως διαμεσολαβητές (mediators) σε καταστάσεις σύγκρουσης στο σχολείο.
- Να ευαισθητοποιούνται σε θέματα δια βίου μάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης στο αντικείμενό τους.

- Ιδιαίτερως, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, να ανανεώνουν τις παιδαγωγικές και τεχνικές τους γνώσεις, όπως επιβάλλουν η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι συνακόλουθες αλλαγές στην αγορά εργασίας (Eurydice, 2009/2010).

1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1.2.1 Έννοια της «Αξιολόγησης»

Κάνοντας μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου της «Αξιολόγησης», θα μπορούσαμε να πούμε γενικά, ότι κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Θεωρείται ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα και το αποτέλεσμά της. Αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση και η εφαρμογή του (Κωνσταντίνου, 2002).

Σε πιο συστηματικό επίπεδο είναι μια ερευνητική δραστηριότητα, εξειδικευμένη και διεπιστημονική. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Ο.Ο.Σ.Α., 1997). Στο ίδιο πλαίσιο η Ευρωπαϊκή Ένωση (1997) ορίζει ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι:

1. Αναλυτικές και θεμελιωμένες σε αναγνωρίσιμες ερευνητικές τεχνικές.
2. Συστηματικές, απαιτείται δηλαδή ο αυστηρός σχεδιασμός και η σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται.
3. Έγκυρες, τα αποτελέσματα να είναι αναπαραγώγιμα από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους.
4. Σκοποθετημένες, να στοχεύουν στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει το πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της σαφήνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.
5. Προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών. Οι επιτυχημένες αξιολογήσεις δηλαδή, πρέπει να σχεδιάζονται και να εκπονούνται με τρόπο, ώστε να παρέχουν

χρήσιμες πληροφορίες στους αποφασίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους (European Commission, 1997).

Με τον όρο αξιολόγηση γενικότερα αναφερόμαστε στη διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων μιας συστηματικής και σκόπιμης δραστηριότητας, όπου βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της είναι να έχουν υιοθετηθεί σαφή κριτήρια και να έχουν προσδιοριστεί συστηματικές και ελεγχόμενες διαδικασίες (Δεληγιάννη, 2002). Οι Stake, Provus & Staffelbean αναφέρουν: « η αξιολόγηση εξετάζεται σαν μια διαδικασία για να αναγνωρίζουμε και να συλλέγουμε πληροφορίες που θα βοηθήσουν εκείνους που αποφασίζουν να εκλέγουν μεταξύ των διαθέσιμων εναλλακτικών αποφάσεων » (Προδρόμου, 1992).

Ως συστηματοποιημένη πλέον διαδικασία η αξιολόγηση καθιερώθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε διδακτικής ενέργειας και αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ως ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με την φιλοσοφία, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 1983 & 1991; Κασσωτάκης 1981).

1.2.2 Έννοια και περιεχόμενο του «Εκπαιδευτικού Έργου»

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του «*Εκπαιδευτικού Έργου*» έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από το 1983, όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993). Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία.

Από τις αναφορές του όρου «*Εκπαιδευτικό Έργο*» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για ένα γενικά αποδεκτό ορισμό του. Ο Γκότοβος (1984) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «*το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*», ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει ως «*το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου ν' αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία*. Με τον

τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου». Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι «στον όρο εκπαιδευτικό έργο, περιλαμβάνονται όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος, (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης».

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι «ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού». Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Στην καθημερινή γλώσσα των εκπαιδευτικών, ο όρος εκπαιδευτικό έργο κατέληξε να σημαίνει διδακτικό έργο, διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, τη συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα (Γκότοβος, 1986). Ασφαλώς το έργο του εκπαιδευτικού, δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και πολλοί άλλοι τομείς. Θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί το συνολικά παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης ως θεσμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

1.2.3 Έννοια της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών»

Η έννοια της «Αξιολόγησης» στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες ταυτόχρονα, σχεδόν, με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης (Κόκκος, 1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του

εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι, επίσης, συνδεδεμένη με το γενικότερο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης κάθε χώρας και με τις ιστορικές και πολιτισμικές αξίες της. (Mc Beath, 2001).

Στη σχολική πραγματικότητα εμφανίζεται ως απόρροια του τρόπου που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική, υλικοτεχνική. Οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (1999) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου (Προγραμματισμός – Οργάνωση – Διεύθυνση / Συντονισμός – Αξιολόγηση – Ανασκόπηση και Τροποποίηση). Λειτουργεί δηλαδή, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο Διοίκησης, ως μια διαδικασία «αποτίμησης». Έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διεργασίες πραγματοποίησης των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τις σχολικές μονάδες, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2002).

Σύμφωνα με τον Eisner, όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να είναι «εκτιμητές» και κριτικοί. Η τέχνη της εκτίμησης μπορεί να επιδειχθεί σε οποιαδήποτε σφαίρα της οποίας ο χαρακτήρας, οι εισροές, ή η αξία των αντικειμένων και καταστάσεων συμπεριλαμβανομένου της εκπαιδευτικής πρακτικής διανέμονται και μεταβάλλονται (Eisner, 1998). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Μακράκης (1998), ορίζει την αξιολόγηση ως «μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων και προσπαθειών μας με χρήσιμες πληροφορίες».

Η αξιολόγηση μπορεί να διενεργείται σε τέσσερα επίπεδα δεδομένου ότι αφορά όλα τα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (τον μαθητή, το δάσκαλο, τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα) και είναι απαραίτητη διαδικασία σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και για όλους τους φορείς που συμμετέχουν σ' αυτή. Πράγματι, «διευκολύνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τον επανασχεδιασμό του» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση γίνεται πιο πολύπλοκο όταν παρατηρούμε διάφορους τομείς και όρους πάνω στο θέμα αυτό. Μιλάμε για την αξιολόγηση μαθητών, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικής διαδικασίας κι όλα αυτά σε ένα χώρο όπως η εκπαίδευση που η μέτρηση των αποτελεσμάτων είναι εξαιρετικά δύσκολη και εξαρτάται από πολλές παραμέτρους κι αστάθμητους παράγοντες (Ανδρέου, 1999).

Ο Olds (1974) αναφέρει: « *Λυπούμαι να πω ότι δε γνωρίζω άλλο θέμα για το οποίο να υπάρχει περισσότερη σύγχυση στην εκπαίδευση, παρά την αξιολόγηση... Όλοι ισχυριζόμαστε με πολύ ευλάβεια, βέβαια, ότι στην εκπαίδευση ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά θα συναντούσαμε πολλές δυσκολίες αν είμαστε υποχρεωμένοι να το στοιχειοθετήσουμε αυτό.*»

Ως «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Ο Δημητρόπουλος (1991) ορίζει την «*Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*» ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Σε ανάλογα πλαίσια κινείται και ο Κουλαϊδής (1992), σύμφωνα με τον οποίο με τον όρο «*Αξιολόγηση*» εννοούμε το οποιοδήποτε είδος αλληλεπίδρασης, άμεσης ή έμμεσης, κατά την οποία γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τη γνώση και κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των διδασκόντων και της αποτελεσματικότητας των υπολοίπων στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τα επίσημα έγγραφα, στο Σχέδιο Π.Δ. 140/1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 σημειώνεται ότι με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ στο Π.Δ. 320/1993 ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά. Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης ως η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές ... Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν.2525/1997, προσθέτοντας ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα ο Νόμος 2986/2002 τονίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικός οργανισμός - ίδρυμα, περιφέρεια, εθνικό, ευρωπαϊκό, παγκόσμιο) αποδεικνύοντας την αδιάκοπη κυκλική πορεία-φύση της (Μώκου & Μώκος, 2006).

Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε. το συνδέουν άμεσα

με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα αυτό που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, οποιαδήποτε βελτίωση στις υπόλοιπες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποτελούν τα εχέγγυα τόσο για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του διδακτικού τους έργου όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Λουκέρης κ.α., 2009).

Συγκεκριμένα, ο όρος «*αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*» αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και, επίσης, σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993). Ο Πασιαρδής (1994) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ο Παπασταμάτης (2001), μάλιστα, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές). Επίσης, ο Mialaret (2006) προσεγγίζει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογική κρίση με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, θεωρώντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, άποψη που συμμερίζονται, επίσης, οι Μαυρογιώργος (1992) και Κασσωτάκης (2003).

Από τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Έχει δε συστημικό χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπου θεμελιώδη σημασία καταλαμβάνουν τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με

τους μαθητές τους όσο και τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Υπό το πρίσμα αυτό η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Ingvarson, 2001).

1.3 ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα, αν δεν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίγνεσθαι. Στα νεοφιλελεύθερα καπιταλιστικά κοινωνικά συστήματα εκφράζεται η αντίληψη ότι ο δημόσιος τομέας, και κατά στένωση η δημόσια εκπαίδευση, είναι κατ' ανάγκην καλός και αναποτελεσματικός και ο ιδιωτικός τομέας είναι κατ' ανάγκην καλός και αποτελεσματικός. Για τους εκπροσώπους των νεοσυντηρητικών καπιταλιστικών κοινωνικών αντιλήψεων το δημόσιο σχολείο μπορεί να είναι καλό μόνο όμως όταν υπάρχει στενός έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και μόνο όταν το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται στοχεύουν σε κατάλληλες, κατά την άποψη της νεοσυντηρητικής ιδεολογίας, γνώσεις και δεξιότητες (Apple, 2002).

Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο η αξιολόγηση αναπτύσσεται ως κοινωνικός έλεγχος που ασκείται από την κρατική εξουσία μέσω των ιεραρχικών θεσμικών εκπαιδευτικών οργάνων στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού και εν γένει στην εκπαίδευση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν τις κρατικές επιλογές για αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, ευθυγραμμισμένη με τις απαιτήσεις συσσώρευσης κεφαλαίου (υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης αλλά και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση). Διαμορφώνεται έτσι για τους εκπαιδευτικούς μια άτυπη μορφή αξιολόγησης μέσα από ένα συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας, αφού κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε υλικούς και θεσμικούς περιορισμούς, που συνδέονται με εντατικοποίηση των όρων εργασίας και με προοπτικές συρρίκνωσης της σχετικής τους αυτονομίας (Μαυρογιώργος, 2002).

Σε εκπαιδευτικά συστήματα με μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης ως προς την οργάνωση και τη διοίκησή τους η αξιολόγηση παίρνει μια περισσότερο συλλογική μορφή στα πλαίσια της σχολικής μονάδας θέτοντας ερωτήματα «τι πάει καλά και για

ποιον», «με ποια προγράμματα και περιεχόμενο σπουδών», αλλά και «με ποιους οικονομικούς πόρους», εξετάζοντας παράλληλα και το ευρύτερο σύνολο σχέσεων ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στην κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί. Η αξιολόγηση σε αυτή τη βάση παίρνει τη μορφή ενός συλλογικού απολογισμού του έργου του σχολείου, ως εκπαιδευτικής μονάδας στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής σχολικής μονάδας, μαθητές, γονείς, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης) και διαμορφώνουν από κοινού την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2000).

1.3.1 Η σημαντικότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση κατέχει κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία. Αποτελεί, μαζί με το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική, το τριαδικό εκπαιδευτικό «σύστημα μηνυμάτων», η «ενορχήστρωση» των οποίων καθορίζει την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Bernstein, 1990). «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye & Piveteau, 1999). Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Αυτό το δρόμο ακολουθεί και η εκπαιδευτική πολιτική για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορεί να είναι νομοθετικές ρυθμίσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, θεσμικές αλλαγές κ.ά., για τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι απαιτείται η επεξεργασία υποθέσεων για τη βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη, προβλεπόμενη κατάσταση, που θα προκύψει, αλλά και τη λεπτομερή περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης. Η αξιολόγηση, που αποτελεί «αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της» (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Έτσι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να τα διερευνήσουμε διαμέσου της αξιολόγησης σε όλα τα ιδρύματα ή τους εκπαιδευτικούς φορείς, στους θεσμούς, που βρίσκουν την εφαρμογή τους στην ευρύτερη

εκπαιδευτική κοινότητα. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί, ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο για την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων, που αφορούν τις μετρήσιμες μεταβλητές αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες μας καταγράφουν μη μετρήσιμα αποτελέσματα. Είναι αναγκαίο να τονίσουμε, ότι με την αξιολόγηση ιδιαίτερη σημασία και ενδιαφέρον έχει η καταγραφή και η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Είναι εύλογο και λογικό συνάμα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται άν και σε ποιά βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό, που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς κ.α., 1997). Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο αριθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση επομένως παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν. Όπως αναφέρει ο Παπαδημητρακόπουλος (2006) μέσα απ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η σπουδαιότητα αλλά και η σημασία της αξιολόγησης κατατάσσεται σε διαφορετικά επίπεδα και ειδικότερα:

1. Το οικονομικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τους πόρους και τα αγαθά. Η επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει «την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για σκοπούς της εκπαίδευσης» (Δημητρόπουλος, 2002), επιβάλλεται τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Εδώ μπορεί να επισημανθεί η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας, αφού σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ο προβληματισμός αυτός αποκτά εξαιρετική σημασία επειδή η ψήφιση του εκάστοτε προϋπολογισμού για την παιδεία προκαλεί έντονη πολιτική συζήτηση και αμφισβήτηση για την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Το παιδαγωγικό-διδασκτικό επίπεδο, όπου η αξιολόγηση προσανατολίζεται στη διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Το αξιολογικό αυτό επίπεδο σχετίζεται με τα αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και την εξασφάλιση τρόπων που διευκολύνουν τη μάθηση και περιορίζουν τη σπατάλη σε χρόνο και χρήμα.
3. Το επίπεδο σχεδιασμού των καινούργιων επιλογών στρατηγικών και προτεραιοτήτων. Να καθορίσουμε που βρισκόμαστε στην καινούργια διδακτική διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε για τη συνέχεια, ώστε να «εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πως θα τα αντιμετωπίσουμε» (Rogers, 1999).
4. Το επίπεδο της προόδου, που έχει συντελεστεί. Να μαθαίνουμε το εύρος της προόδου, σε ποια κατεύθυνση έχει συντελεστεί και πόσο πέρα μπορούμε να πάμε.
5. Η βελτίωση της ποιότητας της παρερχομένης εκπαίδευσης με στόχο την αύξηση της κοινωνικής και οικονομικής αποτελεσματικότητας, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών και ανισοτήτων, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
6. Προμηθευτής πληροφοριών. Η αξιολόγηση αποτελεί τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα.
7. Διοικητικό επίπεδο. Η αξιολόγηση ικανοποιεί την ανάγκη για «την αντιμετώπιση πρακτικών και διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού» (Δημητρόπουλος, 2002).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται κατά πρώτον στην ανάγκη για την αποτίμηση του έργου, που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και της διάχυσης μέσω των σχολείων κοινά αποδεκτών αξιών. Η θεώρηση αυτή της αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη περί κρίσης του σχολικού θεσμού, σύμφωνα με την οποία την κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη λειτουργία του σχολείου φέρουν οι εκπαιδευτικοί (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Κατά δεύτερον θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάταξη των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Θεώρηση που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική

εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και περαιτέρω με τα αιτήματα για αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών σε επίπεδο περιφερειακό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου.

Και κατά τρίτον θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Αντίληψη που συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος, εισάγοντας έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς, όπως οικονομικό κόστος, καταναλωτής - πελάτης, ανταγωνισμός.

Η αξιολόγηση βασίζεται πάνω σε κοινωνιολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους:

- Κοινωνιολογικοί λόγοι: Η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνικής έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μόρφωσης. Τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στο κοινωνικό σύνολο με βάση κυρίως τη μόρφωσή τους και την επάρκεια των τεχνικών δεξιοτήτων τους. Η κοινωνία λοιπόν έχει ανάγκη από μια μέθοδο που θα τις επιτρέψει να ελέγχει εάν τα άτομα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να χρησιμοποιήσουν σωστά τη δύναμή τους. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε αποφασιστικά την αξιολόγηση της επίδοσης. Γίνεται, δηλαδή, η αξιολόγηση μια αξιοκρατική ανάγκη επιλογής η οποία προστατεύει το κοινωνικό σύνολο από μετριότητες και ανεπάρκειες σε ζωτικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Από το άλλο μέρος η πολιτεία ως γνωστό χρηματοδοτεί την εκπαίδευση και έχει επομένως υποχρέωση να ελέγχει τα αποτελέσματά της προκειμένου να επισημάνει τα αίτια της μη ικανοποιητικής απόδοσης και να κάνει τις απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις (Χιωτάκης, 1998).

- Παιδαγωγικοί λόγοι: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης – μαθητών – εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί με αυτήν επιτυγχάνονται:

I. Ο έλεγχος της επιτυχίας διδασκαλίας – μάθησης. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει αν πέτυχε ο σκοπός και ο στόχος της διδασκαλίας του, αν τα μέσα και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατάλληλα, αν η παρώθηση για επίδοση ενισχύθηκε. Πληροφορείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός τις ατομικές δυσκολίες μάθησης που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξατομικευμένη διδασκαλία.

II. Η συνεχής επανατροφοδότηση των μαθητών (feedback). Ο μαθητής πληροφορείται όχι μόνο για το βαθμό της επίδοσής του σε διάφορους γνωστικούς

τομείς, αλλά και για τις δυνατότητες και αδυναμίες του με αποτέλεσμα να βοηθηθεί στη βελτίωση της ατομικής του επίδοσης.

III. Η συγκρότηση ομάδων εργασίας. Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντάξει τους μαθητές του σε ομάδες εργασίας και να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του, στις ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντά τους.

IV. Η ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται ένα παιδαγωγικό εργαλείο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αφού ενημερώνονται οι γονείς υπεύθυνα και προσανατολίζονται έγκαιρα και σωστά για την πρόοδο του παιδιού.

V. Η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, την ανασύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, τη βελτίωση των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας και γενικά κάθε αλλαγή που θα φέρει θεμιτά αποτελέσματα και θα βοηθήσει στο χτίσιμο ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και κατά επέκταση μίας καλύτερης κοινωνίας (Κασσωτάκης, 2003).

Η αξιολόγηση, λοιπόν, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εποχής μας έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πατρίδας μας σε όποια βαθμίδα κι αν βρίσκονται, να γίνουν αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά. Και όταν μιλάμε για αποτελεσματικό σχολείο εννοούμε ένα σχολείο στο οποίο η οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα είναι ασφαλής. (Παμουκτσόγλου, 2001).

Θα πρέπει όμως να επισημανθούν και μια σειρά από προβλήματα στα οποία ακόμη δεν έχουν δοθεί οριστικές λύσεις. Πολλά από τα προβλήματα αυτά είναι φιλοσοφικής ή θεωρητικής χροιάς ενώ άλλα είναι μεθοδολογικής-εφαρμοστέας χροιάς. Σαν τέτοια μπορούμε να αναφέρουμε:

-Η αξιολόγηση ως πολιτική επιλογή εμπεριέχει παραδοχές οι οποίες παραπέμπουν στην «αξία του χρήματος» (Ανδρέου, 1999) για μια απολογιστική διαδικασία.

-Εμφανίζεται ως αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία, η οποία ασκείται από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με ανταπόδοση.

-Προσανατολίζεται σ' ένα σύστημα εποπτείας των εκπαιδευτικών θεσμών με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό.

- Υπηρετεί μια απλή διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του, που υπηρετεί την «αυτόνομη» ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Ανδρέου, 1999).
- Υπάρχει συχνά το πρόβλημα του καθορισμού των κριτηρίων, αφού δεν μπορούν να επινοηθούν κριτήρια για αντικειμενική αξιολόγηση ενός αντικειμένου.
- Πολλά προβλήματα προκύπτουν από την έλλειψη καθολικής συμφωνίας πάνω στους σκοπούς της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της γενικά.
- Υπάρχει πάντα το πρόβλημα της υποκειμενικότητας, όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά-εξωτερικά-αντικειμενικά.
- Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων εμφανίζει δυσχέρειες, όταν εμπλέκεται η σχέση αιτία-αποτελέσματος λόγω των προκαταλήψεων στο τι προκαλεί τι.
- Υπάρχει δυσχέρεια στη διάκριση μεταξύ «εσωτερικής αξίας» και «εξωτερικής, περιστασιακής αξίας» ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου.
- Τέλος υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης από την ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν γενικά για την εκπαίδευση.

1.4 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Δύο βασικοί διαχωρισμοί της αξιολόγησης εμφανίζονται σήμερα στη βιβλιογραφία: ο διαχωρισμός μεταξύ εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης και μεταξύ διαμορφωτικής - ολικής (ή απολογιστικής). Εσωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση η οποία διεξάγεται από εμπλεκόμενους στην υπό αξιολόγηση διαδικασία. Αντίθετα εξωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση που γίνεται από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας (Scriven, 1991). Η διαμορφωτική αξιολόγηση (Scriven, 1967) πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Αντίθετα η ολική αξιολόγηση (Scriven, 1967) αφορά στην παροχή πληροφοριών που μπορούν να βοηθήσουν σε κρίσεις σχετικά με την απόρριψη, υιοθέτηση, συνέχιση ή επέκταση.

Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ήταν συνώνυμη με την εξωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001). Οι δύο πιο συνηθισμένοι ρόλοι της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην πράξη είναι η εξωτερική ολική και η εσωτερική διαμορφωτική (Fitzpatrick et al., 2004). Η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση δεν

έγκειται συνήθως στη χρήση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά σε μια εκλεκτική προσέγγιση και πιθανόν στον συνδυασμό περισσότερων τύπων αξιολόγησης (House, 1991; Nevo, 2001; Δημητρόπουλος, 1998).

Μια διάκριση των προγραμμάτων αξιολόγησης έχει σχέση με το είδος και τον αριθμό των αντικειμένων αξιολόγησης. Όταν η αξιολόγηση αναφέρεται σε πολλά αντικείμενα ταυτόχρονα, έχουμε τη συνολική αξιολόγηση. Αντίθετα όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού μια σχολικής μονάδας, τότε έχουμε τη μερική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για παράδειγμα, δεν αποτελεί τρόπο συνολικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά είναι ένα αποσπασματικό μέτρο μερικής αξιολόγησης (Mac Beath, 2001).

1.4.1 Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Δύο πολύ γενικά μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους, είναι το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό* μοντέλο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Μαντάς κ.α., 2009).

Το *τεχνοκρατικό μοντέλο* αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του *ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού* μοντέλου. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται. Τονίζουν την ανάγκη εντοπισμού των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτο-αξιολόγησης του αξιολογούμενου.

Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

1.4.2 Μοντέλα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Έχουν διατυπωθεί ποικίλες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης που προσανατολίζονται είτε στο έμφυχο δυναμικό είτε στις διαδικασίες της τυπικής οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της εκπαίδευσης. Η παρακάτω τυπολογία δίνει μια εικόνα της εξέλιξης των επιστημονικών θέσεων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1998; Sergiovanni & Starrat, 2002; Πασιαρδής κ.ά., 2005; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- *Το μοντέλο των παραδοσιακών αξιολογήσεων με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση*

Το συγκεκριμένο μοντέλο υφίστατο μέχρι και πριν τριάντα περίπου χρόνια στη χώρα μας και εκφραζόταν με τη φιλοσοφία του ελέγχου των εκπαιδευτικών από άτομα ή ομάδες εξωτερικών αξιολογητών, των επιθεωρητών, που θεωρούνταν αυθεντία στο έργο τους. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στην τυπική παρακολούθηση

διδασκαλιών ή δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές και τη σύνταξη της σχετικής έκθεσης. Ο σκοπός της αξιολόγησης/επιθεώρησης ήταν διαπιστωτικού χαρακτήρα με εστίαση στον βαθμό που τηρείτο το τυπικό πλαίσιο κανόνων και απαγορεύσεων και για αυτόν ακριβώς τον λόγο σήμερα έχει σχεδόν εξαλειφθεί ως μορφή αξιολόγησης αναχρονιστικού και μηχανιστικού χαρακτήρα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι το πεδίο όπου εφαρμόστηκαν κατά κόρον τα ελεγκτικά μοντέλα. Αυτού του είδους η αξιολόγηση αποτελεί την πιο παλιά και, παρά την ανάπτυξη και άλλων μορφών αξιολόγησης, την πιο διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» στην περίπτωση αυτή αναφέρεται πράγματι στην αξιολόγηση της ίδιας της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και όχι μόνο του έργου του, αν και είναι γνωστό ότι στο σχολείο, και όσον αφορά τους μαθητές και όσον αφορά του εκπαιδευτικούς δεν αξιολογούνται τα άτομα ως προσωπικότητες. Αξιολογούνται επιδόσεις σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αξιολογούνται επίσης μορφές συμπεριφοράς σε διάφορους τομείς. Οι επιδόσεις όμως αυτές και οι συμπεριφορές μεταβάλλονται. Κατά συνέπεια δεν μπορούμε με βάση τις αξιολογήσεις αυτές να οδηγηθούμε σε κρίσεις για την όλη προσωπικότητα του ατόμου (Αθανασίου, 2000). Η ανάπτυξη των ελεγκτικών μοντέλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να αναχθεί σε επιδράσεις της θεωρίας της διοίκησης και ιδιαίτερα της κλασικής οργανωτικής θεωρίας, όπως αυτή αναπτύχθηκε αρχικά από τον Taylor στις αρχές του προηγούμενου αιώνα (Πασιαρδής, 1996). Τα ελεγκτικά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού βασίζονται σε ορισμένες παραδοχές για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία.

α) Διχοτόμηση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Gitlin & Smith, 1989).

Η διάκριση μεταξύ αυτών που κατέχουν τη γνώση από αυτούς που απλά την εφαρμόζουν είναι μια βασική αρχή. Από τη μια πλευρά υπάρχουν αυτοί που βρίσκονται έξω από την τάξη, οι ειδικοί, που γνωρίζουν (τι) και από την άλλη υπάρχουν οι δάσκαλοι που ρόλος τους είναι η σωστή εφαρμογή (πως). Αυτοί που γνωρίζουν, που είναι αρμόδιοι να αποφασίζουν για το περιεχόμενο, το σκοπό και τη μέθοδο διδασκαλίας είναι οι ειδικοί (experts). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως απλοί εκτελεστές αυτών που άλλοι αποφάσισαν. Συνεπώς και όσον αφορά την αξιολόγηση τους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο ούτε στο περιεχόμενο της ούτε στη μέθοδο που θα ακολουθηθεί και πολύ περισσότερο στο σκοπό της αξιολόγησης.

Αυτή η παραδοχή γίνεται ο κεντρικός μοχλός μιας στενής αντίληψης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που σκοπό έχει να διαπιστώνει τις ελλείψεις τους σύμφωνα με κάποια καθορισμένα από τους ειδικούς κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η διάκριση αυτή βασίζεται σε σχέσεις ανισότιμες, σχέσεις δύναμης που θεμελιώνονται σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές δομές. Αποτέλεσμα είναι η εδραίωση μιας κατάστασης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν όλο και λιγότερο έλεγχο πάνω στην εργασία τους, ενώ την ίδια στιγμή θεωρούνται οι κύριοι υπαίτιοι για τα προβλήματα της εκπαίδευσης και απαιτείται να δέχονται το μεγαλύτερο βάρος της ευθύνης.

β) Η αξιολόγηση ως διαδικασία μονολόγου (Gitlin & Smith, 1989)

Αυτές οι ιεραρχικές και ανισότιμες σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων έχουν ως αποτέλεσμα να εκλείπει οποιοσδήποτε γνήσιος και ουσιαστικός διάλογος, προϋπόθεση του οποίου είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων. Όταν η συμμόρφωση είναι η αναγκαστική στάση των εκπαιδευτικών, όταν το επιχείρημα και η πειθώ αντικαθίστανται από τη δύναμη της αυθεντίας, τότε δεν είναι δυνατόν να γίνει λόγος για γνήσιο και ουσιαστικό διάλογο.

γ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και «ιδεολογία του ατομικισμού»

Οι διαδικασίες της αξιολόγησης, όπως και άλλες μορφές της σχολικής ζωής μπορούν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ορισμένων τύπων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μορφές ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενός ατομικιστικού πνεύματος με την έννοια ότι δεν επιδιώκεται η ανάπτυξη ουσιαστικών και ισότιμων σχέσεων διαλόγου σε καμιά φάση της αξιολογικής διαδικασίας, από το σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση της. Αντί αυτού η κατάταξη των εκπαιδευτικών, που είναι η κατάληξη αυτής της αξιολογικής διαδικασίας, συντελεί στην ανάπτυξη ανταγωνιστικών αντί συνεργατικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων.

δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τεχνοκρατική λογική (Gitlin & Smith, 1989).

Σύμφωνα με την τεχνοκρατική λογική της παραδοσιακής αξιολόγησης αποδίδεται βαρύτητα μόνο σε ότι είναι δυνατό να μετρηθεί. Επίσης, η αξιολόγηση θεωρείται ως μια τεχνική διαδικασία, ενώ παραβλέπεται το γεγονός ότι ακόμα και τα πιο αντικειμενικά κριτήρια, ακόμα και η πλέον επιστημονική μεθοδολογία δεν παύει να προσδιορίζεται από μία θεωρία και ένα σκοπό και ότι από την άποψη αυτή είναι μια πολιτική ενέργεια.

ε) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδασκαλία* (Gitlin & Smith, 1989).

Οι ιδέες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και αντανακλούν απόψεις για τη διδασκαλία και την παιδαγωγική. Από τη θέση ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία, κατά την οποία οι δάσκαλοι απλά μεταφέρουν την γνώση στα παιδιά, απορρέει ότι τα προβλήματα μπορεί να εκλείψουν, αν αλλάξουν η συμπεριφορά και η δράση του δασκάλου. Με δεδομένη την ατομιστική λογική που προωθείται και μέσα από την παραδοσιακή αξιολόγηση και εκφράζεται με την έμφαση σε προσωπικές ανάγκες και προσωπική ευθύνη, η κύρια αιτία των προβλημάτων της εκπαίδευσης εντοπίζεται στις ανεπάρκειες του δασκάλου. Η λύση επομένως που προτείνεται είναι η ύπαρξη καλύτερων συστημάτων παρακολούθησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ώστε να ελαχιστοποιηθεί έτσι η εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει ο Γκανάκας (2006), σύμφωνα με τα ελεγκτικά μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έμφαση δίνεται όχι στη βοήθεια και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά στην κρίση που συνοδεύεται από την επιβολή ποινών ή αμοιβών αντίστοιχα και οδηγεί σε επιλογή για τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας ή αποκλεισμό ανάλογα. Η διάκριση μεταξύ γνώσης και πράξης αποτελεί τη θεωρητική αφετηρία αυτών των μορφών αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται απλά ως εφαρμοστής αυτών που άλλοι, ειδικοί, προϊστάμενοι, αποφάσισαν. Αυτές οι μορφές αξιολόγησης δεν συμβάλλουν στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά αντίθετα βοηθούν στη διατήρηση και ενίσχυση ιεραρχικών, αυταρχικών δομών στα σχολεία και δεν επιτρέπουν καμιά «από τα κάτω» αμφισβήτηση της ορθότητας των εκπαιδευτικών σκοπών.

- *Το μοντέλο του «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση*

Το μοντέλο αυτό δίνει, επίσης, έμφαση στον έλεγχο, την απόδοση λόγου και τον βαθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελέγχεται με απρόσωπο τρόπο, αφού κρίνεται η αποδοτικότητα από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, με τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και, σπανιότερα, με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς.

- *Το μοντέλο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης*

Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές σε προοδευτικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και

στη διεθνή πρακτική. Η προτεραιότητα πλέον που τίθεται δεν είναι η διαδικασία του εξωτερικού ελέγχου αλλά η αποδοχή ότι η εκπαιδευτική αξία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, μέσα στην οποία πρωτεύουσα θέση καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι που αναλαμβάνουν και την ευθύνη λήψης αποφάσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για μοντέλο *εσωγενές (intrinsic)*, στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση που αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού (Kelly, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και η αξιολόγηση του έργου του συνδέεται με την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ευρύτερου πλαισίου προσφοράς εκπαιδευτικού έργου και δημιουργίας συνθηκών μάθησης σε ένα κριτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς.

Στο πλαίσιο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ενταχθούν η αυτό-αξιολόγηση και η ετερο-αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του, της προσωπικής του άποψης και της συνευθύνης του για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη. Δεν δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης, αφού η αυτοκριτική του συντελείται με την αγαθή προαίρεση του ίδιου και υποβαθμίζεται το ενδεχόμενο υποτίμησης κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς του, αφού ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στην όλη διαδικασία (MacBeath, 2001; Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Από το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε γενικότερο επίπεδο, απορρέουν εναλλακτικοί τρόποι διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στις εξής αρχές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008): α) Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του, β) Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του, γ) Ανάλυση πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνεται η αυτό-αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ανάμειξης του ίδιου σε διαδικασίες *έρευνας-δράσης*. Η *ενεργός συμμετοχή* του ως υποκειμένου της έρευνας, η *επικοινωνιακή ετοιμότητα* και ο *αναστοχασμός* αποτελούν στοιχεία σύνδεσης της έρευνας-δράσης με εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν πρώτα και κύρια στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Η όλη διαδικασία απορρέει από την

αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω προσωπικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων. Παράλληλα, ερμηνεύει στοχαστικά την πρακτική του και τις πρακτικές των άλλων συμμετεχόντων και βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να επανακαθορίσει τους στόχους του σε σχέση με την πραγματική κατάσταση (Carr & Kemmis, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όποιου αποτελέσματος μέσα στην τάξη και το σχολείο. Στις ερμηνείες που επιχειρείται να δοθούν διερευνάται και η πιθανότητα της προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για την αποτυχία του μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη συνεκτίμηση των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας. Έτσι, μέσω της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών συναξιολογούνται οι στρατηγικές δράσης που έχουν επιλεγεί και εφαρμόζονται πειραματικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν (Κωνσταντίνου, 2000).

Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω *ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)* και του συνακόλουθου πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999). Ο ατομικός φάκελος διαμορφώνεται μέσω μεθοδικής συγκέντρωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που του επιτρέπει να καθορίζει και να αποτιμά την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που θέτει (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004).

Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκτός των πλεονεκτημάτων της ως κατεξοχήν ποιοτικής μορφής αξιολόγησης, έχει και τις αδυναμίες της. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Σημειώνεται ότι είναι σοβαρό ενδεχόμενο η οικείωση του εκπαιδευτικού με συνήθεις διδακτικές πρακτικές που μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες, οι οποίες, όμως, δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον ίδιο. Ταυτόχρονα, πρέπει να επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις προβάλλονται αντιστάσεις εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να

αποδεχθούν τις αδυναμίες τους και ειδικότερα αν παραπέμπουν σε γνωστικά σχήματα και επιστημολογικές θεωρήσεις που δεν τις κατέχουν σε επαρκή βαθμό, εξαιτίας λόγου χάριν της έλλειψης επιμόρφωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συζητήσει και να προβληματιστεί σε θέματα που άπτονται της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησής του, εφόσον η εποικοδομητική κριτική και η άποψη του άλλου είναι πολύ σημαντική. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση εγείρονται ζητήματα που έχουν να κάνουν με το ποιος αξιολογεί, γιατί αξιολογεί, με ποια κριτήρια και πώς θα αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα από την όλη διαδικασία.

Σε αρκετές χώρες προτείνεται η *ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών (teacher evaluation by peers) (Bowman, 1999). Μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της αν στηρίζεται στον αυτοστοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει ο δάσκαλος από την ερευνητική ομάδα. Ο δάσκαλος ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001) έχει περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει συμπεριφορά από ότι αν διάβαζε τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφει γι' αυτόν κάποιος άλλος, ο οποίος τον αφήνει ουσιαστικά έξω από την αξιολογική διαδικασία. Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορεί να αναφέρονται στα πεδία της επιστημονικής διάστασης, του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και του οργανωτικού, λειτουργικού και διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού και έχουν προκύψει μέσα από αμοιβαία διαπραγμάτευση αξιολογητών και αξιολογούμενων. Συνεπώς, κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις στο πλαίσιο της συλλογιστικής της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της, αν συντελείται σε ένα πλαίσιο επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό, σε μια ομάδα συναδέλφων που παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης, μέσα στο οποίο ο δάσκαλος δε νιώθει ότι απειλείται αλλά μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999).

- Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές εκτιμούν το γεγονός ότι τους ανατίθενται καθήκοντα (αξιολόγησης και επιμόρφωσης) που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά διδακτικά καθήκοντά τους. Συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της έρευνας ως

επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bowman, 1999).

Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Peterson, 2000).

Στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού εντάσσεται και ο *θεσμός του Μέντορα*. Ένας εμπειρότερος εκπαιδευτικός αποδέχεται να παρέχει υποστήριξη σε κάποιο άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Ο θεσμός του Μέντορα ως αρωγού στο έργο του εκπαιδευτικού είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και η μαθητεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ικανό χρονικό διάστημα δίπλα στους εμπειρότερους συναδέλφους τους θεωρείται προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίησή τους. Έρευνες, μάλιστα, αναφέρουν την επίδραση που έχει ο Μέντορας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Freiberg et al., 1996), οι οποίοι υιοθέτησαν καλές πρακτικές και ταυτόχρονα καλλιέργησαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από νεοδιόριστους συναδέλφους τους, που δεν είχαν θητεύσει δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Πρέπει, όμως, να επισημανθεί η παρωθητική και ευεργητική επίδραση που έχει και για τους ίδιους τους μέντορες, δηλαδή τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από την όλη διαδικασία. Κατ' αρχάς οι ίδιοι διακατέχονται από ένα αίσθημα ικανοποίησης για την προσφορά και την αναγνώρισή τους στον επαγγελματικό τους χώρο, ενώ ταυτόχρονα η θητεία τους σε αυτή τη θέση συνιστά ένα προσόν που θα τους δώσει την ευκαιρία να εξελιχθούν επαγγελματικά.

Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι τα αναπτυξιακά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχουν επηρεαστεί καταρχήν από τη θεωρία του Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Human Relations Approach) με κύριο εκπρόσωπο τον Elton Mayo, γύρω στα 1930. Η θεωρία αυτή, με την οποία σημειώνεται μια στροφή προς τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας, πρεσβεύει ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί, εάν ικανοποιούνται οι

κοινωνικές ανάγκες στο χώρο εργασίας, α) με την προσφορά ευκαιριών για κοινωνικές επαφές, β) με το να τυγχάνουν ανθρώπινης και έντιμης μεταχείρισης και γ) με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η πεποίθηση εδώ είναι ότι ο εκπαιδευτικός εργάζεται δημιουργικά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου από μόνος του. Επίσης αυτές τις μορφές αξιολόγησης έχει επηρεάσει και η εισαγωγή της θεωρίας του Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resources or Human Enterprise Approach) με κύριους εκπροσώπους τους Simon, Barnard & McGregor γύρω στα 1950. Με την θεωρία του Ανθρώπινου Δυναμικού έχουμε στροφή όχι μόνο προς τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και προς την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (σχολείο) με τη βοήθεια ενός διευθυντή, ενορχηστρωτή της όλης διαδικασίας αξιολόγησης (Πασιαρδής, 1996).

Θεωρείται επίσης το σχολείο, ως ένας οργανισμός μάθησης που βρίσκεται συνεχώς σε αναζήτηση τρόπων αυτό-βελτίωσης του. Η λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης, είναι η παροχή πληροφόρησης σχετικά με τις ανάγκες του ατόμου και του σχολείου, που όταν αντιμετωπιστούν επιτυχώς, θα προωθήσουν ευρύτερα την ανάπτυξη του Οργανισμού. Επομένως η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Στο πλαίσιο του σχολείου η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ένας μηχανισμός που κάνει ικανούς τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να συσχετίσουν τους ατομικούς στόχους με τους στόχους του σχολείου. Ουσιαστικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει πολλά να προσφέρει στα σχολεία, αν και η έκταση του οφέλους της αξιολόγησης εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από το πόσο καλά αυτή διενεργείται από τον διευθυντή του σχολείου. Για να κάνει αποτελεσματική χρήση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ο διευθυντής πρέπει να έχει αντιληφθεί καλά τόσο τις αρχές όσο και τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη (Blandford, 2000).

Η αξιολόγηση έχει μια διπλή λειτουργία που μπορεί να διαμορφώσει την ανάπτυξη του ατόμου και του σχολείου. Η αξιολόγηση λοιπόν μπορεί να είναι προσανατολισμένη προς το αποτέλεσμα ή τη διαδικασία. Το μοντέλο «αποτελέσματος» ή «προϊόντος» (product model) περιγράφεται ως εξής: η κύρια αξία της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται στο αποτέλεσμα που αυτή παράγει. Αντιθέτως, στο μοντέλο «διαδικασίας» (process model), η αξία βρίσκεται στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Είναι η διαδικασία αυτή καθ' αυτή που συμβάλλει

στην επαγγελματική ανάπτυξη το εκπαιδευτικού. Η εστίαση πάνω και στο «αποτέλεσμα» και στη «διαδικασία» απαιτεί, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να είναι μέρος ενός ευρύτερου συνεχιζόμενου σχήματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Με άλλα λόγια ενώ το «αποτέλεσμα» είναι απαραίτητο, η υιοθέτηση μια σωστής «διαδικασίας» είναι ουσιώδης (Day, 1999).

Στο πλαίσιο της αναπτυξιακής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται απλά ως εφαρμοστής της γνώσης, αντιθέτως ενθαρρύνεται να γίνει παραγωγός της. Μέσα από μια διαδικασία συνεχούς επαναπροσδιορισμού μέσων, μεθόδων αλλά κυρίως στόχων διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει, είτε ως αξιολογητής είτε ως αξιολογούμενος, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ο ίδιος γνώση, συμβάλλοντας έτσι και στην αλλαγή και στον μετασχηματισμό του σχολείου «από τα μέσα». Συμπερασματικά, θα επισημαίναμε ότι η ανάπτυξη ουσιαστικών, ισότιμων σχέσεων διαλόγου, χωρίς ιεραρχικές εξαρτήσεις και περιορισμούς, μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο των αναπτυξιακών μορφών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού (Γκανάκας, 2006).

1.4.2.1 Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Οποιοδήποτε σύστημα – μοντέλο αξιολόγησης, για να επιτύχει τους σκοπούς του, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με δύο μορφές: τη διαμορφωτική και την τελική.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, και για τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Εκείνο που προέχει σ' αυτή είναι οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή ειδικούς στην αξιολόγηση προσωπικού, ή ακόμη και από εξωτερικούς παρατηρητές, που χρησιμοποιούνται για να διορθωθεί και να βελτιωθεί η επίδοση του εκπαιδευτικού (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μάθησης που σημειώνεται στα σχολεία, στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο συντονισμό και βελτίωση του διδακτικού έργου, στη διαπίστωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στον περιορισμό και στη θεραπεία των

αδυναμιών, παραλείψεων και ελλείψεων των εκπαιδευτικών, στην ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι πολύτιμη όχι μόνο στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού, αλλά και στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, αφού παρέχει τόσο ενίσχυση και ενθάρρυνση σχετικά με την επιτυχία, όσο και διορθωτικές ενδείξεις αν πρόκειται για αποτυχία ή λανθασμένη πορεία. Είναι σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1990) ένας τύπος αξιολόγησης που μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της.

Από την άλλη, ο ρόλος της τελικής-ολικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), τους Sergiovanni & Starratt (2002), είναι η άσκηση κριτικής στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται, αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση αυτού που νωρίτερα εντοπίστηκε ως αδυναμία. Μ' αυτό το είδος αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός βαθμολογείται ως προς το επίπεδο της απόδοσης – ανταπόκρισης των προσδοκιών και των στόχων του συστήματος που υπηρετεί. Συνήθως η τελική αξιολόγηση γίνεται από ένα άτομο και χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων για τη μονιμοποίηση σε μια θέση ή για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις ή για την αναθεώρηση της εργασιακής του σχέσης αν αναφερόμαστε στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 1996).

Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη μισθολογική ή/και τη βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή του προσωπικού ή τη λήψη μέτρων για αλλαγή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ στο διαμορφωτικό σύστημα προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού, αποβλέπει δηλαδή στην βελτίωση του (Πασιαρδής, 1996). Στο σύστημα αυτό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάρχει μια δόση αυταρχισμού και ο ρόλος του αξιολογητή δεν παύει να είναι εξουσιαστικός όσο κι αν ο αξιολογητής είναι δημοκρατικός και φιλικός στην προσέγγιση του.

Συνολικά, η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να υλοποιηθεί με την εφαρμογή ξεχωριστών διαδικασιών διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, οι οποίες θα διενεργούνται από διαφορετικά άτομα με προκαθορισμένες διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των

δύο σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ένας σε βάρος του άλλου, όπως η εμπειρία πολλών χωρών αποκαλύπτει (Stronge, 1995).

Αν και οι δύο μορφές αξιολόγησης μπορεί να φαίνονται αντίθετες, εντούτοις, ο MacBeath (1999) τις θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και οι δύο το ίδιο αναγκαίες για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ενσωμάτωση όμως αυτή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης στο ίδιο σύστημα, ουσιαστικά καταλήγει στη μέτρηση-βαθμολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια σε βάρος της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων της διδακτικής πράξης. Ο Keeler αναφέρει συγκεκριμένα ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση-αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς, ενώ η τελική είναι μέτρηση και δεν μπορεί να συνδεθεί με αλλαγές. Οι προηγούμενες απόψεις υποστηρίζουν επίσης ότι η βαθμολόγηση-μέτρηση των διδακτικών επιδόσεων δεν είναι πάντα πιθανή, αν κρίνουμε από το επίπεδο των γνώσεων για το διδακτικό έργο και τη μάθηση. Αντίθετα, η βελτίωση της διδασκαλίας μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο, όμως, με τη χρησιμοποίηση της διαμορφωτικής μεθόδου. Οι αντιφάσεις αυτές που περικλείουν οι αξιολογικοί στόχοι, εκδηλώνονται με τη δυσαρέσκεια που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις μορφές αυτές αξιολόγησης, αλλά και ως προς την ίδια την αξιολόγηση (Jensen, 1981).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, τα μικτά συστήματα αδυνατούν να εκπληρώσουν τους στόχους που τους ανατίθενται (ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, βελτίωση του σχολείου, αποδοτικότητα). Εκπληρώνουν μόνον τις διαδικασίες επαγγελματικής κατάταξης των εκπαιδευτικών μέσω των εκθέσεων που συντάσσονται μετά από τις τυπικές επιθεωρήσεις. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται σύγχυση και αδυναμία να προσδιοριστούν οι στόχοι της αξιολόγησης, ακόμα και από τους ίδιους τους αξιολογητές. Τα συστήματα αξιολόγησης χάνουν τότε την ικανότητα να συνδεθούν με οποιαδήποτε αντίληψη αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Οι εκτιμήσεις είναι ότι η λειτουργία τους έχει εκφυλιστεί σε μία τυπική διαδικασία στην οποία υπερτερούν τα στοιχεία των κομματικών προτιμήσεων των προσωπικών σχέσεων και της συναδελφικής αλληλεγγύης (ΟΛΜΕ, 1985). Η εγκυρότητα των συστημάτων αξιολόγησης βρίσκεται παντού σε αμφισβήτηση παρά τις προσπάθειες να προσμετρηθεί η αποδοτικότητα και παράλληλα να κατοχυρωθεί η διαμορφωτική, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1997).

1.5 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.5.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης

Κατά την πρώτη περίοδο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1833-1895), επειδή το νεοσύστατο κράτος δεν είχε ακόμα αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο τους μηχανισμούς ελέγχου που θα του επέτρεπαν την άμεση παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία., η εποπτεία των σχολείων ανατίθεται κατά κύριο λόγο σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες με ταυτόχρονη ανάμειξη πολιτικής και δικαστικής εξουσίας αντλώντας νομιμοποίηση και στη βάση της έμμεσης αντιπροσώπευσης (Ζαμπέτα, 1994). Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν πολύπλευρο και πολυσύνθετο, αντιστοιχούσε στο σύστημα διοίκησης της χώρας που καθιερώθηκε, εξαρτήθηκε και στηρίχθηκε σε ξένα πρότυπα. Με τις επάλληλες αρχές που προέβλεπε ήταν φαινομενικά αποκεντρωτικό, στην πραγματικότητα όμως οικοδομήθηκε ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, μέσω του ρόλου των Νομαρχών, οι οποίοι γίνονται μεσάζοντες ή μεσολαβητές προς το κράτος (Ευαγγελόπουλος, 1998; Δημαράς, 1990).

Η ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα συμπίπτει με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του οποίου η πρώτη σχετική νομοθετική ρύθμιση έγινε το 1895 για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας. Τότε η καθιέρωση θέσεων Επιθεωρητών συνδυάστηκε με την λεγόμενη «αποκέντρωση», δηλαδή την απεξάρτηση των διορισμών, προαγωγών, μεταθέσεων και απολύσεων των δασκάλων από την κεντρική διοίκηση με άτυπες διαδικασίες που κατέβαιναν ως τους τοπικούς άρχοντες και τους κομματάρχες (Δημαράς, 2004).

Την περίοδο 1895-1930, η διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος ακολούθησε μια σταδιακή αλλά σταθερή πορεία, αρχίζοντας για πρώτη φορά με το διορισμό μόνιμων Επιθεωρητών σε κάθε νομό, το 1895 για τη Δημοτική εκπαίδευση (νόμος ΒΤΜΘ'/1895), όπου καθιστούσαν τον Επιθεωρητή και τους βοηθούς του, όπως τονίζει και ο Παπαμάρκος, «τυράννους των δασκάλων, δεσπότες των Δημοτικών αρχών, αυτοκράτορες του Εποπτικού Συμβουλίου» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το 1937 εισήχθη ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και έτσι χωρίστηκε η διοίκηση και η εποπτεία της από τη Μέση Εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας. Ορίστηκαν 9 Γενικοί Επιθεωρητές που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση και τα καθήκοντά τους ήταν «η ανωτέρα παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου του προσωπικού των Δημοτικών

Σχολείων και Νηπιαγωγείων, η καθοδήγησις αυτού και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συντελούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '60, θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες εκφράζουν μια φιλελεύθερη πίστη στον οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζουν διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη, με σημαντικό φορέα για την επίτευξη των στόχων αυτής της ρεφορμιστικής αλλαγής τον εκπαιδευτικό. Η πορεία της μεταρρύθμισης του 1964 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις της χώρας. Με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό - ερευνητικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στη διοίκηση (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η πολιτική αλλαγή της 21ης Απριλίου 1967 συνοδεύτηκε από αλλαγές στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της κυβέρνησης. Για πρώτη φορά καθιερώνεται η αξιολόγηση των δασκάλων και από το Διευθυντή του σχολείου. Ο Κουτσουλέλος (1972) σημειώνει πως «ο θεσμός της διπλής αξιολόγησης κρίθηκε από τους επιθεωρητές την περίοδο αυτή ως επιτυχημένος» (Γρόλλιος κ.α., 2002), ενώ συντηρήθηκε για ένα διάστημα και στην περίοδο της μεταπολίτευσης από τη Νέα Δημοκρατία. Σ' όλη τη χρονική περίοδο από το 1949 μέχρι το 1982 τα κριτήρια βάσει των οποίων γινόταν η αξιολόγηση ήταν:

- Η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.
- Η διοικητική του ικανότητα.
- Η ευσυνειδησία στην υπηρεσία του και το έργο του.
- Η δράση του και η συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας, όπου υπεισερχόταν και το ήθος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού.

Μέχρι το σχολικό έτος 1968-1969 τα σώματα των Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας συντάσσονταν από τους Γενικούς Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης βάσει σχεδίου του Κεντρικού γνωμοδοτικού συμβουλίου. Από το σχολικό έτος 1969-70 και στο εξής η Πολιτεία εκτύπωνε στο Εθνικό Τυπογραφείο έντυπα, αυτά τα οποία και συμπλήρωναν οι επιθεωρητές. Οι Εκθέσεις έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέματα μισθολογικά, προαγωγικά και μεταθέσεων και τους συνόδευαν σ' όλη τους τη σταδιοδρομία. Η έλλειψη όμως συλλογικότητας κι η

ενίσχυση της αντίληψης της αυθεντίας, λειτούργησαν ανασταλτικά σε βάρος του θεσμού της αξιολόγησης (Φράγκου, 1985).

Με την πτώση της δικτατορίας, τέθηκε το ζήτημα της «κάθαρσης» των επιθεωρητών που υπηρέτησαν το διδακτορικό καθεστώς. «*Το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης (συγκροτήθηκε με το νόμο 309/1976) γνωμάτευσε ότι κανένας από τους Επιθεωρητές που επελέγησαν με το νόμο 651/1970, δεν υποστήριξε 'ηθελμένα' το διδακτορικό καθεστώς με τη δραστηριότητά του*» (Διδ. Βήμα, Αρ. Φυλ. 856/1979) και δόθηκε προσωρινά τέλος στη διαμάχη που είχε ξεσπάσει μεταξύ δασκάλων και επιθεωρητών.

1.5.2 Από τον επιθεωρητή στον σχολικό σύμβουλο

Η προέλευση των Επιθεωρητών, ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και, τέλος, η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων για χρόνια (το λεγόμενο «επιθεωρητικό»)(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,1994).

Ο θεσμός του επιθεωρητή έτσι όπως λειτούργησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο καλή διάθεση και αν διέθετε, υπερκεράστηκε από τις απαιτήσεις των αλλαγών και τις επίμονες εντάξεις του στο πνεύμα και στις δυνάμεις ενός επιστημονικού πολιτικού και κοινωνικού υπερσυντηρητισμού. Ο επιθεωρητής δεν στάθηκε δίπλα στον εκπαιδευτικό, αρωγός στο διδακτικό του έργο να τον νουθετήσει πώς θα προωθήσει την ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση, την «παραδοχή» του άλλου, την παιδευτική και κοινωνική εντιμότητα, να δείξει πώς το ανθρώπινο αυτό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες του και τη «δημιουργική δραστηριότητά του» ώστε να βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και όχι του «ατομικιστή» ανθρώπου (Φράγκου, 1985).

Η κριτική που ασκήθηκε στο θεσμό του επιθεωρητή εστιάζεται τόσο στην πλημμελή εκτέλεση του παιδαγωγικού του έργου, όσο και στο γενικότερο ρόλο των επιθεωρητών ως οργάνων του κρατικού μηχανισμού, ιδίως σε ανώμαλες περιόδους της πολιτικής ιστορίας της χώρας. Κατηγορήθηκε επίσης ο θεσμός ότι υπηρέτησε συνειδητά το συντηρητισμό και ότι λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας σε κάθε αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να πάρουν καμιά πρωτοβουλία και να αποκλίνουν από τις «συνταγές» που τους έδιναν οι επιθεωρητές. Θα πρέπει ωστόσο να λάβουμε υπόψη ότι ο θεσμός αυτός δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε κάτω από

δύσκολες και συχνά ανώμαλες συνθήκες για τη χώρα μας. Μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από οικονομική ανέχεια, έλλειψη σχολείων, προσοντούχων εκπαιδευτικών, πολιτικής σταθερότητας κ.ο.κ. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι ο τομέας στον οποίο οι επιθεωρητές προσέφεραν αναμφισβήτητα θετικές υπηρεσίες, είναι αυτός της ανόρθωσης της εκπαίδευσης από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής. Τα χτίσιμο δηλαδή σχολείων, ο εξοπλισμός τους με όργανα και άλλα μέσα, η διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, κλπ. οφείλονται σε δικές τους ενέργειες και φροντίδες (Αθανασίου, 2000).

Η ΟΛΜΕ μέχρι και τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης δεν αμφισβητεί το συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης-εκθέσεων επιθεωρητών-επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από τη συμφωνία των συνδικαλιστικών οργανώσεων στις παρεμφερείς ρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού που εισάγονται με το Ν.309/1976 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως» και το Π.Δ. 295/77 «περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης». Το αίτημα της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή και της εν μέρει αντικατάστασης του από αυτόν του Εκπαιδευτικού Συμβούλου, εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ το 1981 (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1990).

Η ΟΛΜΕ (1981) καταγγέλλει το θεσμό του επιθεωρητή «αστυνόμου», ο οποίος με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών και προτείνει την κατάργησή του. Η ΔΟΕ υποστηρίζει πως «ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, οι δάσκαλοι, επιθυμούν και αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία. Φιλοδοξούν να συμβάλλουν αυτοί στην οικοδόμηση της αυριανής ζωής, όπου βασική αρχή της διαβίωσής μας θα είναι η αξία και η ικανότητα και όχι η μετριότητα και η απραξία». Και ζητά «την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με αποκλειστικό έργο να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδευτικό έργο».

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), είναι γεγονός ότι η κριτική η οποία έγινε στο θεσμό του Επιθεωρητή, είχε σαν βάση και το γενικότερο αίτημα της εποχής της μεταπολίτευσης που αφορούσε στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Τα αιτήματα και οι προσδοκίες διαφαίνονται και μέσα από τα πολυάριθμα άρθρα τα οποία γράφτηκαν τη

συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο Φράγκος (1985) αναφέρει ότι «συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους».

Μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται το αίτημά τους για το διαχωρισμό των διοικητικών και των καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων τις οποίες συγκέντρωνε ως τότε ο επιθεωρητής. Το αίτημα αυτό, όπως τονίζει και ο Φίλιος, (1984) δεν είναι καινούργιο, προϋπάρχει από τη μεταπολεμική περίοδο, εντείνεται όμως μετά τη μεταπολίτευση αφού υπάρχει ένα γενικότερο κλίμα στην ελληνική κοινωνία για την αμφισβήτηση θεσμών οι οποίοι θεωρούνται καταπιεστικοί και αναχρονιστικοί, καθώς και μια διαρκώς αυξανόμενη τάση για αλλαγές σε βασικούς μηχανισμούς της κοινωνίας μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά δεν αμφισβητήθηκε ο “καθοδηγητικός” ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, αντίθετα αυτός προβλήθηκε και μάλιστα για τη σωστή άσκησή του τονίστηκε η απαίτηση να “επιλεγούν οι καλύτεροι του κλάδου” (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η καθιέρωση του νέου θεσμού δρομολογείται από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, αλλά στην ουσία μορφοποιείται μέσα από τον ίδιο κρατικό μηχανισμό που έγιναν και οι προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δηλαδή από ένα κράτος με συγκεντρωτικές, γραφειοκρατικές και πατερναλιστικές δομές. Είναι ένα κράτος αστικό που “αποκρύπτει την πολιτική του και επομένως την με διακρίσεις φύση των επιλογών του και των παραδοχών του” (Καζαμίας, 1993).

Με το νόμο 1304/82 η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, στην ουσία διασπά τις αρμοδιότητες των Επιθεωρητών σε δύο νέους θεσμούς, αυτών των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων. Οι μεν πρώτοι αναλαμβάνουν το σκέλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ενώ οι δεύτεροι έχουν αρμοδιότητες που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και νομαρχιακό επίπεδο.

Η κυβέρνηση στην αρχή συναντά την αποδοχή και τη συμπαράσταση της Δ.Ο.Ε., δεδομένου ότι στις προεκλογικές εξαγγελίες της είχε υιοθετήσει τα

περισσότερα από τα βασικά αιτήματα του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών, ενσωματώνοντάς τα στο δικό της πολιτικό λόγο, τονίζοντας κυρίως την διάκριση των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Έτσι για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν υπάρχει ουσιαστική πίεση από την πλευρά της Δ.Ο.Ε. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1987) «Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν είχε πολλές δυσκολίες για να προσεταιρισθεί το αίτημα των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση του θεσμού. Χρησιμοποίησε για το λόγο αυτό ένα ιδεολόγημα. Τη διάκριση του διοικητικού και του επιστημονικού - καθοδηγητικού ρόλου. Η διάκριση αυτή παρέπεμπε στην προβολή της επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης ως κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερης παρέμβασης. Έτσι προβλήθηκε ο “ουδέτερος” Σχολικός Σύμβουλος. Αυτή ήταν η απαραίτητη συνθήκη για την προώθηση της νέας αστικής κρατικής διδακτικής με τα νέου τύπου σχολικά βιβλία».

Η προσπάθεια διαμόρφωσης των Π.Δ. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως προέβλεπε ο ν.1304/82 οδήγησε στην δημοσιοποίηση δύο Σχεδίων Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ. 340/1984 και Π.Δ. 214/1984). Τα Προεδρικά Διατάγματα ορίζουν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, με σκοπό να γίνει βοηθός και σύμβουλος του εκπαιδευτικού στο παιδευτικό του έργο αναλαμβάνοντας, ανάμεσα σε άλλα, την επιστημονική ενημέρωση και την καθοδήγησή του. Έτσι, λοιπόν, διαχωρίζονται οι διοικητικές αρμοδιότητες από τις «καθοδηγητικές». Τονίζεται η ανάγκη για συνεργατική στάση του Σχολικού Συμβούλου και για κατάργηση των αυταρχικών τρόπων άσκησης της εποπτείας. Ο σχολικός σύμβουλος, ανάμεσα σε άλλα, «συνεργάζεται με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος που ανακύπτει» (α. 1, Ν.1304/1982).

Τα Σ.Π.Δ. (Διδασκαλικό Βήμα, φ.981,867.), προβλέπουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στους εξής τομείς: α) επιστημονική κατάρτιση, β) διδακτική ικανότητα, γ) παιδαγωγική πράξη, δ) οργανωτική και διοικητική ικανότητα, ε) ευσυνειδησία στην εκτέλεση του έργου του, στ) δραστηριότητα – κοινωνικότητα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αξιολογούν όλους τους προαναφερόμενους τομείς, ενώ οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείων και οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων μόνο τους τομείς γ, δ, ε και στ.

Η ΟΛΜΕ μετά από αρκετές αμφιταλαντεύσεις φθάνει τελικά στην απόφαση να απορρίψει τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 1985), ενώ μόλις το 1991 κατόρθωσε ξεφεύγοντας από τη στείρα άρνηση να διαμορφώσει μια σχετικά ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. (ΟΛΜΕ, 1992). Οι κύριοι άξονες της πρότασης της ΟΛΜΕ διαμορφώνονται ως εξής:

- Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και «υπηρεσιακή κρίση» πρέπει να αποσυνδεθούν.
- Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου είναι βασικό στοιχείο τη συνολικής αξιολόγησης του σχολικού συστήματος από τα τοπικά και κεντρικά όργανα Παιδείας.
- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος Διδασκόντων κάνει τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και στο τέλος τον απολογισμό, αφού κάθε καθηγητής καταθέσει το δικό του απολογιστικό σημείωμα, επί του οποίου εκφράζονται οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου και του Σχολικού Συμβούλου. Κατά τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς λαμβάνονται υπόψη οι υποδείξεις των Σχολικών Συμβούλων και του Προϊσταμένου Δ.Ε. επί του απολογισμού της προηγούμενης.

Οι θέσεις αυτές των εκπαιδευτικών οργανώσεων συνάντησαν πολύ μικρή ανταπόκριση εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας, θεωρούμενες είτε ως εξωπραγματικές και ανεφάρμοστες για τα ελληνικά δεδομένα είτε ως μια προσπάθεια υπεκφυγής από το ερώτημα πώς και ποιοι θα αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Από τη μελέτη του συνδικαλιστικού-εκπαιδευτικού υλικού δεν διαπιστώνεται η ανάπτυξη ανάλογων πρωτοβουλιών στα σχολεία, ούτε κατεύθυνση των οργανώσεων προς τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν τις διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ως πιθανές αιτιολογήσεις του φαινομένου αναφέρονται από τον Δούκα (1997) «η επιφυλακτική έως αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σε όλες τις ιστορικές διακυμάνσεις των συστημάτων αξιολόγησης, η σύνδεση του θέματος με την όλη κατάσταση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη νεωτεριστικών καινοτομικών τάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο προσανατολισμός των οργανώσεων προς μια κρατικιστική διεκδικητική αντίληψη που δεν ευνοούσε την εισαγωγή νεωτερισμών με

μια διαδικασία βάσης – κορυφής (bottom-up procedure). Το τελικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Δούκας είναι ότι «οι προτάσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων ως προς την αξιολόγηση, γίνονταν αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως εκπαιδευτική τεκμηρίωση της απορριπτικής στάσης των σχετικών σχεδίων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρά ως πρόταση άμεσης εφαρμογής στα σχολεία» (Δούκας. 1997).

1.5.3 Νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις στο θέμα της αξιολόγησης

Με τον Νόμο 1566/85, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) αποτελεί ένα συμβουλευτικό σώμα ως προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με κατεξοχήν αρμοδιότητα την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος και την επίβλεψη συγγραφής διδακτικών βιβλίων. Το 1993 ιδρύεται το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο όμως άρχισε να λειτουργεί επισήμως από τον Ιανουάριο του 1996 και έχει ασχοληθεί μέχρι σήμερα, μεταξύ των άλλων, με τα εξής θέματα: μελέτη, σύνταξη και υποβολή Πρότασης για τη διαμόρφωση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, προετοιμασία των συναντήσεων και συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο των Υπευθύνων Πολιτικής για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων, καταγραφή των θεσμών και των πρακτικών παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχεδιασμός και υλοποίηση Πειραματικού Προγράμματος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», διαδικασία εκπόνησης δεικτών, κριτηρίων και εργαλείων για την εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας και ενέργειες για τη δημιουργία ηλεκτρονικού Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), κ.α.

Ο Νόμος 2327/95 ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Εν συνεχεία, ο Νόμος 2525/97 θέτει το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Με τον Νόμο 2986/2002 ιδρύονται και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, ενώ συνεχίζουν να λειτουργούν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και τα αντίστοιχα Γραφεία. Επιπλέον, προβλέπεται η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Με το τελευταίο αυτό νομοθετικό πλαίσιο, εισάγονται: α) η εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή, β) η εξωτερική αξιολόγηση - σε εκπαιδευτικά ζητήματα - από τον Σχολικό Σύμβουλο, σε διοικητικά

από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και σε ένα δεύτερο επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, από μία εξειδικευμένη ομάδα αξιολογητών (Πάρεδροι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), σε περίπτωση που υφίσταται αντίφαση στις αξιολογικές εκθέσεις διαφορετικών αξιολογητών ή ύστερα από ένσταση.

Στο Νόμο 2525/1997 διατυπώνεται το νόημα που δίνεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα αντικείμενά της, σύμφωνα με την επίσημη εκδοχή. Διαπιστώνουμε ότι στην επίσημη εκδοχή της αξιολόγησης του 1997 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλαμβάνει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρά το ότι στον τίτλο του Νόμου 2525 "Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις" γίνεται προσπάθεια αυτό να αποσιωπηθεί. Επίσης, αναφέρεται ότι ελέγχεται ο βαθμός υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία, στοιχείο που, συρρικνώνει τόσο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου όσο και την αυτονομία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, καθώς οι στόχοι της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται από τους στόχους που προδιαγράφονται από την ισχύουσα νομοθεσία ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας και την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πείρας που έχει αποκομίσει στο πέρασμα του χρόνου.

Στο Νόμο 2986/2002 παρατηρούμε ότι στην πρώτη προτεραιότητα του υπουργείου Παιδείας προς αξιολόγηση βρίσκονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζονται ενίσχυση και υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και το χρόνο για να ενημερωθούν και να ενταχθούν ομαλά στο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, αντί οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να απομονωθούν από το σύστημα της αξιολόγησης για εποπτεία και έλεγχο θα έπρεπε να είχαν «κοινωνικοποιηθεί» στο σχολικό οργανισμό, ώστε μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα και τη συλλογική αναζήτηση να οδηγούνται στην εύρεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που θεωρητικά τουλάχιστον είναι το ζητούμενο της αξιολόγησής τους. Αν αναλογιστούμε, όμως, ότι τα τελευταία χρόνια πολλοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εισέρχονται στη δημόσια εκπαίδευση μετά από εξετάσεις μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., όπου έχουν μια πρώτη εμπειρία αξιολόγησής τους ως εκπαιδευτικών, καταλήγουμε ότι η θετική έκβαση

αυτής της εμπειρίας είναι πιθανό να τους επηρεάζει θετικά απέναντι στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να εξασφαλίζει ευκολότερα τη συναίνεσή τους, διδάσκοντάς τους με τον καλύτερο τρόπο ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ενισχύονται οι συλλογικές μορφές παρέμβασης που θα συνέβαλλαν στην καταξίωση των εκπαιδευτικών ως συνόλου, αλλά οι ατομικές και μεμονωμένες, των οποίων τα αποτελέσματα όσο σημαντικά και να είναι δεν είναι δυνατό να απειλήσουν την αναπαραγωγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 2003).

Σύμφωνα με τον Γκανάκα (2006), αν επιχειρήσουμε μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις να δώσουμε τα βασικότερα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, θα επισημαίναμε τα κάτωθι:

α) Όσον αφορά τους φορείς της αξιολόγησης υπογραμμίζουμε την αντικατάσταση του πανίσχυρου Επιθεωρητή από τον αποδυναμωμένο Σχολικό Σύμβουλο (ν.1304/1982). Ο διευθυντής του σχολείου παραμένει ο έτερος των αξιολογητών του εκπαιδευτικού. Ένα διαφορετικό στοιχείο που εισάγεται με τα νομοθετικά κείμενα της δεκαετίας του 1980, είναι η αξιοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων, με ή χωρίς το Σχολικό Σύμβουλο, ως φορέα Προγραμματισμού και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αξιοσημείωτη είναι η εισαγωγή του θεσμού των μονίμων αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολική Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με το ν. 2525/1997 και το Π.Δ. 140/1998, ως του καθοριστικού παράγοντα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

β) Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης η μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση είναι η απόσυρση του κριτηρίου «δράσεις και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας» που έγινε το 1982. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η χρήση προτυποποιημένων δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του σχολείου που εισάγεται με το ν.2525/1997 και παραμένει στο Π.Δ. 140/1998 και το ν.2986/2002.

γ) Όσον αφορά την αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος η Έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κυρίως κλίμακες παραμένει ο κύριος τρόπος.

δ) Όσον αφορά την αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης, η χρήση τους στις βαθμολογικές προαγωγές και στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης παραμένει. Είναι αξιοσημείωτο ότι παρότι σε όλους τους νόμους αναφέρεται ως στόχος της αξιολόγησης η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν προτείνεται καμιά

συγκεκριμένη δράση που θα συνδέει την έκθεση αξιολόγησης με δράσεις βελτίωσης, με εξαίρεση την τελευταία πρόταση σχεδίου Π.Δ. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του Ιουλίου του 2002.

1.5.4 Κοινωνική αποδοχή του θεσμού

Ο εκπαιδευτικός μέχρι το 1982, οπότε ανεστάλη η σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές, δεν αξιολογήθηκε μόνο ως δάσκαλος και παιδαγωγός αλλά και ως πολίτης, αφού στα κριτήρια εποπτείας και ελέγχου του έργου του ήταν και η συμπεριφορά του εκτός σχολείου και η εξωσχολική δράση του. Κατά συνέπεια, στον προβληματισμό για την αξιολόγηση εγγράφονται και τα ερωτήματα για το παιδαγωγικό πλαίσιο και την κοινωνικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία εκτυλίσσεται η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, καθώς στο παρελθόν δόθηκε έμφαση στο ρόλο του ως φορέα των κοινωνικών προτύπων και των ιδεολογικών θέσεων της πολιτικής εξουσίας, και λιγότερο στο διδακτικό – παιδαγωγικό του ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερη πολιτικο-ιδεολογική αναφορά λόγω του «επιθεωρητικού». Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και συλλογική ανθρώπινη λειτουργία, που συνδέεται με παράγοντες, όπως οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα μέσα που διατίθενται, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική δομή, το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας, που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα, και δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο και όλες οι μέθοδοι ατομικής αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα χαρακτηρίζονται από αναξιοπιστία και αναποτελεσματικότητα (ΟΛΜΕ, 1997).

Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά της στη χώρα μας, παραμένει ακόμη και σήμερα σε θεωρητικό επίπεδο. Από την μελέτη της συναφούς εγχώριας βιβλιογραφίας προέκυψε ότι ο θεωρητικός προβληματισμός επικεντρώνεται:

α) στη συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλοί που την θεωρούν αναγκαία, ενώ άλλοι αντιτίθενται με το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μοχλό για την άσκηση ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιβολής της ιεραρχίας στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στα δύο άκρα κινούνται οι εκφραστές της τρίτης τάξης οι οποίοι επικρίνουν με τον ελεγκτικό χαρακτήρα, αποδέχονται όμως τόσο την αναγκαιότητα όσο και την αξία της αξιολόγησης και προσπαθούν να διατυπώσουν εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης, προκρίνοντας συνήθως αποκεντρωμένες μορφές όπως η αυτό-αξιολόγηση (Αθανασιάδης, 2001).

β) στον προβληματισμό γύρω από τους φορείς αξιολόγησης, ιδιαίτερα μάλιστα μετά την ψήφιση του Ν. 2525 (φορείς εσωτερικής / εξωτερικής αξιολόγησης – αυτό-αξιολόγηση), γ) στην προβληματική των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασία, υπηρεσιακή συνέπεια κ.τ.λ.), δ) στην εξέταση των μέσων με βάση τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (ατομικός φάκελος, επίδοση εκπαιδευόμενων, συνέντευξη, παρατήρηση διδασκαλιών, γραπτή εξέταση κ.τ.λ.), ε) στον προβληματισμό γύρω από την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και στ) κυρίως στο σκεπτικισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (οικονομική εξέλιξη, προαγωγή, μονιμοποίηση, αυτό-βελτίωση, επιμόρφωση κ.τ.λ.) (Χαϊδεμενάκου, 2006; Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το κλίμα ευφορίας και αποδοχής του νέου θεσμού των πρώτων χρόνων και η ικανοποίηση του αιτήματος των εκπαιδευτικών για “δραστική αλλαγή”, διαδέχεται ο προβληματισμός για τα ορατά αδιέξοδα του θεσμού. Οι όροι της εποχής ενόησαν την προβολή της αντίληψης πως η καθιέρωσή του “υλοποιούσε ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου” (Μαυρογιώργος, 1988). Το ΥΠΕΠΘ μη έχοντας όμως σαφή εικόνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε πρόθεση να ακολουθήσει, καθυστέρησε χαρακτηριστικά τις προσπάθειες για την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου του Σχολικού Συμβούλου. Η τακτική του συνίστατο στην έκδοση σχεδίων προεδρικών διαταγμάτων και κατόπιν ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών, όχι για την ουσία αλλά για τους τύπους. Χαρακτηριστικά ο Θεόφραστος Γέρου (1989) αναφέρει: «Το υπουργείο με τις αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στη έκδοση Π.Δ. και τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τορπίλισε το θεσμό, από την πρώτη

ακόμα τετραετία του ΠΑΣΟΚ. Ό,τι έγινε τη δεύτερη τετραετία ή μάλλον ό,τι δεν έγινε, αδυνάτισε περισσότερο το θεσμό. Κακοί χειρισμοί της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ προκάλεσαν συγκρούσεις με τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών από την πρώτη ακόμα τετραετία. Αποτέλεσμα: διακόπηκε η συνεργασία ανάμεσα στους δύο με δυσάρεστες συνέπειες στην πορεία του θεσμού. Η υπαναχώρηση και η στροφή στην κυβερνητική πολιτική σχετίζεται και με τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές επιλογές της κυβέρνησης ιδιαίτερα μετά το 1985, με το οικονομικό πρόγραμμα λιτότητας και τη σταδιακή απομάκρυνση από την εδραίωση του κράτους πρόνοιας και κατ' επέκταση την αδυναμία εφαρμογής του κοινωνικομεταρρυθμιστικού μοντέλου (Μπουζάκης, 1992).

Τα αλληπάλληλα σχέδια Π.Δ. που προτείνει το ΥΠΕΠΘ αποσύρονται κάτω από τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων. Οι προτάσεις της επιτροπής, που υιοθετήθηκαν και από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ “μολονότι χρησιμοποιούσαν ένα λεξιλόγιο που έδινε έμφαση στη συνεργασία και όχι στο διοικητικό εξαναγκασμό, στη ουσία εξυπηρετούσαν σαφώς το δεύτερο και είχαν ως κύριο στόχο να ενδυναμώσουν το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, να αναβαθμίσουν το διοικητικό του status και να επαναφέρουν κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών”. Αυτές ακριβώς οι ρυθμίσεις για την αξιολόγηση είναι και το σοβαρότερο σημείο τριβής και σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κεντρικής εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι “με αστυνόμευση, με αυταρχικά μέτρα, με επιθεωρήσεις, με αξιολογήσεις, δε βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, αλλά φιμώνεται και ελέγχεται η παιδαγωγική ελευθερία και η ευθύνη του εκπαιδευτικού” (ΔΟΕ, 1986) και ότι “ο Σχολικός Σύμβουλος εξοπλίζεται με το δικαίωμα να αποφασίζει για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης” (ΔΟΕ, 1989) Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν κυρίως με δυο τρόπους. Με αποχωρήσεις των εκπροσώπων της ΔΟΕ από τις επιτροπές και με την άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να δεχθούν την παρουσία των Σχολικών Συμβούλων στις αίθουσες διδασκαλίας (Πανεκπαιδευτική, 1985).

Έντονες διαφωνίες υπήρξαν επίσης για τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. Η επιλογή κατηγορήθηκε ως διαβλητή, κομματικά ελεγχόμενη, χωρίς συγκεκριμένα δεσμευτικά κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων, με αποτέλεσμα αρκετοί ικανοί εκπαιδευτικοί να μην θέσουν υποψηφιότητα, αλλά και το σώμα των συμβούλων να μην κερδίσει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών γιατί

“θεωρήθηκε ότι επιλέχθηκαν οι πολιτικά και ιδεολογικά προσκείμενοι στο κόμμα που κυβερνούσε” (Ζαμπέτα, 1994). Σταδιακά όμως αρχίζει να υπάρχει ανησυχία μήπως ο Σχολικός Σύμβουλος εξελιχθεί σε έναν νέο επιθεωρητή. Αναζωπύρωση του ζητήματος της αξιολόγησης αποτέλεσαν τα Π.Δ. του Ν.2525/97, όπου η ΔΟΕ (Διδασκαλικό Βήμα, 1998) ήταν ριζικά αντίθετη στις ρυθμίσεις του ΥΠΕΠΘ και ιδιαίτερα εκείνων που αφορούσαν στην αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα Ο.Λ.Μ.Ε. (1992) και Δ.Ο.Ε. (1993) από τη στιγμή που ανέπτυξαν ολοκληρωμένες θέσεις για την αξιολόγηση, προσπάθησαν να αποπροσωποποιήσουν την αξιολογική διαδικασία. Μετέθεσαν έτσι τον προβληματισμό και την εστίαση της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό έργο. Αναπροσδιόρισαν εμμέσως και τον σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς βασικό αίτημα τους ήταν η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μόνο για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, φαίνεται να αποδέχονται ορισμένες διαδικασίες «κρίσης», μόνο για τις περιπτώσεις ανάδειξης στελεχών, δηλαδή Διευθυντών, Προϊσταμένων και Σχολικών Συμβούλων.

Ειδικότερα η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει ότι, για να εφαρμοστεί και να επιτύχει το σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να γίνει αποδεκτό το περιεχόμενο του θεσμού της αξιολόγησης και να πειστούν όλοι οι αξιολογούμενοι ότι από το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει όφελος, κέρδος και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Η Ο.Λ.Μ.Ε. χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και συνακόλουθης επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου. Τονίζει ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια εξωτερική αποτίμηση αλλά μια εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Η ποικιλία των θέσεων που διατυπώνονται για την αξιολόγηση κατά καιρούς από τους εκπαιδευτικούς, εκφράζουν σ' ένα βαθμό τη δυσκολία σύνθεσης των εσωτερικών αντιθέσεων του συνδικαλιστικού κινήματος, αλλά και την αδυναμία ουσιαστικής παρέμβασης στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Όλα τα παραπάνω μαζί και το βεβαρημένο παρελθόν της αξιολόγησης που εφαρμόστηκε μέχρι το '81 οδήγησαν σε αντιφάσεις και λειτούργησαν συσσωρευτικά στην αποδυνάμωση του θεσμού. Ιδιαίτερα μάλιστα μετά το 1990 και αφού οι αντιστάσεις της ΔΟΕ είχαν

καμφθεί ακυρώνοντας στην πράξη τις αρχικές προσδοκίες, ο θεσμός φαίνεται να έχει εγκαταλειφθεί στην τύχη του και να προωθούνται λύσεις για την πλήρη ενσωμάτωσή του στην υπάρχουσα ιεραρχική - εξουσιαστική δομή. Οι αντιστάσεις του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών σχετίζονταν περισσότερο με τις διαδικασίες της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και ζητούσαν να υιοθετηθούν αντικειμενικά και μη αμφισβητήσιμα κριτήρια παρά μ' αυτή καθ' αυτή την αξιολόγηση (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1991).

Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα χαρακτηριστικό θέατρο των αντιμαχόμενων απόψεων γύρω από ένα θέμα που συνδέεται με πολλές όψεις του εκπαιδευτικού προβλήματος (επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, επιλογές διευθυντών, έλεγχος της σχολικής ζωής, γνώσεων, συμπεριφορών, διακανονισμός σχέσεων εξουσίας, ιεραρχιών κ.τ.λ.) (Δούκας, 1997). Ο Παπακωνσταντίνου σημειώνει ότι κατά το παρελθόν το παραπλανητικό «ιδεολόγημα» ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί λειτουργήμα επικέντρωνε το ενδιαφέρον στην εξέταση περισσότερο του ρόλου του ως εκπροσώπου της πολιτείας και εκφραστή των «εθνικό-θρησκευτικών και ηθικών παραδόσεων του έθνους» και λιγότερο των δεξιοτήτων του για την εφαρμογή προδιαγραμμένων κανόνων τεχνολογίας της διδασκαλίας. Ο Επιθεωρητής ήταν φορέας ελέγχου, όχι μόνο της διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, αλλά και της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς (Μπουζάκης, 1998; Μαυρογιώργος, 1986).

Σήμερα αντίθετα, δίνεται έμφαση στην εκτέλεση εντολών και οδηγιών που αναφέρονται κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 1993). Μέσα στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης διαμορφώνονται νέοι όροι για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Εισάγονται έννοιες όπως «δείκτες ποιότητας», «οικονομική αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ανατροφοδότηση», και όλα δείχνουν πώς η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, πρέπει να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Κυριότερα επιχειρήματα υπέρ της μπορούν να θεωρηθούν το ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με το διδακτικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, τα προγράμματα σπουδών των παραγωγικών σχολών και τα προγράμματα επιμόρφωσης, το ότι είναι χρήσιμη για τη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει στον εκπαιδευτικό αυτοεκτίμηση, κίνητρα αποδοτικότητας, ασφάλεια και κύρος. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία συναίσθησης

συνυπευθυνότητας του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό έργο, είναι καθοριστικός παράγοντας για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και απαραίτητη για την ανάδειξη στελεχών (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

Παρόλο όμως τις νέες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, σε κάθε πρόταση για αξιολόγηση συναντιούνται επιφυλάξεις και ενδοιασμοί. Ο θεσμός του Επιθεωρητή είναι έντονος στις μνήμες των περισσότερων, ενώ παρατηρείται πως δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην παλαιά μνήμη του θεσμού του Επιθεωρητή, στους συνδικαλιστικούς αγώνες για την κατάργησή του και στη σημερινή αγωνία και αμφιθυμία που επικρατεί για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Ο θεσμός έτσι όπως λειτούργησε επέτρεψε να διογκωθεί ο αρνητισμός των εκπαιδευτικών προς αυτόν. Επιβεβαίωση του γεγονότος αποτελεί η εκπεφρασμένη θέση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ, οι οποίες επέκριναν το θεσμό του επιθεωρητή ως «απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας. Αστυνόμευση και αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου που σε περιόδους μετάπτωσης της εξουσίας από την αυταρχική σε μοναρχική έδωσε όλους τους «καρπούς».

Οι Γρόλλιος κ.α. (2002) θα πουν «ο νόμος *Περί Οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στηρίζεται σε ιδεολογικοπολιτικές επιλογές, οι οποίες έχουν στο παρελθόν εφαρμοστεί στην νεοελληνική εκπαίδευση*». Ο θεσμός επομένως της αξιολόγησης από τον Επιθεωρητή, όπως εφαρμόστηκε ως το 1982 μπορεί να καταργήθηκε με το νόμο 1304/82) όμως παραμένει στη μνήμη των εκπαιδευτικών. Η άμεση συνειρμική σύνδεση κάθε προσπάθειας αξιολόγησης με τον Επιθεωρητισμό και ο επί έτη υποβαθμισμένος ρόλος του δασκάλου, εξακολουθούν να δρουν ανασταλτικά σε κάθε πρόταση αξιολόγησης.

Έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί ότι μέσω της αξιολόγησης: αστυνομεύεται το έργο του σχολείου και επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος σε αυτό, εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης, αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους, καθώς ενδέχεται να αμφισβητηθεί η καταλληλότητά τους, υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μία επίσημα διατεταγμένη διδακτική πρακτική, η οποία υλοποιεί αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής, είναι μηχανισμός χειραγώγησης και υποταγής, κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες ως:

πολύ επαρκείς, επαρκείς και ανεπαρκείς (Αθανασίου, 2002). Επίσης, αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του και το ότι είναι μηχανισμός γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου και ασφαλώς πολιτικό μέτρο, καλλιεργεί το συμβιβασμό στις όποιες επιβολές άνωθεν, άρα είναι όχημα χειραγώγησης του εκπαιδευτικού σ' ένα κλοιό ιδεολογικής ασφυξίας (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004).

1.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και του προσωπικού γενικότερα (εκπαιδευτικού, βοηθητικού - διοικητικού κλπ.) εντάσσεται συνήθως στην αξιολόγηση διαδικασίας (process evaluation) στο πλαίσιο της αξιολόγησης τεσσάρων σταδίων - CIPP (context, inputs, process, product) κατά Stufflebeam (Finch & Crunkilton 1970, Wentling 1980).

Ως 'αντικείμενο' της αξιολόγησης ορίζεται το εκπαιδευτικό προσωπικό, με γενικό στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητά του και, κατά συνέπεια, στην εγκαθίδρυση διαδικασιών βελτίωσής του, άρα, και βελτίωσης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και, σε τελική ανάλυση, των αποτελεσμάτων του. Για την πραγματοποίηση αυτής της αξιολόγησης απαιτείται καταρχήν η διευκρίνιση του θεωρητικού πλαισίου της. Η συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσουν να συγκεντρωθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν τα δεδομένα και οι μεταξύ τους σχέσεις. Κατά συνέπεια, πρέπει να αναζητηθούν και να προσδιοριστούν εκείνες οι έννοιες ή άξονες που καθ' οιονδήποτε τρόπο προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική ή/ και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού.

Ο Τριλιανός (1992) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός στοχαστής - δάσκαλος προσδιορίζεται από πέντε στοιχεία της συμπεριφοράς του που συμβάλλουν τα μέγιστα στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές: σαφήνεια, ποικιλία, προσανατολισμός στο διδακτικό έργο, ενθάρρυνση των μαθητών για ενασχόληση με τη μαθησιακή διαδικασία και οργάνωση της διδασκαλίας ώστε να εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους την επιτυχία.

Σύμφωνα όμως με τον Μαυρογιώργο (1992), αυτή η συζήτηση αφορά σε μια 'άτομικιστική' αντίληψη η οποία οφείλεται στο ότι, στο χώρο της εκπαίδευσης,

κυριαρχούν δύο βασικοί μύθοι, ότι δηλαδή: α) “το παν εξαρτάται από το δάσκαλο” και β) “η διδασκαλία είναι τέχνη. Έτσι όμως, το άτομο απομονώνεται από το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και παραγνωρίζονται οι επιδράσεις των κοινωνικών σχέσεων στον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος επισημαίνει επίσης την κυριαρχία κάποιων αποκαλούμενων ‘ψυχολογισμών’ στη θεωρία και την πράξη των ίδιων των εκπαιδευτικών που αφορούν στην υποβάθμιση της διδασκαλίας από κοινωνικό φαινόμενο σε ψυχολογικό δηλαδή στην απομόνωση φαινομένων, διαδικασιών ή παραγόντων (όπως η εκπαίδευση) από τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες.

Πέραν λοιπόν της ‘ατομικιστικής’ προσέγγισης στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, υπάρχει η άποψη ότι η επιτυχημένη διδασκαλία, με οποιοδήποτε τρόπο και εάν οριστεί και αποτιμηθεί, έχει ισχυρή εξάρτηση από το ‘(ευρύτερο) περιβάλλον’. Ένα τέτοιο ‘οικολογικό’ παράδειγμα προσπαθεί, κατ’ αρχήν, να προσδιορίσει όλα τα στοιχεία που συγκροτούν την αίθουσα διδασκαλίας ως οικολογικό σύστημα και στη συνέχεια να προσδιορίσει όλες τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων ώστε να λάβει υπόψη τη σχέση και τις επιδράσεις του καθενός επί των άλλων (Eggleston, 1977a).

Στα πλαίσια μιας πιο ‘συνολικής’ αντίληψης για τη διδασκαλία έχει προταθεί ότι κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μια μεγάλη σειρά παραγόντων (McKenna, 1981). Τότε, οι δυνατότητες επιτυχίας των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τα χαρακτηριστικά όλης της ‘κοινότητας’ στο πλαίσιο της οποίας λειτουργούν και τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εν τέλει, τα μαθησιακά επιτεύγματα του εκπαιδευόμενου (που είναι και το τελικό ζητούμενο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος) είναι το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών παραγόντων από τους οποίους ο τρόπος λειτουργίας του διδάσκοντα είναι μόνο ένας. Έτσι, ο παράγοντας διδάσκων είναι δυνατόν να μη συμβάλλει στην εμφάνιση διαφορών ως προς τα μαθησιακά επιτεύγματα παρά σε μικρό μόνο βαθμό (Travers, 1981).

Όπως υποστηρίζει ο Bridges (1992) η αύξηση του μαθητικού δυναμικού τη δεκαετία του '70 οδήγησε σε προσλήψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν αξιολογήθηκαν ποτέ. Σε μια τέτοια περίπτωση σημειώνει: «Σε αυτό το σενάριο, πολλοί εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια μιας σχετικά μικρής χρονικής περιόδου έλλειψης

εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι, συμπεριλαμβανομένων των ανεπαρκών, δεν εποπτεύονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου τους και μονιμοποιούνται. Οι φάκελοι τους περιέχουν γενικότητες ή υπερεκτίμηση των προσόντων τους. Όταν αργότερα προκύπτουν προβλήματα, που δεν μπορούν να αγνοηθούν, οι διοικητικοί προϊστάμενοι στηρίζονται σε τεχνάσματα για να παραβλέψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται» (Bridges, 1992). Οι Poston και Manatt (1993) περιγράφουν ως «το επίκεντρο του προβλήματος» την έλλειψη κατανόησης της αξιολόγησης εκπαιδευτικών, ενώ ο Tucker (1997) επισημαίνει τη μη-ανταπόκριση τους στη βελτίωση των προσεγγίσεων των συστημάτων αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση). Πράγματι, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας αποτελείται από οδηγίες για τις διαδικασίες και τους θεσμούς της αξιολόγησης, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη καλύτερης κατάρτισης τους (Gomez-Getty, 1993; DeMitchell, 1995; Jones, 1997; Πασιαρδής, 1996).

1.6.1 Θεωρητική προσέγγιση συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να επανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων (Mortimore & Mortimore, 1991). Στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αφορούν άμεσα τους μαθητές, τους καθηγητές και τη γνώση αυτή καθ' αυτή, επικεντρώνονται οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Mortimore, 2000; Humphreys & Thompson, 1995; Elmore, 1996).

Αναμφισβήτητα, ένα αιτιολογημένο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, κατά το δυνατόν, σύστημα αξιολόγησης πρέπει να ισχύει με στόχο την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο βασικός ρόλος, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αποτελεσματικής αξιολόγησης. Οι Darling - Hammond & Wise (1981) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στην καθημερινή διδακτική πράξη στην τάξη ανεξάρτητα από τις καινοτόμες τάσεις που ενστερνίζονται στην εκπαίδευση.

Ο Bandura (1993) σημειώνει ότι η δυνατότητα (στην περίπτωση μας η δυνατότητα να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός) είναι μόνο ένα μικρό τμήμα του γρίφου της εποπτείας: «Η δυνατότητα δεν είναι μια σταθερή ιδιότητα που εδρεύει στη συμπεριφορά κάποιου. Αποτελεί, μάλλον, μια παραγωγική ικανότητα στην οποία οι γνωστικές, κοινωνικές, παρωθητικές και συμπεριφορικές δεξιότητες πρέπει να

οργανωθούν και να συνδυαστούν αποτελεσματικά ώστε να εξυπηρετήσουν πολυάριθμους σκοπούς. Υπάρχει μια χαρακτηρισμένη διαφορά μεταξύ της κατοχής της γνώσης και των δεξιοτήτων, από το να δύνασαι να τις χρησιμοποιείς άριστα εντός καθορισμένων ορίων. Η προσωπική ολοκλήρωση απαιτεί όχι μόνο τις δεξιότητες αλλά την αυτοπεποίθηση της αποτελεσματικότητας για να τη χρησιμοποιήσει καλά. Ως εκ τούτου, ένα άτομο με την ίδια γνώση και δεξιότητες μπορεί να αποδώσει ανεπαρκώς, επαρκώς ή εξαιρετικά ανάλογα με τις διακυμάνσεις στη σκέψη της αυτο-αποτελεσματικότητας» (Bandura, 1993).

Μια άλλη σχετική θεωρία είναι η θεωρία της προσδοκώμενης (expectancy) αξίας (Vroom, 1964). Αυτή η θεωρία προϋποθέτει ότι τα άτομα παρακινούνται για να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη συμπεριφορά όταν εκτιμούν το αποτέλεσμα του στόχου και θεωρούν ότι η εκτέλεση του θα παράγει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η Darling - Hammond et al., (1983) εφαρμόζουν αυτές τις έννοιες στα προβλήματα των μεταβαλλόμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αναφέρει τη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών και περιγράφει την ανθρώπινη διάσταση, η οποία συχνά παραμελείται: «στο προσωπικό επίπεδο, η αλλαγή στηρίζεται στην ανάπτυξη και κατανόηση δύο σημαντικών όρων: Γνώση ότι ένα σχέδιο δράσης προσφέρει μια αίσθηση ενδυνάμωσης ή αποτελεσματικότητας, δηλαδή μια αντίληψη ότι η συνέχιση ενός δεδομένου σχεδίου δράσης είναι και σημαντική και πιθανή» (Darling – Hammond et al, 1983).

Η μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αναδεικνύει μια ποικιλομορφία στον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής τους. Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του (Eurydice, 2004). Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στις διάφορες ευρωπαϊκές ακολουθούν τρία μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998), τα μοντέλα αυτά διέπονται από τις ακόλουθες, σχετικά διακριτές, λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας»:

ι. *Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης*, η οποία πραγματώνεται κυρίως μέσα από το μοντέλο της

επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται κυρίως στην άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Συνίσταται κυρίως σε χώρες που διακρίνονται για τις συγκεντρωτικές δομές τους.

ii. *Τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία, με υποτιθέμενους αποδέκτες πάνω από όλα τους γονείς.* Η λογική αυτή διέπει, για παράδειγμα, το σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη Μ. Βρετανία. Πρόκειται για μια λογική που υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή εκπαιδευτικών προϊόντων και στις ανάγκες των φορολογούμενων γονέων, αντλώντας νομιμοποίηση από το κοινό νομ.

iii. *Τη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη/ βελτίωση του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις.* Η λογική αυτή πραγματώνεται μέσα από μια σειρά αξιολογικών πρακτικών που εντάσσονται στο μοντέλο αυτό-αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικές τάσεις, όπως για παράδειγμα στη Δανία ή στη Σουηδία.

Παρά την ανομοιογένεια που διαπιστώνεται σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι σε όλο και περισσότερες χώρες η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται σταδιακά από τα πρόσωπα στην αξιολόγηση του σχολείου, της σχολικής μονάδας, ενώ γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στη ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα, αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της. Επίσης, φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του. Υπό το πρίσμα αυτό δίδεται έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1999; Van Bruggen, 2000; Standaert, 2000).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αναμφίβολα ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα πρώτης προτεραιότητας τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για του ιθύνοντες, που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών.

Πότε και πώς πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιόν και τι είδους στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν, ώστε να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Eurydice, 2004), αποτελούν κεντρικά ερωτήματα της σύγχρονης συζήτησης για την αξιολόγηση στην Ευρώπη, εναύσματα ουσιαστικά για έναν ανοικτό διάλογο.

1.6.2 Κριτήρια της αξιολόγησης

Ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, μπορεί να στηριχτεί στον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού από τον εργοδότη του ή/και στο περιεχόμενο του επαγγελματικού κώδικα που ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιθανότατα έχει αναπτύξει (Johnson, 1997). Πηγή για την ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν και τα διάφορα μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Tsui & Cheng, 1999) που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (π.χ. μοντέλο αξιοποίησης πηγών, μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας, μοντέλο συνεχούς επιμόρφωσης), και τα οποία είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη διαφορετικών κριτηρίων αξιολόγησης (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2004). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να ανταποκρίνεται στις συνεχείς ευρύτερες αλλαγές και ανακατατάξεις που επιβάλλονται από τα διεθνή δρώμενα, θα πρέπει, επίσης, να μεριμνήσει ώστε τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτει να μην είναι στατικά και μόνιμα, αλλά ευέλικτα ώστε να μπορούν να αναπροσαρμόζονται για να καλύπτουν επαρκώς το εύρος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας (Κυριακίδης, 2001, Pashiardis, 1993). Με παρόμοιο τρόπο θα αντιμετωπιστεί και η προσπάθεια ανάπτυξης κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μέσω της αξιοποίησης θεωρητικών μοντέλων της σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2004; Teddlie & Reynolds, 2000).

Όπως αναφέρουν οι Duke & Canady (1991), οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών πρέπει να συμμετέχουν στην ανάπτυξη και την τροποποίηση των κριτηρίων βάση των οποίων αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, διαφορετικά είναι σαν να αρνιόμαστε το επαγγελματικό status του εκπαιδευτικού. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν μια αίσθηση ιδιοκτησίας για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του (McLaughlin, 1990; Nakamura & Smallwood, 1980). Εξάλλου, μια τέτοια εμπλοκή επιτρέπει την ύπαρξη των πολιτικών διαδικασιών της έκφρασης, διαλόγου, αντιπαραβολής ιδεών και συμβιβασμού και συμβάλλει τα

μέγιστα στην διατήρηση της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού κατά την υλοποίηση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης (Duke, 1990; Poston & Manatt, 1993; Stronge, 1991; Stronge & Helm, 1991).

Η αναζήτηση των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης μας παραπέμπει στον κύριο διαμορφωτή του, τον εκπαιδευτικό (Γκανάκας, 2006). Ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με τον καθορισμό των στόχων της αξιολόγησης, καθώς και του αντικειμένου τους. Το αντικείμενο της αξιολόγησης θα μπορούσε να ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες (Τρούλης, 1989): α) τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, β) τη διαδικασία της διδασκαλίας, γ) τα προϊόντα της διδασκαλίας.

Η έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία δεν οδήγησε σε ενιαία αποδεκτά ευρήματα. Η έννοια «καλός δάσκαλος», βασική στην έρευνα για τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, αποδείχτηκε τόσο ασαφής και συγκεχυμένη όσο οι ανθρώπινες εμπειρίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, και η σχετική έρευνα οδηγήθηκε σε αδιέξοδο (Παπαναούμ, 1985). Αρκετοί βέβαια ερευνητές φαίνεται ότι θεωρούν χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού την ικανότητα προσαρμογής στις διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις, τη δημοκρατική στάση και συμπεριφορά, την ανθρώπινη ζεστασιά στις σχέσεις του με τους μαθητές, κ.α. (Καψάλης 1989). Πάντως βασιζόμενο στα πορίσματα ερευνών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, εκπονήθηκε ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Development teacher evaluation) από τους Harris και Hill (1982). Ενδεικτικά αναφέρουμε τα έξι διδακτικά «στυλ» που πρέπει να έχει, σύμφωνα με αυτή την κατηγοριοποίηση, ο εκπαιδευτικός: α) συστηματικός, β) φιλικός, γ) ικανός για προφορική επικοινωνία, δ) ενθουσιώδης, ε) ικανός για ατομική προσέγγιση, στ) ικανός για πολλαπλή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Το κάθε διδακτικό «στυλ» έχει τέσσερις δείκτες που περιγράφουν ακριβώς τις επιθυμητές συμπεριφορές (Harris, 1986).

Σε σχέση με τη διαδικασία της διδασκαλίας, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν στα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας: γνώση και οργάνωση της ύλης, αξία μεθόδου διδασκαλίας, ποιότητα σχέσεων με τους μαθητές της τάξης (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία), ενθουσιασμός στην εργασία με τους μαθητές (Τρούλης, 1989).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, που αξιοποιεί είτε λίστες χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είτε κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας, βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας. Επομένως βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ικανοτήτων παρατήρησης διδασκαλίας από τον αξιολογητή. Η ανάπτυξη μοντέλων παρατήρησης διδασκαλίας έρχεται να καλύψει αυτήν την ανάγκη. Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες τις κατευθύνσεις της διδακτικής έρευνας από τις οποίες άντλησαν οι μέθοδοι Παρατήρησης Διδασκαλίας. Στην πρώτη κατηγορία ερευνών ανήκουν όσες αποσκοπούν στον εντοπισμό εκείνων των μορφών συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που εγγυώνται αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όλες εκείνες οι έρευνες που υιοθετώντας την κοινωνική-ψυχολογική προοπτική θεώρησης της διδασκαλίας, αποβλέπουν στη σύλληψη και καταγραφή του κοινωνικού συναισθηματικού κλίματος της τάξης μέσα από τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πιο γνωστό ίσως όργανο Παρατήρησης της Διδασκαλίας, το Flanders System of Interaction Analysis (FSIA), εξειδικευμένο στη συλλογή δεδομένων γύρω από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Παπαδοπούλου, 1999). Η άσκηση των αξιολογητών στην ανάπτυξη ικανοτήτων παρατήρησης διδασκαλίας είναι προφανώς ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας (Γκανάκας, 2006).

Αλλά και σε ότι αφορά την αξιοποίηση των επιδόσεων των μαθητών διατυπώνονται σοβαρές αντιρρήσεις και επιφυλάξεις. Θα μπορούσε για παράδειγμα κανείς να ισχυριστεί ότι ενώ τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είναι βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, μόνο τα βραχυπρόθεσμα αποδίδονται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού. Επίσης η κριτική εστιάζεται στο γεγονός ότι μετρώνται- πράγμα σχετικά εύκολο- μόνο τα ποσοτικά αποτελέσματα της μάθησης, όπως η απομνημόνευση του περιεχομένου του μαθήματος, ενώ σε μεγάλο βαθμό αγνοούνται τα ποιοτικά αποτελέσματα όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ερευνητική - ανακαλυπτική ικανότητα ή η μάθηση του πώς κανείς να μαθαίνει. (Elliot, 1989). Εφόσον όμως κριτήριο επάρκειας θεωρείται η μεγιστοποίηση των ποσοτικών κυρίως αποτελεσμάτων, η οποία συνδέεται με την εφαρμογή τυπικών μεθόδων διδασκαλίας, τότε οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους θα εμφανίζονται ως επαρκέστεροι σε σχέση με αυτούς που χρησιμοποιούν μη τυπικές μεθόδους. Το κριτήριο των ποσοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων απορρίπτεται

ωστόσο από εκείνους που χρησιμοποιούν μη τυπικές μεθόδους διδασκαλίας. Κριτήριο επάρκειας για αυτούς είναι η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που κάνουν ικανούς τους μαθητές να αναπτύξουν την ερευνητική διάθεση, να μάθουν πώς να μαθαίνουν κ.α. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και άλλοι, όταν επισημαίνουν τη δυσκολία αξιολόγησης των συναισθηματικών στόχων της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 1989).

Άλλοι πάλι επισημαίνουν ότι δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ούτε καν εκείνα τα ποσοτικά μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν ως κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γιατί, όπως παραδειγματικά αναφέρεται, ακόμα και η άριστη επίδοση μιας ομάδας μαθητών μπορεί να οφείλει πολύ λιγότερα στο δάσκαλο, από όσα η μέτρια επίδοση κάποιων άλλων μαθητών (Norman, 1988). Επιβάλλεται, λοιπόν, σύμφωνα με την ίδια άποψη, πριν από όλα να καθοριστούν οι στόχοι που επιδιώκει να πετύχει κάθε δάσκαλος και να συνεκτιμηθούν το γενικότερο σχολικό περιβάλλον, το μέγεθος της συγκεκριμένης τάξης, τα προβλήματα που παρουσιάζει κ.α. Από μια ακόμη πλευρά ασκείται έντονη κριτική. Επισημαίνεται ότι είναι μύθος η ύπαρξη «αντικειμενικών» και «ουδέτερων» κριτηρίων μέσα σε μια ταξική και γραφειοκρατική κοινωνία και εκπαίδευση και υποστηρίζεται ότι το μόνο που επιδιώκει η επίκληση «διαφανών», «μετρήσιμων», «αξιοκρατικών» κριτηρίων είναι η νομιμοποίηση των επιλογών της διοίκησης (Μαυρογιώργος, 1993).

1.6.3 Φορείς και μέσα αξιολόγησης

Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθ.2986, άρθρο 5 (ΦΕΚ 24, τ.1,13-2-2002), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι «περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, γ) των στελεχών της εκπαίδευσης, δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία»

Όπως αναφέρεται στον ίδιο νόμο και στο ίδιο άρθρο, παρ.3(β) «ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο». Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό,

καθώς και τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα αυτού (α.4, Ν.2986/2002).

Ο σχολικός σύμβουλος ως θεσμός «ήρθε» το 1982 και είχε σκοπό, σύμφωνα με τον Καραγιώργο (1994), «όχι απλά να αντικαταστήσει το θεσμό του επιθεωρητή ή να αναβαθμίσει ποιοτικά το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, αλλά πάνω από όλα για να γίνει ο εμπνευστής και ο εκφραστής ενός νέου πνεύματος, με το οποίο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγούν τη νέα γενιά, σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία». Σύμφωνα με το αρχικό νομοθετικό πλαίσιο ο σχολικός σύμβουλος έχει πέντε βασικές δραστηριότητες: α) του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, β) του συντονιστή κάθε προσπάθειας ανάπτυξης δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στη σχολική ζωή, στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (συνεργασία με συλλόγους γονέων, συνδικαλιστικούς και πολιτιστικούς φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση κ.τ.λ.), γ) του προγραμματιστή/οργανωτή του εκπαιδευτικού προγράμματος στην περιοχή ευθύνης του, ο οποίος παράλληλα τροφοδοτεί και την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με τις παρατηρήσεις του σχετικά με την πορεία της υλοποίησης και το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών, δ) του αξιολογητή των εκπαιδευτικών της ειδικότητας του και ε) του συνεργάτη της Διοίκησης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μουτζούρη, 2005).

Ο ίδιος νόμος αναφέρεται και στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι: α) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και στις αρμοδιότητές τους:

α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων 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 της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Μαντάς κ.α., 2009).

1.6.4 Σκοποί της αξιολόγησης και η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών

Στη βάση πορισμάτων πιλοτικών σχεδίων, των αποτελεσμάτων ερευνητικών προβληματισμών, καθώς και του ευρύτερου διαλόγου με τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αναδεικνύει το ζήτημα της αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της σε κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασική φιλοσοφία των σχετικών θεσμικών παρεμβάσεων αποτελεί η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ανατροφοδότηση (feedback) και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της σχέσης με τους μαθητές/σπουδαστές (Eurydice, 2009/2010).

Εκτός των ανωτέρω, η αξιολόγηση μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, και ειδικότερα του συστήματος δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των ενηλίκων που έχει συγκροτηθεί έχει ως πρωταρχικούς στόχους: τον έλεγχο της καταλληλότητας των επιδιωκόμενων στόχων που έχουν τεθεί, την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοσμένων δράσεων και πολιτικών και της αποδοτικότητας των πόρων που χρηματοδοτούν το εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό σύστημα, τον υπολογισμό της χρησιμότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην μετέπειτα κοινωνική και εργασιακή ζωή των εκπαιδευθέντων και της βιωσιμότητας των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων, την εκτίμηση της συνοχής και της συνέργειας των δράσεων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς και την εύρεση των πολλαπλασιαστικών επιδράσεών τους (Eurydice, 2009/2010).

Οι σκοποί της αξιολόγησης, όπως περιγράφονται σε επίσημα έγγραφα, σχετίζονται με τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

έργου, ειδικότερα, επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. (άρθ.4 Ν.2986/2002). Οι γενικοί αυτοί στόχοι σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με τη γενικότερη αναβάθμιση της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο.

Βασικό στόχο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες και απαιτήσεις της οικονομίας και κοινωνίας, όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της παγκοσμιοποίησης. Για το σκοπό αυτό, επιδιώκεται όλο και περισσότερο η διεθνής και ευρωπαϊκή συνεργασία για θέματα εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών με σκοπό τη διαμόρφωση κοινών στόχων, την ανταλλαγή πληροφοριών, την ενίσχυση της διαφάνειας των συστημάτων και της διεθνούς συγκρισιμότητάς τους, τη διάδοση βέλτιστων πρακτικών, την ανάπτυξη κοινών πολιτικών και προγραμμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα τα τελευταία χρόνια προωθούνται πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που αφορούν τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις δομές και τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ενισχύουν την διεθνή και ευρωπαϊκή διάστασή του. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, την προώθηση των διαδικασιών αξιολόγησης με τη χρήση εξειδικευμένων δεικτών επίδοσης (performance indicators) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της θεσμοθέτησης και εφαρμογής του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης και Διασφάλισης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη τα κριτήρια, η μεθοδολογία αξιολόγησης και οι καλές πρακτικές του Ευρωπαϊκού Δικτύου Διασφάλισης της Ποιότητας (ENQA) (Eurydice, 2009/2010).

Η παγκοσμιοποίηση και η ανάγκη διαμόρφωσης των πολιτών με ευρύτερη αντίληψη και οικουμενική συνείδηση, δεν επιτρέπουν πια στα εκπαιδευτικά συστήματα να λειτουργούν μέσα σε εθνοκεντρικά πλαίσια, αποκομμένα από το παγκόσμιο σύστημα. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πλέον ως ένας από τους βασικούς συνδετικούς κρίκους του τοπικού και εθνικού περιβάλλοντος με το ευρωπαϊκό και διεθνές. Οι παραπάνω εξελίξεις τοποθετούν το σχολείο στην αρένα της ιδεολογικοπολιτικής σύγκρουσης αλλά και του «διαλογισμού της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στον εθνικό και το διεθνικό ευρωπαϊκό του ρόλο» (Καζαμίας, 1994). Ωθούν το σχολείο, πολλές φορές βίαια, να προσαρμοστεί στις ανάγκες της αγοράς και σε νέες διαδικασίες κατάρτισης εργαζομένων αφού η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού θα αποτελέσει την κύρια πηγή οικονομικής ανάπτυξης (Καρατζιά & Λαμπρόπουλος, 2006).

Προωθούνται και χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε. «μελέτες» σε θέματα αξιολόγησης και απόδοσης λόγου συστημάτων. Η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Βασικός στόχος είναι η παρακολούθηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και αναγκών στην Ευρώπη, καθώς και η δημιουργία δικτύου διαρκούς πληροφόρησης, που συνδυάζει αριθμητικά δεδομένα (ποσοτικούς δείκτες) αλλά και αναλύσεις συστημάτων (ποιοτικά δεδομένα) (Eurydice, 2005/06a).

Το σχολείο διαφαίνεται να είναι το μείζον διακύβευμα της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (Παπαδάκης, 2001; Ματθαίου, 2002). Όπως αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο (European Commission, 1996) «οφείλει να λογοδοτεί στην αγορά και στην κοινωνία για τους στόχους του, τη λειτουργία του και τα αποτελέσματά του. Οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με λειτουργικές δεξιότητες, ικανότητες, προσαρμογής, ευελιξία. Ετοιμάζεται να εκπαιδεύσει τον πελάτη – καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς και όχι τον πολίτη μιας παγκόσμιας κοινωνίας με ανθρωπιστικά ιδεώδη. Γι' αυτό όλοι μιλούν για γενική παιδεία και ευέλικτη εξειδίκευση. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν».

Όλες οι δεξιότητες του μαθητή πρέπει να εκμεταλλεύονται στο έπακρο, προς όφελος της κοινωνίας και της οικονομίας. Όλοι προκαλούνται και προσκαλούνται συνεχώς να συμμετέχουν σε νέες μορφές δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Εισάγεται στο σχολείο ο ανταγωνισμός, η αποτελεσματικότητα, συστήματα διοίκησης ολικής ποιότητας και η πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική αξιολόγηση

και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ενισχύονται οι πολιτικές αποκέντρωσης της εξουσίας και επιβάλλεται ο ορθολογικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Γίνεται λόγος για πολιτική αναγνώρισης, κατανόησης, σεβασμού των αναγκών όλων των ενδιαφερομένων για την εκπαίδευση (πολιτικών, εκπαιδευτικών, γονέων, οικονομικών παραγόντων) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1993 & 1996).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση που θα μπορούσε να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, όπως αυτή υπολογίζεται στη βάση μακρο-οικονομικών δεικτών, μέσω της αποδοτικότερης αξιοποίησης των ανθρωπίνων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, φαίνεται να έχει επηρεάσει τις εθνικές αρχές που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική εδώ και δεκαετίες. Το σχολείο εξετάζεται, σύμφωνα με τη δομολειτουργική θεωρία, ως ένα σύστημα θέσεων και ρόλων που διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στη διατήρηση της «κοινωνικής ισορροπίας», έχει μια συγκεκριμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη αλληλοσύνδεση θέσεων και ρόλων που επιτελεί καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες:

- α) την κοινωνικοποίηση μέσω της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών
- β) την κοινωνική επιλογή και κατανομή των ρόλων που θα παίζουν οι μαθητές στη μελλοντική ζωή τους (Λάμνιαν, 2001).

Το σχολείο ακόμα αποτελεί ένα πεδίο δράσης όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης που μοιράζονται την ευθύνη για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των δομικών χαρακτηριστικών του και στη συνέχεια η συλλογή και παρουσίαση δεδομένων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή στρατηγικών αξιολόγησης του (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2005). Ακόμη, εξετάζεται στα πρότυπα μιας υπολογιστικής μηχανής, η οποία έχει εισροές, εκπαιδευόμενους με συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, δασκάλους που διαθέτουν συγκεκριμένο επίπεδο εξειδίκευσης και εκροές, τελειόφοιτους με νέες γνώσεις και αποκτημένους τρόπους συμπεριφοράς (Ballantine, 1989). Κατά συνέπεια, θεωρείται απολύτως νόμιμη η εφαρμογή τεχνικού ελέγχου της συμπεριφοράς των φορέων της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την ορθολογική διαχείριση των πόρων του σχολείου και τη βελτιστοποίηση της απόδοσης του (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2005).

Η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος του εκσυγχρονισμού. Σύμφωνα με τον Καζαμία (1995), η ρήση αυτή του Γάλλου υπουργού Παιδείας Jean Pierre

Chevenement για τον σύγχρονο γαλλικό εκπαιδευτικό προβληματισμό απεικονίζει μια αξιοσημείωτη μετατόπιση του ευρύτερου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. Η μετατόπιση αυτή φαίνεται από την όλο και μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της μεταπολεμικής θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Όπως επισημαίνει ο Neave (1988), μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής, η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τη σφαίρα του χώρου της οικονομίας, είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» και διατυπωμένοι σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης. Πολλοί μιλούν για μια «παγκόσμια παιδαγωγική επιστήμη» (Καζαμίας, 1995) που χρησιμοποιεί περισσότερο τη γλώσσα της οικονομίας παρά της κοινωνικής πολιτικής (Ρουσσάκης, 2002).

Σε ένα διεθνές πλαίσιο, που συνεχώς διευρύνεται και που σηματοδοτείται από την «οικονομία της γνώσης», η σχετική επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ό,τι αφορά την παραγωγή του «ανθρώπινου κεφαλαίου» αποτελεί βασικό στόχο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 2003). Υπό την πίεση του διεθνούς ανταγωνισμού, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως βασικός μοχλός μέσω του οποίου η εθνική οικονομική ανταγωνιστικότητα αυξάνεται. Τόσο η εφαρμογή αντίστοιχης εκσυγχρονιστικής πολιτικής όσο και η αντιμετώπιση των πιθανών αρνητικών συνεπειών της («αγοραιοποίηση» της εκπαίδευσης, κατακερματισμός της γνώσης, αύξηση της ανεργίας, μετατόπιση από το επάγγελμα στην απασχόληση και κατόπιν στην απασχολησιμότητα), φαίνεται να επιβάλλουν την προσαρμογή των δομών της εκπαίδευσης και κατάρτισης στα νέα δεδομένα (Βεργίδης, 2001). Άμεσα συνδεδεμένο με τα παραπάνω, είναι το φαινόμενο ότι παρά τη διαμεσολάβηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων, στο παγκόσμιο λεξιλόγιο που αναφέρεται στην εκπαίδευση έχουν κάνει την εμφάνισή τους νέοι όροι, όπως «ολική ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», οι οποίοι αντανακλούν πρακτικές πρωτόγνωρες για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δακοπούλου, 2004).

Η απόδοση λόγου των σχολείων αποκτά κεντρική σημασία. Αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και «νομιμοποιείται» ως «υπεύθυνος» και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται σε δημόσια συστήματα λογοδότησης (ισχυρή κρατική επίβλεψη - έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση), σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης (έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών-προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση) και σε μοντέλα καταναλωτού-πελάτη (ενίσχυση του ρόλου των γονέων και έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς) (Lauglo, 1995).

1.7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με τον γενικότερο όρο *εκπαιδευτική αλλαγή*, αναφερόμαστε στη διαδικασία μεταβολής των σκοπών της εκπαίδευσης, των μαθησιακών στόχων, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της οργάνωσης, της ρύθμισης, διοίκησης και χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Κολοβελώνης, 2006). Όταν αυτή η διαδικασία έχει σημείο αναφοράς την κεντρική διοίκηση και προέρχεται από μία ομάδα ειδικών εκτός σχολείου για να ελαχιστοποιηθεί η επίδραση της προσωπικής ερμηνείας του εκπαιδευτικού (*teacherproof*), χαρακτηρίζεται ως αλλαγή από πάνω προς τα κάτω (*top-down*), ενώ όταν εστιάζεται στο σχολείο (*school-based*) και ο έλεγχος της διαδικασίας παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς που είναι στη βάση της διοικητικής ιεραρχίας, χαρακτηρίζεται ως αλλαγή από κάτω προς τα πάνω (*bottom-up*) (MacDonald, 2003). Η μέση οδός, δηλαδή ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων προσδιορίζεται από τον MacDonald (2003) με τον όρο *συνεργασίες* (*partnerships*) και περιλαμβάνει τη συνεργασία διοίκησης σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων, επαγγελματικών ενώσεων, ερευνητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και γονέων.

Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει δύο όψεις: η πρώτη σχετίζεται με τις αλλαγές που είναι να εφαρμοστούν (*αντικειμενική διάσταση*) και η δεύτερη με τον τρόπο που θα εφαρμοστούν (*υποκειμενική διάσταση*), χωρίς να μπορούν να διαχωριστούν γιατί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η μία διαμορφώνει την άλλη (Υφαντή, 2000).

Ανατρέχοντας την ιστορία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια εισαγωγής διαφόρων καινοτομιών ή προώθησης

μεταρρυθμίσεων μεγαλύτερης ή μικρότερης έκτασης, όχι μόνο δεν είναι καινούργιο φαινόμενο αλλά και συνοδεύει την ελληνική εκπαίδευση από την αρχή της δημιουργίας της ως θεσμού (Μπουζάκης, 2002). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ανδρέας Καζαμιάς (1993) «... η πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα είχε παρομοιαστεί με την κατάρα του Σίσυφου – μια αδιάκοπη, κοπιώδης και ανολοκλήρωτη προσπάθεια». Οι οξύτερες εσωτερικές συγκρούσεις του κυρίαρχου κάθε φορά συνασπισμού εξουσίας καθώς και οι σκληρές κοινωνικο-πολιτικές συγκρούσεις αποτέλεσαν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύχθηκε η δυναμική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία τουλάχιστον μέχρι τη μεταπολίτευση του 1974, δεν μπόρεσε να απαλλαγεί από τη μισητή σκιά της: την αντιμεταρρύθμιση (Βεργίδης, 1993α).

Ανεξάρτητα από την πηγή που προωθεί ή επιβάλλει την καινοτομία, υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες (Everard et al., 2004). Τέτοιοι μπορεί να είναι: η διαφορετική οπτική γωνία από τους ενδιαφερόμενους για την αλλαγή. Μερικοί έχουν αρνητική στάση απέναντί της, διότι τη βλέπουν ως απειλή για την ασφάλειά τους ή και για τη «βόλεψή» τους. Η συνεργασία όλων, αν και είναι απαραίτητη για την επιτυχία της αλλαγής, δεν είναι δεδομένη. Άλλα κοινά στοιχεία είναι ο φόβος για το άγνωστο και τα επενδυμένα «συμφέροντα». Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την αντίσταση στη μεταβολή με δεδομένο ότι δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια θα είναι ακριβώς η έκβαση των πραγμάτων μετά την ολοκλήρωσή της. Ο Κάντας (1995) αναφέρει πως αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από ατομικούς παράγοντες είτε από ενδογενείς. Η εμφάνιση «άτυπων» ομάδων ή και θεσμικών (συνδικαλισμός) λειτουργεί ανασχετικά ως προς την αλλαγή και ίσως με μοναδικό σκοπό την εξυπηρέτηση συνδικαλιστικών, κομματικών ή προσωπικών συμφερόντων.

Πολλές φορές η διαδικασία της αλλαγής προσκρούει σε εμπόδια, πολλά από τα οποία δεν είναι εμφανή αλλά υπολανθάνουν. Τέτοια μπορεί να είναι: έλλειψη πόρων, έλλειψη υποστήριξης, οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών, νομοθετικές αντιθέσεις ή και συγχύσεις κ.α. Ο κίνδυνος της σύγκρουσης είναι, επίσης, ένα κοινό δεδομένο της μετατροπής, αφού η αλλαγή ρυθμού θα φέρει αντιμέτωπες όχι μόνο αξίες και δομημένες σχέσεις και πρακτικές, αλλά και πρόσωπα. Θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επισημαίνουμε τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει ο φορέας της αλλαγής (change agent) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, αφού θα κληθεί να αντιμετωπίσει

συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα, συγκρούσεις και αυτό που οι Hannan και Freeman (1984) ονόμασαν *δομική αδράνεια* (structural inertia).

Όπως περιγράφουν οι Fineman και Mangham (1987), τα τρία στάδια της αλλαγής είναι η αποπαγοποίηση (unfreezing), η κίνηση (movement) και η επαναπαγοποίηση (refreezing). Στο πρώτο στάδιο, της αποπαγοποίησης, τα μέλη καλούνται να αλλάξουν πρακτικές και τακτικές. Μόνο στην περίπτωση που οι άνθρωποι αλλάξουν αξίες και αντιλήψεις υπάρχει και η εδραίωση της αλλαγής (Everard, 2004). Καλούνται να εξετάσουν τις διαφορές ανάμεσα σε αυτό που ισχύει και στο επιθυμητό. Στο στάδιο της κίνησης έχουμε τις αλλαγές στις οργανωτικές δομές και μια μεγάλη προσπάθεια ανάπτυξης νέων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην προκειμένη περίπτωση ο ηγέτης της αλλαγής θα πρέπει πρώτος από όλους να αλλάξει συμπεριφορά και να λειτουργήσει ως πρότυπο για το υπόλοιπο προσωπικό. Στο τρίτο στάδιο, της επαναπαγοποίησης, επιτυγχάνουμε τη σταθεροποίηση της νέας κατάστασης. Έχουμε νέους κανόνες εργασίας και νέα πολιτική από τη μεριά του οργανισμού. Για να έχουμε, λοιπόν, μια κατάσταση που θα οδηγεί σταθερά στο νέο status quo, θα πρέπει κατά τακτά χρονικά διαστήματα να υπάρχει παρακολούθηση των χρονοδιαγραμμάτων καθώς και απολογισμός της κάθε φάσης. Αυτό θα μας επιτρέψει να κάνουμε διορθωτικές κινήσεις και να αποτρέψουμε την παλινδρόμηση (Ράπτης, 2006).

1.7.1 Ο νέος νόμος 3848/2010 για την αξιολόγηση και οι πρώτες αντιδράσεις

Η συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση εστιάζεται στην προσπάθεια δημιουργίας ενός λειτουργικού πλαισίου διασφάλισης ποιότητας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για όλες τις δομές και υπηρεσίες κατάρτισης. Κύριο ζητούμενο είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εμπλεκόμενων φορέων και λειτουργών του και όχι η απλή ταξινομική (ranking) μορφή αξιολόγησης. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένες προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα τα προηγούμενα χρόνια και κινούνται στην προαναφερθείσα κατεύθυνση. Η συζήτηση εστιάζεται στην εφαρμογή του Νόμου 2986/2002 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών κυρίως μέσα από την εκπόνηση και υιοθέτηση των ανάλογων κριτηρίων/δεικτών. Ταυτόχρονα εστιάζεται

και στη δυνατότητα γενίκευσης της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που με το Νόμο 2525/1997 και εξειδικευμένες ρυθμίσεις του 2986/2002, εισάγεται θεσμικά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει υποβάλει σχετική έκθεση (έτος δημοσίευσης, 2008) με τίτλο «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», που η εφαρμογή της θα ληφθεί υπόψη στο πλαίσιο των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην παρούσα χρονική περίοδο οι αλλαγές αυτές περνούν στη φάση της υλοποίησής τους με την ψήφιση νομοσχεδίου (νέα αναλυτικά προγράμματα, ψηφιοποίηση, υπηρεσιακές, μεταβολές προσωπικού, νέο σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης, επιμόρφωση/αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται εν πρώτοις στην επανενεργοποίηση του θεσμού της αυτό-αξιολόγησης/αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εν συνεχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αυτό-αξιολόγηση δύναται να πραγματοποιηθεί σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με: α) τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, πόροι, ανθρώπινο δυναμικό), β) τη διοίκηση της Σχολικής Μονάδας, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την καινοτομία, δ) τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η έκθεση αυτό-αξιολόγησης που θα υποβάλλεται, θα περιλαμβάνει την αναλυτική καταγραφή των παραπάνω παραμέτρων.

Στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» αναμένεται να ενταχθούν άμεσα πιλοτικά προγράμματα για τον τομέα της αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησής τους, καθώς επίσης και την αξιολόγηση κάθε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ. Οι δράσεις αυτές στοχεύουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Η συζήτηση επικεντρώνεται στο θέμα της προώθησης της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην αναγκαιότητα αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από την καταγραφή και εκπόνηση σχετικών δεικτών. Υποστηρίζεται ότι η δημιουργία μιας διαρκούς ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων θα βοηθήσει στην ενημέρωση και λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό κάθε σχολική μονάδα υποβάλλει στο τέλος του διδακτικού έτους έκθεση αξιολόγησης στο Κέντρο

Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ). Η έκθεση συντάσσεται με την ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολείου.

Στο πλαίσιο της πολιτικής του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται άμεσα και πρώτιστα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων, καθώς και με την αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών, των φορέων και των θεσμοθετημένων οργάνων του. Επίσης, έντονη συζήτηση υπάρχει σχετικά με τη σημασία της συγκέντρωσης, ανάλυσης και δημοσιοποίησης των στοιχείων της εκπαίδευσης που αφορούν την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τεχνική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προώθηση της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων, του διδακτικού υλικού και της επίδοσης των μαθητών.

Σήμερα τόσο η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη εξελιγμένα συστήματα αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 1999), όσο και η ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η απόσβεση από μέρους των εκπαιδευτικών των αρνητικών συναισθημάτων έναντι της αξιολόγησης που δημιούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως λειτούργησε (Δημητρόπουλος, 2002; Μαυρογιώργος, 1993), έχουν προετοιμάσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια όμως πληθαίνουν συνεχώς οι φωνές για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Δημητρόπουλος, 1998; Παπασταμάτης, 2001; Broadfoot, 1996).

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολικών μονάδων αποτελεί υποσύστημα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναμένεται η συμπλήρωση του συστήματος αξιολόγησης με μηχανισμούς αξιολόγησης των υπόλοιπων παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου. Χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002), του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών εγχειριδίων, του εξοπλισμού και των μέσων διδασκαλίας (Μπουζάκης, 1998), αλλά και της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2006).

Στις 31-3-2010 το ΥΠΔΒΜΘ, με το υπ' αριθμ. 37100/Γ1 έγγραφό του, γνωστοποιεί στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, στους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και στους Σχολικούς Συμβούλους

την πρόθεσή του να προχωρήσει στην «αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Οι επιλεγμένες σχολικές μονάδες θα πρέπει να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθούν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Στις 05-05-2010 το Υπουργείο επανέρχεται με νέα εγκύκλιο (50313/Γ1) που αφορά στην «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» η οποία είναι προγραμματισμένο να ξεκινήσει από την επόμενη σχολική χρονιά.

Στις 11-05-2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3848/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*». Στο άρθρο 4, παρ.6 του νομοσχεδίου προβλέπεται η εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα. «*Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του*».

Το Υπουργείο Παιδείας σε ανακοίνωσή του για τον θεσμό του Μέντορα αναφέρει ότι η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Οι εν λόγω άξονες προϋποθέτουν τα εξής: α) ομαλή ένταξη/προσαρμογή του στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα,

β) διαρκή παιδαγωγική/διδασκτική καθοδήγησή του,

γ) συναισθηματική στήριξή του.

Για το σκοπό αυτό υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερός του ως μέντορας. Η σχέση τους, η οποία θα διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο, προσβλέπει στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από το μέντορα προς το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδασκτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα τον ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης.

Ο μέντορας, που θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με διδασκτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον

νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το νέο νόμο. Θα παρέχει, δηλαδή, την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004).

Στο Νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7) με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς εισάγεται ουσιαστικά η διαμορφωτική αξιολόγηση. Η μεντορική προσέγγιση είναι καθοριστική για την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών (Hale, 1992). Η διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον πρωτοδιόριστο εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον μέντορα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Freiberg (1994), οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν πολύ θετικά σχόλια για τον μέντορά τους, ενώ ο Hale αναφέρει την αύξηση των διδακτικών ικανοτήτων των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο θεσμός δρα ευεργετικά και για τον ίδιο τον μέντορα, ο οποίος παρωθείται και νιώθει ικανοποίηση, επειδή αναγνωρίζεται η επαγγελματική προσφορά του (Heller & Sindelar, 1991; Haipt, 1990; Brock & Grady, 2001), ενώ μέσα από τη διαδικασία κερδίζει επιπρόσθετη γνώση και αναπτύσσει περαιτέρω δεξιότητες.

Ρόλος του μέντορα είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, δηλαδή η επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων του, και η προσπάθεια ανάδειξης των πλεονεκτημάτων και άμβλυνσης των αδυναμιών του. Αποτελεί τον φίλο του νέου εκπαιδευτικού, που βοηθά, συμβουλεύει, καθοδηγεί και υποστηρίζει. Σε καμιά περίπτωση δε βαθμολογεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, δεν επιβάλλει τις προτάσεις του και δε συμμετέχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του (Πασιαρδής, 2008). Σημειώνεται πως επιβάλλεται τα στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης από τον μέντορα να μη γνωστοποιούνται στους αξιολογητές που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν κριτηριακή αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, αφού κάτι τέτοιο θα προκαλούσε εμπλοκή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να είναι ξεχωριστές και ανεξάρτητες διαδικασίες (Kyriakides, 1997; Πασιαρδής, 1994; Stronge, 1977).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ο θεσμός του μέντορα λειτουργούσε και εξακολουθεί να λειτουργεί στα σχολεία μας άτυπα. Πολλές φορές οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους νεότερους. Με το νέο νόμο, όμως

η διαδικασία αυτή θεσμοθετείται και επισημοποιείται. Φυσικά, προκύπτουν και πολλά ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Στο άρθρο 4, παρ. 8 και 9, του νόμου 3848/2010 εισάγεται η κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός καλείται να αποδείξει ότι πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η κριτηριακή αξιολόγηση εξ ορισμού δεν αποσκοπεί στην κατάταξη των υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικών, αλλά στην παροχή πληροφοριών πλήρωσης ή όχι κάθε κριτηρίου στον ελάχιστο βαθμό (Πασιαρδής, 2008). Στην περίπτωση που ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός δεν πληρεί αυτά τα κριτήρια εφαρμόζονται οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του νόμου 1566/1985, οι οποίες προβλέπουν ότι ο εκπαιδευτικός που έχει περισσότερα από 7 χρόνια υπηρεσίας και λιγότερα από 25 μετατάσσεται σε προσωρινή θέση διοικητικού προσωπικού, ενώ σε περίπτωση λιγότερων από 7 ετών υπηρεσίας απολύεται. Πρέπει να σημειωθεί πως η διετής δοκιμαστική υπηρεσία για τους νεοδιοριζόμενους δημόσιους υπαλλήλους, επομένως και τους εκπαιδευτικούς, προβλέπεται από το άρθρο 40 του νόμου 3528/2007 (Δημοσιούπαλληλικός Κώδικας). Σύμφωνα, υπό προϋποθέσεις, στην κριτηριακή αξιολόγηση των δόκιμων εκπαιδευτικών είναι και ο συνδικαλιστικός χώρος των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., 1999). Στην ουσία, βέβαια, όλοι οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνταν, εκτός ελάχιστων εξαιρέσεων που είχαν διαπράξει σοβαρά πειθαρχικά ή ποινικά παραπτώματα. Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ωστόσο δεν υπάρχει νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός με περισσότερα από 7 έτη υπηρεσίας, επομένως η αποτυχία στην κριτηριακή αξιολόγηση σημαίνει απόλυσή του (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Θα μπορούσε να υπάρξει ο ισχυρισμός πως, αφού ο δόκιμος εκπαιδευτικός ενισχύθηκε από τον μέντορα, παρακολούθησε την εισαγωγική επιμόρφωση που του παρείχε το Υπουργείο Παιδείας και παρ' όλα αυτά δεν κατάφερε να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση, δικαίως πρέπει να απομακρυνθεί από το χώρο της εκπαίδευσης. Όμως δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι αξιολογήσεις γίνονται από ανθρώπους και επομένως δεν μπορεί παρά να έχουν υποκειμενισμό (Πασιαρδής, 2008), όσο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία και αν χρησιμοποιηθούν.

Η ανησυχία αυτή εντείνεται από το γεγονός ότι ο νόμος 3848/2010 δεν καθορίζει ούτε τα όργανα ούτε τα κριτήρια ούτε τη διαδικασία της κριτηριακής αξιολόγησης, των οποίων τον καθορισμό αφήνει για το μέλλον με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Εξάλλου με την απόλυση ενός δόκιμου εκπαιδευτικού επιβαρύνεται έμμεσα και η ελληνική οικονομία, που επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο μέσω των σπουδών του και της επιμόρφωσης που του παρείχε, για να προσφέρει στην εκπαίδευση. Όσον αφορά τη διαδικασία, δε δίνεται δεύτερη ευκαιρία στον δόκιμο εκπαιδευτικό που αποτυγχάνει στην κριτηριακή αξιολόγηση να βελτιώσει τις αδυναμίες του. Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να μεριμνήσει για την παροχή περαιτέρω υποστήριξης σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς μέσω της παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στον δόκιμο εκπαιδευτικό να προσπαθήσει για δεύτερη ή και τρίτη φορά να επιτύχει στην κριτηριακή αξιολόγηση για τη μονιμοποίησή του. Η απόλυση πρέπει να είναι η έσχατη λύση (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Στο εν λόγω νομοσχέδιο, στο άρθρο 32, εισάγεται η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Συγκεκριμένα προβλέπονται στην παρ.3 «Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο...» και στην παρ.7 «Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις». Η αυτό-αξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου συνολικά, που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της (Boud & Donovan, 1982). Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται ουσιαστικά με αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτή περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides et al., 2002) όσο και βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης

εκπαίδευσης τονίζονται ως σκοποί της αυτό-αξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1.

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι σε γενικές γραμμές η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., για την αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και αποδέχεται το συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Παράλληλα, όμως, δημιουργούνται αρκετές ασάφειες στη διαδικασία και το μηχανισμό, όπως περιγράφονται στο νόμο, στην εγκύκλιο και κυρίως στο συνημμένο έγγραφο της εγκυκλίου 37100/Γ1 (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως κριτικός φίλος (Costa & Callick, 1993; Swaffield & MacBeath, 2005) στη διαδικασία, υποστηρίζοντας θεωρητικά και πρακτικά τους συμμετέχοντες. Έχει το προνόμιο να γνωρίζει το συγκεκριμένο κάθε σχολικής μονάδας της περιφέρειάς του και, παράλληλα, να μπορεί να βλέπει τα πράγματα από έξω, δυνατότητα που δεν έχουν οι άλλοι συμμετέχοντες. Βέβαια, απαιτείται επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων σε θέματα και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται διευκρίνιση είναι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών στη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στην παράγραφο 3 του άρθρου 32 του νόμου 3848/2010 αναφέρεται ότι το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων, και γνωστοποιούνται σε μαθητές και γονείς. Δηλαδή, οι μαθητές και οι γονείς απλώς ενημερώνονται και δε συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με το συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτό-αξιολόγησης. Οι μαθητές και οι γονείς είναι «πελάτες» της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Φασούλης, 2001; Ζαβλανός, 2003) ή «μέτοχου» της σχολικής μονάδας, κατά τους Everard και Morris (1999), και ως εκ τούτου δε δικαιολογείται να απουσιάζουν από τη διαδικασία αποτίμησης και διαμόρφωσης των στόχων του σχολείου (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Η αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που εισάγεται δεν συνδέεται με καμιάς μορφής εξωτερική αξιολόγηση, παρότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά

συστήματα κινούνται σε συστήματα σύζευξης εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (MacNamara & O'Hara, 2005). Στο συγκεκριμένο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως, η ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών έχει ταυτιστεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών με τον επιθεωρητισμό. Επομένως, κρίνεται θετικό στοιχείο η απουσία εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για την αποδοχή του μηχανισμού της αυτό-αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Η αναμενόμενη αντίσταση στην ανάπτυξη της αυτό-αξιολόγησης στα σχολεία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης, 2006). Απαιτείται, επομένως, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να γίνει κατανοητό ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται σε όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη του, αλλά επεκτείνεται και εκτός αυτής, σε όσα συμβαίνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Harley et al., 2000).

Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι πραγματικά οι πρώτες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών ηγεσιών των εκπαιδευτικών υπήρξαν αρνητικές στις παραπάνω ενέργειες του ΥΠΔΒΜΘ. Το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. εξέφρασε την αντίθεσή του στην προσπάθεια του Υπουργείου να επιβάλλει την εφαρμογή της «αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» (με εγκύκλιο, μάλιστα, που εκδόθηκε πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο), μιας διαδικασίας που η φιλοσοφία και η πρακτική της μπορεί να αποτελέσει το δούρειο ίππο για την αξιολόγηση-χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, για αυτό και κάλεσε τους συλλόγους διδασκόντων να αρνηθούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αποκαλούμενης «αυτό-αξιολόγησης» των σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης, να μη συμπράξουν στην προώθηση των αντικειμενικών σχεδιασμών. Παράλληλα η ΓΣ των προέδρων της ΕΛΜΕ αποφάσισε με συντριπτική πλειοψηφία ότι το συνδικαλιστικό κίνημα θα πάρει όλα τα μέτρα για να ακυρώσει στην πράξη επιπτώσεις του «πολυνομοσχεδίου» για την παιδεία.

Ωστόσο όπως αναφέρουν οι Μαρκόπουλος & Λουριδάς (2010) οι κανόνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 είναι σύμφωνοι με το σύγχρονο πνεύμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας σε θέματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί αξιόλογη, αφού σε μεγάλο βαθμό επιδίωξε να

ξεφύγει από τη στερεότυπη επιθεώρηση, που τόσο πολύ ταλάνισε τον εκπαιδευτικό χώρο της Ελλάδας στα χρόνια στα οποία εφαρμόστηκε. Οι νέοι κανόνες κινούνται στο πνεύμα που καθορίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που αναστοχάζεται, ασκεί αυτοκριτική αναγνωρίζοντας τα λάθη και τις αδυναμίες του, και προσπαθεί διαρκώς να βελτιώνεται (Κυριακίδης, 2006). Στην προσπάθειά του αυτή η Πολιτεία οφείλει να σταθεί αρωγός με την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών επιμόρφωσης και γενικότερα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή των νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για κάθε αξιολόγηση απαιτούνται σαφή και έγκυρα κριτήρια, που αναμένεται να καθοριστούν σε συνεννόηση του Υπουργείου Παιδείας με τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του μηχανισμού αξιολόγησης. Καμιά εκπαιδευτική αλλαγή που επιβάλλεται από την ηγεσία δεν μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, αν δεν έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991).

Η πιλοτική εφαρμογή του συστήματος που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, αφού θα επιτρέψει τη διερεύνηση δυσλειτουργιών στην πράξη και θα δώσει τη δυνατότητα παρεμβάσεων για την εξάλειψή τους. Άλλωστε, κάθε σύστημα πρέπει να είναι έτοιμο για την αναθεώρησή του, αφού στις μέρες μας η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004).

Μια τόσο σημαντική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επιχειρούμενη με τους νέους κανόνες αξιολόγησης και γενικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν μπορεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά, αν δεν αποσκοπεί παράλληλα στην αναδόμηση του συστήματος (Burke, 2002) και στην αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκομένων (Leithwood et al., 1994). Το γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καζαμίας, 1993) με την παρούσα μορφή του δεν είναι ικανό να υποστηρίξει τόσο σοβαρές αλλαγές. Η μετεξέλιξη προς ένα μεικτό σύστημα γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού (Hoy & Miskel, 2008) κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

2.1.1 Συνοπτική παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας.

Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, σύμφωνα με όσα έχουν συζητηθεί μέχρι τώρα, επικεντρώνεται στους παρακάτω άξονες:

- Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Στόχοι και λειτουργίες, καθώς και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασία, υπηρεσιακή συνέπεια κ.α.).
- Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής του σχολείου, ο Προϊστάμενος Εκπαίδευσης, οι γονείς των μαθητών κ.α.).
- Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (οικονομική εξέλιξη, προαγωγή, μονιμοποίηση, αυτό-βελτίωση, επιμόρφωση κ.α.).

Από την άλλη πλευρά, η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως:

- Το βεβαρημένο παρελθόν του «επιθεωρητισμού».
- Οι σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων.
- Η έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή.
- Η ελλιπής ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση.
- Ο ελεγκτικός, διαπιστωτικός και αποσπασματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία.
- Η μη αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας.

Η απουσία, τέλος, διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Κασσωτάκης, 2005; Ματθαίου, 2006; Μαυρογιώργος, 2002; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

2.1.2 Σκοπός και χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία θα διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης τους ενόψει της εφαρμογής του νέου νομοσχεδίου (Ν.3848/2010, ΦΕΚ 71, τ.Α΄, 19-5-2010). Πρόθεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό έχει ωριμάσει στους εκπαιδευτικούς η ιδέα της αξιολόγησης του έργου τους. Αν δηλαδή τη θεωρούν αναγκαία και γιατί. Αν εμπιστεύονται τα προτεινόμενα εχέγγυα από την πολιτεία για την αντικειμενικότητά τους και ποιοί παράγοντες κατά την εκτίμησή τους την επηρεάζουν. Τις απόψεις τους για το ποιοί πρέπει να είναι οι φορείς της αξιολόγησης και τις στάσεις τους απέναντι στη διαδικασία.

Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας, είναι να διερευνήσει εάν οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης τους. Χωρίς να φιλοδοξεί να παρουσιάσει γενικευτικά συμπεράσματα, η εργασία αυτή θα αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με τον θεσμό της αξιολόγησης τους στα πλαίσια του νέου νόμου 3848/2010.

Επομένως, εκείνο που συμπληρωματικά προσπαθούμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι η θεωρητική εμβάθυνση και καταγραφή των τάσεων που διαμορφώνονται σήμερα στο πεδίο της αξιολόγησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η επικέντρωση αυτής της μελέτης στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ατομική αξιολόγηση τους αποτελεί καταρχήν μία συμβολή στον εμπλουτισμό

της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Η διαπίστωση ότι η σχετική με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ελληνική βιβλιογραφία είναι «λιτή», δεν είναι μόνο δική μας, αλλά καταγράφεται και σε άλλες μελέτες. Πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για την έρευνα απόψεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση στα πλαίσια ενός καινούριου νόμου και την εισαγωγή ενός νέου θεσμού, όπως αυτή του Μέντορα. Από την άλλη μεριά, η σύνδεση της αξιολόγησης και των διαφόρων εκδοχών της με την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής καθώς και των προϋποθέσεων που συμβάλλουν στην επιτυχία της.

2.1.3 Στόχοι της έρευνας

Επειδή μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να «λειτουργήσει» αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να χρησιμοποιεί φορείς, κριτήρια και μεθοδολογία που είναι αποδεκτά από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 2000; Μουτζούρη-Μανούσου, 2001; Δημητρόπουλος, 2002), θεωρούμε σημαντικό να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση τους. Θεωρούμε σημαντικό να γνωρίζουμε τις απόψεις τους σχετικά με τη σημαντικότητα του θεσμού, αλλά και τη διαδικασία επιλογής των στελεχών που τον εκφράζουν.

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και οι προβληματισμοί που έχουν τεθεί σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή συστηματικής αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς και οι θεσμικές προϋποθέσεις που ορίζονται από τον ισχύοντα νόμο αποτέλεσαν τη βάση για τον προβληματισμό μας και καθόρισαν τη διατύπωση των στόχων ως εξής:

- α) Να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα αξιολόγησής τους.
- β) Να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι προβληματισμοί, τους οποίους εκφράζουν.
- γ) Να διατυπωθούν προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τις ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- Την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης του διδακτικού έργου σήμερα.
- Τους φορείς, που θα πρέπει να την αναλάβουν.
- Τη συχνότητα υλοποίησής της.
- Το ρόλο του σχολικού συμβούλου και του μέντορα στη διαδικασία αυτή.
- Τους παράγοντες, οι οποίοι την επηρεάζουν.
- Τις προϋποθέσεις, που εγγυώνται την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της.
- Τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς.

Φιλοδοξία μας είναι να διαπιστώσουμε, έστω και δειγματικά, αν και σε ποιό βαθμό οι υπηρετούντες σήμερα εκπαιδευτικοί, ύστερα από απουσία τριών περίπου δεκαετιών κάθε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τα σχολεία, θεωρούν αναγκαία την επαναφορά της και γιατί, καθώς και τα εχέγγυα τα οποία θεωρούν απαραίτητα για την αποδοτική λειτουργία της.

2.1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης τους;
- Ποιος είναι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
- Ποιες μορφές αξιολόγησης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τις πλέον κατάλληλες για να αποτιμήσουν το έργο τους;
- Ποιός είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους;
- Σε ποια κριτήρια, φορείς και μεθόδους αξιολόγησης του έργου τους δίνουν προτεραιότητα και ποιά απορρίπτουν;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με την εμπλοκή του σχολικού συμβούλου και του μέντορα στην αξιολόγηση τους;
- Ποιοί παράγοντες σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση τους;

- Πώς μπορούν κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών να εξασφαλιστούν οι εγγυήσεις για μια αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση του έργου τους;
- Ποια πρέπει, κατά τη γνώμη τους, να είναι η συχνότητα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
- Ποιός ή ποιοί νομιμοποιούνται, κατά την άποψη τους, να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης;
- Πώς θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου τους;
- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το δικαίωμα υποβολής ενστάσεων επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

2.2. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.2.1 Εισαγωγή

Κάτω από τον τίτλο «μεθοδολογία έρευνας» εντάσσονται συνήθως όψεις της ερευνητικής προσπάθειας που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη διαδικασία. Η διαδικασία αυτή νοείται ως η αλληλουχία των φάσεων και σταδίων που διέρχεται ο ερευνητής προκειμένου να πραγματοποιήσει μία έρευνα (Δημητρόπουλος, 1994). Μετά τον καθορισμό του ερευνητικού προβλήματος ένα από τα βασικά προβλήματα που χρειάζεται να λύσει κάποιος ερευνητής είναι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών παραγωγής εμπειρικών δεδομένων για τη διερεύνηση αυτού του προβλήματος. Με τον όρο μέθοδο *«εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης»* (Cohen & Manion, 2000).

Πιο συγκεκριμένα *«Στις ερευνητικές πρακτικές, η σύνδεση θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου συνήθως εμφανίζεται σε δύο εναλλακτικές μορφές: τα εμπειρικά δεδομένα α) αντιπαρατίθενται με προκαθορισμένη θεωρία με σκοπό την επιβεβαίωση της θεωρίας αυτής ή β) αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας»* (Κυριαζή, 2002).

Η δραστηριότητα της έρευνας, κατά τον Βάμβουκα (2007), μπορεί να κατηγοριοποιηθεί χρησιμοποιώντας για κριτήριο διάφορα χαρακτηριστικά της, τα

οποία για παράδειγμα μπορεί να είναι η φύση του προβλήματος, η μέθοδος, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής, το δείγμα, ο αριθμός των ερευνητών και η σχέση τους με τα υποκείμενα ή το είδος των δεδομένων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ανάλογα με το είδος των δεδομένων της μπορεί να γίνει διάκριση της έρευνας σε ποιοτική ή ποσοτική. Κατά τον Δημητρόπουλο (1994), δεδομένα *«είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που συλλέγονται κατά την ερευνητική διαδικασία, και είτε η συγκέντρωσή τους αποτελεί το στόχο της έρευνας, είτε αποτελεί το μέσο προς κάποιο στόχο»*. Οι ποσοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από την επεξεργασία των δεδομένων τους με στατιστικές μεθόδους και την αριθμητική παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους με τη μορφή πινάκων, διαγραμμάτων κ.α. Δομούνται συνήθως πάνω σε πλέγμα μεταβλητών, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους ενώ η φύση αυτού του είδους της έρευνας επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλου δείγματος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002).

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέξαμε την ποσοτική μέθοδο ακολουθώντας την τεχνική του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως *«ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς. Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί και διατυπωθεί κατά τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίσουν τις ζητούμενες πληροφορίες»*. Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ένας ερευνητής να χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι οι εξής: *«Το έντυπο με τις ερωτήσεις και τις οδηγίες για την απάντησή τους συνήθως αποστέλλεται στον εξεταζόμενο ταχυδρομικώς. Ο εξεταζόμενος θα πρέπει, ευθύς ως λάβει το ερωτηματολόγιο, να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια και να επιστρέψει το έντυπο συμπληρωμένο στον ερευνητή. Σε άλλες περιπτώσεις, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δοθεί και να συμπληρωθεί επί τόπου, ατομικώς ή ομαδικώς»* (Παρασκευόπουλος, 1993).

Υπάρχουν δυο τύποι ερωτήσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο ερωτηματολόγιο: οι ανοιχτές ερωτήσεις και οι κλειστές ερωτήσεις. *«Στην κλειστή ερώτηση η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου είναι περιορισμένες στο ελάχιστο. Ο τύπος της απάντησης μπορεί να προκαθοριστεί απ' το ερωτηματολόγιο... συχνά ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει μ' ένα ναι ή μ' ένα όχι... Αντίθετα, στην ανοιχτή ερώτηση αφήνεις ελεύθερο τον ερωτώμενο να οργανώνει όπως νομίζει την απάντησή του κι ως προς τον τρόπο που θα απαντήσει»* (Φίλιας, 2001).

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν ένα ερωτηματολόγιο είναι «να είναι γραμμένο κατά τρόπο σαφή και λιτό, ώστε να κατανοείται και να εφαρμόζεται από όλους ομοιόμορφα· να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα τόσο εκ μέρους αυτών που το απαντούν όσο και εκ μέρους αυτών που το βαθμολογούν. Επειδή η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα συμβαίνει να είναι προαιρετική, το ερωτηματολόγιο πρέπει να έχει καταρτιστεί κατά τρόπον που να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια» (Παρασκευόπουλος, 1993). Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι η εξοικονόμηση χρόνου και κόστους. Ο Παρασκευόπουλος (1993) αναφέρει σχετικά: «με το ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν, σε σχετικά λίγο χρόνο και με σχετικά μικρό κόστος, να συγκεντρώσουμε εμπειρικά δεδομένα από ευρύτατες ομάδες για πολλά θέματα».

Ωστόσο η χρήση της δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγια έχει και κάποια μειονεκτήματα. Θεωρείται ότι η έρευνα αυτή «αντιμετωπίζει τα κοινωνικά φαινόμενα ως σταθερά και μη μεταβαλλόμενα... τα υποκείμενα δεν εξετάζονται στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων, της προσωπικής τους ιστορίας και της ιστορικής εξέλιξης του γενικότερου κοινωνικού συνόλου, αλλά αντιμετωπίζονται ως φορείς μετρήσιμων χαρακτηριστικών... όταν το θέμα που εξετάζεται, αφορά σύνθετες στάσεις και απόψεις, το τυποποιημένο σχήμα ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρή παραποίηση της πραγματικότητας, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων προσαρμόζονται αναγκαστικά στο εννοιολογικό καλούπι του ερευνητή και δεν εκφράζουν με τους δικούς τους όρους τον τρόπο που κατανοούν και αντιδρούν σε όσα συμβαίνουν γύρω τους». (Κυριαζή, 2002).

2.2.2 Περιγραφή Δείγματος

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε δημόσιες σχολικές μονάδες του Νομού Σερρών αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με στοιχεία από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάστηκαν στο Νομό Σερρών την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν 1561.

Η δειγματοληψία ήταν τυχαία, καθώς εξασφαλίζει με βάση το νόμο των πιθανοτήτων, την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, το

δείγμα αποτέλεσαν τριακόσιοι εξήντα δύο (362) εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες), φθάνοντας σε ποσοστό το 23,2% του πληθυσμού. Η επιλογή του δείγματος θεωρήθηκε αντιπροσωπευτική του πληθυσμού διότι προερχόταν από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων από σχολικές μονάδες και των τεσσάρων επαρχιών του Νομού. Σερρών (Σερρών, Βισαλτίας, Φυλλίδας και Σιντικής).

Στο νομό Σερρών, το σχολικό έτος 2010/2011, λειτούργησαν 68 δημόσιες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα: 38 Γυμνάσια, 20 Γενικά Λύκεια, 1 Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο - Λύκειο), 8 Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και 1 Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑ.Σ).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε στα τέλη Μαΐου 2011 και ολοκληρώθηκε στα τέλη Ιουνίου 2011 με τη λήξη του σχολικού έτους, αφού είχε προηγηθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Από τις συνολικά 68 σχολικές μονάδες του Νομού Σερρών επισκεφθήκαμε τις 25 (36%) και συγκεκριμένα: 14 Γυμνάσια, 7 Λύκεια, 3 ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ και το Μουσικό Σχολείο. Για να καλλιεργηθεί πνεύμα εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επισημάνθηκε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας και δόθηκαν οι σχετικές διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Δόθηκαν συνολικά 500 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 362 (72,4%).

2.2.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το είδος της παρούσας έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική με την τεχνική του ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας μέσω προσωπικής επαφής, ώστε να μπορέσουμε να περιγράψουμε το θέμα της έρευνας στους ερωτώμενους, να δώσουμε τυχόν διευκρινίσεις και να συντομεύσουμε τη διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου που περιελάμβανε 2 μέρη και συνολικά 40 ερωτήσεις. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών. Πρόθεση της μελέτης ήταν η μορφοποίηση πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώσαμε μια σειρά ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 8 ερωτήσεις εξετάζοντας τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος,

χωρισμένο σε 6 θεματικούς άξονες, εξέταζε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους και περιελάμβανε συνολικά 32 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 31 ήταν κλειστού τύπου (ΝΑΙ-ΟΧΙ, ναι-όχι-δεν έχω άποψη, πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη λεκτική περιγραφή = καθόλου-λίγο-μέτρια-αρκετά-πολύ) και η ερώτηση 32 ήταν μια ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία τα υποκείμενα της έρευνας είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους σχετικά με το ερωτηματολόγιο και τις γενικότερες απόψεις τους για την έρευνα. Σε πολλές ερωτήσεις συμπληρώσαμε το υποερώτημα «κάτι άλλο». Αυτό είχε ως στόχο να δοθεί στα υποκείμενα της έρευνας η δυνατότητα να εκφράσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη που δεν προβλέψαμε ότι θα μπορούσε να διατυπωθεί. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται στους παρακάτω κύριους θεματικούς άξονες:

Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης τους. Ο δεύτερος αναφερόταν στους φορείς της αξιολόγησης. Ο τρίτος άξονας αφορούσε τις μορφές και τα μέσα της αξιολόγησης. Ο τέταρτος σχετιζόταν με τα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός και τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν. Ο πέμπτος άξονας αναφερόταν στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και ο έκτος αφορούσε προβληματισμούς σχετικά με τον βαθμό ενημερότητας των εκπαιδευτικών και τη προσωπική τους στάση τους απέναντι στο θέμα αυτό.

2.2.4 Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων

Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Τα στοιχεία/δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 18.0 for Windows. Οι μεταβλητές κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Πιο συγκεκριμένα την κατηγορία των ανεξάρτητων μεταβλητών αποτέλεσαν το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, οι πρόσθετες σπουδές, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η περιοχή σχολείου, ο τύπος σχολείου και η θέση υπηρεσίας. Την ομάδα των ανεξάρτητων μεταβλητών συνέστησαν όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές.

Σε περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες συχνοτήτων. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελέγξουμε την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή με όλες τις εξαρτημένες, χρησιμοποιήσαμε τρία στατιστικά κριτήρια. Το στατιστικό κριτήριο χ^2 , το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent test) και την ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (one way anova).

Το κριτήριο χ^2 το χρησιμοποιήσαμε διότι εξετάζουμε σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών. Στις περιπτώσεις που οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι κατηγορικές, ως κριτήριο ελέγχου των διαφορών των μέσων όρων της εξαρτημένης μεταβλητής στις διάφορες κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής, εφαρμόσαμε την ανάλυση διακύμανσης με ένα παράγοντα (one way anova).

Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήσαμε το $p < 0,05$, όπως συχνότερα χρησιμοποιείται στις επιστήμες της Αγωγής (Κασσωτάκης, 1978).

2.2.5 Προϋποθέσεις έρευνας

Για καλύτερα και ακριβέστερα αποτελέσματα για αυτήν την έρευνα, θα πρέπει να θέσουμε κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Κατ' αρχήν, για να μπορούμε να κάνουμε συσχετίσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι όλες οι απαντήσεις, που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι αληθείς και δεν επηρεάστηκαν από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα. Το γεγονός ότι η έρευνα έγινε με ανώνυμα ερωτηματολόγια και ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αντικειμενικοί στις απαντήσεις τους. Όσον αφορά το ποσοστό 23,2% του δείγματος (362 εκπαιδευτικοί), θεωρούμε, ότι ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών του Νομού Σερρών.

2.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

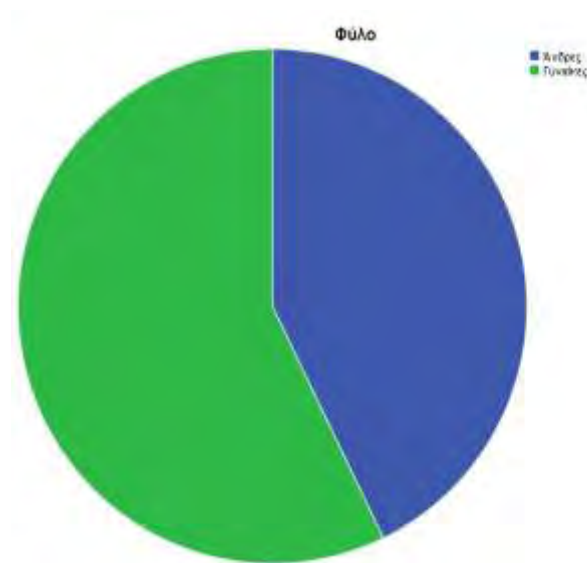
Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ

Η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι από τους 362 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 207 ήταν γυναίκες (57,2%) και οι 155 ήταν άνδρες (42,8%).

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρες	155	42,8
Γυναίκες	207	57,2
Total	362	100,0

Πίνακας 1: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το φύλο



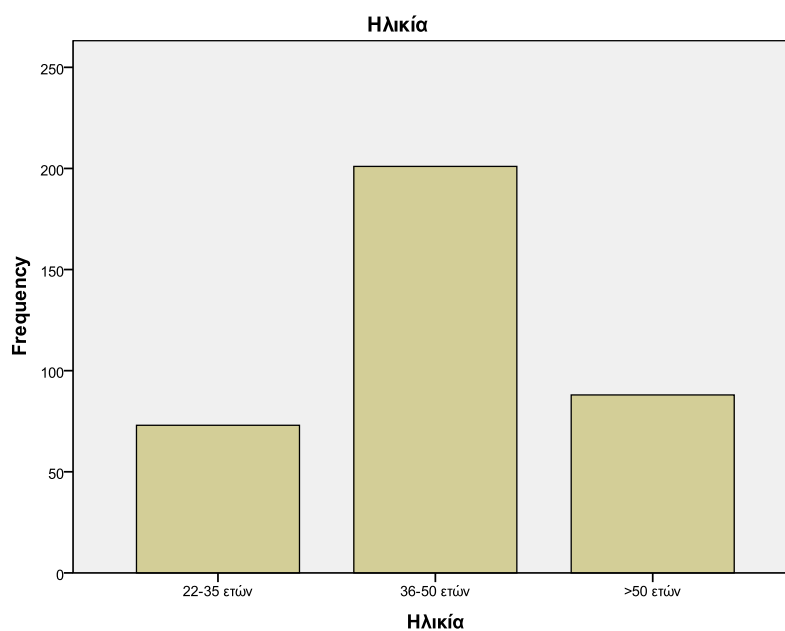
Γράφημα 1: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με το φύλο

2. ΗΛΙΚΙΑ

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα ως προς την ηλικία διαπιστώσαμε τη μεγάλη αντιπροσώπευση της ηλικιακής ομάδας των 36 έως 50 ετών που αποτελεί το 55,5% του δείγματος. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών που κατέχει το 24,3% και η ηλικία των 22 έως 35 ετών με το 20,2%.

ΗΛΙΚΙΑ	N	%	Valid Percent
22-35 ετών	73	20,2	20,2
36-50 ετών	201	55,5	55,5
>50 ετών	88	24,3	24,3
Total	362	100,0	100,0

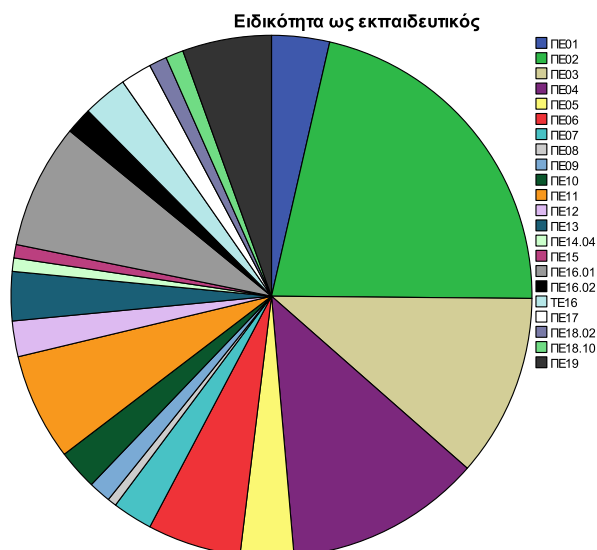
Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία



Γράφημα 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

3.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα το δείγμα των 362 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχεται από μια ποικιλία ειδικοτήτων. Ξεχωρίζει το ποσοστό των ΠΕ02 Φιλολόγων (21,5%), των ΠΕ04 Φυσικών Επιστημών (12,2%) και των ΠΕ03 Μαθηματικών (11,3%).



Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα

Πίνακας 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα

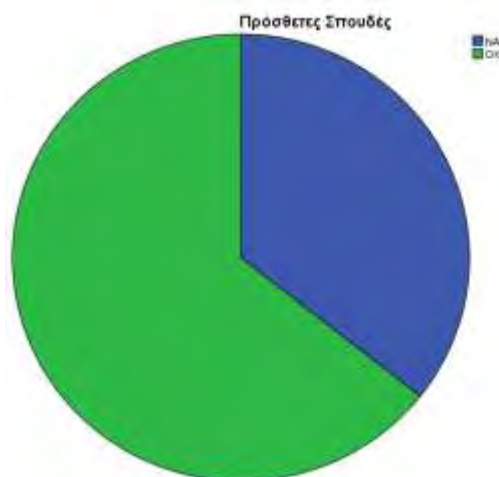
Ειδικότητα ως εκπαιδευτικός	N	%	Valid Percent	Cumulative Percent
ΠΕ01	13	3,6	3,6	3,6
ΠΕ02	78	21,5	21,5	25,1
ΠΕ03	41	11,3	11,3	36,5
ΠΕ04	44	12,2	12,2	48,6
ΠΕ05	12	3,3	3,3	51,9
ΠΕ06	21	5,8	5,8	57,7
ΠΕ07	9	2,5	2,5	60,2
ΠΕ08	2	,6	,6	60,8
ΠΕ09	5	1,4	1,4	62,2
ΠΕ10	9	2,5	2,5	64,6
ΠΕ11	24	6,6	6,6	71,3
ΠΕ12	8	2,2	2,2	73,5
ΠΕ13	11	3,0	3,0	76,5
ΠΕ14.04	3	,8	,8	77,3
ΠΕ15	3	,8	,8	78,2
ΠΕ16.01	28	7,7	7,7	85,9
ΠΕ16.02	6	1,7	1,7	87,6
ΤΕ16	10	2,8	2,8	90,3
ΠΕ17	7	1,9	1,9	92,3
ΠΕ18.02	4	1,1	1,1	93,4
ΠΕ18.10	4	1,1	1,1	94,5
ΠΕ19	20	5,5	5,5	100,0
Total	362	100,0	100,0	

4.ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας μας διαπιστώσαμε ότι οι 233 (64,4%) δεν έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές και οι 129 (35,6%) έχουν κάνει.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	%
ΝΑΙ	129	35,6
ΟΧΙ	233	64,4
Total	362	100,0

Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την κατοχή πρόσθετων σπουδών



Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την κατοχή πρόσθετων σπουδών

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που κατέχουν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και Διδακτορικό Δίπλωμα.

Πίνακας 4.1: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την κατοχή δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης και Διδακτορικού Διπλώματος.

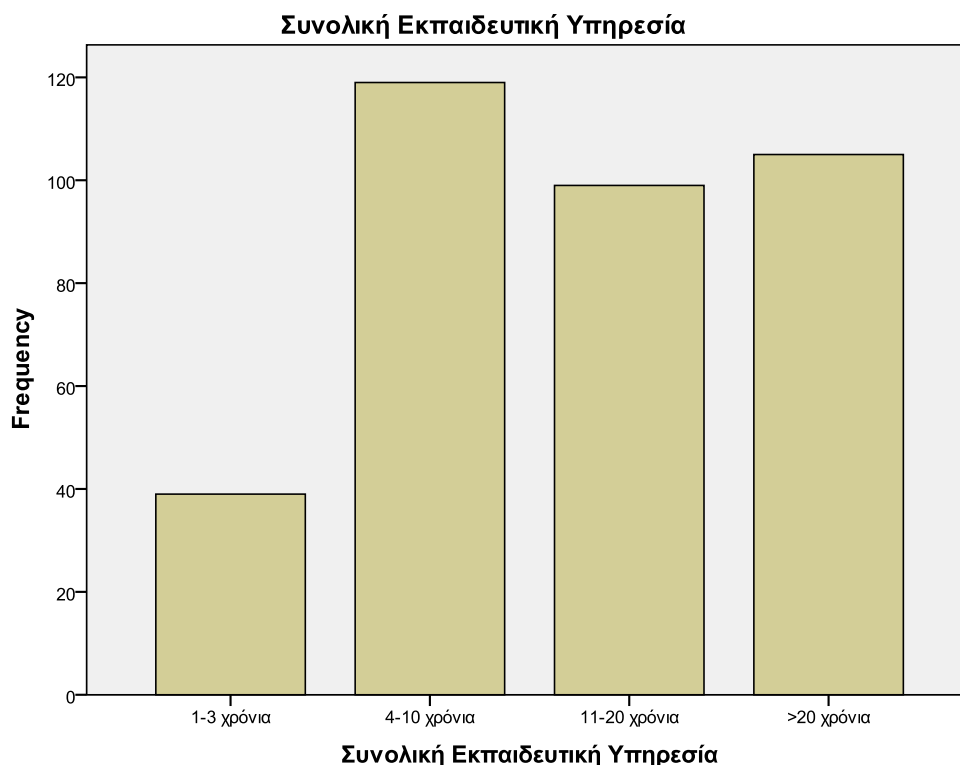
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	N	%	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης			Διδακτορικό Δίπλωμα		
				N	%		N	%
ΝΑΙ	65	18,0	ΝΑΙ	81	22,4	ΝΑΙ	4	1,1
ΟΧΙ	297	82,0	ΟΧΙ	281	77,6	ΟΧΙ	358	98,9
Total	362	100,0	Total	362	100,0	Total	362	100,0

5.ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

Από τους 362 εκπαιδευτικούς που αποτελούν το δείγμα της έρευνας οι 119 (32,9%) είχαν συνολική προϋπηρεσία 4-10 χρόνια, οι 105 (29%) ήταν οι έχοντες πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσία, 99 άτομα (27,3%) είχαν 11-20 χρόνια και έως 3 χρόνια είχαν 39 άτομα (10,8%).

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-3 χρόνια	39	10,8	10,8	10,8
4-10 χρόνια	119	32,9	32,9	43,6
11-20 χρόνια	99	27,3	27,3	71,0
>20 χρόνια	105	29,0	29,0	100,0
Total	362	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία



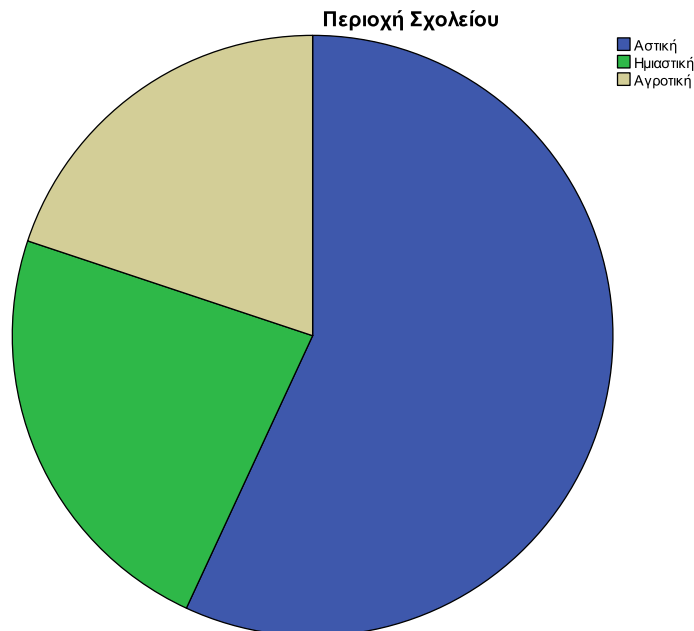
Γράφημα 5: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

6.ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα το 56,9% του δείγματος της έρευνας υπηρετούσε σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής, το 23,2% σε ημιαστική και το 19,9% προέρχεται από σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	%
Αστική	206	56,9
Ημιαστική	84	23,2
Αγροτική	72	19,9
Total	362	100,0

Πίνακας 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την περιοχή σχολείου



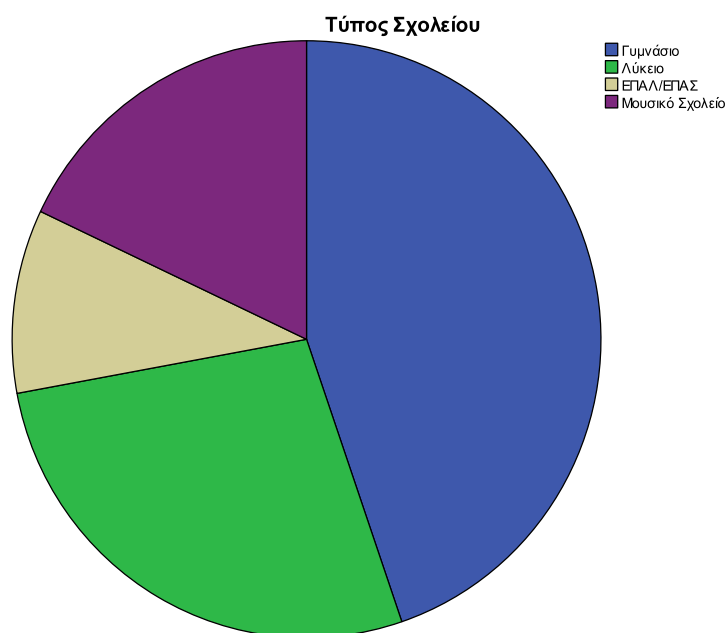
Γράφημα 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την περιοχή σχολείου

7. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το 44,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούσε σε Γυμνάσιο, το 27,3% σε Γενικό Λύκειο, το 18% στο Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο –Λύκειο) και το 9,9% σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ.

	N	%
Γυμνάσιο	162	44,8
Λύκειο	99	27,3
ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	36	9,9
Μουσικό Σχολείο	65	18,0
Total	362	100,0

Πίνακας 7: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου



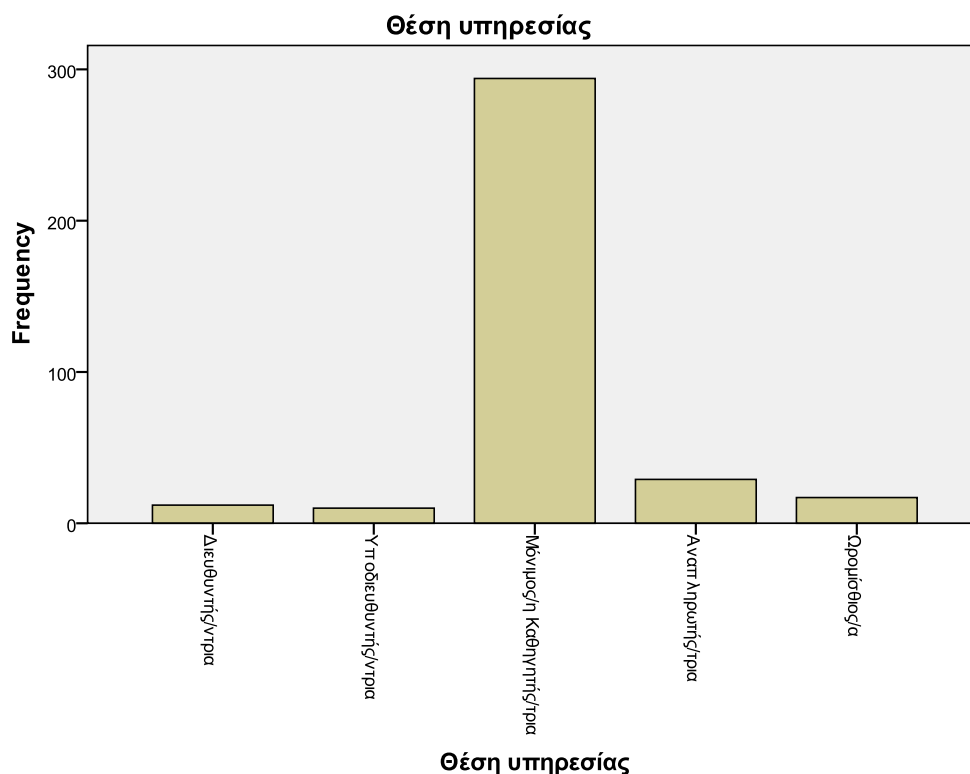
Γράφημα 7: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τον τύπο σχολείου

8.ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Από το σύνολο των 362 εκπαιδευτικών την πλειονότητα αποτέλεσαν οι 294 μόνιμοι καθηγητές/τριες (81,2%). Οι 29 ήταν αναπληρωτές/τριες (8%), οι 17 ήταν ωρομίσθιοι/ες (4,7%), οι 12 κατείχαν Διευθυντική θέση (3,3%) και 10 ήταν Υποδιευθυντές/ντριες (2,8%).

Θέση υπηρεσίας	N	%
Διευθυντής/ντρια	12	3,3
Υποδιευθυντής/ντρια	10	2,8
Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	294	81,2
Αναπληρωτής/τρια	29	8,0
Ωρομίσθιος/α	17	4,7
Total	362	100,0

Πίνακας 8: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας



Γράφημα 8: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη θέση υπηρεσίας

2.3.2 Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Για την αναλυτική παρουσίαση, διερεύνηση και ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων της έρευνας, ταξινομήσαμε τα δεδομένα του ερωτηματολογίου κατά θεματικές ενότητες, όπως αυτές προκύπτουν από τους άξονες της έρευνας. Έτσι, λοιπόν, τα ευρήματα της έρευνας ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

I. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

- √ Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;
- √ Σε ποιά συχνότητα θεωρείτε πως πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
- √ Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;
- √ Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;
- √ Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;
- √ Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;
- √ Αν όχι, ποιοί λόγοι θεωρείτε ότι ευθύνονται;

II. ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

- √ Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από ορισμένους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- √ Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του;
- √ Πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα κίνητρα;
- √ Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι ευθύνονται για την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά;

III. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- √ Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει καθένας από ορισμένους φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- √ Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει:
 1. Να έχουν ειδική κατάρτιση;
 2. Να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση;
 3. Να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια;

- √ Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;
- √ Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;
- √ Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

IV. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- √ Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ορισμένες μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού;
- √ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ορισμένα μέσα μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού;

V. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- √ Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από ορισμένα κριτήρια της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- √ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να βαθμολογούνται ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
- √ Θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους του εκπαιδευτικούς ή πρέπει αυτά να διαμορφώνονται κατά περίπτωση (π.χ. νεοδιόριστος/έμπειρος εκπαιδευτικός, επαγγελματικά ώριμος/ανώριμος);
- √ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ορισμένοι παράγοντες;

VI. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- √ Πιστεύετε ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;
- √ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει σε ορισμένους σκοπούς;
- √ Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ορισμένα πρόσωπα;

Ι.ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

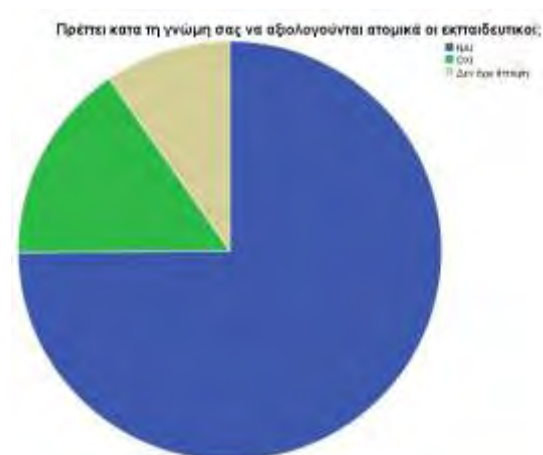
Σε αυτή την ενότητα θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης τους.

Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Στο ερώτημα αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται ατομικά διαπιστώσαμε ότι οι καθηγητές τοποθετούνται σαφώς υπέρ της αξιολόγησης, καθώς στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, οι 271 (74,9%) δήλωσαν πως θεωρούν αναγκαία την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι 56 (15,5%) διαφώνησαν και οι 35 (9,7%) δεν εξέφρασαν την άποψη τους.

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

	N	%
ΝΑΙ	271	74,9
ΟΧΙ	56	15,5
Δεν έχω άποψη	35	9,7
Total	362	100,0



Γράφημα 9: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η χρήση των πινάκων διπλής εισόδου και ο στατιστικός έλεγχος με βάση το κριτήριο χ^2 έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, τύπος σχολείου, θέση υπηρεσίας δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό

βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης τους. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα μόνο για τον παράγοντα περιοχή σχολείου.

Πίνακας 10: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περιοχή σχολείου.

Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΑΙ	80,6%	72,6%	61,1%	74,9%
ΟΧΙ	12,1%	16,7%	23,6%	15,5%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	7,3%	10,7%	15,3%	9,7%

$\chi^2 = 11,07 \quad p < 0,05 \quad (0,026)$

Έτσι, λοιπόν, από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν «ναι», αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής δείχνουν σαφώς θετικότερη στάση για το παραπάνω ζήτημα, σε αντίθεση με όσους εργάζονταν σε ημιαστική και αγροτική περιοχή, που η στάση τους είναι λιγότερο θετική. Μεταξύ αυτών που διαφώνησαν, τις αρνητικότερες αντιλήψεις διατύπωσαν αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής.

Συχνότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Στην ερώτηση που αφορούσε τη συχνότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ζητήσαμε να απαντήσουν μόνο αυτοί που την αποδέχονται ως αναγκαία.

Από το 75,4%, λοιπόν, του δείγματος που απάντησε αυτή την ερώτηση, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, το 35,9% δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται «1-2 φορές» τον χρόνο. Το 18,5% προτιμά μια «συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς» και το 10,8% συστήνει την αξιολόγηση «μόνο για τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση». Το 6,1% θεωρεί πως η συχνότητα της αξιολόγησης πρέπει να κυμαίνεται στις «3-4 φορές» τον χρόνο ενώ το 4,1% συστήνει την εφαρμογή της «μόνο όταν πρόκειται ο εκπαιδευτικός να προαχθεί (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)».

Πίνακας 11: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος ως προς τη συχνότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1-2 φορές τον χρόνο	130	35,9	47,6
	3-4 φορές τον χρόνο	22	6,1	8,1
	Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς	67	18,5	24,5
	Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)	15	4,1	5,5
	Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση	39	10,8	14,3
	Total	273	75,4	100,0
Missing	System	89	24,6	
Total		362	100,0	

Διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες φύλο, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, περιοχή σχολείου, τύπος σχολείου, θέση υπηρεσίας δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συχνότητα εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα μόνο για τον παράγοντα ηλικία.

Πίνακας 12: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Σε ποιά συχνότητα πρέπει να εφαρμόζεται η διαδικασία αξιολόγησης;	ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ
	22-35 ετών	36-50 ετών	>50 ετών	
1-2 φορές τον χρόνο	26,3%	54,8%	50,0%	47,6%
3-4 φορές τον χρόνο	14,0%	7,5%	4,3%	8,1%
Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς	33,3%	21,2%	24,3%	24,5%
Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)	10,5%	4,8%	2,9%	5,5%
Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση	15,8%	11,6%	18,6%	14,3%

$\chi^2=18,7$ $p<0,05$ (0,017)

Έτσι, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι από αυτούς που επέλεξαν να γίνεται η αξιολόγηση «1-2 φορές» τον χρόνο (47,6%), οι ηλικίες των 36 και άνω δείχνουν σαφώς θετικότερη στάση συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών, η οποία δείχνει μια πιο θετική στάση απέναντι στη «Συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς».

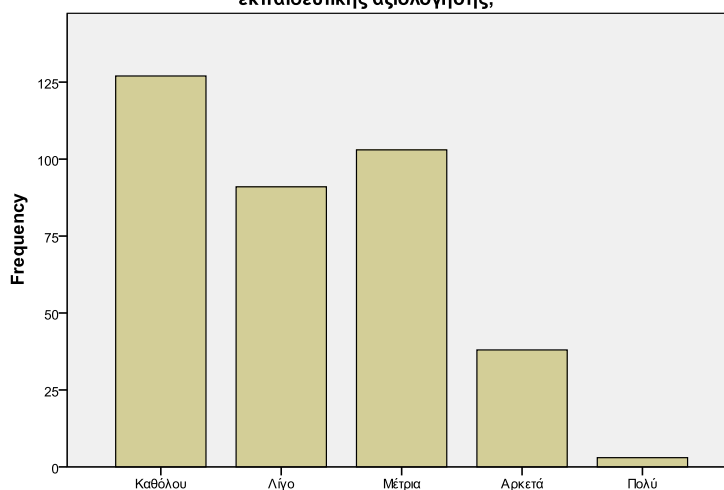
Ικανοποίηση από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Θεωρώντας σκόπιμο να ζητήσουμε από τους καθηγητές να διατυπώσουν το βαθμό στο οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαπιστώσαμε ότι, στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών του δείγματος, το 35,1% δεν νιώθει «καθόλου» ικανοποιημένο από την ενημέρωση που έχει για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το 28,5% είναι «μετρίως» ικανοποιημένο, το 25,1% δηλώνει «λίγο», ενώ «αρκετά» έως «πολύ» ικανοποιημένοι νιώθουν το 10,5% και το 0,8% αντίστοιχα.

Πίνακας 13: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος ως προς την ενημέρωση τους σχετικά με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	127	35,1	35,1	35,1
Λίγο	91	25,1	25,1	60,2
Μέτρια	103	28,5	28,5	88,7
Αρκετά	38	10,5	10,5	99,2
Πολύ	3	,8	,8	100,0
Total	362	100,0	100,0	

Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;



Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

Γράφημα 10

Αν δούμε αθροιστικά τις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» διαπιστώνουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (60,2%) δεν είναι ικανοποιημένο από την ενημέρωση που έχει σχετικά με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ο παράγοντας **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους για την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, $t(360)=2,534$ $p=0,012$, καθώς οι άνδρες δείχνουν πιο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες, όπως φαίνεται και από τους μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 14

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;	Ανδρες	155	2,33	1,039	,083
	Γυναίκες	207	2,05	1,046	,073

Έτσι, λοιπόν, οι άνδρες σε ποσοστό 46,4% (αθροιστικά «μέτρια» έως «πολύ») δείχνουν πιο ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγκριτικά με τις γυναίκες που σε ποσοστό 65,3% δηλώνουν «λίγο» έως «καθόλου» ικανοποιημένες, όπως φαίνεται και παρακάτω.

Πίνακας 15

		Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρες	42 27,1%	41 26,5%	54 34,8%	15 9,7%	3 1,9%	155 100,0%
	Γυναίκες	33,1%	45,1%	52,4%	39,5%	100,0%	42,8%
	85 41,1%	50 24,2%	49 23,7%	23 11,1%	0 ,0%	207 100,0%	
	66,9%	54,9%	47,6%	60,5%	,0%	57,2%	

Ο παράγοντας **Πρόσθετες Σπουδές** επίσης διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών, $t(360)=2,875$ $p=0,004$, καθώς αυτοί που έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους παρακάτω.

Πίνακας 16

	Πρόσθετες Σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;	ΝΑΙ	129	2,38	1,062	,094
	ΟΧΙ	233	2,05	1,028	,067

Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές, σε ποσοστό 48,1% (αθροιστικά «μέτρια έως «πολύ»»), φαίνονται να είναι πιο ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές, οι οποίοι σε ποσοστό 64,8% (αθροιστικά «καθόλου» και «λίγο») εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης.

Πίνακας 17

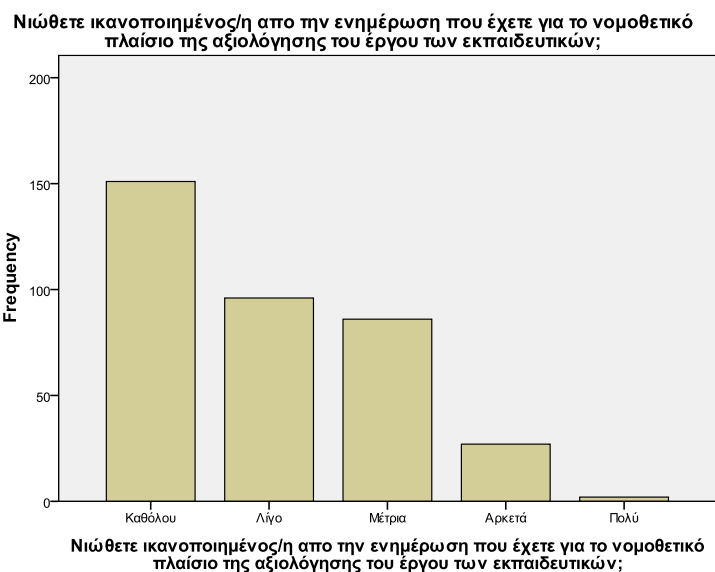
		Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Πρόσθετες Σπουδές	ΝΑΙ	34 26,4%	33 25,6%	43 33,3%	17 13,2%	2 1,6%	129 100,0%
	ΟΧΙ	93 39,9%	58 24,9%	60 25,8%	21 9,0%	1 ,4%	233 100,0%
		73,2%	63,7%	58,3%	55,3%	33,3%	64,4%

Ικανοποίηση από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης τους.

Το επόμενο ερώτημα που θέσαμε στους καθηγητές αφορούσε το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν συγκεκριμένα για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία (41,7%) δεν νιώθει «καθόλου» ικανοποιημένη από την ενημέρωση που έχει για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, το 26,5% δηλώνει «λίγο», το 23,8% είναι «μέτρια» ικανοποιημένο ενώ «αρκετά» έως «πολύ» ικανοποιημένοι νιώθουν μόνο το 7,5% και το 0,6% αντίστοιχα.

Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος ως προς την ενημέρωσή τους σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	151	41,7	41,7	41,7
	Λίγο	96	26,5	26,5	68,2
	Μέτρια	86	23,8	23,8	92,0
	Αρκετά	27	7,5	7,5	99,4
	Πολύ	2	,6	,6	100,0
	Total	362	100,0	100,0	



Γράφημα 11

Αν δούμε και εδώ αθροιστικά τις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» διαπιστώνουμε ότι το 68,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν είναι ικανοποιημένο από την ενημέρωση που έχει σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώσαμε και σε αυτό το ερώτημα ότι ο παράγοντας **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους για την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, $t(360)=2,360$ $p=0,019$, καθώς οι άνδρες δείχνουν πιο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 19

Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Άνδρες	155	2,13	,985	,079
Γυναίκες	207	1,88	1,005	,070
Total	362	1,99	1,003	,053

Έτσι, λοιπόν, οι άνδρες σε ποσοστό 34,9% δείχνουν πιο ικανοποιημένοι (αθροιστικά «μέτρια» έως «πολύ») από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγκριτικά με τις γυναίκες που σε ποσοστό 70,6% δηλώνουν «λίγο» έως «καθόλου» ικανοποιημένες.

Πίνακας 20

		Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Άνδρες	49 31,6% 32,5%	52 33,5% 54,2%	41 26,5% 47,7%	11 7,1% 40,7%	2 1,3% 100,0%	155 100,0% 42,8%
	Γυναίκες	102 49,3% 67,5%	44 21,3% 45,8%	45 21,7% 52,3%	16 7,7% 59,3%	0 ,0% ,0%	207 100,0% 57,2%

Και εδώ ο παράγοντας **Πρόσθετες Σπουδές** διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών, $t(360)=2,512$ $p=0,012$, καθώς αυτοί που έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους.

Πίνακας 21

Πρόσθετες Σπουδές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;	ΝΑΙ	129	2,16	1,059	,093
	ΟΧΙ	233	1,89	,958	,063

Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές σε ποσοστό 41,1% (αθροιστικά «μέτρια έως «πολύ») φαίνονται να είναι πιο ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές, οι οποίοι σε ποσοστό 73,4% (αθροιστικά «καθόλου» και «λίγο») εκφράζουν το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 22

		Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Πρόσθετες Σπουδές	ΝΑΙ	47 36,4% 31,1%	29 22,5% 30,2%	39 30,2% 45,3%	13 10,1% 48,1%	1 ,8% 50,0%	129 100,0% 35,6%
	ΟΧΙ	104 44,6% 68,9%	67 28,8% 69,8%	47 20,2% 54,7%	14 6,0% 51,9%	1 ,4% 50,0%	233 100,0% 64,4%

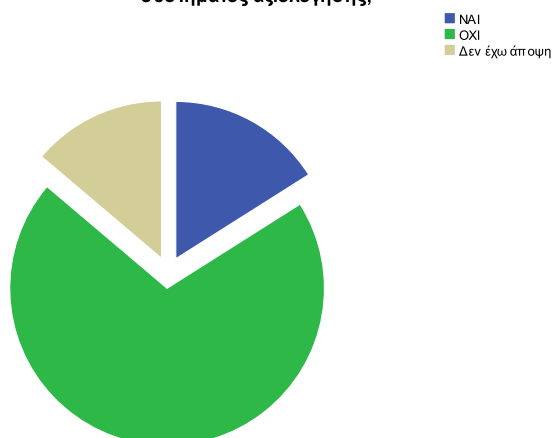
Απάντηση στην ερώτηση: «Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης»;

Στο ερώτημα που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς για το αν πιστεύουν ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης, η απάντηση ήταν αρνητική, καθώς στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών, οι 254 (70,2%) απάντησαν «όχι», μόλις οι 58 (16,0%) απάντησαν θετικά ενώ οι 50 (13,8%) δεν εξέφρασαν την άποψη τους.

Πίνακας 23: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης»;

		N	%
Valid	ΝΑΙ	58	16,0
	ΟΧΙ	254	70,2
	Δεν έχω άποψη	50	13,8
	Total	362	100,0

Πιστεύετε οπi σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;



Γράφημα 12: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης»;

Διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες φύλο και περιοχή σχολείου διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν πιστεύουν πως έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης.

Έτσι, λοιπόν, όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες, από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν «ναι», οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες και όσοι

υπηρετούσαν σε αστική περιοχή συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, δείχνουν σαφώς θετικότερη στάση στο ερώτημα αυτό. Από τους εκπαιδευτικούς που διαφώνησαν, την αρνητικότερη στάση εξέφρασαν οι γυναίκες και όσοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής. Από την κατηγορία που δεν εξέφρασαν την άποψη τους πιο ξεκάθαρες φαίνεται να είναι οι απόψεις των ανδρών και αυτών που υπηρετούσαν σε αστική περιοχή.

Πίνακας 24

		Φύλο		Total
		Άνδρες	Γυναίκες	
Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;	ΝΑΙ	23,2%	10,6%	16,0%
	ΟΧΙ	66,5%	72,9%	70,2%
	Δεν έχω άποψη	10,3%	16,4%	13,8%

$\chi^2=11,7$ $p=0,003$

Πίνακας 25

		Περιοχή Σχολείου			Total
		Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	
Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;	ΝΑΙ	22,3%	9,5%	5,6%	16,0%
	ΟΧΙ	67,0%	73,8%	75,0%	70,2%
	Δεν έχω άποψη	10,7%	16,7%	19,4%	13,8%

$\chi^2=16,56$ $p=0,002$

Απάντηση στην ερώτηση: «Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης»;

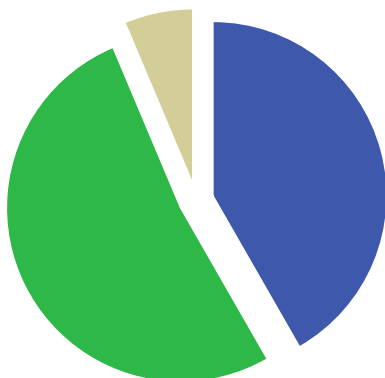
Στη προσπάθεια μας να διερευνήσουμε βαθύτερα τις στάσεις των καθηγητών, τους ρωτήσαμε αν οι ίδιοι αισθάνονται έτοιμοι να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης. Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών, οι 188 (51,9%) απάντησαν πως δεν αισθάνονται έτοιμοι, οι 151 (41,7%) απάντησαν θετικά, ενώ οι 23 (6,4%) δεν εξέφρασαν την άποψη τους.

Πίνακας 26: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα «Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;»

		N	%
Valid	ΝΑΙ	151	41,7
	ΟΧΙ	188	51,9
	Δεν έχω άποψη	23	6,4
	Total	362	100,0

Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 13: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος στο ερώτημα «Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;»

Διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία και συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία διαφοροποιούν στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παραπάνω ερώτημα.

Έτσι, λοιπόν, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες (Πιν.27,28,29), από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν «ναι» οι άνδρες, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών και οι έχοντες προϋπηρεσία άνω των 20 ετών δείχνουν σαφώς θετικότερη στάση στο ερώτημα αυτό συγκριτικά με τις αντίστοιχες κατηγορίες τους. Από τους εκπαιδευτικούς που διαφώνησαν, την αρνητικότερη στάση εξέφρασαν οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-35 ετών και οι έχοντες προϋπηρεσία έως 3 χρόνια. Από την κατηγορία που δεν εξέφρασαν την άποψη τους πιο ξεκάθαρες φαίνεται να είναι οι απόψεις των ανδρών, των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών και των εχόντων προϋπηρεσία άνω των 20 ετών.

Πίνακας 27

		Φύλο		Total
		Άνδρες	Γυναίκες	
Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;	ΝΑΙ	49,0%	36,2%	41,7%
	ΟΧΙ	47,1%	55,6%	51,9%
	Δεν έχω άποψη	3,9%	8,2%	6,4%

$\chi^2=7,33$ $p=0,026$

Πίνακας 28

		Ηλικία			Total
		22-35 ετών	36-50 ετών	>50 ετών	
Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;	ΝΑΙ	30,1%	40,3%	54,5%	41,7%
	ΟΧΙ	63,0%	53,2%	39,8%	51,9%
	Δεν έχω άποψη	6,8%	6,5%	5,7%	6,4%

$\chi^2=10,3$ $p=0,036$

Πίνακας 29

		Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία				Total
		1-3 χρόνια	4-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;	ΝΑΙ	25,6%	36,1%	44,4%	51,4%	41,7%
	ΟΧΙ	71,8%	53,8%	50,5%	43,8%	51,9%
	Δεν έχω άποψη	2,6%	10,1%	5,1%	4,8%	6,4%

$\chi^2=14,44$ $p=0,025$

Λόγοι που ευθύνονται για την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης.

Στο σημείο αυτό θεωρήσαμε σκόπιμο το επόμενο ερώτημα μας να είναι η διερεύνηση της σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένους λόγους που ενδεχομένως θεωρούν πως ευθύνονται για την αδυναμία τους να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, πως με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 68,5% εκφράζουν ως το σημαντικότερο λόγο της αρνητικής τους στάσης προς την ατομική αξιολόγηση τη «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας» (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 90,5%) και σε ποσοστό 56% τη «Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης» (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 84,5%). Σε ποσοστό 40,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 76%) προβάλλουν ως λόγο τη «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης». Ο «Φόβος λόγω κακών μνημών» έρχεται τέταρτος στη σειρά με ποσοστό 32,3%.

Θεωρήσαμε σκόπιμο να επισημάνουμε και αθροιστικά τα ποσοστά στις αξιολογικές κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ», καθώς διαπιστώνουμε ότι πάνω από τα 3/4 του συνόλου των εκπαιδευτικών που απάντησαν, θεωρούν τους τρεις πρώτους λόγους, που αναφέραμε παραπάνω, υπεύθυνους για την αδυναμία τους να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζουμε αναλυτικά όλα τα ποσοστά στο βαθμό σημαντικότητας που απέδωσαν οι καθηγητές στους λόγους που ορίσαμε.

Πίνακας 30: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν αισθάνονται έτοιμοι να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης.

ΛΟΓΟΙ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Φόβος για το "καινούριο"	50	25,4	44	22,3	37	18,8	39	19,8	27	13,7
Φόβος λόγω κακών μνημών (Επιθεωρητισμός)	38	19,2	19	9,6	22	11,1	55	27,8	64	32,3
Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο	16	8,2	20	10,2	40	20,4	66	33,7	54	27,6
Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού σας έργου	53	27,2	29	14,9	38	19,5	46	23,6	29	14,9
Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	2	1,0	8	4,0	9	4,5	44	22,0	137	68,5
Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης	10	5,1	14	7,1	23	11,7	69	35,2	80	40,8
Αμφιγλωσσία ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης	19	9,7	16	8,2	43	22,1	84	43,1	33	16,9
Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης	8	4,0	8	4,0	15	7,5	57	28,5	112	56,0
Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθείτε ατομικά	65	33,5	27	13,9	41	21,1	26	13,4	35	18,0

Προχωρώντας στον έλεγχο συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών διαπιστώσαμε ότι το **Φύλο** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς τη «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης» $t(194) = -2,292$ $p = 0,023$, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 31

Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης	Ανδρες	79	3,77	1,198	,135
	Γυναίκες	117	4,15	1,061	,098

Οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες θεωρούν πιο σημαντικό λόγο τη «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης», όπως παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω.

Πίνακας 32

		Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρες	7 8,9%	5 6,3%	10 12,7%	34 43,0%	23 29,1%	79 100,0%
	Γυναίκες	3 2,6%	9 7,7%	13 11,1%	35 29,9%	57 48,7%	117 100,0%
		70,0%	35,7%	43,5%	49,3%	28,8%	40,3%
		30,0%	64,3%	56,5%	50,7%	71,3%	59,7%

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «Φόβο λόγω κακών μηνιών» $F(3)=4,837$ $p=0,003$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα οι έχοντες άνω των 20 χρόνων προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικό λόγο τον «Φόβο λόγω κακών μηνιών (Επιθεωρητισμός)».

Πίνακας 33

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Φόβος λόγω κακών μηνιών (Επιθεωρητισμός)	1-3 χρόνια	29	3,10	1,543	,287
	4-10 χρόνια	65	3,65	1,397	,173
	11-20 χρόνια	54	2,94	1,687	,230
	>20 χρόνια	50	3,92	1,192	,169
	Total	198	3,44	1,499	,107

Η **Θέση Υπηρεσίας**, επίσης, διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας» $F(4)= 3,861$ $p=0,005$, όπως φαίνεται και από τους μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 34

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	Διευθυντής/ντρια	3	3,33	1,528	,882
	Υποδιευθυντής/ντρια	4	4,50	,577	,289
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	165	4,60	,779	,061
	Αναπληρωτής/τρια	19	4,47	,772	,177
	Ωρομίσθιος/α	9	3,78	1,302	,434
	Total	200	4,53	,838	,059

Οι Μόνιμοι Καθηγητές/τριες συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες θεωρούν πιο σημαντικό λόγο τη «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας», όπως παρουσιάζουμε αναλυτικά και παρακάτω.

Πίνακας 35

		Θέση υπηρεσίας					Total
		Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	Αναπληρωτής/τρια	Ωρομίσθιος/α	
Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας	Καθόλου	,0%	,0%	1,2%	,0%	,0%	1,0%
	Λίγο	33,3%	,0%	2,4%	5,3%	22,2%	4,0%
	Μέτρια	33,3%	,0%	3,6%	,0%	22,2%	4,5%
	Αρκετά	,0%	50,0%	20,6%	36,8%	11,1%	22,0%
	Πολύ	33,3%	50,0%	72,1%	57,9%	44,4%	68,5%

II. ΣΚΟΠΟΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης τους.

Αναζητώντας να καταγράψουμε τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο και λιγότερο σημαντικούς καταλήξαμε στα εξής αποτελέσματα. Οι 10 σημαντικότεροι σκοποί με βάση την αξιολογική κατηγορία «πολύ», στους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως πρέπει να αποσκοπεί η ατομική αξιολόγηση τους είναι:

1. Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο, 46,3% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 79,9%)
2. Η αυτοενημέρωση των εκπαιδευτικών, 42,1% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 79,3%)
3. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του, 36,8% /Η αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης, 36,4%/ (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 73,7%)
4. Ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης 35,6% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 76,5%)
5. Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης, 34,6% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 71,8%)
6. Η βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, 34,3% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 68,3%)
7. Η βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη, 33,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 74,3%)
8. Η μισθολογική τους εξέλιξη, 33,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 68,5%)
9. Η δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση 31,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 68%)
10. Η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, 31,7% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 69,2%)

Οι σκοποί τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν θεωρούν «καθόλου» σημαντικούς είναι οι εξής:

1. Ο περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, 32,9% (αθροιστικά «μέτρια» έως «καθόλου» 71,7%)

2. Η αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των προϊσταμένων και των Σχολικών Συμβούλων, 27,9% (αθροιστικά «μέτρια» έως «καθόλου» 69,4%)
3. Η ενημέρωση των φορολογούμενων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους, 16,8% (αθροιστικά «μέτρια» έως «καθόλου» 64%)

Πίνακας 36: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα των σκοπών της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Βαθμολογική εξέλιξη	31	9,0	38	11,0	68	19,7	127	36,7	82	23,7
Μισθολογική εξέλιξη	27	7,8	30	8,7	52	15,0	120	34,7	117	33,8
Αυτοενημέρωση	6	1,7	16	4,6	50	14,3	130	37,2	147	42,1
Έλεγχος	35	10,2	49	14,3	73	21,3	116	33,8	70	20,4
Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης	8	2,3	25	7,2	58	16,8	129	37,3	126	36,4
Εντοπισμός εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	4	1,2	22	6,5	54	15,9	139	40,9	121	35,6
Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης	13	3,8	25	7,3	59	17,2	128	37,2	119	34,6
Απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών	36	10,4	53	15,4	67	19,4	83	24,1	106	30,7
Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο	7	2,0	15	4,3	48	13,8	117	33,6	161	46,3
Περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών	112	32,9	65	19,1	67	19,7	56	16,5	40	11,8
Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	15	4,3	36	10,4	80	23,2	111	32,2	103	29,9
Επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	16	4,7	27	8,0	77	22,7	118	34,8	101	29,8
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του	8	2,3	20	5,8	63	18,3	127	36,8	127	36,8
Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	19	5,5	20	5,8	71	20,7	124	36,2	109	31,8
Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	34	9,9	55	16,0	80	23,3	102	29,7	72	21,0
Ενημέρωση των φορολογούμενων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους	57	16,8	69	20,4	91	26,8	78	23,0	44	13,0
Δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από την επιθυμητή λειτουργία των σχολικών μονάδων	17	5,0	48	14,1	104	30,6	109	32,1	62	18,2
Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη	8	2,3	19	5,5	62	17,9	140	40,5	117	33,8
Ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης	12	3,5	33	9,7	60	17,6	128	37,5	108	31,7
Διεύρυνση της ανάπτυξης της σχολικής ζωής	17	5,0	51	15,0	86	25,2	108	31,7	79	23,2
Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών	14	4,1	25	7,3	69	20,2	116	34,0	117	34,3
Επιτάχυνση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	18	5,3	50	14,7	98	28,7	104	30,5	71	20,8
Άμβλυση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων	40	11,8	49	14,4	92	27,1	98	28,8	61	17,9
Αρτιότερη διοίκηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος	40	11,8	48	14,1	90	26,5	103	30,3	59	17,4
Επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος	34	10,0	39	11,5	73	21,5	120	35,3	74	21,8
Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των προϊσταμένων και των Σχολικών Συμβούλων	95	27,9	68	20,0	73	21,5	66	19,4	38	11,2

Προχωρώντας στον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών διαπιστώσαμε ότι:

Το **Φύλο** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους αναφορικά με τους σκοπούς που θεωρούν σημαντικότερους, όπως είναι:

- Αυτοενημέρωση $t(347) = -3,163$ $p = 0,002$
- Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης $t(344) = -3,640$ $p = 0,000$
- Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης $t(342) = -2,110$ $p = 0,036$
- Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο $t(346) = -2,713$ $p = 0,007$
- Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του $t(343) = -3,890$ $p = 0,000$
- Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση $t(341) = -3,037$ $p = 0,003$
- Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη $t(344) = -2,246$ $p = 0,025$
- Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών $t(339) = -1,998$ $p = 0,047$

Οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικούς συγκριτικά με τους άνδρες τους παραπάνω σκοπούς της αξιολόγησης, όπως φαίνεται κι από τους Μέσους όρους στον πίνακα.

Πίνακας 37

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοενημέρωση	Άνδρες	150	3,95	1,019	,083
	Γυναίκες	199	4,27	,857	,061
Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης	Άνδρες	148	3,76	1,116	,092
	Γυναίκες	198	4,15	,900	,064
Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης	Άνδρες	147	3,78	1,198	,099
	Γυναίκες	197	4,02	,953	,068
Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο	Άνδρες	151	4,02	1,003	,082
	Γυναίκες	197	4,30	,913	,065
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του	Άνδρες	150	3,77	1,077	,088
	Γυναίκες	195	4,18	,893	,064
Δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	Άνδρες	148	3,62	1,175	,097
	Γυναίκες	195	3,98	1,033	,074
Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη	Άνδρες	148	3,84	1,086	,089
	Γυναίκες	198	4,08	,869	,062
Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών	Άνδρες	148	3,74	1,139	,094
	Γυναίκες	193	3,97	1,048	,075

Οι **Πρόσθετες Σπουδές** των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν, επίσης, σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους καθώς όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές θεωρούν πιο σημαντικούς σκοπούς την «Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης»,

$t(344)=2.576$ $p=0,010$, και τον «Εντοπισμό εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης» $t(338)=3,045$ $p=0,003$.

Πίνακας 38

	Πρόσθετες Σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης	ΝΑΙ	124	4,17	,985	,088
	ΟΧΙ	222	3,88	1,020	,068
Εντοπισμός εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	ΝΑΙ	123	4,24	,821	,074
	ΟΧΙ	217	3,92	,983	,067

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία**, επίσης, διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα που δίνουν στην «Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης» $F(3)=3,726$ $p=0,012$. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 4-10 χρόνων συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες θεωρούν πιο σημαντικό αυτό το σκοπό.

Πίνακας 39

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης	1-3 χρόνια	39	3,64	1,158	,185
	4-10 χρόνια	115	4,21	1,004	,094
	11-20 χρόνια	93	3,91	,974	,101
	>20 χρόνια	99	3,92	,965	,097
	Total	346	3,98	1,016	,055

Η **Περιοχή Σχολείου** διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη «Μισθολογική εξέλιξη» $F(2)=7,447$ $p=0,001$ και τη «Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη» $F(2)=3,897$ $p=0,021$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής θεωρούν πιο σημαντικούς σκοπούς τη «Μισθολογική εξέλιξη» και τη «Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη»

Πίνακας 40

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Μισθολογική εξέλιξη	Αστική	197	3,85	1,140	,081
	Ημιαστική	78	4,03	1,139	,129
	Αγροτική	71	3,31	1,410	,167
	Total	346	3,78	1,222	,066
Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη	Αστική	196	4,03	,931	,066
	Ημιαστική	78	4,04	,973	,110
	Αγροτική	72	3,79	1,074	,127
	Total	346	3,98	,973	,052

Ο Τύπος Σχολείου διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης» $F(3)=2,669$ $p=0,048$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη «Χάραξη από την πολιτεία κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης».

Πίνακας 41

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης	Γυμνάσιο	155	3,75	1,130	,091
	Λύκειο	93	4,03	,994	,103
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	32	4,25	,984	,174
	Μουσικό Σχολείο	64	3,97	1,023	,128
	Total	344	3,92	1,070	,058

Η Θέση Υπηρεσίας διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη» $F(4)=3,340$ $p=0,011$, καθώς οι Υποδιευθυντές την θεωρούν πιο σημαντικό σκοπό.

Πίνακας 42

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη	Διευθυντής/ντρια	12	4,00	1,128	,326
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,30	,675	,213
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	278	3,95	1,002	,060
	Αναπληρωτής/τρια	29	4,00	,886	,165
	Ωρομίσθιος/α	17	4,29	,588	,143
	Total	346	3,98	,973	,052

Δεν θεωρήσαμε απαραίτητο να αναφέρουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου συνάφειας των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που θεωρούν λιγότερο σημαντικούς.

Αναγκαιότητα ύπαρξης κινήτρων που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, οι 297 (82%) θεωρούν ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του, οι 37 (10,2%) διαφωνούν και οι 28 (7,7%) δεν εκφράζουν την άποψη τους.

Πίνακας 43 Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

	N	%
ΝΑΙ	297	82,0
ΟΧΙ	37	10,2
Δεν έχω άποψη	28	7,7
Total	362	100,0

Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 14: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, τύπος σχολείου, θέση υπηρεσίας δεν διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το παραπάνω ερώτημα. Ο ίδιος έλεγχος έδωσε αντίθετα αποτελέσματα μόνο για τον παράγοντα περιοχή σχολείου.

Πίνακας 44: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη συμβολή των κινήτρων στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περιοχή σχολείου.

Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του;	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΑΙ	87,4%	78,6%	70,8%	82,0%
ΟΧΙ	7,3%	11,9%	16,7%	10,2%
ΔΕΝ ΕΧΩ ΑΠΟΨΗ	5,3%	9,5%	12,5%	7,7%

$\chi^2 = 10,83$ $p < 0,05$ (0,029)

Έτσι, λοιπόν, από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν «ναι», αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής δείχνουν σαφώς θετικότερη στάση για το παραπάνω ζήτημα, σε αντίθεση με όσους εργάζονταν σε ημιαστική και αγροτική περιοχή, που η στάση τους είναι λιγότερο θετική. Μεταξύ αυτών που διαφώνησαν, τις αρνητικότερες αντιλήψεις διατύπωσαν αυτοί που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες αγροτικής περιοχής.

Βαθμός σημαντικότητας κινήτρων που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Το επόμενο ερώτημα που θέσαμε αφορά τη διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένα κίνητρα. Στον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί σημαντικά και τα πέντε κίνητρα που ορίζουμε, ωστόσο με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» σημαντικό, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα πρώτα στην «Ηθική επιβράβευση (64,8%) και την «Επαγγελματική ικανοποίηση» (53,8%), έπειτα στην «Οικονομική αναβάθμιση» (47,4%), και μετά τοποθετούν την «Βαθμολογική εξέλιξη (44,8%) και το «Επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος» (38,7%).

Πίνακας 45: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα ορισμένων κινήτρων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Κίνητρα	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οικονομική αναβάθμιση	14	4,6%	15	4,9%	26	8,6%	105	34,5%	144	47,4%
Βαθμολογική εξέλιξη	11	3,6%	15	5,0%	39	12,9%	120	39,7%	117	38,7%
Επαγγελματική ικανοποίηση	6	2,0%	10	3,3%	21	7,0%	101	33,8%	161	53,8%
Ηθική επιβράβευση	6	2,0%	7	2,3%	24	8,0%	69	22,9%	195	64,8%
Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος	13	4,3%	20	6,7%	51	17,1%	81	27,1%	134	44,8%

Το **Φύλο** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στην «Επαγγελματική ανάπτυξη» ($t(297)=-3,342, p=0,001$), την «Ηθική επιβράβευση» ($t(299)=-2,440, p=0,015$)

και το «Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος» ($t(297) = -2,150$, $p=0,032$). Οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικά αυτά τα κίνητρα σε σχέση με τους άνδρες, όπως φαίνεται από τους Μέσους Όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 46

t-test	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επαγγελματική ικανοποίηση	Άνδρες	130	4,15	1,020	,089
	Γυναίκες	169	4,49	,765	,059
Ηθική επιβράβευση	Άνδρες	131	4,32	,963	,084
	Γυναίκες	170	4,57	,813	,062
Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος	Άνδρες	130	3,85	1,221	,107
	Γυναίκες	169	4,14	1,046	,080

Η **Περιοχή σχολείου** διαφοροποιεί, επίσης, σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των ατόμων του δείγματος, $F(2)=3,788$ $p=0,024$, ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στην «Οικονομική αναβάθμιση». Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο κίνητρο αυτό.

Πίνακας 47

	Περιοχή Σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
		Οικονομική αναβάθμιση	Αστική	180	4,17
	Ημιαστική	69	4,36	1,014	,122
	Αγροτική	55	3,84	1,229	,166
	Total	304	4,15	1,073	,062

Η **Θέση Υπηρεσίας** διαφοροποιεί, επίσης, σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των ατόμων του δείγματος $F(4)=2,700$ $p=0,031$, ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στο «Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος». Οι ωρομίσθιοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο κίνητρο αυτό.

Πίνακας 48

Θέση Υπηρεσίας		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος	Διευθυντής/ντρια	11	4,55	,522	,157
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	3,60	1,430	,452
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	239	3,98	1,134	,073
	Αναπληρωτής/τρια	23	3,78	1,278	,266
	Ωρομίσθιος/α	16	4,69	,602	,151
	Total	299	4,01	1,132	,065

Λόγοι ανυπαρξίας διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά.

Θεωρώντας σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά, παραθέσαμε τέσσερις λόγους. Στον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί υπεύθυνους και τους τέσσερις λόγους που ορίζουμε, ωστόσο με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ», φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερες αιτίες τις «Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας» (55,3%) και την «Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (45,1%). Έπειτα κατατάσσουν την «Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ» (41,3%) και τελευταίο τις «Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών» (37%).

Πίνακας 49

Λόγοι ανυπαρξίας διαδικασιών αξιολόγησης	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ	11	3,2	21	6,1	48	13,9	123	35,5	143	41,3
Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών	10	2,9	38	11,1	52	15,2	116	33,8	127	37,0
Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	14	4,0	12	3,5	50	14,5	114	32,9	156	45,1
Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ	9	2,6	15	4,3	28	8,1	103	29,7	192	55,3

Το **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», $t(344) = -2,370$ $p=0,018$, και τις «Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ», $t(345) = -3,838$ $p=0,000$. Όπως δείχνουν και οι Μέσοι Όροι στον παρακάτω πίνακα, οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικούς τους λόγους αυτούς.

Πίνακας 50

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Ανδρες	153	3,97	1,167	,094
	Γυναίκες	193	4,23	,920	,066
Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ	Ανδρες	152	4,09	1,151	,093
	Γυναίκες	195	4,48	,769	,055

Ο **Τύπος Σχολείου** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ», $F(3)=2,684$ $p=0,047$. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Μουσικό Σχολείο δείχνουν να θεωρούν πιο σημαντικό το λόγο αυτό.

Πίνακας 51

Τύπος Σχολείου		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ	Γυμνάσιο	155	3,90	1,076	,086
	Λύκειο	94	4,15	,939	,097
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	4,09	1,138	,195
	Μουσικό Σχολείο	63	4,30	,994	,125
	Total	346	4,06	1,040	,056

Η **Θέση Υπηρεσίας** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ», $F(4)=3,111$ $p=0,016$ και τις «Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ», $F(4)=2,437$ $p=0,047$. Όπως δείχνουν και οι Μέσοι Όροι στον παρακάτω πίνακα οι αναπληρωτές συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες θεωρούν περισσότερο υπεύθυνους τους λόγους αυτούς.

Πίνακας 52

Θέση Υπηρεσίας		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ	Διευθυντής/ντρια	12	4,58	,669	,193
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	3,80	1,549	,490
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	278	4,01	1,014	,061
	Αναπληρωτής/τρια	29	4,55	,827	,154
	Ωρομίσθιος/α	17	3,76	1,348	,327
	Total	346	4,06	1,040	,056
Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ	Διευθυντής/ντρια	12	4,42	,669	,193
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,40	,699	,221
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	279	4,27	1,009	,060
	Αναπληρωτής/τρια	29	4,79	,559	,104
	Ωρομίσθιος/α	17	4,00	1,061	,257
	Total	347	4,31	,974	,052

III. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Φορείς ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Σε βαθμό αθροιστικά «αρκετά» έως και «πολύ» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι είναι σημαντικό να συμμετέχει στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρώτα από όλα «ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (85,2%), ο «Σχολικός Σύμβουλος» (58,1%), οι «μαθητές της τάξης» (49,1%) και ο «Διευθυντής του σχολείου» (49%). Σε βαθμό «μέτρια» έως «λίγο» σημαντικούς στη συμμετοχή τους ως φορείς αξιολόγησης κατατάσσουν τον «Μέντορα» (46,5%) και τον «Σύλλογο Διδασκόντων» (43,4%).

«Λίγο» έως «καθόλου» σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή των εξωτερικών αξιολογητών, όπως είναι οι Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών (88,5%), οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (86,4%), οι Διοικητικοί Προϊστάμενοι (Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Γραφείου) (73,5%), η Επιτροπή του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ (69,5%), η Επιτροπή Πανεπιστημιακών (63,8%), οι γονείς (56,6%), το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (55,6%) και η Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (54,9%).

Πίνακας 53: Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στους φορείς της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

Φορείς Αξιολόγησης	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	8	2,3%	25	7,1%	19	5,4%	95	27,1%	204	58,1%
Ο Διευθυντής του σχολείου	29	8,0%	53	15,3%	95	27,4%	118	34,0%	52	15,0%
Ο Σχολικός Σύμβουλος	25	7,2%	36	10,3%	85	24,4%	122	35,1%	80	23,0%
Ο Μέντορας	52	15,3%	69	20,3%	89	26,2%	80	23,5%	50	14,7%
Ο Σύλλογος Διδασκόντων	76	22,1%	69	20,1%	80	23,3%	84	24,4%	35	10,2%
Οι γονείς	112	32,8%	81	23,8%	70	20,5%	46	13,5%	32	9,4%
Οι μαθητές της τάξης	54	15,7%	60	17,4%	61	17,7%	85	24,7%	84	24,4%
Φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης	219	64,6%	74	21,8%	29	8,6%	14	4,1%	3	0,9%
Σώμα Μονίμων Αξιολογητών	108	31,8%	81	23,8%	59	17,4%	60	17,6%	32	9,4%
Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	103	30,4%	83	24,5%	62	18,3%	61	18,0%	30	8,8%
Επιτροπή Πανεπιστημιακών	138	40,6%	79	23,2%	55	16,2%	40	11,8%	28	8,2%
Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών	260	76,7%	40	11,8%	26	7,7%	9	2,7%	4	1,2%
Διοικητικοί Προϊστάμενοι	163	48,1%	86	25,4%	50	14,7%	30	8,8%	10	2,9%
Επιτροπή του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ	158	46,7%	77	22,8%	51	15,1%	33	9,8%	19	5,6%

Αναζητώντας τον έλεγχο για την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών, διαπιστώσαμε τα εξής:

Το **Φύλο** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού», $t(349) = -3,604$ $p = 0,000$.

Πίνακας 54

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	Ανδρες	153	4,10	1,180	,095
	Γυναίκες	198	4,48	,829	,059

Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα οι γυναίκες καθηγήτριες θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» στην ατομική αξιολόγηση τους συγκριτικά με τους άνδρες.

Πίνακας 55

		Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρες	6 3,9%	17 11,1%	12 7,8%	39 25,5%	79 51,6%	153 100,0%
	Γυναίκες	2 1,0%	8 4,0%	7 3,5%	56 28,3%	125 63,1%	198 100,0%

Ο παράγοντας **Ηλικία**, επίσης, διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» ως φορέα αξιολόγησης, $F(2) = 6,371$ $p = 0,002$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα η ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών συγκριτικά με τις άλλες ηλικίες είναι πιο θετική σχετικά με τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 56

Ηλικία		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	22-35 ετών	71	4,61	,801	,095
	36-50 ετών	195	4,33	1,003	,072
	>50 ετών	85	4,04	1,128	,122
	Total	351	4,32	1,014	,054

Οι **Πρόσθετες Σπουδές**, επίσης, διαφοροποιούν τις απόψεις των ατόμων του δείγματος ως προς τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού», $t(349) = 2,488$, $p = 0,013$, ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 57

Πρόσθετες Σπουδές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	ΝΑΙ	125	4,50	,858	,077
	ΟΧΙ	226	4,22	1,080	,072

Αυτοί που έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές είναι πιο θετικοί στη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ατομική αξιολόγηση του, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 58

		Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					Total
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Πρόσθετες Σπουδές	ΝΑΙ	1 ,8%	6 4,8%	6 4,8%	29 23,2%	83 66,4%	125 100,0%
	ΟΧΙ	7 3,1%	19 8,4%	13 5,8%	66 29,2%	121 53,5%	226 100,0%

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους ως προς τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» $F(3)=6,555$ $p=0,000$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα οι έχοντες κάτω από 10 χρόνια προϋπηρεσία θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» στην ατομική αξιολόγηση τους, συγκριτικά με τους πιο ώριμους επαγγελματικά εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 59

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	1-3 χρόνια	39	4,59	,715	,115
	4-10 χρόνια	116	4,57	,847	,079
	11-20 χρόνια	95	4,18	1,082	,111
	>20 χρόνια	101	4,05	1,135	,113
	Total	351	4,32	1,014	,054

Η **Περιοχή του Σχολείου** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους ως προς τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» $F(2)=4,159$ $p=0,016$. Όπως δείχνουν οι Μέσοι Όροι στον παρακάτω πίνακα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή είναι πιο θετικοί στη συμμετοχή του ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 60

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Αστική	199	4,33	,999	,071
Ημιαστική	80	4,53	,763	,085
Αγροτική	72	4,06	1,232	,145
Total	351	4,32	1,014	,054

Η **Ειδικότητα** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς τη συμμετοχή του «Διευθυντή του σχολείου» $F(21)=2,346$ $p=0,001$ και του «Σχολικού Συμβούλου» $F(21)=1,828$ $p=0,015$. Οι Μαθηματικοί ΠΕ03, και οι καθηγητές Φυσικών Επιστημών ΠΕ04 θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή του Διευθυντή του σχολείου στην αξιολόγηση τους ενώ οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών ΠΕ05 και ΠΕ06 θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου.

Ο **Τύπος Σχολείου** διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή του «Διευθυντή του σχολείου» $F(3)=4,424$ $p=0,005$ και του «Μέντορα» $F(3)=4,021$ $p=0,008$. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή των συγκεκριμένων φορέων.

Πίνακας 61

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο Διευθυντής του σχολείου	Γυμνάσιο	156	3,37	1,004	,080
	Λύκειο	93	3,04	1,318	,137
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	3,85	1,077	,185
	Μουσικό Σχολείο	64	3,33	1,183	,148
	Total	347	3,32	1,152	,062
Ο Μέντορας	Γυμνάσιο	153	3,16	1,254	,101
	Λύκειο	90	2,80	1,173	,124
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	33	3,48	1,372	,239
	Μουσικό Σχολείο	64	2,75	1,357	,170
	Total	340	3,02	1,282	,070

Η **Θέση Υπηρεσίας** διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» $F(4)=3,122$ $p=0,015$ και του «Σχολικού Συμβούλου» $F(4)=2,986$ $p=0,019$. Όπως δείχνουν οι Μέσοι όροι στον παρακάτω πίνακα οι Αναπληρωτές είναι πιο θετικοί στη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού ως φορέα αξιολόγησης ενώ οι Ωρομίσθιοι είναι πιο θετικοί από τους άλλους στη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου.

Πίνακας 62

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	Διευθυντής/ντρια	12	3,33	1,435	,414
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,40	,699	,221
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	283	4,35	1,000	,059
	Αναπληρωτής/τρια	29	4,45	,985	,183
	Ωρομίσθιος/α	17	4,24	,831	,202
	Total	351	4,32	1,014	,054
Ο Σχολικός Σύμβουλος	Διευθυντής/ντρια	12	4,17	,718	,207
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,00	1,155	,365
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	280	3,51	1,145	,068
	Αναπληρωτής/τρια	29	3,28	1,360	,253
	Ωρομίσθιος/α	17	4,18	1,015	,246
	Total	348	3,56	1,161	,062

Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει:

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία θεωρεί πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση (90,9%) και να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση (88,7%). Σε ποσοστό 64,1% ωστόσο διαφώνησαν με την πρόταση να αρκούνται οι αξιολογητές στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

Πίνακας 63

Οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση		N	%
Valid	ΝΑΙ	329	90,9
	ΟΧΙ	6	1,7
	Δεν έχω άποψη	16	4,4
	Total	351	97,0
Missing	System	11	3,0
Total		362	100,0

Πίνακας 64

Οι αξιολογητές πρέπει να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση		N	%
Valid	ΝΑΙ	321	88,7
	ΟΧΙ	13	3,6
	Δεν έχω άποψη	15	4,1
	Total	349	96,4
Missing	System	13	3,6
Total		362	100,0

Πίνακας 65

Οι αξιολογητές πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια		N	%
Valid	ΝΑΙ	70	19,3
	ΟΧΙ	232	64,1
	Δεν έχω άποψη	47	13,0
	Total	349	96,4
Missing	System	13	3,6
Total		362	100,0

Μόνο ο παράγοντας τύπος σχολείου, διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν οι αξιολογητές πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

Πίνακας 66

		Τύπος Σχολείου				Total
		Γυμνάσιο	Λύκειο	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	Μουσικό Σχολείο	
Οι αξιολογητές πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια	ΝΑΙ	20,0%	18,8%	35,3%	14,1%	20,1%
	ΟΧΙ	64,5%	66,7%	47,1%	81,3%	66,5%
	Δεν έχω άποψη	15,5%	14,6%	17,6%	4,7%	13,5%

$\chi^2=13,94$ $p<0,05$ (0,030)

Έτσι, λοιπόν, από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν «ναι», αυτοί που υπηρετούσαν σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ δείχνουν θετικότερη στάση για το παραπάνω ζήτημα, σε αντίθεση με όσους εργάζονταν στους υπόλοιπους τύπους σχολείων. Μεταξύ αυτών που διαφώνησαν, τις αρνητικότερες σαφώς αντιλήψεις διατύπωσαν αυτοί που υπηρετούσαν στο Μουσικό Σχολείο σε ποσοστό 81,3%. Από την κατηγορία «δεν έχω άποψη» φαίνεται ότι πιο ξεκάθαρες απόψεις έχουν πάλι οι καθηγητές που υπηρετούσαν στο Μουσικό Σχολείο.

Εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών οι 140 (38,7) είναι θετικοί αναφορικά με την εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι 134 διαφωνούν (37%) ενώ οι 82 (22,7%) δεν εκφράζουν την άποψη τους.

Πίνακας 67

		N	%
Valid	ΝΑΙ	140	38,7
	ΟΧΙ	134	37,0
	Δεν έχω άποψη	82	22,7
	Total	356	98,3
Missing	System	6	1,7
Total		362	100,0

Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 15: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση τους.

Οι παράγοντες ηλικία και περιοχή σχολείου διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 68

		Ηλικία			Total
		22-35 ετών	36-50 ετών	>50 ετών	
Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010,θα έχει θετικά αποτελέσματα;	ΝΑΙ	33,3%	35,9%	52,3%	39,3%
	ΟΧΙ	47,2%	38,4%	27,9%	37,6%
	Δεν έχω άποψη	19,4%	25,8%	19,8%	23,0%

$\chi^2=10,35$ $p<0,05$ (0,035)

Πίνακας 69

		Περιοχή Σχολείου			Total
		Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	
Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010,θα έχει θετικά αποτελέσματα;	ΝΑΙ	46,3%	26,5%	34,7%	39,3%
	ΟΧΙ	33,3%	45,8%	40,3%	37,6%
	Δεν έχω άποψη	20,4%	27,7%	25,0%	23,0%

$\chi^2=10,42$ $p<0,05$ (0,034)

Έτσι, λοιπόν, όπως φαίνεται και από τους παραπάνω πίνακες, από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν ότι η εμπλοκή του Διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έχει θετικά αποτελέσματα, οι άνω των 50 ετών και όσοι υπηρετούν σε αστική περιοχή δείχνουν θετικότερη στάση συγκριτικά με τις άλλες ομάδες. Από αυτούς που διαφωνούν τις αρνητικότερες αντιλήψεις εκφράζουν οι νεότεροι στην ηλικία, 22-35 ετών και όσοι υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή.

Εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

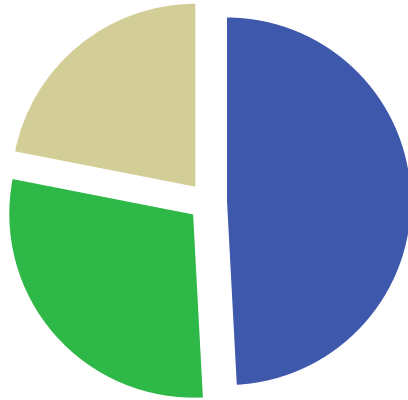
Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών οι 175 (48,3%) είναι θετικοί αναφορικά με την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι 103 διαφωνούν (28,5%) ενώ οι 78 (21,5%) δεν εκφράζουν την άποψη τους.

Πίνακας 70

		N	%
Valid	ΝΑΙ	175	48,3
	ΟΧΙ	103	28,5
	Δεν έχω άποψη	78	21,5
	Total	356	98,3
Missing	System	6	1,7
Total		362	100,0

Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 16: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση τους

Ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε ότι καμιά από τις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου.

Εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών οι 113 (31,2%) είναι θετικοί αναφορικά με την εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι 112 διαφωνούν (30,9%) ενώ οι 129 (35,6%) δεν εκφράζουν την άποψη τους.

Πίνακας 71

		N	%
Valid	ΝΑΙ	113	31,2
	ΟΧΙ	112	30,9
	Δεν έχω άποψη	129	35,6
	Total	354	97,8
Missing	System	8	2,2
Total		362	100,0

Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 17: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση τους

Μόνο ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή του Μέντορα.

Πίνακας 72

		Φύλο		Total
		Άνδρες	Γυναίκες	
Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;	ΝΑΙ	33,8%	30,5%	31,9%
	ΟΧΙ	37,0%	27,5%	31,6%
	Δεν έχω άποψη	29,2%	42,0%	36,4%

$\chi^2=6,68$ $p<0,05$ (0,035)

Έτσι, λοιπόν, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν ότι η εμπλοκή του Μέντορα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έχει θετικά αποτελέσματα, οι άνδρες δείχνουν θετικότερη στάση συγκριτικά με τις γυναίκες. Από αυτούς που διαφωνούν τις αρνητικότερες αντιλήψεις εκφράζουν πάλι οι άνδρες, όπως και στην κατηγορία «δεν έχω άποψη» οι άνδρες δείχνουν να έχουν πιο ξεκάθαρες απόψεις.

IV.ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μορφές αξιολόγησης

Αναζητώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή αξιολόγησης που θεωρούν πως μπορεί να αποτιμήσει καλύτερα το έργο τους, διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, ότι με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν την προτίμηση τους στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (27,1%) και ως δεύτερη επιλογή προτιμούν έναν «Συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης» (19%). Μέτριο βαθμό σημαντικότητας δίνουν στην «Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση» το 28,8% και στην «Ατομική εσωτερική αξιολόγηση» το 24,3%. Το 39,4% απορρίπτει εντελώς την «Εξωτερική αξιολόγηση».

Πίνακας 73: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στις μορφές αξιολόγησης.

Μορφές Αξιολόγησης	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εξωτερική αξιολόγηση	132	39,4%	68	20,3%	58	17,3%	54	18,1%	23	6,9%
Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση	47	13,9%	84	24,9%	97	28,8%	83	24,6%	26	7,7%
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)	21	6,1%	42	12,2%	83	24,2%	104	30,3%	93	27,1%
Ατομική εσωτερική αξιολόγηση	76	22,6%	71	21,1%	82	24,3%	84	24,9%	24	7,1%
Συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης	42	12,3%	52	15,2%	84	24,6%	99	28,9%	65	19,0%

Το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση», $t(341)=-2,513$ $p=0,012$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντική αυτή τη μορφή αξιολόγησης, συγκριτικά με τους άνδρες.

Πίνακας 74

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)	Άνδρες	150	3,42	1,233	,101
	Γυναίκες	193	3,74	1,125	,081

Η **Ειδικότητα** διαφοροποιεί επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση» $F(21)=1,924$ $p=0,009$. Μεγαλύτερη προτίμηση δείχνουν οι καθηγητές των Ξένων Γλωσσών σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης.

Οι **Πρόσθετες Σπουδές** διαφοροποιούν, επίσης, στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση», $t(341)=2,277$ $p=0,023$, καθώς όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές δείχνουν θετικότερη στάση προς αυτή τη μορφή αξιολόγησης.

Πίνακας 75

Πρόσθετες Σπουδές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)	ΝΑΙ	122	3,80	1,135	,103
	ΟΧΙ	221	3,49	1,197	,081

Μέσα αξιολόγησης που μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Το επόμενο ερώτημα μας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε ορισμένα μέσα που μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση του έργου τους. Με βάση τα ποσοστά της αξιολογικής κατηγορίας «πολύ», οι εκπαιδευτικοί το σημαντικότερο μέσο που θεωρούν είναι η ύπαρξη «Ατομικού φακέλου υλικού» (21,1%) και η «Παρατήρηση των διδασκαλιών τους» (20,8%). Αν το δούμε και αθροιστικά με την αξιολογική κατηγορία «αρκετά» τα ποσοστά ανέρχονται σε 63,3% και 57,9% αντίστοιχα. Τρίτο στη σειρά θεωρούν σημαντικότερο το «Τεστ επίδοσης των μαθητών» (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 49,9%) και έπειτα τα «Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές» (48,4%) και την «Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (42,3%). Απορρίπτουν σαφώς τη «Γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού» και τη «Βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών τους» καθώς σε ποσοστό 40% και 34,8% αντίστοιχα δεν θεωρούν «καθόλου» σημαντικά τα συγκεκριμένα αυτά μέσα αξιολόγησης. Επίσης, σε ποσοστό 48,2% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ») οι εκπαιδευτικοί φαίνονται δεκτικοί σε έναν «Συνδυασμό» όλων των μέσων που τους παραθέσαμε.

Πίνακας 76: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στα μέσα αξιολόγησης.

ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού	22	6,5	36	10,6	67	19,6	144	42,2	72	21,1
Τεστ επίδοσης των μαθητών	31	9,1	59	17,4	80	23,6	127	37,5	42	12,4
Συνέντευξη του εκπαιδευτικού	44	12,9	58	17,1	97	28,5	94	27,6	47	13,8
Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού	31	9,2	39	11,6	72	21,4	125	37,1	70	20,8
Βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού	115	34,8	51	15,5	74	22,4	59	17,9	31	9,4
Γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού	132	40,0	73	22,1	68	20,6	44	13,3	13	3,9
Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές	33	9,7	52	15,3	90	26,5	108	31,9	56	16,5
Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	30	8,9	65	19,3	99	29,5	97	28,9	45	13,4
Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή	50	14,9	79	23,6	107	31,9	68	20,3	31	9,3
Περιγραφική έκθεση από τον Σχολικό Σύμβουλο	57	17,1	58	17,4	90	26,9	94	28,1	35	10,5
Περιγραφική έκθεση από τον Μέντορα	70	21,3	55	16,7	110	33,4	70	21,3	24	7,3
Συνδυασμός των παραπάνω	51	15,5	37	11,2	83	25,2	100	30,3	59	17,9

Το φύλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς τον «Ατομικό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού», $t(339)=-3,959$ $p=0,000$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικό αυτό το μέσο αξιολόγησης, συγκριτικά με τους άνδρες.

Πίνακας 77

Φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού	Ανδρες	149	3,34	1,167	,096
	Γυναίκες	192	3,82	1,045	,075

Η **Ειδικότητα** επίσης διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον «Ατομικό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού» $F(21)=1,709$ $p=0,028$, καθώς διαπιστώνουμε πως οι Φιλολόγοι και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών θεωρούν περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες πως το συγκεκριμένο μέσο μπορεί να συμβάλλει στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου τους.

Η **Ηλικία** διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις τους ως προς τα «Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές» $F(2)=3,653$ $p=0,027$ και τη «Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» $F(2)=3,120$ $p=0,045$. Όπως φαίνεται και από τους Μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα η ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών θεωρεί πιο σημαντικά αυτά τα δύο μέσα συγκριτικά με τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Πίνακας 78

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές	22-35 ετών	67	3,61	1,086	,133
	36-50 ετών	189	3,16	1,207	,088
	>50 ετών	83	3,36	1,226	,135
	Total	339	3,30	1,198	,065
Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	22-35 ετών	66	3,47	1,126	,139
	36-50 ετών	188	3,06	1,145	,084
	>50 ετών	82	3,23	1,189	,131
	Total	336	3,18	1,160	,063

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία** διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις τους ως προς τη «Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού» $F(3)=3,181$ $p=0,024$, καθώς οι έχοντες άνω των 20 ετών προϋπηρεσία είναι πιο δεκτικοί στην «παρατήρηση των διδασκαλιών» τους.

Πίνακας 79

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού	1-3 χρόνια	37	2,92	1,479	,243
	4-10 χρόνια	111	3,56	1,165	,111
	11-20 χρόνια	92	3,52	1,181	,123
	>20 χρόνια	97	3,59	1,116	,113
	Total	337	3,49	1,205	,066

V. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Αναζητώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που θεωρούν περισσότερο και λιγότερο σημαντικά διαπιστώσαμε πως με βάση την αξιολογική κατηγορία «πολύ» τα 8 κριτήρια στα οποία αποδίδουν μεγαλύτερη σημαντικότητα είναι τα εξής:

1. Διδακτική ικανότητα, 72,1%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 96,9%)
2. Παιδαγωγική κατάρτιση, 56,8%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 90,5%)
3. Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, 53,5%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 86,2%)
4. Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας, 52,3%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 88,5%)

5. Σχέσεις με τους μαθητές, 40,4%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 77%)
6. Διαχείριση της σχολικής τάξης, 34,3%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 81,4%)
7. Επαγγελματική εμπειρία, 33,8%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 71,2%)
8. Συνεργασία με τους συναδέλφους, 31,3%, (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 76%)

Θεωρήσαμε σκόπιμο να σημειώσουμε τα ποσοστά που αντιστοιχούν αθροιστικά στις αξιολογικές κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ», καθώς καταδεικνύουν πως συνολικά πάνω από τα 3/4 των εκπαιδευτικών του δείγματος διακρίνουν τα συγκεκριμένα κριτήρια ως τα σημαντικότερα, βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η ατομική τους αξιολόγηση.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά τον πίνακα με τα ποσοστά των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στα κριτήρια που ορίσαμε.

Πίνακας 80: Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στα κριτήρια αξιολόγησης.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	4	1,1	10	2,9	26	7,5	126	36,2	182	52,3
Διδακτική ικανότητα	2	0,6	3	0,9	6	1,7	87	24,8	253	72,1
Παιδαγωγική κατάρτιση	3	0,9	9	2,6	21	6,1	117	33,7	197	56,8
Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο	17	5,0	34	10,0	84	24,6	134	39,3	72	21,1
Συνεργασία με τους συναδέλφους	4	1,2	14	4,1	64	18,7	153	44,7	107	31,3
Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	12	3,5	30	8,8	73	21,5	140	41,3	84	24,8
Συνεργασία με τον Μέντορα	33	10,0	49	14,9	84	25,5	115	35,0	48	14,6
Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	25	7,4	47	13,9	88	26,0	115	33,9	64	18,9
Διεκπεραίωση εξωδιδασκικών καθηκόντων	43	12,8	69	20,5	91	27,0	96	28,5	38	11,3
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	5	1,5	8	2,3	34	9,9	112	32,7	183	53,5
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας	24	7,1	51	15,1	67	19,9	110	32,6	85	25,2
Συγγραφική δραστηριότητα	75	22,4	89	26,6	96	28,7	51	15,2	24	7,2
Επίδοση των μαθητών	22	6,5	51	15,1	80	23,7	131	38,8	54	16,0
Διαχείριση της σχολικής τάξης	9	2,6	15	4,4	40	11,6	162	47,1	118	34,3
Σχέσεις με τους μαθητές	8	2,3	14	4,1	57	16,6	126	36,6	139	40,4
Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	15	4,5	34	10,1	77	23,0	130	38,8	79	23,6
Κατοχή επιστημονικών τίτλων	40	12,0	60	18,0	111	33,2	94	28,1	29	8,7
Γενικότερη κοινωνική δράση	56	16,7	65	19,4	98	29,3	71	21,2	45	13,4
Επαγγελματική εμπειρία	6	1,8	20	5,9	72	21,2	127	37,4	115	33,8
Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών	16	4,8	28	8,4	84	25,1	131	39,1	76	22,7
Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	34	10,1	43	12,7	87	25,7	105	31,1	69	20,4
Συνεργασία με εξειδικευμένα κέντρα και υπηρεσίες του ΥΠΔΒΜΘ σε ζητήματα καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης των μαθητών	40	12,0	60	18,0	87	26,1	94	28,2	52	15,6
Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της Σχολικής Μονάδας	62	18,7	86	26,0	108	32,6	56	16,9	19	5,7

Ο παράγοντας **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Παιδαγωγική κατάρτιση», $t(345) = -3,138$ $p=0,002$, καθώς οι γυναίκες δείχνουν να θεωρούν πιο σημαντικό αυτό το κριτήριο, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 81

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Παιδαγωγική κατάρτιση	Άνδρες	153	4,28	,877	,071
	Γυναίκες	194	4,55	,698	,050

Ο παράγοντας **Ηλικία** διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη «Συνεργασία με τους συναδέλφους», $F(2)=4,824$ $p=0,009$, και την «Επαγγελματική εμπειρία» $F(2)=4,274$ $p=0,015$. Η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών θεωρούν πιο σημαντικά αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης.

Πίνακας 82

Ηλικία		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Συνεργασία με τους συναδέλφους	22-35 ετών	68	3,96	,888	,108
	36-50 ετών	191	3,92	,879	,064
	>50 ετών	83	4,27	,828	,091
	Total	342	4,01	,878	,047
Επαγγελματική εμπειρία	22-35 ετών	69	3,72	,953	,115
	36-50 ετών	188	3,94	1,014	,074
	>50 ετών	83	4,18	,843	,093
	Total	340	3,96	,972	,053

Η **Ειδικότητα** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα» $F(21)=1,608$ $p=0,046$ και τη «Διαχείριση της σχολικής τάξης» $F(21)=1,607$ $p=0,046$. Οι Θεολόγοι ΠΕ01 και οι Μαθηματικοί ΠΕ03 θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο την «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα», ενώ οι Φιλολόγοι ΠΕ02 και οι καθηγητές των Φυσικών Επιστημών ΠΕ04 θεωρούν σημαντικότερο το κριτήριο «Διαχείριση της σχολικής τάξης».

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους αναφορικά με τα κριτήρια «Σχέσεις με τους μαθητές» $F(3)=2,867$ $p=0,037$ και την «Επαγγελματική εμπειρία» $F(3)=4,779$ $p=0,003$. Οι έχοντες άνω των 20 χρόνων προϋπηρεσία θεωρούν πιο σημαντικά τα κριτήρια αυτά συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους στον παρακάτω πίνακα..

Πίνακας 83

Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Σχέσεις με τους μαθητές	1-3 χρόνια	39	4,18	,970	,155
	4-10 χρόνια	112	3,88	,988	,093
	11-20 χρόνια	92	4,14	1,023	,107
	>20 χρόνια	101	4,24	,862	,086
	Total	344	4,09	,968	,052
Επαγγελματική εμπειρία	1-3 χρόνια	39	4,05	,944	,151
	4-10 χρόνια	111	3,68	1,046	,099
	11-20 χρόνια	91	4,08	,897	,094
	>20 χρόνια	99	4,12	,907	,091
	Total	340	3,96	,972	,053

Ο παράγοντας **Περιοχή Σχολείου** διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας», $F(2)=5,090$ $p=0,007$, την «Διδακτική ικανότητα» $F(2)=7,491$ $p=0,001$ και την «Παιδαγωγική κατάρτιση» $F(2)=4,556$ $p=0,011$, καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή θεωρούν σημαντικότερα αυτά τα κριτήρια. Διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς το κριτήριο «Συνεργασία με τους συναδέλφους», $F(2)=4,429$ $p=0,013$, στο οποίο οι υπηρετούντες σε σχολεία αστικής περιοχής το θεωρούν σημαντικότερο κριτήριο συγκριτικά με τους άλλους.

Πίνακας 84

Περιοχή Σχολείου		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	Αστική	199	4,41	,817	,058
	Ημιαστική	81	4,46	,633	,070
	Αγροτική	68	4,07	1,012	,123
	Total	348	4,36	,831	,045
Διδακτική ικανότητα	Αστική	200	4,70	,493	,035
	Ημιαστική	82	4,80	,456	,050
	Αγροτική	69	4,43	,947	,114
	Total	351	4,67	,613	,033
Παιδαγωγική κατάρτιση	Αστική	199	4,40	,790	,056
	Ημιαστική	81	4,64	,577	,064
	Αγροτική	67	4,27	,963	,118
	Total	347	4,43	,792	,043
Συνεργασία με τους συναδέλφους	Αστική	196	4,12	,811	,058
	Ημιαστική	79	3,95	,830	,093
	Αγροτική	67	3,76	1,060	,130
	Total	342	4,01	,878	,047

Ο παράγοντας **Τύπος Σχολείου** διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας» $F(3)=2,989$ $p=0,031$ και την «Διδακτική ικανότητα»

$F(3)=3,292$ $p=0,021$. Οι καθηγητές του Μουσικού Σχολείου θεωρούν σημαντικότερη την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας» ως κριτήριο και μαζί με τους καθηγητές που υπηρετούν σε Λύκειο δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κριτήριο «Διδακτική ικανότητα».

Πίνακας 85

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας	Γυμνάσιο	158	4,27	,834	,066
	Λύκειο	93	4,47	,636	,066
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	4,12	1,200	,206
	Μουσικό Σχολείο	63	4,52	,800	,101
	Total	348	4,36	,831	,045
Διδακτική ικανότητα	Γυμνάσιο	159	4,61	,684	,054
	Λύκειο	95	4,79	,410	,042
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	4,47	,896	,154
	Μουσικό Σχολείο	63	4,75	,439	,055
	Total	351	4,67	,613	,033

Αναγκαιότητα αξιολόγησης ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Το επόμενο ερώτημα που θέσαμε ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αν πρέπει να βαθμολογούνται ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά τους στα πλαίσια της αξιολόγησης τους. Με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» διαπιστώσαμε ότι τα 3 πρώτα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι πρέπει να βαθμολογούνται είναι η «Υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων» (76%), το «Ενδιαφέρον για τους μαθητές» (75%) και η «Συνέπεια» (73,4%). Τα αποτελέσματα αυτά μας παραπέμπουν και στα αποτελέσματα για τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά στην αξιολόγηση τους, καθώς είδαμε ότι «πολύ» σημαντικά θεωρήθηκαν η «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα» και οι «Σχέσεις με τους μαθητές».

Το μόνο χαρακτηριστικό στο οποίο εκφράζουν την ένσταση τους και θεωρούν ότι δεν πρέπει να βαθμολογείται «καθόλου» σε ποσοστό 35,7% είναι η «Εμφάνιση».

Πίνακας 86

ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εμφάνιση	123	35,7	77	22,3	78	22,6	52	15,1	15	4,3
Ήθος	6	1,7	11	3,2	19	5,5	106	30,6	204	59,0
Ζήλος για την εργασία	7	2,0	7	2,0	28	8,1	113	32,6	192	55,3
Συνέπεια	1	0,3	2	0,6	8	2,3	81	23,4	254	73,4
Υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων	2	0,6	3	0,9	9	2,6	70	20,0	266	76,0
Ενδιαφέρον για τους μαθητές	2	0,6	4	1,1	20	5,7	61	17,5	261	75,0
Ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου	14	4,1	21	6,1	58	16,8	139	40,3	113	32,8

Θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους του εκπαιδευτικούς ή πρέπει αυτά να διαμορφώνονται κατά περίπτωση (π.χ. νεοδιόριστος/έμπειρος εκπαιδευτικός, επαγγελματικά ώριμος/ανώριμος);

Στο σύνολο των 362 εκπαιδευτικών οι 199 (55%) δηλώνουν πως πρέπει τα κριτήρια να διαμορφώνονται κατά περίπτωση, οι 150 (41,4%) απάντησαν πως προτιμούν την εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης, ενώ το 3,6% δεν έδωσε απάντηση.

Πίνακας 87

Διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση		N	%
Valid	NAI	199	55,0
	OXI	150	41,4
	Total	349	96,4
Missing	System	13	3,6
Total		362	100,0

Πίνακας 88

Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης		N	%
Valid	NAI	150	41,4
	OXI	199	55,0
	Total	349	96,4
Missing	System	13	3,6
Total		362	100,0

Ο παράγοντας **Πρόσθετες Σπουδές** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους». Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα από αυτούς που απάντησαν «ναι» θετικότερη στάση δείχνουν όσοι έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές, ενώ από όσους διαφώνησαν την αρνητικότερη στάση εξέφρασαν όσοι δεν έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές.

Πίνακας 89

		Πρόσθετες Σπουδές		Total
		NAI	OXI	
Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους	NAI	51,6%	38,3%	43,0%
	OXI	48,4%	61,7%	57,0%

$\chi^2=5,74$ $p=0,017$

Συγκεκριμένα όσοι κατέχουν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ διατυπώνουν σαφώς την αρνητική τους στάση προς τη «Διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση», όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 90

		Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση	ΝΑΙ	37,1%	61,3%	57,0%
	ΟΧΙ	62,9%	38,7%	43,0%

$\chi^2=12,21$ $p=0,000$

Η **Θέση Υπηρεσίας** διαφοροποιεί επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους, καθώς οι Αναπληρωτές και οι Ωρομίσθιοι δείχνουν θετικότερη στάση, ενώ οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές κλίνουν περισσότερο προς τη διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση.

Πίνακας 91

		Θέση υπηρεσίας					Total
		Διευθυντής/ντριά	Υποδιευθυντής/ντριά	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	Αναπληρωτής/τρια	Ωρομίσθιος/α	
Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους	ΝΑΙ	25,0%	30,0%	40,9%	65,5%	58,8%	43,0%
	ΟΧΙ	75,0%	70,0%	59,1%	34,5%	41,2%	57,0%

$\chi^2=10,51$ $p=0,033$

Παράγοντες που επηρεάζουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Το επόμενο ερώτημα που θέσαμε ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση τους. Διαπιστώσαμε πως με βάση τα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι εξής 6 παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί:

1. Ο αριθμός των μαθητών της τάξης, 42,2% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 77,5%)
2. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, 35,9% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 75%)
3. Οι συνθήκες στο σχολείο, 35,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 76,5%)

4. Τα σχολικά εγχειρίδια, 33,9% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 70,7%)
5. Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, 30,2% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 69,8%)
6. Το επίπεδο των μαθητών, 28,4% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 68,2%)

Πίνακας 92

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Το επίπεδο των μαθητών	13	3,7	33	9,4	66	18,8	140	39,8	100	28,4
Ο αριθμός των μαθητών της τάξης	12	3,4	20	5,7	46	13,2	123	35,3	147	42,2
Η γεωγραφική προέλευση του εκπαιδευτικού	115	33,8	84	24,7	67	19,7	51	15,0	23	6,8
Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο	19	5,5	23	6,7	83	24,1	150	43,5	70	20,3
Τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχεται ο εκπαιδευτικός	30	8,9	43	12,8	88	26,2	129	38,4	46	13,7
Η οικονομική κατάσταση του εκπαιδευτικού	65	19,2	56	16,5	91	26,8	81	23,9	46	13,6
Οι συνθήκες στο σχολείο	4	1,2	27	7,8	50	14,5	140	40,7	123	35,8
Το πρόγραμμα σπουδών	10	2,9	26	7,6	79	23,0	132	38,5	96	28,0
Τα σχολικά εγχειρίδια	9	2,6	31	9,0	61	17,7	127	36,8	117	33,9
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	9	2,6	22	6,3	56	16,1	136	39,1	125	35,9
Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου	15	4,4	17	5,0	70	20,7	134	39,6	102	30,2
Η χρηματοδότηση του σχολείου	21	6,1	31	9,0	63	18,4	129	37,6	99	28,9

Το **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», $t(343)=-3,185$ $p=0,002$, την «Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου», $t(343)=-2,397$ $p=0,017$ και την «Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου», $t(336)=-2,120$ $p=0,035$, καθώς οι γυναίκες θεωρούν πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 93

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τα σχολικά εγχειρίδια	Άνδρες	152	3,70	1,103	,089
	Γυναίκες	193	4,06	,982	,071
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Άνδρες	152	3,85	1,078	,087
	Γυναίκες	196	4,11	,930	,066
Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου	Άνδρες	150	3,73	1,036	,085
	Γυναίκες	188	3,97	1,044	,076

Η **Ειδικότητα** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», $F(2)=1,827$ $p=0,016$, καθώς οι Φιλολόγοι και οι καθηγητές ξένων γλωσσών δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον παράγοντα αυτό.

Η **Ηλικία**, $F(2)=3,931$ $p=0,021$, και οι **Πρόσθετες Σπουδές**, $t(342)=2,183$ $p=0,030$, διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις «Συνθήκες στο σχολείο». Η ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών και όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές θεωρούν πιο σημαντικό τον παράγοντα αυτό.

Πίνακας 94

Ηλικία		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Οι συνθήκες στο σχολείο	22-35 ετών	69	4,30	,928	,112
	36-50 ετών	192	3,93	,976	,070
	>50 ετών	83	3,99	,917	,101
	Total	344	4,02	,961	,052

Πίνακας 95

Πρόσθετες Σπουδές		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι συνθήκες στο σχολείο	ΝΑΙ	122	4,17	,951	,086
	ΟΧΙ	222	3,94	,959	,064

Η **Περιοχή σχολείου** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «Επίπεδο των μαθητών» $F(2)=6,579$ $p=0,002$. Οι υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής θεωρούν πιο σημαντικό τον παράγοντα αυτό.

Πίνακας 96

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Το επίπεδο των μαθητών	Αστική	199	3,75	,997	,071
	Ημιαστική	82	4,13	,966	,107
	Αγροτική	71	3,54	1,274	,151
	Total	352	3,80	1,068	,057

Η **Θέση Υπηρεσίας** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», $F(4)=3,668$ $p=0,006$, καθώς οι Υποδιευθυντές θεωρούν πιο σημαντικό τον παράγοντα αυτό, και την «Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού», $F(4)=2,520$ $p=0,041$, καθώς οι Ωρομίσθιοι θεωρούν περισσότερο σημαντικό αυτό τον παράγοντα.

Πίνακας 97

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Τα σχολικά εγχειρίδια	Διευθυντής/ντρια	12	3,67	,778	,225
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,70	,483	,153
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	277	3,87	1,033	,062
	Αναπληρωτής/τρια	29	3,66	1,317	,245
	Ωρομίσθιος/α	17	4,53	,874	,212
	Total	345	3,90	1,051	,057
Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου	Διευθυντής/ντρια	12	3,58	,793	,229
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	4,40	,699	,221
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	271	3,80	1,074	,065
	Αναπληρωτής/τρια	28	4,04	,999	,189
	Ωρομίσθιος/α	17	4,41	,712	,173
	Total	338	3,86	1,046	,057

VI. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος από τους αξιολογούμενους.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 86,2% πιστεύουν ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

Πίνακας 98

		N	%
Valid	ΝΑΙ	312	86,2
	ΟΧΙ	6	1,7
	Δεν έχω άποψη	33	9,1
	Total	351	97,0
Missing	System	11	3,0
Total		362	100,0

Πιστεύετε ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

■ ΝΑΙ
■ ΟΧΙ
■ Δεν έχω άποψη



Γράφημα 18:

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σχετικά με το δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος.

Είναι πολύ μεγάλο το ποσοστό που συμφωνεί. Δεν θεωρούμε σκόπιμο να αναζητήσουμε τον έλεγχο συνάφειας με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Σκοποί αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Αναζητώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς για τους οποίους θεωρούν πως πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης τους διαπιστώσαμε ότι με βάση την αξιολογική κατηγορία «πολύ» οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 54,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 84,2%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση τους πρέπει να επιδιώκει πρωτίστως την «Αυτοβελτίωση» τους. Επίσης πολύ σημαντική θεωρούν την «Επιμόρφωση» σε ποσοστό 51% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 83,2%) και τρίτη στη σειρά τοποθετούν την «Επαγγελματική ανάπτυξη» σε ποσοστό 34,5% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 72%). Σε υψηλό ποσοστό θεωρούν σημαντική και την «Προαγωγή» (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 63,5%). Θεωρούν πως δεν πρέπει να

αποτελούν σκοπό της αξιολόγησης τους η «Απόλυση» και η «Μετάθεση - Απόσπαση» σε ποσοστά 43,3% και 35,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 99

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οικονομική εξέλιξη	57	16,6	29	8,5	64	18,7	132	38,5	61	17,8
Προαγωγή	32	9,4	24	7,1	68	20,0	136	40,0	80	23,5
Μονιμοποίηση	65	19,2	49	14,5	44	13,0	107	31,7	73	21,6
Απόλυση	146	43,3	57	16,9	53	15,7	45	13,4	36	10,7
Μετάθεση-Απόσπαση	118	35,1	64	19,0	68	20,2	64	19,0	22	6,5
Μετάταξη σε διοικητικές θέσεις	71	21,0	52	15,4	79	23,4	96	28,4	40	11,8
Αυτοβελτίωση	12	3,5	14	4,0	29	8,4	102	29,4	190	54,8
Επιμόρφωση	14	4,1	11	3,2	33	9,6	111	32,2	176	51,0
Επαγγελματική ανάπτυξη (εκτός επιμόρφωσης)	18	5,4	18	5,4	58	17,3	126	37,5	116	34,5

Το **Φύλο** διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Αυτοβελτίωση», $t(345) = -2,716$ $p = 0,007$, καθώς οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικό το σκοπό αυτό.

Πίνακας 100

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοβελτίωση				
Άνδρες	151	4,11	1,099	,089
Γυναίκες	196	4,41	,926	,066

Η **Ειδικότητα** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Επιμόρφωση», $F(21) = 1,636$ $p = 0,040$. Οι Φιλολόγοι και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην «Επιμόρφωση» ως σκοπό της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τους.

Η **Ηλικία**, $F(2) = 4,490$ $p = 0,012$, η **Περιοχή Σχολείου**, $F(2) = 5,459$ $p = 0,005$, αλλά και η **Θέση Υπηρεσίας**, $F(4) = 4,267$ $p = 0,002$, διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Προαγωγή». Η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, όσοι υπηρετούν σε αστική περιοχή και περισσότερο οι Διευθυντές και οι Ωρομίσθιοι καθηγητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην «Προαγωγή» ως σκοπό που πρέπει να

εξυπηρετεί η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης τους, όπως φαίνεται και από τους Μέσους Όρους στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 101

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Προαγωγή	22-35 ετών	69	3,30	1,264	,152
	36-50 ετών	188	3,61	1,208	,088
	>50 ετών	83	3,88	1,029	,113
	Total	340	3,61	1,191	,065

Πίνακας 102

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Προαγωγή	Αστική	193	3,75	1,101	,079
	Ημιαστική	78	3,64	1,227	,139
	Αγροτική	69	3,20	1,313	,158
	Total	340	3,61	1,191	,065

Πίνακας 103

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Προαγωγή	Διευθυντής/ντρια	12	4,00	1,206	,348
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	3,90	1,101	,348
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	272	3,64	1,169	,071
	Αναπληρωτής/τρια	29	2,83	1,311	,243
	Ωρομίσθιος/α	17	4,00	,866	,210
	Total	340	3,61	1,191	,065

Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Αναζητώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιοί πρέπει και ποιοί δεν πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης τους διαπιστώσαμε ότι με βάση την αξιολογική κατηγορία «πολύ» οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 91,5%) θεωρούν ότι «οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι» πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους. Επίσης, δέχονται τον Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 32,4% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 62,4%), τον Διευθυντή του Σχολείου σε ποσοστό 30,5% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 62,2%) και τον Μέντορα σε ποσοστό

21,1% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 45,2%). Δεν επιθυμούν «καθόλου» να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα τους η τοπική κοινωνία (64,8%), οι γονείς των μαθητών (48,1%) αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές (49%).

Πίνακας 104

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί	4	1,1	12	3,3	14	4,0	58	16,5	264	75,0
Ο Διευθυντής του σχολείου	33	9,6	39	11,3	58	16,9	109	31,7	105	30,5
Ο Σχολικός Σύμβουλος	32	9,4	34	10,0	62	18,2	102	30,0	110	32,4
Ο Μέντορας	56	16,7	56	16,7	72	21,4	81	24,1	71	21,1
Ο Σύλλογος Διδασκόντων	98	28,8	70	20,6	75	22,1	64	18,8	33	9,7
Ο Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης	79	23,4	60	17,8	89	26,3	69	20,4	41	12,1
Ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	84	25,0	59	17,6	79	23,5	70	20,8	44	13,1
Ο Περιφερειακός Διευθυντής	112	33,5	69	20,7	69	20,7	55	16,5	29	8,7
Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	106	31,7	52	15,6	72	21,6	65	19,5	39	11,7
Οι μαθητές	165	49,0	48	14,2	43	12,8	49	14,5	32	9,5
Οι γονείς των μαθητών	161	48,1	63	18,8	52	15,5	36	10,7	23	6,9
Η τοπική κοινωνία	217	64,8	50	14,9	45	13,4	15	4,5	8	2,4

Το **Φύλο** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόσβαση του «ίδιου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού», $t(350) = -2,752$ $p = 0,006$ και του «Διευθυντή του σχολείου», $t(342) = 2,277$ $p = 0,023$. Οι γυναίκες δείχνουν την προτίμηση τους στη πρόσβαση του «ίδιου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» και οι άνδρες κλίνουν περισσότερο στο πρόσωπο του Διευθυντή.

Πίνακας 105

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί	Άνδρες	154	4,47	,971	,078
	Γυναίκες	198	4,71	,647	,046
Ο Διευθυντής του σχολείου	Άνδρες	153	3,80	1,221	,099
	Γυναίκες	191	3,48	1,321	,096

Η **Ειδικότητα** διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους από τον «Διευθυντή του σχολείου» $F(21) = 2,515$ $p = 0,000$, στον οποίο δείχνουν θετικότερη στάση οι Μαθηματικοί ΠΕ03 και οι καθηγητές Φυσικών Επιστημών ΠΕ04, και από τον «Σχολικό Σύμβουλο», $F(21) = 1,862$ $p = 0,013$ και τον «Μέντορα» $F(21) = 2,183$

$p=0,002$, στους οποίους δείχνουν θετικότερη στάση οι Φιλολόγοι ΠΕ02 και οι Μαθηματικοί ΠΕ03.

Η **Ηλικία** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με τον «Διευθυντή του σχολείου», $F(2)=3,718$ $p=0,025$ και τον Σχολικό Σύμβουλο», $F(2)=5,522$ $p=0,004$. Η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών δέχεται περισσότερο από τις άλλες ομάδες να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους τα δύο αυτά πρόσωπα, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 106

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο Διευθυντής του σχολείου	22-35 ετών	69	3,30	1,287	,155
	36-50 ετών	191	3,63	1,331	,096
	>50 ετών	84	3,87	1,128	,123
	Total	344	3,62	1,286	,069
Ο Σχολικός Σύμβουλος	22-35 ετών	69	3,28	1,211	,146
	36-50 ετών	190	3,67	1,318	,096
	>50 ετών	81	3,96	1,177	,131
	Total	340	3,66	1,281	,069

Η **Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με τον «Σχολικό Σύμβουλο», $F(3)=3,185$ $p=0,024$, καθώς οι έχοντες άνω των 20 ετών προϋπηρεσία δέχονται περισσότερο την πρόσβαση αυτού του προσώπου στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους.

Πίνακας 107

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο Σχολικός Σύμβουλος	1-3 χρόνια	39	3,23	1,307	,209
	4-10 χρόνια	112	3,54	1,177	,111
	11-20 χρόνια	91	3,70	1,410	,148
	>20 χρόνια	98	3,92	1,216	,123
	Total	340	3,66	1,281	,069

Η **Περιοχή Σχολείου** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την πρόσβαση από τους «ίδιους τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς», $F(2)=4,167$ $p=0,016$. Οι υπηρετούντες σε ημιαστική περιοχή δείχνουν περισσότερο την προτίμηση τους. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων και σχετικά με τον

«Μέντορα», $F(2)=3,043$ $p=0,049$, καθώς οι υπηρετούντες σε αστική περιοχή δέχονται περισσότερο την πρόσβαση από αυτό το πρόσωπο.

Πίνακας 108

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί	Αστική	201	4,63	,764	,054
	Ημιαστική	80	4,75	,585	,065
	Αγροτική	71	4,38	1,087	,129
	Total	352	4,61	,813	,043
Ο Μέντορας	Αστική	193	3,28	1,357	,098
	Ημιαστική	76	3,17	1,310	,150
	Αγροτική	67	2,81	1,469	,179
	Total	336	3,16	1,378	,075

Ο **Τύπος Σχολείου** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την πρόσβαση από τον «Διευθυντή του σχολείου», $F(3)=2,854$ $p=0,037$ και από τον «Μέντορα», $F(3)=4,431$ $p=0,005$. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ δέχονται πιο θετικά αυτά τα πρόσωπα.

Πίνακας 109

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο Διευθυντής του σχολείου	Γυμνάσιο	155	3,66	1,176	,094
	Λύκειο	92	3,38	1,382	,144
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	4,12	1,200	,206
	Μουσικό Σχολείο	63	3,62	1,385	,174
	Total	344	3,62	1,286	,069
Ο Μέντορας	Γυμνάσιο	151	3,12	1,356	,110
	Λύκειο	88	3,19	1,355	,144
	ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ	34	3,88	1,409	,242
	Μουσικό Σχολείο	63	2,84	1,334	,168
	Total	336	3,16	1,378	,075

Τέλος, Η **Θέση Υπηρεσίας** των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί επίσης τις απόψεις τους σχετικά με τον «Μέντορα», $F(4)=2,992$ $p=0,019$. Οι Ωρομίσθιοι δείχνουν πιο θετική στάση στο πρόσωπο αυτό.

Πίνακας 110

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Ο Μέντορας	Διευθυντής/ντρια	12	3,42	1,379	,398
	Υποδιευθυντής/ντρια	10	3,60	1,265	,400
	Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια	268	3,16	1,402	,086
	Αναπληρωτής/τρια	29	2,52	1,122	,208
	Ωρομίσθιος/α	17	3,82	1,074	,261
	Total	336	3,16	1,378	,075

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Μια έρευνα, σύμφωνα με τους Bird et al. (1999), οφείλει να κάνει την διάκριση ανάμεσα σε δύο πτυχές που αφορούν στη σχετικότητα μεταξύ: 1) της σημασίας του ζητήματος που εξετάζεται και 2) της συμβολής των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ήδη κεκτημένη γνώση. Τα ευρήματα μιας επιστημονικής έρευνας προκειμένου να έχουν αξία θα πρέπει να σχετίζονται με ζητήματα που δικαιολογημένα απασχολούν κάποια κοινωνική ή/ και επαγγελματική ομάδα.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση δεν συγκροτούν ενιαία και ομοιογενή επαγγελματική ομάδα καθώς ένα πλήθος παραγόντων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια και το επίπεδο σπουδών τους, η προϋπηρεσία, η σχέση εργασίας τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν καθώς και οι κοινωνικο-πολιτικές τους αντιλήψεις τους, συντελούν στη διάσπασή τους σε μικρότερες ομάδες. Από την μελέτη της συναφούς εγχώριας βιβλιογραφίας προέκυψε ότι ο θεωρητικός προβληματισμός επικεντρώνεται α) στη συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, β) στον προβληματισμό γύρω από τους φορείς αξιολόγησης, γ) στην προβληματική των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, δ) στην εξέταση των μέσων με βάση τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, ε) στον προβληματισμό γύρω από την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και στ) κυρίως στο σκεπτικισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Σκούφη 2006; Χαϊδεμενάκου, 2006).

I. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει στη χώρα μας για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πλήθος επιστημονικών μελετών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν δημοσιευτεί, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν επιχειρηματολογήσει πάνω στο θέμα και πολλές προτάσεις από την ηγεσία της εκπαίδευσης έχουν γίνει. Μετά από πολλά χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων πολλές φορές συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό

ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005; Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002) και των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΔΟΕ, 1999).

Στην έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στον Ν.Σερρών, τάσσονται σαφώς υπέρ της αξιολόγησης τους, καθώς το υψηλό ποσοστό του 74,9% του δείγματος μας, συμφωνεί ότι πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών επιθυμούν την αξιολόγηση τους, (Παμουκτσόγλου, 2003; Γκούσης, 2004). Θεωρώντας πως λόγω των τραυματικών εμπειριών που άφησαν στον εκπαιδευτικό κλάδο των εκπαιδευτικών οι επιθεωρήσεις αλλά και της έντονης δραστηριοποίησης της ΟΛΜΕ, κυρίως τη δεκαετία του 1970, για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, να έχει δημιουργηθεί στην κοινή γνώμη η εντύπωση ότι οι καθηγητές δεν επιθυμούν την αξιολόγηση τους. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997). Ωστόσο από τα αποτελέσματα της έρευνας μας γίνεται φανερό ότι ισχύει εντελώς το αντίθετο. Εξάλλου από τις ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ φαίνεται να υπάρχει αντίρρηση των εκπαιδευτικών, κυρίως, στο περιεχόμενο της αξιολόγησης και όχι σ' αυτήν την ίδια την αξιολόγηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε., «το ερώτημα δεν έγκειται στο σημείο ναι ή όχι στην αξιολόγηση. Έγκειται στο για ποιά αξιολόγηση μιλάμε, για ποιό σκοπό γίνεται, από ποιούς γίνεται και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997).

Στο σημείο αυτό μπορούμε επίσης να αναφερθούμε σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Δημητρόπουλο (Δημητρόπουλος, 1986) το 1982 με μη τυχαίο δείγμα 732 καθηγητών που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο σε σχολεία της Μακεδονίας και της Θράκης αλλά και αργότερα από τον Χαρακόπουλο (Χαρακόπουλος, 1998). Χαρακτηριστικό στοιχείο των δύο παραπάνω ερευνών – και λόγω της χρονικής απόστασης μεταξύ τους – είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δέχονται την αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου τους υπό την

προϋπόθεση ότι στόχος της θα ήταν η βελτίωση του εκπαιδευτικού και όχι ο έλεγχος του. Και στις δύο τίθεται το ζήτημα της επάρκειας των αξιολογητών και των κριτηρίων αξιολόγησης. Η ίδια άποψη εκφράζεται και σε μια μικρή έρευνα που έγινε στην Αγγλία την περίοδο που επρόκειτο να εισαχθεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Medcalf, 1990) αλλά και σε μια παρεμφερή έρευνα που έγινε στην Κύπρο από τον Πασιαρδή το 1996. Επίσης, σε έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2002) στην οποία έλαβαν μέρος 108 εκπαιδευτικοί από σχολεία των νομών Μεσσηνίας και της Αργολίδας, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες στην συντριπτική τους πλειοψηφία (99,1%) απάντησαν καταφατικά ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης τους. Τέλος, σε έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 104 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006) αν και λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων δεν μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα, ωστόσο, στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου αλλά και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη.

2. Όσον αφορά τη συχνότητα στην οποία πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το 47,6% του δείγματος της έρευνας μας δηλώνει πως η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται «1-2 φορές» τον χρόνο και το 24,5% προτιμά μια «Συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς».

Η «Ηλικία» είναι ο μόνος παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης τους, καθώς διαπιστώσαμε ότι οι καθηγητές άνω των 36 ετών είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση «1-2 φορές τον χρόνο» ενώ οι νεότεροι, ηλικίας 22-35 ετών, είναι πιο θετικοί αναφορικά με το να υπάρχει μια «Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς». Αυτό εξηγείται προφανώς από το γεγονός πως οι μεγαλύτεροι στην ηλικία είναι αναμενόμενο να λειτουργούν πιο συγκρατημένα, ενώ οι νεότεροι θέλουν να βρίσκονται σε μια διαδικασία εγρήγορσης. Μπορούμε να πούμε πως η προτίμηση των νεότερων εκπαιδευτικών σε μια «Συνεχή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς» μας παραπέμπει στην προτίμηση μιας διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης.

Διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση έχουμε όταν η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή κατά της εφαρμογής του εκπαιδευτικού

προγράμματος. Βασικός στόχος της αξιολόγησης αυτής της μορφής είναι να καταγραφούν αδυναμίες κατά το στάδιο της ολοκληρωμένης λειτουργίας της μονάδας και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996; Harris, 1986; Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, είναι κατά τεκμήριο ειδικά εκπαιδευμένοι στην άσκηση του έργου τους, και συνεπώς είναι σε θέση να αναλύσουν και να αξιολογήσουν και όλους τους παράγοντες που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της (Μαυρογιώργος, 1984).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα πολύτιμη στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού, όταν η πεποίθηση για τη διδακτική του επάρκεια είναι χαμηλή (Tschannen-Moran et al., 1998). Όπως υποδηλώνει και η θεωρία του "Κύκλου Ζωής" των Hersey & Blanchard (1988), όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο, συνήθως, λιγότερη στήριξη χρειάζεται, μιας και ωριμάζει ως επαγγελματίας. Ως εκ τούτου, στα πρώτα βήματα των εκπαιδευτικών η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αναγκαία, ώστε να είναι σε θέση να καλύψει τις αδυναμίες τους και να βελτιωθούν επαγγελματικά.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή κ.α. (2005), θα μπορούσε να λεχθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αναζωογονεί και εμπλουτίζει την καριέρα των εκπαιδευτικών για αυτό και το είδος αυτό της αξιολόγησης έχει διαδοθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στους χώρους της αξιολόγησης του προσωπικού.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που δίνει εξέχουσα θέση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αποτελεί απειλή κατά του εκπαιδευτικού που υπόκειται σ' αυτήν (Πασιαρδής, 1996). Το ιδιαίτερο αυτό χαρακτηριστικό μπορεί να κάνει την αξιολόγηση πιο επιθυμητή στους εκπαιδευτικούς, αφού μειώνει την ανασφάλεια που σχετίζεται με την αξιολόγηση που αφορά στο επαγγελματικό του μέλλον.

3. Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι ξεκάθαρο πως τοποθετούνται υπέρ της ατομικής αξιολόγησης τους, ωστόσο, στην έρευνα μας γίνεται φανερό ότι νιώθουν «λίγο» έως και «καθόλου» ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν γενικά για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ποσοστό 60,2%, αλλά και συγκεκριμένα για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 68,2%.

Διαπιστώσαμε ότι μόνο οι παράγοντες «Φύλο» και «Πρόσθετες Σπουδές» διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης τους. Οι άνδρες καθηγητές συγκριτικά με τις γυναίκες καθηγήτριες και όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές συγκριτικά με όσους δεν έχουν κάνει κάτι πέραν των βασικών τους σπουδών, δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν. Αυτό εξηγείται επειδή όσοι καθηγητές έχουν κάνει και Πρόσθετες Σπουδές, είναι πιθανόν να έχουν διευρύνει τους ορίζοντες τους γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης, οπότε είναι αναμενόμενο οι απόψεις και οι στάσεις τους να είναι πιο θετικές ως προς την ενημέρωσή τους από αυτές των συναδέλφων, που δεν έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές. Αν λάβουμε υπόψη και το γεγονός πως την πλειοψηφία τους δείγματος αποτελούν Μόνιμοι καθηγητές και καθηγήτριες είναι αναμενόμενο οι γυναίκες καθηγήτριες μετά το μόνιμο διορισμό τους να έχουν στραφεί στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και να μην δίνουν τη δέουσα προσοχή σε περαιτέρω θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Είναι γεγονός, ότι οι άντρες είναι περισσότερο διατεθειμένοι να ανελιχθούν επαγγελματικά, αφιερώνοντας χρόνο τόσο στην ενημέρωσή τους όσο και στη διεκδίκηση ανώτερων θέσεων στην υπηρεσία τους (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Μολονότι παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός κλάδος αποτελεί επαγγελματικό πεδίο που απασχολεί κατεξοχήν γυναικείο πληθυσμό, στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι πολύ λιγότερες από τους άντρες (Κανταρτζή &

Ανθόπουλος, 2006). Οι γυναίκες συχνά στοχεύουν επαγγελματικά το ίδιο ή και περισσότερο μακριά σε σχέση με τους άντρες (Farmer, 1983), αλλά η πραγματικότητα είναι αυτή που τελικά παρεμποδίζει τα σχέδια τους στον επαγγελματικό στίβο. Οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που έχουν συνήθως οι γυναίκες λειτουργούν ανασταλτικά (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Επίσης, είναι γεγονός ότι οι άντρες χειρίζονται καλύτερα τις διάφορες μορφές ψηφιακής ενημέρωσης, με αποτέλεσμα να ενημερώνονται συστηματικότερα και πιο έγκυρα σε σχέση με τις γυναίκες. Σύμφωνα με έρευνες (Μονόπωλη κ.α., 2003), οι άντρες χρησιμοποιούν περισσότερο τις ψηφιακές υπηρεσίες και τα ηλεκτρονικά περιοδικά σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που οδηγεί στην καλύτερη και ταχύτερη ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις. Επίσης, υπάρχει διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων για το ρόλο των Μ.Μ.Ε ως μέσων διάδοσης επιστημονικών γνώσεων και πληροφόρησης: τα αγόρια θεωρούν ότι τα Μ.Μ.Ε αποτελούν σημαντικό μέσο πληροφόρησης ενώ τα κορίτσια θεωρούν ότι έχουν περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα (Κακανά, Καμαριανός & Μεταλλίδου, 2002).

4. Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι ξεκάθαρο πως τοποθετούνται υπέρ της ατομικής αξιολόγησης τους, ωστόσο, η πλειοψηφία, σε ποσοστό 70,2%, πιστεύει ότι σήμερα δεν έχει ακόμη δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Διαπιστώσαμε ότι μόνο οι παράγοντες «Φύλο» και «Περιοχή σχολείου» διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό και συγκεκριμένα οι γυναίκες καθηγήτριες και όσοι υπηρετούσαν σε αγροτική και ημιαστική περιοχή εξέφρασαν την αρνητικότερη στάση.

Σε αντίστοιχο ερώτημα στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2002), στην πλειοψηφία τους (53,7%) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως δεν θεωρούν ότι έχει δημιουργηθεί απαραίτητο θετικό κλίμα σχετικά με την αποδοχή του θεσμού της αξιολόγησης.

Δεν μας κάνει εντύπωση το μεγάλο ποσοστό που πιστεύει πως δεν έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Εξάλλου, η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης έχει συναντήσει έως τώρα την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας, γιατί χαρακτηριζόταν από αυταρχισμό, επιβολή, «πανοπτική» επιτήρηση, διοικητισμό, εμμονή στη μέτρηση, υποβάθμιση της «ιστορίας της τάξης» (Κουτούζης, 1999).

5. Μιλώντας, ωστόσο, για τον ίδιο τους τον εαυτό διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας κατανέμονται περίπου στη μέση. Το 51,9% αισθάνεται έτοιμο να εισέλθει σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης, ενώ το 41,7% εκφράζεται αρνητικά. Διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες «Φύλο», «Ηλικία» και «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία» διαφοροποιούν στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, θετική στάση δείχνουν περισσότερο οι άνδρες, οι έχοντες ηλικία άνω των 50 ετών και οι έχοντες προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, ενώ την αρνητικότερη στάση εξέφρασαν οι γυναίκες, οι ηλικίας 22-35 ετών και οι έχοντες προϋπηρεσία έως 3 χρόνια. Πιστεύουμε ότι η ωριμότητα και η πείρα, που αποκτιέται με το πέρασμα των χρόνων κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο σίγουρους για τη δουλειά τους και ελαχιστοποιεί τον οποιοδήποτε φόβο και ανησυχία που μπορεί να προκαλεί η πιθανότητα αξιολόγησης τους.

Ωστόσο, το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας μας έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυετή υπηρεσία παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντίσταση στις προτεινόμενες αλλαγές (Curtner-Smith, 1999; Ghaith & Yaghi, 1997; Γοροζίδης, 2009) και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν εγκαθιδρύσει στην καθημερινότητα τους έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δύσκολα αλλάζει.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η διαδικασία της αλλαγής δεν είναι ουδέτερη για τους εκπαιδευτικούς. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, επηρεάζει το θυμικό και λογικό τους επίπεδο και συνοδεύεται από προσωπικά κόστη και οφέλη που λειτουργούν διαφορετικά για κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία, την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και την τρέχουσα επαγγελματική του κατάσταση (Everard & Morris, 1999, Κολοβελώνης, 2006). Η οικειοποίηση και η αποδοχή των καινοτομιών προέρχεται (ανάμεσα στα άλλα) και από την ενεργό συμμετοχή, τα ιδιαίτερα κίνητρα και τη συνειδητή αποδοχή από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών (Cross, 2002).

6. Διαπιστώσαμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης προβάλλουν ως σημαντικότερους λόγους τη «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας» (68,5%), τη «Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης» (56%), τη «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης» (40,8%) και τον «Φόβο λόγω κακών μνημών» (32,3%).

Ο παράγοντας «Θέση Υπηρεσίας» διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι Μόνιμοι καθηγητές συγκριτικά με τους υπόλοιπους προβάλλουν ως σημαντικότερο λόγο τη «Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας». Το «Φύλο» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί, επίσης, τις απόψεις τους καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες φαίνεται να προβάλλουν περισσότερο από τους άνδρες ως σημαντικό λόγο τη «Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης», επιβεβαιώνοντας έτσι και τον χαμηλότερο από τους άνδρες βαθμό ικανοποίησης για την ενημέρωση τους σχετικά με θέματα αξιολόγησης, που αναφέραμε παραπάνω. Όσον αφορά τον «Φόβο λόγω κακών μνημών» ήταν αναμενόμενο να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών η «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία» και συγκεκριμένα οι έχοντες προϋπηρεσία άνω των 20 ετών να θεωρούν πιο σημαντικό τον λόγο αυτό.

Η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη εφαρμογή της, είναι αρνητικά φορτισμένη (Αθανασίου, 2002; Apple, 2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου πολλές φορές ταυτίζεται με τον έλεγχο τον οποίο διενεργεί η διοίκηση για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης και γενικότερα για διοικητικές αποφάσεις. Η ταύτιση αυτή σε μεγάλο βαθμό είναι αίτιο μιας αρνητικής ή έστω αμυντικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, η οποία συνδέεται και με αρνητικές ιστορικές περιπέτειες (Δούκας, 1997; Κασσωτάκης, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ανάγκη της αξιολόγησής τους, αλλά υπό προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2002; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005). Οι προϋποθέσεις τις οποίες προσδιορίζουν κυρίως αφορούν: α) στους σκοπούς της αξιολόγησής τους, β) στα πρόσωπα τα οποία θα τους αξιολογούν, γ) στα κριτήρια της αξιολόγησής τους, δ) στη μέθοδο της διαδικασίας της αξιολόγησής τους, και ε) στην έκφραση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στην επιστημονική - επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως συγχρόνως προσδιορίζουν επισφάλειες στις προαναφερθείσες παραμέτρους της αξιολόγησής τους, που συνιστούν άλλωστε και το σύνολο της διαδικασίας. Τόσο το περιεχόμενο όσο και τα αίτια από τα οποία εκπορεύονται οι προσδιορισμοί των συγκεκριμένων επισφαλειών είναι γνωστό ότι συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές μέχρι το 1981. Ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως αυτός λειτούργησε, ευθύνεται για τις συγκεκριμένες θέσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της

αξιολόγησής τους με ότι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση γενικότερα στη χώρα μας και ειδικότερα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 2002; Μαυρογιώργος, 1993).

Η αξιολόγηση, επίσης, μας λέει ο MacBeath (2001), ενέχει πάντα στοιχεία προκατάληψης. Όταν κάποιος θέλει να αμυνθεί ή να επιτεθεί σε κάτι, το αξιολογεί. Η αξιολόγηση είναι μια κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα συμπεριφορά. Έτσι, τα αποτελέσματά της γίνονται ή δε γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται.

Σε ποιοτική έρευνα (Χαΐδεμενάκου, 2006), στην οποία συμμετείχαν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας με διάφορες σχέσεις εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους λόγους άρνησής τους να αξιολογηθούν για είκοσι και πλέον χρόνια στην αρνητική εικόνα που διαμορφώθηκε τα προηγούμενα χρόνια από την εφαρμογή και την αξιοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης, στην προκατάληψη και την καχυποψία που συνόδευσε την αρνητική εικόνα της αξιολόγησης για τους στόχους που θα υπηρετήσει και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν σε ενδεχόμενη εφαρμογή της, στην επιβολή της από «επάνω» και «έξω» από τους μετέχοντες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε συνδικαλιστικές και πολιτικές - κομματικές επιρροές και προτροπές, στη αίσθηση της μονιμότητας και ανωτερότητας που επιφέρει η κατοχή δημόσιας θέσης, και τέλος στην ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών, επειδή δεν έχουν επιμόρφωση. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες ανιχνεύουν τους λόγους της άρνησης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δείχνουν ότι έχουν φθάσει στο σημείο να κάνουν την αυτοκριτική τους και να αναγνωρίσουν ενδεχόμενες ελλείψεις τους και λάθος επιλογές τους (Χαΐδεμενάκου, 2006).

II. ΣΚΟΠΟΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., (1999) πριν προχωρήσουμε στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να λάβουμε υπόψη τις σημαντικότερες παραμέτρους που ακολουθούν: σκοπούς και αξίες, καθορισμό πληροφοριών, ικανότητες αξιολογητών, κριτήρια, γνωστοποίηση αποτελεσμάτων.

Εξίσου σημαντικά είναι και άλλα πιο ειδικά θέματα (Ανδρέου, 1999) όπως: η αξιολόγηση ως πολιτική επιλογή εμπεριέχει παραδοχές οι οποίες παραπέμπουν στην «αξία του χρήματος» για μια απολογιστική διαδικασία, εμφανίζεται ως αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία, η οποία ασκείται από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με ανταπόδοση, προσανατολίζεται σ' ένα σύστημα εποπτείας των εκπαιδευτικών θεσμών με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό, υπηρετεί μια απλή διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησής του, που υπηρετεί την «αυτόνομη» ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις το πρόβλημα του καθορισμού των κριτηρίων, αφού δεν μπορούν να επινοηθούν κριτήρια για αντικειμενική αξιολόγηση ενός αντικειμένου, πολλά προβλήματα προκύπτουν από την έλλειψη καθολικής συμφωνίας πάνω στους σκοπούς της εκπαίδευσης και των λειτουργιών της γενικά, υπάρχει πάντα το πρόβλημα της υποκειμενικότητας, όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά-εξωτερικά-αντικειμενικά, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πολλές φορές εμφανίζει δυσχέρειες, όταν εμπλέκεται η σχέση αιτία-αποτελέσματος λόγω των προκαταλήψεων στο τι προκαλεί τι, υπάρχει δυσχέρεια στη διάκριση μεταξύ «εσωτερικής αξίας» και «εξωτερικής, περιστασιακής αξίας» ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου και τέλος υπάρχει σοβαρό πρόβλημα στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης από την ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν γενικά για την εκπαίδευση.

1. Στην έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι σημαντικότεροι σκοποί στους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως πρέπει να αποσκοπεί η ατομική αξιολόγηση τους είναι η «Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο» (46,3%), η «Αυτοενημέρωση των εκπαιδευτικών» (42,1%), η «Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του (36,8%)/αυτό-βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης» (36,4%), ο «Εντοπισμός των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης (35,6%), η «Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης» (34,6%), η «Βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών» (34,3%), η «Βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη» (33,8%) και η «Μισθολογική εξέλιξη» (33,8%).

Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην αυτοενημέρωσή τους ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες τους και να οδηγηθούν μέσω μηχανισμών ανατροφοδότησης και προγραμμάτων επιμόρφωσης στην

αυτοβελτίωση τους και κατά επέκταση μέσα από αυτή να επιτευχθεί και η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο. Βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διακρίνουμε μια ώριμη στάση απέναντι στους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η ατομική αξιολόγηση τους. Οι καθηγητές δεν φοβούνται να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν πιθανές αδυναμίες τους και επιθυμούν την περαιτέρω επιμόρφωση τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες τάσεις που προβάλλονται συνεχώς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης συμφωνεί και ο Δημητρόπουλος (1998), λέγοντας ότι η λειτουργία της αξιολόγησης, σε οποιαδήποτε μορφή και διάσταση κι αν θεωρηθεί, δεν θα είχε λόγο ύπαρξης, αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης. Αλλά και σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρεται συχνά, ότι αν δε στοχεύει η αξιολόγηση σε βελτίωση, δεν έχει κανένα νόημα (ΟΥΝΕΣΚΟ,1999).

Η αποτίμηση των μέχρι σήμερα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες διαπιστώνουν θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ανάγκη επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως αμφισβητούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης, εντοπίζουν προβλήματα, όπως ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα, οι ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.α. (Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, 2005, Παπαναούμ, 2003, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Διαπιστώσαμε ότι ο παράγοντας «Φύλο» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους σκοπούς που αναφέραμε παραπάνω, καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες θεωρούν πιο σημαντικούς τους σκοπούς αυτούς συγκριτικά με τους άνδρες. Επίσης, ο παράγοντας «Πρόσθετες Σπουδές» διαφοροποιεί τις απόψεις τους καθώς όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές δείχνουν θετικότερη στάση προς την «Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης» και τον «Εντοπισμό εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάνει.

Συγκεκριμένα, συμπεραίνουμε από την έρευνά μας, ότι οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντική τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα προφανώς για να συνειδητοποιούν όσα γνωρίζουν και όσα δεν γνωρίζουν, για να μην αισθάνονται στασιμότητα στην εργασία τους, για να επιβεβαιώνουν ότι οι όποιες καινούριες ιδέες

που έχουν είναι δυνατό να εφαρμοστούν στην πράξη και για να επιβεβαιώνουν ότι εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους και ότι δουλεύουν σωστά, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Όπως ήδη αναφέραμε, η θέση της γυναίκας στον επαγγελματικό στίβο είναι δυσμενέστερη σε σχέση με αυτή των αντρών λόγω των υποχρεώσεων που συνήθως αντιμετωπίζει (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια στο χώρο της εργασίας τους. Χρειάζεται, λοιπόν, να κατέχουν περισσότερα απτά εφόδια για να διεκδικήσουν όσα επιθυμούν σε σχέση με τους άντρες και να κατανικήσουν τα όποια στερεότυπα υπάρχουν για το ρόλο των δύο φύλων στις επαγγελματικές επιλογές (Gottfredson, 1981).

Αναφορικά με την «Αυτοβελτίωση μέσω μηχανισμών ανάδρασης» τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί και η «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία», καθώς όσοι έχουν από 4 χρόνια προϋπηρεσίας και πάνω, θεωρούν πιο σημαντικό αυτό το σκοπό σε σχέση με τους έχοντες έως 3 χρόνια προϋπηρεσία, οι οποίοι στο λίγο αυτό διάστημα εμπειρίας και ενδεχομένως προσαρμογής, περισσότερο να πειραματίζονται για τις ικανότητές τους παρά να εστιάζουν σε θέματα αυτοβελτίωσης. Εξάλλου, ο Narang (1990) υποστήριξε ότι οι νέοι δάσκαλοι έχουν θετική άποψη για τις διδακτικές τους δεξιότητες. Κατά τους Rothenberg κ.α. (1993), οι υποψήφιοι δάσκαλοι έχουν αρχικά υπερβολική εμπιστοσύνη στην ικανότητα τους να διδάξουν και στον τρόπο βελτίωσης της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών, οι οποίες όμως περιορίζονται καθώς αποκτούν την εμπειρία της τάξης.

Τέλος, ως προς τη «Χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης», φαίνεται ο «Τύπος Σχολείου» να διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με τους υπηρετούντες σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο σκοπό αυτό.

Αξίζει εδώ να προσθέσουμε ότι η αξιολόγηση των υπαλλήλων είναι μια τεχνική διοίκησης προσωπικού, που η στρατηγική της μπορεί να διαφέρει από τομέα σε τομέα, αλλά η ανάπτυξή της, για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες βασικές αρχές και στοιχεία. Η αξιολόγηση του προσωπικού αποσκοπεί, κυρίως στη βελτίωση της λειτουργίας μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού και της ποιότητας του παραγωγικού αποτελέσματος. Γενικότερα η αξιολόγηση του προσωπικού μας δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τα ισχυρά και αδύνατα σημεία των εργαζομένων, να επιβραβεύουμε το προσωπικό για τις ιδιαίτερες

ικανότητές του, να δίνουμε την ευκαιρία να βελτιώσουν τα σημεία στα οποία υστερούν μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, να αναγνωρίζουμε τα άτομα τα οποία είναι άξια προαγωγής, να εντοπίζουμε μεμονωμένα προβλήματα και να καθορίζουμε πιθανώς την αύξηση της αμοιβής (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998; Τζωρτζάκης, & Τζωρτζάκη, 1992).

Επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας απορρίπτουν τελείως ως σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης τους τον «Περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (32,9%), την «Αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των Προϊσταμένων και των Σχολικών Συμβούλων (27,9%) και την «Ενημέρωση των φορολογούμενων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους (16,8%).

2. Το έντονο ενδιαφέρον για τη διαδικασία της αξιολόγησης απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος μας, σε ποσοστό 82%, συμφωνεί ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του. Ο παράγοντας «Περιοχή Σχολείου» διαφοροποιεί τις απόψεις τους ως προς αυτό το ερώτημα, καθώς διαπιστώσαμε ότι οι υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής δείχνουν θετικότερη στάση σε αυτό το ζήτημα.

Συγκεκριμένα, μεγαλύτερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην «Ηθική επιβράβευση (64,8%), την «Επαγγελματική ικανοποίηση» (53,8%) και στην «Οικονομική αναβάθμιση» (47,4%) ως κίνητρα που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης τους. Γίνεται φανερό ότι τώρα που στις μέρες μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φθίνει όλο και περισσότερο οι καθηγητές έχουν την ανάγκη να προσφέρουν αλλά και να εισπράξουν κάποιο είδος αναγνώρισης για την προσφορά τους, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (Bubb & Earley, 2009).

Ο παράγοντας «Φύλο» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες φαίνεται να δείχνουν θετικότερη στάση σχετικά με την «Ηθική επιβράβευση» και την «Επαγγελματική ικανοποίηση». Όσον αφορά την «Οικονομική αναβάθμιση» τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί η «Περιοχή Σχολείου» καθώς οι υπηρετούντες σε ημιαστική και αστική περιοχή δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κίνητρο αυτό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αγροτικών περιοχών. Γίνεται φανερό πως στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, που επηρεάζει πλέον και τον εκπαιδευτικό κλάδο, οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κάνουν αισθητή την επιθυμία τους να αυξηθούν οι οικονομικές απολαβές τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, όταν πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους για αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους και ότι αυτά θα τύχουν της ανάλογης αναγνώρισης και αμοιβής (Hoy & Miskel, 2005, Odden & Kelley, 1997). Η θεωρία της ισότητας, υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό απογοητεύονται όταν δεν αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους και αμείβονται το ίδιο για διαφορετικό έργο (Jacobson, 1991). Η ισοπέδωση στην αναγνώριση του προσφερόμενου έργου και κατά συνέπεια των παρεχόμενων αμοιβών έχει αρνητικές συνέπειες στο ηθικό των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα εξίσου αρνητικές συνέπειες στην απόδοσή τους. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του εμπλουτισμού της επαγγελματικής θέσης, τα άτομα είναι πιο παραγωγικά, όταν υπάρχει ποικιλία και πρόκληση στη δουλειά τους και επίσης όταν αναγνωρίζονται οι προσπάθειές τους (Johnson, 1986).

3. Διαπιστώσαμε ότι οι δυο σημαντικότεροι λόγοι στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά, είναι οι «Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας» (55,3%) και η «Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (45,1%).

Ο παράγοντας «Φύλο» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες προβάλλουν περισσότερο από τους άνδρες αυτούς τους δύο λόγους. Επίσης, όσον αφορά τις «Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας» η «Θέση Υπηρεσίας» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους κάνοντας περισσότερο φανερή τη δυσαρέσκεια των Αναπληρωτών.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει. Όταν επί σειρά 30 χρόνων περίπου από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή δεν λειτούργησε επιτυχώς καμιά εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και ως απόρροια αυτού ήταν αναμενόμενη φυσικά και η ανεπιτυχής οργάνωση και ο ελλιπής προγραμματισμός στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνονται οι λόγοι όσων εκπαιδευτικών δηλώνουν πως δεν αισθάνονται έτοιμοι να εισέλθουν σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης. Η δυσπιστία για την αντικειμενικότητα της διαδικασίας και η καχυποψία για τους σκοπούς της αξιολόγησης είναι συναισθήματα που αυξάνονται με την κάθε ανεπιτυχή ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας είτε αυτό ονομαζόταν ΥΠΕΠΘ είτε αποκτώντας νέο όνομα ονομάζεται ΥΠΔΒΜΘ.

Όπως επισημαίνει η Ζαμπέτα (1994), «Η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους δεν προκύπτει ως προϊόν μιας καθαρής "πολιτικής βούλησης", αλλά δεσμεύεται από ορισμένα ουσιώδη προβλήματα της εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτά κατανοούνται ή μη από τα διάφορα συγκρουόμενα συμφέροντα που παρεμβαίνουν στην άσκηση της πολιτικής. Τα συμφέροντα αυτά εντοπίζονται τόσο στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διοίκησης όσο και στα πολιτικά κόμματα, στους εκπαιδευτικούς φορείς και ιδιαίτερα στα συνδικαλιστικά τους όργανα». Για τον Kogan (Jones, 1991) « η εκπαίδευση είναι από τη φύση της πολιτική και είναι ένα "επιθυμητό τεχνούργημα μάλλον, παρά μια αυταπόδεικτα πολύτιμη σειρά διαδικασιών". Οι σκοποί τους οποίους το κράτος θέτει για επίτευξη εκτιμώνται ως σημαντικοί, αλλά συγχρόνως μπορεί να είναι και συγκεχυμένοι, διφορούμενοι και μερικές φορές ασυμβίβαστοι μεταξύ τους».

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση είναι ένας ιδιόμορφος και πολυδιάστατος χώρος της Δημόσιας Διοίκησης, ο οποίος φέρει πολλά από τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης και διοίκησης των δημοσίων υπηρεσιών. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση των εξουσιών στην κορυφή της πυραμίδας και μάλιστα στην κορυφή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο ρόλος του Υπουργού είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη λειτουργία του συστήματος, σε σημείο που η έλλειψη του θέτει εκτός λειτουργίας το σύστημα. Συγχρόνως, διαπιστώνεται και η ύπαρξη πολλών οργάνων στη βάση της πυραμίδας, τα οποία δε ενεργοποιούνται ή υπολειπούν. Λόγω της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης, επισημαίνεται ανάπτυξη της γραφειοκρατίας, με υπερβολική τήρηση των τυπικών διαδικασιών. Πολλές φορές, προκύπτουν και προβλήματα στη διακίνηση της πληροφορίας, η οποία κινείται

ιεραρχικά, με πολλές πιθανότητες διαστρέβλωσης ή παράλειψης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η παθογένεια της ελληνικής δημόσιας διοίκησης εκτός του ότι είναι εμφανής στους αποδέκτες της – πολίτες αποτελεί γνώση και πρόβλημα των εκάστοτε κυβερνήσεων, οι οποίες με εξαγγελόμενες «μεταρρυθμίσεις» προσπαθούν να επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές και να προσαρμόσουν την δημόσια διοίκηση στις σύγχρονες ανάγκες. Αν και οι μεταρρυθμίσεις ασκούν μια γοητεία σε πολιτικούς και πολίτες, καθώς και προσμονή για θεαματικές αλλαγές, είναι υπό συζήτηση τόσο η μεθοδολογία τους, όσο και η απόσταση μεταξύ της θεωρίας, της αφηρημένης σύλληψης και της έμπρακτης υλοποίησης και της επίδρασης τους στην καθημερινή πραγματικότητα (Μακρυδημήτρης, 1995).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά λόγος για δυσλειτουργίες και να υποβάλλονται προτάσεις για την αναγκαιότητα περισσότερης αποκέντρωσης. Για πολλά θέματα, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στα προγράμματα σπουδών και στη λειτουργία των σχολείων η τελική απόφαση εξαρτάται ακόμη από το κέντρο, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται καθυστερήσεις και αδυναμίες στην αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται από τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας της χώρας. (Λούμπος, 1994).

III. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το ερώτημα σχετικά με το ποιοί είναι οι αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό θέμα καθώς ο διαπροσωπικός χαρακτήρας της αξιολόγησης θεωρείται από πολλούς ερευνητές αναγκαίο στοιχείο της ανατροφοδοτικής, αυτό-αξιολογικής διαδικασίας. Το θέμα παρουσιάζει έντονες διχογνωμίες και αντιδράσεις ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους εκπροσωπήσεων (Δούκας, 1997; Κασσωτάκης, 2005; Ξωχέλλης, 2006; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Το πρόβλημα του ποιός θα έπρεπε να αναλάβει την αξιολόγηση είναι ζήτημα διαμάχης. Κι αυτό γιατί διάφορα άτομα έχουν διαφορετική αντίληψη και σύλληψη τόσο ενός προγράμματος όσο και της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Αυτό συνεπάγεται

ότι ο καθένας θα έχει διαφορετικούς σκοπούς και προσδοκίες, και θα επιζητά άλλα είδη δεδομένων. Επειδή μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να «λειτουργήσει» αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να χρησιμοποιεί φορείς, κριτήρια και μεθοδολογία που είναι αποδεκτά από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 2000; Μουτζούρη - Μανούσου, 2001; Δημητρόπουλος, 2002), θεωρήσαμε σημαντικό να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των φορέων αξιολόγησης.

1. Στην έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι τέσσερις σημαντικότεροι φορείς αξιολόγησης τους οποίους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας είναι «Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός» (85,2%), ο «Σχολικός Σύμβουλος» (58,1%), οι «Μαθητές της τάξης» (49,1%) και ο «Διευθυντής του σχολείου» (49%). Διαπιστώσαμε, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται αρνητικά απέναντι σε όλους τους εξωτερικούς αξιολογητές. Πιθανότατα θεωρούν ότι μόνο τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι πιο κατάλληλοι ως φορείς της ατομικής αξιολόγησης τους.

Η τάση αυτή διαγράφει μια εμπλοκή του σχολείου στην αξιολόγηση του έργου, που το ίδιο επιτελεί, με την «εσωτερική αξιολόγηση» ή τον «εκπαιδευτικό σχεδιασμό» (αυτό-αξιολόγηση), που προσεγγίζει την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης του σχολείου. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στηρίζεται σε διαδικασίες, που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές, «οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα αλλά κι εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιοδήποτε άλλον να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους» (Σολομών, 1999).

Μέσα απ' αυτό το μοντέλο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντάσσεται στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και έτσι έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα, που γνωρίζουν καλύτερα από οποιοδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμισή της (Κασσωτάκης, 1992).

Όσον αφορά τη συμμετοχή του «ίδιου του εκπαιδευτικού» ως φορέα αξιολόγησης διαπιστώσαμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το «Φύλο», την «Ηλικία», τις «Πρόσθετες Σπουδές», τη «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία», την «Περιοχή Σχολείου» και τη «Θέση Υπηρεσίας». Συγκεκριμένα, οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες είναι πιο θετικές στη συμμετοχή αυτού του φορέα. Επίσης, η ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών έναντι των υπολοίπων κλίνει περισσότερο προς τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Το ίδιο συμβαίνει και με όσους έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές, όσους έχουν από 1 έως 10 χρόνια προϋπηρεσία, όσους υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή και όσους είναι Αναπληρωτές ως προς τις αντίστοιχες κατηγορίες τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της. Με την αυτοαξιολόγηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να αναβαθμιστεί σε ρόλο δημιουργικό και ενεργητικό, προωθώντας παράλληλα και την προσωπική ανάπτυξή του (στη γνώση, στην ηθική και στην κοινωνική τοποθέτηση). Ο σχεδιασμός του προγράμματος, ο καθορισμός στόχων μέσα από διαδικασίες που πηγάζουν από συλλογική προσπάθεια και αφορούν όλη τη χρονιά μπορούν να καθορίσουν το επίπεδο που θέλουμε να έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία σε όλους να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να υπερβούν τις αδυναμίες τους αλλά και να αντιληφθούν καλύτερα το δικό τους ρόλο στη σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση αυτή, όμως, απαιτεί έναν ακόμη ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αυτόν του ερευνητή, για να μπορεί να καταγράφει και να αξιολογεί ο ίδιος τις απαραίτητες πληροφορίες. Με βάση την ιδιότητα του ερευνητή και στοχαστικού επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει καλύτερα στην καριέρα του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το στοιχείο της αυτό-αξιολόγησης και αυτή η διαδικασία είναι μια πολύτιμη πηγή, καθώς, όπως διατείνονται οι Evans & Tomlinson (1989), ο αυτό-αξιολογούμενος θα μιλήσει πιο εύκολα για τις αδυναμίες παρά για τα δυνατά του σημεία. Η σημασία της έγκειται στο ότι μπορεί να αναδείξει τον εκπαιδευτικό – επαγγελματία (Campbell et al., 2004; MacBeath, 1999; Nevo, 1995, Iwanicki, 1990; Good & Mulryan, 1990), αλλά και να ενισχύσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αλλάζει στάση απέναντι στην ίδια την αξιολόγηση, θεωρώντας την πλέον απαραίτητο εργαλείο για

την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ενδυναμώνεται ο επαγγελματισμός του, καθώς αναγνωρίζει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα της δουλειάς του, και μοιράζεται κοινή πρακτική γνώση, πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές με άλλους συναδέλφους αλλά και με το σχολικό σύμβουλο. Σταματάει κατά κάποιο τρόπο, δηλαδή, η αξιολόγηση να «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναφορικά με τον «Σχολικό Σύμβουλο», διαπιστώσαμε ότι ο παράγοντας «Ειδικότητα» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών δείχνουν πιο θετική στάση προς αυτόν τον φορέα αλλά και η «Θέση Υπηρεσίας» μιας και οι Ωρομίσθιοι δείχνουν να τον προτιμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους. Στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) οι υπηρετούντες Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούνται ως τα καταλληλότερα άτομα για να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων.

Η «Ειδικότητα» και ο «Τύπος Σχολείου» διαφοροποιούν τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τη συμμετοχή του «Διευθυντή του Σχολείου» καθώς οι Μαθηματικοί και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών δείχνουν πιο θετικοί στη συμμετοχή αυτού του προσώπου όπως επίσης και οι υπηρετούντες σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες.

Αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην έρευνα μας τοποθετούν τέταρτο στη σειρά τον «Διευθυντή του Σχολείου» ως φορέα της αξιολόγησης τους πρέπει να αναφέρουμε ότι σε άλλες έρευνες ο Διευθυντής θεωρείται ως ο σημαντικότερος ίσως φορέας αξιολόγησης. Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 1996; Παγκάκης, 2002; Zimmerman & Deckert - Pelton, 2003; Painter, 2000; Timperley, 1998, Immegart, 1994) είναι το πρόσωπο που θα μπορούσε κανείς να πει ότι γνωρίζει όσο κανείς άλλος το έργο του εκπαιδευτικού, τη στάση του ως επαγγελματία, την εν γένει παρουσία του στο σχολείο και θα πρέπει να είναι ο κυριότερος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

2. Οι καθηγητές του δείγματος μας θεωρούν ότι τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν του ρόλο του αξιολογητή πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση (90,9%) και να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση (88,7%). Πιστεύουν επίσης σε ποσοστό 64,1% ότι οι αξιολογητές δεν πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

Ο παράγοντας «Τύπος Σχολείου» διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς από όσους απάντησαν ότι συμφωνούν με το να αρκούνται οι αξιολογητές στις οδηγίες που τους αποστέλλονται, οι υπηρετούντες στα ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ δείχνουν τη θετικότερη στάση, ενώ από όσους διαφώνησαν οι εκπαιδευτικοί του Μουσικού Σχολείου διατύπωσαν σαφώς τις αρνητικότερες απόψεις. Αυτό εξηγείται προφανώς από το γεγονός πως λόγω της ιδιομορφίας του, στο Μουσικό Σχολείο υπηρετούν καθηγητές πάρα πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ειδικοτήτων, που διδάσκουν ατομικά μαθήματα, οπότε θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει μια τόσο πολύ εξειδικευμένη κατάρτιση από τους αξιολογητές για κάθε αντικείμενο ξεχωριστά, που δεν μπορεί να καλυφθεί σε καμία περίπτωση μέσα από τυποποιημένες οδηγίες που ενδεχομένως θα σταλθούν από τα προϊστάμενα κλιμάκια.

Ας σημειώσουμε εδώ ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων, και μάλιστα μεγαλύτερο όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Από αυτό προκύπτουν ερωτήματα όπως: Τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ; Και σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας: Τι αξιολογείται στο σχολείο, τι είδους επιδόσεις αξιολογεί το σχολείο, μετριέται η επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες και με ποια κριτήρια αξιολογείται; (Κωνσταντίνου, 2006).

Όπως υπογραμμίζει ο Τρούλης (1989), ο τρόπος με τον οποίο ασκήθηκε κατά το παρελθόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπασχε όσον αφορά την επιστημονική εγκυρότητα, επειδή δεν βασιζόταν σε επιστημονικά κριτήρια, δεν είχε σαφείς στόχους και δεν γινόταν από ειδικά εκπαιδευμένους αξιολογητές. Ο επιθεωρητής, αποδεχόμενος πρώτα ο ίδιος τις θέσεις και τα κριτήρια των προϊσταμένων του, με την έκθεση έλεγε και αξιολογούσε τη σχολική εργασία, τη διδακτική διαδικασία, τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα την ιδεολογία που επικρατούσε προσφέροντας τις αντίστοιχες πληροφορίες στους ανωτέρους του. Έτσι, η αξιολόγηση γινόταν κατά τρόπο υποκειμενικό και αυθαίρετο, αναφερόταν σε διαστάσεις της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού οι οποίες όχι μόνον είναι δύσκολο να συλληφθούν και να αποτιμηθούν, αλλά ήταν και άσχετες προς το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ κατακρινόταν επίσης και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής

σημασίας, επειδή μέσω αυτού επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και δυναμικά η σχέση του εκπαιδευτικού στελέχους με το εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του, και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001).

Πολύ σημαντικές φαίνεται να είναι και οι επισημάνσεις που έκαναν στο συγκεκριμένο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας. Συγκεκριμένα, θέλουν αυτή να γίνεται από άρτια καταρτισμένους (επιστημονικά και διδακτικά) ανθρώπους. Από άτομα τα οποία να γνωρίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο σε πολύ υψηλό βαθμό. Θέλουν συνεχή και συστηματική ανατροφοδότηση και δεν φαίνεται να τους ενδιαφέρει τόσο το τελικό αποτέλεσμα, όσο η διαδικασία που ακολουθείται για να προκύψει αυτό.

3. Στα πλαίσια της εφαρμογής του νέου νόμου 3848/2010 ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν ότι η εμπλοκή του «Διευθυντή του σχολείου» στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα έχει θετικά αποτελέσματα. Είχαμε μια ισοδύναμη περίπου κατανομή καθώς το 38,7% απάντησε θετικά και το 37% διαφώνησε ενώ το ποσοστό του 22,7% δεν εξέφρασε την άποψη του. Διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες «Ηλικία» και «Περιοχή Σχολείου» διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι άνω των 50 ετών έδειξαν τη θετικότερη στάση ενώ οι νεότεροι στην ηλικία, 22-35 ετών, διατύπωσαν τις πιο αρνητικές απόψεις. Προφανώς οι νεότεροι δεν εμπιστεύονται το πρόσωπο του Διευθυντή ίσως επειδή τους δημιουργείται η εντύπωση ότι δεν θα είναι αντικειμενικός λόγω της στενότερης επαφής και γνωριμίας του με τους παλιότερους, παρόλο που σύμφωνα με μελετητές (Rosenholtz, 1989; Σαΐτης, 1992; Everand & Morris, 1999) ο διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη επίδραση στους νέους συναδέλφους, κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού, κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και σημείο αναφοράς για κάθε πληροφορία που χρειάζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί. Τέλος, όσοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής φαίνονται να είναι πιο δεκτικοί στην εμπλοκή του Διευθυντή στην ατομική αξιολόγηση τους.

Για πολλούς ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με έναν διπλό ρόλο: ενεργεί από τη μια σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του και από την άλλη σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας (Ζαβλανός, 1990). Από

άλλους όμως συγγραφείς (Katz & Kahn, 1978, στο Αθανασούλα - Ρέππα, 2001) υποστηρίζεται ότι τα άτομα που ασκούν εξουσία λόγω θέσης, δεν ασκούν αυξημένη επίδραση-επιρροή στους υφιστάμενούς τους ή στην ομάδα που διοικούν, επειδή απλά εφαρμόζουν τους κανόνες της ιεραρχικής γραφειοκρατίας, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται το φαινόμενο της ηγεσίας και για τα αντίστοιχα άτομα ο ρόλος του ηγέτη.

Η συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στην πρόοδο και την εξέλιξη της επισημαίνονται στις σχετικές έρευνες ως οι σημαντικότεροι παράγοντες της αποτελεσματικότητάς της. Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχτηκε παράλληλα με την αλλαγή των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους και πολύπλοκους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην πορεία αυτής της εξέλιξης ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος που ήταν διευρύνθηκε λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια σημειώνονται αξιολογικές εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Αξίζει να αναφέρουμε την καθολική σχεδόν άποψη των εκπαιδευτικών (96%) σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) αναφορικά με την αναγκαιότητα συμμετοχής του διευθυντή του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

4. Όσον αφορά την εμπλοκή του «Σχολικού Συμβούλου» στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έγινε φανερό ότι οι καθηγητές του δείγματος μας σε ποσοστό 48,3% είναι θετικοί, το 28,5% διαφωνεί ενώ το 21,5% δεν εξέφρασε την άποψη του. Δεν υπήρξε καμιά στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 1322 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία Κορινθίας και Αργολίδας, από τους οποίους απάντησαν οι 542 (40,7%) φάνηκε ότι σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ικανό/κατάλληλο το σχολικό σύμβουλο για να τους αξιολογήσει, αλλά θέλουν να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους, να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να υπάρχει

αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών και ουσιαστική επικοινωνία/συνεργασία (Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005).

Στην ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς θετική, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο ίδιος δεν διακατέχεται από το άγχος της αυτοεπιβεβαίωσης της θέσης του και ασχολείται περισσότερο με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσής τους αναζητούν στο σχολικό σύμβουλο το θεσμικό φορέα που θα καλύψει κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις που οι ίδιοι έχουν εντοπίσει. Βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους. Φαίνεται να δέχονται ότι η διακοπή της επαφής τους με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό, στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και την αντίθετη άποψη, καθώς έρευνα για το βαθμό αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους δασκάλους, η οποία διενεργήθηκε από τον Κόπτη Α. (2006) έδειξε ότι οι δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και τον τρόπο που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική. Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος επισκέπτεται ελάχιστες φορές την τάξη, αν και οι ίδιοι θα τον ήθελαν πιο συχνά κοντά τους. Υποστηρίζουν ακόμη ότι δεν έχει παρά ελάχιστη προσωπική επαφή μαζί τους και δεν παρέχει ουσιαστική βοήθεια στο διδακτικό τους έργο. Πιστεύουν ακόμη οι δάσκαλοι, ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν αντικειμενικά και για όλα αυτά είναι λίγο έως καθόλου ικανοποιημένοι από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Πολύ σημαντικές ήταν οι προτάσεις των δασκάλων, με κυριότερες την επιθυμία μεγαλύτερης επιστημονικής επάρκειας του Συμβούλου, αξιοκρατικής αξιολόγησης, συχνής επαφής του με το δάσκαλο και προσφοράς ουσιαστικής βοήθειας, μεγαλύτερης εμπειρίας στην τάξη,

ανάληψης πρωτοβουλιών και δειγματικών παρουσιάσεων από τον ίδιο το Σχολικό Σύμβουλο.

5. Σχετικά με την εμπλοκή του «Μέντορα» στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είχαμε πάλι μια ισοδύναμη κατανομή καθώς το 31,2% εξέφρασε θετική στάση, το 30,9% διαφώνησε ενώ το 35,6% δεν εξέφρασε την άποψη του. Από όσους συμφώνησαν οι άνδρες καθηγητές έδειξαν την πιο θετική στάση, αλλά και από αυτούς που διαφώνησαν πάλι οι άνδρες καθηγητές έδειξαν την πιο αρνητική στάση. Από όσους δεν εξέφρασαν την άποψη τους φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι πιο μπερδεμένες στις απόψεις τους.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει τη σημαντικότητα της ύπαρξης μεντόρων για τη μελλοντική επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών (Hale, 1992). Ο Freiberg (1994), σε έρευνα που διεξήγαγε, αναφέρει πολύ σημαντικά σχόλια των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών για τους μέντορές τους, ενώ ο Hale (1992), αναφέρεται στην αύξηση των διδακτικών ικανοτήτων των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών και της παρώθησής τους από την ύπαρξη του θεσμού του μέντορα.

Έρευνες, μάλιστα, αναφέρουν την επίδραση που έχει ο Μέντορας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Freiberg et al., 1996), οι οποίοι υιοθέτησαν καλές πρακτικές και ταυτόχρονα καλλιέργησαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από νεοδιόριστους συναδέλφους τους, που δεν είχαν θητεύσει δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, έρευνα έχει δείξει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγαλύτερη υπόληψη τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις, παρά τους ειδικούς εκτός σχολείου, τους οποίους θεωρούν ότι βρίσκονται εκτός πραγματικότητας, έτσι εκτιμούν ιδιαίτερα το να μαθαίνουν από συναδέλφους και να συνεργάζονται μαζί τους (Sandholtz, 2002).

Με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7) και το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς εισάγεται ουσιαστικά η διαμορφωτική αξιολόγηση. Η εισαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι σύμφωνη με τη θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988) που έχουμε προαναφέρει, και κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Tschannen-Moran et al., 1998).

Ο μέντορας, που θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το νέο νόμο. Θα παρέχει, δηλαδή, την

ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004).

Μελέτη των Sacks & Brady (1985) που έγινε σε 602 νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 24% αυτών εκδήλωσε την ανάγκη για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο, επιζητούσαν, δηλαδή, την ιδιαίτερη προσοχή κάποιου. Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, έτσι όπως μόνοι και απομονωμένοι στις αίθουσες των σχολείων πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους από ανασφάλεια, αλλά επιθυμούν σε ποσοστό 92% να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα μαζί τους. Ο ίδιος, επίσης, διαπίστωσε ότι το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Για τη διαχείριση του άγχους αυτού οι Gray & Gray (1985) προτείνουν πως «πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και το ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από αβεβαιότητα για το τι να κάνει» (Αντωνίου, 2006).

Όσον αφορά το μεγάλο ποσοστό του δείγματος της έρευνας μας που δεν εξέφρασε την άποψη του για την εμπλοκή και των τριών προσώπων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, μπορούμε να το δικαιολογήσουμε αν λάβουμε υπόψη και τα ποσοστά του χαμηλού βαθμού ικανοποίησης που αισθάνονται για την ενημέρωσή τους σχετικά με θέματα αξιολόγησης.

IV. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Στην έρευνα μας διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως «πολύ» σημαντική τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση» (27,1%) ή έστω έναν «Συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης» (19%) ως τις πιο κατάλληλες μορφές αξιολόγησης που θα μπορούσαν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού. Τοποθετούνται κατά της εξωτερικής αξιολόγησης σε

ποσοστό 39,4%, γεγονός που μας παραπέμπει και στα αποτελέσματα για τους φορείς αξιολόγησης που αναφέραμε παραπάνω και επιβεβαιώνει την αρνητική τους στάση απέναντι στους εξωτερικούς αξιολογητές.

Αναφορικά με τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση», οι παράγοντες «Φύλο», «Ειδικότητα» και «Πρόσθετες Σπουδές» διαφοροποιούν στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες καθηγήτριες είναι πιο θετικές σε σχέση με τους άνδρες σχετικά με τη «Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση». Όσον αφορά την ειδικότητα γίνεται φανερό η θετικότερη στάση των καθηγητών που διδάσκουν Ξένες Γλώσσες. Όπως και όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές τοποθετούνται πιο θετικά συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν.

Στη χώρα μας, στην οποία είναι γεγονός ότι δεν έχει καλλιεργηθεί καμία κουλτούρα της αξιολόγησης σε κανένα τομέα της δημόσιας ζωής (Τζιόβας 2009), οι εργασίες των ειδικών ερευνητών και των συντελεστών εκπαίδευσης επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εσωτερική αξιολόγηση / αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρά τις όποιες κριτικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, επιμ. Σολομών, 1999; ΔΟΕ, 1997; ΟΛΜΕ, 1997; Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997). Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003).

Ο Nevo (2001), υποστηρίζοντας τη σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, αναφέρει πως μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων. Ένας εσωτερικός αξιολογητής είναι σε θέση να γνωρίζει περισσότερα για κάποιον συνάδελφό του, υπόκειται όμως στον κίνδυνο να μην μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενικός. Αντίθετα, σπάνια αμφισβητείται η αντικειμενικότητα ενός εξωτερικού αξιολογητή. Δεν είναι όμως, σε θέση να γνωρίζει τόσα για τον εκπαιδευτικό όσα γνωρίζει ένας εσωτερικός αξιολογητής.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, να μεν θέλουν την αξιολόγηση, δεν έχουν όμως πειστεί για τον τρόπο που πρέπει να γίνει καθώς και τον φορέα που θα την πραγματοποιήσει. Αυτό διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες

(Παμουκτσόγλου, 2003) από τις οποίες εκτιμάται ότι σε μια αντικειμενική και αξιόπιστη διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να λειτουργούν παράλληλα η αυτό-αξιολόγηση και ένας ειδικός φορέας με εξειδικευμένα, αξιόπιστα και με κύρος μέλη.

Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως σχετίζονται με συνέπειες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) ή τα σχολεία (χρηματοδότηση). Γι' αυτό, καθώς η εποπτεία-έλεγχος έχει δυσμενείς συνέπειες σε πολλά επίπεδα (Helsby, 1999), συζητείται η ανάγκη για δημοκρατικότερη αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής να υπηρετεί την κρίση και προτείνεται η ενδυνάμωση της ποιοτικής αξιολόγησης (Stiggins, 2000; McKee, 2001). Παράλληλα, υπάρχει μια παγκόσμια κίνηση για συνδυασμό εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ο επιθεωρητισμός υποχωρεί διεθνώς (Wiseman, 1997; Fitzgerald, 2001) και προτείνονται μορφές που να δίνουν βαρύτητα στην εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή σ' έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Worthern et al., 1997).

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων που έγιναν στην Ελλάδα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατέστη σαφές ότι η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006). Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους. Ενθαρρύνει, επίσης, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρού κ.ά., 2003).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις (Σολομών, 1999) όπως: η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις

πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων που πρέπει να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Είναι, επίσης, απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας.

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται, κυρίως, στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση. Αυτή είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες. Βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές για την αξιοποίηση στοιχείων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

2. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας θεωρούν πως ορισμένα μέσα αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση τους έργου τους. Σημαντικότερα (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ») θεωρούν την ύπαρξη «Ατομικού φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού» (63,3%), την «Παρατήρηση των διδασκαλιών τους» (57,9%), το «Τεστ επίδοσης των μαθητών» (49,9%), τα «Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές» (48,4%) και την «Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (42,3%). Απορρίπτουν σαφώς την «Γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού» (40%).

Οι παράγοντες «Φύλο» και «Ειδικότητα» διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον «Ατομικό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού». Οι γυναίκες καθηγήτριες είναι πιο θετικές στη χρήση αυτού του μέσου σε σχέση με τους άνδρες. Άλλωστε είχαν δείξει και τη θετικότερη τους στάση ως προς τον «ίδιο τον εκπαιδευτικό» ως φορέα αξιολόγησης. Αναφορικά με την ειδικότητα, οι Φιλολόγοι και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών εκφράζουν τη θετικότερη στάση. Έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω *ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)* και του συνακόλουθου πλάνου

επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999).

Ο ατομικός φάκελος αποτυπώνει την πορεία που διανύει κάθε εκπαιδευτικός, από πού ξεκίνησε, τι πέτυχε και ποιους στόχους έχει θέσει για το μέλλον. Αποτελεί μια μαρτυρία της προσωπικής του ιστορίας και της επαγγελματικής του ανάπτυξης και η συνεπής τήρησή του από τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματισμού, ενός αισθήματος συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004).

Η «Ηλικία» διαφοροποιεί, επίσης, σημαντικά τις απόψεις των καθηγητών ως προς τα «Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές» και τη «Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό». Η ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών θεωρεί πιο σημαντικά αυτά τα δύο μέσα συγκριτικά με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Η «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία» διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις τους ως προς τη «Παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού», καθώς οι έχοντες άνω των 20 ετών προϋπηρεσία φαίνονται να είναι πιο δεκτικοί. Προφανώς η εμπειρία τους κάνει πιο υπεύθυνους και σίγουρους για τη δουλειά τους.

Όπως αναφέρει ο Borich (1999), η παρατήρηση στην τάξη λειτουργεί, όπως και οι φάκελοι υλικού, υποβοηθητικά στην κατανόηση της διδακτικής πράξης. Οι φάκελοι υλικού συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση όλων των βασικών σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Συνδυάζουν, τόσο το στοιχείο της ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας, όσο και το στοιχείο της επαγγελματικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού, υποβοηθώντας τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό του μέλλον (Πασιαρδής, 1996).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας τάσσονται αρνητικά σχετικά με την «Γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού» συνάδει με την άποψη μελετητών που φρονούν ότι η κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση του γραπτού διαγωνισμού δεν πρόσφερε τα εχέγγυα της επιλογής των καλών εκπαιδευτικών στα σχολεία. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι: α) Επειδή δεν παύει να είναι μια στιγμιαία εξεταστική διαδικασία και μάλιστα μόνο γραπτή. Είναι, επίσης, περιορισμένη όσον αφορά τη διερεύνηση της παιδαγωγικής επάρκειας και εκπαιδευτικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού, καθώς ο διαγωνισμός ελέγχει μόνο τις γνώσεις και όχι τη διδακτική

ικανότητα. Ακόμη και όσοι εργάστηκαν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι καθηγητές και μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό δεν έχουν καμία αξιολογική έκθεση της διδακτικής τους επάρκειας. β) Επειδή δεν εξετάζεται ο υποψήφιος σε συνθήκες τάξης, ούτε καν εικονικής, αν και αμέσως μετά το διορισμό του αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα, θεωρείται δηλαδή επαρκής και σε πλήρη ετοιμότητα (Χατζηδήμου, 2000).

V. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Τα σημαντικότερα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας θεωρούν πως πρέπει να γίνεται η ατομική αξιολόγηση τους είναι η «Διδακτική ικανότητα» 72,1%, η «Παιδαγωγική κατάρτιση» 56,8%, η «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα» 53,5%, η «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας», 52,3%, και οι «Σχέσεις με τους μαθητές» 40,4%.

Όσον αφορά τη «Παιδαγωγική κατάρτιση» διαπιστώσαμε ότι το «Φύλο» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το κριτήριο. Η «Ειδικότητα» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών με τους Θεολόγους ΠΕ01 και τους Μαθηματικούς ΠΕ03 να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα». Η «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους αναφορικά με το κριτήριο «Σχέσεις με τους μαθητές». Οι έχοντες άνω των 20 χρόνων προϋπηρεσία θεωρούν πιο σημαντικό το κριτήριο αυτό συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Ο παράγοντας «Περιοχή Σχολείου» διαφοροποιεί στατιστικά σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας», την «Διδακτική ικανότητα» και την «Παιδαγωγική κατάρτιση», καθώς οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστική περιοχή θεωρούν σημαντικότερα αυτά τα κριτήρια. Τέλος, ο παράγοντας «Τύπος Σχολείου» διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας» και τη «Διδακτική ικανότητα». Οι καθηγητές του Μουσικού Σχολείου θεωρούν σημαντικότερη την «Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας» ως κριτήριο, και μαζί με τους καθηγητές που υπηρετούν σε Λύκειο δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κριτήριο «Διδακτική ικανότητα».

Διαπιστώνουμε ότι τα κριτήρια που θέτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας για την ατομική αξιολόγηση τους δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από τα κριτήρια που τίθενται και στα επίσημα έγγραφα.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο που απασχόλησε τους παιδαγωγούς διαφόρων χωρών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικότερο συντελεστή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία. Είναι μια σειρά δραστηριοτήτων και ενεργειών που αλληλοσυνδέονται και σχετίζονται με έναν συγκεκριμένο σκοπό. Καθώς οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με σύνθετα προβλήματα θα πρέπει να αξιολογούνται ως επαγγελματίες, που σημαίνει ότι τα κριτήρια τους θα πρέπει να τίθενται από τους συναδέλφους τους και η αξιολόγηση τους θα πρέπει να εστιάζεται στον βαθμό στον οποίο επιλύουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα επαρκώς (Soar et al., 1983). Η έμφαση στην αξιολόγηση τους θα πρέπει να δίνεται στο διδακτικό τους έργο και όχι στους ίδιους ως άτομα (Findley & Estabrook, 1991) και να λαμβάνεται υπόψη η εμπλοκή και η ανταπόκριση και όλων των άλλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Weade & Evertson, 1991).

Στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) την αξιολόγηση του διδακτικού έργου οι εκπαιδευτικοί την εστιάζουν κατεξοχήν: στον έλεγχο της επιστημονικής τους κατάρτιση, στη διαπίστωση της διδακτικής τους ικανότητας και συστηματικής τους προετοιμασίας για το διδακτικό έργο και στον έλεγχο των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων με τους μαθητές.

2. Σε ερώτηση για τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πρέπει να βαθμολογούνται στα πλαίσια της ατομικής αξιολόγησης τους, οι καθηγητές έθεσαν σε πρωταρχική θέση την «Υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων» (76%), το «Ενδιαφέρον για τους μαθητές» (75%) και τη «Συνέπεια» (73,4%). Τα αποτελέσματα αυτά μας παραπέμπουν και στα αποτελέσματα για τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά στην αξιολόγηση τους καθώς είδαμε ότι «πολύ» σημαντικά θεωρήθηκαν η «Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα» και οι «Σχέσεις με τους μαθητές». Το μόνο χαρακτηριστικό στο οποίο εκφράζουν την ένσταση τους και θεωρούν ότι δεν πρέπει να βαθμολογείται «καθόλου» σε ποσοστό 35,7% είναι η «Εμφάνιση».

3. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 55% δηλώνουν πως πρέπει τα κριτήρια της ατομικής αξιολόγησης τους να διαμορφώνονται κατά περίπτωση (π.χ.

νεοδιόριστος/έμπειρος εκπαιδευτικός, επαγγελματικά ώριμος/ανώριμος). Το 41,4% απάντησε πως προτιμάει την εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 3,6% δεν έδωσε απάντηση.

Ο παράγοντας «Πρόσθετες Σπουδές» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους», καθώς θετικότερη στάση προς αυτή την άποψη δείχνουν όσοι έχουν κάνει πρόσθετες σπουδές και συγκεκριμένα όσοι κατέχουν Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η «Θέση Υπηρεσίας» διαφοροποιεί επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους, καθώς οι Αναπληρωτές και οι Ωρομίσθιοι δείχνουν θετικότερη στάση, ενώ οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές κλίνουν περισσότερο προς τη διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση.

4. Διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας αισθάνονται ότι ορισμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν «πολύ» την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση τους. Αυτοί είναι: Ο αριθμός των μαθητών της τάξης, 42,2%, η «Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, 35,9%, οι «Συνθήκες στο σχολείο, 35,8%, τα «Σχολικά εγχειρίδια, 33,9%, η «Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, 30,2% και το «Επίπεδο των μαθητών, 28,4%.

Το «Φύλο» διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», την «Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου» και την «Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου», καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες θεωρούν πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η «Ειδικότητα» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», με τους Φιλολόγους και τους καθηγητές Ξένων Γλωσσών να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον παράγοντα αυτό. Η «Ηλικία» και οι «Πρόσθετες Σπουδές» διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις «Συνθήκες στο σχολείο». Η ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών και όσοι έχουν κάνει Πρόσθετες Σπουδές θεωρούν πιο σημαντικό τον παράγοντα αυτό σε σχέση με τις αντίστοιχες κατηγορίες τους. Η «Περιοχή σχολείου» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «Επίπεδο των μαθητών», καθώς οι υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες ημιαστικής περιοχής το θεωρούν πιο σημαντικό. Η «Θέση Υπηρεσίας» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα «Σχολικά εγχειρίδια», καθώς οι Υποδιευθυντές

θεωρούν πιο σημαντικό τον παράγοντα αυτό, και την «Επάρκεια του διδακτικού προσωπικού», στην οποία οι Ωρομίσθιοι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Όπως και σε άλλες έρευνες (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Αθανασίου & Ξηνταρά, 2002) διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το διδακτικό έργο και κατά επέκταση την ατομική αξιολόγηση τους είναι πολλοί και κυρίως εξωγενείς και αυτό είναι χρήσιμο να ληφθεί σοβαρά υπόψη και από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας και από τα άτομα, τα οποία θα αναλάβουν την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου. Η ύπαρξη ασφαλιστικών δικλείδων είναι αναγκαία έτσι ώστε να αποφεύγεται κάθε αυθαιρεσία.

5. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας, σε ποσοστό 86,2% πιστεύουν ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος.

Η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης, όπως εκτέθηκε προηγουμένως, αποτελεί μια διαδικασία μάθησης για όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία. Οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική μονάδα λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Οι επιστήμονες που προτείνουν αυτό το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί προβληματικές περιοχές και αδύνατα σημεία κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κατόπιν να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Κουτούζη & Χατζηευστρατίου (1999), «οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες, που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της».

Σύμφωνα με τον Day (1999) υπάρχουν τρεις προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη και την αλλαγή που πρέπει να ληφθούν υπόψη, εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρόκειται να συμβάλλει στην ανάπτυξη του: α) Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι κάτι που επιβάλλεται, γιατί ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ενεργητικά και όχι παθητικά, β) Η αλλαγή που δεν εσωτερικεύεται είναι πιθανόν να είναι απατηλή και προσωρινή, γ) Η αλλαγή σε ένα βαθύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την τροποποίηση ή την αλλαγή αξιών, στάσεων, αισθημάτων και αντιλήψεων που διαμορφώνουν την

πρακτική και αυτά είναι απίθανο να συμβούν, εκτός αν υπάρχει ενεργητική συμμετοχή και μια αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι από την στιγμή που η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περικλείει την αποκάλυψη και την ανατροφοδότηση, είναι απίθανο να είναι ευχάριστη, ακόμα και αν εκτεταμένες διαπραγματεύσεις έχουν λάβει χώρα σχετικά με τα κριτήρια και τη μεθοδολογία και η εμπιστευτικότητα έχει επιβεβαιωθεί. Οι ερωτήσεις σχετικά με την εργασία του καθένα σχεδόν αναπόφευκτα εγείρουν αμφιβολίες σχετικά με το τι, κάτω από κανονικές συνθήκες, εμφανίζεται να είναι αποτελεσματική ή όχι πρακτική. Ακόμα η έγερση αμφιβολιών θα είναι το πρώτο από έναν αριθμό γεμάτων πόνο βημάτων προς το δρόμο της αλλαγής, ένα δρόμο που μπορεί να είναι γεμάτος από εμπόδια χρόνου, ενέργειας, πόρων και, ίσως πιο σημαντικό, αυτό-αμφιβολίας (Day,1999).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου μεγάλο μέρος της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων διαχέεται στους συντελεστές της εκπαιδευτικής πρακτικής, που έτσι έχουν και τη νομιμοποίηση για διορθωτικές παρεμβάσεις. Διαφορετικά, η απλή διαπίστωση των κακώς κειμένων, χωρίς τη θεσμική δυνατότητα βελτίωσής τους, δεν προσφέρει στη ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Κεντρικό σημείο στις αναπτυξιακές μορφές αξιολόγησης αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων διαλόγου μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην αξιολογική και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχέσεις μεταξύ αξιολογητή και αξιολογουμένου δεν μπορεί να υπόκεινται σε ιεραρχικές εξαρτήσεις. Πρέπει να είναι σχέσεις ισότιμες που θα συντελούν στην ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διαλόγου, ενός διαλόγου που θα «διαλέγεται» ακόμα και για θέματα σκοπών και στόχων της αξιολόγησης και γενικότερα της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια αξιολόγησης συμφωνούνται πριν από κάθε αξιολογική διαδικασία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογουμένου και αποτελούν συνάρτηση του επιπέδου της τάξης και των μαθητών καθώς και των στόχων που έχουν τεθεί. Στο τέλος κάθε αξιολογικής διαδικασίας συζητούνται σε ισότιμη πάντα βάση οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τα μέσα, τη μέθοδο, τους στόχους της διδασκαλίας. Έτσι εξάγονται τα απαραίτητα πορίσματα και σχεδιάζεται η περαιτέρω πορεία, γιατί η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ρόλο του αξιολογητή μπορούν να τον αναλάβουν οι συνάδελφοι του

εκπαιδευτικού, ο διευθυντής του σχολείου, κάποιος ειδικός εκτός σχολείου ή ακόμα, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, και οι μεγαλύτεροι μαθητές (Παπαναούμ, 1985,1995,2000).

VI. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1.Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση τους πρέπει να επιδιώκει πρωτίστως (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ») την «Αυτοβελτίωση» τους (84,2%). Επίσης πολύ σημαντική θεωρούν την «Επιμόρφωση» (83,2%) και τρίτη στη σειρά τοποθετούν την «Επαγγελματική ανάπτυξη» (72%). Σε ποσοστό 63,5% θεωρούν σημαντική και την «Προαγωγή».

Το «Φύλο» διαφοροποιεί στατιστικώς σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Αυτοβελτίωση», καθώς οι γυναίκες καθηγήτριες θεωρούν πιο σημαντικό το σκοπό αυτό. Η «Ειδικότητα» αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την «Επιμόρφωση», με τους Φιλολόγους και τους καθηγητές Ξένων Γλωσσών να της δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι παράγοντες «Ηλικία», η «Περιοχή Σχολείου», αλλά και η «Θέση Υπηρεσίας», διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την «Προαγωγή». Η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, όσοι υπηρετούν σε αστική περιοχή και περισσότερο οι Διευθυντές και οι Ωρομίσθιοι καθηγητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην «Προαγωγή» ως σκοπό που πρέπει να εξυπηρετεί η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα θετικούς απέναντι στην επιμόρφωση γενικότερα (Παπαναούμ, 2003).

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών αν και ενθαρρύνεται να είναι αυτόνομο, εντούτοις, βρίσκεται ταυτόχρονα υπό αυξημένη πίεση τόσο από τους πολιτικούς όσο και από την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο να είναι περισσότερο υπεύθυνο. Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι σχετικές αλλαγές στις συνθήκες εργασίας και στις επαγγελματικές προσδοκίες σηματοδοτούν πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ταυτότητα αμφισβητούνται τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο πρακτικής (Sachs, 2001). Ειδικότερα, στις δυτικές κοινωνίες, με το να δίδεται έμφαση σταθερά στις οικονομικές επιδιώξεις της

δημόσιας εκπαίδευσης, οι νεο-φιλελεύθερες πολιτικές σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση και την εμπορευματοποίηση της γνώσης συντέλεσαν στη δημιουργία μιας επιφύλαξης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, «διέβρωσαν» δημοκρατικές αξίες, όπως είναι αυτές της συλλογικής ευθύνης, της συνεργασίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισοτιμίας, και επεδίωξαν μεγαλύτερο και άμεσο έλεγχο στη δημόσια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση θεωρήθηκαν ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, οπότε υπογραμμίστηκε η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη. Έτσι, βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής των ανεπτυγμένων χωρών ήταν να καταστούν οι μαθητευόμενοι ικανοί να αποκτήσουν ικανότητες και γνώσεις, ώστε να γίνουν περισσότερο παραγωγικοί εντός της μεταβαλλόμενης παγκόσμιας αγοράς εργασίας (Codd, 1999). Καθότι το βάρος των εκπαιδευτικών μέτρων επικεντρώθηκε στην αύξηση των σχολικών επιτυχιών, οι εκπαιδευτικοί και οι ανάγκες τους παραμελήθηκαν, παρ' όλο που αποτελούν την πιο σημαντική συνιστώσα για τη μετάδοση γνώσεων και αξιών και για την υλοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Day, 2000).

Είναι γεγονός ότι η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία υπό το πρίσμα του καταγισμού της πληροφόρησης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιβάλλουν την επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών τους στο σχολείο. Με τις συνθήκες αυτές, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών (Loomis et al., 2008). Ο Charles Handy (1989) στο βιβλίο του με τίτλο «The Age of Unreason» είχε πολύ εύστοχα προβλέψει πως η αγορά εργασίας στις μέρες μας θα είναι απρόθυμη να εγγυάται καριέρες για μια ζωή στον οποιοδήποτε, διευκρινίζοντας πως περισσότερες συμβάσεις θα υπογράφονται για συγκεκριμένη περίοδο, συγκεκριμένες απαιτήσεις θα τίθενται για συγκεκριμένες θέσεις, χωρίς την εγγύηση περαιτέρω προαγωγής.

Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να είναι ευπροσάρμοστοι και εύκαμπτοι, με κριτική και δημιουργική σκέψη, ικανοί να δουλεύουν συνεργατικά, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις, ακαδημαϊκά και τεχνολογικά μορφωμένοι, δια βίου μαθητές (Day, 2000). Για το λόγο αυτό, παρατηρείται στροφή της προσοχής των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής από τη δομή και το κανονιστικό πλαίσιο της εκπαίδευσης προς τη διδασκαλία και την

επιμόρφωση ή την αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών (Barber, 1994b; Garet et al. 2001; Little, 1993; Manen, 1995).

Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και εμπάθυνση των γνώσεων και των ικανοτήτων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα κάθε επαγγέλματος, προκειμένου να αναπτύσσει και να διατηρεί την ανταγωνιστικότητά του. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί εξαίρεση (Muijs & Lindsay, 2008).

Η διαρκής επιμόρφωση του δασκάλου έχει τεράστια σημασία για τους εξής λόγους: Πρώτο, για να αποκτήσει οι εκπαιδευτικός κάθε σύγχρονη γνώση πάνω στα αντικείμενα του, καθώς οι σχετικές επιστήμες εξελίσσονται, στο πλαίσιο μια συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας (Πούλης, 2001). Δεύτερο, για να «φρεσκάρει» ήδη παλιές γνώσεις του, που έχουν «υποχωρήσει» στο πλαίσιο της καθημερινής ρουτίνας. Τρίτο, για να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα τα οποία δημιουργούνται καθώς έρχεται σε επαφή με διαρκώς εξελισσόμενες ή εντελώς νέες προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο του (Χατζηδημητρίου, 2006).

Ο Eraut (1994) αναφέρει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά να μάθουν για τη διδασκαλία, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο πρέπει να επιτελούν χωρίς άγχος και με μεγαλύτερη σιγουριά. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά ποικίλα προβλήματα, που θα πρέπει να τα διαχειριστούν σωστά. Αυτό προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής (Ξωχέλλης, 1984; Hargreaves & Fullan, 1995) τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση.

Τα πρώτα έτη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την εξέλιξή του. Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά του σε θέματα όπως η γνώμη των προϊσταμένων του, η στάση των συναδέλφων του, η αποδοχή από μέρους των μαθητών και των γονέων, ο φόβος της αποτυχίας, προβλήματα και ανάγκες σε διδακτικά θέματα. Πρόδηλο είναι ότι επιμορφώνεται κάποιος για κάτι που το έχει ανάγκη, π.χ. για την αντικατάσταση ή τη διόρθωση της προηγούμενης μορφωτικής προετοιμασίας του, για την ένταξή του

στη σχολική πραγματικότητα, για την ανανέωση των γνώσεών του, για την προσαρμογή του σε νέες εκπαιδευτικές καταστάσεις κ.α. (Γκόλιαρης, 1997).

Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι σήμερα της γνώμης ότι η επιμόρφωση που τους παρέχεται, υπό μορφή σεμιναρίων, από εξωτερικούς κατά κανόνα φορείς (προϊστάμενες αρχές), δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές, χωρίς να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους (Λάναρη, 2005). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την παρεχόμενη επιμόρφωση ως ανεπαρκή, ανύπαρκτη, φτωχή και μη ικανοποιητική (Karagiorgi & Symeou, 2008), κάτι αντίστοιχο φάνηκε από την έρευνα των Duncombe και Armour (2004) και στην Αγγλία.

Αυτό που προσδοκά κανείς από τους εκπαιδευτικούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι να είναι ανοιχτοί στις νέες εξελίξεις και να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Προϋποτίθεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαθέτουν την ετοιμότητα να αξιολογούν την ίδια τους τη δράση και τα αποτελέσματά της, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και να δραστηριοποιούνται ανάλογα (Brinkmann, 1996).

Ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αυτοκαθορίζονται, να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Με την έννοια αυτή τονώνεται το ηθικό τους, αυξάνεται ο ενθουσιασμός τους και ενδυναμώνεται το αίσθημα της αγάπης για το λειτούργημά τους. Ο ενημερωμένος εκπαιδευτικός μεταδίδει αποτελεσματικότερα τις γνώσεις του. Είναι ο εμπνευστής και καθοδηγητής των μαθητών (Μανωλάκος, 2010)

2. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας μας σε ποσοστό 75% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 91,5%) θεωρούν ότι «οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι» πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους. Επίσης, δέχονται τον Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 32,4% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 62,4%), τον Διευθυντή του Σχολείου σε ποσοστό 30,5% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 62,2%) και τον Μέντορα σε ποσοστό 21,1% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ», 45,2%). Δεν επιθυμούν «καθόλου» να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα τους η τοπική κοινωνία (64,8%), οι γονείς των μαθητών (48,1%) αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές (49%).

Το «Φύλο» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόσβαση του «ίδιου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» και του «Διευθυντή του σχολείου». Οι γυναίκες δείχνουν την προτίμησή τους στη πρόσβαση του «ίδιου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» και οι άνδρες κλίνουν περισσότερο στο πρόσωπο του Διευθυντή. Ο παράγοντας «Ειδικότητα» διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους από τον «Διευθυντή του σχολείου», στον οποίο δείχνουν θετικότερη στάση οι Μαθηματικοί ΠΕ03 και οι καθηγητές Φυσικών Επιστημών ΠΕ04, και από τον «Σχολικό Σύμβουλο» και τον «Μέντορα», στους οποίους δείχνουν θετικότερη στάση οι Φιλολόγοι ΠΕ02 και οι Μαθηματικοί ΠΕ03.

Η εμπλοκή του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού σε διαδικασίες (αυτό)αξιολόγησης σημαίνει αμφισβήτηση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών για το ρόλο του, βελτίωση, συνεργασία με συναδέλφους και τελικά επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βερέβη, 2003).

Η «Ηλικία» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με τον «Διευθυντή του σχολείου» και τον Σχολικό Σύμβουλο». Η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών δέχεται περισσότερο από τις άλλες ομάδες να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους τα δύο αυτά πρόσωπα. Η «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με τον «Σχολικό Σύμβουλο», καθώς οι έχοντες άνω των 20 ετών προϋπηρεσία δέχονται περισσότερο την πρόσβαση αυτού του προσώπου στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους. Η «Περιοχή Σχολείου» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την πρόσβαση από τους «ίδιους τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς». Οι υπηρετούντες σε ημιαστική περιοχή δείχνουν περισσότερο την προτίμησή τους. Επίσης, υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων και σχετικά με τον «Μέντορα», καθώς οι υπηρετούντες σε αστική περιοχή δέχονται περισσότερο την πρόσβαση από αυτό το πρόσωπο. Ο «Τύπος Σχολείου» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις απόψεις τους σχετικά με την πρόσβαση από τον «Διευθυντή του σχολείου», και από τον «Μέντορα». Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ δέχονται πιο θετικά αυτά τα πρόσωπα. Τέλος, Η «Θέση Υπηρεσίας» των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί επίσης τις απόψεις τους σχετικά με τον «Μέντορα», απέναντι στον οποίο οι Ωρομίσθιοι δείχνουν πιο θετική στάση.

Για την επιτυχία οποιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση, και ειδικά για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, απαραίτητη προϋπόθεση είναι τα ίδια τα άτομα που θα βιώνουν άμεσα το σύστημα να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξής του, να γνωρίζουν τις πτυχές του και να συμφωνούν με τους στόχους και τις επιδιώξεις του (Fullan, 1991). Η οικειοποίηση και η αποδοχή των καινοτομιών προέρχεται (ανάμεσα στα άλλα) και από την ενεργό συμμετοχή, τα ιδιαίτερα κίνητρα και τη συνειδητή αποδοχή από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών (Cross, 2002).

Το πεδίο των εκπαιδευτικών αλλαγών διεθνώς, εδώ και πολλά χρόνια, έχει τραβήξει το ενδιαφέρον ερευνητών και οργανισμών που μελετούν τον θεσμό της εκπαίδευσης και έχει κερδίσει στις μέρες μας την επιστημονική του αυτονομία (Fullan, 2005). Οι διαφόρων τύπων παρεμβάσεις στα σχολικά συστήματα για να επιφέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα χρειάζεται να είναι συστηματικές και σε βάθος χρόνου, καθώς *«οι εκπαιδευτικές αλλαγές στο σύγχρονο σχολείο δεν επιτυγχάνονται με τεχνάσματα και συμβουλές, οδηγίες και συνταγές, μεταρρυθμιστικές προτάσεις γενικής χρήσεως, που προτείνονται ως εμφυτεύματα»* (Τζαβάρια & Βεργίδης, 2005). Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι πολύπλοκη και μακρόχρονη διαδικασία που α) απαιτεί υποστήριξη και επιμόρφωση όσων εμπλέκονται σε αυτή και β) στην οποία καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι κάνουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί (Fullan, 1991 στο Τζαβάρια & Βεργίδης, 2005).

Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Στόχο θα πρέπει να αποτελεί η εδραίωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της άποψης ότι μέσα από την αξιολόγηση προάγεται η συνεργατικότητα των σχολικών φορέων, εμπλουτίζονται οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και κυρίως απομυθοποιείται ο δήθεν «τιμωρός» ρόλος της αξιολόγησης (Hendricks, 1998).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις αποτελεί γενική παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της

διδασκαλίας και υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης κ.α., 1998; Robinson, 1999).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε μία περίοδο που όλοι αναγνωρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να είναι χώρος διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και μορφωτικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εκτός των άλλων, πρέπει να στηριχθεί και σε ένα υπεύθυνο και επιστημονικά κατοχυρωμένο τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, που θα συμβάλλει στο να συνειδητοποιηθεί η δυναμική και οι πρακτικές συνέπειες του, αφού η αξιολόγηση συνδέεται με το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, την επιστημονική και παιδαγωγική ελευθερία, τη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτή.

Θεωρούμε ότι η έρευνα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους θα πρέπει να συνεχιστεί. Όπως αναφέρεται και σε συναφείς έρευνες, το ενδιαφέρον γύρω από τις απόψεις τους δημιουργεί στους ίδιους ένα αίσθημα ικανοποίησης, αποδοχής και υπευθυνότητας (Davies & Ellison, 1997).

Όπως αναφέρει η Ζουγανέλη κ.α. (2007) η εισαγωγή κάθε νέου αξιολογικού συστήματος σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία θα πρέπει να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά, συναινετικά και με μεγάλη προσοχή. Τα σημεία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση του προβληματισμού και να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως εναύσματα για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου είναι τα ακόλουθα:

- Αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της χρησιμότητας ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην αλλαγή της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει η δημιουργία εσωτερικής «κουλτούρας» αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2005; Kotthoff, 2006). Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας έχει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να

συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.

- Σταδιακή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να αμβλυνθεί ο φόβος και η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.
- Ευελιξία κάθε νέου αξιολογικού συστήματος, ώστε να προσφέρεται σε αναθεωρήσεις με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και τις διεθνείς εξελίξεις (Kotthoff, 2006).

Να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός και ειλικρινής διάλογος ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να υπάρξει μια βαθιά συναίνεση στο κοινωνικό σώμα για τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πέρα από την εξασφάλιση της συνοχής και της συνέργειας όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης, χρειάζεται να διασφαλίζει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Αυτό, άλλωστε, ανταποκρίνεται στο αίτημα για λογοδοσία προς το κοινωνικό σύνολο σχετικά με την ποιότητα σπουδών και την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων.

Να υπάρξει συστηματική ενημέρωση και συμμετοχικού χαρακτήρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική. Η δημιουργία μιας εσωτερικής «κουλτούρας αξιολόγησης» σε κάθε σχολική μονάδα, ως διαδικασία ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτονομίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση και τον σαφή προσδιορισμό κριτηρίων και διαδικασιών αξιολόγησης με συμμετοχικές διαδικασίες.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με εστίαση στο επιστημονικό, παιδαγωγικό, υπηρεσιακό και κοινωνικό έργο του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και, ως εκ τούτου, για την εφαρμογή της απαιτείται τόσο η συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών όσο και η πολιτική βούληση. Η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να «ενοχοποιήσει» ή να «ελέγξει» τους εκπαιδευτικούς αλλά για να υποστηρίξει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο

αυτό, δεν μπορεί παρά να αποτελεί μια βαθύτατα συμμετοχική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι μετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο.

Ίσως η πιο σημαντική μορφή αξιολόγησης για μια σχολική μονάδα αλλά και για έναν εκπαιδευτικό είναι εκείνη της αυτό-αξιολόγησης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, να λειτουργήσει ως παράγοντας υποκίνησης και να αυξήσει το αίσθημα του «ανήκειν» όσον αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Hinett & Weeden, 2000), ενώ παράλληλα αυξάνεται το αίσθημα ευθύνης απέναντι στην εργασία τους (Holland & Adams, 2002). Μέσα από την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι δυνατό ο ίδιος να έχει την εικόνα του εαυτού του έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος και να εντοπίσει μόνος του τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του. Έτσι μπορεί να γνωρίζει σε ποιούς τομείς υστερεί και να προβεί στις απαραίτητες κινήσεις που κατά την κρίση του θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει όσο το δυνατό καλύτερα στο καθήκον της διδασκαλίας. Οι δυναμικοί και δημιουργικοί εκπαιδευτικοί θα εκτιμήσουν τις δυνατότητες που δίνει η αξιολόγηση, ενώ αυτοί που δεν έχουν πίστη στις δυνατότητές τους και θέληση για συμμετοχή σε πρωτοβουλίες αλλαγής, θα εγκλωβιστούν θεωρώντας τα συστήματα αξιολόγησης *περιοριστικές φυλακές* (Day, 2003).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, έχουν κάθε λόγο να είναι καχύποπτοι σε ότι αφορά την αξιολόγηση τους. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα αρθούν οι επιφυλάξεις και οι αντιστάσεις τους και η αξιολόγηση θα μπορεί να γίνει μια διαδικασία ουσιαστική. Διαφορετικά, όσο η συζήτηση θα γίνεται με μια λογική επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων μεταξύ όσων τάσσονται υπέρ και όσων τάσσονται κατά της αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα υποφέρει από χρόνιες αμφισβητήσεις. Οι προτάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από το ΥΠΕΠΘ άλλοτε εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν διατυπώνεται όμως καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολόγησης ως διαδικασίας και αποτελέσματος με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Οι διαδικασίες οι οποίες θα σχεδιαστούν είναι ανάγκη να βασίζονται σε μια «εκ των έσω» αξιολόγηση. Η πλήρης απουσία δυναμικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη

διαδικασία αξιολόγησής του ανέδειξε τόσο την υποβάθμιση της υπόστασής του όσο και τον ελεγκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, η οποία ήταν στείρα, καταπιεστική και δεν παρείχε δυνατότητες εσωτερικής ενεργοποίησης και αυτοβελτίωσης. Με την κατάλληλη υποστήριξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει ο καλύτερος «αξιολογητής» του έργου του. Αυτό σημαίνει δυνατότητες και πρωτοβουλίες αυτό-αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι οι αντικειμενικές αυτό-αξιολογικές κρίσεις και οι προβληματισμοί τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μέσω των αυτό-αξιολογήσεων και των αποτελεσμάτων τους θα είναι δυνατό να συνεργάζονται με θεσμικό φορέα αξιολόγησης ο οποίος θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η συνολική αξιολόγηση της πορείας του εκπαιδευτικού θα πραγματοποιείται συμμετοχικά (εκπαιδευτικός-αξιολογητής). Αυτό σημαίνει συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προσεκτική, αντικειμενική επιλογή προσώπων αξιολογητών/-τριών. Στην Ελλάδα η επιλογή των προσώπων σε ανάλογες θέσεις ήταν πάντα ένα επίμαχο ζήτημα, ενώ για την ίδια την αξιολόγηση είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο. Οι εκπαιδευτικοί θα πιστέψουν στη διαδικασία αξιολόγησής τους όταν μέσω της συμμετοχικής και δημοκρατικής αξιολόγησής τους θα διαπιστώσουν την αυτοβελτίωσή τους. Αυτό σημαίνει ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλες τις φάσεις. Βασική αρχή της αξιολόγησης είναι ότι κάθε αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται από τους αξιολογούμενους από αυτόν. Η εφαρμογή αυτής της αρχής σε ένα μοντέλο δημοκρατικής αξιολόγησης θα ανατρέψει παραδοσιακές αντιλήψεις και θα διευκολύνει την άρση επιφυλάξεων.

Ας συμπιλωθούμε, τέλος, με την άποψη ότι η αξιολόγηση ως στοιχείο ενδυνάμωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εμφορείται από τις έννοιες της αγάπης και της ελπίδας. Αυτό είναι κάτι που με θέρμη υποστήριξε ο Βραζιλιάνος κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire, θεωρώντας την αγάπη και την ελπίδα οντολογικές ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση (Κακανά κ.ά., 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ., & Σοφιανού, Ε. (2004). Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των 209 δυνατοτήτων και των ορίων του. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας* (σ.σ.117-125). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*(σ. 146-153).Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Αθανασίου Λ. & Γεωργούση Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).
- Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αθανασίου, Λ. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω. Στα πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με τίτλο *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Β' τόμος. Ιωάννινα.
- Αθανασίου Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Αθανασίου, Λ. (1993,1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σ.σ.229-254). Αθήνα: Γρηγόρης,.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ΥΠΕΠΘ* (σ.σ. 279-291). Αθήνα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Μ. Κουτούζης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*,61, 252-262.

- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159- 169.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). *Επιθεωρητές και Διδάσκαλοι*. Τρίπολη: Παλλάδιον.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Η' Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., (1990). Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ - Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 40-60.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1993α). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή καινοτομία. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, 9-12.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.
- Γέρου, Θ. (1989). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Εξόρμηση*, 19/3/89.
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκόλιαρης, Χ. (1997). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκούσης, Κ., (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Γοροζίδης, Γ. (2009). Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καβαδιάς (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σ.σ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Δακοπούλου, Α. (2004). *Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής εκπαίδευσης (1995-2003)*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Δελιγιάννη, Α.Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28.

- Δημαράς Α. (2004). Ιστορική Αναδρομή στο θεσμό της αξιολόγησης. Στην ημερίδα: *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, τ. 1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1986). Μια μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση τους. *Απόψεις*, 3, 94-107.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1983). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο, Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: Πουρνάρας.
- Διδασκαλικό Βήμα, (1998). φ. 1025, 1034, 1035, 1037, 1038, 1041.
- Διδασκαλικό Βήμα, (1982). φ. 867,981
- Διδασκαλικό Βήμα, (1979). φ. 856
- Δ.Ο.Ε. (1999). *Αποφάσεις 68ης Γ.Σ.* Στο: <http://www.doe.gr>
- Δ.Ο.Ε. (1997). *Αποφάσεις 66ης Γ.Σ.* Στο: <http://www.doe.gr>
- Δ.Ο.Ε. (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου- Στελέχη Εκπαίδευσης - Αξιολόγηση μαθητή*. Στο: <http://www.doe.gr>
- Δ.Ο.Ε. (1989). *Αποφάσεις 56ης Γενικής Συνέλευσης, Διδασκαλικό Βήμα, 1010.*
- Δ.Ο.Ε. (1986). *Αποφάσεις 55ης Γενικής Συνέλευσης, Διδασκαλικό Βήμα, 982.*
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρυδίκη, (2009/2010). Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα.
- Ευρυδίκη, (2006). Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση (τόμος Α', κοινωνικών πρακτικών)*. Αθήνα: Ίων
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1989). Μετά-Αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, 49, 53-61.
- Καζαμίας, Α. (1995). Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φαντασική Ευρώπη». Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καζαμίας, Α. (1994). *Η Εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη: Ιστορική Συγκριτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Καζαμίας, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο: Σ. Μπουζάκης, (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III, Θεωρητικά μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg,

- Κακανά, Δ.-Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν. & Καβαλάρη Ε. (2006) (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη
- Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ. & Μεταλλίδου, Π. (2002). Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα. *Μέντορας*, 6, 18-28.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία* (3ο μέρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιώργος, Δ. (1994). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 34-45.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005). Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5, 91-115.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Καραφύλλης, Θ., Γραμμένου, Α., & Ζερδέλης, Κ. (2000). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981*. Στο: Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο: Χ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση* (σ.σ.64-81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ.σ.46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση διδασκαλίας. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τ.2^{ος}* (σ.σ.617-620). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών (Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1978). Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής, Αθήνα: Ιδεοκίνηση.

- Κατσαρού Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφριανού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αθήνα, 111-116.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σ.σ.206-213). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Καυιάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τόμος Γ. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κολοβελώνης, Α. (2006). Καινοτομία και αλλαγή στο μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής - Ο ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Στο: Γ. Μπαγάκης, (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχμιο.
- Κόπτσης, Α. (2006). Έρευνα για το βαθμό αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους δασκάλους. *Πρακτικά Συνεδρίου: 1ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*, Άρτα.
- Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (σ.σ.71-85), διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κουτούζης, Μ. (2008γ). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τόμος Γ* (σ.σ. 13-38). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τόμος Α', Ε.Α.Π: Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης*, Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41.
- Κουτσουλέλος, Δ. (1972). Α' Πανελλήνιον Εκπαιδευτικόν Συνέδριον Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 12, 132.
- Κυριαζή, Ο. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3/2002, 23- 30.
- Κυριακίδης, Λ. (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης. Πρακτικά συνεδρίου «*Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*» (σελ. 21-29). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρσάτορη, Μ. Κουγιουρούκη, & Π. Στραβάκου, (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* (σ. 241-248). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κυριακίδης, Λ. (2001). Αξιολόγηση και Λογοδότηση του Εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονιών. Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, σελ. 53-65. Λευκωσία: ΕΟΚ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Κακανά, Δόμνα-Μίκα κ.ά. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών, *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ;Πώς;*. Αθήνα: Μετάχμιο.
- Λάναρη, Κ. (2003). Ο ρόλος της έρευνας-εκπαίδευσης (recherche-formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 196-204). Αθήνα: Μετάχμιο.
- Λεοντίου, Ν. (1978). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Μία επιτακτική ανάγκη. *Νέα Παιδεία*, 4, 18-22.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.
- Λούμπος Β., (1994). Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση. *Λόγος και Πράξη*, 57, 61-69.
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση Συστημάτων Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες, Τόμος Α'*, 245 – 301. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μακρυνήτρης, Α. (1995). *Η κρυφή γοητεία της διοικητικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 49-66.
- Μαρκόπουλος Ι. & Λουριδάς Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Ματθαίου, Δ. (2006). Σημείωμα του εκδότη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 9-11.
- Ματθαίου, Δ. (2002). *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τ. Β'. Ιωάννινα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σσ. 139-149). Αθήνα: Σαββάλας.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Βασική εκπαίδευση επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παράλληλα Κείμενα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε*, 86-106. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Τεκμήριο για τις υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις: Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 43.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και ο “εγκιβωτισμός” ενός θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, 17.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Ο Διάλογος και οι Διαπραγματεύσεις του ΥΠΕΠΘ με τους Εκπαιδευτικούς: Διαχείριση αντιθέσεων, προσεταιρισμός και νομιμοποίηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 31, 19-24.
- Μαυρογιώργος Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μήλιος, Γ. (1982). Εκπαίδευση και Εξουσία, κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Για μια αυτοδιαχειριστική εκπαίδευση, Αντιθέσεις*, 16, 54.
- Μονόπωλη, Μ., Nicholas, D. & Γεωργίου, Π. (2003). *Χρήση και αξιολόγηση της υπηρεσίας «ηλεκτρονικά περιοδικά» Βιβλιοθήκη και υπηρεσία πληροφορικής (ΒΥΠ)*, Πανεπιστημίου Πατρών. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: <http://eprints.rdis.org/archive/00009512/01/12psab021.pdf>
- Προσπελάστηκε στις 10/6/2008.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 34-45.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού: προϋποθέσεις, στόχοι, άξονες, κριτήρια. *Νέα Παιδεία*, 100, 50-58.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, (σ. 24-35). Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα-Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τ. Β', *Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959-1997/98, γ' έκδοση συμπληρωμένη, Σειρά Τεκμήρια Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Β' (1933-1990). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Στο: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (σ. 45-57). Χίος: ΔΟΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* (τ. Α' και Β'). Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ. (1992). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Στο Ι. Πυργιωτάκης, & Ι. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μώκου, Α. Χρ. & Μώκος, Α.Ε., (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 13-17.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1997). «Απόφαση του 8ου Συνεδρίου της ΟΛΜΕ», 8ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Αθήνα, Ιούνιος 1997.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο: προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992). Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. 633, 6-10.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1985). Ανακοίνωση – καταγγελία ΟΛΜΕ 27/2/85, τ.π.δ. 575/576, Φεβρουάριος – Μάρτιος 1985.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1981). Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Αθήνα 13-16/5/81
- Ο.Ο.Σ.Α. (1997). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομόνων*. Αθήνα.
- ΟΥΝΕΣΚΟ (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Ζ. Ντελόρ*, (μτφρ. Ομάδα του Κ.Ε.Ε., πρόλογος: Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Παγκάκης, Γ.Α. (2002). Μελέτη – Έρευνα: Αξιολόγηση Προσωπικού, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Π.Ι. Τμήμα Επιμόρφωσης-Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ. Ι. Σολομών) (1999). «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης», ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1.α., Έργο ΣΕΠΠΕ, Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», Π.Ι., Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999, σελ. 15.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Συνιστώσες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Πανεκπαιδευτική, (1985). Τεύχος 7.
- Παπαδάκης, Ν. (2001). Ο εκπαιδευτικός στο “σχολείο που λογοδοτεί“. Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ρόλο του εκπαιδευτικού, στο Κ.

- Ουζούνης – Α. Καραφύλλης, (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση* (σ.σ. 115-133). Ξάνθη.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Τόμος Δ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις, στο: *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη, χ. ε., 11-21.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1985). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 31-36, 37-64.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: αυτοέκδοση..
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). Ένα πρότυπο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. *Νέα Παιδεία*, 13, 41-50.
- Πουλής, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά θέματα* (σ. 14). Λευκωσία: Ελληνική Παιδεία της Κύπρου.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ρουσσάκης, Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: Ουσία και επίφαση. Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ρούσης, Γ. (1984). *Εισαγωγή στη θεωρία της δημόσιας διοίκησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σημείωμα Σ.Ε., (1991). Ο μύθος της αξιοκρατίας και / ή, οι πλαστές εντυπώσεις.

- Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 60, 5.
- Σκουλάς, Ν.Ε. & Οικονομάκη, Κ.Π. (1998). *Διαχείριση και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Κάπα.
- Σκούφη, Δ. (2006). Η αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εργαλείο σχεδιασμού της ανάπτυξης στην ποιότητα της εκπαίδευσης – Τα παραδείγματα της Καταλωνίας (Βαρκελώνη) και της Σουηδίας (Urpsalla). *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual school, The sciences of education on line*, 1 (2), στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.auth.gr/virtualschool/1.2/Theory Research/CongressSolomon.html
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδη, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόσταγμα.. Η περίπτωση του προγράμματος «Μελίνα». Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο.
- Τζιόβας, Δ. (2009). Οι προϋποθέσεις της αξιολόγησης. εφ. *Το Βήμα*, 17 Μαΐου 2009, σ. 103/Α63.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση – Μάνατζμεντ: Η ελληνική προσέγγιση*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, τ. 2. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
- Τρούλης, Γ. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.2^{ος} (σ.σ.621-624). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο: Γ. Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: μια πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-197.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλιας, Β. (1988). Παιδεία και Κράτος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 49-51.
- Φίλιος, Σ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία 1832-1982*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Φράγκος, Χ. (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε. Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου.
- Φράγκου, Χ. Π. (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία.

- Χαϊδεμενάκου, Στ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06).
- Χατζηδημητρίου Σ. (2006). Οι εργασιακές σχέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόσφατες εξελίξεις-προοπτικές. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 15-26.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την επίδοση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.
- Χιωτάκης, Σ. (1998). *Κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης*, 12ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα Αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114- 132.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΑ ΕΡΓΑ

- Apple, M. (2002). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Carnoy, M. (1990). *Κράτος και Πολιτική θεωρία* (μτφ. Σ. Παπαϊωάννου). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Carnoy, M. (1988). Εκπαίδευση, Οικονομία και το Κράτος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 40, 8-42.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου - Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ.. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Cross, F. (2002). Εντοπισμός και αξιολόγηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Engels, F. (1981). *Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του Κράτους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Everand, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Jones, M.T. (1991). *Πολιτική της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Τόμος 7ος, σ.3918*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Laski, H. (1982). *Το κράτος στη θεωρία και στην πράξη* (μτφ. Κ. Αποστόλου). Αθήνα: Κάλβος.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη* (Επιμ.-Μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marx, K. (1978). *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, (μτφ. Φ. Φωτίου). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Miliband, R. (1982). *Το κράτος στην καπιταλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Νουέ, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (μτφρ. Ζαφειρίου Α.). Αθήνα: Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Althusser, L. (1977). *22ème Congrès*, Maspero, Paris.
- Ballantine, J. H. (1989). *The sociology of education: A systematic analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning», *Educational Psychologist*, 28 (3), 117-48.
- Barber, M. (1994b). Power and control in education, 1994-2004. *British Journal of Educational Studies*, 11(4), 348-362.
- Barkley, St., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S. & Furlong, F. (1994). Teacher Education: Past, Present and Future. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529-543.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogical Discourse*. London: Routledge - Kegan Paul.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge
- Borich, G.D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bottomore, T.B. (1977). *Sociology: A Guide to problems and Literature*. Bombay: George Allen and Unwin.
- Bound, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.
- Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.aasa.org
- Boyd, S. (2000-2001). Approaches to the Evaluation of Schools which Provide Compulsory Education. Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland.
- Bridges, E. (1992). *The Incompetent Teacher: Managerial Responses*. The Falmer Press, Bristol, PA.
- Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27- 37.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*, Buckingham: Open University Press.

- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2001). *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. California: Corwin Press.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Campbell, A. McNamara, O. & Gilroy, P. (2004). *Practitioner Research and Professional Development in Education*, Paul Chapman: London
- Codd, J. A. (1999). Educational reform, accountability and the culture of distrust. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 34(1), 45-53.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2004). Establishing links between Educational Effectiveness Research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. *Proceedings of the 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CL.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75 - 97.
- Darling-Hammond, L. & Wise, A.E. (1981). *A Conceptual Framework for Examining Teachers' Views of Teaching and Educational Policies*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. & Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 222-228.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision [1]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DeMitchell, T.A. (1995). Competence, documentation and dismissal: a legal template. *International Journal of Educational Reform*, 4(1), 88-95.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Alyn and Bacon.
- Duke, D.L. & Canady, R.L. (1991). *School Policy*. New York: McGraw-Hill.
- Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.
- Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: from theory to practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141 - 166.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eggleston, J. (1977a). *The Ecology of the School*. London: Methuen.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill

- Elliot, J. (1989). Teacher Evaluation and Teaching as a moral Science. In: M. Holly & C. Mcsoughlin (eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp.239-257). London: Falmer Press.
- Elmore,(1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- European Commission (2004). *Progress towards common objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*, SEK 73. Στο δικτυακό τόπο: <http://europa.eu.int>.
- European Commission, (1997). Evaluating EU Expenditure Programmes: A Guide: Ex post and Intermediate Evaluation.
- European Commission, (1996). *White Bible: Teaching and Learning. Towards the Society of Knowledge*. In: <http://www.europa-eu.int/documents/comm./intex>,
- European Commission, (1993). *Green paper on the "European Dimension of Education"*, (COM 93). In: <http://www.europa-eu.int/documents/comm./intex>,
- Eurydice, (2005/06a). The Information Database on Education Systems in Europe, *Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα*. European Commission. Στο:www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integra/EL_EL.pdf
- Eurydice, (2004). *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe, Comparative Study*. Belgium: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Evans, A. & Tomlinson, J. (1989). Introduction – Teacher Appraisal: An Overview. In Evans, A. and Tomlinson, J. (eds.) *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management* (4th ed.). London: Chapman Pu.
- Farmer, H.S. (1983). Career and homemaking plans for high school youth. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 40-55.
- Finch, C. R. & Crunkilton, J.R. (1970). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. London: Allyn & Bacon Inc.
- Findley, D. & Estabrook, R. (1991). Teacher Evaluation: A National Dilemma. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 5, 95-104.
- Fineman, S. & Mangham, I. (1987). Change in organizations. Στο: P. Warr. (ed.), *Psychology at work*, 3rd Ed. Harmondsworth: Penguin.
- Fitzgerald, T. (2001). Potential paradoxes in performance appraisal. Emerging issues for New Zealand schools. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds), *Managing teacher appraisal and performance. A comparative approach* (pp. 112-124). London and New York: Routledge/ Falmer.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Freiberg, M. (1994). *The anatomy of a mentoring program for beginning urban teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago.
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In: A. Lieberman (ed.), *The Roots of Educational Change*, Springer.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gitlin, A. & Smith, S. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. London: Falmer Press.
- Gomez-Getty, W. (1993). Evaluations: the key to personnel problems. *School Business Affairs*, 59 (5), 49-50.
- Good, T., L. & Mulryan, C. (1990). Teacher Ratings: A call for teacher Control and Self-Evaluation. In Millman J. & Darling –Hammond L. (eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary school Teachers*. California: Corwin Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gray, W. & Gray, M. (1991). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*, 43(3).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1983). *Effective evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Haupt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum*, 21(4), 16-19.
- Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 10 (Research Report No 91/9210)*. Ontario: Scarborough Board of Education.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. London: Business Books Ltd.
- Hannan, M. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 28, 149-164.
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E.& Pillay, S. (2000). The real and the ideal: Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20, 287-304.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Harris, B.M. & Hill, J. (1982). Developmental teacher evaluation kit. Austin, TX: Southwest Educational Dev. Lab.
- Heller, M.P. & Sindelar, N.W. (1991). *Developing an effective teacher mentor program*. Bloomington, In: Phi Delta Kappan.
- Helsby, G. (1999). *Changing teacher's work*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hendricks, (1998). *Quality Evaluation in School Education, the Netherlands: National Report*. University of Twente. Centre for Applied Research on Education.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior, 5th edition*. Prentice-Hall International Editions.
- Hinett, K. & Weeden, P. (2000). How am I doing?: developing critical self-reflection in trainee teachers. *Quality in Higher Education*, 6 (3), 245- 257.
- Holland, P.E. & Adams, P. (2002). Through the horns of a dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 227- 247.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-22.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice (8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.

- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In: T. Guskey, - M. Huberman (Eds), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp 193-224). New York: Teachers College Press.
- Humphreys, K & Thompson, M. (1995). Searching for markers: collective self-appraisal. *School Organization, 15*(2), 133-144.
- Immans, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37*, 715-732.
- Immegart, G., L. (1994). The School Head, Director, or Principal and School Assessment, *International Journal of Educational Management, 8*(1), 25 –34.
- Ingvarson, L. C. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. In: D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal*. London: Routledge.
- Iwanicki, E., F. (1990). Teacher Evaluation for School Improvement. In Millman J. & Darling –Hammond L. (eds.) *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary school Teachers*. California: Corwin Press.
- Jacobson, S. (1991). Attendance Incentives and Teacher Absenteeism. *Planning and Changing, 21*(2), 78-93.
- Jensen, M. (1981). How teachers view teacher’s evaluation. *Education, 102*(2), 130-137.
- Johnson, B.L. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*(1), 69-88.
- Johnson, S. (1986). Incentives for Teachers: What Motivates, What Matters. *Educational Administration Quarterly, 22*(3), 54-79.
- Jones, R. (1997). Showing bad teachers the door. *American School Board Journal, 184* (11), 21-24.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations (2nd ed.)*, New York: Wiley
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development: An international journal of teachers’ professional development, 12*(3), 247 - 259.
- Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12*, 309–26.
- Korthagen. F.A. & Kessels, J.P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4 - 17.
- Kotthoff, H.G. (2006). Discrepancies between intended and achieved effects of school evaluation in international comparative perspective: empirical comparative and recommendations. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7*, 126-140.
- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Enaluation, 30*, 23-36.
- Kyriakides, L., Cambell, R.J. & Christofidou, E. (2002). Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. In: Muijs, D. & Reynolds, D. (eds), *School Effectiveness and School Improvement, 13*(3), 291-325.
- Kyriakides, L. (1997). Influences on Primary Teachers’ Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal, 23*(1), 39-46.

- Lauglo, J. (1995). Forms of Decentralization and their Implication for Education. *Comparative Education*, 31(1), 5-29.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez A. (1994). Transformational leadership and teacher's commitment to changes. In: J. Murphy & C.S. Louis (Eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp.77-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Little, T. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Loomis, S., Rodriguez, J. & Tillman, R. (2008). Developing into similarity: Global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McDonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35, 139-149.
- Manen, M. V. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- McKee, A. (2001). Επανεξετάζοντας τη δημοκρατική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ.275-289). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McKenna, B. (1981). Context/ Environmental Effects in Teacher Evaluation. In: J. Millman (Ed.), *Handbook of Teachers Evaluation* (p.p.23-37). London: SAGE Publ., London.
- McLaughlin, M. W. (1990). Embracing Contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: J. Millman & L. Darling-Hammond (eds) *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp.403-415). Newbury Park, CA: Sage.
- Medcalf, J. (1990). *A small-scale study to explore primary teacher's perceptions of teacher appraisal prior to the implementation of a scheme in a London Borough* (Dissertation). University of London.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l' éducation: Aspects historiques, Problèmes é pisté' mologiques*. Paris: PUF
- Mortimore, P. (2000). Does Educational Research Matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2), 125-143.
- Muijs, D. & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211.
- Nakamura, R. & Smallwood, F. (1980). *The Politics of Policy Implementation*. New York: St. Martin's.
- Narang, H.L. (1990). *Beginning Teachers' Perceptions of their Proficiency in Teaching Skills*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328515.

- Neagley R.L. & Evans, N.D. (1980). *Handbook for effective supervision of instruction*, (3rd Ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Neave, G. (1988). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4(3), 273-283.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Nevo, D. (1995). *School -Based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*. New York: Pergamon
- Norman, D. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Odden, A. & Kelley, C. (1997). *Paying Teachers for What They Know and Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Olds, R. (1974). *Teacher evaluation Today*. Worthington, Ohio: School Management Institute.
- Painter, R., S. (2000). Principal's Efficacy Beliefs about Teacher Evaluation, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 368-378.
- Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the U.S.A. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27-35.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Poston, W.K. & Manatt, R.P. (1993). Principals as evaluators: limiting effects on school reform. *International Journal of Educational Reform*, 2 (1), 41-8.
- Psacharopoulos, G. (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, 67, 93-104.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers workplace: The social organization of schools*: New York: Longman.
- Rothenberg, J., McDermott, P. & Kathleen, A. (1993). A Comparison of Student Teacher and Supervisor Perceptions of Student Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 19(3), 273-277.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sacks, S. & Brady, P. (1985). *Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Schachter H.C. (1984). Teacher Evaluation: The organizational criteria. *American Secondary Education*, 14(1),89
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. N. York, NY: Mc Graw Hill.

- Soar, R.S., Medley, D.M. & Coker, H. (1983). Teacher evaluation: A critique of currently used methods. *Phi Delta Kappan*, 65, 239-246.
- Standaert, R. (2003). Inspectorates of education in Europe. A Critical Analysis. *Comparative Education*, 39 (1), 130-131.
- Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities. In W. C. Wraga, & P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3 (pp. 201-236).Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States: Corwin Press Inc.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Stronge, J. H. (1991). The dynamics of effective performance evaluation systems in education; Conceptual, human relations, and technical domains. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 405-411
- Stronge, J.H. & Helm, V.M. (1991). *Evaluating professional support personnel in education*. Newbury park, CA: Sage Publications.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Timperley, H. (1998). Performance appraisal: principals' perspectives and some implications. *Journal of Educational Administration*, 36 (1), 44 -58.
- Travers, R. (1981). Criteria of Good Teaching. In: J. Millman (Ed.), *Handbook of Teachers Evaluation* (p.p.14-22). London:SAGE Publ.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsui, K.T., & Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation (An International Journal on Theory and Practice)*, 5(3), 249-68.
- Tucker, P.D. (1997). Lake Woebegone: where all teachers are competent (or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 103-26.
- UNESCO (1979). *Termes relatifs a l'evaluation, Glossaire de l'Unesco*, Bep-79/ws/8, Paris.
- Van Bruggen, J.C. (2000). *Evaluation of teachers and schools in Europe: The role of inspectorates of education*. Utrecht: S.I.C.I.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: Wiley.
- Weade, G. & Evertson, C.M. (1991). On what can be learned by observing teaching. *Theory into Practice*, 30 (1), 37-45.
- Wentling, T. (1980). *Evaluating Occupational Education and Training Programmes*. London: Allyn & Bacon Inc.
- Wiseman, A. (1997). 'Trick or Treat?' Responses to innovations in INSET in Bulgaria.In D. Hayes (Ed.), *In-service teachers development: international perspectives* (pp. 8-19). London: Prentice Hall.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publishers.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.

Zimmerman, S. & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation, *NASSP Bulletin*, 87 (638), 28-37.

NΟΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ (με χρονολογική σειρά)

Νόμος ΒΤΜΘ'13^{ης} Σεπτεμβρίου 1895. *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης*. Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895.

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/20^{ης} Οκτωβρίου 1964. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964.

Νομοθετικό Διάταγμα 651/28^{ης} Αυγούστου 1970, (άρθρο 26).

Νόμος 309/30^{ης} Απριλίου 1976. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*. Φ.Ε.Κ. 100/30-4-1976.

Π.Δ. 295/1977.

Νόμος 1304/6^{ης} Δεκεμβρίου 1982. *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982.

Π.Δ. 340/1984.

Π.Δ. 214/1984.

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (Άρθρα 28-31)*. Φ.Ε.Κ. Α, 167/30.09.1985.

Π.Δ.320/1993.

Νόμος 2327/1995.

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α 188/23-9-1997.

Υπουργική Απόφαση Δ2-1938/1998.

Π.Δ. 140/8.5.98, (Φ.Ε.Κ Α, 107/20-05-1998)

Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α, 24/13-2-2002.

Νόμος 3528/2007.

Π.Δ.189/2009

Εγκύκλιος 37100/Γ1 (2010). *Αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδος*. Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) (31-3-2010).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. Α, 71/19-5-2010.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» με τον τίτλο:

« Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νόμου Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010 »

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, με ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια
ΧΑΛΚΙΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΪΑ
(vahalkio@uth.gr & vivianhalk@yahoo.gr)

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. Οι παρακάτω πληροφορίες είναι σημαντικές για τη λεπτομερή ανάλυση των ερωτήσεων. Παρακαλώ τσεκάρτε με \surd στο αντίστοιχο κουτάκι.

- 1. ΦΥΛΟ:** Άνδρας Γυναίκα
- 2. ΗΛΙΚΙΑ:** 22-35 ετών 36-50 ετών >50 ετών
- 3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:** ΠΕ.....
ΤΕ.....
- 4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:
 Διδακτορικό Δίπλωμα :
- 5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:**
 1-3 4-10 11-20 >20 ΧΡΟΝΙΑ
- 6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:**
 Αστική Ημιαστική Αγροτική
- 7. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:**
 Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ
- 8. Η ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:**
 Διευθυντής/ντρια
 Υποδιευθυντής/ντρια
 Μόνιμος/η Καθηγητής/τρια
 Αναπληρωτής/τρια
 Ωρομίσθιος/ια

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ι. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ Ή ΜΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ/ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Έχετε αξιολογηθεί στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Επιθεωρητή;
ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Αν ναι, κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;
Θετική Αρνητική Δεν έχω άποψη
3. Έχετε αξιολογηθεί στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του σχολείου;
ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Αν ναι, κρίνετε ως θετική ή αρνητική αυτή την εμπειρία;
Θετική Αρνητική Δεν έχω άποψη
5. Παρακολούθησε ποτέ Σχολικός Σύμβουλος το μάθημα σας στην τάξη;
ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Παρακολούθησε ποτέ κάποιος άλλος εκπαιδευτικός το μάθημα σας στην τάξη;
ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;
ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη
8. Αν ναι, σε ποια συχνότητα;
 1-2 φορές τον χρόνο.
 3-4 φορές τον χρόνο.
 Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς.
 Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου).
 Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.
9. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής αξιολόγησης του;
ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη
10. Αν ναι, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από τα παρακάτω;
(Τσεκάρτε με √ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες απαντήσεις).

	ΚΙΝΗΤΡΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Οικονομική αναβάθμιση					
2.	Βαθμολογική εξέλιξη					
3.	Επαγγελματική ικανοποίηση					
4.	Ηθική επιβράβευση					
5.	Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος					
6.	Άλλο.....					

11. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

	ΣΚΟΠΟΙ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Τη βαθμολογική τους εξέλιξη					
2	Τη μισθολογική τους εξέλιξη					
3	Την αυτοενημέρωση τους					
4	Τον έλεγχο τους					
5	Την αυτοβελτίωση τους μέσω μηχανισμών ανάδρασης					
6	Τον εντοπισμό αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης					
7	Τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης					
8	Την απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών					
9	Τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο					
10	Τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας τους					
11	Την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν					
12	Την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης					
13	Την ανατροφοδότηση τους σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του.					
14	Τη δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση.					
15	Την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους					
16	Την ενημέρωση των φορολογούμενων πολιτών για το επίπεδο σπουδών που παρέχεται στους νέους.					
17	Τη δυνατότητα άμεσης διορθωτικής παρέμβασης εκεί όπου παρατηρούνται αποκλίσεις από την επιθυμητή λειτουργία των σχολικών μονάδων.					
18	Τη βελτίωση των διδακτικών πράξεων στην τάξη					
19	Την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης					
20	Τη διεύρυνση της ανάπτυξης της σχολικής ζωής					
21	Τη βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών					
22	Την επιτάχυνση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων					
23	Την άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων					
24	Την αρτιότερη διοίκηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος					
25	Την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος					
26	Την αύξηση του κύρους των Διευθυντών, των προϊσταμένων και των Σχολικών Συμβούλων.					
27	Άλλο.....					

II. ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

12. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; (Τσεκάρετε με \checkmark στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

	ΦΟΡΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					
2.	Ο Διευθυντής του σχολείου					
3.	Ο Σχολικός Σύμβουλος					
4.	Ο Μέντορας					
5.	Ο Σύλλογος Διδασκόντων					
6.	Οι Γονείς					
7.	Οι Μαθητές της τάξης					
8.	Φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης					
9.	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών					
10.	Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου					
11.	Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
12.	Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών					
13.	Διοικητικοί Προϊστάμενοι (Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Γραφείου)					
14.	Επιτροπή του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.					
15.	Άλλο.....					

13. Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει: (Τσεκάρετε με \checkmark στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν έχω άποψη
1.	Να έχουν ειδική κατάρτιση			
2.	Να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση			
3.	Να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια			
4.	Άλλο.....			

14. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

15. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

16. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή του Μέντορα στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προβλέπει ο Ν.3848/2010, θα έχει θετικά αποτελέσματα;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

III. ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

17. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού; (Τσεκάρετε με στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

	ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου)					
2.	Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (ο Διευθυντής τον υφιστάμενο εκπαιδευτικό)					
3.	Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας..					
4.	Ατομική εσωτερική αξιολόγηση (από συνάδελφο)					
5.	Συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης.					
6.	Άλλο.....					

18. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μέσα μπορούν να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού; (Τσεκάρετε με στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Ατομικός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού.					
2.	Τεστ επίδοσης των μαθητών του.					
3.	Συνέντευξη του εκπαιδευτικού.					
4.	Παρατήρηση διδασκαλιών του εκπαιδευτικού.					
5.	Βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών του.					
6.	Γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού.					
7.	Ερωτηματολόγια προς τους μαθητές					
8.	Περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.					
9.	Περιγραφική έκθεση από τον Διευθυντή.					
10.	Περιγραφική έκθεση από τον Σχολικό Σύμβουλο.					
11.	Περιγραφική έκθεση από τον Μέντορα του.					
12.	Συνδυασμός των παραπάνω.					
13.	Άλλο.....					

IV. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; (Γσεκάρετε με √ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας					
2	Διδακτική ικανότητα					
3	Παιδαγωγική κατάρτιση					
4	Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο					
5	Συνεργασία με τους συναδέλφους					
6	Συνεργασία με τον Διευθυντή του Σχολείου					
7	Συνεργασία με τον Μέντορα					
8	Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών					
9	Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων					
10	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα					
11	Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας					
12	Συγγραφική δραστηριότητα					
13	Επίδοση των μαθητών					
14	Διαχείριση της σχολικής τάξης					
15	Σχέσεις με τους μαθητές					
16	Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες					
17	Κατοχή επιστημονικών τίτλων					
18	Γενικότερη κοινωνική δράση					
19	Επαγγελματική εμπειρία					
20	Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών					
21	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα					
22	Συνεργασία με εξειδικευμένα κέντρα και υπηρεσίες του ΥΠΔΒΜΘ σε ζητήματα καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης των μαθητών					
23	Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της Σχολικής Μονάδας					
24	Άλλο.....					

20. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αξιολογούνται τα παρακάτω ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού; (Τσεκάρετε με $\sqrt{\quad}$ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

	ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Εμφάνιση					
2.	Ήθος					
3.	Ζήλος για την εργασία					
4.	Συνέπεια					
5.	Υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων					
6.	Ενδιαφέρον για τους μαθητές					
7.	Ανάπτυξη πρωτοβουλιών που προωθούν το έργο του σχολείου					
8.	Άλλο.....					

21. Θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζονται κοινά και ενιαία κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς ή πρέπει αυτά να διαμορφώνονται κατά περίπτωση (π.χ. νεοδιόριστος/έμπειρος εκπαιδευτικός, επαγγελματικά ώριμος/ανώριμος);

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Εφαρμογή κοινών και ενιαίων κριτηρίων για όλους		
2.	Διαμόρφωση κριτηρίων κατά περίπτωση		

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορούν να επηρεάσουν την αντικειμενική ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι παρακάτω παράγοντες; (Τσεκάρετε με $\sqrt{\quad}$ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Το επίπεδο των μαθητών.					
2.	Ο αριθμός των μαθητών της τάξης.					
3.	Η γεωγραφική προέλευση του εκπαιδευτικού.					
4.	Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο.					
5.	Τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχεται ο εκπαιδευτικός.					
6.	Η οικονομική κατάσταση του εκπαιδευτικού.					
7.	Οι συνθήκες στο σχολείο.					
8.	Το πρόγραμμα σπουδών.					
9.	Τα σχολικά εγχειρίδια.					
10.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.					
11.	Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.					
12.	Η χρηματοδότηση του σχολείου.					
13.	Άλλο.....					

Υ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

23. Πιστεύετε ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

24. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει στους παρακάτω σκοπούς; (Τσεκάρετε με $\sqrt{\quad}$ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Οικονομική εξέλιξη					
2.	Προαγωγή					
3.	Μονιμοποίηση					
4.	Απόλυση					
5.	Μετάθεση - απόσπαση					
6.	Μετάταξη σε διοικητικές θέσεις					
7.	Αυτοβελτίωση					
8.	Επιμόρφωση					
9.	Επαγγελματική ανάπτυξη (εκτός επιμόρφωσης)					
10.	Άλλο.....					

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω; (Τσεκάρετε με $\sqrt{\quad}$ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις)

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί					
2.	Ο Διευθυντής του σχολείου					
3.	Ο Σχολικός Σύμβουλος					
4.	Ο Μέντορας					
5.	Ο Σύλλογος Διδασκόντων					
6.	Ο Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης					
7.	Ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης					
8.	Ο Περιφερειακός Διευθυντής					
9.	Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο					
10.	Οι μαθητές					
11.	Οι γονείς των μαθητών					
12.	Η τοπική κοινωνία					
13.	Άλλο.....					

VI. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

26. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους υπεύθυνο για την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά; (Τσεκάρετε με √ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.					
2.	Αντιδράσεις των Εκπαιδευτικών.					
3.	Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.					
4.	Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ.					
5.	Άλλο.....					

27. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

28. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

29. Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

30. Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

31. Αν όχι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ευθύνονται οι παρακάτω λόγοι; (Τσεκάρετε με √ στην αντίστοιχη στήλη - Μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία απαντήσεις).

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Φόβος για το «καινούριο».					
2.	Φόβος λόγω κακών μηνμών (Επιθεωρητισμός).					
3.	Άγχος για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο.					
4.	Ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του διδακτικού σας έργου.					
5.	Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας					
6.	Μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης.					
7.	Αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης.					
8.	Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης.					
9.	Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθείτε ατομικά.					
10.	Άλλο.....					

32. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο; Αν ναι, σημειώστε το.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ