

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας
εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Ξυφτερά Ειρήνη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Εμμανουήλ Κουτούζης

ΒΟΛΟΣ 2018

Η Ευφτερά Ειρήνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο*» 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

Ευφτερά Ειρήνη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται διαρκώς στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο (Γκανάκας, 2006:8). Στην Ελλάδα, μετά την κατάργηση του «επιθεωρητισμού» το 1982, οι συζητήσεις περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αυξάνονται ολοένα και περισσότερο, καθιστώντας τη σημείο αντιπαράθεσεων. Συγχρόνως, όλες οι απόπειρες, από μεριάς της Πολιτείας, θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης ναυάγησαν και το θέμα παραμένει, για τριάντα και πλέον χρόνια, σε εκκρεμότητα (Ζουγανέλη κ.α., 2007). Κυρίαρχη, πλέον, αντίληψη αποτελεί το γεγονός ότι σημαντικό εμπόδιο στη θεσμοθέτηση οποιουδήποτε αξιολογικού μηχανισμού στέκεται η καχυποψία (Κουτούζης, 2008) και η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς τις κεντρικές αρχές (Πίος, 2013).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προβληματισμού, που αντανακλάται έντονα στην εκπαιδευτική κοινότητα, και δεδομένης της σπουδαιότητας του ρόλου της κουλτούρας εμπιστοσύνης για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και οργανισμό (Hoy&Miskel, 2005), πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, ανιχνεύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, καθώς επίσης και το ενδεχόμενο ύπαρξης κουλτούρας εμπιστοσύνης στα σχολεία η οποία να υποστηρίζει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη μέθοδο, η παρούσα έρευνα ανήκει στις ποσοτικές έρευνες, γι' αυτό και επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και τον ρόλο της κουλτούρας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Το δείγμα αποτέλεσαν 111 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την αναγνώριση, από μεριάς των εκπαιδευτικών, της ανάγκης ύπαρξης ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και τη γενικότερη προθυμία τους να εισέλθουν σε μία αξιολογική διαδικασία, αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει αυτοβελτιωτικό – ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, τόσο για τους ίδιους, όσο και για την εκπαίδευση γενικά. Επίσης, όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποδεικνύει

ως καταλληλότερους τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον Σχολικό Σύμβουλο και τους μαθητές, τοποθετώντας μ' αυτόν τον τρόπο την αξιολόγηση στο «εσωτερικό» της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι κυριότεροι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την επιφυλακτικότητα και, επομένως, τη μη ετοιμότητά τους για εισαγωγή σε έναν νέο μηχανισμό αξιολόγησης, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους φορείς αξιολόγησης, η δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας και η καχυποψία απέναντι στους σκοπούς. Τέλος, σε σχέση με τη σχολική μονάδα, έγινε σαφές ότι η κουλτούρα που υπάρχει μέσα στα σχολεία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη.

Συμπερασματικά, με δεδομένα την έλλειψη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της «αυτοαξιολόγησης» της σχολικής μονάδας. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί και τη συνεισφορά της παρούσας έρευνας στο πολύκροτο ζήτημα της αξιολόγησης, ενώ τα συμπεράσματα που εξάγονται μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις – κλειδιά

απόψεις εκπαιδευτικών, ατομική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, κουλτούρα εμπιστοσύνης

ABSTRACT

Over the last decades, the issue of teacher evaluation is constantly on the frontline of scientific community's interest, not only in international but also in national level (Ganakas, 2006:8). In Greece, after the abolition of "inspection doctrine" in 1982, discussions around teacher evaluation were continually increasing, rendering it point of contention. Simultaneously, all attempts, on behalf of the state, of evaluation systems legislation fell through and the issue remains in a suspended state for more than thirty years (Zouganeli et.al., 2007). Dominant is the viewpoint that a crucial obstacle to the legislation of any evaluation mechanism is the suspicion (Koutouzis, 2008) and the lack of teacher trust towards the authorities (Pios, 2013).

Within the context of this particular concern, which is intensely reflected inside the educational community and considering the significant role of the culture of trust for every educational system and institution, the present research was conducted (Hoy & Miskel, 2005). The research purpose is the exploration of primary education teachers' views as far as the issue of their evaluation is concerned and the existence or not of a culture of trust within the school unit. To become more specific, teachers' viewpoints and attitude are detected in terms of the necessity of the existence of an individual evaluation system and its characteristics, as well as the possibility of the existence of a culture of trust at schools which could advocate the teacher's individual evaluation.

With regards to the research methodology, the specific study falls under the category of quantitative research and for this reason a small-scale overview was selected including the filling out of a questionnaire concerning teacher views on their evaluation and the role of the culture of trust in the school unit where they work. The sample comprises 111 primary education teachers of the district area of Larisa.

Research findings indicated the recognition, on behalf of teachers, of the need of existence of the teacher's individual evaluation, as well as their general willingness to enter an evaluation process but under specific circumstances. Initially, teachers support that their assessment should have a self-improving and a feedback-type character concerning themselves and the education in general. Moreover, regarding the evaluation organization, the majority of teachers suggests the teacher himself/herself, the principal of the school unit, the school consultant and the students as the most appropriate placing in this way the evaluation at the "inner" part of the school unit. Furthermore, the main reasons to which teachers

attribute their hesitation and consequently, their non-readiness for an entry to a new evaluation mechanism are the lack of trust towards the evaluation organizations, their disbelief in terms of the impartiality of the entire procedure and their suspicion towards the purposes. Eventually, in relation to the school unit, it has become explicit that the existent culture in teachers' schools can be characterized by trust.

As a consequence, in view of the lack of trust towards the educational system and the existence of culture of trust within the school unit, teacher evaluation can be integrated in the framework of "self-assessment" of the school unit. This ascertainment constitutes the contribution of the present study to the prominent issue of evaluation while the findings extracted can lay the foundation for future studies.

Key-words:

Teacher views, individual evaluation, school unit self-assessment, culture of trust

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το εγχείρημα. Πρωτίστως, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μανώλη Κουτούζη, για τη συστηματική επιστημονική του καθοδήγηση, καθώς και για την εποικοδομητική ανατροφοδότηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Η ψυχολογική υποστήριξη και ο πολύτιμος χρόνος που διαρκώς μου διέθετε είναι ακόμη μερικοί από τους λόγους που τον ευχαριστώ θερμά.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων που απευθύνθηκα για την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου, καθώς χωρίς τη δική τους συμβολή η έρευνα αυτή δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, και ιδιαίτερα στους γονείς μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iii
Abstract	v
Ευχαριστίες	vii
Εισαγωγή.....	1

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ / ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση».....	4
1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «εκπαιδευτικό έργο» και «έργο του εκπαιδευτικού».....	5
1.3 Αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	7
1.4 Ο θεσμός της αξιολόγησης στην Ελλάδα και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.....	12
1.4.1 Ιστορική ανασκόπηση: Το θεσμικό πλαίσιο από το 1982 έως σήμερα.....	12
1.4.2 Αντιδράσεις και προβλήματα στην αξιολόγηση.....	18
1.5 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης.....	22

Κεφάλαιο Δεύτερο: Ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «οργανωσιακή κουλτούρα».....	26
2.2 Επίπεδα οργανωσιακής κουλτούρας.....	27
2.3 Η σημασία της κουλτούρας για τον οργανισμό.....	29
2.4 «Εμπιστοσύνη»: εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και τύποι.....	31
2.5 Η σπουδαιότητα ύπαρξης εμπιστοσύνης στον σχολικό οργανισμό.....	32
2.6 «Κουλτούρα εμπιστοσύνης»: ο σχηματισμός και οι παράγοντες διαμόρφωσης.....	34
2.7 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης.....	36
2.8 Συζήτηση για την ενδεχόμενη επίδραση της κουλτούρας μη-εμπιστοσύνης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο.....	37

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Τρίτο: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και χρησιμότητα της έρευνας.....	40
3.2 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	40
3.3 Η μέθοδος.....	41
3.3.1 Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος.....	42
3.3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	43
3.3.3 Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.....	44

Κεφάλαιο Τέταρτο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.....	45
4.1.1 Ενότητα Α: Δημογραφικά στοιχεία.....	45
4.1.2 Ενότητα Β: Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών.....	51
4.1.3 Ενότητα Γ: Κουλτούρα Εμπιστοσύνης.....	65

Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση

5.1 Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	70
5.2 Σκοποί ατομικής αξιολόγησης.....	71
5.3 Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης.....	72
5.4 Φορείς αξιολόγησης και ατομικά προσόντα αξιολογητή.....	74
5.5 Ύπαρξη κινήτρων και ενημέρωσης κατά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	76
5.6 Ενστάσεις – Προβληματισμοί των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας.....	78
5.7 Κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας.....	79
5.8 Συμπεράσματα – Καταληκτικές επισημάνσεις.....	81
5.9 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	84

Βιβλιογραφία.....	85
--------------------------	-----------

Παράρτημα Α΄.....	95
--------------------------	-----------

Εισαγωγή

Σε μία περίπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή, όπου η ανάκαμψη της οικονομίας έχει αναδειχθεί ως ύψιστη πολιτική προτεραιότητα για όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει συσσωρεύσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Ευριδίκη, 2015:3). Συγκεκριμένα, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους στόχους του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου, καθώς θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και την οικονομική ευημερία (Ευριδίκη, 2015:3). Η ποιότητα αυτή έχει θεωρηθεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση της κοινωνίας της γνώσης, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και κατά συνέπεια με παραμέτρους της αξιολόγησης (Τσούλιας, 2013).

Μπροστά σε μία τέτοια πρόκληση, η Ελλάδα δε θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη, ιδιαίτερα μετά την είσοδό της στα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα. Το ενδιαφέρον στράφηκε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, προβάλλοντας την αναγκαιότητα μιας συλλογικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2008) και επομένως και των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μία σειρά από νομοθετήματα και Υπουργικές Αποφάσεις, που ξεκινούν λίγο μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή (Ν. 1263/1982) και φτάνουν έως και σήμερα, αποτελούν τις αποτυχημένες απόπειρες, από πλευράς της Πολιτείας, εισαγωγής και θεσμοθέτησης ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Αυτή η «εκκοφαντική» απουσία, από τον χώρο της εκπαίδευσης, οποιασδήποτε μορφής αξιολογικής διαδικασίας τα τελευταία τριάντα και πλέον χρόνια (Θεοχάρης, 2011) έχει πυροδοτήσει πλήθος ερευνών και συζητήσεων. Οι, μέχρι τώρα, έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ της κυβέρνησης και των συνδικαλιστικών φορέων της εκπαίδευσης (Κοσμίδου-Hardy, 2005:90) κατέστησαν σαφές το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί ως προς την αξιολόγηση καθεαυτήν, αλλά ως προς τον τρόπο υλοποίησής της (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006:2).

Στον ελληνικό χώρο, επομένως, παρότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτή στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου, η επιφυλακτικότητα και η καχυποψία, από μέρους των εκπαιδευτικών, κατά την εφαρμογή της είναι έντονες (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Όλες αυτές οι ενστάσεις τροφοδοτούνται από την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της Πολιτείας, γι' αυτό και

πλέον η καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς οποιοδήποτε νέο αξιολογικό εγχείρημα (Πίος, 2013:13). Με άλλα λόγια, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη οικοδόμησης μιας κουλτούρας στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα είναι πεπεισμένοι ότι το σύστημα αξιολόγησης, που πρόκειται να εφαρμοστεί, είναι πλήρως εναρμονισμένο με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας (Σαΐτη, 2008:45) και ότι οι φορείς αξιολόγησής τους θα είναι άνθρωποι που προέρχονται από την εκπαιδευτική πράξη και διακρίνονται για την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Ωστόσο, θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μη διευκρινιστεί στο σημείο αυτό πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και κάθε άλλο σύστημα εκπαίδευσης, είναι μία ολότητα που απαρτίζεται από πολλά άλλα υποσυστήματα (Ζωγόπουλος, 2010). Ένα από τα υποσυστήματα αυτά είναι και η σχολική μονάδα. Όσον αφορά το τελευταίο, και δεδομένης της ζωτικής σημασίας που έχει η εμπιστοσύνη για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των σχολικών οργανισμών (Hoy&Miskel, 2005), κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Αναφορικά με τη δομή, αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και έχει έκταση δύο κεφαλαίων. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και συναφών όρων όπως «εκπαιδευτικό έργο» και «έργο του εκπαιδευτικού». Ακόμη, επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή ως προς τις κυριότερες απόπειρες θεσμοθέτησης μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από μεριάς της Πολιτείας. Η ιστορική αναδρομή αυτή ξεκινά αμέσως μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, το 1982, και επεκτείνεται μέχρι τις μέρες μας. Έτσι, δίνεται η αφορμή να προβληθούν οι κυριότερες ενστάσεις των εκπαιδευτικών και, επομένως, τα προβλήματα στην αξιολογική διαδικασία. Τέλος, γίνεται λόγος για τις βασικότερες προϋποθέσεις που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, ούτως ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση.

Το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους καταπιάνεται με την κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός της οργανωσιακής κουλτούρας, παρουσιάζονται τα επίπεδα και η σημασία της για τον σχολικό οργανισμό. Στις

αμέσως επόμενες ενότητες, γίνεται αναφορά στην έννοια της εμπιστοσύνης και τη σπουδαιότητα ύπαρξής της για τη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και στον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της συγκεκριμένης κουλτούρας. Η συζήτηση για την ενδεχόμενη επίδραση της κουλτούρας μη-εμπιστοσύνης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο αποτελεί την τελευταία ενότητα του θεωρητικού πλαισίου.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο τίθεται ο σκοπός της έρευνας, επισημαίνεται η σπουδαιότητα του θέματος με παράλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξαχθέντων ερευνών και θέτονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, με αναφορές στο δείγμα, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στον τρόπο επεξεργασίας και ανάλυσής τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και ερμηνεία τους. Στο πέμπτο, και τελευταίο, κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ειδικότερα, εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εν λόγω ερευνητική μελέτη. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορές σε περιορισμούς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ/ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο Πρώτο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

Η αξιολόγηση ως αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης διακρίνεται για την πολυσημία της, γι' αυτό και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων κατέχει περίοπτη θέση (Υφαντή, 2001:61). Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, που το ζήτημα της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον, καθώς θεωρείται ότι καθορίζει βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Αρκουδέα, 2006 οπ.αν. στο Σαΐτη, 2008:14), η ανάγκη καθιέρωσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού είναι επιβεβλημένη.

Αρχικά, σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί εννοιολογικά ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται λόγος, από τον Keeves (1997), για μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος. Συμπληρώνοντας, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational evaluation) είναι μία δραστηριότητα που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη (οπ.αν. στο Σαΐτη, 2008:14). Ο Broadfoot (1996:7), από την άλλη, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η πλειονότητα της ελληνικής βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, «η αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία» (Μαυρογιώργος, 2002:45). Ακόμη, άξιος αναφοράς είναι και ο ορισμός που δίνει ο Δημητρόπουλος (2007:30), σύμφωνα με τον οποίο «εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».

Ωστόσο, η αξιολόγηση, ως έννοια και διαδικασία, δεν είναι αυτόνομη, καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα, μέσω της ανατροφοδότησης προσφέρει στον οργανισμό τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης, της επίτευξης των στόχων του και της αποτίμησης του έργου του. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η αξιολόγηση, ως διαδικασία,

δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά κατάληξη και συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας. (Κουτούζης, 2008: 15)

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η αξιολόγηση έχει τη μορφή συστηματικής πράξης (είναι διαδικασία και αποτέλεσμα), που αποσκοπεί στην περιγραφή, την εκτίμηση, τον προσδιορισμό της αξίας μιας εργασίας, ενός επιτελούμενου έργου, του εκπαιδευτικού έργου εν προκειμένω, σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους του (Μπαλάσκας, 1992: 26). Ωστόσο, το επιτελούμενο αυτό έργο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και διαδικασίες, γι' αυτό και η αξιολόγησή του περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα αυτού του είδους η αναφορά στον όρο «αξιολόγηση», με την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα μέσα της δεκαετίας του '80, έπειτα από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, όταν οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση εντάθηκαν (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007). Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν, κατά τον Ανδρέου (1999:188), ορίζεται «η διαδικασία συνολικής αποτίμησης των παραγόντων που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους».

Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων, οποιαδήποτε αξιολόγηση που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δε θα πρέπει να γίνεται αποσπασματικά και μεμονωμένα, για να μη δημιουργούνται πλέον στρεβλώσεις και αμφισβητήσεις (Μαυρογιώργος, 1984). Ήδη τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν διεθνώς, και ιδιαίτερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν οδηγήσει την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας, στην υιοθέτηση της ιδέας για εφαρμογή και προώθηση μιας συνολικής και συλλογικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 2008).

1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «εκπαιδευτικό έργο» και «έργο του εκπαιδευτικού»

Λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, στα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δύο άλλοι όροι οι οποίοι χρήζουν εννοιολογικού προσδιορισμού και αποσαφήνισης, καθώς υπάρχει κίνδυνος να θεωρηθούν ταυτόσημοι, είναι το «εκπαιδευτικό έργο» και το «έργο του εκπαιδευτικού».

Ξεκινώντας από τον γενικότερο όρο, αυτόν του «εκπαιδευτικού έργου» γίνεται αντιληπτό ότι ως έννοια προσλαμβάνει διάφορες σημασίες ανάλογα με το οπτικό πρίσμα διερεύνησης του περιεχομένου της (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009:196). Αρχικά, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992: 48) το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, και περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Στη συνέχεια, ο Παπακωνσταντίνου (1993:21) δίνει έναν ακόμη ευρύτερο ορισμό στον όρο εκπαιδευτικό έργο, καθώς κατά τον ίδιο ως εκπαιδευτικό έργο νοείται το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να επιτευχθεί οποιαδήποτε εργασία στον χώρο του σχολείου, αλλά και το αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και της εκπαίδευσης, ως θεσμού. Επιπλέον, ο ίδιος κάνει λόγο για τρία παράλληλα και αλληλεξαρτώμενα επίπεδα μέσα στα οποία συντελείται το εκπαιδευτικό έργο: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της συνολικής λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δράσης και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου της διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993: 30-32).

Από την ανασκόπηση λοιπόν της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό έργο ως έννοια δεν περιορίζεται στον τομέα της διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι Μαρκόπουλος και Λουριδάς (2010:26) συμπεραίνουν ότι «το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί και διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα της λειτουργίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού λειτουργού». Πρόκειται επομένως για ένα σύνολο ενεργειών που επιτυγχάνουν την επιστημονική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων εκείνων των παραμέτρων που πλαισιώνουν τη διαδικασία και τα πρόσωπα της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006).

Από την άλλη πλευρά, το «έργο του εκπαιδευτικού», ως έννοια, έχει μικρότερη εμβέλεια, καθώς αποτελεί υποσύνολο της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου». Το γεγονός ότι το έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος ενός «όλου» καθιστά δύσκολη την οριοθέτηση του όρου, διότι το συνολικά παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί ταυτοχρόνως συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου έργου της εκπαίδευσης. Βέβαια, η πλειονότητα των ερευνητών και των θεωρητικών (Ανδρέου, 1992; Δημητρόπουλος, 2002; Κασσωτάκης, 1992; Παπακωνσταντίνου, 1993; Πασιαρδής, 1996) συναινεί στην άποψη ότι το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, ακόμη κι αν αυτή αποτελεί την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και πολλοί άλλοι τομείς. (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκικος, 2007:40)

Παίρνοντας ως αφορμή αυτήν την τελευταία άποψη, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο διδακτικό έργο και 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 και συμπεριφορές) (Παπασταμάτης, 2001). Συνεπώς, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν περιλαμβάνει μόνο το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο, αλλά και όλες εκείνες τις ενέργειες και τις δραστηριότητές του, που είναι ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993), στοχεύοντας έτσι στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού (Hurst&Lally, 1992).

Υπό αυτό το οπτικό πρίσμα και μέσω αυτής της διαδικασίας, η εκπαιδευτική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες σχετικά αφενός με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό και αφετέρου με το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, επιδιώκοντας τη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού συστήματος (Πασιαρδής, 1996).

1.3 Αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Ήδη εδώ και δεκαετίες καλλιεργείται το ερώτημα εάν και κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες και υλοποιούνται οι τεθέντες στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Δεδομένης της σπουδαίας θέσης που κατέχει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του πολιτισμού του κάθε λαού, ως λύση – απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται η εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν η αξιολόγηση ως εκπαιδευτική

διαδικασία παρουσιάζεται πλέον όχι σαν πολυτέλεια, αλλά ως αναγκαιότητα (Πολύζος, 2007).

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, το αίτημα για συνολική εκπαιδευτική αξιολόγηση κυρίως ως απόρροια λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κοινωνία, η οποία επενδύει στην εκπαίδευση, ισχυροποιείται ολοένα και περισσότερο (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010; Μώκου & Μώκος, 2006). Το αίτημα αυτό έρχεται να ενισχύσει η γενικότερη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπολοίπων υπερεθνικών οργανισμών (ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ) οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασικό κριτήριο τα αποτελέσματα (Καζαμίας, 2007 οπ.αν. στο Κουτούζης, 2008:17).

Η ανάγκη αυτή για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει συνδεθεί άρρηκτα με την αξιολόγηση, με την τελευταία να προβάλλεται ως απαραίτητη προϋπόθεση. Τις τελευταίες δεκαετίες λοιπόν, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης παρουσιάζεται ως «κοινωνική απαίτηση» απόδοσης λόγου και αποτίμησης του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 2008). Άλλωστε, η ανάθεση από την πολιτεία ενός έργου τόσο σημαντικού, όπως αυτό της διαπαιδαγώγησης των νέων συνεπάγεται και έλεγχο. Σε οικονομικό επίπεδο επομένως, κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι μία μεγάλη επένδυση της Πολιτείας και, κατά συνέπεια, ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς της κρίνεται επιβεβλημένος. (Τσαγκαρλή – Διαμάντη, 2003)

Αναζητώντας εκ των έσω την αναγκαιότητα στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, διαπιστώνεται ότι τόσο για τον ίδιο τον οργανισμό, όσο και για τα εργαζόμενα μέλη του η αξιολόγηση είναι ωφέλιμη, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων αλλά και στις προϊστάμενες αρχές να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντοπίζοντας παράλληλα και τις αιτίες που τα δημιουργούν (Κασσωτάκης, 1997 οπ.αν. στο Πίος, 2013:3). Μέσα από αυτήν την οπτική, η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό – βελτιωτικό χαρακτήρα αφενός για την εκπαίδευση ολικά και αφετέρου για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης επαφίεται στον σχεδιασμό νέων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων, οδηγώντας συνακόλουθα στην αναδιάταξη των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα θα αποκτήσει μία λιγότερο συγκεντρωτική και κρατικιστική δυναμική, γεγονός που τα τελευταία χρόνια αποτελεί ζητούμενο, καθώς πληθαίνουν τα αιτήματα αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και σχολικής αυτονομίας

(Χαϊδεμενάκου, 2006:2; Πίος, 2013:3). Αντιθέτως, η έλλειψη αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έχει αρνητικές επιπτώσεις σε ιδιαίτερα σημαντικούς τομείς, όπως είναι η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο, με κύριο σκοπό τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσιριγώτης, 2002:28; Σαπουνάς, 2014:72-74).

Μεταβαίνοντας στον εκπαιδευτικό, πρωταρχική διαπίστωση είναι ότι η συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο είναι ζωτικής σημασίας. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός, μέσω των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, παρέχει βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης προς όλους τους μαθητές (Fullan&Hargreaves, 1995:14), ενισχύοντας έτσι την σχολική αποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά επιτεύγματα. Ποικίλες έρευνες (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979; Edmonds, 1979; Hattie, 2009) άλλωστε έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με άλλους σχολικούς παράγοντες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την επίγνωση ότι η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία του έργου του εκπαιδευτικού είναι στενά συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του ίδιου ως ατόμου και ως επαγγελματία (Fullan&Hargreaves, 1995:11), θέτει στην κορυφή των προτεραιοτήτων την ανάγκη για ανατροφοδότηση και βελτίωσή του.

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία έχει επίσης ανατροφοδοτικό – βελτιωτικό χαρακτήρα. Άλλωστε, η αύξηση των απαιτήσεων και των γνώσεων στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν καταστήσει απαραίτητη την αξιολόγηση, και κατά συνέπεια, την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να διασφαλίζεται κάθε φορά η βελτίωση της διδασκαλίας και της ετοιμότητάς του (Αθανασίου, 2000; Κωνσταντίνου 2013). Εκτός όμως από τη βελτίωση στη διδασκαλία, η αξιολόγηση, όταν εφαρμοστεί σωστά, βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τις αδυναμίες του ή τις ικανότητές του, να επανεξετάσει τις θεωρίες του, να αναπτύξει πτυχές του εαυτού του, να αυτοαξιολογηθεί και επομένως να βελτιωθεί (Δημητρόπουλος, 2007; Sergioanni, 2006). Ο ισχυρισμός αυτός ενισχύεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς, κατά τον Rogers (1999), η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία, ενισχύοντας την αποδοτικότητά του (Πίος, 2013:3).

Ωστόσο, ο ανατροφοδοτικός – βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν αποτελούν τους μοναδικούς λόγους αναγκαίας εφαρμογής της όλης διαδικασίας. Εξίσου σημαντική είναι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η επιστημονική και διδακτική τους κατάρτιση μέσα στον οργανισμό (Πίος, 2013). Άλλωστε

στη βιβλιογραφία της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, η αξιολόγηση είναι ένα από τα μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Κουτούζης, 1999). Ειδικότερα, η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω αναβάθμιση και υπηρεσιακή ανέλιξη των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να διαφοροποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις γνώσεις και την επάρκειά τους και να κατανεμηθούν σε θέσεις ευθύνης (Δημητρόπουλος, 2007; Κωνσταντίνου, 2013). Αυτού του είδους η διαφοροποίηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω της αξιολογικής διαδικασίας προσφέρει σε όσους θεωρούνται επαρκείς μία ηθική ικανοποίηση των όσων έχουν προσφέρει, παρέχοντας συγχρόνως κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση (Κιούσης, 1991 οπ.αν. στο Ζιάκα, 2006:72; Αθανασούλα – Ρέππα, 2005:39).

Η αξιολόγηση δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει ως μία μορφή επιβράβευσης της αποδοτικότητας και ως ένα μέσο δικαίωσης των επαγγελματικών επιδιώξεων των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006:1; Καπαχτή, 2008:19). Άλλωστε, αποτελεί εδραιωμένη πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται, αλλά γίνεται μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής, η οποία περιλαμβάνει τη βιογραφία και τις βασικές του σπουδές, την επαγγελματική του κοινωνικοποίηση στο σχολείο και όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2005:32; Αθανασούλα – Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999; Fullan&Hargreaves, 1995; Lieberman, 1994). Μέσα λοιπόν από την αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών και την αμοιβή των «άξιων», η αξιολογική διαδικασία ενδεχομένως να λειτουργήσει παρωθητικά για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση επομένως, ως ένας συγκριτικός – ανιχνευτικός μηχανισμός, θα συμβάλλει στην ανάδειξη των «εξαιρέτων» εκπαιδευτικών του συστήματος. Μέσα από μία τέτοια διαδικασία ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, που ως τώρα τείνει ολοένα και περισσότερο προς μία κατάσταση αδρανοποίησης, θα ακμάσει (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκίρος, 2007:351). Εξάλλου, αν ληφθεί ως δεδομένο ότι εν έτει 2018 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει φανερές αδυναμίες και ότι ο εκσυγχρονισμός του αποτελεί επιτακτική ανάγκη, μόνο μέσα από αξιολογικές διαδικασίες μπορεί κανείς να προβεί στις κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις, με σκοπό τη χάραξη μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαρέλος, 2006:14).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι υιοθέτησης και εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης διαμορφώνουν στο σύνολό τους την απάντηση στο γενικότερο ερώτημα που τίθεται, όταν γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της όλης διαδικασίας, που δεν είναι άλλο από το «γιατί

να υπάρχει αξιολόγηση». Εν συντομία, η απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί, επομένως, είναι: «για να κατανοήσουμε, να βελτιώσουμε και να μετασχηματίσουμε το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μας μονάδα και αντίστοιχα το έργο και την ποιότητα του εκπαιδευτικού» (Κουτούζης, 2008:32).

Έχοντας κατανοήσει τη σπουδαιότητα ύπαρξης αξιολογικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, μείζονος σημασίας αποτελεί και ο σχεδιασμός της με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι (Χαϊδεμενάκου, 2006:2). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξάλλου αποτελεί ακανθώδες ζήτημα, το οποίο συχνά περικλείει συγκρούσεις μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και ο καθορισμός τόσο του σκοπού, όσο και των επιμέρους στόχων της όλης διαδικασίας χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Ξεκινώντας από την αξιολόγηση γενικά ως διαδικασία, βασικός σκοπός της είναι «να μετρά με εύρηστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα των διάφορων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων και να καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τη βελτίωσή τους» (Κουτούζης – Χατζηγευστρατίου, 1999:20). Ανεξάρτητα όμως από τον κύριο σκοπό, υπάρχουν και επιμέρους στόχοι οι οποίοι επιβάλλεται να είναι σαφείς ως προς τους αποδέκτες, ποια είναι δηλαδή τα πρόσωπα για τα οποία διενεργείται η αξιολόγηση και ποιοι θα ωφεληθούν μέσα από αυτή (MacBeath, 2001). Όσο πιο ξεκάθαρα διατυπωμένοι είναι οι στόχοι, τόσο πιο επιτυχημένα μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολογική διαδικασία.

Ήδη εδώ και δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται άτυπα από τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:25; Ταρατόρη-Τσαλτακίδου, 2009:60; Menges, 1985: 181-184). Ωστόσο, η πλειονότητα των μελετητών καταδεικνύει πλέον την ανάγκη καθιέρωσης – θεσμοθέτησης της τυπικής αξιολόγησης με συστηματικό τρόπο, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων, να εξεταστούν οι λόγοι επιτυχίας ή αποτυχίας μιας προσπάθειας για να ληφθούν, τέλος, τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα (Tsiakkios&Pasiardis, 2002; Δημητρόπουλος, 2007; Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιος, 2007).

Μέσα σε αυτό το κλίμα αναγκαίας καθιέρωσης – θεσμοθέτησης μιας μορφής τυπικής αξιολόγησης η εκπαιδευτική κοινότητα έχει διχαστεί, καθώς τα επιχειρήματα που προβάλλονται κατά της αξιολόγησης είναι πολλά (Μαυρογιώργος, 2002). Συγκεκριμένα, οι Zepeda και Ponticell (1998), σε έρευνα που διενήργησαν ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, διαπίστωσαν ότι τα επιχειρήματα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ενάντια στην όλη διαδικασία συρρικνώνονταν σε πέντε βασικές πτυχές: α) η αξιολόγηση ως επίδειξη, β) η αξιολόγηση ως όπλο, γ) η αξιολόγηση ως

αθέατη ρουτίνα χωρίς νόημα, δ) η αξιολόγηση ως κατάλογος θεωρητικών οδηγιών και ε) η αξιολόγηση ως ανεπιθύμητη παρέμβαση (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκικος, 2007:80).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Αθανασίου & Γεωργούση (2006), πρώτη αρνητική επίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η προαγωγή του ατομικισμού και του ανταγωνισμού μεταξύ των εργαζομένων στη σχολική μονάδα και όχι της συνεργασίας. Επιπλέον, θεωρείται ότι μέσω της αξιολόγησης περιορίζεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της δεν επιδιώκεται η συναίνεση των άμεσα ενδιαφερομένων, υποβαθμίζοντας έτσι τον ρόλο τους. Ακόμη, η εν λόγω διαδικασία περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ ταυτόχρονα διενεργείται από αξιολογητές των οποίων η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση αποτελούν πεδία αμφισβητήσιμα. Επιπροσθέτως, το παραπάνω επιχείρημα ενισχύεται και από το γεγονός ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν χαρακτηρίζονται από ακρίβεια και σαφήνεια. Τέλος, η όποια εφαρμογή αξιολογικής διαδικασίας προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς, στοιχεία που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην αποδοτικότητά τους. (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006:19-20)

Όλες αυτές οι θεωρήσεις και οι απόψεις από μέρους των εκπαιδευτικών συνετέλεσαν ώστε να δημιουργηθούν όλα τα «επεισόδια» γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης στην Ελλάδα, τα οποία θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα.

1.4 Ο θεσμός της αξιολόγησης στην Ελλάδα και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

Η βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικού εργαλείου για το σύνολο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές απαιτήσεις για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της αξιολόγησης, έστρεψαν το ενδιαφέρον της Πολιτείας και του κράτους στην αναζήτηση και θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης.

Στην ενότητα αυτή γίνεται μία προσπάθεια σύντομης αναφοράς και κριτικής αποτίμησης των σημαντικότερων νόμων και προεδρικών διαταγμάτων περί αξιολόγησης που έχουν θεσμοθετηθεί στη χώρα μας, από το 1982 έως σήμερα, και αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Μέσω της ιστορικής αυτής ανασκόπησης, επιδιώκεται πρωτίστως να καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησής τους, όπως αυτές συχνά αποτυπώνονται μέσα από τον συνδικαλιστικό λόγο, και

δευτερευόντως να παρουσιαστεί η όλη πορεία του θεσμού της αξιολόγησης στη χώρα μας, προκειμένου να αναδειχθούν τα «εμπόδια» που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της όλης διαδικασίας.

1.4.1 Ιστορική ανασκόπηση: Το θεσμικό πλαίσιο από το 1982 έως σήμερα

Ο θεσμός της αξιολόγησης στην Ελλάδα έχει μακρά ιστορία, με σημείο έναρξης τον 19^ο αιώνα με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Την περίοδο εκείνη, η αξιολόγηση ως ελεγκτικός μηχανισμός ανατέθηκε αρχικά σε Επιτροπές και εξελίχθηκε σε πιο συστηματικό έλεγχο με τον θεσμό του Επιθεωρητή (Ξωχέλλης, 2006).

Από τους μακροβιότερους και βασικότερους θεσμούς στη διοίκηση και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης, ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε το 1834 στο νόμο περί δημοτικών σχολείων, διαδραματίζοντας πρωτεύοντα και καταλυτικό ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης, έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Ξωχέλλης, 2006). Ωστόσο, αυτή η μορφή αξιολόγησης, με την έννοια του επιθεωρητισμού και της εποπτείας, είχε ως στόχο όχι την βελτίωση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, αλλά «την ιδεολογική, κοινωνική και πολιτική ποδηγέτηση» του τελευταίου, γι' αυτό και καταδικάστηκε από πολύ νωρίς στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου (Θεριανός, 2007).

Μετά τις εκλογές του Οκτωβρίου του 1981 και την αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό, όπου πλέον κυβέρνηση αναλαμβάνει το ΠΑΣΟΚ, το οποίο τυγχάνει της εύνοιας και της αποδοχής της Δ.Ο.Ε, καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή (Ν. 1263/1982) και αναστέλλονται οι υπηρεσιακές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς. Στη θέση του Επιθεωρητή, με τον Ν.1304/1982 «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με στόχο την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωσή τους. Με τον ίδιο νόμο, δίνονται στον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης κάθε σχολικής μονάδας διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες.

Ο νόμος αυτός, ως δείγμα ανεξάρτητης εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχώριζε τις διοικητικές από τις καθοδηγητικές αρμοδιότητες, δίνοντας τις πρώτες στον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης και τις δεύτερες στα χέρια του Σχολικού Συμβούλου (Αθανασίου, 2000). Οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα ρυθμίζονταν με μελλοντικά προεδρικά διατάγματα τα οποία δεν εκδόθηκαν ποτέ, καθώς δεν εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι απέρριψαν αυτή τη νέου τύπου επιχειρούμενη αξιολόγηση, επειδή υπονόμει το εκπαιδευτικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1983). Έτσι, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν απέκτησε ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κυρίως λόγω της καχυποψίας και της επιφυλακτικότητας των ίδιων, όπως επίσης και των συνδικαλιστικών φορέων (Ζαμπέτα, 1994 οπ. αν. στο Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σόφου & Τσάφος, 2007:140).

Προκειμένου να εξαλειφθεί αυτός ο φόβος της επαναφοράς του θεσμού του Επιθεωρητή από μέρους των εκπαιδευτικών και να αποφορτιστεί η αξιολόγηση από την αρνητική χροιά της, ακολουθεί ο Νόμος – Πλαίσιο 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», όπου πλέον το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σόφου, Τσάφος, 2007:140). Ωστόσο, η επαναφορά στο προσκήνιο της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στην οποία πλέον, βάσει του νέου νόμου, θα συμμετείχε και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εκτός από τον Σχολικό Σύμβουλο, προκάλεσε την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων της Πρωτοβάθμιας (Δ.Ο.Ε) και της Δευτεροβάθμιας (Ο.Λ.Μ.Ε) Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα και αυτός ο νόμος να μείνει ανενεργός.

Ύστερα από μία περίοδο πολιτικής ρευστότητας και αναταράξεων (1988-1991), η οποία είχε ως έμμεσο επακόλουθο την αναστολή των νόμων και των προεδρικών διαταγμάτων για την αξιολόγηση, το 1992, με τον Ν.2043 «*Περί της εποπτείας και της διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσως και άλλων διατάξεων*», το ζήτημα επανέρχεται. Υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολείων.

Ένα χρόνο μετά, στις 24 Αυγούστου του 1993, εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα (320/1993) «*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», το οποίο κινείται προς την ίδια λογική με κύριους αξιολογητές των εκπαιδευτικών, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Κάτσικα κ.α. (2007:105), το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα παραχωρεί απεριόριστες εξουσίες στα δύο αυτά στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικός Σύμβουλος και διευθυντής) και έτσι δικαίως θεωρείται ότι αποτελεί στροφή προς τον επιθεωρητισμό. Και σε αυτήν την περίπτωση όμως, ο ρόλος των συνδικαλιστικών φορέων είναι καταλυτικός, με την Ο.Λ.Μ.Ε να καταγγέλει το ΥΠ.Ε.Π.Θ για ασάφεια –

έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης και επιθεωρητισμό (Δούκας, 2000), γεγονός που οδηγεί στην αναστολή της εφαρμογής του Προεδρικού Διατάγματος, με την εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Δ/24168/25-11-1993) τον Νοέμβριο του ίδιου έτους.

Έπειτα από τέσσερα χρόνια σιωπής, η επόμενη προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης γίνεται με τον Ν.2525/1997 «*Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*». Αρχικά, ο νόμος ορίζει την έννοια, τον σκοπό και τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Εστιάζοντας σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτή ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και από ένα νέο όργανο, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), το οποίο αποτέλεσε και την ειδοποιό διαφορά της εν λόγω νομοθετικής προσπάθειας. Στο πυραμιδωτό αυτό ιεραρχικό σύστημα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για το σχολείο του και για τους εκπαιδευτικούς.

Η σύσταση Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), σε συνδυασμό με την πυραμιδική διάρθρωση της αξιολόγησης, όπου ο ιεραρχικά ανώτερος αξιολογεί τον υφιστάμενό του, αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος της εντονότατης κριτικής που ακολούθησε στην εκπαιδευτική κοινότητα, με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αποκαλούν το νέο αυτό όργανο «η στρατονομία της εκπαίδευσης» (Καββαδίας & Τσιριγώτη, 1997:27). Έτσι, η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ν.2525/1997), μαζί με τις νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν για περαιτέρω εξειδίκευση και ανάλυση της πρώτης (το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 και η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998), ξεσήκωσε για ακόμη μία φορά τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, με άμεση συνέπεια τη μη εφαρμογή της.

Στη συνέχεια η Ελλάδα, προκειμένου να ανταποκριθεί άμεσα στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και με τις διεθνείς – ευρωπαϊκές εξελίξεις να πιέζουν για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με τον Ν.2986/2002 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», η τότε κυβέρνηση επαναφέρει το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης. Με τα άρθρα 4 και 5 του νόμου περί «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και «Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» αντίστοιχα, προσδιορίζεται ο σκοπός, οι στόχοι, ο χαρακτήρας της αξιολόγησης και οι φορείς στους οποίους ανατίθεται η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σόφου & Τσάφος, 2007:141). Ειδικότερα, κατά το άρθρο 5 ρυθμίζεται η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, η οποία

αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Σχολικού Συμβούλου. Ο πρώτος σε σχέση με το διοικητικό μέρος και ο δεύτερος αναφορικά με το παιδαγωγικό έργο.

Η κύρια διαφοροποίηση του νόμου αυτού για την αξιολόγηση σε σχέση με τον προηγούμενο βρίσκεται στην κατάργηση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α). Επιπροσθέτως, σημαντικές αλλαγές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρούνται η καθιέρωση επιτροπών ενστάσεων και η προτεραιότητα στην εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν τη μονιμοποίηση και την επαγγελματική τους ανέλιξη (Ξωχέλλης, 2006 οπ. αν. στο Ζουγανέλη κ.α., 2007:141).

Ωστόσο, και αυτό το νομοθετικό εγχείρημα παρότι έκανε λόγο για «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», θεωρήθηκε ότι αξιολογούσε μόνο τον εκπαιδευτικό ως άτομο, κάνοντας χρήση διπλής αξιολόγησης (από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής) (Καπαχτσή, 2008). Αυτή η διπλή μορφή αξιολόγησης, κατά τους Γρόλλιο κ.α (2002), δεν αποτέλεσε σε καμία περίπτωση καινοτομία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, γι' αυτό και η προσπάθεια εφαρμογής της προκάλεσε, για άλλη μια φορά, τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου, με αποτέλεσμα και αυτός ο νόμος να μείνει ανενεργός.

Έχοντας διανύσει είκοσι χρόνια (1982-2002) από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, κατά τη διάρκεια των οποίων καταβλήθηκαν πολλές προσπάθειες για νομοθετικές μεταρρυθμίσεις γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του στον ελλαδικό χώρο, μοναδικό αποτέλεσμα ήταν η εκπαιδευτική αξιολόγηση να «περιφέρεται ως φάντασμα και ως απειλή» (Μαυρογιώργος, 2003:26).

Για πρώτη φορά όμως, το 2010, γίνεται αναφορά και δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσω του Ν.3848/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*». Ο νόμος αυτός, συνδυαστικά με την Υπουργική Εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010 που εκδόθηκε την ίδια χρονιά, τονίζει ως σκοπό της αυτοαξιολόγησης τη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της ανάδειξης του ρόλου της σχολικής μονάδας. Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ομολογουμένως, το νομοθετικό αυτό εγχείρημα, παρά τις όποιες αδυναμίες του, κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση, δίνοντας στην αξιολογική διαδικασία συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:34). Ο συνδικαλιστικός λόγος

όμως, ακόμη και έπειτα από τις διαβεβαιώσεις του Υπουργείου για τον βελτιωτικό σκοπό της νομοθετικής αυτής μεταρρύθμισης, ήταν ξανά επικριτικός.

Ένα χρόνο αργότερα, μέσα σε ένα ασφυκτικό περιβάλλον οικονομικής κρίσης για την Ελλάδα, καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Στην αλλαγή αυτή έρχεται να προστεθεί, με τον Ν.4024/2011 *«Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»*, η ένταξη των εκπαιδευτικών στον ευρύτερο κλάδο των δημοσίων υπαλλήλων και η βαθμολογική και μισθολογική κατάταξη και εξέλιξή τους, κατόπιν αξιολόγησης.

Όλες αυτές οι αλλαγές ενέτειναν ακόμη περισσότερο το ήδη βεβαρυσμένο εκπαιδευτικό κλίμα, με «αποκορύφωμα» την έκδοση μιας σειράς Εγκυκλίων, Υπουργικών Αποφάσεων και Προεδρικών Διαταγμάτων περί αξιολόγησης δύο χρόνια αργότερα (2013). Συγκεκριμένα, με το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* ορίζεται ο σκοπός, οι φορείς και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους φορείς της αξιολόγησης, αυτοί δεν είναι άλλοι από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης των προηγούμενων νομοσχεδίων διατηρείται και σε αυτό (Αναστασίου, 2014:67), ενώ η συνολική αξιολόγηση αποτυπώνεται σε μια τετράβαθμη ποιοτική και μια εκατοντάβαθμη αριθμητική κλίμακα (Παπαδόπουλος, 2015), ενώ σε περίπτωση αποτυχίας του εκπαιδευτικού δεν προβλέπεται απόλυση, αλλά επιμορφωτικά σεμινάρια (Βήμα, 2014 οπ.αν. στο Αναστασίου, 2014).

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συνδικαλιστικοί φορείς (Δ.Ο.Ε και Ο.Λ.Μ.Ε) προέβαλλαν έντονες αντιδράσεις κατά του νομοθετικού αυτού εγχειρήματος, δημιουργώντας εμπόδια στην υλοποίηση και την εφαρμογή του. Για ακόμη μία φορά κατάφεραν να δικαιωθούν, εφόσον επιτεύχθηκε το «πάγωμα» της διαδικασίας.

Με την αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό (2015), η αξιολόγηση έμεινε μετέωρη. Σύμφωνα με τη νέα κυβέρνηση θα υπάρξει κάποιου είδους αξιολόγηση η οποία θα έχει βελτιωτικό – διορθωτικό χαρακτήρα, χωρίς καμία είδους τιμωρητική διάθεση. Εξάλλου, η ανόρθωση του εκπαιδευτικού είναι βασικός πυλώνας της ανόρθωσης της παιδείας (Καλημέρη, 2015). Ωστόσο, τη δεδομένη χρονική στιγμή (2018) στη χώρα μας δεν υπάρχει έμπρακτη εφαρμογή αξιολόγησης.

Κριτική Αποτίμηση

Από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, το 1982, μέχρι και σήμερα η αξιολόγηση αποτέλεσε σημείο τριβής και αντιπαραθέσεων (Κουτούζης, 2008). Πολυάριθμοι νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα εκδόθηκαν μέσα στο πέρασ αυτών των χρόνων (1982-2018), επιδιώκοντας αφενός να καταδείξουν την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και αφετέρου να δομήσουν ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θα κατοχυρώνεται νομοθετικά και θα εφαρμόζεται έμπρακτα. Καμία όμως από αυτές τις νομοθετικές προσπάθειες δεν ευοδώθηκε με επιτυχία, εξαιτίας της σθεναρής αντίστασης του συνδικαλιστικού κινήματος και της δυσπιστίας της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τα οφέλη της αξιολόγησης.

Παρότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι προσπάθειες για αξιολόγηση γίνονται εντατικά και συστηματικά, με κυρίαρχη τάση την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με την ίδια τη σχολική μονάδα, στην Ελλάδα παρατηρείται «αγκύλωση σε παρωχημένα μοντέλα αντιληπτικότητας της έννοιας της αξιολόγησης» (Παπαδόπουλος, 2015:13) και έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πλευρά των εκάστοτε Υπουργών, οι οποίοι δεν επιθυμούν ενδεχόμενη ρήξη με την εκπαιδευτική κοινότητα και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, αναλογιζόμενοι το πολιτικό κόστος. Ο χειρισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση, από πλευράς των εκπαιδευτικών, μιας ουσιαστικά αρνητικής στάσης απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, η οποία τακτική έως σήμερα θα λέγαμε ότι «δικαιώθηκε», εφόσον καμία νομοθετική μεταρρύθμιση που να αφορά στην αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε (Κουτούζης, 2008:20).

Βέβαια, η δημιουργία αυτής της αρνητικής, ή αλλιώς επιφυλακτικής, στάσης απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης από μέρους των εκπαιδευτικών οφείλεται σε ένα «κράμα» πολλών και διαφορετικών παραγόντων, τους οποίους αξίζει να δούμε αναλυτικά στη συνέχεια.

1.4.2 Αντιδράσεις και προβλήματα στην αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, όπως έχει προαναφερθεί, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, είναι ένα ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς και τους πολιτικούς ιθύνοντες (Αναστασίου, 2014). Για να υλοποιηθεί με επιτυχία μια διαδικασία αξιολόγησης, βασικό στοιχείο είναι η συγκατάβαση των αξιολογούμενων, προκειμένου να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα αποτελέσματά της, αλλά

και να μην προκληθούν προβλήματα ή αμφισβητήσεις καθ' όλη τη διάρκειά της. Εστιάζοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γίνεται κατανοητή η σημασία ανίχνευσης των στάσεων και των αντιλήψεων των ίδιων για την όλη διαδικασία, εφόσον αυτοί είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι. Κυρίαρχη λοιπόν παραδοχή αποτελεί το γεγονός, ότι αντιμετωπίζεται με προκατάληψη και καχυποψία τόσο η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, όσο και του έργου τους (Παπασταμάτης, 2001:42-57; Κασσωτάκης, 2003:6).

Στην Ελλάδα το αξιολογικό σύστημα φαίνεται να χωλαίνει, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν, ότι η αξιολόγηση έχει συνδεθεί άρρηκτα με τον επιθεωρητισμό, την καταπίεση και τον συντηρητισμό που αυτός συνεπάγεται (Παπακωνσταντίνου, 1993, οπ.αν. στο Κουτούζης, 2008) προδιαθέτοντας αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε το 1982 και ακολούθησε μια αστάθεια στο σχετικό θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, ίσως φαντάζει άτοπο να αποδίδονται ευθύνες «σε φαντάσματα του παρελθόντος» εν έτει 2018. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια ανίχνευσης των λόγων που έχουν συμβάλει στην αρνητική αντιμετώπιση της αξιολόγησης και στη δημιουργία αρνητικών στάσεων από το εκπαιδευτικό σώμα.

Αρχικά, η αντίληψη ότι η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Μαυρογιώργος, 2000) αποτελεί τροχοπέδη για την όλη κατάσταση. Την αντίληψη αυτή ήρθε να ενισχύσει και ο τρόπος επιβολής της αξιολόγησης, ο οποίος έχει φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), με τους ιεραρχικά ανώτερους να αξιολογούν τους υφιστάμενούς τους, αντιμετωπίζοντας έτσι τον εκπαιδευτικό σαν ένα άβουλο ον. Αποδεχόμενοι λοιπόν, ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και διοικητικού ελέγχου, καθίσταται σαφές, ότι η εν λόγω διαδικασία προσβάλλει την ατομικότητα του εκπαιδευτικού, περιορίζει την ελεύθερη βούλησή του, συμβάλλοντας στην χειραγωγή του (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997:29-31; Χαρίσης, 2007:160).

Ένας ακόμη λόγος, ο οποίος συνέβαλε στη διαιώνιση της άρνησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί η ανακρίβεια στους σκοπούς και στα κριτήρια αξιολόγησης (Sullivan & Glanz, 2000 οπ.αν. στο Πασιαρδής κ.α.: 73) και η ενδεχόμενη υποκειμενικότητα των αξιολογητών. Διάφορες αμφισβητήσεις έχουν εκδηλωθεί κατά καιρούς για την αντικειμενική εφαρμογή της, αλλά και για την αξιοκρατική στάση ανώτερων ιεραρχικά οργάνων. Αρκετοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι ένα όργανο ελέγχου των εκπαιδευτικών και ότι οι φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία είναι αναπόφευκτα,

επηρεασμένοι ιδεολογικά, με αποτέλεσμα να εξυπηρετούν σκοπούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Στάμος, 2004: 17).

Στο παραπάνω επιχείρημα προστίθεται η αμφισβήτηση για τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας. Ειδικότερα προκύπτουν ενστάσεις αναφορικά με την αξιοπιστία τους και την εποικοδομητική αξιοποίησή τους. Για παράδειγμα, αν κριτήριο αποτελούν τα μαθητικά αποτελέσματα, βασικό ερώτημα που γεννάται είναι, αν αυτά προκύπτουν μόνο από την εκπαίδευση και τελικά από ποιους παράγοντες διαμορφώνονται. Οι εμπειρίες από το παρελθόν δείχνουν ότι η ερμηνεία των αξιολογικών αποτελεσμάτων εμφανίζει δυσχέρειες, ενώ η χρήση τους δεν αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, επαφίεται σε ένα γραφειοκρατικό – δημοσιούπαλληλικό πλαίσιο (Δημητρόπουλος, 1999:37, 254-256).

Κατά πόσο η αξιολόγηση συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση του έργου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να είναι ακόμη ένα στοιχείο που δυσπιστεί την εκπαιδευτική κοινότητα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Σχετικά με τις ευθύνες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, θα μπορούσε να σχολιαστεί ότι πολλά μέτρα αναφορικά με την αξιολόγηση εξαρτιόνταν άμεσα από αυτή, τη στιγμή που η ίδια δε φαίνεται να αξιοποίησε κατάλληλα τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Ζουγανέλη κ.α., 2007). Αναλογιζόμενοι τη χρονική διάρκεια που απαιτείται προκειμένου να εφαρμοστεί μια επιτυχημένη διαδικασία αξιολόγησης, συνδυαστικά με το γεγονός, ότι η βελτίωση των αξιολογούμενων γίνεται μακροπρόθεσμα ή σε πολλές περιπτώσεις δεν υλοποιείται καν, αντιλαμβανόμαστε την καχυποψία του κλάδου ως προς το όφελος της αξιολόγησης. Ωστόσο, όταν αυτή προσπάθησε να εφαρμοστεί βεβιασμένα, προκάλεσε έντονες αντιδράσεις και σε αυτή την περίπτωση. Το 2013 με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 περί αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, προκαθορίστηκαν ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, τα οποία προέβλεπαν επιμόρφωση στελεχών σε δύο ή τρεις ημέρες, ενώ οι διευθυντές έπρεπε να παραδώσουν τις αξιολογήσεις που διενέργησαν μέσα σε ένα μόλις τρίμηνο (η διαδικασία διακόπηκε με την αλλαγή κυβέρνησης το 2015).

Έχοντας ζήσει σε μια κοινωνία, η οποία δε συνέδεε την ανέλιξη στον επαγγελματικό τομέα με αξιοκρατικό τρόπο, αλλά περισσότερο με την κομματοκρατία (Αναστασίου, 2014: 69), ενισχύθηκαν οι επιφυλάξεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τον αντικειμενικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Ουσιαστικά, η ελληνική πραγματικότητα, δεδομένης της μακροχρόνιας απουσίας διαδικασιών αξιολόγησης (1982-2014), υστερεί στην ύπαρξη μιας

υγιούς κουλτούρας περί του θέματος. Επιπρόσθετα, τη στιγμή που δεν προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικά προγράμματα κατάρτισης, που να τους φέρουν σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις σχετικές με την εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση, το έλλειμμα αυτής της κουλτούρας ενισχύεται (Κουτούζης, 2003:28).

Επιπλέον, ο θεσμός αυτός αντιμετωπίζεται με καχυποψία, γιατί φημολογείται ότι θα συνδεθεί με απολύσεις ή περικοπή μισθών, τη στιγμή που δεν έχει διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο πανελλαδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης (Παπαματθαίου, 2016). Η τελευταία προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης, συνδέθηκε άμεσα με το Νόμο 4024/2011, ο οποίος προέβλεπε οικονομικά μέτρα για τους εκπαιδευτικούς. Ο φόβος των εκπαιδευτικών, ενισχύθηκε από το γεγονός, ότι η περίοδος που προσπάθησε να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση, συνέπεσε με ατυχείς πολιτικές συγκυρίες, όπως επαγγελματική ανασφάλεια, απολύσεις από το δημόσιο τομέα κ.α., τα οποία επέφερε η αξιολόγηση των δημόσιων υπαλλήλων (όχι των εκπαιδευτικών), διαιωνίζοντας φήμες και ανησυχίες. Η οικονομική κρίση, επιπρόσθετα ενδυνάμωσε τις ανησυχίες περί περικοπών και οδήγησε την εκπαιδευτική κοινότητα σε αντίδραση προς κάθε μορφή αξιολόγησης.

Ωστόσο, τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών παρουσιάζουν εν τούτοις, μια διαφορετική οπτική του παιδαγωγικού κλάδου. Φαίνεται, παρά τα όσα ειπώθηκαν εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργάνων και των δημοσιευμάτων τους, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι έτοιμη να δεχτεί μια αξιολόγηση ατομική και συλλογική (ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος) (Αθανασίου & Ξηνταρά, 2008; Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003; Κρέκης, 2012). Οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται να περιστρέφονται γύρω από θέματα που αφορούν τους φορείς της αξιολόγησης, τα κριτήρια και τελικά τον σκοπό της. Έτσι, μερίδα εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβληματισμό προς τον εξωτερικό αξιολογητή - θεσμικούς φορείς (Πίος, 2013; Χαϊδεμενάκου, 2006) ή και προς κάποιον εσωτερικό αξιολογητή (μέλη της κοινότητας). Ο λόγος που προβάλλουν είναι, το αν οι αξιολογητές έχουν τα κατάλληλα εφόδια ή τελικά κατά πόσο θα είναι αντικειμενικοί, φοβούμενοι ότι η διαδικασία μπορεί να μην έχει ουσιαστικό νόημα. Θετικά διακείμενοι είναι όμως προς μια κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους και προς μια προσπάθεια επιμόρφωσής τους από τον Σχολικό Σύμβουλο. (Χαϊδεμενάκου, 2006) Ο Μπελέσης (2012) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τη συμβολή της αξιολόγησης για την αναβάθμιση του έργου τους, εφόσον αυτή αποστασιοποιείται από τον κρατικό έλεγχο και ότι προτιμούν τον διευθυντή ως αξιολογητή.

Αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.α. (2007), καταδεικνύεται μία διχογνωμία στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το εάν η αξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση του διδακτικού τους έργου και ταυτόχρονα στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ή εάν σκοπός της είναι η ενοχοποίηση των ίδιων για τις αδυναμίες και τα προβλήματα που ταλανίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, συνδυαστικά με τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας τους (Ζουγανέλη κ.α., 2008:427). Εντούτοις, διαφοροποιημένη εικόνα δίνεται από μία σειρά ερευνών (Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003; Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Αναστασίου, 2013) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτέλεσμα της αξιολόγησης τη βελτίωση, η οποία πιστεύουν ότι θα επιτευχθεί μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Για να προχωρήσουν σε αυτά και να επιτύχουν την κάλυψη τυχόν αδυναμιών τους, επιθυμούν να τους δημοσιοποιούνται ανατροφοδοτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, ίσως μέσα από αξιολογικές εκθέσεις. (Αναστασίου, 2014:70)

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετούς λόγους να είναι επιφυλακτικοί προς την αξιολόγησή τους, ενώ η βασικότερη αιτία που έχει δημιουργήσει αυτό το αρνητικό κλίμα από μέρους των εκπαιδευτικών δεν αποδίδεται στην αξιολόγηση καθεαυτήν, αλλά στο φόβο μήπως οι ίδιοι αδικηθούν κατά την εφαρμογή της. Φαίνεται ότι είναι κυρίαρχη η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις κεντρικές αρχές, η οποία έχει μείνει κατάλοιπο του παρελθόντος και αποτελεί «τη ρίζα του προβλήματος». Αυτές αποτυγχάνουν να διενεργήσουν μία αξιολόγηση με τις κατάλληλες μεθόδους και μένουν μόνο στην αποσπασματική εφαρμογή της και τη γραφειοκρατική διάστασή της, χωρίς να προχωρούν σε αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Η απουσία μιας συνεχούς και ενιαίας στάσης εκ μέρους της Πολιτείας επί του θέματος, αφού οι κυβερνήσεις στην Ελλάδα αλλάζουν σχετικά γρήγορα και μαζί με αυτές δεν μπορεί να επιτευχθεί κάποιου είδους σταθερότητα, σε συνδυασμό με το ότι «ο κυβερνητικός και ο συνδικαλιστικός λόγος είναι δυο λόγοι αλληλοαναιρούμενοι» (Ζουγανέλη κ.α., 2007), δε διαψεύδουν τις ενστάσεις των ανασφαλών εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, δεδομένης της ανάγκης ύπαρξης ενός βιώσιμου και αξιόπιστου αξιολογικού συστήματος με κύριο γνώμονα «το αποτελεσματικό σχολείο», εάν τεθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις γύρω από το ζήτημα αυτό, τότε μπορεί να υπάρξει γόνιμο έδαφος προκειμένου να εφαρμοστεί ο θεσμός της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2013). Επιπροσθέτως, οι ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν πλέον στη χώρα μας δεν αφήνουν περιθώρια για ατέρμονες συζητήσεις χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Επομένως, κρίνεται αναγκαίο η

πολιτική ηγεσία, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής κοινότητας, να άρει τις έως τώρα υπάρχουσες προκαταλήψεις περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Εξάλλου, έχει ωριμάσει πια η σκέψη για ρεαλιστική προσέγγιση του θέματος, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς και το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο.

1.5 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης

Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της χώρας μας, του οποίου δομικά στοιχεία αποτελούν η γραφειοκρατία και η προσκόλληση στα ήδη «πεπραγμένα», εάν προστεθούν η καχυποψία και η ανασφάλεια που χαρακτηρίζει σήμερα κατά γενική ομολογία την εκπαιδευτική κοινότητα, προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση ως σύστημα και ως θεσμός, προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, πρέπει να τεθεί σε νέες βάσεις και δομές, διασφαλίζοντας πρωτίστως ορισμένες προϋποθέσεις.

Πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση που θα πρέπει να ισχύσει για την εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης, είναι η εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς (MacBeath, 2006). Ωστόσο, είναι μείζονος σημασίας να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι η εμπιστοσύνη δεν αναπτύσσεται μόνο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ αυτών και του θεσμικού περιβάλλοντος του σχολείου, λόγω της «ανοικτότητας» που χαρακτηρίζει το εν λόγω κοινωνικό σύστημα. Δεδομένου, όλα αυτά τα χρόνια, του έντονου κλίματος αμφισβήτησης των «αγαθών προθέσεων» της Πολιτείας από τον εκπαιδευτικό κλάδο και τους συνδικαλιστικούς φορείς, η εμπιστοσύνη θα οδηγήσει στην απαιτούμενη συναίνεση και συγκατάθεση των εκπαιδευτικών. Διαφορετικά, οποιαδήποτε νομοθετική προσπάθεια για αξιολόγηση είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Πίος, 2013:13).

Μία άλλη προϋπόθεση είναι η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, τους στόχους και τις μορφές της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να αρθούν οι επιφυλάξεις και να διαφοροποιηθούν οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων για την αξιολόγηση (Ζουγανέλη κ.α., 2008:434). Από τη μεριά τους όμως και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να απαγκιστρωθούν από τις εμπειρίες του παρελθόντος και μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας να υποδείξουν με τις προτάσεις τους τον επιθυμητό τρόπο αξιολόγησής τους (Πίος, 2013:13). Έτσι, άμεση απόρροια όλου αυτού θα είναι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, η οποία θα ξεκινά από το μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας και θα καλύπτει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αδιαμφισβήτητα εξάλλου, το ζήτημα της εμπιστοσύνης βρίσκεται στην «καρδιά» της αξιολόγησης και χαρακτηρίζει την κουλτούρα του οργανισμού (MacBeath, 2006 οπ.αν. στο Κουτούζης 2008:30). Προκειμένου λοιπόν να εφαρμοστεί οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει πρωτίστως το σύστημα αυτό να έχει διαμορφώσει κουλτούρα στην οποία οι σχέσεις των μελών του να χαρακτηρίζονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Εκτός όμως από την κουλτούρα εμπιστοσύνης, αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή επιτυχημένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι και η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006; Πίος, 2013). Εφόσον η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη χρησιμότητα της αξιολόγησης ως διαδικασίας, η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» θα συνέβαλε ουσιαστικά (Κασσωτάκης, 2005; Kotthoff, 2006).

Ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας έχει αφενός η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και αφετέρου η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη βάση του εκπαιδευτικού σώματος. Αυτή η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία θα συμβάλει τα μέγιστα στη διατήρηση της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού κατά την υλοποίηση της συνεργασίας (Duke, 1990; Σαΐτη, 2008), καθώς οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν κάθε φορά το αίσθημα της «κοινοκτημοσύνης» για το τελικό προϊόν, ότι δηλαδή η διαδικασία ανήκει σε όλους, όπως και η ευθύνη για την εξέλιξη και την επιτυχία του (Fullan&Hargreaves, 1992; MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2004). Αυτός άλλωστε είναι και ο μοναδικός τρόπος να αναγνωρίσει και να παραδεχθεί ο εκπαιδευτικός λάθη και αστοχίες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι, ώστε να προβεί σε διορθωτικές αλλαγές (Κουτούζης, 2008:28). Διαφορετικά, κατά τους Ζουγανέλη κ.α. (2008:434), εάν η αξιολόγηση συνεχίσει να επιβάλλεται αποκλειστικά από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο θα διαιωνίζονται.

Προς τη διασφάλιση της τρίτης αυτής προϋπόθεσης που αφορά στην δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης, ενισχυτικά μπορεί να λειτουργήσει και η επιμόρφωση και κατάρτιση 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 μύηση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις, που αφορούν στην αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική διοίκηση, θα συνδράμει στην κατανόηση – υιοθέτηση της αντίληψης ότι «η αξιολόγηση δεν είναι ούτε απειλή για τον εκπαιδευτικό, ούτε βέβαια όπλο επιτήρησης στα

χέρια του υπουργού, αλλά εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης» (Κουτούζης, 2003:28). Έτσι, η καλλιέργεια μιας εσωτερικής «κουλτούρας αξιολόγησης» σε κάθε σχολική μονάδα, ως διαδικασία ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτονομίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, ενδεχομένως να συμβάλει στη διαμόρφωση και τον σαφή προσδιορισμό κριτηρίων και διαδικασιών αξιολόγησης με συμμετοχικές διαδικασίες (Χαλκιοπούλου, 2012:204).

Εκτός όμως από την αξιολογική επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα επιβοηθητική, για την καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας, πιθανώς να είναι και η αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο MacBeath (2001:31), οι εκπαιδευτικοί είναι «φύσει αξιολογητές», αφού καθημερινά εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, είτε του έργου των μαθητών τους, είτε του δικού τους διδακτικού έργου. Υπό την οπτική επομένως ότι η αξιολόγηση δεν είναι άγνωστο πεδίο δράσης για τους εκπαιδευτικούς, η έναρξη ενός επικοδομητικού διαλόγου γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα θα συνέβαλε στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης.

Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας και λαμβάνοντας υπόψιν, αφενός την ανάγκη για καλλιέργεια μιας εσωτερικής «κουλτούρας αξιολόγησης» σε κάθε σχολική μονάδα και αφετέρου την εξοικείωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη θέση των αξιολογητών, θα λέγαμε, με κάθε επιφύλαξη, πως η «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας είναι εκείνο το είδος της αξιολόγησης που προσιδιάζει περισσότερο με τα μέχρι τώρα δεδομένα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Solomon (1998), «η αυτοαξιολόγηση είναι μία συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής, από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα» (όπ.αν στο Κουτούζης, 2008:28). Γίνεται σαφές, επομένως, ότι αυτό το είδος αξιολόγησης δεν παρουσιάζει ομοιότητες με τις «παραδοσιακές» μορφές επιθεώρησης και της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης, γι' αυτό και δημιουργεί προϋποθέσεις και συνθήκες συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου και συμμετοχής (Κουτούζης, 2008:28).

Βέβαια, σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, και ιδιαίτερα στο ελληνικό, μία κουλτούρα αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να δομηθεί και να διατηρηθεί, καθώς επηρεάζεται από τις παραδόσεις, την υπάρχουσα ιδεολογία και τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων (McNamara, O'Hara, Boyle&Sullivan, 2009), γι' αυτό και μία τέτοια προσπάθεια θα χρειαστεί χρόνο για να εδραιωθεί. Ως εκ τούτου, όποια αξιολόγηση, κι αν επιχειρηθεί να εφαρμοστεί στην Ελλάδα, θα πρέπει να προχωρά «με μικρά αλλά πειστικά βήματα» (Βήμα, 2009).

Καταληκτικά αναδεικνύεται η σημασία της διαμόρφωσης κουλτούρας εμπιστοσύνης και κουλτούρας αξιολόγησης, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχημένη και απρόσκοπτη εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Πασιαρδής κ.α. (2007) «το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να διαπνέεται από τη φιλοσοφία του «Εμείς» και όχι από τη φιλοσοφία του «Εγώ» (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007:362) και στη φιλοσοφία του «Εμείς» ασφαλιστική δικλείδα αποτελεί η ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης. Η έννοια της κουλτούρας εμπιστοσύνης θα συζητηθεί εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο Δεύτερο:

Ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «οργανωσιακή κουλτούρα»

Είναι γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον σε ένα νέο, για την εκπαιδευτική διοίκηση, πεδίο επιστημονικής έρευνας που αφορά στην κουλτούρα των σχολικών οργανισμών. Κινητήρια δύναμη για την έναρξη αυτής της μελέτης αποτελεί η σύνδεση της κουλτούρας με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, καθώς η ίδια θεωρείται ότι συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση της «ταυτότητας» του σχολείου, όσο και στη δημιουργία τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης των μελών του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Αυτή η πολυεπίπεδη επίδραση της κουλτούρας στον οργανισμό και στα μέλη του καταδεικνύει σαφώς ότι ως έννοια η κουλτούρα είναι πολύπλοκη και σύνθετη. Γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος, προκειμένου να

αποφευχθούν συγχύσεις με άλλες έννοιες, οι οποίες έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμες της, όπως για παράδειγμα το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004; Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Μελετώντας τη σχετική ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, οι ορισμοί που συναντώνται είναι ποικίλοι. Αρχικά, ο Ouchi (1981:41) καθορίζει την έννοια της κουλτούρας ως τα σύμβολα, τις τελετουργίες και τους μύθους που μεταφέρουν τις αξίες και τις αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους του. Κατά τον Mintzberg (1989:98), η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία απαρτίζεται από τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, που τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς και ταυτόχρονα εισάγει μια ορισμένη «ζωή» στον σκελετό της δομής του. Παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τον Robbins (1998:595), με την κουλτούρα να παρουσιάζεται ως «ένα σύστημα κοινόχρηστου νοήματος, το οποίο το κατέχουν τα μέλη του οργανισμού και διαφοροποιεί τον οργανισμό αυτόν από τους άλλους οργανισμούς».

Ωστόσο, ο ορισμός εκείνος που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω της σημαντικής επιρροής που άσκησε στην έρευνα σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών, είναι ο ορισμός που δόθηκε από τον Schein (1999). Ο ίδιος θεωρεί ότι «η κουλτούρα αναπτύσσεται μέσα από ένα βαθύτερο επίπεδο βασικών υποθέσεων, αξιών και πεποιθήσεων που γίνονται κοινές και θεωρούνται δεδομένες, καθώς ο οργανισμός συνεχίζει να είναι επιτυχής» (οπ.αν. στο Hoy&Miskel, 2008:165). Αυτό το βαθύτερο επίπεδο βασικών υποθέσεων και παραδοχών γίνεται αποδεκτό και μεταδίδεται στα καινούρια μέλη του οργανισμού, επηρεάζοντας έτσι τη γενικότερη θεώρηση που έχει ο οργανισμός για τη δομή και τη λειτουργία του (Day, 2003), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν τα μέλη μέσα σ' αυτόν (Peterson&Deal, 1998).

Επίσης, άξιος αναφοράς θεωρείται και ο ορισμός των Hoy και Miskel (2008:165), σύμφωνα με τον οποίο «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών που συγκρατούν τη μονάδα ενωμένη και της προσδίδουν μία ξεχωριστή ταυτότητα». Το σύστημα αυτό των κοινών προσανατολισμών στοιχειοθετείται από τα κοινά πρότυπα, τις αξίες, τις φιλοσοφίες, τις προοπτικές, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τους μύθους ή τις τελετές. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο ορισμός των Robbins, Decenzo και Coulter (2012:288), καθώς οι κοινές αξίες, οι αρχές, οι παραδόσεις και οι τρόποι εκτέλεσης των εργασιών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν τα μέλη του οργανισμού και θεωρούνται η κουλτούρα του.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς γίνεται κατανοητό ότι «η κουλτούρα συνίσταται σε άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στον σχηματισμό της» (Πασιαρδής, 2004:151-152). Ουσιαστικά λοιπόν η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα και στο πλαίσιο του οργανισμού και διαμορφώνεται μέσα από τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές που ενεργοποιούνται και εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις αυτές αποτελούν θεμέλιο για τη διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Με την τελευταία θέση συναινεί και ο MacBeath (2001:109), καθώς υποστηρίζει ότι η πλειονότητα αυτών που ασχολούνται με την εκπαίδευση, γνωρίζοντας ότι η κουλτούρα αναπτύσσεται στη διάρκεια του χρόνου και έχει αόρατες, αλλά βαθιές «ρίζες», θεωρεί την κουλτούρα ενός οργανισμού ως την «αφετηρία» εφαρμογής κάθε μορφής επιδιωκόμενης ανάπτυξης και αλλαγής μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

2.2 Επίπεδα οργανωσιακής κουλτούρας

Δεδομένου του πλήθους των ορισμών που έχουν δοθεί από τους ερευνητές για την έννοια της «κουλτούρας», το στοιχείο εκείνο που θεωρείται κοινό για την πλειονότητα των ορισμών αυτών είναι ότι η κουλτούρα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς μεταξύ των μελών των οργανισμών (Χατζηπαναγιώτου, 2008:214). Ωστόσο, οι στάσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς δε μεταδίδονται μαζικά και γρήγορα, αλλά μεμονωμένα, σταδιακά και σε επίπεδα. Έτσι, κατά τον Schein (1992) τα επίπεδα της κουλτούρας είναι τρία και κινούνται από την επιφανειακή και συγκεκριμένη δομή του οργανισμού προς τη βαθύτερη και αφηρημένη διάστασή του.

Ξεκινώντας την ανάλυση από το πρώτο επίπεδο της κουλτούρας, αυτό περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού (artifacts), καθώς και νόρμες – πρότυπα συμπεριφοράς (norms) τα οποία συμβάλλουν, ώστε τα άτομα σ' έναν οργανισμό να αντιληφθούν τη λειτουργία και τη «ζωή» μέσα σε αυτόν (Πασιαρδής, 2004:151). Αναφορικά με τα ορατά χαρακτηριστικά, σ' αυτά συγκαταλέγονται ο εξοπλισμός και η αρχιτεκτονική του κτιρίου, στοιχεία δηλαδή που απαρτίζουν την εξωτερική διάσταση της κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, 2008:215-216), ενώ οι νόρμες είναι όλες εκείνες οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες, οι οποίες εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές και διαδικασίες του οργανισμού, όπως είναι για παράδειγμα η υποστήριξη προς τους

συναδέλφους, η αποφυγή κριτικής στο διευθυντή και η γνωριμία με νέους συναδέλφους (Πασιαρδής, 2004:151).

Προχωρώντας στο δεύτερο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας, το οποίο είναι πιο δύσκολο αντιληπτό από το πρώτο, συναντάται ένα σύστημα κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004:151). Οι αξίες αυτές είναι στην πραγματικότητα οι πεποιθήσεις των μελών του οργανισμού σχετικά με το τι είναι επιθυμητό για τον οργανισμό (Hoy&Miskel, 2008:167) και αποτελούν αιτιολόγηση των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα μέλη του οργανισμού στο πιο επιφανειακό πρώτο επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2008:216). Οι κυριότερες από αυτές τις αξίες σχετίζονται με τη συνεργασία, την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη, την οικειότητα, την ομαδική εργασία και τον έλεγχο. Η ύπαρξη αυτών των κοινών αξιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού, καθώς τα άτομα του οργανισμού γνωρίζοντας τι είναι επιθυμητό προσπαθούν να μετασχηματίσουν τις αξίες σε νόρμες συμπεριφοράς. Παραδείγματα συμπεριφορών καθώς και παραδοχών αυτού του επιπέδου αποτελούν οι θέσεις ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται, σέβονται και φροντίζουν ο ένας τον άλλο ή ότι οι σχέσεις των μελών του σχολείου είναι ιεραρχικές (Πασιαρδής, 2004:151).

Στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο, η οργανωσιακή κουλτούρα είναι η συλλογική εκδήλωση σιωπηρών υποθέσεων (Hoy&Miskel, 2008:169). Με άλλα λόγια, στο επίπεδο αυτό βρίσκονται οι μη συνειδητές αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2008:216), καθώς και ιδεολογικές παραδοχές για τον ρόλο της εκπαίδευσης και τον ρόλο του σχολείου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων συλλογικών πεποιθήσεων – αντιλήψεων αποτελούν οι θέσεις σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία, τις στάσεις απέναντι σε ζητήματα όπως η παραβατικότητα ή η υποεπίδοση των μαθητών. Επομένως, σε αυτό το επίπεδο ένα πρότυπο βασικών υποθέσεων έχει εφευρεθεί, ανακαλυφθεί ή αναπτυχθεί από τον οργανισμό, εφόσον ο ίδιος έμαθε να διαχειρίζεται τα προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσής του (Hoy&Miskel, 2008:169).

Από αυτήν την οπτική, το «κλειδί» για την κατανόηση της κουλτούρας ενός οργανισμού βρίσκεται στην αποκρυπτογράφηση αυτών των σιωπηρών υποθέσεων και παραδοχών που μοιράζονται τα μέλη του και στην ανακάλυψη των σχέσεων που τις συνδέει (Hoy&Miskel, 2008:169). Όπως άλλωστε γίνεται φανερό, σ' αυτό το τρίτο και τελευταίο επίπεδο, το οποίο αποτελεί την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας, βρίσκεται η «ουσία»

της έννοιας, καθώς πλέον εδώ διαμορφώνεται τελικώς η «εικόνα» που έχει η ίδια η μονάδα για τον εαυτό της, αλλά και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Everard&Morris, 1999).

2.3 Η σημασία της κουλτούρας για τον οργανισμό

Τα τελευταία χρόνια, η εικόνα που προβάλλεται ολοένα και πιο έντονα, συνδυαστικά με την απαίτηση για δημιουργία νέας γνώσης, είναι η εικόνα ενός σχολείου που «διαρκώς μαθαίνει» ή διαφορετικά που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (Voulalas&Sharpe, 2005 όπ.αν. στο Ξαφάκος, 2016:101). Σ' αυτή τη νέα εκπαιδευτική απόπειρα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η κουλτούρα του οργανισμού, η οποία μπορεί να λειτουργήσει είτε επιβοηθητικά, είτε ανασταλτικά ως εμπόδιο.

Όπως είναι φυσικό, κάτι τέτοιο ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σπουδαιότητα ύπαρξης υγιούς και ισχυρής κουλτούρας για κάθε οργανισμό. Ανεξάρτητα όμως από αυτό, τα οφέλη ύπαρξης ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό είναι πολλά. Αρχικά, μέσω της κουλτούρας προάγεται η συνοχή, η αφοσίωση και η νομιμοφροσύνη μέσα στη μονάδα. Επιπλέον, εξυπηρετούνται τόσο οι ανάγκες των μελών του οργανισμού για εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα, όσο και οι ανάγκες του ίδιου για συντονισμό και συνεργασία (Πασιαρδής, 2004:152-153). Ακόμη, η σημασία της κουλτούρας εντοπίζεται και στο γεγονός ότι η ίδια δίνει την αίσθηση της «ταυτότητας» στο σχολείο, αφού αυτή καθορίζει τους κοινούς προσανατολισμούς που συμβάλλουν στην ενότητα του σχολείου, όπως είναι οι παραδόσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες και το όραμα. Η κουλτούρα, άλλωστε, είναι αυτή που κάνει μοναδικό τον καθένα σχολικό οργανισμό, ξεχωρίζοντάς τον από τους υπόλοιπους (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010:15).

Αυτή η σημασία και η χρησιμότητα ύπαρξης της κουλτούρας για κάθε οργανισμό, φαίνεται και μέσα από τις λειτουργίες της, όπως τις παρουσιάζει συνοπτικά ο Robbins (1991). Συγκεκριμένα, η κουλτούρα:

- Διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο
- Προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας
- Διευκολύνει την ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος
- Είναι η κολλητική ουσία που δένει τον οργανισμό και προμηθεύει τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς

- Καθοδηγεί και διαμορφώνει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004:153).

Όλες οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας συμβάλλουν στη δημιουργία ενός οργανισμού ο οποίος είναι ισχυρός και δημιουργεί συνθήκες ευφορίας στα μέλη του, περιορίζοντας έτσι τις περιπτώσεις φυγής τους από αυτόν (Mowday, Porter&Steers, 1982 οπ.αν. στο Πασιαρδής, 2004:153). Επιπρόσθετα, μέσα από αυτές τις λειτουργίες της κουλτούρας προκύπτει μία σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε αυτήν και τα μέλη του οργανισμού, δεδομένου ότι η ίδια επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις αξίες των μελών του οργανισμού και ταυτόχρονα επηρεάζει τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, με τους σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, καθώς και με την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2008:217).

Αναφορικά με την επικοινωνία, να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι εκτός από το γεγονός ότι συνδέεται στενά με την κουλτούρα του οργανισμού, εξαρτάται και από την ποιότητα των σχέσεων μέσα σε αυτόν. Με άλλα λόγια, η ποιότητα της επικοινωνίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ωστόσο, απαραίτητο στοιχείο για την ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε έναν οργανισμό είναι η εμπιστοσύνη (Tschannen-Moran,2001:313). Η εμπιστοσύνη μπορεί να προσφέρει ποικίλα οφέλη στον οργανισμό, αρκεί ο ίδιος ο οργανισμός να την προωθήσει. Όπως μάλιστα υποστηρίζεται από την Tschannen-Moran (2001), σε οργανισμούς με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης οι συμμετέχοντες αισθάνονται πιο άνετα και είναι σε θέση να επενδύσουν τους ενέργειές τους για να συμβάλλουν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων του οργανισμού, και όχι για να αυτοπροστατευτούν.

2.4 «Εμπιστοσύνη»: εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και τύποι

Ο όρος «εμπιστοσύνη», παρότι ήρθε στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί μία ευρέως μελετημένη ιδέα τόσο από μόνη της, αλλά κυρίως, ως συστατικό στοιχείο της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των ατόμων των οργανισμών (Paine, 2003). Σε μία προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου, ο πρώτος ορισμός που δίνεται είναι αυτός των Hoy και Miskel (2005:179) στον οποίο η εμπιστοσύνη παρομοιάζεται με τον αέρα: κανείς δεν τον πολυσκέφτεται μέχρι να του χρειαστεί και να μην είναι εκεί. Οι ίδιοι ερευνητές, καταλήγοντας, συμπληρώνουν πως η εμπιστοσύνη είναι η προθυμία του ατόμου να γίνεται ευάλωτο στον άλλον με τη σιγουριά ότι το άλλο άτομο είναι αξιόπιστο, ειλικρινές και δε θα λειτουργήσει εις βάρος του.

Ωστόσο, επειδή ως έννοια η εμπιστοσύνη είναι αφηρημένη, έχει υπάρξει μεγάλη σύγχυση για το εάν αποτελεί διαδικασία, στοιχείο του χαρακτήρα, πεποίθηση, στάση, κοινωνική δομή, διαπροσωπική σχέση, λογική επιλογή ή συμπεριφορική πρόθεση (Gedeon, 2013). Οι απαντήσεις, που δίνονται, στο ερώτημα αυτό διαφέρουν, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία για έναν καθολικό ορισμό. Για παράδειγμα, ένα μεγάλο μέρος των πρώτων ερευνών θεωρούσε την εμπιστοσύνη ως ένα στατικό γνώρισμα του χαρακτήρα του ατόμου (Rotter, 1967). Αργότερα, ευρεία αναγνώριση και αποδοχή έλαβε η θέση ότι η εμπιστοσύνη είναι μία δυναμική διαδικασία, με θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ της έναρξης, της διατήρησης και της επισκευής της, καθώς η σχέση μεγαλώνει και οι εμπειρίες συσσωρεύονται (Tschannen-Moran & Hoy, 2000 οπ.αν. στο Gedeon, 2013:3). Αντιθέτως, οι Forsyth, Adams και Hoy (2015:102) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη δεν είναι μία διαδικασία, αλλά μία πεποίθηση ή στάση του ατόμου σχετικά με την καλή θέληση των εταίρων και την αξιοπιστία τους σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου (Gambetta, 1988; Nooteboom, Berger & Noorderhaven, 1977; Ring & Vande Ven, 1992).

Ο πιο άρτιος και ολοκληρωμένος ορισμός όμως έχει δοθεί από τους Hoy και Tschannen-Moran το 1999. Χαρακτηριστικό στοιχείο του ορισμού αυτού είναι ότι εμπεριέχει τους όρους-κλειδιά των πιο σύγχρονων αναλύσεων στην εμπιστοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, κατά τους Hoy & Tschannen-Moran (1999:186-188), η εμπιστοσύνη είναι η επιθυμία ενός ατόμου, ρισκάροντας την τρωτότητά του, να εμπιστευτεί την άλλη πλευρά, διότι το ίδιο είναι βέβαιο πως αυτή διακατέχεται από:

- Γενναιοδωρία (benevolence): την πίστη δηλαδή ότι κάτι για το οποίο το άτομο νοιάζεται θα φροντίσει να το προστατέψει η άλλη πλευρά
- Αξιοπιστία (reliability): την έκταση στην οποία το άτομο μπορεί να βασιστεί σε άλλον
- Επάρκεια (competence): το επίπεδο των ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει ώστε να εκπληρωθεί η απαιτούμενη προσδοκία
- Ειλικρίνεια (honesty): αναφέρεται στο χαρακτήρα, την ακεραιότητα και την αυθεντικότητα
- Ανοικτότητα (openness): την έκταση στην οποία οι σχετικές πληροφορίες δεν παρακρατούνται και η διαδικασία με την οποία τα άτομα κάνουν τους εαυτούς τους ευάλωτους κατά το μοίρασμα πληροφοριών με τους άλλους.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η εμπιστοσύνη, μέσα σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο, ως έννοια είναι πολυδιάστατη, καθώς οι παράγοντες που επηρεάζουν

τη γενικότερη θεώρηση των ατόμων γι' αυτήν κινούνται σε γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά επίπεδα. Επιπλέον, είναι δυναμική, διότι αλλάζει διαρκώς περνώντας από διάφορες φάσεις, όπως είναι για παράδειγμα το χτίσιμο, η αποσταθεροποίηση και η διάλυση. Τέλος, έχει τις ρίζες της στην οργανωσιακή κουλτούρα, αφού είναι στενά συνδεδεμένη με τις νόρμες, τις πεποιθήσεις και τις αξίες. (Paine, 2003:5)

Αναφορικά με τους τύπους εμπιστοσύνης ως χαρακτηριστικό των οργανισμών, οι κατηγοριοποιήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από τους θεωρητικούς είναι ποικίλες. Αρχικά, ο Gedeon (2013) κάνει λόγο για ενδοοργανωσιακή εμπιστοσύνη, εντός του οργανισμού και για διαοργανωσιακή εμπιστοσύνη, μεταξύ των οργανισμών. Η ενδοοργανωσιακή εμπιστοσύνη στοιχειοθετείται από την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (ορίζοντια), την εμπιστοσύνη μεταξύ των υφισταμένων και των εποπτικών αρχών-διευθυντή (κάθετη) και την οργανωσιακή εμπιστοσύνη (ολική), η οποία υφίσταται μεταξύ του ίδιου του οργανισμού και των μελών του (Lewicka&Krot, 2012:202-203; Paliszkiwicz, 2011:18-21). Μεταφέροντας αυτούς τους τύπους εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, ο εκπαιδευτικός μπορεί αντίστοιχα να εμπιστεύεται τους συναδέλφους του, τον διευθυντή του και τον σχολικό οργανισμό (Forsyth, Adams&Hoy, 2015).

2.5 Η σπουδαιότητα ύπαρξης εμπιστοσύνης στον σχολικό οργανισμό

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη αποτελεί σημαντική πτυχή των σχέσεων σε πολλές οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών μονάδων. Πριν από περίπου τέσσερις δεκαετίες, ο RensisLikert (1967) αναγνώρισε την εμπιστοσύνη ως ένα κρίσιμο στοιχείο στη διαδικασία αλληλεπίδρασης-επιρροής της οργανωτικής ζωής. Πιο πρόσφατα, ο Thomas Sergioanni (1992) υποστήριξε ότι η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη για την ηθική ηγεσία των διευθυντών των σχολείων και ο Wayne Hoy και οι συνεργάτες του (Hoy, Tarter και Kottkamp, 1991, Hoy and Sabo, 1998, Hoy, Smith και Sweetland, 2002b) υποστήριξαν την έρευνα για τη σημασία της εμπιστοσύνης στις προσπάθειες ηγεσίας τόσο των στοιχειωδών όσο και των δευτερογενών αρχών. (Hoy&Miskel, 2008:181)

Όλη αυτή η υποστήριξη από μέρους των ερευνητών και των θεωρητικών για μελέτη και προώθηση της έννοιας καταδεικνύει σαφώς τη σπουδαιότητα της ύπαρξης της μέσα σ' έναν οργανισμό. Αναλυτικότερα, η εμπιστοσύνη συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας την επικοινωνία και την ομαδική συνεργασία (Tschannen-Moran, 2001:314). Σχετικές έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες του κόσμου για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τα επιτυχημένα σχολεία (Bryk & Schneider, 2002;

Goddard, Tschannen-Moran, & 2001; Hoy, 2002; Jefferson&Knobloch, 2008; Tschannen-Moran, 2004) απέδωσαν τη δημιουργία και τη διατήρηση των σχολείων αυτών στις σχέσεις εμπιστοσύνης που θεμελιώθηκαν μέσα στον οργανισμό τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ειδικότερα, στα επιτυχημένα σχολεία συνήθως υπάρχει μία ισχυρή δόση εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και μεταξύ του σχολείου και των γονέων (Πασιαρδής, 2012:182).

Επιπλέον, μέσα σε μία σχολική μονάδα η οποία διαπνέεται από εμπιστοσύνη τα μαθησιακά επιτεύγματα είναι υψηλότερα, καθώς το περιβάλλον μάθησης που έχει δημιουργηθεί προωθεί τη διαρκή συμμετοχή των μελών του οργανισμού. Επίσης, ένα ακόμη πλεονέκτημα ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα δημιουργίας πιο ουσιαστικών μορφών συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού (από τη διευθυντική αρχή και τους εκπαιδευτικούς έως τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) (Tschannen-Moran, 2001:314). Τέλος, οι Hoy και Tschannen-Moran (1999:184) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης μάθησης και της συνεργασίας, το οποίο κρατάει τους συμμετέχοντες σε μία κοινότητα ενσωματωμένους και συνεκτικούς.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις παραπάνω θεωρήσεις, γίνεται αντιληπτό πως προκειμένου να οικοδομηθεί μία υγιής και ισχυρή κουλτούρα μέσα στον σχολικό οργανισμό, απαραίτητο στοιχείο είναι η εμπιστοσύνη. Προκειμένου δηλαδή να χαρακτηριστεί μία κουλτούρα ως υγιής και ισχυρή, ένα από τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ή κριτήρια που πρέπει να διαθέτει – πληροί είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης. Βέβαια, γνωρίζοντας ότι η κουλτούρα είναι μία πολυπαραγοντική έννοια, η ύπαρξη κι άλλων τέτοιων κριτηρίων, όπως είναι για παράδειγμα η αποτελεσματικότητα ή η εξωστρέφεια, είναι απολύτως κατανοητή και δικαιολογημένη.

Εστιάζοντας όμως στο πρωταρχικό χαρακτηριστικό – κριτήριο κουλτούρας για το οποίο έγινε λόγος, την εμπιστοσύνη, και δεδομένου του υψηλού επιπέδου αλληλεξάρτησης που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, η ανάγκη για εμπιστοσύνη είναι ιδιαίτερα εμφανής (Hoy&Miskel, 2008). Επομένως, η δημιουργία μίας κουλτούρας εμπιστοσύνης θα πρέπει να αποτελεί επιδιωκόμενο στόχο – προσδοκία κάθε σχολικής μονάδας.

2.6 «Κουλτούρα εμπιστοσύνης»: ο σχηματισμός και οι παράγοντες διαμόρφωσης

Έχοντας ήδη κατανοήσει τον ζωτικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζει η εμπιστοσύνη ως συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών και γνωρίζοντας επιπλέον ότι η εμπιστοσύνη είναι ενσωματωμένη στις σχέσεις και καθορίζεται από την αναφορά σε άλλους, τέσσερις αναφορές έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χαρτογράφηση μιας κουλτούρας οργανωτικής εμπιστοσύνης στα σχολεία: ο βαθμός στον οποίο η σχολική μονάδα εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών (Hoy&Miskel, 2008:180).

Απλούστερα, για να αποτελέσει μία σχολική μονάδα πρότυπο κουλτούρας εμπιστοσύνης για τους υπόλοιπους οργανισμούς, είναι αναγκαίο να παρουσιάζει υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στις παραπάνω συνιστώσες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τον διευθυντή του σχολείου, καθώς πιστεύουν ότι ο ίδιος ενεργεί με συνέπεια προς το συμφέρον τους, όντας ανοιχτός, ειλικρινής και ικανός. Επιπλέον, η σχολική μονάδα θεωρεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ικανούς, ειλικρινείς και αυθεντικούς στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να εξαρτώνται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Τέλος, το σχολείο στο σύνολό του εμπιστεύεται τους μαθητές και τους γονείς, θεωρώντας τους πρώτους ικανούς μαθητευόμενους και τους δεύτερους συνεργάσιμους και επιβοηθητικούς στο έργο του. Επομένως, εν συντομία, μια ισχυρή κουλτούρα της οργανωτικής εμπιστοσύνης στα σχολεία είναι αυτή στην οποία η σχολική μονάδα εμπιστεύεται τον διευθυντή, τα μέλη του οργανισμού εμπιστεύονται το ένα το άλλο και το σχολείο συνολικά εμπιστεύεται τους μαθητές και τους γονείς, με αποτέλεσμα όλες αυτές οι ομάδες να συνεργάζονται επιτυχημένα μέσα στον σχολικό μικρόκοσμο. (Hoy&Miskel, 2008:180)

Ωστόσο, η οικοδόμηση κουλτούρας εμπιστοσύνης δεν είναι εύκολη διαδικασία. Αντιθέτως, απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν είναι ποικίλοι. Αρχικά, για να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό οργανισμό, απαιτείται προσοχή, από κάθε ένα άτομο μεμονωμένα, στις πέντε βασικές πτυχές της εμπιστοσύνης, για τις οποίες έγινε λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Έτσι, ένα πρόσωπο που επιθυμεί να θεωρηθεί άξιο εμπιστοσύνης θα χρειαστεί να επιδείξει γενναιοδωρία, αξιοπιστία, επάρκεια, ειλικρίνεια και ανοικτότητα. Άλλωστε, όπως έχει αποδειχθεί κάθε μία από αυτές τις πτυχές συμβάλλει σημαντικά στις

κρίσεις εμπιστοσύνης, εξαιτίας της φύσης της αλληλεξάρτησης μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Ακόμη, η διαφάνεια στο κλίμα του σχολείου και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις τείνουν να ενθαρρύνουν τη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran, 2001). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Jefferson και Knobloch (2008) τονίζουν πως η ανοιχτή επικοινωνία, οι ευνοϊκές δομές και οι υποστηρικτικές σχέσεις είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης. Αναφορικά με την τελευταία θέση, οι σχετικές μελέτες περιγράφουν τη σημασία ύπαρξης μιας ευέλικτης οργανωτικής δομής, η οποία θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν αποφάσεις μέσα σε μια κουλτούρα εμπιστοσύνης (Geist, 2002, Hoy & Sweetland, 2001 οπ.αν. στο Jefferson&Knobloch, 2008). Ταυτόχρονα, οι ίδιες έρευνες κάνουν λόγο και για την απαραίτητη ευελιξία που πρέπει να έχουν οι κανόνες του σχολείου, προς αποφυγή τυχόν εμποδίων σε περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού.

Ανάμεσα σε όλους αυτούς τους παράγοντες που φαίνονται να λειτουργούν ενισχυτικά στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης για τον σχολικό οργανισμό, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ανοιχτός, υποστηρικτικός και αφοσιωμένος στους εκπαιδευτικούς του, επαγγελματικά και προσωπικά (Tarter, Bliss & Hoy, 1989 οπ.αν. στο Jefferson&Knobloch, 2008). Άλλωστε, ανάμεσα στα καθήκοντά του ως ηγέτης συγκαταλέγεται και η ικανότητα κατανόησης, από μέρους του, όλων εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο, όπως είναι για παράδειγμα η προσωπική διάθεση, οι κοινές αξίες και στάσεις, το στάδιο της οργάνωσης, η θεσμική υποστήριξη και οι υποθέσεις(Tschannen-Moran, 2004 οπ.αν. στο Jefferson&Knobloch, 2008).

Γίνεται επομένως κατανοητό πως οι παράγοντες που διαμορφώνουν την κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στον οργανισμό είναι πολλοί και κινούνται σε διάφορα επίπεδα, ατομικά και συλλογικά. Ο σπουδαιότερος ίσως παράγοντας, όπως έγινε ήδη γνωστό, είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα σχολιαστεί πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου.

2.7 Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης

Μολονότι η διαμόρφωση και, ακολούθως, η εδραίωση της κουλτούρας ενός οργανισμού στηρίζονται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων (Πασιαρδής,

2004), αδιαμφισβήτητα το πρόσωπο «κλειδί» στην υπόθεση είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να επιτευχθεί η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011:74).

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής, λειτουργώντας ως πρότυπο, μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, των αξιών και των συμπεριφορών στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, ενισχύοντας, μ' αυτόν τον τρόπο, νόρμες συμπεριφοράς και αντιλήψεις, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Αυτό σημαίνει πως ο ίδιος μπορεί είτε να αναβαθμίσει τη σχολική μονάδα, επιλέγοντας να δημιουργήσει μία υγιή και ισχυρή κουλτούρα γι' αυτήν, είτε να συμβάλλει στην παρακμή της, εάν χαρακτηρίζεται από παρωχημένες πεποιθήσεις.

Επιπροσθέτως, ως διευθυντής έχει τη δυνατότητα να κατανοεί την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, να επικεντρώνεται στη διαμόρφωσή της, προωθώντας ταυτόχρονα και τις απαραίτητες αλλαγές βάσει των αναγκών της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010). Εξάλλου, το γεγονός ότι η κουλτούρα λειτουργεί συνεχώς σε μία μεταβαλλόμενη κοινωνία, την κάνει να μην είναι στατική (Ζωγόπουλος, 2010). Μάλιστα ο ίδιος ο διευθυντής, λόγω του ότι μοιράζεται τις ίδιες αξίες και πεποιθήσεις με τον σχολικό οργανισμό, αποτελεί πρότυπο για την προαγωγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010)

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διατήρησης, δημιουργίας, ακόμη και αλλαγής της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Εστιάζοντας, τη δεδομένη στιγμή, στον ρόλο που κατέχει στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης για τη σχολική μονάδα, αυτός φαίνεται ότι με τη στάση του συμβάλλει καιρία. Ειδικότερα, οι σχέσεις που δημιουργεί ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στην περίπτωση που αυτές είναι καλές, οικοδομούν την λεγόμενη, κατά τον Πασιαρδή (2012:181), «ατομική εμπιστοσύνη». Όταν έχει δημιουργηθεί αυτή η σχέση της ατομικής εμπιστοσύνης, μπορεί στη συνέχεια να δημιουργηθεί και η «συλλογική εμπιστοσύνη», η οποία στηρίζεται στις ατομικές σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί μέσα στον οργανισμό, αλλά πλέον εκφράζουν το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, ενισχυτικά θα μπορούσε να λειτουργήσει η εκχώρηση εξουσιών, αρμοδιοτήτων και ευθυνών, από μέρους του διευθυντή, προς όλα τα μέλη μέσα στον σχολικό οργανισμό. Έτσι, όλοι θα αισθάνονται ότι τυγχάνουν της εύνοιας και της αποδοχής του διευθυντή, ο οποίος,

αναγνωρίζοντας το δικαίωμα συμμετοχής τους, τους εμπιστεύεται και τους το αποδεικνύει εμπράκτως.

Καταληκτικά επισημαίνεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί τη βάση, προκειμένου να οικοδομηθεί πρωτίστως η «ατομική» και δευτερευόντως η «συλλογική» εμπιστοσύνη μέσα στον σχολικό οργανισμό. Όπως άλλωστε τονίζει ο Πασιαρδής (2012:180-181) «ο αυθεντικός ηγέτης έχει την εμπιστοσύνη ως βασικό άξονα, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται».

2.8 Συζήτηση για την ενδεχόμενη επίδραση της κουλτούρας μη-εμπιστοσύνης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο

Ο ισχυρισμός ότι η εκπαίδευση, είναι ένα όλον, ένα σύστημα υποσυστημάτων αποτελεί κοινό τόπο. Αυτός ο συστημικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης γίνεται ορατός από το γεγονός ότι χαρακτηριστικά όπως συνέχεια και αλληλεξάρτηση διέπουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο (Ζωγόπουλος, 2010:408-409).

Στη χώρα μας, ξεκινώντας από το γενικό σύνολο που είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, η κουλτούρα που έχει καλλιεργηθεί σε αυτό χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κεντρικής εξουσίας. Η ύπαρξη αυτής της κουλτούρας μη-εμπιστοσύνης, που έχει αναδειχθεί κυρίως μέσα από την ανίχνευση των λόγων της απουσίας της αξιολογικής διαδικασίας, τα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια από την εκπαίδευση, είναι εμφανώς επιβεβαιωμένη μέσα από μία σειρά ερευνών (Αναστασίου, 2014; Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008; Κουτούζης, 2008; Μπελέσης, 2012; Παπαδόπουλος, 2015; Πίος, 2013; Σαΐτης, 2008; Τσέμπα, 2015).

Πέραν όμως από την κουλτούρα μη-εμπιστοσύνης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (Λυμπέρης, 2012). Συνυπολογιζόμενων των κατά καιρούς αποκεντρωτικών προσπαθειών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με την εκπαιδευτική μονάδα να είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός, 2008:103). Δεδομένου λοιπόν ότι για πολλά θέματα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στα προγράμματα σπουδών και στη λειτουργία των σχολείων η τελική απόφαση εξαρτάται ακόμα από την κεντρική υπηρεσία (Ζωγόπουλος, 2010:165), ενώ οι διοικητικές αρμοδιότητες που έχουν δοθεί τόσο σε επίπεδο τοπικό, όσο και σε επίπεδο

σχολικής μονάδας είναι ελάχιστες, δικαίως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται αυτόν τον χαρακτηρισμό (Κουτούζης, 2008). Απόρροια μάλιστα όλων αυτών, είναι να περιορίζεται ο ρόλος του διευθυντή της δημόσιας σχολικής μονάδας στις γραφειοκρατικές – διεκπεραιωτικές εργασίες και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη νομοθεσία, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, πολυνομία και φορμαλισμό (Κουτούζης, 2012).

Μεταβαίνοντας στο κατώτερο υποσύστημα που είναι η σχολική μονάδα, η κουλτούρα που κυριαρχεί, εξαιτίας του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία:

- Ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη
- Τυπική διεκπεραίωση της ύλης και μη ενασχόληση με παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και θέματα αναλυτικού προγράμματος
- Μετάθεση ευθυνών «προς τα πάνω» και απουσία ανάληψης ευθυνών
- Κλειστός χαρακτήρας του σχολείου και απουσία σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία
- Συγκέντρωση εξουσίας στον διευθυντή και περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων
- Απουσία συνολικής προσέγγισης με αποσπασματική αντιμετώπιση προβλημάτων (Ζωγόπουλος, 2010:280).

Κατανοώντας λοιπόν την περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα σε ένα έντονα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, το ερώτημα που εύλογα γεννάται είναι αν μπορεί η κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της κουλτούρα, τη δική της εσωτερική πολιτική, συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση ενός σχολείου καινοτόμων δράσεων, ανοιχτό στην κοινωνία (Ζωγόπουλος, 2010: 408). Πιο απλά: όταν η εμπιστοσύνη εκλείπει μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι «το όλον», πώς μπορεί να καλλιεργηθεί στη σχολική μονάδα, που είναι «το μέρος»;

Η προβληματική που τίθεται στο σημείο αυτό έγκειται στο κατά πόσο μπορεί να καλλιεργηθεί μία κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο, όταν οι κανονιστικοί μηχανισμοί παραγωγής σκοπών/αξιών είναι ετεροκαθοριζόμενοι, η εκπαιδευτική πολιτική και οι αποφάσεις για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζονται ερήμην των εκπαιδευτικών-αποδεκτών της (Χρόνη, 2015), και κυρίως όταν το στοιχείο της εμπιστοσύνης απουσιάζει από την γενικότερη κουλτούρα του θεσμού της εκπαίδευσης.

Αναζητώντας μία απάντηση σ' αυτόν τον προβληματισμό και κάνοντας μία σύντομη ανασκόπηση σε συναφείς έρευνες γύρω από το ζήτημα της εμπιστοσύνης, αυτό που παρατηρείται είναι ο περιορισμένος αριθμός τέτοιων ερευνών στην Ελλάδα. Η πλειονότητα μάλιστα αυτών αφορά κυρίως στην ανάγκη εδραίωσης της εμπιστοσύνης, ως απαραίτητης προϋπόθεσης προκειμένου να καμφθούν οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγησή τους (Αναστασίου, 2014; Μπελέσης, 2012; Κουτούζης, 2008; Τσέμπα, 2015; Πίος, 2013). Ακόμη, η εμπιστοσύνη αναφέρεται ότι αποτελεί βασικό στοιχείο επιδίωξης της κουλτούρας κάθε οργανισμού, καθώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ωστόσο, δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα που να εξετάζουν το εάν και κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει η έλλειψη κουλτούρας εμπιστοσύνης από το εκπαιδευτικό σύστημα στη διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Σ' αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Τρίτο: Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία, καταγράφοντας αφενός τις στάσεις που διαμορφώνονται στο πεδίο της αξιολόγησης από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτυπώνοντας αφετέρου τις απόψεις τους για την κουλτούρα που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, έχει ως πρόθεση να ανιχνεύσει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτών των δύο «φαινομενικά» ανεξάρτητων μεταβλητών. Εάν δηλαδή και κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους επηρεάζονται από την ύπαρξη ή όχι κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στον σχολικό οργανισμό.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα.

Γνωρίζοντας ήδη τη σπουδαιότητα του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς οι συζητήσεις και οι έρευνες γύρω από το θέμα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ολοένα και αυξάνονται, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία προσπάθεια εμπλουτισμού της ήδη υπάρχουσας ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Ωστόσο, η οπτική από την οποία εξετάζει η εν λόγω ερευνητική εργασία το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συνδέοντάς το με την έλλειψη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί την ειδοποιό διαφορά της. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης μελέτης.

3.2 Επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και οι προβληματισμοί που έχουν τεθεί σε ερευνητικό επίπεδο καθόρισαν τη διατύπωση των εξής στόχων:

- να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού
- να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι ενστάσεις – προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης

- να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην αρνητικότητα – μη ετοιμότητα από τη μεριά των εκπαιδευτικών να εισαχθούν σε μία διαδικασία ατομικής αξιολόγησης και στην έλλειψη εμπιστοσύνης προς το αξιολογικό σύστημα

- να ανιχνευθεί η ύπαρξη πιθανής συνάφειας – σχέσης ανάμεσα στην έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το αξιολογικό σύστημα και στην κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που θα διαμορφώσουν την πορεία της μελέτης, διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης;
2. Υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης στα σχολεία η οποία να υποστηρίζει την ατομική αξιολόγηση;

Ειδικότερα, μέσα από αυτό το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτουν οι εξής επιμέρους ερωτήσεις:

- ✓ Ποια πρέπει να είναι, κατά τη γνώμη τους, η συχνότητα της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

- ✓ Σε ποιους, από τους πιθανότερους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα;

- ✓ Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;

- ✓ Ποιοι θεωρούνται οι καταλληλότεροι για το ρόλο του αξιολογητή και ποια προσόντα θα πρέπει να διαθέτουν;

3.3 Η μέθοδος

Η παρούσα έρευνα ανήκει στις ποσοτικές έρευνες, καθώς στόχος της είναι η ανίχνευση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που διαμορφώθηκαν έχοντας ως σημείο εκκίνησης τη διατύπωση μιας θεωρίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία συσχετιστική επισκόπηση, δεδομένου ότι οι εν λόγω έρευνες έχουν ως στόχο την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ στοιχείων που οδηγούν στην πρόβλεψη μιας εξαρτημένης από μία ανεξάρτητη

μεταβλητή. Στην προκειμένη περίπτωση, αναζητείται η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην κουλτούρα εμπιστοσύνης(*ανεξάρτητη μεταβλητή*) και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών(*εξαρτημένη μεταβλητή*). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους ποσοτικής έρευνας – των επισκοπήσεων (όπως είναι η χρήση του ερωτηματολογίου για την συλλογή των δεδομένων ή η στατιστική ανάλυσή τους με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή), γίνεται ξεκάθαρο ότι η συγκεκριμένη μελέτη ανήκει σε αυτήν την κατηγορία ποσοτικών ερευνών, αφού εφαρμόζει αυτή τη στρατηγική. Τέλος, αξίζει να διευκρινιστεί πως πρόκειται για μία διατηρηματική επισκόπηση, εφόσον τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν αναφερόμενα σε ένα χρονικό σημείο.

3.3.1 Συμμετέχοντες – Περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα, ως εξεταζόμενος πληθυσμός για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα των 111 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Η δειγματοληψία, βάσει της οποίας προέκυψε το δείγμα, είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η απλή τυχαία δειγματοληψία βασίζεται σε μία διαδικασία τυχαίας επιλογής, τέτοια ώστε κάθε μέλος του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να περιληφθεί στο δείγμα. Η διαδικασία αυτή αποκλείει οποιαδήποτε μεροληψία, επιτρέπει την εφαρμογή της θεωρίας των πιθανοτήτων για τον εντοπισμό του δειγματοληπτικού σφάλματος και προϋποθέτει πλήρη κατάλογο των μελών του δειγματοληπτικού πλαισίου (Σαραφίδου, 2011).

Για την εξασφάλιση της τελευταίας προϋπόθεσης, αρωγός στην προσπάθεια αυτή στάθηκε η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, μέσω της οποίας γνωστοποιήθηκε μία λίστα με τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα τηλέφωνα επικοινωνίας όλων των δημοτικών σχολείων του νομού. Με βάση τη λίστα αυτή, στο Νομό Λάρισας το σχολικό έτος 2017-2018 λειτούργησαν 113 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτές επιλέχθηκαν τυχαία οι 45 (39,8%) για να σταλεί ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο, ενώ σε 12 από αυτές (26,6%) η προσέγγιση ήταν προσωπική, με φυσική μας παρουσία. Για να καλλιεργηθεί πνεύμα εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα επισημάνθηκε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας, δίνοντας ταυτόχρονα και τις σχετικές διαβεβαιώσεις αναφορικά με την ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε στις αρχές Μαρτίου 2018 και ολοκληρώθηκε στα τέλη του Απριλίου 2018. Μοιράστηκαν

συνολικά 170 ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκαν, όπως ήδη έγινε γνωστό, τα 111 (65,2%).

3.3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, ως μέσο συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου (το οποίο παρατίθεται ολοκληρωμένο στο τέλος της εργασίας – βλ. Παράρτημα Α) που περιελάμβανε 3 ενότητες και συνολικά 46 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα (ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ) περιελάμβανε 9 ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η γεωγραφική θέση του σχολείου όπου εργάζονται), καθώς και μερικούς προσωπικούς – επαγγελματικούς παράγοντες (π.χ. μορφωτικό επίπεδο, εργασιακή σχέση).

Η δεύτερη ενότητα (ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ) αφορούσε στην ανίχνευση των στάσεων – αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους και περιελάμβανε 21 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ-ΟΧΙ, Ναι-Όχι-Δεν έχω άποψη, 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τη λεκτική περιγραφή = Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Αρκετά-Πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τόσο γενικά στοιχεία για τον θεσμό της αξιολόγησης και τη χρησιμότητά του, όσο και ειδικότερα στοιχεία σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, τους φορείς που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση, τις ιδιότητες όσων επιτελούν τον ρόλο του αξιολογητή, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα κίνητρα για τον αξιολογούμενο, τους λόγους ανυπαρξίας διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και έπειτα, καθώς και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησής τους. Σε πολλές ερωτήσεις συμπληρώσαμε το υποερώτημα «Άλλο», ώστε να δοθεί στους συμμετέχοντες της έρευνας η δυνατότητα να εκφράσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη που ενδεχομένως να μην είχαμε προβλέψει.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα (ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ) του ερωτηματολογίου αφορούσε στην κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας. Εδώ οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (μέσω μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert, που κυμαινόταν από το 1 – «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 6 –

«Συμφωνώ απόλυτα») σε μία σειρά από προτάσεις της ψυχομετρικής κλίμακας *OmnibusT-Scale* που αναπτύχθηκε από τους Hoy και Tschannen-Moran (2003), η οποία είχε πρωτίστως μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την αρχική της αγγλική. Η κλίμακα αυτή μετρά τρεις διαστάσεις της εμπιστοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστοσύνης στον διευθυντή, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και την εμπιστοσύνη στον πελάτη (γονείς/μαθητές). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι δύο πρώτες διαστάσεις της εμπιστοσύνης, γι' αυτό και από τις 26 ερωτήσεις που περιελάμβανε αρχικά η κλίμακα, μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι 16.

3.3.3 Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων

Μετά τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων, σειρά είχε η στατιστική ανάλυση. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η γραφική τους απεικόνιση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 25.0 (2017) και με το πρόγραμμα Microsoft Excel.

Σε περιγραφικό επίπεδο, μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση, ενώ παράλληλα για την παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων κατασκευάστηκαν γραφήματα. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελέγξουμε την ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές μας χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο χ^2 , τον παραμετρικό έλεγχο συνάφειας Pearson, ενώ για τις περιπτώσεις που έπρεπε να εξεταστεί η επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής σε μία εξαρτημένη μεταβλητή εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Τέλος, για την μελέτη των απόψεων του δείγματος αναφορικά με την κουλτούρα εμπιστοσύνης πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (Exploratory Factor Analysis).

Κεφάλαιο Τέταρτο: Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

4.1.1 Ενότητα Α: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

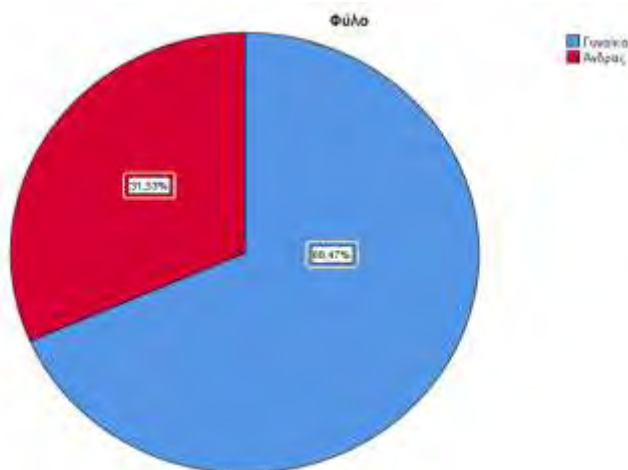
Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θα αναφέρουμε τα ευρήματα που προκύπτουν από τις πρώτες 9 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

1. Φύλο

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, το 68,5% των ερωτηθέντων είναι Γυναίκες και το 31,5% είναι Άνδρες εκπαιδευτικοί.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	76	68,5	68,5	68,5
	Άνδρας	35	31,5	31,5	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

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



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

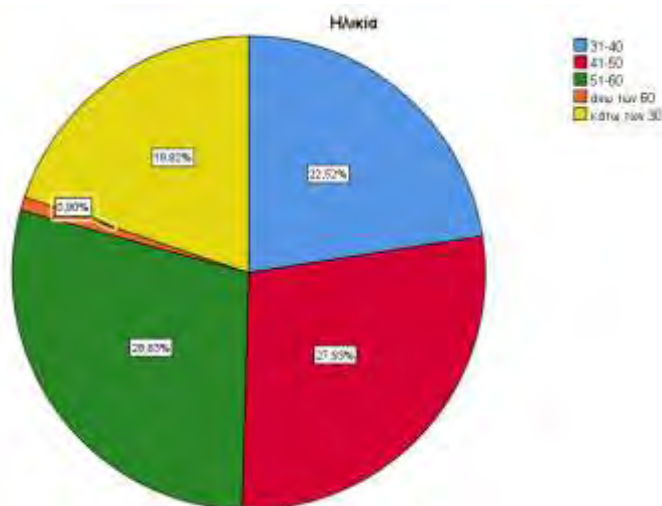
2. Ηλικία

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (28,8%) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 51-60 ετών, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί η κατηγορία 41-50 ετών, με 27,9%. Το

μικρότερο ποσοστό κατέχει η ηλικιακή ομάδα που αφορά εκπαιδευτικούς άνω των 60 ετών, καλύπτοντας μόνο το 0,9% του δείγματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40	25	22,5	22,5	22,5
	41-50	31	27,9	27,9	50,5
	51-60	32	28,8	28,8	79,3
	άνω των 60	1	,9	,9	80,2
	κάτω των 30	22	19,8	19,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

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



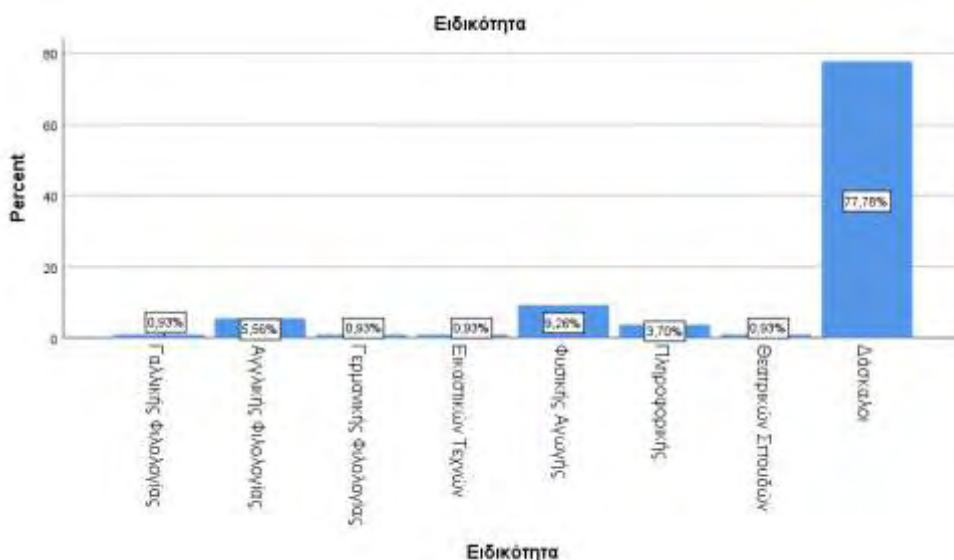
Γράφημα 2: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

3. Ειδικότητα

Στην τρίτη ερώτηση εξετάζεται η ειδικότητα των ερωτηθέντων και το 75,7% από αυτούς είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), ενώ οι άλλες ειδικότητες συμμετέχουν σε μικρότερα ποσοστά, όπως η ειδικότητα της Φυσικής Αγωγής στο 9%, της Αγγλικής Φιλολογίας στο 5,4%, της Πληροφορικής στο 3,6%, και τέλος, της Γαλλικής Φιλολογίας, της Γερμανικής Φιλολογίας αλλά και των Θεατρικών Σπουδών στο 0,9%, των συνολικών απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν. Οι τιμές του ακριβούς ποσοστού που συγκεντρώθηκε από κάθε ειδικότητα, φαίνονται στη στήλη «percent» του παρακάτω πίνακα, ενώ στα γραφήματα απεικονίζεται η στήλη «valid percent», που αφορά τα ποσοστά που συγκεντρώσαμε, όμως προσαρμοσμένα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν στην ερώτηση (τιμές που τις αποκαλούμε «missing values»).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γαλλικής Φιλολογίας	1	,9	,9	,9
	Αγγλικής Φιλολογίας	6	5,4	5,6	6,5
	Γερμανικής Φιλολογίας	1	,9	,9	7,4
	Εικαστικών Τεχνών	1	,9	,9	8,3
	Φυσικής Αγωγής	10	9,0	9,3	17,6
	Πληροφορικής	4	3,6	3,7	21,3
	Θεατρικών Σπουδών	1	,9	,9	22,2
	Δάσκαλοι	84	75,7	77,8	100,0
	Total	108	97,3	100,0	
Missing	System	3	2,7		
Total		111	100,0		

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



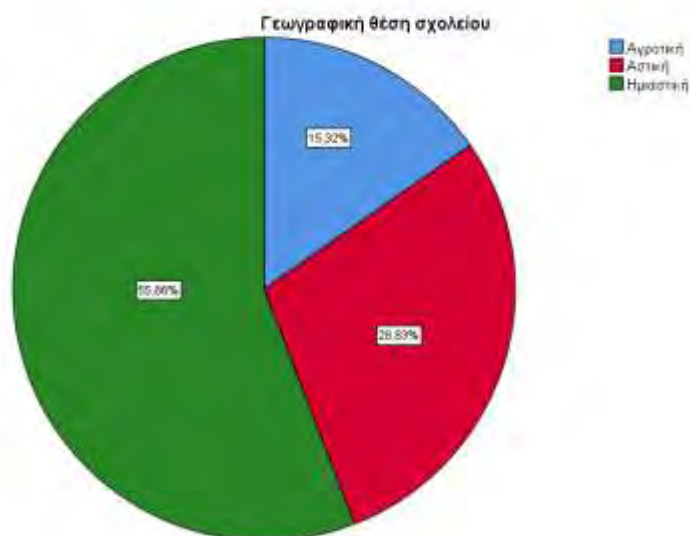
Γράφημα 3: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα ως εκπαιδευτικός

4. Γεωγραφική θέση σχολείου

Όσον αφορά τη Γεωγραφική θέση του σχολείου, το 55,9% των σχολείων στα οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες βρίσκεται σε Ημιαστική περιοχή, το 28,8% σε Αστική και το υπόλοιπο 15,3% σε Αγροτική περιοχή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγροτική	17	15,3	15,3	15,3
	Αστική	32	28,8	28,8	44,1
	Ημιαστική	62	55,9	55,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη γεωγραφική θέση του σχολείου



Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη γεωγραφική θέση του σχολείου

5. Οργανικότητα του σχολείου που κατέχετε θέση ευθύνης

Σχετικά με την Οργανικότητα του σχολείου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν κατέχουν θέση ευθύνης, το 39,6% δήλωσε το 6/θ σχολείο, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό (2,7%) βρέθηκε στα 4/θ-5/θ σχολεία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1/θ - 3/θ	6	5,4	5,5	5,5
	4/θ - 5/θ	3	2,7	2,7	8,2
	6/θ	44	39,6	40,0	48,2
	7/θ - 11/θ	12	10,8	10,9	59,1
	12/θ	24	21,6	21,8	80,9
	13/θ+	21	18,9	19,1	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

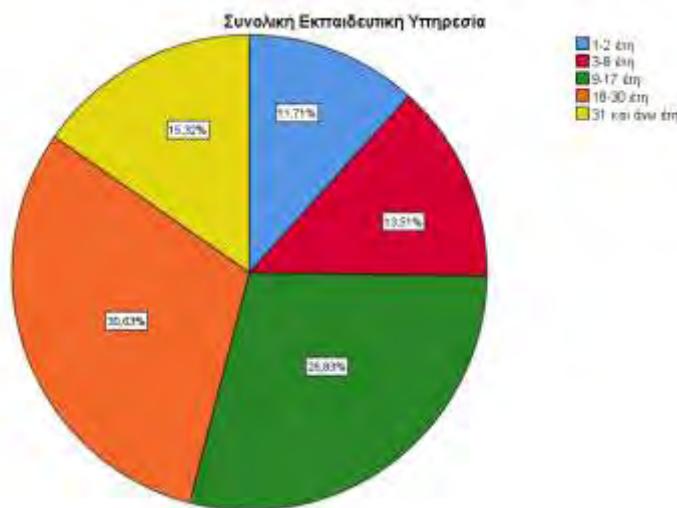
Πίνακας 5: Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου που κατέχουν θέση ευθύνης

6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, κατέχουν 18-30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο ιστορικό τους (30,6%). Αυτή είναι και η επικρατούσα τιμή του δείγματος που συγκεντρώσαμε. Οι αμέσως λιγότεροι 9-17 έτη (28,8%), ενώ το μικρότερο ποσοστό αφορά εκείνους με εκπαιδευτική υπηρεσία 1-2 ετών (11,7%). Στην μικρότερη κατηγορία, του 1-2 έτη, ανήκουν συνολικά 13 από τους ερωτηθέντες, ενώ στη μεγαλύτερη κατηγορία, από 31 έτη και άνω, ανήκουν 17 από τους ερωτηθέντες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-2 έτη	13	11,7	11,7	11,7
3-8 έτη	15	13,5	13,5	25,2
9-17 έτη	32	28,8	28,8	54,1
18-30 έτη	34	30,6	30,6	84,7
31 και άνω έτη	17	15,3	15,3	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία



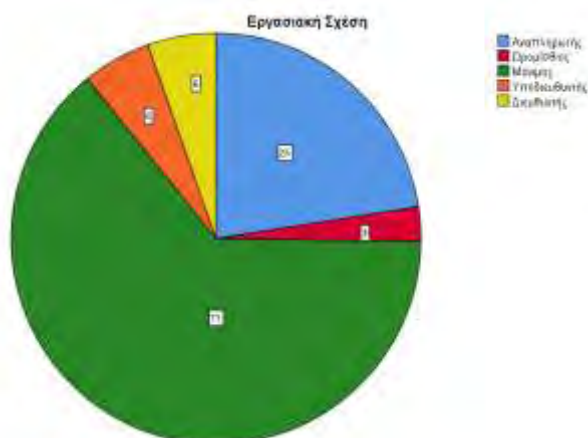
Γράφημα 6: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

7. Εργασιακή σχέση

Το 64% των ερωτηθέντων, είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 22,5% είναι αναπληρωτές, το 2,7% είναι ωρομίσθιοι, το 5,4% είναι Υποδιευθυντές και το υπόλοιπο 5,4% είναι Διευθυντές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής	25	22,5	22,5	22,5
	Ωρομίσθιος	3	2,7	2,7	25,2
	Μόνιμος	71	64,0	64,0	89,2
	Υποδιευθυντής	6	5,4	5,4	94,6
	Διευθυντής	6	5,4	5,4	100,0
Total		111	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την εργασιακή σχέση



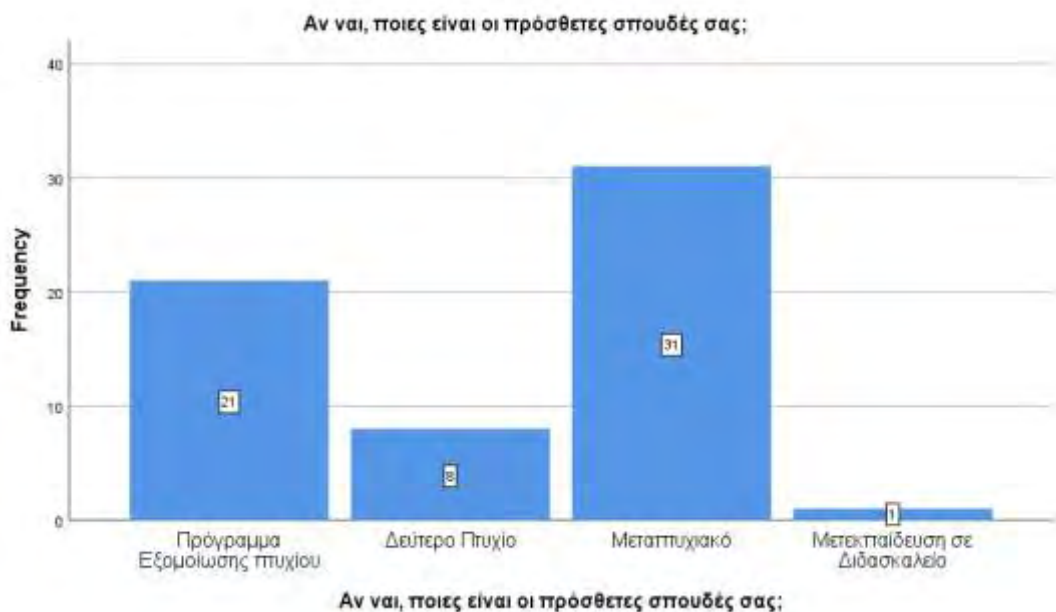
Γράφημα 7: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με την εργασιακή σχέση

8. Πρόσθετες σπουδές

Το 55% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έχει κάνει πρόσθετες σπουδές πέρα από τις αρχικές του. Αυτές αφορούν στο 27,9% στις μεταπτυχιακές σπουδές, στο 18,9% κάποιο πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου, στο 7,2% κάποιο δεύτερο πτυχίο και στο υπόλοιπο 0,9% μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρόγραμμα Εξομοίωσης πτυχίου	21	18,9	34,4	34,4
	Δεύτερο Πτυχίο	8	7,2	13,1	47,5
	Μεταπτυχιακό	31	27,9	50,8	98,4
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	1	,9	1,6	100,0
	Total	61	55,0	100,0	
Missing	System	50	45,0		
Total		111	100,0		

Πίνακας 8: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές



Γράφημα 8: Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές

4.1.2 Ενότητα Β: Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

1. Προηγούμενη εμπειρία στην αξιολόγηση

Στις επόμενες έξι ερωτήσεις διερευνάται η εμπειρία των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση και την παρακολούθηση του μαθήματός τους από κάποιον τρίτο φορέα της Εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι μόνο το 5,4% από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος έχουν αξιολογηθεί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους ως εκπαιδευτικοί από τον Επιθεωρητή και από αυτούς, το 4,5% κρίνει την εμπειρία ως θετική, το 1,8% ως αρνητική, ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν άποψη για την εμπειρία αυτή. Ωστόσο, το 45,9% έχει αξιολογηθεί άτυπα στη διάρκεια της καριέρας του από τον Διευθυντή του σχολείου και μάλιστα το 39,6% το ανακαλεί ως θετική εμπειρία ενώ μόνο το 2,7% ως αρνητική.

Έχετε αξιολογηθεί στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Επιθεωρητή;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	6	5,4	5,5	5,5
	ΟΧΙ	104	93,7	94,5	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Έχετε αξιολογηθεί άτυπα στη διάρκεια της καριέρας σας ως εκπαιδευτικός από τον Διευθυντή του σχολείου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	51	45,9	45,9	45,9
	ΟΧΙ	60	54,1	54,1	100,0
Total		111	100,0	100,0	

Αναφορικά με το εάν έχει παρακολουθήσει το μάθημα του εκπαιδευτικού στην τάξη κάποιος σχολικός σύμβουλος ή/και κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων είναι υψηλά και στις δύο περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, η παρακολούθηση του μαθήματος από τον σχολικό σύμβουλο ανέρχεται σε ποσοστό 76,6%, ενώ από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό σε ποσοστό 53,2%.

Παρακολούθησε ποτέ Σχολικός Σύμβουλος το μάθημα σας στην τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	85	76,6	77,3	77,3
	ΟΧΙ	25	22,5	22,7	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Παρακολούθησε ποτέ κάποιος άλλος εκπαιδευτικός το μάθημα σας στην τάξη;

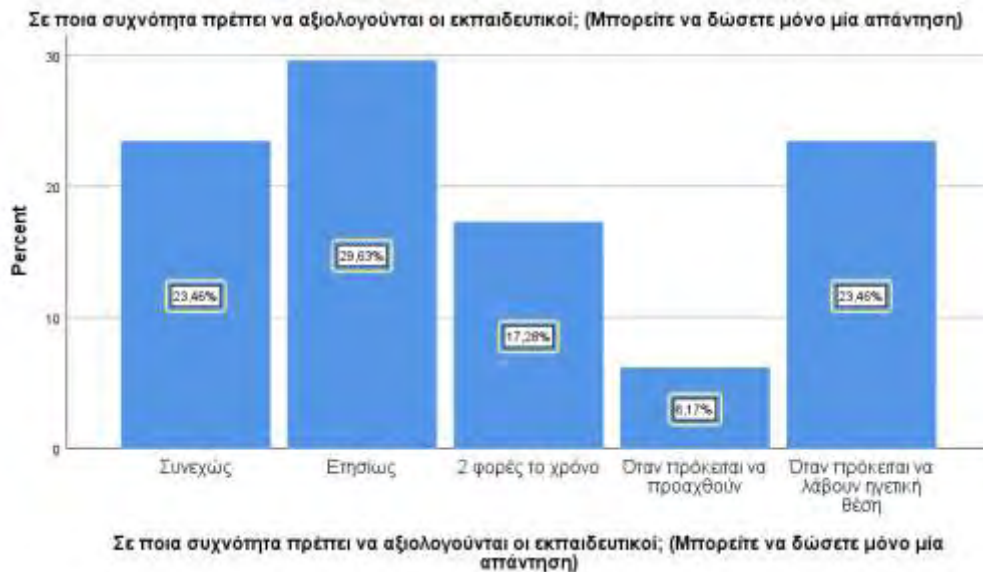
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	59	53,2	53,2	53,2
	ΟΧΙ	52	46,8	46,8	100,0
Total		111	100,0	100,0	

II. Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, ακολουθεί μια μεγάλη ομάδα ερωτήσεων, ξεκινώντας από την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της ατομικής αξιολόγησης. Αρχικά, υπέρ της αξιολόγησης τάσσεται το 72,1%, που θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί, ενώ αρνητικό είναι το 20,7%. Η πλειοψηφία, κρίνει ως επαρκή συχνότητα της αξιολόγησης την ετήσια συχνότητα, σε

ποσοστό 29,63%, ενώ η επιλογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αμέσως πριν λάβουν κάποια προαγωγή καθηκόντων υποστηρίχθηκε μόλις από το 6,17% των ερωτηθέντων.

Τα αποτελέσματα φαίνονται και στο παρακάτω ραβδόγραμμα.



III. Σκοποί ατομικής αξιολόγησης

Αναζητώντας απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, σειρά έχει η ανίχνευση εκείνων των σκοπών αξιολόγησης, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο και λιγότερο σημαντικούς. Προκειμένου να δοθεί μία ξεκάθαρη εικόνα κρίθηκε απαραίτητη η ομαδοποίηση των 26 επιλογών και η ένταξή τους σε 6 ευρύτερους σκοπούς αξιολόγησης (όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα).

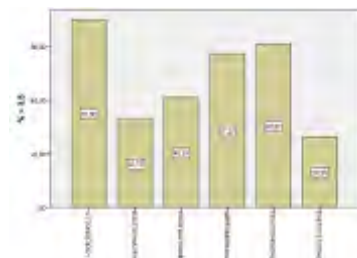
Μέσες τιμές των σκοπών της αξιολόγησης

	M	TA	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Αυτοβελτίωση	3.82	1.04	1-5	111	.868
Επαγγελματική εξέλιξη	2.95	1.07	1-5	111	.770
Εντοπισμός αδυναμιών	3.26	1.19	1-5	111	.838
Διερεύνηση επιμ. αναγκών	3.64	1.12	1-5	111	.732
Βελτίωση της εκπαίδευσης	3.62	1.01	1-5	111	.914
Έλεγχος εκπαιδευτικών	2.88	.89	1-5	111	.607

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους σκοπούς αξιολόγησης: αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=3.82), διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών (Μ.Τ.=3.64) και βελτίωση της εκπαίδευσης (Μ.Τ.=3.62). Ως προς τον εντοπισμό αδυναμιών εκφράζουν ασθενή θετική

στάση (M.T.=3.26), ενώ ως προς την επαγγελματική εξέλιξη (M.T.=2.95), και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (M.T.=2.88), εκφράζουν ουδέτερη προς αρνητική γνώμη.

Διάγραμμα 2.



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι σημαντικότεροι σκοποί αξιολόγησης είναι η αυτοβελτίωση (70%) και η βελτίωση της εκπαίδευσης (60,91%). Ακολουθούν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών (52,27%) και ο εντοπισμός αδυναμιών (40,91%). Μικρότερα ποσοστά εντοπίζονται ως προς την επαγγελματική εξέλιξη (32,73%) και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (26,36%).

IV. Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

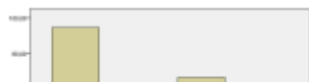
Εν συνεχεία, εξετάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια, κατά την ατομική αξιολόγηση. Και εδώ ακολουθήθηκε η προηγούμενη διαδικασία, με την ανάδειξη 4 βασικών κριτηρίων.

Μέσες τιμές των κριτηρίων αξιολόγησης

	M	TA	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Παιδαγωγική κατάρτιση	4.43	.64	1-5	111	.843
Ικανότητα συνεργασίας	3.72	.88	1-5	111	.839
Ικανότητα διαχ. μαθητών	3.81	.79	1-5	111	.799
Συμμετοχή σε δράσεις	3.23	.82	1-5	111	.826

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τρία από τα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης: παιδαγωγική κατάρτιση (Μ.Τ.=4.43), ικανότητα συνεργασίας (Μ.Τ.=3.72) και ικανότητα διαχείρισης μαθητών (Μ.Τ.=3.81). Εντοπίζεται συμφωνία και ως προς τη συμμετοχή σε δράσεις αλλά σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ.=3.23).

Διάγραμμα 3.



Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι βασικό κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (94,55%), ακολουθεί η ικανότητα διαχείρισης των μαθητών (66,36%), η ικανότητα συνεργασίας (59,09%) και μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κριτήριο αξιολόγησης είναι η συμμετοχή σε δράσεις (37,27%).

V. Φορείς ατομικής αξιολόγησης

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στη σημασία της συμμετοχής διαφόρων φορέων στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι ερωτηθέντες θεώρησαν, όπως αναμενόταν,

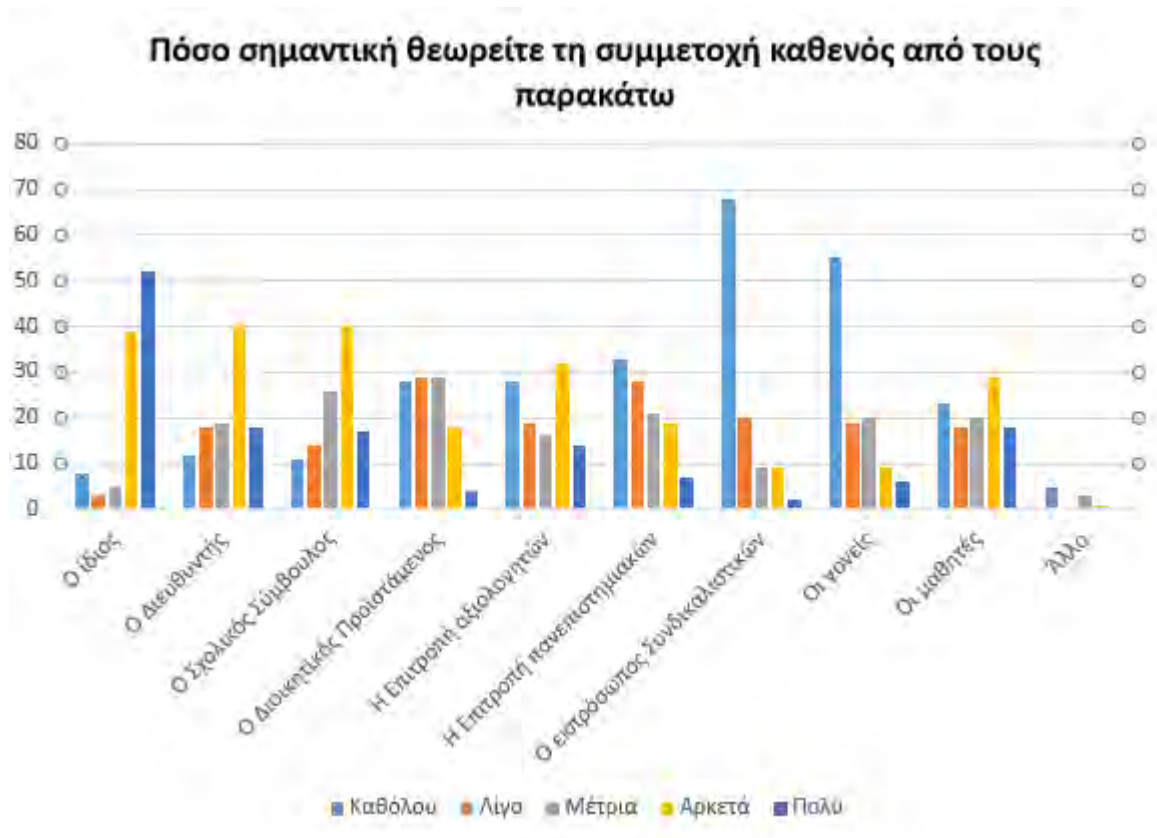
πολύ σημαντική τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 46,8%, αρκετά σημαντική σε ποσοστό 35,1% ενώ καθόλου σε ποσοστό 7,2%, ποσοστό που φανερώνει για άλλη μια φορά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης. Έπειτα, ρωτήθηκαν για τη σημασία της συμμετοχής του διευθυντή του σχολείου, και το μεγαλύτερο ποσοστό (36%) συγκέντρωσε η απάντηση «αρκετά», το 16,2% απάντησε «πολύ σημαντική», ενώ το 10,8% και το 16,2% «καθόλου» και «λίγο» αντίστοιχα. Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου θεωρείται αρκετά σημαντική για το επικρατέστερο ποσοστό (36%), μέτρια σημαντική για το 23,4%, πολύ σημαντική για το 15,3%, ενώ καθόλου για το 9,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που συλλέξαμε.

Η σημασία της συμμετοχής του διοικητικού προϊστάμενου είναι μέτρια (26,1%) και λίγο σημαντική (26,1%), ενώ πολύ κοντά σε αυτά τα ποσοστά είναι και το ποσοστό που δεν τη θεωρεί καθόλου σημαντική (25,2%), ενώ αρκετά σημαντική τη θεωρεί το 16,2% και πολύ σημαντική μόλις το 3,6%. Η επιτροπή αξιολογητών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να συμμετέχει αρκετά, απάντησε το 28,8%, καθόλου είπε το 25,2% και λίγο είπε το 17,1%. Μέτρια σημασίας θεώρησε τη συμμετοχή αυτή το 14,4% και πολύ σημαντική το 12,6%. Για τη σημασία της συμμετοχής της επιτροπής Πανεπιστημιακών στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης, η επικρατέστερη απάντηση είναι «καθόλου», σε ποσοστό 29,7% και λίγο σε ποσοστό 25,2%. Ακολουθούν η απάντηση αρκετά με 17,1% και πολύ με 6,3%, ενώ το 2,7% του δείγματος, που αντιστοιχεί σε 3 ερωτηθέντες, δεν απάντησε.

Ακόμη, η συμμετοχή εκπροσώπου των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών στην ατομική αξιολόγηση δεν θεωρείται καθόλου σημαντική για το 61,3% του δείγματος, και λίγο σημαντική για το 18% του δείγματος, ενώ πολύ σημαντική τη θεωρεί το 1,8% του δείγματος, που αντιστοιχεί σε 2 ερωτώμενους και το υπολειπόμενο ποσοστό μοιράζεται στις άλλες δύο κατηγορίες, μέτρια και αρκετά, με τρεις από τους ερωτώμενους (το 2,7%) να μην έχουν απαντήσει. Οι γονείς δεν πρέπει να συμμετέχουν καθόλου απάντησε το 49,5%, μέτρια το 18% και λίγο το 17,1%, ενώ πολύ το 5,4% και 2 ερωτώμενοι (1,8%) δεν απάντησαν. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκε και η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά», με ποσοστό 26,1%. Οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες στις κατηγορίες, με το πλήθος των απαντήσεων να είναι στο 36,9% κάτω από το μέτρια (20,7% «καθόλου» και 16,2% «λίγο») και στο 42,3% πάνω από το μέτρια (16,2% «πολύ»). Το 5,6% όσων απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση (5 άτομα) θεωρεί ότι υπάρχει και

κάποιος άλλος φορέας που δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, αλλά είναι σημαντικό να συμμετέχει στην ατομική αξιολογική διαδικασία.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στο ποιο θεωρούνται σημαντικότεροι για συμμετοχή στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αντλούμε συμπεράσματα από τις συχνότητες και τα ποσοστά, τα οποία απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.

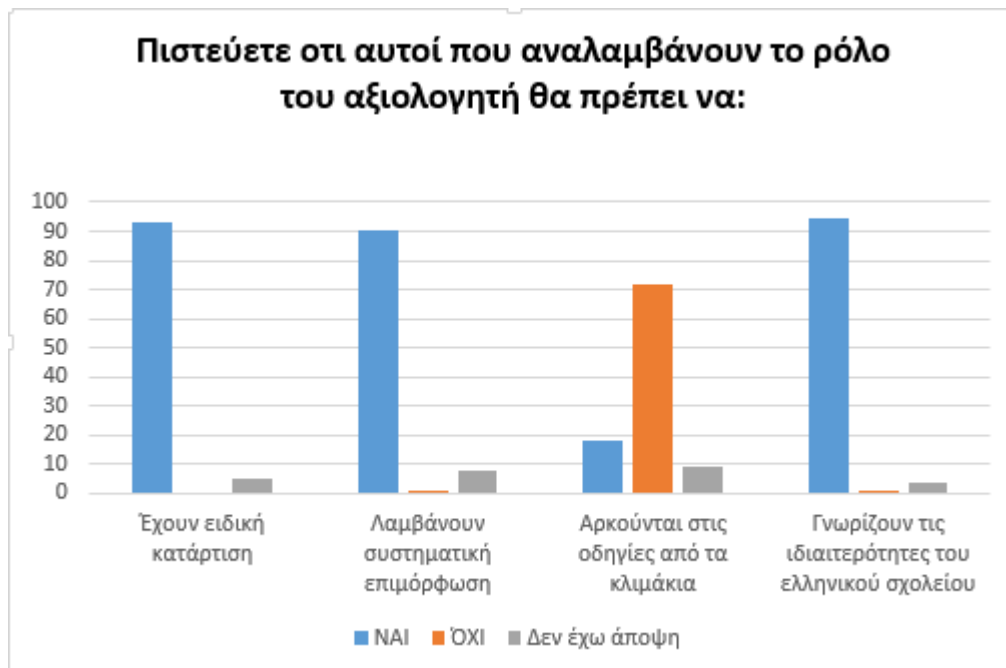


Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιό μας, οι περισσότερο αρμόδιοι για να συμμετέχουν ως φορείς στη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (81,9%), οι μαθητές (42,3%), ο διευθυντής του σχολείου (52,2%) και ο σχολικός σύμβουλος (51,3%), που είναι σε θέση να έχουν μια καλύτερη εικόνα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο αντίστοιχο σχολείο. Ικανή για το ρόλο αυτό, φαίνεται να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και την επιτροπή αξιολογητών (41,4%), που ακολουθεί των προηγούμενων πρώτων επιλογών τους. Ο εκπρόσωπος των Συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, οι γονείς των μαθητών και ο Προϊστάμενος δεν θεωρούνται κατάλληλοι για συμμετοχή στην αξιολόγηση, σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματός μας.

VI. Ατομικά προσόντα του αξιολογητή

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή. Το 92,8% πιστεύει ότι θα πρέπει οι αξιολογητές να έχουν ειδική κατάρτιση. Το 90,8% πιστεύει ότι θα πρέπει να λαμβάνουν συστηματική επιμόρφωση. Το 72,1% πιστεύει ότι δεν πρέπει να αρκούνται στις οδηγίες που τους αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια, ενώ το 9% δεν έχει άποψη σε αυτήν την ερώτηση. Τέλος, το 94,6% του δείγματος που συγκεντρώσαμε, πιστεύει ότι οι αξιολογητές πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου, ενώ μόνο το 0,9% του δείγματος (1 ερωτώμενος) απάντησε αρνητικά σε αυτήν την ερώτηση.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν οι αρμόδιοι για το ρόλο του αξιολογητή συγκεντρώνονται με σαφήνεια στο ακόλουθο διάγραμμα.



Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή χρειάζεται να έχουν ειδική κατάρτιση για αυτόν τον ρόλο, ώστε να υπάρχει η σχετική εκπαίδευση και η ετοιμότητα για τη σωστή αξιολόγηση, με βάση τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου, ώστε να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι στο περιβάλλον και να μπορούν να έχουν περισσότερο ολοκληρωμένη κρίση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πως χρειάζεται η λήψη συστηματικής επιμόρφωσης από τους αξιολογητές. Τέλος, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, όσοι λαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή δεν πρέπει να

αρκούντι στις οδηγίες που αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια, αφού οι περισσότεροι απέρριψαν αυτήν την επιλογή, επιλέγοντας «ΟΧΙ».

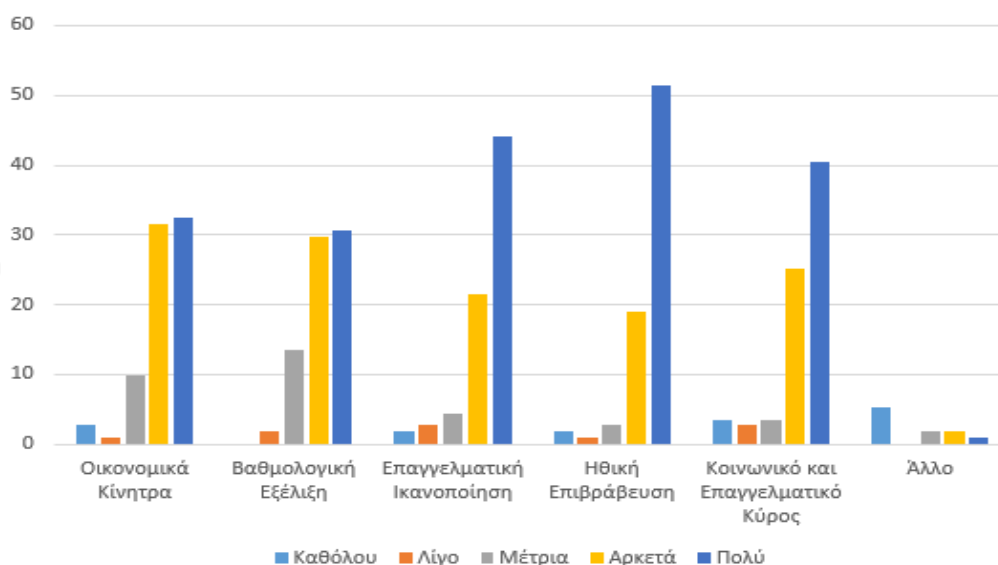
VII. Ύπαρξη κινήτρων και ενημέρωσης κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς αν πιστεύουν ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής του αξιολόγησης και το 76,6% του δείγματος απάντησε θετικά.

Έπειτα αξιολογήθηκαν ορισμένα κίνητρα, για να δούμε πόσο σημαντικά τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα του τι θα τους έκανε να λάβουν μέρος στην αξιολόγηση. Ρωτήσαμε για οικονομικά κίνητρα, για τη βαθμολογική τους εξέλιξη, την επαγγελματική ικανοποίηση, την ηθική επιβράβευση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης, το κοινωνικό καθώς και το επαγγελματικό τους κύρος και εν τέλει, αν υπάρχει κάποιο άλλο κίνητρο που δεν συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας. Το οικονομικό κίνητρο φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό (32,4%) και αρκετά σημαντικό (31,5%), ενώ μόλις το 2,7% των ερωτηθέντων (3 ερωτώμενοι) δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό. Η βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αποτελεί και αυτή ένα ισχυρό κίνητρο σε ποσοστό 30,6% με το 29,7% να το θεωρεί αρκετά σημαντικό και το 13,5% να το κρίνει ουδέτερα. Σε αυτήν την ερώτηση δεν λάβαμε την απάντηση «καθόλου» από κανέναν εκπαιδευτικό. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ ισχυρό κίνητρο για το 44,1% του δείγματος και αρκετά σημαντικό για το 21,6% του δείγματος. Η ηθική επιβράβευση είναι κι αυτή ένα πολύ σημαντικό κίνητρο, ίσως το σημαντικότερο, με ποσοστό 51,4% και αρκετά σημαντικό το θεωρεί το 18,9% του πληθυσμού που αξιολογήσαμε ενώ μόλις 3 ερωτώμενοι είναι αρνητικοί. Το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το 40,5% του δείγματός μας, και αρκετά σημαντικό για το 25,2%. Για 6 ερωτώμενους, υπάρχει και κάποιο άλλο κίνητρο που δεν λάβαμε υπόψη, ποσοστό μικρό για το εύρος της ανάλυσής μας, επομένως θεωρούμε ότι έχουμε καλύψει αρκετά το κομμάτι των κινήτρων που κρύβονται πίσω από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση.

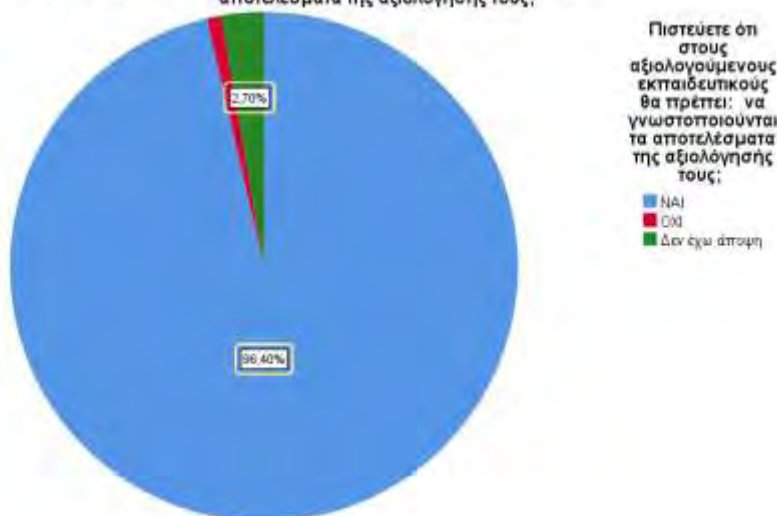
Η αξιολόγηση των κινήτρων απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα.

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω κίνητρα

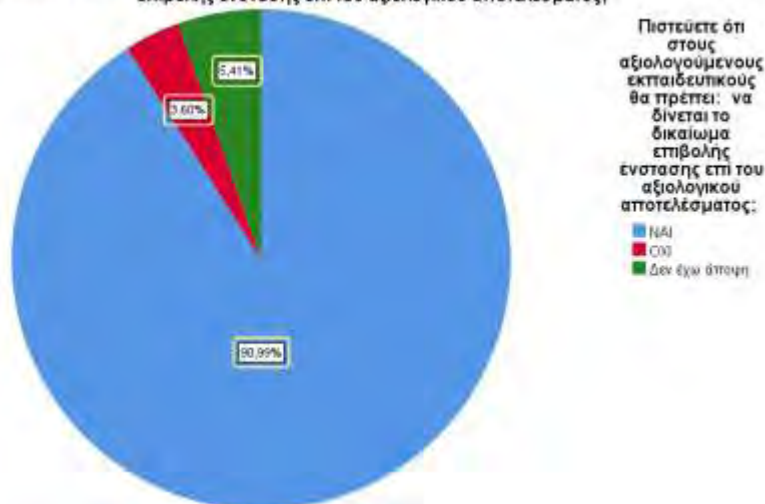


Όσο για την ανάδραση από μεριάς των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, το επόμενο ερώτημα αφορά στο αν πρέπει να γνωστοποιούνται στους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, όπου το 96,4% απάντησε «ΝΑΙ», ποσοστό που συμπίπτει ακριβώς και στην επόμενη ερώτηση, για το αν πρέπει να δίνεται στον εκπαιδευτικό το δικαίωμα ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για την αξιολογική διαδικασία και θέλουν να έχουν τη σχετική ενημέρωση για τα αποτελέσματα και το δικαίωμα της ένστασης, σε περίπτωση που θεωρήσουν ότι αδικούνται.

Pie Chart Percent of Πιστεύετε ότι στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς θα πρέπει: να γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους;



Pie Chart Percent of Πιστεύετε ότι στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς θα πρέπει: να δίνεται το δικαίωμα επιβολής ενστάσης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;



Σχετικά με το αν νιώθουν ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 28,8% και λίγο ικανοποιημένοι στο 32,4%, ενώ μέτρια απάντησε το 24,3% και πολύ το 1,8%. Στη συνέχεια, στο ερώτημα αν νιώθουν ικανοποίηση από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, απάντησαν «καθόλου» κατά 35,1% και «λίγο» κατά 34,2%, ενώ «μέτρια» αποκρίθηκε το 23,4% και «πολύ» το 1,8%. Έπειτα, ακολουθεί το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης όπου απάντησαν αρνητικά, σε ποσοστό 91%.

Νιώθετε ικανοποιημένος/ή από την ενημέρωση που έχετε σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	28,8	29,1	29,1
	Λίγο	36	32,4	32,7	61,8
	Μέτρια	27	24,3	24,5	86,4
	Αρκετά	13	11,7	11,8	98,2
	Πολύ	2	1,8	1,8	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		111	100,0		

Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης;

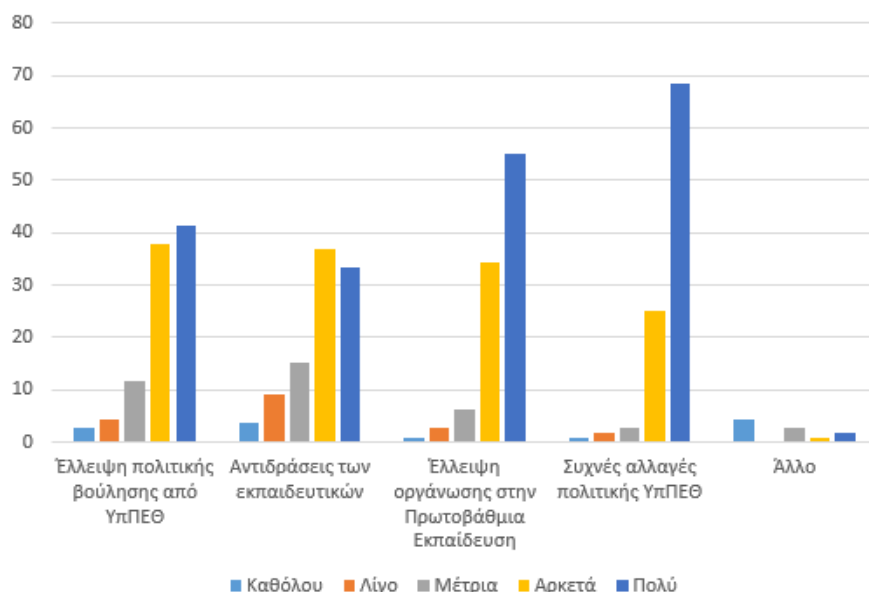
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	39	35,1	35,1	35,1
	Λίγο	38	34,2	34,2	69,4
	Μέτρια	26	23,4	23,4	92,8
	Αρκετά	6	5,4	5,4	98,2
	Πολύ	2	1,8	1,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

VIII. Ενστάσεις – Προβληματισμοί των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας

Συνεχίζοντας να διερευνούμε και να αναλύουμε τις ενστάσεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, εξετάζουμε την υπευθυνότητα πίσω από το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο θεσμός της αξιολόγησης σήμερα, στη χώρα μας.

Ειδικότερα, η ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου διερευνά τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπεύθυνο καθέναν από τους λόγους που αναφέρουμε, για την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά. Πρώτο τίθεται το ερώτημα της έλλειψης πολιτικής βούλησης, από την πολιτική ηγεσία του ΥπΠΕΘ. Το 41,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί το λόγο αυτό πολύ υπεύθυνο για την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης και το 37,8% αρκετά υπεύθυνο ενώ αρνητικά απάντησε μόλις το 2,7% του δείγματός μας. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος αρκετά σημαντικός λόγος για την ανυπαρξία αξιολόγησης, όπως υποστηρίζει το 36,9% και πολύ σημαντικό τον θεωρεί το 33,3%, ενώ καθόλου το 3,6% των ερωτώμενων. Η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας αρκετά σημαντικός λόγος για το 34,2% και πολύ σημαντικός για το 55% του δείγματός μας, ενώ ουδέτερα απάντησε το 6,3% και αρνητικά στις δύο πρώτες επιλογές «καθόλου» και «λίγο», το 0,9% και το 2,7% αντίστοιχα. Ακόμη, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥπΠΕΘ αποτελούν πολύ σημαντικό λόγο για την ανυπαρξία της αξιολόγησης, όπως καταδεικνύεται από το 68,5% με το επόμενο ποσοστό που ακολουθεί να είναι αυτό της αρκετά μεγάλης σημασίας, στο 25,2%. Σερωτώμενοι θεωρούν ότι μπορεί να υπάρχει και κάποιος άλλος λόγος.

Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους υπεύθυνο για την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο Ελληνικό Σύστημα από το 1982 και μετά



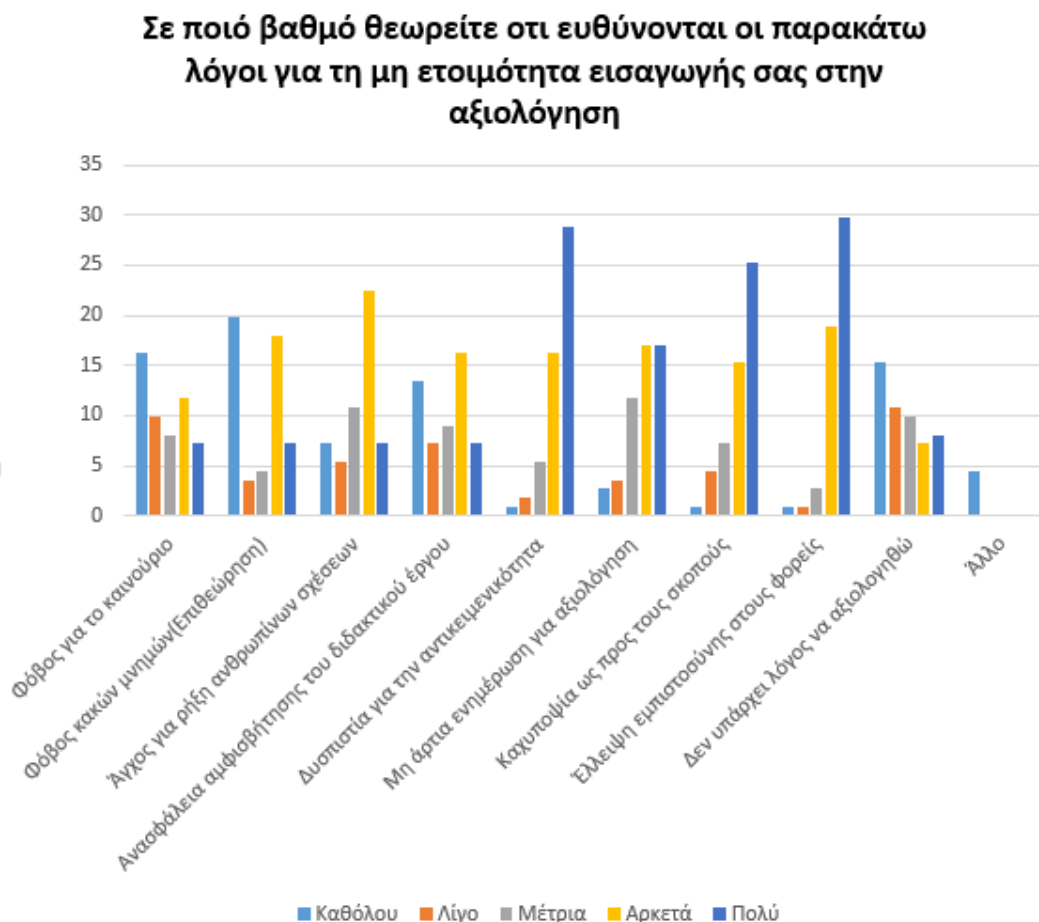
Στα ακόλουθα ερωτήματα, εξετάζεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης και διερευνώνται εκτεταμένα οι λόγοι της μη ετοιμότητάς τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται να χωρίζονται σε δύο ομάδες, με το «Ναι» να συγκεντρώνει το 49,5% και το «Όχι» το 45%. Οι λόγοι που οι μισοί από τους ερωτώμενους δεν είναι έτοιμοι, εξετάζονται προσεκτικά.

Ωστόσο, αξίζει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση, αφού ανήκουν στο ποσοστό που αισθάνεται έτοιμο για την αξιολόγηση. Έτσι στη διερεύνηση της βαρύτητας των λόγων για την έλλειψη ετοιμότητας, περιμένουμε να έχουμε ποσοστά της τάξεως του 53,2% στο σύνολο των επιλογών της κάθε ερώτησης. Στον φόβο για το «καινούριο» αποδίδει την έλλειψη ετοιμότητας το 18,9% (11,7% αρκετά και 7,2% πολύ) ενώ το 16,2% δε θεωρεί ότι αυτός ο λόγος ευθύνεται καθόλου. Ο φόβος λόγω των κακών μνημών, από προηγούμενη επιθεώρηση εργασίας, φαίνεται να επηρεάζει αρκετά κάποιους από τους ερωτώμενους στο 18% του δείγματος, και καθόλου το 19,8% του δείγματος. Επομένως, ισομοιράζονται οι ερωτώμενοι σχετικά με αυτήν την ερώτηση.

Σε αρκετά σημαντικός αναδεικνύεται ο λόγος του άγχους για ενδεχόμενη ρήξη των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο, σε ποσοστό 22,5%, ενώ ουδέτερο τον αξιολογεί το 10,8% και πολύ σημαντικό το 7,2%, το ίδιο ποσοστό που δεν βρίσκει καμία σημασία σε αυτόν τον λόγο. Η ανασφάλεια για ενδεχόμενη αμφισβήτηση της καταλληλότητας του

διδασκτικού έργου του εκπαιδευτικού, είναι αρκετά σημαντική σε ποσοστό 16,2% και καθόλου σημαντική σε ποσοστό 13,5%. Ξεκάθαρη είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης, με το 28,8% να τη θεωρεί πολύ σημαντικό λόγο μη ετοιμότητας να υποστεί κάποιος την αξιολόγηση και το 16,2% να τη θεωρεί αρκετά σημαντικό λόγο. Η μη σωστή και άρτια ενημέρωση για τη διαδικασία αξιολόγησης είναι αρκετά σημαντικός λόγος (17,1%) και πολύ σημαντικός λόγος (17,1%) με αρνητικά να έχει απαντήσει το 6,3% (2,7% «καθόλου» και 3,6% «λίγο»). Η καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης είναι μεγάλη όπως δηλώνει το 39,5% (14,3% «αρκετά» και 25,2% «πολύ») των ερωτώμενων. Ακόμα, μεγάλη είναι και η έλλειψη της εμπιστοσύνης στους φορείς της αξιολόγησης με το 18,9% να έχει απαντήσει «αρκετά» και το 29,7% «πολύ». Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήσαμε δεν θεωρούν ότι δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθούν ατομικά, με επικρατέστερο ποσοστό το 15,3% στο «καθόλου». 5 ερωτώμενοι θεωρούν ότι μπορεί να υπάρχει και άλλος λόγος.

Τα αποτελέσματα απεικονίζονται παρακάτω.



Βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους λόγους μη ετοιμότητάς τους να εισέλθουν σε μία διαδικασία ατομικής αξιολόγησης

Αναζητώντας τους σημαντικότερους λόγους που οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να αξιολογηθούν ατομικά και μελετώντας το παραπάνω διάγραμμα, γίνεται σαφές ότι οι λόγοι που διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο σε αυτή τη στάση των εκπαιδευτικών (συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά στην αξιολογική κατηγορία «πολύ» στο 53,2% του γενικότερου συνόλου) είναι οι εξής:

1. Έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς αξιολόγησης, 29,7% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 48,6%)
2. Δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, 28,8% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 45%)
3. Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης, 25,2% (αθροιστικά «αρκετά» και «πολύ» 39,5%)

4.1.3 Ενότητα Γ: Κουλτούρα Εμπιστοσύνης

Στα τελευταία 16 ερωτήματα τίθενται οι σχέσεις εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών με τον/ην διευθυντή/ριά τους και μεταξύ τους, οι απόψεις που έχουν ο ένας για τον άλλον και για τις ενέργειες του/της διευθυντή/τριας καθώς και απόψεις που αφορούν στην ακεραιότητα του χαρακτήρα και το κατά πόσο κάνουν καλά τη δουλειά τους οι συνάδελφοί τους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η κουλτούρα εμπιστοσύνης στα σχολεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί η οποία θα υποστήριζε την ατομική αξιολόγηση.

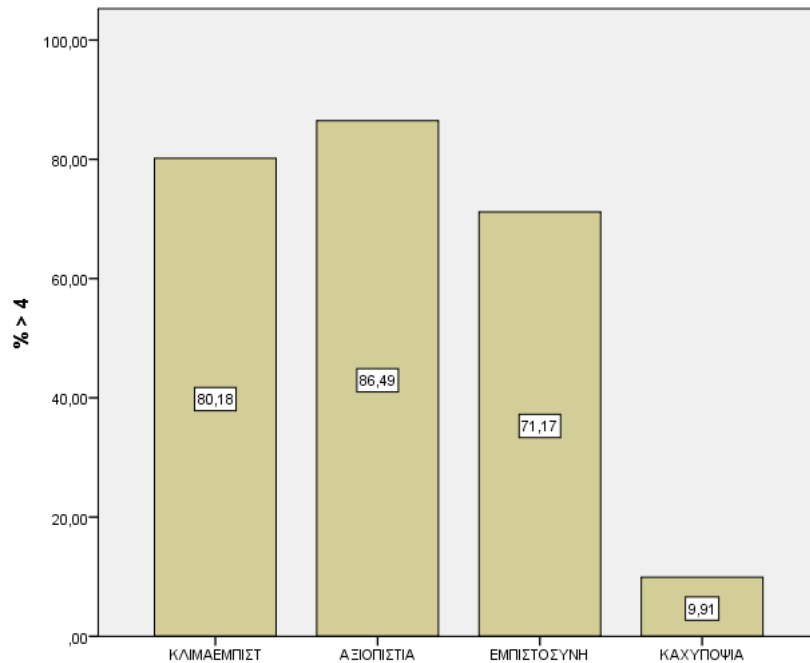
Μέσες τιμές του κλίματος εμπιστοσύνης και των διαστάσεών του

	M	TA	Κλίμακα	N	Cronbach's a
Κλίμα εμπιστοσύνης	4.73	.78	1-6	111	.909
Αξιοπιστία	4.96	.86	1-6	111	.892
Εμπιστοσύνη	4.56	.87	1-6	111	.851
Καχυποψία	2.56	1.18	1-6	111	.693

Από τις μέσες τιμές των μεταβλητών διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τη αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη, ενώ υπάρχει αρνητική συμφωνία ως προς την ύπαρξη καχυποψίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Επομένως, φαίνεται

ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός εκφράζουν γενικά θετική άποψη ως προς την ύπαρξη κουλτούρας εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Διάγραμμα 4.



Το διάγραμμα δείχνει ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκφράζεται θετικά ως προς την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης (80,18%). Ως προς τις διαστάσεις του, μεγάλο ποσοστό εκφράζεται θετικά ως προς την ύπαρξη αξιοπιστίας (86,49%) και εμπιστοσύνης (71,17%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό θεωρεί ότι υπάρχει καχυποψία μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (9,91%).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 13 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απόψεων ως προς την κουλτούρα εμπιστοσύνης υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree – plot) υπέδειξε 3 παράγοντες που απορροφούν συνολικά 64,8% της μεταβλητότητας.

Πίνακας. Παραγοντική ανάλυση – Κουλτούρα εμπιστοσύνης

Αξιοπιστία (a=.892)	Φορτίσεις
13. Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της	.865
11. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στον διευθυντή/ στη διευθύντρια	.842

5. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή	.748
7. Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων	.614
15. Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο σου λένε κάτι, μπορείς να το πιστέψεις	.607
10. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους	.606
Εμπιστοσύνη (a=.851)	Φορτίσεις
2. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	.773
14. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους	.769
4. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλον	.757
9. Ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις, οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλον	.701
12. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.	.601
Καχυποψία (a=.693)	Φορτίσεις
3. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/ της διευθύντριας.	-.710
6. Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.	-.541

Ο πρώτος παράγοντας (25,5 % της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 6 στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά εκφράζουν την αξιοπιστία. Η υποκλίμακα που εκφράζει τον συγκεκριμένο παράγοντα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις και εμφανίζει στο δείγμα Μέση τιμή 4,96 (T.A. = 0,86). Συνεπώς εκφράζεται σαφής συμφωνία.

Τον 2^ο παράγοντα (23,9%) φορτίζουν 5 δηλώσεις που αναφέρονται στην εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει Μέση τιμή 4,56 (T.A. = 0,87). Συνεπώς καταγράφεται μία σαφώς θετική στάση ως προς την εμπιστοσύνη.

Ο 3^{ος} παράγοντας (15,4% της μεταβλητότητας) αναφέρεται στην καχυποψία και περιλαμβάνει 2 στοιχεία. Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει Μέση τιμή 2,56 (T.A. = 1,18). Καταγράφεται, επομένως, μία αρνητική συμφωνία αναφορικά με την ύπαρξη καχυποψίας.

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Πίνακας. Διαφοροποίηση ενός εκ των σκοπών της αξιολόγησης (έλεγχος των εκπαιδευτικών) και του φύλου.

	Ανδρας (N=34)		Γυναίκα (N=76)		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλεγχος εκπαιδευτικών	2.62	0.79	3.00	0.91	0.032**

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%, ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο σε σχέση με την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό της αξιολόγησης και τον έλεγχό τους [$t(108)=2.077$, $P=0.032$]. Οι γυναίκες φαίνεται να κρατούν ουδέτερη στάση, ενώ οι άνδρες αρνητική.

Πίνακας. Διαφοροποίηση στον έλεγχο των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία τους

	<i>Ηλικία</i>								P
	<30		31-40		41-50		51-60		
	N=25	N=31	N=31	N=33	N=22	N=22	N=22	N=22	
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλεγχος εκπαιδευτικών	3.26	0.96	3.10	0.82	2.72	0.82	2.60	0.85	0.022**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς ηλικία [$F(3,106)=3,336$, $p=0.022$] και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, ως σκοπό αξιολόγησης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητική άποψη ως προς τον συγκεκριμένο σκοπό. Οι νεότεροι ηλικιακά (κάτω των 30) φαίνονται πιο καχύποπτοι ως προς τον συγκεκριμένο σκοπό αξιολόγησης (M.T.=3.26, T.A.=0.96).

Πίνακας. Διαφοροποίηση στο κλίμα εμπιστοσύνης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	<i>Ηλικία</i>								P
	<30 N=25		31-40 N=31		41-50 N=33		51-60 N=22		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Κλίμα εμπιστοσύνης	4.52	0.77	4.46	0.72	4.82	0.82	4.99	0.72	0.032**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς ηλικία [F(3,107)=3,050, p=0.032] και το κλίμα εμπιστοσύνης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη άποψη ως προς την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί 51-60 ετών (M.T.=4.99, T.A.=0.72) και οι 41-50 ετών (M.T.=4.82, T.A.=0.82). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες κρατούν σαφή θετική στάση.

Πίνακας. Διαφοροποίηση στο κλίμα εμπιστοσύνης ως την περιοχή του σχολείου

	<i>Περιοχή του σχολείου</i>						P
	Αγροτική N=25		Ημιαστική N=31		Αστική N=33		
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Κλίμα εμπιστοσύνης	4.97	0.88	4.81	0.72	4.44	0.78	0.032**
Αξιοπιστία	4.97	0.88	4.81	0.72	4.44	0.78	0.032**
Καχυποψία	4.97	0.88	4.81	0.72	4.44	0.78	0.032**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την περιοχή του σχολείου [F(2,108)=3,544, p=0.032] και το κλίμα εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές εκφράζουν θετικότερη άποψη ως προς την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (M.T.=4.97, T.A.=0.88).

Κεφάλαιο Πέμπτο: Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, εξελίχθηκε σύμφωνα με τους άξονες που διαμορφώθηκαν κατά τον θεωρητικό προβληματισμό και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε α) στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, β) στους πιθανούς σκοπούς της αξιολογικής διαδικασίας, γ) στα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά την εφαρμογή της, δ) στους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησης και στην απαιτούμενη επαγγελματική τους επάρκεια, ε) στις ενστάσεις και στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησής τους και τέλος, στ) στην ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Στο σημείο αυτό να τονιστεί πως το τελευταίο ερευνητικό πεδίο, το οποίο σχετίζεται με την κουλτούρα εμπιστοσύνης, αποτέλεσε και το πρωτότυπο μέρος της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν ορισμένοι προσωπικοί και εργασιακοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας και η γεωγραφική θέση του σχολείου όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ακολούθως, επιχειρείται η ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις περί του θέματος.

5.1 Αναγκαιότητα ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Το πρώτο και βασικό ερώτημα που τίθεται σε κάθε συζήτηση και ερευνητική μελέτη τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την αξιολόγηση, είναι η αναγκαιότητα ή μη ύπαρξης του θεσμού. Η συντριπτική πλειοψηφία μάλιστα των πιο πρόσφατων ερευνών (Χαϊδεμενάκου, 2006:123-134; Ζουγανέλη κ.α., 2008:397-434; Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:27-37; Πίκλας, 2011:79-83; Κρέκης, 2012:5-10; Χαλκιοπούλου, 2012:163-206; Πετούση, 2013:123-139; Πίος, 2013:7-14; Μπούρχα, 2016:95-103) κρίνει αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζει τη σημασία και τον ρόλο της στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη δική μας έρευνα, η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ατομικής αξιολόγησης επιβεβαιώνει τις προηγούμενες έρευνες, καθώς «υπέρ» της αξιολόγησης τάσσεται το 72,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τη συχνότητα κατά την οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να διενεργείται η αξιολόγηση, το 29,63% του δείγματός μας δηλώνει ότι επιθυμεί η αξιολόγηση να πραγματοποιείται «σε ετήσια βάση», ενώ οι αμέσως επικρατέστερες επιλογές, έχοντας συγκεντρώσει το ίδιο ακριβώς ποσοστό απαντήσεων (23,46%), είναι «η συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς» και η περίπτωση της ανάληψης ηγετικής θέσης. Παρατηρούμε, επομένως, πως περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (53,09%) κρίνουν σημαντική όχι μόνο την ύπαρξη εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά και τη συχνή διεξαγωγή της.

5.2 Σκοποί ατομικής αξιολόγησης

Εφόσον η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι είναι θετικά διακείμενη όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, σειρά είχε το ζήτημα των σκοπών. Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (70%) θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στην αυτοβελτίωση.

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μέσω της ατομικής τους αξιολόγησης επιθυμούν να αυτοενημερώνονται και να ανατροφοδοτούνται σχετικά με το έργο τους έτσι, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες τους και να οδηγηθούν μέσω μηχανισμών ανατροφοδότησης και προγραμμάτων επιμόρφωσης στην αυτοβελτίωσή τους, γεγονός που θα συμβάλλει έμμεσα και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο. Με το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται ότι συμφωνούν κι άλλες συναφείς έρευνες (Χαϊδεμενάκου, 2006:123-134; Πίκλας, 2011:79-83; Κρέκης, 2012:5-10; Μπελέσης, 2012:133-141; Χαλκιοπούλου, 2012:163-206; Πετούση, 2013:123-139; Πίος, 2013:7-14; Μπούρχα, 2016:95-103). Μάλιστα, εκείνο το στοιχείο που καταδεικνύεται μέσω αυτής της θεώρησης είναι η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς η έννοια της αυτοβελτίωσης προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή και κριτική στάση απέναντι στο έργο τους (Πίος, 2013:12).

Πέραν βέβαια του αυτοβελτιωτικού – ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης, επόμενος πολύ βασικός σκοπός, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω άμεσων διορθωτικών

παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, το 60,91% του δείγματος θεωρεί ότι κάθε μορφή αξιολογικής διαδικασίας θα πρέπει να στοχεύει σε αυτόν τον σκοπό, συμφωνώντας με τις απόψεις του Δούκα (2002:178), του Βλάχου (2008:17) και του Πίκλα (2011:77).

Ακολούθως, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών (52,27%) και ο εντοπισμός των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος (40,91%) αποτελούν επίσης επιθυμητούς αξιολογικούς σκοπούς, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, επιθυμούν να εστιάσει η όλη διαδικασία της αξιολόγησης στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην εξάλειψή τους. Πιστεύουν ακόμη ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την επιμόρφωση. Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη τους, καλείται να εντοπίσει εκείνους τους τομείς οι οποίοι χρήζουν άμεσης επιμόρφωσης και να καθορίσει ακριβώς το περιεχόμενό της (Πίος, 2013:11). Η επιμόρφωση, εξάλλου, θεωρείται απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού (Πίκλας, 2011:77).

Αντιθέτως, τα ποσοστά που συγκέντρωσαν η «επαγγελματική εξέλιξη» και ο «έλεγχος των εκπαιδευτικών» ως πιθανοί σκοποί αξιολόγησης είναι σαφώς μικρότερα (32,73% και 26,36% αντίστοιχα). Αναλυτικότερα, όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι θα πρέπει η αξιολόγηση να στοχεύει είτε στη βαθμολογική, είτε στη μισθολογική τους εξέλιξη και την ίδια άποψη εκφράζουν και για τον έλεγχο. Ο περιορισμός δηλαδή της παιδαγωγικής ελευθερίας – αυτονομίας τους, η συμμόρφωση σε κανόνες, ακόμη και η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να αποτελούν σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την πλειονότητα του δείγματος.

Ωστόσο, σ' αυτόν τον τελευταίο σκοπό ατομικής αξιολόγησης που σχετίζεται με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες του δείγματος φαίνεται να κρατούν ουδέτερη στάση ως προς τον συγκεκριμένο σκοπό, ενώ οι άντρες αρνητική. Τέλος, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητική άποψη για το εάν θα πρέπει η αξιολόγηση να στοχεύει στον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (κάτω των 30) φαίνονται πιο καχύποπτοι ως προς τον συγκεκριμένο σκοπό αξιολόγησης.

5.3 Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

Αφού διαμορφώθηκε μία αρκετά καλή εικόνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους σκοπούς της αξιολόγησης, ως επόμενο ζήτημα διερεύνησης τέθηκε αυτό των κριτηρίων ατομικής αξιολόγησης. Ζητήθηκε δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους, σχετικά με τον βαθμό στον οποίο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κατά την ατομική τους αξιολόγηση, μία σειρά από κριτήρια.

Πρώτο σε σειρά κριτήριο αξιολόγησης αναδείχθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (94,55%) η παιδαγωγική κατάρτιση. Βέβαια, αξίζει να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό πως στο εν λόγω κριτήριο, πέραν της παιδαγωγικής κατάρτισης, ενσωματώθηκαν η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, επομένως, θεωρεί ότι η παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα είναι το σημαντικότερο εφόδιο – προσόν που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και το οποίο έχει βασικό αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή. Αυτόματα, λοιπόν, γίνεται και το κυριότερο «αντικείμενο» ατομικής του αξιολόγησης.

Εν συνεχεία, σημαντικό κριτήριο για την εκτίμηση του αξιολογούμενου αποτελεί η διαχείριση των μαθητών, με ποσοστό 66,36%. Στο κριτήριο αυτό συνυπολογίζονται η επίδοση των μαθητών, η διαχείριση της τάξης, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και η μεθοδολογία αξιολόγησης των μαθητών. Ερμηνεύοντας αυτό το ποσοστό, γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν, κατά την αξιολόγησή τους, να λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα του έργου τους, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τις επιδόσεις των μαθητών, από την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν, ακόμη και μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργούν με το σύνολο των μαθητών τους.

Επιπλέον, καθοριστικό σημείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα συνεργασίας. Κατά πόσο, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή μέσα στη σχολική μονάδα, όπως είναι ο διευθυντής του σχολείου, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, ο Σχολικός Σύμβουλος, καθώς και οι γονείς των μαθητών. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αυτή η συνεργατική ικανότητα αποτέλεσε το τρίτο κριτήριο ατομικής τους αξιολόγησης, συγκεντρώνοντας ποσοστό 59,09%.

Ενδιαφέρον, ωστόσο, στοιχείο αποτελεί η «μέτρια» σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις. Μόλις το 37,27% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων στη σχολική

μονάδα και η συμμετοχή σε προγράμματα αξίζει να συμπεριληφθούν στα κριτήρια ατομικής αξιολόγησης. Αντιθέτως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αυτόν τον τομέα αξιολόγησης δευτερεύουσας σημασίας. Σε ανάλογο πόρισμα κατέληξε και ο Κρέκης (2012:6) στην έρευνά του, αφού το κριτήριο της ευρύτερης κοινωνικής δράσης των εκπαιδευτικών συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής. Επομένως, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημάνουμε εδώ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στην πρακτική πλευρά του έργου τους, που απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών (Ματσαγγούρας, 2005:74) και αγνοώντας, παράλληλα, όλες εκείνες τις κοινωνικές διαστάσεις που συνθέτουν μεταξύ άλλων το επαγγελματικό τους προφίλ, φαίνεται να αποδέχονται ως «ιδανικό» το τεχνοκρατικό μοντέλο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας, τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί είναι η παιδαγωγική κατάρτιση, η διαχείριση των μαθητών και η ικανότητα συνεργασίας. Μέσα από μία σύντομη ανασκόπηση άλλων συναφών ερευνών που έχουν διεξαχθεί (Ζουγανέλη κ.α., 2008:400; Κρέκης, 2012:6; Μπελέσης, 2012:136) τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται.

5.4 Φορείς αξιολόγησης και ατομικά προσόντα αξιολογητή

Το ερώτημα που έπεται των κριτηρίων αξιολόγησης είναι αυτό των φορέων διεξαγωγής της αξιολογικής διαδικασίας. Ποιοι, δηλαδή, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι πλέον αρμόδιοι για την αξιολόγησή τους. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, όπως διαφάνηκε από προηγούμενες έρευνες (Ζουγανέλη κ.α., 2008; Πίος, 2013), το ζήτημα των φορέων αξιολόγησης αποτελεί σημείο έντονης διχογνωμίας και προβληματισμού. Η εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί σ' αυτό είναι ότι παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πλέον αναγνωρίζει την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος ατομικής αξιολόγησης, δεν έχει πειστεί ακόμη για το είδος και τον φορέα αξιολόγησης, γι' αυτό και δεν μπορεί με την ίδια σιγουριά να υποδείξει τα καταλληλότερα για τη διαδικασία (Πίος, 2013:9).

Στην έρευνά μας, βάση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, αναδείχθηκαν τέσσερις κατάλληλοι φορείς για να διεξάγουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πρώτα απ' όλα, το 81,9% των εκπαιδευτικών συμφώνησε στο ότι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχει ο «ίδιος ο εκπαιδευτικός» στην αξιολόγηση, δεδομένου ότι η όλη διαδικασία αφορά τον ίδιο και, επομένως, είναι αναγκαίο να έχει τον πρώτο λόγο στη διεξαγωγή της. Βασική διαπίστωση

που γίνεται σ' αυτό το σημείο είναι ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θερμοί υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης, όπως και οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες της Παμουκτσόγλου (2001), των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006), του Πίκλα (2011), της Χαλκιοπούλου (2012) και της Πετούση (2013), στοιχεία που υποδηλώνουν ενδεχομένως την αξία και τη σημασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ως επιθυμητοί φορείς αξιολόγησης ακολουθούν, με πολύ μικρή διαφορά μεταξύ τους, ο διευθυντής του σχολείου (52,2%) και ο Σχολικός Σύμβουλος (51,3%). Τα δύο αυτά στελέχη υποστηρίζονται ως φορείς αξιολόγησης και από άλλες έρευνες, όπως αυτές των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006), του Γκανάκα (2006), των Ζουγανέλη κ.α. (2008), του Κρέκη (2012), της Χαλκιοπούλου (2012) και της Πετούση (2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην έρευνά τους οι Ζουγανέλη κ.α. (2008:401), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι «αξιολογητές» τους θα πρέπει να έχουν προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και όχι να μην έχουν μπει ποτέ σε αίθουσα διδασκαλίας. Αυτός είναι και ο λόγος, κατά τους ίδιους ερευνητές, που επιθυμούν να αξιολογηθούν είτε από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, είτε από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Εάν βέβαια προστεθεί σ' αυτούς τους τρεις φορείς αξιολόγησης η τέταρτη σε σειρά προτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος που είναι «οι μαθητές» (42,3%), τότε το συμπέρασμα που ενδεχομένως να προκύπτει είναι ότι υπάρχει μία τάση εμπλοκής του σχολείου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας επέλεξε να αξιολογηθεί μόνο από πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι κοντά τους και γνωρίζουν τις συνθήκες εργασίας τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να προσεγγιστεί η αξιολόγηση «εκ των έσω» και να εφαρμοστεί από άτομα που βρίσκονται εντός της σχολικής μονάδας, είτε με τη μορφή «εσωτερικής αξιολόγησης», είτε με τη μορφή του «εκπαιδευτικού σχεδιασμού» (αυτοαξιολόγησης) (Χαλκιοπούλου, 2012).

Ακόμη, η αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε εξωτερικούς αξιολογητές, με εξαίρεση την «επιτροπή αξιολογητών» την οποία δείχνουν να την αποδέχονται ως ένα βαθμό, εδραιώνει περισσότερο την παραπάνω πεποίθηση. Ιδιαίτερα η συμμετοχή του Προϊσταμένου και των γονέων των μαθητών στην αξιολόγησή τους κρίνεται «λίγο» έως «καθόλου» επιβοηθητική. Αναφορικά με τον πρώτο φορέα αξιολόγησης, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών πιθανώς να οφείλεται στο ότι «εκπροσωπεί» την Πολιτεία και είναι συνώνυμο της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας εδώ και πολλές

δεκαετίες (Μπελέσης, 2012:137). Οι γονείς, από την άλλη, απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς με αρκετά υψηλό ποσοστό (66,6%) από τη θέση του αξιολογητή, καθώς δε θεωρούνται άξιοι εμπιστοσύνης. Σε αντίστοιχο πόρισμα καταλήγουν και οι περισσότερες σχετικές έρευνες (Πίκλας, 2011:78-83; Κρέκης, 2012:5-10; Μπελέσης, 2012:133-141; Χαλκιοπούλου, 2012:163-206; Πετούση, 2013:123-139; Μπούρχα, 2016:95-103). Παρόλο που, κατά τον Δημητρόπουλο (2007:150), οι γονείς ως τελικοί αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δύσπιστοι σε σχέση με την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία που καλούνται να επιδείξουν.

Ανεξαρτήτως όμως από τον φορέα που θα διενεργήσει τελικώς την αξιολογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να διαθέτει ορισμένα προσόντα. Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,8%) υποστηρίζει πως ο αξιολογητής οφείλει να είναι ειδικά καταρτισμένος, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιολογήσει δίκαια και αντικειμενικά. Επιπλέον, όπως υποστηρίχθηκε από το 90,8% του δείγματος, η λήψη, από μεριάς των αξιολογητών, συστηματικής επιμόρφωσης ενισχύει τα ατομικά τους προσόντα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι τα ατομικά προσόντα του αξιολογητή πρέπει να περιορίζονται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αξιολόγησης. Αντιθέτως, για το 94,6% των συμμετεχόντων της έρευνας, ο αξιολογητής θα πρέπει να συμπεριφέρεται με σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολείου. Αυτό, βέβαια, σημαίνει ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει ο αξιολογητής να αρκείται στις οδηγίες που του αποστέλλονται από τα προϊστάμενα κλιμάκια. Για την ενίσχυση των παραπάνω ευρημάτων γίνεται αναφορά σε προγενέστερες έρευνες (Αθανασίου – Γεωργούση, 2006:11-22; Πίκλας, 2011:80-83; Χαλκιοπούλου, 2012: 181-190; Πετούση, 2013: 128-130; Μπούρχα, 2016: 97-98) οι οποίες κατέληξαν σε ακριβώς ίδια συμπεράσματα.

5.5 Ύπαρξη κινήτρων και ενημέρωσης κατά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Έχοντας διασφαλίσει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα κύρια ζητήματα της αξιολόγησης, όπως είναι οι σκοποί, τα κριτήρια και οι φορείς εφαρμογής της όλης διαδικασίας, σειρά είχαν τα κίνητρα. Εάν, δηλαδή, η ενδεχόμενη ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της

ατομικής του αξιολόγησης. Η απάντηση που λάβαμε στο ερώτημα αυτό ήταν θετική, καθώς το 76,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως η ύπαρξη κινήτρων θα λειτουργήσει επιβοηθητικά στην όλη διαδικασία.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν μία σειρά από κίνητρα και εκείνο που παρατηρήθηκε είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην «ηθική επιβράβευση» (70,3%) και την «επαγγελματική ικανοποίηση» (65,7%), και λιγότερο σε κίνητρα οικονομικής και βαθμολογικής φύσεως. Εάν επιχειρούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τα παραπάνω κίνητρα θα τα εντάσσαμε σε δύο γενικότερες κατηγορίες, στα «εσωτερικά» και στα «εξωτερικά» κίνητρα. Εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται η ηθική επιβράβευση και η επαγγελματική ικανοποίηση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, ενώ στα εξωτερικά κίνητρα συγκαταλέγονται η οικονομική αναβάθμιση και η βαθμολογική εξέλιξη (Γκανάκας, 2006:169). Γίνεται φανερό, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντικά τα «εσωτερικά» κίνητρα, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως αδιαφορούν για τα «εξωτερικά». Με το εύρημα αυτό συμφωνούν οι έρευνες των Γκανάκα (2006:168-169), Μπελέση (2012:106) και Χαλκιοπούλου (2012:130-131).

Εκτός όμως από την ύπαρξη κινήτρων, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η ύπαρξη ενημέρωσης προς τους εκπαιδευτικούς σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Όπως διαπιστώθηκε, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (61,2%) αισθάνεται «λίγο» έως «καθόλου» ικανοποιημένο από την ενημέρωση που έχει σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (69,3%) εμφανίζεται δυσαρεστημένο από την ενημέρωση που λαμβάνει για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Το ίδιο αίσθημα μη ικανοποιητικής ενημέρωσης σε θέματα αξιολόγησης εκφράζεται και από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Ζουγανέλη κ.α. (2008) και της Χαλκιοπούλου (2012).

Αυτή η έλλειψη ενημέρωσης από μεριάς της Πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς στα θέματα της αξιολόγησης δημιουργεί ένα κλίμα δυσαρέσκειας – επιφυλακτικότητας, γι' αυτό και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (91%) θεωρεί πως ακόμα δεν έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Παρόλο, επομένως, που οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την ατομική τους αξιολόγηση, η πλειονότητα αυτών δεν φαίνεται αισιόδοξη για την ύπαρξη θετικού κλίματος που να ευνοεί την αξιολογική διαδικασία.

Συναφείς έρευνες που έχουν γίνει (Αθανασίου & Ξηνταρά, 2002; Χαλκιοπούλου, 2012) σε αντίστοιχο ερώτημά τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως δε θεωρούν ότι έχει δημιουργηθεί το απαιτούμενο θετικό κλίμα, ώστε να εφαρμοστεί επιτυχώς οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά (2002) η άποψη αυτή εκφράστηκε από το 53,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και στην έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012) από το 70,2%. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δεν μας προκαλεί κάποιον ιδιαίτερο προβληματισμό, δεδομένης της προϋπάρχουσας ιστορίας και των αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου στη χώρα μας αναφορικά με τη ζήτηση της θεσμοθέτησης ενός αξιολογικού συστήματος.

5.6 Ενστάσεις – Προβληματισμοί των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας

Στοχεύοντας σε μία εις βάθος διερεύνηση των ενστάσεων και των προβληματισμών των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησής τους, έγινε αρχικά λόγος για τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την ανυπαρξία διαδικασιών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1982 και μετά. Όπως παρατηρήθηκε, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν πως για την απουσία του θεσμού της αξιολόγησης από την εκπαίδευση στη χώρα μας ευθύνονται πρωτίστως, με ποσοστό 68,5%, «οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥπΠΕΘ» και δευτερευόντως, με ποσοστό 55%, «η έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Αξίζει, μάλιστα, να λεχθεί στο σημείο αυτό πως οι δύο αυτοί λόγοι αποτέλεσαν και στην έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012:176) τις δύο πιο δημοφιλείς επιλογές των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τα ευρήματά μας.

Όλος αυτός ο προβληματισμός από μεριάς των εκπαιδευτικών, αφενός για την έλλειψη προγραμματισμού και ενημέρωσης σε θέματα αξιολόγησης και αφετέρου για την αστάθεια που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, ενδεχομένως να δικαιολογεί την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε μία διαδικασία ατομικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (45%) εξέφρασαν την άποψη πως οι ίδιοι δεν αισθάνονται έτοιμοι να εισέλθουν σε μία τέτοια διαδικασία.

Ανιχνεύοντας, στη συνέχεια, τους λόγους μη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών έγινε ξεκάθαρο πως, όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν νιώθουν έτοιμοι να αξιολογηθούν προβάλλουν ως σημαντικότερους λόγους την «έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς αξιολόγησης» (48,6%), τη «δυσπιστία ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας» (45%) και την «καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης» (39,5%). Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα συναφών ερευνών (Κρέκης, 2012; Χαλκιοπούλου, 2012) που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια. Ιδιαίτερα ο Κρέκης στην έρευνά του (2012:7) διαπίστωσε ότι, ανεξάρτητα από τη θετική στάση που έχουν οι περισσότεροι απέναντι στην αξιολόγηση, το πρώτο αίσθημα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η πιθανότητα εφαρμογής της αξιολόγησης είναι η καχυποψία σε συνδυασμό με την έλλειψη εμπιστοσύνης για τον τρόπο που αυτή θα διενεργηθεί.

Συνεπώς, το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και πιστεύουν στην ανάγκη της αξιολόγησής τους, αλλά υπό προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2002; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005). Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν κυρίως στους σκοπούς και στα κριτήρια αξιολόγησης, στους φορείς που θα τους αξιολογούν, καθώς επίσης και στο είδος της αξιολογικής διαδικασίας. Τέλος, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στην έλλειψη εμπιστοσύνης που αποτέλεσε τον πρώτο παράγοντα μη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για είσοδό τους σε διαδικασία αξιολόγησης, επιβεβαιώνοντας τις μέχρι τώρα μελέτες που κάνουν λόγο για απουσία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην Πολιτεία και στους εκπαιδευτικούς (Κουτούζης, 2008; Μπελέσης, 2012; Πίος, 2013; Αναστασίου, 2014; Παπαδόπουλος, 2015, Τσέμπα, 2015).

5.7 Κουλτούρα εμπιστοσύνης της σχολικής μονάδας

Τελευταία επιδίωξη στην εν λόγω μελέτη αποτέλεσε η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους και τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Αυτό που μας ενδιέφερε κυρίως ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπιστοσύνης που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, καθώς κάτι τέτοιο θα μαρτυρούσε και την ύπαρξη ή μη κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολείο, η οποία θα υποστήριζε την ατομική αξιολόγηση.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναδείχθηκαν αρκετά ενδιαφέροντα, θα λέγαμε, ευρήματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εμπιστεύονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (71,17%) τόσο τους συναδέλφους τους, όσο και τον

διευθυντή/τη διευθύντριά τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Hoy και Tschannen-Moran (1999) και ενδεχομένως να δηλώνει πως η εμπιστοσύνη είναι διαπεραστική στον οργανισμό και διαχέεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την ύπαρξη αξιοπιστίας (86,49%) μέσα στη σχολική μονάδα και γενικότερα πιστεύουν πως οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στον οργανισμό. Αυτό το τελευταίο εύρημα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και ενθαρρυντικό, αφού καθιστά σαφές πως ανεξάρτητα από την έλλειψη εμπιστοσύνης που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην Πολιτεία και τους θεσμούς, δεν παύουν να επενδύουν στις ανθρώπινες εργασιακές σχέσεις.

Βέβαια, θεωρούμε ότι στο σημείο αυτό αξίζει να παρουσιάσουμε κάποιες διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στην κουλτούρα εμπιστοσύνης σε σχέση με κάποιους προσωπικούς – εργασιακούς παράγοντες. Πρώτη βασική διαφοροποίηση εμφανίζεται ανάμεσα στην κουλτούρα εμπιστοσύνης και στους εκπαιδευτικούς μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας. Ειδικότερα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη άποψη ως προς την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Ανάλογο θεωρείται και το εύρημα της έρευνας της Μποζίκα (2015:81), όπου οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δείχνουν να εμπιστεύονται περισσότερο τους συναδέλφους τους μέσα στη σχολική μονάδα. Μια εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί σ' αυτό το εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, και επομένως έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, δεν αντιμετωπίζουν συχνές αλλαγές εργασιακού περιβάλλοντος (όπως μεταθέσεις και αποσπάσεις) κι έτσι τους είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν μέσα στη σχολική μονάδα και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γύρω τους.

Επιπροσθέτως, ως προς τους εργασιακούς παράγοντες, η θέση του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κουλτούρα εμπιστοσύνης του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές εκφράζουν θετικότερη άποψη ως προς την ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων. Όσες έρευνες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με την κουλτούρα εμπιστοσύνης στα σχολεία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το μέγεθος του οργανισμού και η αυξημένη πολυπλοκότητά του είναι δυνατόν να επηρεάζουν την εμπιστοσύνη σε όλες τις διαστάσεις της, δεδομένου ότι όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των εργαζομένων, τόσο πιο δύσκολη

καθίσταται η οικοδόμηση κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα σε αυτόν (Jefferson&Knobloch, 2008;Forsythetal, 2011; Lewicka&Krot, 2012; Μποζίκα, 2015).

Ανεξάρτητα όμως από την επιρροή που ασκούν οι εκάστοτε προσωπικοί – εργασιακοί παράγοντες στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο, το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει, μέσα από την έρευνά μας, είναι ότι υπάρχει, εν τέλει, μέσα στη σχολική μονάδα κουλτούρα εμπιστοσύνης. Παρότι λοιπόν θα ανέμενε κανείς η κουλτούρα μη – εμπιστοσύνης που υπάρχει στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα να έχει εισχωρήσει και στη σχολική μονάδα, εύρημα που θα επιβεβαίωνε και την αρχική μας υπόθεση, με έκπληξη διαπιστώνουμε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Αυτή η διαπίστωση, ωστόσο, γεννά με τη σειρά της σκέψεις και ερωτήματα γύρω από το θέμα, τα οποία αναπτύσσονται ενδελεχώς στην επόμενη ενότητα.

5.8 Συμπεράσματα – Καταληκτικές επισημάνσεις

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί το πλέον πιο «πολυσυζητημένο» εκπαιδευτικό ζήτημα των τελευταίων δεκαετιών στη χώρα μας. Ατέρμονες συζητήσεις έχουν γίνει, θεωρίες περί θεωριών έχουν λεχθεί, πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί και παρόλα αυτά το θέμα παραμένει άλυτο.

Οι έως τώρα έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έκαναν λόγο για ποικίλες αντιφάσεις, διχασμούς, ενστάσεις και προβληματισμούς στην εκπαιδευτική κοινότητα γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης. Όπως φάνηκε και στην ενότητα 1.4 του πρώτου κεφαλαίου του θεωρητικού μέρους της έρευνας, όλοι αυτοί οι προβληματισμοί από μέρους των εκπαιδευτικών συνέκλιναν στη διαμόρφωση της άποψης ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από κουλτούρα μη – εμπιστοσύνης. Βασιζόμενος, επομένως, στο εν λόγω συμπέρασμα θα μπορούσε κανείς να εικάσει ότι και η σχολική μονάδα, που αποτελεί τον μικρόκοσμο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα διαπνέεται από την ίδια κουλτούρα. Εντούτοις, η διάψευση της εικασίας αυτής επιφέρει το εξής ερώτημα: Πώς η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει θετικά το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Προκειμένου να δοθεί μία απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να συνοψιστούν τα σπουδαιότερα συμπεράσματα της έρευνας, σε συσχέτιση με τους κύριους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, η πλειονότητα των

εκπαιδευτικών τοποθετείται «υπέρ» της αξιολόγησης, κατανοώντας όλο και περισσότερο την επιτακτική πλέον ανάγκη ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση. Επιπλέον, αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση, ως διαδικασία, θα πρέπει να αποβλέπει στην ανατροφοδότηση – αυτοβελτίωση τόσο των ίδιων, όσο και της σχολικής μονάδας. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι σε περίπτωση που εφαρμοστεί ένα νέο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης πιθανώς να αποσκοπεί στον εντοπισμό των αδυναμιών και στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών, και όχι σε κάποιου είδους έλεγχο ή τιμωρία.

Ακόμη, όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θεωρούν κατάλληλα, για να διενεργήσουν την αξιολογική διαδικασία, άτομα που βρίσκονται «εντός» της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής του σχολείου, οι μαθητές και ο Σχολικός Σύμβουλος. Ειδικότερα, για τον τελευταίο φορέα να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι παρόλο που δεν είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μονάδας, θεωρείται οικείο πρόσωπο για τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι εδώ και τριάντα χρόνια, που καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι το μοναδικό πρόσωπο που έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, με έναν ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό.

Αυτήν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους φορείς αξιολόγησης δικαιολογείται σε ένα μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα εμπιστοσύνης που φαίνεται να υπάρχει μέσα στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα μέλη της σχολικής μονάδας, αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια να αξιολογηθούν από αυτά. Εξάλλου, η πιο βασική ένστασή τους κατά την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας αφορά στην έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους φορείς εξουσίας και την Πολιτεία.

Πιο απλά, μέσα από την έρευνα διαμορφώνεται η εξής εικόνα: Από τη μία πλευρά, υπάρχει μία έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς την Πολιτεία, τους φορείς εξουσίας, το Υπουργείο Παιδείας, και γενικά προς όλους τους παράγοντες που βρίσκονται «εκτός» της σχολικής μονάδας και εμπλέκονται στην αξιολόγησή τους. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, υπάρχει εμπιστοσύνη από μεριάς των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους, τον διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές και γενικότερα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα.

Συνεπώς, το είδος της αξιολόγησης που φαίνεται να εκφράζει τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε σε περίπτωση εφαρμογής του να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος πρόκλησης αντιστάσεων – αντιδράσεων από το εκπαιδευτικό σώμα, είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία η εν λόγω αξιολογική διαδικασία, είναι να τηρηθεί η βασική της αρχή: ολόκληρη η διαδικασία σχεδιάζεται, προγραμματίζεται, εφαρμόζεται και αξιολογείται μέσα στη σχολική μονάδα από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού, αφού αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν και διαμορφώνουν συγχρόνως (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:131).

Η πρόταση περί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που γίνεται στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, σε καμία περίπτωση δεν είναι άτοπη, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι τα τελευταία χρόνια αυτό το είδος αξιολόγησης κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, αναδεικνυοντάς το ως «το κύριο μέσο για τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Κουτούζης, 2008:28). Πάνω σε αυτό, ο MacBeath(2001:21) τονίζει πως η ικανότητα και η δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης είναι δείκτης υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας.

Δίνοντας την απαραίτητη αυτονομία στη σχολική μονάδα για να αναπτύξει τις δικές της στρατηγικές και τα δικά της κίνητρα, χωρίς έξωθεν παρεμβάσεις, καθίσταται δυνατή η βελτίωση της αυτοαξιολογικής της ικανότητας. Κυρίαρχη είναι, άλλωστε, η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του προφίλ, τις δικές του ιδιαιτερότητες, καθώς επίσης και τη δική του κουλτούρα (MacBeath, 2001), γεγονός που ενισχύει την απαίτηση για σχολική αυτοαξιολόγηση. Η εμπλοκή, τέλος, του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ισοδυναμεί με αναστοχασμό, αμφισβήτηση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών για τον ρόλο του, ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, καλλιέργεια του αισθήματος της συνευθύνης και της αυτοδέσμευσης, οδηγώντας έτσι σε επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βερέβη, 2003 όπ. αν. στο Κουτούζης, 2008:29).

Συνοψίζοντας, όλες οι μέχρι πρότινος προσπάθειες θεσμοθέτησης, από μεριάς της Πολιτείας, ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν αποτύχει. Οι ενστάσεις, από μεριάς των εκπαιδευτικών, έπονταν κάθε φορά το εκάστοτε νομοθετικό εγχείρημα. Όλες αυτές οι λάθος επιλογές και οι αποτυχημένες απόπειρες έκαναν τους εκπαιδευτικούς της

χώρας μας να είναι καχύποπτοι και να μην εμπιστεύονται φορείς, κριτήρια και αξιολογικές διαδικασίες. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν οι παράγοντες που συναρθρώνουν τη σχολική μονάδα, της οποίας οι ίδιοι αποτελούν μέλη. Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως εάν και μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα καμφθούν οι αντιστάσεις και οι προβληματισμοί τους.

Εν κατακλείδι, επανερχόμενοι στο ερώτημα που τέθηκε αρχικά, αναφορικά με το πώς η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάσει θετικά το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η απάντηση που δίνεται είναι: *«Μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας»*. Ωστόσο, εκείνο που προέχει είναι να γίνει καθολικά αντιληπτό ότι ο τρόπος εισαγωγής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα προδικάζει και την επιτυχή υλοποίηση του εν λόγω εγχειρήματος, γι' αυτό και αποτελεί ένα από τα σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή (Maroto&Cabrales, 2007 όπ. αν. στο Σοφού, 2014:618).

Μέχρι σήμερα, η «αυτοαξιολόγηση» που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα επί της ουσίας δεν πληρούσε τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις της εν λόγω διαδικασίας, όπως είναι ο καθορισμός των κριτηρίων και των διαδικασιών από τη μονάδα που αξιολογείται, και κυρίως η ανάληψη πρωτοβουλίας έτσι ώστε ολόκληρο το αξιολογικό εγχείρημα να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί από την ίδια τη σχολική μονάδα. Αυτή η διαπίστωση ίσως μπορεί τελικά να ερμηνεύσει την αντίδραση, τη δυσπιστία και ενδεχομένως τη σχετική αποτυχία της συγκεκριμένης αξιολογικής απόπειρας.

5.9 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Φτάνοντας στο τέλος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, γίνεται λόγος για κάποιους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, αναφορικά κυρίως με το ζήτημα της κουλτούρας εμπιστοσύνης. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω μελέτη για την ανίχνευση της κουλτούρας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, γεγονός που σημαίνει πως στην ουσία εκφράζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων και οι υποκειμενικές κρίσεις τους για τα ζητήματα που αναλύονται. Ας σημειωθεί ακόμη ότι τα άτομα όταν καλούνται να απαντήσουν σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια συχνά τείνουν να ωραιοποιούν τις καταστάσεις και να απαντούν με τρόπο που θεωρούν ότι είναι κοινωνικά αρεστός.

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η επέκταση των αποτελεσμάτων και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών άλλων περιφερειών, ούτως ώστε να διαπιστωθεί εάν και σε τι βαθμό είναι εφικτή η γενικευσιμότητά τους, δεδομένης και της γεωγραφικής οριοθέτησης του δείγματος. Ακόμη, χρήσιμη θα ήταν και μία αντίστοιχη έρευνα που θα περιλαμβάνει τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά δεδομένα για τη διερεύνηση του θέματος.

Επιλογικά, όπως ήδη έγινε σαφές, η παρούσα έρευνα προσφέρει το έναυσμα για παρόμοια ερευνητικά εγχειρήματα στο μέλλον. Ένα από αυτά θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Κατά πόσο, δηλαδή, η αξιολόγηση επιδρά στη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στα κίνητρά τους. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προοπτική, που αποτελεί και τη βασική μας πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση, παρουσιάζει η ανίχνευση της κουλτούρας εμπιστοσύνης του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Πολιτεία και τους φορείς εξουσίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σ.11-22).

Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Ερευνητικά Δεδομένα). Ανακτήθηκε στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>

Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη, Π. (2006). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σ. 2-10).

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: Έλλην.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 2^ο, σελ. 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική, Δημιουργία, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε στο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, (συνεργασία με Π. Μαντζούφα), Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.
- Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008), σ. 7-22.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (*Διδακτορική διατριβή*), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* (σ.σ. 113-135). Αθήνα: Σαββάλας.
- Day, S. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Δημαρέλος, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών. (*Διπλωματική εργασία*), Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, τ.1. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2002). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*, Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, Μετάφρ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζιάκα, Β. Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η συμβολή της στη σχολική αποτελεσματικότητα. (*Δημοσίευση Διπλωματική Εργασία*), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151. Αναρτήθηκε στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, 391-435. Ανακτήθηκε στο: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (*Διδακτορική Διατριβή*), Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Θεοχάρης, Δ. (2011). Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη. (*Διδακτορική Διατριβή*), Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Καββαδίας, Γ. & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, σελ. 26-32.
- Καλημέρη, Χ. (2015). «Παγώνει» η αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στο:
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – βασική κατάρτιση και*

- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σελ.46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Χαρδύ, Χ. (επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ: 64-81.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 9 σελ. 88-108.
- 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.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Πρακτικά Συνεδρίου του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κοσμίδου-Hardy, (επιμ.) (2005). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση*. Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία, Τόμος Εργασιών Επιστημονικής Ημερίδας που διοργάνωσε η Διακρατική, Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.Σ.Η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σελ 28-29.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ.Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2008.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Κ. Θεριανός, Ν.

- Φωτόπουλος, Β. Μπρίνια, Δ. Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Γ. Φραγκούλης, Ε. Παπαλόη, Δ. Μπουραντάς, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Π. Χατζηπαναγιώτου, Μ. Κουτούζης, Χ. Παύλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βρότοις: Ανθρωπιστικές και Θετικές επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε στο: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε στο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9841
- Λυμπέρης, Α. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 103-104, σελ. 133-144.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη* (Επιμ.-Μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, 195-209. Ανακτήθηκε στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Ανακτήθηκε στο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15,11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). 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. (2003). *Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τ. Β'. Ιωάννινα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"* (Ιωάννινα, 12-14/5/06).
- Μπελέσης, Ι. (2012). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας. *(Διπλωματική Εργασία)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μποζίκια, Ε. (2015). Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο. *(Διπλωματική Εργασία)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπούρχα, Α. (2016). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *(Διπλωματική Εργασία)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- 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).
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61,101-116.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *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.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 173-192.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαματθαίου, Μ. (2016, 22 Ιανουαρίου). 13 λόγοι για τη μη αξιολόγηση στην Παιδεία. *Το Βήμα κοινωνία*. Ανακτήθηκε στο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=771070>
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 31, σελ.37-64.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πετούση, Κ. (2013). Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *(Διπλωματική Εργασία)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Πίκλας, Ι. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας. *(Διπλωματική Εργασία)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ.1-22). Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Πολύζος, Γ. (2007). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας. *(Διπλωματική εργασία)*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Robbins, S., Decenzo, D. & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. (Η. Νικολάου, Μετάφρ.) Αθήνα: Κριτική.

- Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1099/3/1099_01_oaed_enotita11_v01.pdfSt
- Σαπουνάς, Α. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο Ε. Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 615-643). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσαγκαρλή - Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσέμπα, Χ. (2015). Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης. (*Διπλωματική εργασία*), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσιριγώτης, Θ. (2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση. *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσούλιας, Ν. (2013, 26 Μαρτίου). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. *Παιδείας Εγκώμιον*. Ανακτήθηκε στο: <https://anthologio.wordpress.com/2013/03/26/%CF%8C-%CE%AF-17/>
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, *Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*, 12-14/5/2006 (σσ.123-134). Ανακτήθηκε στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010. (*Διπλωματική εργασία*), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου-Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, σελ. 159-169.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230).Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Χρόνη, Σ. (2015). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των σχολείων του Νομού Κορινθίας. *(Διπλωματική εργασία)*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ξενόγλωσση:

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.

Forsyth, P. B., Adams, C. M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*, Open University Press, Buckingham.

Gedeon, S. A. (2013). How to measure and build intra-and inter-organisational trust. *International Journal of Business and Globalisation*, 14(1), 122-142.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational leadership and reform*. IAP.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, (9), 184-208.

Jefferson, V. & Knobloch, S. (2008). *Literature Review: The role of trust in school organizations: Loudoun County Public Schools*.

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*, 3, 93-114.

- Lewicka, D. & Krot, K. (2012). The significance and measurement of Trust in the organization in the light of the empirical studies. *International Proceedings of Economics Development*, 41(6), 202-207.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο P.P Grimmett & J. Neufeld (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.
- McNamara, G., O'Hara, J., Boyle, R. & Sullivan, C. (2009). Developing a Culture of Evaluation in the Irish Public Sector: The Case of Education. *Evaluation*, 15, 101-112.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Paine, K. (2003). Guidelines for measuring trust in organizations. *The institute for public relations*.
- Paliszkievicz, J. (2011). Inter-organizational trust: conceptualization and measurement. *International Journal of Performance Measurement*, 1, 15-28.
- Peterson, K. & Deal, E. (1998). How leaders influence the culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), pp. 28-30.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*. Upper Saddle: NJ: Allyn and Bacon.
- Rotter, J.B. (1967) A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, pp. 651-665.
- Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalsip a reflective practice perspective* (5th ed.). Texas: Pearson.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters*. San Francisco: Josey-Bass.

Νομοθεσία:

- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/τ. Α/07-12-1982). Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 1566/1985 (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

- Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/τ. Α'/19-5-1992). Περί της εποπτείας και της διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδεύσεως και άλλων διατάξεων.
- Προεδρικό Διάταγμα (320/24-8-1993). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ. Α'/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-05-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4024/2011(ΦΕΚ 226/τ. Α'/27-10-2011).Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013 (ΦΕΚ 240/2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράρτημα Α΄



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο: **«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και ο ρόλος της κουλτούρας εμπιστοσύνης στο Ελληνικό σχολείο».**

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την κουλτούρα εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ο χρόνος που απαιτείται είναι περίπου **15 λεπτά**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα**. Δεν καταγράφεται κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστική επεξεργασία και αποκλειστικά για τον συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε για τα αποτελέσματά της, μπορείτε να απευθύνεστε στην ηλεκτρονική διεύθυνση eirini.ksiftera@hotmail.com.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη βοήθεια και τη συμμετοχή σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ξυφτερά Ειρήνη

Κωδικός Ερωτηματολογίου

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. Παρακαλώ τσεκάρετε με \surd το κουτάκι που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: Μέχρι 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51-60 ετών Άνω των 60 ετών

3. Ειδικότητα:

ΠΕ70 (Δάσκαλοι)

ΠΕ05 (Γαλλικής Γλώσσας)

ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας)

ΠΕ07 (Γερμανικής Γλώσσας)

ΠΕ08 (Εικαστικών Τεχνών)

ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)

- ΠΕ16 (Μουσικής)
- ΠΕ19 (Πληροφορικής)
- ΠΕ32 (Θεατρικών Σπουδών)

4. Γεωγραφική θέση σχολείου: Αστική Ημιαστική Αγροτική

5. Οργανικότητα του σχολείου που κατέχετε θέση ευθύνης:

1/θ – 3/θ 4/θ – 5/θ 6/θ 7/θ -11/θ 12/θ 13/θ και άνω

6. Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία:

1-2 έτη 3-8 έτη 9-17 έτη 18- 30 έτη 31 έτη και άνω

7. Εργασιακή Σχέση:

Διευθυντής/ντρια

Υποδιευθυντής/ντρια

Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός

Ωρομίσθιος/ια Εκπαιδευτικός

8. Πέρα από τις αρχικές σας σπουδές, έχετε κάνει άλλες πρόσθετες σπουδές;

ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Αν ναι, ποιες είναι οι πρόσθετες σπουδές σας;

Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ

Διδακτορικός Τίτλος

ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

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 άτυπα 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; (Μπορείτε να δώσετε μόνο μία απάντηση)

Σε ετήσια βάση

2 φορές τον χρόνο

Συνεχής διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή Μισθολογικού Κλιμακίου)

Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην Εκπαίδευση

9. Σημειώστε σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό καθέναν από τους παρακάτω πιθανούς σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

	Σκοποί αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Τη βαθμολογική τους εξέλιξη					
2.	Τη μισθολογική τους εξέλιξη					
3.	Την αυτοενημέρωσή τους					
4.	Τον έλεγχό τους (συμμόρφωση με κανόνες, οδηγίες κλπ.)					
5.	Την αυτοβελτίωσή τους μέσω μηχανισμών ανάδρασης					
6.	Τον εντοπισμό αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης					
7.	Τη χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο 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 ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά 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 πρακτικών 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.....					

10. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή καθενός από τους παρακάτω φορείς στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; (Τσεκάρετε με √ την αντίστοιχη στήλη – Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Φορείς αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός					
2.	Ο Διευθυντής του σχολείου					
3.	Ο Σχολικός Σύμβουλος					
4.	Ο Διοικητικός Προϊστάμενος					
5.	Επιτροπή αξιολογητών από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής					
6.	Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
7.	Εκπρόσωπος των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών					
8.	Οι Γονείς					
9.	Οι Μαθητές					
10.	Άλλο.....					

11. Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή θα πρέπει: (Τσεκάρετε με √ την αντίστοιχη στήλη – Μπορείτε να δώσετε 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.	Να γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου			

12. Κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω κριτήρια; (Τσεκάρετε με √ την αντίστοιχη στήλη – Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης	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 τον Διευθυντή του σχολείου					
6.	Συνεργασία με τους συναδέλφους					
7.	Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών					
8.	Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών καθηκόντων					
9.	Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα					
10.	Ανάπτυξη πρωτοβουλιών και					

	δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας					
11.	Συγγραφική δραστηριότητα					
12.	Επίδοση των μαθητών					
13.	Διαχείριση της τάξης					
14.	Σχέσεις με τους μαθητές					
15.	Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες					
16.	Κατοχή επιστημονικών τίτλων					
17.	Γενικότερη κοινωνική δράση					
18.	Επαγγελματική εμπειρία					
19.	Μεθοδολογία αξιολόγησης μαθητών					
20.	Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα					
21.	Συμμετοχή με εξειδικευμένα κέντρα και υπηρεσίες του ΥπΠΕΘ σε ζητήματα καθοδήγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης των μαθητών					
22.	Συμμετοχή σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας					
23.	Άλλο.....					

13. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της ατομικής του αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

14. Αν ναι, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από τα παρακάτω κίνητρα;

(Τσεκάρετε με √ την αντίστοιχη στήλη – Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Κίνητρα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Οικονομικά κίνητρα					
2.	Βαθμολογική εξέλιξη					
3.	Επαγγελματική ικανοποίηση					
4.	Ηθική επιβράβευση					
5.	Κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος					
6.	Άλλο.....					

15. Πιστεύετε ότι στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς θα πρέπει:

α) να γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

β) να δίνεται το δικαίωμα επιβολής ένστασης επί του αξιολογικού αποτελέσματος;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

16. 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 περισσότερες από μία απαντήσεις)

	Λόγοι ανυπαρξίας διαδικασιών αξιολόγησης	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥπΠΕΘ					
2	Αντιδράσεις των Εκπαιδευτικών					
3	Έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης					
4	Συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥπΠΕΘ					
5	Άλλο.....					

17. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

18. Νιώθετε ικανοποιημένος/η από την ενημέρωση που έχετε για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά Πολύ

19. Πιστεύετε ότι σήμερα έχει δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

20. Αισθάνεστε έτοιμος/η να εισέλθετε σε διαδικασία ατομικής αξιολόγησης;

ΝΑΙ ΟΧΙ Δεν έχω άποψη

21. Αν όχι, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ευθύνονται οι παρακάτω λόγοι;

(Τσεκάρετε με √ στην αντίστοιχη στήλη – Μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1.	Φόβος για το «καινούριο»					
2.	Φόβος λόγω κακών μνημών (Επιθεώρηση)					
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.	Καχυποψία ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης					
8.	Έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς της αξιολόγησης					
9.	Δεν υπάρχει λόγος να αξιολογηθώ ατομικά					
10.	Άλλο.....					

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ

Γ. Στον πίνακα που ακολουθεί δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας (1 – Διαφωνώ απόλυτα, 6 – Συμφωνώ απόλυτα) με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα στην οποία βρίσκεστε.

		1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Διαφωνώ λίγο	4. Συμφωνώ λίγο	5. Συμφωνώ	6. Συμφωνώ απόλυτα
1.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται το διευθυντή/ τη διευθύντρια.						
2.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.						
3.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι απέναντι στις περισσότερες ενέργειες του διευθυντή/ της διευθύντριας.						
4.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο συνήθως φροντίζουν ο ένας τον άλλον.						
5.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα του διευθυντή.						
6.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι καχύποπτοι μεταξύ τους.						
7.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο συνήθως ενεργεί προς όφελος των δασκάλων.						
8.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια αυτού του σχολείου δε δείχνει ενδιαφέρον για τους δασκάλους.						
9.	Ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν ο ένας στον άλλον.						
10.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο κάνουν καλά τη δουλειά τους.						
11.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο μπορούν να βασιστούν στον διευθυντή/ στη διευθύντρια.						
12.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν στην ακεραιότητα των συναδέλφων τους.						
13.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια σ' αυτό το σχολείο είναι ικανός/η να κάνει καλά τη δουλειά του/της.						
14.	Οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο είναι ανοιχτοί μεταξύ τους.						
15.	Όταν οι δάσκαλοι σ' αυτό το σχολείο σου λένε κάτι, μπορείς να το πιστέψεις.						
16.	Ο διευθυντής/η διευθύντρια δεν πληροφορεί τους δασκάλους για όλα όσα συμβαίνουν στην						

	πραγματικότητα.						
--	-----------------	--	--	--	--	--	--