



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΚΗ ΜΑΘΗΤΩΝ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΦΟΙΤΗΤΗΣ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΝΑΣΙΚΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2014

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Απόστολος Νασίκας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Εσωτερική αξιολόγηση και εμπλοκή μαθητών: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**» 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.

Ο ΔΗΛΩΝ

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Nasikas', enclosed within a large, stylized blue oval flourish.

Απόστολος Νασίκας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract	6
Συνοπτομογραφίες	7
Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός της αξιολόγησης	14
1.1 Ιστορική αναδρομή	14
1.2 Στάσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων	19
1.3 Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών	26
2^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	31
2.1 Η έννοια του «εκπαιδευτικού έργου	31
2.2 Ορισμοί περί «αξιολόγησης	32
2.3 Πεδία αξιολόγησης εκπαιδευτικού	34
2.4 Μοντέλα αξιολόγησης	36
2.5 Είδη αξιολόγησης	38
2.6 Μορφές αξιολόγησης	40
3^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και εμπλοκή μαθητών	44
3.1 Αναγκαιότητα	44
3.2 Σκοπός	45
3.3 Τομείς	47
3.4 Φορείς	49
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	53
4.1 Σκοπός και στόχοι	53
4.2 Υποθέσεις και ερωτήματα	54
4.3 Μεθοδολογία	54
4.3.1 Συλλογή δεδομένων	55
4.3.2 Διαδικασία έρευνας	57
4.3.3 Δείγμα	57

4.3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	58
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	60
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	60
5.2 Απόψεις για την αξιολόγηση	61
5.3 Φορείς αξιολόγησης	63
5.4 Σκοπός αξιολόγησης	65
5.5 Κριτήρια αξιολόγησης	68
5.6 Συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση	72
5.6.1 Άποψη των εκπαιδευτικών	72
5.6.2 Τομείς εκπαιδευτικού έργου	73
5.6.3 Συμμετοχή μαθητών στην αξιολόγηση	75
5.6.4. Προϋποθέσεις	76
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	78
6.1 Συμπεράσματα	78
6.2 Προτάσεις	84
Βιβλιογραφία	89
Παραρτήματα	99

Περίληψη

Τα ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία εστιάζονται στην αναγκαιότητα, τους σκοπούς, τα κριτήρια, τις μορφές καθώς και τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Επίσης, διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ενδεχόμενο της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγησή τους. Ταυτόχρονα, εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εμπλοκή όλων των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία ή θέτουν κριτήρια αποκλεισμού ορισμένων εξ αυτών.

Ως μέθοδος επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ατομική τους αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 191 μόνιμοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν ή δίδαξαν σε Γενικά Λύκεια αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Λαρίσης. Το ερωτηματολόγιο εκτός από τις πρώτες ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήσεις γενικές πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης, όπως στον φορέα, στον σκοπό και στα κριτήρια. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στο ζήτημα συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης και στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να υπάρξει ένας συνδυασμός εσωτερικής- εξωτερικής αξιολόγησης. Θεωρούν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται κυρίως για την παιδαγωγική-επιστημονική τους κατάρτιση και τη συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η αξιολόγησή τους αναμένεται να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να μην επιβάλλονται κυρώσεις σε όσους αξιολογούνται αρνητικά. Αναφορικά με το ζήτημα της εμπλοκής των μαθητών στην αξιολόγησή τους οι ερωτηθέντες τη θεωρούν απαραίτητη, θέτοντας παράλληλα τη διαγωγή και τη βαθμολογία στο μάθημα που διδάσκουν ως κυριότερα κριτήρια αποκλεισμού ορισμένων εξ αυτών.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, φορείς, σκοπός, τομείς εκπαιδευτικού έργου, μαθητές, προϋποθέσεις.

Abstract

The queries being presented in this assignment focus on the necessity, the aims, the criteria, the forms as well as the committees of teachers' evaluation. The teachers' attitude toward the potential contribution of the students to their evaluation is also researched. At the same time, it is examined whether the teachers would like all their students to participate in the evaluation process, or if they would pose exclusion criteria for some of them.

The method selected was a small-scale overview by the completion of questionnaires concerning the teachers' views for their self-evaluation and the assessment of their practices. The sample included 191 permanent, active teachers who are currently teaching or have tutored in Senior High Schools of urban, semi-urban and rural territories of the prefecture of Larissa. The questionnaire apart from the initial questions which concern demographic elements is separated into two parts. The initial part includes general questions on the evaluation topic, about the committees, the goals and the criteria. The second part focuses on the students' participation on the teachers' assessment.

The results of the research show that the teachers are positively-minded to the evaluation and their majority covets a combination of inner and outer assessment. They believe that they should be evaluated mainly for their pedagogical-scientific training and their accuracy of accomplishing their duties. Their evaluation is expected to have a remedial character without penalties for those who are negatively assessed. As far as the students' participation is concerned, it is regarded as essential, and teachers pose the criteria of behavior and grading as conditions of exclusion.

Keywords: evaluation, committees, aims and objectives, parts of educational process, students, conditions

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Δ.Ο.Ε.:	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ
Ε.Α.Σ.Μ.:	ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
Κ.Ε.Ε.:	ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.	ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΛΕΙ- ΤΟΥΡΓΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ
Ο.Λ.Μ.Ε.:	ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Ι.:	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Σ.Μ.Α.:	ΣΩΜΑ ΜΟΝΙΜΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΩΝ
Υ.Α.:	ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ

Εισαγωγή

Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Τα σύγχρονα κράτη αναγνωρίζοντας πόσο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ευημερία των ιδίων και των πολιτών τους, παρακολουθούν τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και κυρίως οικονομικές αλλαγές που συντελούνται ραγδαία, ειδικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες, και προσπαθούν να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις νέες συνθήκες. Για αυτό τον λόγο διαμορφώνουν κατάλληλα τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές και αναπροσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ως προς τους σκοπούς, τους στόχους, τη διδακτική πρακτική και τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 364).

Είναι, λοιπόν, εύλογο και αναμενόμενο να λειτουργούν μέσα σε μία κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι που σε τακτά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και αν οι αλλαγές, που συντελούνται, συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν εκ νέου. Ένας τέτοιος μηχανισμός αποτίμησης των αποτελεσμάτων είναι και η αξιολόγηση.

Στην ουσία η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο οποιασδήποτε προσπάθειας εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαίδευσης. Χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται δεν κρίνονται από τα αποτελέσματά τους, αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997: 15). Η χρησιμότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος (για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών), όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων ή πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 343).

Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ασκήσει ο ίδιος τον έλεγχο στη διδασκαλία του και να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη (Chrysos, 2000: 5). Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει πλη-

ροφορίες σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα με σκοπό την ανατροφοδότηση ή τη μισθολογική-βαθμολογική αναβάθμισή του και τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 14).

Η σημασία, λοιπόν, της αξιολόγησης για τη βελτίωση τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και του ευρύτερου συστήματος την καθιστά στο επίκεντρο των συζητήσεων διεθνώς. Το ζητούμενο των συζητήσεων αυτών είναι να διαμορφωθεί ένα σύγχρονο, αποτελεσματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, που να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που συμβαίνουν σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση επιβάλλει ουσιαστικά την αξιολόγηση στα κράτη-μέλη της, με αποτέλεσμα στις ευρωπαϊκές χώρες να εφαρμόζονται ή να δοκιμάζονται σε πειραματικό στάδιο ποικίλες μορφές και συστήματα αξιολόγησης. Τα τελευταία αφορούν τόσο στην αποτελεσματικότητα και ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά όσο και των επιμέρους λειτουργιών και παραμέτρων του (MacBeath, 2001: 9). Οι πρακτικές αξιολόγησης στις ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζονται από μία ποικιλομορφία και ακολουθούν μία διαφοροποιημένη προσέγγιση (Danielson, 2001: 13) αντίστοιχη με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του σε κάθε χώρα και διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη φιλοσοφία, τις αρχές, τους στόχους, τους φορείς υλοποίησης και τις μεθόδους εφαρμογής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 6).

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, συγκεντρώνει έντονο ενδιαφέρον κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες και στην Ελλάδα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115). Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μια γενικά αποδεκτή και εφαρμόσιμη λύση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, η οποία, όμως, έως σήμερα παραμένει σε επίπεδο ανεφάρμοστων νόμων και προεδρικών διαταγμάτων. Η προσπάθεια που γίνεται επί τόσα χρόνια ουσιαστικά επικεντρώνεται στην εύρεση του φορέα που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετήσει. Ο νόμος 1304/1982 και το Π.Δ. 214/84 εκχώρησαν τις αρμοδιότητες του επιθεωρητή όσο αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στον σχολικό σύμβουλο, με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων με τομέα την οργανωτική,

διοικητική και πειθαρχική ευθύνη σε τοπικό επίπεδο (Λουκέρης κ.ά., 2009: 182). Ο νόμος 2525/97 θέσπισε δύο νέους θεσμούς εξωτερικής αξιολόγησης, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), οι οποίοι μαζί με τους Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων θα ήταν υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο νόμος 2986/2002 κατάργησε το Σ.Μ.Α. και ανέθεσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

Η τελευταία προσπάθεια θέσπισης ενός συστήματος αξιολόγησης έγινε με τον νόμο 3848/2010. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Μαντάς κ.ά., 2009: 207) και συντελεί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία διενεργείται (Μπαγάκης, 2008: 64). Ειδικότερα, παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης και πληροφορεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες μέσα στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση είναι συμμετοχική και συλλογική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 137), που τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στον χώρο της σχολικής μονάδας και στην οποία εμπλέκονται όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το παραγόμενο εντός σχολείου έργο (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές). Ωστόσο, και παρά την αναγνώριση της αναγκαιότητας της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ο συγκεκριμένος νόμος αναφέρει ότι το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και τον σύλλογο διδασκόντων και απλώς γνωστοποιούνται σε γονείς και μαθητές. Δηλαδή, η ελληνική νομοθεσία έως σήμερα δεν προβλέπει την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, παρόλο που είναι διεθνώς αποδεκτό ότι οι μαθητές αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Stronge & Ostrander, 2006: 135) και είναι οι μόνοι που έχουν άμεση γνώση των πρακτικών του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (ό.π.: 137).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά στην ιδέα της αξιολόγησής τους επί της αρχής, καθώς, επίσης, και στην επίσημη θεσμοθέτηση της συμμετοχής των μαθητών τους στην αξιολόγηση αυτή. Στόχος είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αξιολόγηση των ίδιων και του έργου τους από τους μαθητές που φοιτούν σε Λυκειακές Τάξεις και να διευκρινίσουμε αν θέτουν

κάποιες προϋποθέσεις-κριτήρια και αν προτείνουν τρόπους για να υλοποιηθεί με επιτυχία το συγκεκριμένο εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, μετά από διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται μέσω ερωτηματολογίων και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν σε Λύκεια αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών και παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας είναι τα εξής:

- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγησή τους και μάλιστα θεωρούν πιο χρήσιμη την εσωτερική αξιολόγηση από κάθε άλλο είδος αξιολόγησης αναφορικά με τον φορέα υλοποίησής της.
- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν στην πλειοψηφία τους η αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και να έχει ως στόχο την προσωπική τους ανατροφοδότηση και βελτίωση.
- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους που φοιτούν σε Λυκειακές Τάξεις. Στο σημείο αυτό μάλιστα θα προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε και τα επιχειρήματά ή αντεπιχειρήματά τους για το ενδεχόμενο αυτό.
- Θα εξετάσουμε σε ποιους τομείς του έργου τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές τους ικανούς να τους αξιολογήσουν και ποιον τρόπο θεωρούν πιο ενδεδειγμένο για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση αυτή.
- Θα εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιολογούνται από όλους τους μαθητές τους ή αν θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις και κριτήρια αποκλεισμού κάποιων μαθητών όσο αφορά στην αξιολόγησή τους.

Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα περιγράφεται στα τρία πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ιστορική αναδρομή στα συστήματα αξιολόγησης που έχουν προταθεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η οποία θα ξεκινήσει από τον θεσμό του επιθεωρητή, θα συνεχίσει με τον θεσμό του σχολικού συμβούλου (νόμος 1304/1982), του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (νόμος 2525/1997), του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (νόμος 2986/2002) και θα ολοκληρωθεί με τις πρόσφατες προτάσεις για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (νόμος 3848/2010). Στην προσπάθεια να διερευνηθούν τα παραπάνω συστήματα θα αναφέρουμε τις απόψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων σε καθένα από αυτά. Τέλος, χρήσιμη θεω-

ρείται και η αναφορά στις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν όσο αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται αποσαφήνιση των βασικών όρων και εννοιών της έρευνάς μας. Θα αναφέρουμε τους πιο ενδεικτικούς ορισμούς των όρων «εκπαιδευτικό έργο» και «αξιολόγηση», τις θεματικές περιοχές και τα κυριότερα μοντέλα της αξιολόγησης, όπως είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό. Τέλος, θα αναφέρουμε τις διάφορες μορφές αξιολόγησης ως προς το σκοπό της (διαμορφωτική, τελική) και ως προς τον φορέα υλοποίησής της (εσωτερική, εξωτερική), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις πτυχές της εσωτερικής αξιολόγησης από τη στιγμή που το θέμα μας αναφέρεται σε αυτή.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε έρευνες, που έχουν εκπονηθεί στον ελληνικό χώρο σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης και τις επιμέρους παραμέτρους του, προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Οι έρευνες θα αναφέρονται στο εάν και σε ποιο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγησή τους, τους τομείς του έργου τους που πρέπει ή δύναται να υπόκεινται σε αξιολόγηση, τον σκοπό, που θέλουν να εξυπηρετεί, δηλαδή αν θα πρέπει να συνδέεται με τη διαμορφωτική ή την τελική μορφή της, καθώς και τους φορείς, τους οποίους θεωρούν πιο ενδεδειγμένους για να την πραγματοποιήσει. Τέλος, στηριζόμενοι κυρίως σε σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία θα θίξουμε το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, τους λόγους για τους οποίους είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να τεθούν προκειμένου να εκπληρωθεί το συγκεκριμένο εγχείρημα με επιτυχία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ευελπιστούμε να συμβάλλουν στην κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησής τους γενικότερα και ειδικότερα από τους μαθητές τους. Τα στοιχεία που θα προκύψουν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης και τα αξιολογικά κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά, έγκυρα και αξιόπιστα. Επίσης, μπορούν χρησιμοποιηθούν στον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης με αυξημένο επίπεδο αποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

1^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός της αξιολόγησης

1.1 Ιστορική αναδρομή

Το πρώτο και μακροβιότερο σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο «επιθεωρητισμός». Ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε ένας από τους βασικότερους στον διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262), καθώς ο ρόλος του επιθεωρητή στην υλοποίηση της σχολικής γνώσης ήταν κυρίως ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής διαδικασίας. Την ίδια στιγμή, οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συντάσσονταν από αυτόν χρησιμοποιούνταν κυρίως για τη μισθολογική εξέλιξη και την υπηρεσιακή προαγωγή τους και όχι για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του έργου και των δεξιοτήτων τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 43).

Η θέσπιση του «επιθεωρητισμού» συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση ομοίμορφης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με το διάταγμα 1372/ 5 Οκτ. 1830 διορίστηκε ο πρώτος επιθεωρητής, ο οποίος σύμφωνα με τις οδηγίες (διάταγμα 1373 της ίδιας ημερομηνίας) είχε τόσο διοικητικά όσο και καθοδηγητικά-παιδαγωγικά καθήκοντα. Όσο αφορά στον διοικητικό τομέα οι επιθεωρητές είχαν την ευθύνη για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην περιφέρειά τους, όπως την ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, την εξεύρεση τοπικών πόρων για λύση προβλημάτων της περιφέρειάς τους, την επίλυση προβλημάτων ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές κ.α.. Όσο αφορά στον παιδαγωγικό τομέα οι επιθεωρητές όφειλαν να καθοδηγούν και να ανυψώνουν το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, ώστε να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους στη μόρφωση και διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων (Δασκαλάκης, 1968, όπ. αναφ. στο Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2002: 114).

Σύμφωνα με το παραπάνω διάταγμα, ο επιθεωρητής είχε το δικαίωμα να επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειάς του χωρίς να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων εκ των προτέρων, να παρευρίσκεται στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να ελέγχει την τακτική ή ελλιπή σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, τον σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, την αφομοίωση της παρεχόμενης ύλης. Καθήκον του σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ήταν να ελέγχει την εμφάνιση και συμπεριφορά τους, τα ελαττώματα ή προτερήματα αυτών, την προετοιμασία για τη διδασκαλία, την τήρηση

των βιβλίων, τη σύνταξη εγγράφων και την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου. Ο έλεγχος μάλιστα αυτός δεν περιοριζόταν μόνο στη διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών και στον χώρο του σχολείου, αλλά διείσδυε και στην ιδιωτική τους ζωή και φυσικά περιελάμβανε όλες τις μορφές συμπεριφοράς τους (Δασκαλάκης, 1968, όπ. αναφ. στο Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2002: 115). Οι υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών λειτουργούσαν με στόχο να ελέγξουν την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών, που μονόπλευρα διοχετεύονταν από τη διοικητική, εποπτική ιεραρχία στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Είχε, δηλαδή, περισσότερο ελεγκτικό και συμμορφωτικό χαρακτήρα και στόχευε στη χειραγώγηση όσων εκπαιδευτικών θεωρούνταν ανεπαρκείς ως προς τη διδασκαλία και μη προσαρμόσιμοι στους σχολικούς κανονισμούς. Σε αυτό το κλίμα ελέγχου και επιβολής τιμωρίας ανήκει και το διάταγμα 1032/1830, στο οποίο διαφαίνεται σαφής η περίπτωση της απόλυσης των “ανυπάκουων” στις κρατικές επιταγές εκπαιδευτικών.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης σύμφωνα με την οποία πληθώρα αρμοδιοτήτων (διοικητικών, παιδαγωγικών, εποπτικών) συγκεντρώθηκαν στα χέρια ενός προσώπου, του επιθεωρητή, οδήγησε σε καταστάσεις κατάχρησης εξουσίας και όπως ήταν αναμενόμενο καταδικάστηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Παρόλο αυτά, όμως, διατηρήθηκε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Μετά τις εκλογές του Οκτωβρίου του 1981, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ καταργεί με την ψήφιση του νόμου 1304/1982 τον θεσμό του επιθεωρητή. Οι αρμοδιότητές του εκχωρούνται σε δύο νέους θεσμούς, αυτόν του σχολικού συμβούλου, με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, και αυτόν του προϊστάμενου διεύθυνσης, με τομέα την οργανωτική, διοικητική και πειθαρχική ευθύνη σε τοπικό επίπεδο (Λουκέρης κ.ά., 2009: 182). Μέρος της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάγεται και στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 214 (ΦΕΚ 77Α/29-05-1984), το οποίο εκδόθηκε κατά εξουσιοδότηση του παραπάνω νόμου και σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός σύμβουλος μετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 44).

Ο διαχωρισμός αυτός ανάμεσα στα πρόσωπα, που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις αρμοδιότητες που θα έχει καθένα από αυτά, εμφανίζεται και στον νόμο πλαίσιο 1566/1985 για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος μάλιστα νόμος προέβλεπε την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων, που θα καθόριζαν με λεπτομέρειες

τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προεδρικά διατάγματα που δεν εκδόθηκαν όμως από τον τότε Υπουργό Παιδείας Απόστολο Κακλαμάνη λόγω των σφοδρών αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου και των πιέσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Την ίδια ακριβώς κατάληξη είχαν και οι επόμενες προσπάθειες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο διακυβέρνησης της χώρας από τη Νέα Δημοκρατία (1990-1993). Οι μαζικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και τα κινήματα καταλήψεων εκ μέρους των μαθητών ανάγκασαν τους τότε Υπουργούς Παιδείας Βασίλη Κοντογιαννόπουλο και Γεώργιο Σουφλιά να μην εφαρμόσουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του κλίματος που επικρατούσε ήταν το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, το οποίο ενώ δημοσιεύτηκε δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, πρώτον, διότι προκάλεσε έντονες αντιδράσεις για επιστροφή στον επιθεωρητισμό και δεύτερον, διότι το πρόλαβαν οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις με την πτώση της τότε κυβέρνησης.

Η επόμενη ουσιαστική προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης έγινε το 1997 από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη κατά τη διάρκεια της εφ' όλης της ύλης «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη». Σύμφωνα με τον νόμο 2525/97, η αξιολόγηση ασκείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων), αλλά και από δύο θεσμούς που για πρώτη φορά εισάγονται: το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.). Ενώ ο νομοθέτης προβλέπει με λεπτομέρειες πολλά σημεία για τον τρόπο συγκρότησης του Σ.Μ.Α., αφήνει σε μελλοντική Υπουργική Απόφαση τη διαδικασία, τον τύπο, το χρόνο, αλλά και το περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Στη συνέχεια εκδίδεται στις 26.2.1998 η Δ2/1938 Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.), η οποία ρυθμίζει με λεπτομέρειες τα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω ΥΑ, εκτός από την έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης, τα οποία κινούνται σαφώς στο πνεύμα του Ν.2525/ 97, καθορίζονται επακριβώς τα όργανα αξιολόγησης, καθώς και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους σε όλα τα επίπεδα (Διευθυντής Σχολείου, Προϊστάμενος Διεύθυνσης και Γραφείου, Σχολικός Σύμβουλος). Επίσης, καθορίζεται το έργο του Σ.Μ.Α., καθώς και ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από αυτό. Τέλος, γίνεται αναφορά στην Ε.Α.Σ.Μ., όσο αφορά στον τρόπο σύνθεσής της και τα καθήκοντά της.

Η αξιολόγηση σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση αφορά όλους τους τύπους και τις μορφές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, εκτιμά την επάρκεια των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τέλος, ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (εσωτερική αξιολόγηση), τους Προϊστάμενους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (εξωτερική αξιολόγηση) ως εξής:

- Η σχολική μονάδα αξιολογείται με έκθεση από τον διευθυντή της (ή Αναπληρωτή Διευθυντή) στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης και από το Σ.Μ.Α.. Το Σ.Μ.Α. είναι υπεύθυνο για τη σύνταξη ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας, για τον έλεγχο της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωσή τους από τους μαθητές και για τη σύνταξη γενικής έκθεσης που υποβάλλει στην Ε.Α.Σ.Μ.
- Εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται για τον εκπαιδευτικό από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί και από τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και β) τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί: α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και β) την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα αυτού. Οι εκθέσεις υποβάλλονται στο Σ.Μ.Α., που συντάσσει με τη σειρά του γενική έκθεση αξιολόγησης και την υποβάλλει στην Ε.Α.Σ.Μ.

Ουσιαστικά, δηλαδή, με τον νόμο 2525/1997 εισάγεται μία ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης που περιλαμβάνει τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, τους Προϊστάμενους Διεύθυνσης και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και στην οποία όλα τα ανωτέρω όργανα συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο της σχολικής μονάδας.

Η εξαιρετικά αρνητική αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, η αρνητική υποδοχή του νόμου από τον εκπαιδευτικό κόσμο και κυρίως η αρνητική πολιτική συγκυρία στον εκπαιδευτικό χώρο, που σημαδεύτηκε από μακροχρόνιες καταλήψεις των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης από τους μαθητές ως αντίδραση στις γενικότερες ρυθμίσεις του νόμου, οδήγησαν στη μη εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου

για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και, στη συνέχεια, στην προώθηση νέων νομοθετικών ρυθμίσεων.

Το άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 καταργήθηκε επί υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου. Στον νέο νόμο για την «Ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Διευθύνσεων» (Ν. 2986/2002) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από αυτά που μέχρι τότε ανέφεραν προηγούμενοι νόμοι και αποφάσεις, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εξακολουθούν να είναι από κοινού με τους σχολικούς συμβούλους οι θεσμικοί αξιολογητές του εκπαιδευτικού. Η διαφοροποίηση έγκειται στην κατάργηση του Σ.Μ.Α. και στην ανάθεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος σε όλα τα επίπεδα, ενώ το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και τα δύο κέντρα μαζί αναλαμβάνουν την ανάπτυξη διαύλων για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες.

Η τελευταία προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έγινε με τον νόμο 3848/2010 από την τότε υπουργό παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου. Στον παραπάνω νόμο και συγκεκριμένα στο άρθρο 32 εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η οποία συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο κάθε σχολική μονάδα με την έναρξη του σχολικού έτους θα καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους, που θέτει για το τρέχον σχολικό έτος, την υλοποίηση των οποίων θα ελέγχει στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στόχος του Υπουργείου είναι η σχολική μονάδα μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αναδειχθεί ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μία αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό εισάγεται ο θεσμός του μέντορα, ο οποίος θα τον στηρίζει και θα τον καθοδηγεί, παρέχοντάς του την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανά-

γκες κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000: 10). Η προσπάθεια, πάντως, και αυτή του υπουργείου συνάντησε τη σχεδόν καθολική αντίδραση και άρνηση των συλλόγων διδασκόντων, πανελλαδικά, απέναντι στην πιλοτική -εθελούσια εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2010-11.

1.2 Στάσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων

Αποτιμώντας την πορεία του θεσμού της αξιολόγησης θα λέγαμε ότι από το 1830 έως σήμερα στη χώρα μας η αξιολόγηση ως διοικητική δραστηριότητα και πρακτική αξιολόγησης κυρίως των έμψυχων συντελεστών (μαθητών και εκπαιδευτικών) της εκπαίδευσης, έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 40· Μιχαήλ κ.ά., 2005: 215).

Από την κατάργηση του «επιθεωρητισμού», ο οποίος ήταν ουσιαστικά το μοναδικό σύστημα αξιολόγησης, που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, ο θεσμός της αξιολόγησης βρίσκεται σε μία κατάσταση εκκρεμότητας και «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα» στον εκπαιδευτικό κόσμο (Μαυρογιώργος, 2003: 26). Πολλοί νόμοι θεσπίστηκαν, ακόμη περισσότερα Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις εκδόθηκαν χωρίς την τελική εφαρμογή κανενός συστήματος αξιολόγησης.

Στο γεγονός αυτό συνετέλεσαν οι αντιφάσεις-αναιρέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ενίσχυσαν την αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και οι ομάδες πίεσης με κυρίαρχες τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες διατύπωναν έντονες ενστάσεις και αναχαίτισαν την προσπάθεια επιβολής μιας εκ των «άνω και έξω» αξιολόγησης που δε βοηθάει την παιδαγωγική κριτική, το στοχασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η οποία στην ουσία υποβιβάζει την παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα σε μετρήσιμο τεχνικό μέγεθος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 49).

Ο θεσμός του επιθεωρητή επρόκειτο για ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης, που προκάλεσε τις περισσότερες αντιδράσεις με αποτέλεσμα η έννοια της αξιολόγησης στη χώρα μας να συνδεθεί με αυστηρούς εξεταστικούς μηχανισμούς, αποκλεισμούς, ιδεολογικούς πειθαναγκασμούς και χειραγωγήσεις. Για περίπου 150 χρόνια οι έλληνες εκπαιδευτικοί, υπέστησαν όλες τις συνέπειες από τη λειτουργία του αυταρχικού θεσμού του επιθεωρητή, ο οποίος ήταν φορέας ελέγχου όχι μόνο της διδασκτικής και εκπαιδευτικής τους επάρκειας αλλά και της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής τους συμπεριφοράς μέσα και έξω από το σχολείο.

Η μονομερής παρακολούθηση του διδακτικού έργου από τους επιθεωρητές με έμφαση στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και όχι στο περιεχόμενο αυτής, τους οδήγησε να γίνουν μεροληπτικοί, ελάχιστα καθοδηγητικοί και σχεδόν ανεπιθύμητοι από τους εκπαιδευτικούς. Στις αξιολογικές του εκθέσεις ο επιθεωρητής αναλώνονταν σε μία λεπτομερή ανάλυση του μαθήματος που ο ίδιος παρακολούθησε, καθώς και των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με στόχο να επιτευχθεί ο ασφυκτικός έλεγχος της επιβαλλόμενης από την κεντρική εξουσία μεθοδολογίας και να διατηρηθεί η φρονηματική τάση που διακατείχε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Οι επιθεωρητές μάλιστα αυθαίρετα και αδικαιολόγητα προέβαιναν σε μία καταγραφή πληθώρας επιθέτων, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και να τον κατατάξουν σε κάποια κατηγορία ψυχολογικού τύπου, συνδέοντας πολλές φορές αρνητικές ή θετικές κρίσεις με στοιχεία της προσωπικής και οικογενειακής του ζωής (Παπαδανιήλ, 2011: 146).

Η καταπίεση, το επαγγελματικό άγχος και η υποτίμηση σε πολλές περιπτώσεις της προσωπικότητάς τους που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης εντείνονταν μάλιστα από το γεγονός ότι ο επιθεωρητής έλεγχε και τη συμπεριφορά τους και εκτός σχολείου. Στο βαρύ αυτό κλίμα ελέγχου και στην απόρριψη του θεσμού του επιθεωρητή από τους εκπαιδευτικούς συνέτεινε και το γεγονός ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης κρινόταν σε μεγάλο βαθμό και από το πολιτικό φρόνημα των εκπαιδευτικών, αφού οι επιθεωρητές είχαν ως βασικό καθήκον τους τη χειραγώγηση και τον σωφρονισμό των αντιφρονούντων προς την κεντρική διοίκηση εκπαιδευτικών.

Να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι παρά τα όσα αρνητικά που προσάπτουν στον θεσμό του επιθεωρητή, οι επιθεωρητές προσέφεραν αναμφισβήτητα θετικές υπηρεσίες κυρίως στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής και ανόρθωσης της εκπαίδευσης. Η ανέγερση, η συντήρηση και ο εξοπλισμός των σχολικών κτιρίων καθώς και η οργάνωση παιδαγωγικών συγκεντρώσεων με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση διάφορων διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων κ.α. οφείλονται σε δικές τους ενέργειες και φροντίδες (Ρεκαλίδου κ.ά., 2010: 16).

Ο θεσμός του επιθεωρητή, έτσι όπως λειτούργησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο καλή διάθεση και αν διέθετε κανείς, υπερκεράστηκε από τις απαιτήσεις των αλλαγών και τις επίμονες εντάξεις του στο πνεύμα και στις δυνάμεις ενός επιστημονικού, πολιτικού και κοινωνικού υπερσυντηρισμού. Εξαιτίας των παραπάνω,

όχι απλώς διατηρήθηκαν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση, αλλά ενισχύθηκαν και διογκώθηκαν οι αμφισβητήσεις, καχυποψίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις, ιδεολογικά σχήματα, που εγγράφονται στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας και δημιουργούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της ως εκπαιδευτικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού θέματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 51).

Ο φόβος αναβίωσης των κακώς κειμένων του θεσμού του επιθεωρητή διαφαίνεται και από τις έντονες αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι σε κάθε μετέπειτα προσπάθεια εφαρμογής ενός καινούριου συστήματος αξιολόγησης, με αποτέλεσμα καμία από τις προσπάθειες αυτές να μην ευοδωθεί. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε εκτός από τη σθεναρή αντίσταση του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πολιτικής βούλησης λόγω του διαφαινόμενου πολιτικού κόστους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι πολιτικές ηγεσίες ασχολήθηκαν με τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του επιχείρησαν αυταρχικά να επαναδραστηριοποιήσουν τον θεσμό, χωρίς όμως να ακολουθήσουν διαδικασίες και να κάνουν τομές που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην αποδοχή τους. Ουσιαστικά, με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή η αξιολόγηση ταυτίστηκε με διαρκείς αντιπαραθέσεις ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς και, κατά καιρούς, απόπειρες θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης, η αποτυχία των οποίων βαραίνει σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τους εκπαιδευτικούς, που κωλυσιοεργούν και δεν εννοούν να δεχτούν κανένα είδος αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1986: 17).

Τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης το γενικότερο αίτημα για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας μεταφέρεται και στην εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 290). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., Δ.Ο.Ε.) επιθυμούν την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την αντικατάστασή του με εκείνου του Σχολικού Συμβούλου με αποκλειστικό έργο να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδευτικό του έργο. Η Δ.Ο.Ε. καλούσε τον εκπαιδευτικό κόσμο σε αγώνες και διεκδικήσεις και διατείνονταν ότι «... ανυποχώρητα το αίτημα του κλάδου είναι η θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου και η αναστολή επιθεωρήσεως και αξιολογήσεως του διδακτικού προσωπικού...» (Δ.Ο.Ε., 1982, τ. 914: 2). Ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς. Συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και

παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους (Φράγκος, 1985: 260). Η Δ.Ο.Ε. εκφράζοντας μάλιστα την πλήρη αποδοχή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ανακοίνωνε ότι «ο σχολικός σύμβουλος είναι επιστημονικός συνεργάτης, σύμβουλος και συμπαραστάτης του εκπαιδευτικού στο έργο του» (Δ.Ο.Ε., 1982, τ 919: 5).

Έντονα, πάντως, προβάλλεται το αίτημα για τον διαχωρισμό των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων, τις οποίες συγκέντρωνε έως τότε ο επιθεωρητής. Το Υπουργείο παιδείας δεν είχε πολλές δυσκολίες για να προσεταιριστεί αυτό το αίτημα των εκπαιδευτικών και πρόβαλε τον νέο θεσμό του «ουδέτερου» Σχολικού Συμβούλου με έργο την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση ως κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερης παρέμβασης (Μαυρογιώργος, 1987: 18), αναθέτοντας παράλληλα τον τομέα της διοικητικής και πειθαρχικής ευθύνης στους Προϊστάμενους Διευθύνσεως και Γραφείων.

Η πρόταση αυτή αρχικά συναντά την αποδοχή των συνδικαλιστικών κινημάτων των εκπαιδευτικών. Η Ο.Λ.Μ.Ε., όμως, μετά από αρκετές αμφιταλαντεύσεις φτάνει τελικά στην απόφαση να απορρίψει τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή στη στάση όσο αφορά στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου οφείλεται και στο γεγονός, ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε σαφή εικόνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ήθελε να ακολουθήσει και καθυστέρησε αδικαιολόγητα στην έκδοση Προεδρικών διαταγμάτων για τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τορπιλίζοντας το ίδιο τον θεσμό.

Η πρόθεση μάλιστα του Υπουργείου να αναβαθμίσει το διοικητικό status του Σχολικού Συμβούλου και να του δώσει τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτέλεσε και το κυριότερο σημείο τριβής και συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την κεντρική εξουσία. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι «ο Σχολικός Σύμβουλος εξοπλίζεται με το δικαίωμα να αποφασίζει για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης» (Δ.Ο.Ε., 1988, τ 1008: 14), καλούσε τους μεν εκπαιδευτικούς σε αγωνιστική ετοιμότητα τονίζοντας ότι «ο κίνδυνος να μεταβληθεί η αξιολόγηση και η σχολική ζωή σε ελεγκτική κυρίαρχη δομή χαρακτηρισμών και βαθμολογίας της συμπεριφοράς είναι υπαρκτός και μόνιμος... παραχαράσσοντας τελικά την ουσία της που είναι η βελτίωση, ενθάρρυνση, αναβάθμιση...» (Δ.Ο.Ε., 1993, τ 1061: 6) και τους δε σχολικούς συμβούλους «να μη δεχτούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με

τρόπο ξεκάθαρο στο ΥΠΕΠΘ να απαντήσουν ότι δε θα δεχτούν να μετατραπούν σε αξιολογητές των εκπαιδευτικών» (Δ.Ο.Ε., 1987, τ 992: 23). Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν κυρίως με δύο τρόπους. Με αποχωρήσεις των εκπροσώπων της Δ.Ο.Ε. από τις επιτροπές και με την άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να δεχθούν την παρουσία των Σχολικών Συμβούλων στις αίθουσες διδασκαλίας.

Έντονες διαφωνίες υπήρξαν, επίσης για τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. Η επιλογή κατηγορήθηκε ως διαβλητή, κομματικά ελεγχόμενη, χωρίς συγκεκριμένα δεσμευτικά κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων, με αποτέλεσμα αρκετοί ικανοί εκπαιδευτικοί να μην θέσουν υποψηφιότητα, αλλά και το σώμα των συμβούλων να μην κερδίσει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών γιατί θεωρήθηκε ότι «επιδιώκεται η κομματική άλωση της διοίκησης της εκπαίδευσης» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 321). Η Δ.Ο.Ε. μάλιστα παρέμενε σταθερή στη διεκδίκηση της αξιοκρατίας, αναφέροντας ότι «η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για την ομαλή λειτουργία των σχολείων και της διοίκησης» (Δ.Ο.Ε., 1991, τ 1034: 12) και καταδίκασε την «έλλειψη διαφάνειας της συνέντευξης των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων, που επέτρεψε στα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής να βαθμολογούν κατά το δοκούν» (Δ.Ο.Ε., 1993, τ 1061: 6). Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να αναζωπυρωθεί η ανησυχία του εκπαιδευτικού κόσμου μήπως ο Σχολικός Σύμβουλος εξελιχθεί σε ένα νέο επιθεωρητή, ο οποίος θα διοριζόταν αυθαίρετα και θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των εκάστοτε πολιτικών δυνάμεων, που βρισκόταν στην εξουσία.

Έντονες ήταν και οι αντιδράσεις στην επόμενη προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να επαναφέρει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της «μεταρρύθμισης Αρσένη». Η κριτική που ασκήθηκε στον «αντικειμενικό» νόμο 2525/1997 ήταν ότι οδηγούσε στην «παλινόρθωση» μιας εξεταστικοκεντρικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης και στην προσπάθεια γραφειοκρατικού ελέγχου του εκπαιδευτικού μέσα από την αξιολόγηση του διδακτικού έργου (Τσιριγώτης, 2002: 41). Το σημαντικότερο σημείο αντιπαράθεσης ήταν η θέσπιση του Σ.Μ.Α., αφού σύμφωνα με την εκπαιδευτική κοινότητα η πυραμιδωτή εξωτερική αξιολόγηση, που θεσμοθετήθηκε όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τη σχολική μονάδα, έδειχνε ότι η πολιτική ηγεσία θα επιχειρούσε με τρόπο δημαγωγικό, αφενός μεν να αντισταθμίσει την ανεπιθύμητη εξωτερική αξιολόγηση με την παράλληλη αυτόαξιολόγηση και αφετέρου να εκθέσει τους εκπαιδευτικούς στα μάτια της κοινής γνώμης ως αρνητές της οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης (Μποφυλάτος, 1998: 17).

Στην προσπάθειά τους να μην εφαρμοστεί ο νέος τρόπος αξιολόγησής τους οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν στις 20 Ιανουαρίου 1997 μία από τις μεγαλύτερες σε έκταση και ένταση απεργίες, που διήρκησε μέχρι τις 14 Μαρτίου 1998. Η Ο.Λ.Μ.Ε. συμμετέχει σε πανδημοσιούπαλληλικές απεργίες, συνδιοργανώνει πανεκπαιδευτικά συλλαλητήρια και κηρύσσει αλληπάλληλες στάσεις εργασίας.

Αποτέλεσμα των αγώνων και των έντονων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών ήταν η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να αποτύχει και το σκέλος της αξιολόγησης να μην εφαρμοστεί και να αντικατασταθεί από τον μετέπειτα νόμο 2986/2002. Και για το συγκεκριμένο νόμο, η Ο.Λ.Μ.Ε. ζήτησε την κατάργησή του, τονίζοντας ότι σε σχέση με την αξιολόγηση οι σχετικές ρυθμίσεις του παραπάνω νόμου οδηγούν στην ανατροπή κατακτήσεων και δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών, όπως η ακώλυτη μισθολογική εξέλιξη, η παιδαγωγική αυτονομία και εν τέλει η μονιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα διατείνονταν ότι οι βασικοί άξονες του νέου νόμου ήταν η αξιολόγηση-χειραγώγησή τους, η ανατροπή των εργασιακών τους σχέσεων, η οικοδόμηση μιας διοικητικής πυραμίδας ακόμα πιο κάθετης, ιεραρχικής και συγκεντρωτικής (Μενδώνης, κ.ά., 2002: 188).

Την ίδια αντιμετώπιση είχε και ο τελευταίος νόμος 3848/2010 σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Σε ανακοίνωση μάλιστα που αποστάληκε σε όλους τους συλλόγους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η Δ.Ο.Ε. αναφέρει χαρακτηριστικά: «Υπάρχει κατηγορηματική διαφωνία με τα νομοθετήματα των τελευταίων χρόνων γιατί είναι φανερό ότι στόχος τους δεν είναι η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, η κατηγοριοποίηση των σχολείων και σε τελική ανάλυση η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε ένα φοβισμένο και άβουλο όργανο που άκριτα και κάτω από τον φόβο τιμωρητικών διατάξεων θα εφαρμόζει όσα του επιβάλλονται» (Δ.Ο.Ε., 2012: 2).

Συνοψίζοντας, τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν πολλές προσπάθειες για να θεσμοθετηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίες προκάλεσαν την έντονη αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου. Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα προσπάθησαν να αποπροσωποποιήσουν την αξιολογική διαδικασία και να μεταθέσουν την έννοια της αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό έργο προβάλλοντας το αίτημα της οργάνωσης, του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, περιφέρειας και κράτους με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, κρατικής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης

(Αθανασιάδης, 2001, όπ. αναφ στο Ζουγανέλη, 2007: 143). Παρά το γεγονός, πάντως, ότι έως σήμερα δεν έχει υιοθετηθεί ένα κοινώς αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης, η έστω αποσπασματική θεσμοθέτηση και ο φιλοσοφικός στοχασμός σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ως αποτέλεσμα να ωριμάσει η σκέψη για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού του έργου.

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών επίσημα εκφράζουν την υποστήριξή τους σε κάποια μορφή αξιολόγησης (Λακασάς, 2001: 16) και τη θεωρούν απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Ωστόσο, εκφράζουν αμφιβολίες και ενστάσεις όσο αφορά στους φορείς που θα την πραγματοποιήσουν, στους τρόπους υλοποίησής της και στους σκοπούς που αυτή τελικά θα εξυπηρετεί. Οι ενεργοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν, γιατί δεν έχουν πεισθεί ότι η αξιολόγηση έχει ως στόχο πραγματικά την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στέκονται επιφυλακτικοί απέναντι στα κριτήρια, που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή τους τα οποία πολλές φορές είναι ασαφή και άρρητα (Γρόλλιος κ.ά., 2002: 118). Είναι καχύποπτοι απέναντι στον οποιονδήποτε αξιολογητή θα κληθεί να τους αξιολογήσει και αμφισβητούν τα κριτήρια με τα οποία κάποιος καθίσταται ειδικός αξιολογητής, διότι όπως αναδεικνύεται από την εκπαιδευτική πράξη οι περισσότεροι αξιολογητές δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι επιστημονικά και μεθοδολογικά ώστε να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 51). Είναι, τέλος, επιφυλακτικοί απέναντι σε έναν νόμο που δεν θέτει σαφή κριτήρια και που αλλάζει με κάθε αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας, δείχνοντας πολιτική εμπάθεια ακόμα και σε ένα εθνικό και αναμφισβήτητο υπερκομματικό θέμα, όπως είναι η παιδεία, και που θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τον εκπαιδευτικό αγνοώντας ή υποτιμώντας μία σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παραγόμενου έργου, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, η δομή του συστήματος, ο βαθμός αποκέντρωσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.α.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις σύγχρονες τάσεις για ένα νέο και δυναμικό ρόλο της αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης και αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την υπόνοια μιας προσπάθειας ανασυγκρότησης ενός μηχανισμού εξωτερικού ελέγχου, βασισμένου σε πρόσωπα εξουσίας και στην απειλή των υπηρεσιακών, πειθαρχικών κυρώσεων (Βαγενάς, 2001: 31) που θα τους μετατρέψει και πάλι σε θύματα

αυταρχικών πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών, όπως επί 150 χρόνια συνέβαινε με τον θεσμό του Επιθεωρητή.

1.3. Σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση σε διεθνές επίπεδο. Σήμερα, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα τελευταία χρόνια, εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, και αφετέρου στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Ξωχέλλης, 2006: 47).

Στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν διαμορφωθεί πολυεπίπεδα, πολυδιάστατα και πολύμορφα συστήματα αξιολόγησης, που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τα δεδομένα σε εθνικό επίπεδο όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και της σχολικής μονάδας. Τα συστήματα αυτά ακολουθούν μία διαφοροποιημένη προσέγγιση (Danielson, 2001: 13) αντίστοιχη με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του σε κάθε χώρα και διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη φιλοσοφία, τις αρχές, τους στόχους, τους φορείς υλοποίησης και τις μεθόδους εφαρμογής (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 6).

Στον τομέα της αξιολόγησης διακρίνονται τρία βασικά μοντέλα: το διοικητικό, το τεχνοκρατικό-ανταγωνιστικό και το συμμετοχικό, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 6-7). Το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο βασίζεται στη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της απόδοσής τους στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία πραγματώνεται μέσα από τον επιθεωρητισμό και την εξωτερική αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό συναντάται σε χώρες στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικές δομές και δίνει έμφαση στην άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της

νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Το τεχνοκρατικό- ανταγωνιστικό μοντέλο βασίζεται στη λογική της προσαρμογής στις απαιτήσεις της αγοράς και της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία, η οποία πραγματώνεται μέσα από την εξωτερική αξιολόγηση και υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή εκπαιδευτικών προϊόντων και στις ανάγκες των φορολογούμενων γονέων αντλώντας νομιμότητα από τον κοινό νομ. Το δημοκρατικό συμμετοχικό μοντέλο βασίζεται στη λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών. Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζεται σε χώρες με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και δίνει έμφαση σε αξιολογικές πρακτικές, που εντάσσονται στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και της εσωτερικής αξιολόγησης της ίδιας της σχολικής μονάδας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 6-7).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αυτά τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης ολοένα και περισσότερο τείνουν να διασταυρώνονται καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο ατομικά και συλλογικά εσωτερικά και εξωτερικά δίκτυα αξιολόγησης. Ο συνδυασμός δηλαδή δύο ή τριών μοντέλων αξιολόγησης αποτελεί μία πρακτική που κερδίζει συνεχώς έδαφος σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθιστώντας εμφανή την τάση για αλληλοσυσχέτιση (Ξωχέλλης, 2006: 48), υποστήριξη και ανατροφοδότηση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 7). Η φιλοσοφία πάνω στην οποία βασίζεται η αλληλεπίδραση των μοντέλων αυτών είναι ότι για να πραγματοποιηθούν ουσιαστικές αλλαγές και να έχουν εγκυρότητα τα αποτελέσματά τους θα πρέπει η αξιολόγηση να μη δρομολογείται με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω», αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα (Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την παιδεία, 2009: 10). Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυασμού εσωτερικού και εξωτερικού φορέα αξιολόγησης αποτελεί το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογείται τόσο από επιθεωρητές σε εθνικό επίπεδο για τα διδακτικά του καθήκοντα όσο και από το διευθυντή της σχολικής μονάδας για τα διοικητικά του καθήκοντα (Estimate Consult-

ing, 2007: 115· Eurydice, 2008: 62). Σε πολλές, πάντως, χώρες, όπως η Τσεχία, η Πολωνία, η Αυστρία και η Γερμανία ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εσωτερική αξιολόγηση και τον κύριο ρόλο της αξιολόγησης αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο μάλιστα αυτό του συνδυασμού των μοντέλων αξιολόγησης, η Ευρωπαϊκή Ένωση ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παραγόντων του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εμπειρογνομόνων) στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης, διευκρινίζοντας ότι ο σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι να παράσχει μεθοδολογική υποστήριξη στη σχολική αυτοαξιολόγηση και μία εκ των έξω θεώρηση του σχολείου (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 74). Υπό το πρίσμα αυτό το 2003 η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) πρότεινε ένα νέο μοντέλο αξιολόγησης, που ονομάστηκε «μετα-αξιολόγηση» και σύμφωνα με το οποίο η εσωτερική αξιολόγηση φέρει το κύριο βάρος για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση κρίνει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να είναι όντως αποτελεσματική και όχι αυτή καθαυτή την ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδας (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 144).

Μία ακόμη εμφανής τάση που επικρατεί σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται σταδιακά από τα πρόσωπα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πλέον, η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί ξεχωριστή διαδικασία αλλά εντάσσεται στη συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς συμβάλλει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα γενικότερα. Η συγκεκριμένη τάση εμφανίζεται σε χώρες που έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας όπως είναι η Δανία, η Σκωτία, η Σουηδία και η Φιλανδία, και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται ως μεμονωμένα πρόσωπα και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι πάντα παιδαγωγικοί ηγέτες του ιδρύματος και επομένως υπεύθυνοι για την καθοδήγηση και για το διδακτικό προσωπικό.

Όσο αφορά στους στόχους που θέτει, η αξιολόγηση στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες λαμβάνει χαρακτήρα και προσανατολισμό α) ελεγκτικό, όταν εστιάζει στο αποτέλεσμα και τις εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετρά τον βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων και β) διαμορφωτικό και ανατροφοδοτικό όταν εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα, τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης δια-

κρίνονται, μεταξύ άλλων, ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους: α) τον σκοπό (αποτίμησης, διαπιστωτική, διαμορφωτική, κρίσης για κατάληψη θέσης), β) τον χρόνο (περιοδική, μόνιμη/συνεχής), γ) τις μεθόδους (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή), δ) τα μέσα/εργαλεία που χρησιμοποιούν (κριτήρια, δείκτες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ατομικός φάκελος/portofolio) (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 7).

Συνοψίζοντας, σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται δραματικά, όπως ο σημερινός, η αξιολόγηση σε επίπεδο ατόμων, οργανισμών, συστημάτων και όχι μόνο, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, επιβάλλεται από την ίδια τη ζωή ως απαραίτητο μέρος της ύπαρξης και της λειτουργίας τους (Αγγελίδου & Γεωργίου, 2005: 89). Η αντίληψη αυτή επικρατεί και στον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, το ζητούμενο των οποίων είναι η διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης, που να προάγει την ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό του ίδιου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου και να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Για αυτό τον λόγο, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν ή είναι στη διαδικασία να εισάγουν ποικίλα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα οποία να αναβαθμίζουν όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Ψαχαρόπουλος, 2003: 124). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή τροποποιήσεων, που θα δώσουν στην εκπαίδευση πιο δημοκρατικό χαρακτήρα επανεξετάζονται οι φορείς, οι στόχοι, οι σκοποί και ο ιδεολογικός προσανατολισμός της αξιολόγησης (Ηλία κ.ά., 2005: 169). Ενώ παλαιότερα η εξωτερική αξιολόγηση ήταν κυρίαρχη, την τελευταία δεκαετία στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν θεσπιστεί μηχανισμοί εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με έντονη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας συνδέονται άμεσα με την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 8). Τέλος, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που καθορίζεται από τις προκλήσεις της προσαρμογής στις «οικονομίες και τις κοινωνίες της γνώσης» και από την προοπτική της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, παρατηρούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο τάσεις σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων χωρών ως προς τη χρήση δεικτών ποιότητας και κριτηρίων αποτίμησης τόσο στο πεδίο της σχολικής μονάδας (διδασκτικές και παιδαγωγικές πρακτι-

κές) όσο και στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπαστάμου & Σκορδή, 2005: 237·Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012: 8).

2^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

2.1 Η έννοια του «εκπαιδευτικού έργου»

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και καθιερώνεται επίσημα από την πολιτεία με το νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η καθιέρωσή του υπαγορεύθηκε από την προσπάθεια αφενός να αμβλυθεί ο αρνητικά φορτισμένος όρος της ατομικής «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 42), και αφετέρου να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός, που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης στον βαθμό, βέβαια, που θα μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 136). Ουσιαστικά, η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» σηματοδοτεί την προσπάθεια μετατόπισης του ενδιαφέροντος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Το γεγονός αυτό έδωσε τη δυνατότητα διερεύνησης και άλλων παραγόντων που πιθανώς να επιδρούν και να επηρεάζουν το έργο αυτό και να διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για έναν γενικά αποδεκτό ορισμό του. Η πολυφωνία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει εξαιρετική δυσκολία να οριστεί το συνολικά παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου που συντελείται ως δημιουργήμα, «προϊόν» της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης ως θεσμού, ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 344).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992, όπ. αναφ στο Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010: 26), 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 σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ο Γκότοβος δίνει διττή σημασία στον όρο «εκπαιδευτικό έργο», θεωρώντας το ως «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού, αλλά και ως την ίδια τη δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Γκότοβος, 1990: 116). Ο Μπαλάσκας, με τη σειρά του, το ορίζει ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η Πολιτεία-

α, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992: 32).

Κατά τον Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί ως «το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, που γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου, και του αποτελέσματος της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, ή και της εκπαίδευσης στο σύνολό της ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου, 1993: 19). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο ορισμό, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας, ως περιγραφή δηλαδή της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου και τέλος γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 136· Παπακωνσταντίνου, 1993: 19-20).

2.2 Ορισμοί περί «αξιολόγησης»

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που έχει τις ρίζες της στον χώρο της οικονομίας, των επιχειρήσεων και της αγοράς (Παπακωνσταντίνου, 2005: 85) και πλέον θεωρείται αναγκαία για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 20). Όπως συμβαίνει με όλες σχεδόν τις έννοιες της διοίκησης, έτσι και η αξιολόγηση αποτυπώνει τις προθέσεις και την οπτική κάθε ερευνητή στις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται (Σολομών, 1998, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 345). Για αυτό τον λόγο, άλλωστε, δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής και η σημασία της συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση κ.α. (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 423).

Σε γενικές γραμμές, η έννοια της αξιολόγησης αναφέρεται σε μία συγκριτική διαδικασία ανάμεσα σε δύο διαφορετικές καταστάσεις, μιας αρχικής με μια τελική, βάσει καθορισμένων κριτηρίων και διαδικασιών (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44)

ή στην έκφραση του αποτελέσματος της σύγκρισης των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα (Καρακατσάνης, 1994: 3). Σύμφωνα με τον Scriven (1991: 139), η αξιολόγηση είναι «η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου», ενώ σύμφωνα με τον Dressel ορίζεται ως «η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης ενός προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου και το αποτέλεσμα αυτής» (Dressel, 1976, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2002: 24-25).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση που έχει ως αντικείμενο ένα ή περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσης καλείται «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Ενώ παλαιότερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση περιοριζόταν σε αξιολόγηση των έμψυχων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητής, εκπαιδευτικοί), σήμερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων και παραγόντων, που συνθέτουν και επηρεάζουν το συνολικό εκπαιδευτικό έργο (προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή κ.α.) και συνοδεύεται από πληθώρα ερωτημάτων, όπως ποιος αξιολογεί, ποιον, πότε, τι, γιατί, με τι σκοπό και με ποια μέθοδο. Ο Δημητρόπουλος αναφέρει πως εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1999: 30). Η Αθανασούλα-Ρέππα, με τη σειρά της, την ορίζει ως «μία βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας)» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 345). Την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ορίζει και ο Ματσαγγούρας ως «το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος» (Ματσαγγούρας, 2002: 294). Τέλος, ο Κωνσταντίνου τη θεωρεί ως «τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2004: 15).

Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Η επίσημη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική πραγματικότητα έγινε με τον νόμο 2525/97, στο άρθρο 8 του οποίου αναφέρεται ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, αποσκοπώντας στη βελτίωσή τους καθώς και σε αλλαγές αναφορικά με την κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή (Πασιαρδής, 1996: 9).

Από τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση γενικότερα και ειδικότερα του εκπαιδευτικού συνιστά μία συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Αποτελεί ένα βασικό στοιχείο οποιασδήποτε προσπάθειας εκσυγχρονισμού και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, διότι μέσω αυτής προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

2.3 Πεδία αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Στη σύγχρονη εποχή, σχεδόν όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές ιδιότητες και αντίστοιχους ρόλους ως μέλος της σχολικής μονάδας, ως εκπαιδευτικός της τάξης και ως επιστήμονας-επαγγελματία και ότι το έργο του δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, έστω και αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά πολλοί περισσότεροι τομείς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 344). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική, προκύπτουν διακριτές περιοχές του εκπαιδευτικού έργου με εσωτερική οργανική ενότητα, που τις αποκαλούμε πεδία και αποτελούν υποσύνολα του συνολικού ενιαίου εκπαιδευτικού έργου. Για τη λειτουργικότερη προσέγγιση ενός πεδίου διακρίνουμε τους επιμέρους τομείς που το απαρτί-

ζουν, η αξιολόγηση των οποίων γίνεται με τη χρήση συγκεκριμένης κάθε φορά περιγραφικής αξιολογικής κλίμακας (rubric) με διαβαθμισμένα κριτήρια.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Ο Σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική συγκρότηση-δραστηριότητα του εκπαιδευτικού καθώς και την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα-δραστηριότητά του. Στα πλαίσια της αξιολόγησης της επιστημονικής συγκρότησης εξετάζεται αν ο εκπαιδευτικός έχει επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων, που διδάσκει, και αν έχει να παρουσιάσει συγγραφικό έργο, επιμορφώσεις, επιστημονικές παρεμβάσεις πάνω σε αυτά. Αναφορικά με την αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, ο Σχολικός Σύμβουλος ελέγχει αν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει κατάλληλα τη διδασκαλία του βασισμένος σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, αν εφαρμόζει ποικίλες διδακτικές μεθόδους αξιοποιώντας σωστά το διδακτικό χρόνο και τα μέσα διδασκαλίας, αν υιοθετεί και εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις, αν αναθέτει στους μαθητές εργασίες που στοχεύουν στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, αν προκαλεί την ποιοτική ενεργοποίηση και συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δομώντας ένα κανονιστικό πλαίσιο τάξης κ.α. Από την πλευρά του, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό-οργανωτικό-επαγγελματικό του έργο, αν σχεδιάζει και οργανώνει μαθησιακές κοινωνικές δραστηριότητες, αν συνεργάζεται με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, αν συμπεριφέρεται με σταθερότητα και συνέπεια απέναντι στους μαθητές κ.α. Στη δικαιοδοσία του διευθυντή έγκειται, επίσης, και ο έλεγχος της συνέπειας και υπευθυνότητας του εκπαιδευτικού όσο αφορά στην άσκηση των καθηκόντων του, όπως είναι η πιστή τήρηση του εργασιακού ωραρίου.

Πρόσφατα, μάλιστα, στα πλαίσια της ευρύτερης στρατηγικής για την αξιολόγηση, που αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ο νυν Υπουργός Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος, απέστειλε για διαβούλευση στην Δ.Ο.Ε., στην Ο.Λ.Μ.Ε. και στην Ο.Ι.Ε.ΛΕ. ένα Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το σχέδιο, που συντάχθηκε στο πλαίσιο των Νόμων 4024/2011 και 4072/2012, αναφέρεται συν τοις άλλοις και στα πεδία αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού τα οποία είναι:

Πεδίο 1ο: Εκπαιδευτικό Περιβάλλον με επιμέρους τομείς τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα, την οργάνωση της σχολικής τάξης.

Πεδίο 2ο: Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία Διδασκαλίας με επιμέρους τομείς τον μαθητή, τους στόχους και το περιεχόμενο, τις διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα

Πεδίο 3ο: Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας με επιμέρους τομείς την προετοιμασία των μαθητών για τη Διδασκαλία, τις διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα, τις μαθησιακές ενέργειες, την εμπέδωση και αξιολόγηση της νέας γνώσης

Πεδίο 4ο: Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια με επιμέρους τομείς τις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, τη συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία με γονείς και φορείς.

Πεδίο 5ο: Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη με επιμέρους τομείς τα τυπικά προσόντα και την επιστημονική ανάπτυξη, την επαγγελματική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχέδιο, η αξιολόγηση κάθε πεδίου γίνεται στη βάση των τομέων του, τα οποία αναφέρονται σε ποιοτικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου. Η χρησιμοποιούμενη κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις βαθμίδες ποιότητας με βάση τις οποίες το εκπαιδευτικό έργο σε συγκεκριμένο τομέα ενός πεδίου χαρακτηρίζεται, ανάλογα, ως "ελλιπές", "επαρκές", "πολύ καλό" και "εξαιρετικό". Για κάθε μία από τις τέσσερις βαθμίδες η κλίμακα παραθέτει περιγραφικά το ποιοτικό προφίλ του εκπαιδευτικού έργου ανά βαθμίδα, με τη βοήθεια κριτηρίων, και με τον τρόπο αυτό η κλίμακα παρουσιάζει και αποτιμά ένα «αναπτυξιακό συνεχές», με τέσσερις βαθμίδες, κάθε μία από τις οποίες, βέβαια, δεν ισαπέχει από την προηγούμενη και την επόμενη.

2.4 Μοντέλα αξιολόγησης

Με βάση τις μορφές και τα είδη αξιολόγησης έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα μεικτής ή μη μορφής για όλα τα μεγέθη του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Για να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο πολύ γενικά μοντέλα: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Η φιλοσοφία των δύο αυτών μοντέλων είναι εντελώς διαφορετική, αφού το μεν πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα,

το δε δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο υποστηρίζει μία αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στην ιεραρχική αξιολόγηση και στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο μοντέλο νοείται ως μηχανισμός ελέγχου και επιβολής κυρώσεων σε περίπτωση που τα αποτελέσματά της δείχνουν απόκλιση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους κεντρικά προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 351). Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο, υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους (Μαντάς κ.ά., 2009: 199) και ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της καθορίζεται ύστερα από αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 467-468) και στόχων, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, τα ποιοτικά δηλαδή χαρακτηριστικά του, καθώς και η έμφαση που δίνεται στην επίτευξη των στόχων, στον έλεγχο και την ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το συγκεκριμένο μοντέλο ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης (Μαντάς κ.ά., 2009: 199), ενισχύοντας την τάση της αμφισβήτησης του κατά πόσον δύναται να υπάρξει ποσοτική έκφραση των «ποιοτικών» μεταβλητών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 66) καθώς και του κατά πόσο η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου ή έστω η ανάλογη στοχοθεσία των σχολείων είναι ικανή συνθήκη για να οδηγήσει στη βελτίωσή τους (ό.π.: 70).

Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Βασική επιδίωξη είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων (Κατσαρού &

Δεδούλη, 2008: 119). Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου (Μαντάς κ.ά., 2009: 200). Η κριτική, που δέχεται το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται αφενός στον υποκειμενικό του χαρακτήρα, από τη στιγμή που δε χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και αφετέρου στις δυσκολίες εφαρμογής του, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001: 200).

2.5 Είδη αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο σκοπός της είναι διπλός. Για την υλοποίηση των ευρύτερων σκοπών και των ειδικότερων στόχων της αξιολόγησης απαιτείται να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις δύο μορφές της, οι οποίες είναι η διαμορφωτική (formative evaluation) και η τελική (summative evaluation) (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 68). Προκειμένου μάλιστα η αξιολόγηση να διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και στην ανέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση να μην αντιμετωπίζονται ως διακριτά ξεχωριστές κατηγορίες (Stodolsky, 1984: 11), αλλά ως δύο παράλληλες και αλληλοσυμπληρούμενες διαδικασίες. Για αυτό τον λόγο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αποκτήσει ένα θεωρητικό πλαίσιο ή βάση που σκοπό θα έχει από τη μία τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) και από την άλλη τη λήψη αποφάσεων για το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (τελική αξιολόγηση) (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 35).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πάντα διαγνωστική και ο στόχος της είναι η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της μάθησης που σημειώνεται στα σχολεία, η καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο συντονισμός και η βελτίωση του διδακτικού έργου, η διαπίστωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ο περιορισμός και η θεραπεία των αδυναμιών, παραλείψεων και ελλείψεων των εκπαιδευτικών, η ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας

νίας και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 68). Σύμφωνα μάλιστα με τον Barber είναι «μία επικουρική διαδικασία που παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό όσο αφορά στη λήψη αποφάσεων για το πώς μπορεί να βελτιώσει με τον καλύτερο τρόπο τις διδακτικές τεχνικές, στυλ και στρατηγικές του, ενώ η υλοποίησή της απαιτεί τη σύμφωνη γνώμη και οικειοθελή συμμετοχή του αξιολογούμενου σε αυτή καθώς και τη στενή συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου» (Barber, 1990: 216). Για την παροχή πληροφοριών, η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει μία ποικιλία διαδικασιών, όπως παρατήρηση μέσα στην τάξη, εξέταση πλάνων μαθήματος, δειγμάτων εργασιών των μαθητών, επίσημων ή ανεπίσημων τεστ αξιολόγησης των μαθητών καθώς και διερεύνηση του ατομικού επαγγελματικού φακέλου και της ερευνητικής δράσης του εκπαιδευτικού (Zepeda, 2006: 108). Ουσιαστικά, λοιπόν, ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης δεν είναι απειλητικός προς τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, συνδέεται με τον σκοπό της στήριξης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια λειτουργίας ενός προγράμματος (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997: 27) και αναμφίβολα μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μία διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Πασιαρδής, 1996: 13).

Η τελική αξιολόγηση ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση αυτού, που νωρίτερα εντοπίστηκε ως αδυναμία (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 69). Κατά τη διάρκειά της συλλέγονται πληροφορίες χρήσιμες για το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού και το αποτέλεσμα της κρίνει κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τους στόχους του συστήματος και αν πρέπει να τύχει αμοιβής (είτε μισθολογικής είτε βαθμολογικής είτε και των δύο) ή αν θα πρέπει να αναθεωρηθεί η εργασιακή σχέση με τον εν λόγω εκπαιδευτικό (Πασιαρδής, 1996: 13). Από τη σκοπιά της πολιτικής εξουσίας η τελική αξιολόγηση είναι αναγκαία για την επιλογή των καταλληλότερων για τη στελέχωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να θεωρείται ως μία διαδικασία που αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του και όχι ως μέσο παγίδευσής του. Για αυτό τον λόγο οφείλει να είναι όσο το δυνατό πιο αντικειμενική, να στηρίζεται σε πληθώρα πηγών, να αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα στον τομέα του, να είναι αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και να υπόκειται σε αναθεώρηση (Γεωργιάδης κ.ά., 2005: 123). Ουσιαστικά, στον τύπο αυτό της αξιολόγησης προέχουν οι στόχοι τους εκπαιδευτικού συστήματος (σχολικό σύστημα, σχολική μονάδα) που διενεργεί την αξιολόγηση σε α-

ντίθεση με το διαμορφωτικό σύστημα όπου προέχει η παροχή ευκαιριών για βελτίωση στον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό (και άρα προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού) (Πασιαρδής, 1996: 13).

Συνοψίζοντας, αν και οι δύο μορφές αξιολόγησης μπορεί να φαίνονται αντίθετες, εντούτοις η επικρατούσα άποψη ανάμεσα στους ερευνητές τις θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και οι δύο το ίδιο αναγκαίες για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 69). Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση προσδοκούμε ότι το σύστημα θα παρέχει την αναγκαία ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών για να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους και κατά επέκταση την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ σε συνδυασμό με την τελική αξιολόγηση ευελπιστούμε ότι θα αμείβονται και θα ανελίσσονται οι πραγματικά άξιοι (Ηλία κ.ά., 2005: 173).

2.6 Μορφές αξιολόγησης

Ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή ως προς το εκπαιδευτικό μέγεθος που αξιολογείται, η αξιολόγηση μπορεί να είναι εξωτερική ή εσωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και είναι ο τύπος της αξιολόγησης κατά τον οποίο ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογούμε, οπότε λέγεται εξωτερικός αξιολογητής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347) και συνήθως είτε ανήκει στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε είναι φορέας που αναλαμβάνει με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης, έχοντας μία σχετική αυτονομία σε σχέση με τη διοίκηση (Χαρίσης, 2007: 160). Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004: 131), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι α) η επιθεώρηση, που παρατηρείται σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και της οποίας η βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, β) η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με την οποία κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλι-

ξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης και γ) οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα (Μαντάς κ.ά., 2009: 201).

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι ο τύπος της αξιολόγησης κατά τον οποίο ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το πρόγραμμα, που αξιολογείται, οπότε ονομάζεται και εσωτερικός αξιολογητής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία, 2009: 6).

Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση οι ανώτεροι στη διοικητική/ εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για τη σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Μαντάς κ.ά., 2009: 201). Θεωρείται δε ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (ό.π.: 202). Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού, που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς) και βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 348). Επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της ως « ισχυρό φορέα λόγου και δράσης» (Σολομών, 1999: 25), με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005: 76). Η αυτοαξιολόγηση, σε όσες χώρες προωθείται,

κυριαρχείται από τρεις «λογικές», οι οποίες είναι: α) Η λογική της οικονομίας, που απορρέει από το γεγονός ότι ο εξωτερικός έλεγχος της ποιότητας είναι αντί-οικονομικός, ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι κατά ουσία μία ανέξοδη εναλλακτική λύση, β) Η λογική της υποχρεωτικής λογοδοσίας, η οποία απορρέει από το γεγονός ότι θα πρέπει τα σχολεία να αποδίδουν απολογισμό των πράξεων τους, όπως άλλωστε συμβαίνει και με όλες τις επιχειρήσεις ή οργανισμούς, που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο και γ) Η λογική της βελτίωσης σύμφωνα με την οποία η αυτοαξιολόγηση προωθεί τη βελτίωση και αντικρούει την άποψη ότι η βελτίωση είναι ένας ατυχής χαρακτηρισμός χωρίς τα μέσα για να γνωρίζουμε πού βρισκόμαστε, πού πάμε και πώς θα το ξέρουμε όταν φτάσουμε (MacBeath, 2005: 31).

Εν κατακλείδι, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση είναι δύο μορφές αξιολόγησης, που στηρίζονται σε διαφορετικά επιστημονικά δεδομένα, πολιτικές, φιλοσοφικές βάσεις και αποβλέπουν σε διαφορετικούς στόχους (Μποφυλάτος, 1998: 18). Από το 1982 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εξετάσει ποιος φορέας είναι ο καταλληλότερος για να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ποια μορφή αξιολόγησης μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα. Πολλοί απορρίπτουν και τις δύο μορφές (εσωτερική- εξωτερική), υποστηρίζοντας ότι η μεν εξωτερική αξιολόγηση «αποσκοπεί στον έλεγχο, χειραγώγηση και υποταγή των εκπαιδευτικών και με τη σύνδεση μισθού και αποδοτικότητας στην άρση της μονιμότητας» (Καββαδίας &Κάτσικας, 1998: 14), ενώ η μεν αυτοαξιολόγηση αποβλέπει στην καλλιέργεια της ψευδαίσθησης ότι «οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και συναποφασίζουν για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, ενώ στην ουσία ευρισκόμενοι στις τελευταίες θέσεις της ιεραρχίας οφείλουν να υπακούν στους ιεραρχικά ανώτερους που ασκούν την εξουσία» (ό.π.: 18). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όμως, αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως «αναγκαιότητα» για τον εκσυγχρονισμό (Λιάτσου, 1999: 27), «εξευρωπαϊσμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Παπαματθαίου, 2000: 50), ως προϋπόθεση για την ποιότητά του και άρα ως ζήτημα πρώτης προτεραιότητας. Ωστόσο, ακόμη και αυτοί που τίθενται υπέρ της αξιολόγησης εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τον τρόπο υλοποίησής της, την αντικειμενικότητά της, τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο αξιολογητής και τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τις στάσεις ή τις ενστάσεις που διατυπώνονται, η αξιολόγηση είτε σε επίπεδο ατομικό είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε επίπεδο ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται αναγκαία. Άλλωστε, «χωρίς υ-

ψηλής ποιότητας αξιολογικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν έχουμε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς» (Stronge & Tucker, 2003: 3) ή αν χρειάζεται να γίνουν παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ώστε από τη μία να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί όσο αφορά στο έργο τους και από την άλλη τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά όσο αφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Και ο καταλληλότερος τρόπος για να υλοποιηθεί η αξιολόγηση είναι να υπάρξει ένας συνδυασμός εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Μαντάς κ.ά., 2009: 207). Η εσωτερική αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, «οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών, αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αλλά και εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε, άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους» (Σολομών, 1999: 19). Το ζήτημα που τίθεται αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση είναι κατά πόσο οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας διαθέτουν τη θέληση ή τα προσόντα να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης με αντικειμενικό, αποτελεσματικό και ευρύ τρόπο. Για αυτό τον λόγο, θα πρέπει επικουρικά με την εσωτερική να υπάρχει και εξωτερική αξιολόγηση. Ο εξωτερικός φορέας θα επιβλέπει τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, θα παράσχει μεθοδολογική υποστήριξη στη σχολική αυτοαξιολόγηση και μία εκ των έξω θεώρηση του σχολείου, θα αξιολογεί τα αποτελέσματα της και θα διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης γενικότερα.

3^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και εμπλοκή μαθητών

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συγκεντρώνει έντονο ενδιαφέρον κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην Ελλάδα και αποτελεί σημείο τριβής και αντιπαράθεσης ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 έχουν γίνει προσπάθειες να βρεθεί μια γενικά αποδεκτή και εφαρμόσιμη λύση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, οι οποίες απέβησαν άκαρπες. Το αποτέλεσμα ήταν η αξιολόγηση να παραμένει έως σήμερα σε επίπεδο ανεφάρμοστων νόμων και προεδρικών διαταγμάτων. Την ίδια ακριβώς κατάληξη είχε και η τελευταία απόπειρα θέσπισης ενός συστήματος αξιολόγησης με τον νόμο 3848/2010, αφού οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών αναχαίτισαν και αυτή την προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στους πραγματικούς λόγους για τους οποίους το Υπουργείο Παιδείας επαναφέρει κάθε φορά το θέμα της αξιολόγησης, στο αντικείμενό της, στον σκοπό που αυτή θα επιτελεί και στους φορείς που θα την πραγματοποιούν. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στην αξιολόγησή τους, διότι δεν έχουν, ίσως, πεισθεί έως σήμερα για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση τόσο της δικής τους απόδοσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Κασσωτάκης, 2003: 6) και θεωρούν ότι μέσω αυτής επιδιώκεται η συμμόρφωση και η λειτουργία τους σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Κυριαζή, 2002: 26-27· Παρασκευόπουλος, 2004: 123). Στη συνέχεια, θα κάνουμε μία σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και θα αναφερθούμε σε έρευνες, που εκπονήθηκαν κυρίως στον ελληνικό χώρο με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω σε συγκεκριμένες πτυχές του ζητήματος της αξιολόγησης.

3.1. Αναγκαιότητα

Παρά τις αντιδράσεις ή επιφυλάξεις, έρευνες που έχουν εκπονηθεί στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ως μεμονωμένες μονάδες στην πλειοψηφία τους εκφράζουν την υποστήριξή τους σε κάποια μορφή αξιολόγησης (Λακασάς, 2001: 16), θεωρώντας την απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που εκπονήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 71% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Γενικά Λύκεια και

το 66% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Γυμνάσια θεωρούν την αξιολόγηση «Πολύ» και «Αρκετά» αναγκαία, εκφράζουν την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα υποβαθμίζεται από την έλλειψη της αξιολόγησης και υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται, όπως αξιολογούνται όλοι οι επαγγελματίες στην εργασία τους (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 397). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο από τους Κασιμάτη και Γιλαμά καθώς και από τους Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22) σύμφωνα με τις οποίες το 67% και το 76% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, θεωρώντας ότι συμβάλλει στην ατομική τους βελτίωση και αποτελεί κίνητρο-ηθική ανταμοιβή για την εξέλιξή τους. Η Παμουκτσόγλου (2003: 110-111), επίσης, έδειξε με έρευνά της ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να γίνει αξιόπιστη αξιολόγηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πάψει « η λέξη αξιολόγηση να αποτελεί ‘ταμπού’ για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Μόνο στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών τάσσεται κατά της αξιολόγησης (42,3%), παραθέτοντας ως βασικά επιχειρήματα ότι η αξιολόγηση προκαλεί άγχος - νευρικότητα, περιορίζει την αυτονομία, δημιουργεί ένα κλίμα ατομικισμού – ανταγωνισμού και προάγει τις πελατειακές σχέσεις ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 2006: 8). Προβληματισμό, επίσης προκαλεί το γεγονός ότι το 20,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της παραπάνω έρευνας δεν εκφράζει ούτε θετική ούτε αρνητική γνώμη για το συγκεκριμένο θέμα, προβάλλοντας έτσι την επιφυλακτικότητά του και την αδυναμία αποκρυστάλλωσης άποψης μπροστά στο δίλλημα «Αξιολόγηση ή όχι Αξιολόγηση». Η επιφυλακτικότητα αυτή απέναντι κυρίως στον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση διαφαίνεται και στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά, η οποία έδειξε ότι ενώ στην απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία τους (99,1%), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγησή τους, ωστόσο σε πολύ μεγάλο ποσοστό (53,7%) πιστεύουν ότι δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα το απαραίτητο θετικό κλίμα για την αποδοχή της.

3.2. Σκοπός

Σύμφωνα με τους Αθανασίου (1989: 233), Shinfieldand και Stufflebeam (1995: 16), Παπασταμάτη (2001: 57), Leeetal. (2003: 54), η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν τη λειτουργία της. Εύλογα, λοιπόν, τίθεται το ερώτημα ποιοι πα-

ράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, σύμφωνα με τον Manning (1989: 12), προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τα κίνητρα-αντικίνητρα των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν θεωρήσουν ότι η αξιολόγησή τους διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αποτελώντας μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε την απορρίπτουν (McLaughlin, 1990: 404). Στις μέρες μας μάλιστα ο σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί αντικείμενο πληθώρας άρθρων στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, τα οποία καυτηριάζουν τον τιμωρητικό και όχι τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και τις ρυθμίσεις που προβλέπουν έως και απόλυση για όσους εκπαιδευτικούς αποδειχθούν ανεπαρκείς στα εκπαιδευτικά και διοικητικά τους καθήκοντα. Τα παραπάνω έρχονται εν μέρει σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χαρακόπουλου (1998: 140), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δέχονται σε μεγάλο ποσοστό τη διαμορφωτική μορφή της αξιολόγησης χωρίς, όμως, στην πλειοψηφία τους να απορρίπτουν ταυτόχρονα και την τελική της μορφή. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως «πολύ σημαντικούς» ή «σημαντικούς» σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης τη βελτίωσή τους (90,5%), την αυτοενημέρωσή τους για τις ικανότητες-αδυναμίες τους (82,7%), την επιλογή τους σε διευθυντικές θέσεις ή σε θέσεις συμβούλων (81,2%) και τον εντοπισμό όσων εκπαιδευτικών έχουν ανάγκη μεγαλύτερης επιμόρφωσης (80,9%), ενώ τα ποσοστά μειώνονται σημαντικά στην περίπτωση σύνδεσης της αξιολόγησης με τη βαθμολογική (61,1%) και μισθολογική (54,5%) εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Ο σκοπός, πάντως, που απορρίπτεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παραπάνω έρευνα (65,1%) είναι ο έλεγχος, προφανώς λόγω των άσχημων εμπειριών του εκπαιδευτικού κόσμου από τον θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος είχε εξελιχθεί σε μία διαδικασία αυταρχικού ελέγχου και χειραφέτησης των εκπαιδευτικών. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν η αξιολόγησή τους να διεξάγεται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, να εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία παρά στα αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη όλους τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο κατά τη διεξαγωγή της και τα αποτελέσματά της να χρησιμοποιούνται για ενίσχυση και ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολο-

γική και μισθολογική εξέλιξη. Η έρευνα μάλιστα της Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134) αναφορικά με την αξιοποίηση της αξιολόγησης έδειξε ότι κάποιοι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ανησυχούν για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της για την απόλυση εκπαιδευτικών με αρνητική αξιολόγηση. Αρκετοί βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιποι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να απορρίπτουν τον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, αλλά ταυτόχρονα να αποδέχονται τον επιβραβευτικό χαρακτήρα της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί έρευνα, που εκπονήθηκε από τον Κυπριακό Όμιλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.) στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου της Κύπρου και σύμφωνα με την οποία το 52% των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης παρουσιάζεται να ευνοεί τη σύνδεση της απόδοσης στην εργασία με μία επιπλέον ανταμοιβή. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους, θα πρέπει να συνεχίσουν να παίρνουν τις κανονικές προσαυξήσεις τους, αλλά εκείνοι που αξιολογούνται ως εξαιρετικοί να τυγχάνουν και κάποιου bonus ως περαιτέρω αμοιβή της εξαιρετικής υπηρεσίας τους (Πασιαρδής, 1996: 71). Παρόμοιες τάσεις έχουν αρχίσει να διαγράφονται και σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, όπου επιχειρείται μία σύνδεση και διαβάθμιση των αμοιβών ανάλογα με την απόδοση του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1993: 134-135). Και στο συγκεκριμένο ζήτημα, πάντως, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για τους τρόπους αναγνώρισης της διακεκριμένης δράσης κάποιου εκπαιδευτικού, καθώς και τον φόβο για τη δημιουργία ενός κλίματος ανταγωνιστικών αντιπαραθέσεων μεταξύ τους (Πασιαρδής, 1996: 48).

3.3. Τομείς

Αναφορικά με τους τομείς του έργου των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να υπόκεινται σε αξιολόγηση, έρευνα που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρωτίστως να αξιολογείται για τη διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα, καθώς και για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα (94%, 92%, 90% αντίστοιχα). Μεγάλο είναι, επίσης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί ότι στην αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επιστημονική

κατάρτιση του εκπαιδευτικού (87%), η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (76%) και η συνεργασία με συναδέλφους (72%)· μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι στα κριτήρια της αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνονται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον Διευθυντή του σχολείου (63%) και η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο (49%) ή η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα εξωδιδασκικά του καθήκοντα (46%) (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 400). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα έρευνας που εκπονήθηκε από τον Χαρακόπουλο (1998: 152-155), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς τη διδακτική τους ικανότητα (98,5%), την παιδαγωγική τους ικανότητα (97,6%), την υπευθυνότητά τους (96,9%), τη συνέπειά και την επιστημονική τους κατάρτιση (96,8%), τη συμπεριφορά και τις σχέσεις με τους μαθητές (81,8% και 86,6% αντίστοιχα), ενώ θεωρούν ήσσονος σημασίας τους τομείς της συγγραφικής δραστηριότητας, της απόκτησης επιστημονικών τίτλων και της γενικότερης κοινωνικής δράσης τους. Η έρευνα, επίσης, της Παμουκτσόγλου (2001: 81-90) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου έδειξε ότι πιθανά αντικείμενα προς αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούν η ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η συνειδητή επιλογή για το επάγγελμα του δασκάλου, η επιμονή και η υπομονή του, η αυτοαξιολόγηση στην κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης, η διδακτική ικανότητα, η επικοινωνία, ο ενθουσιασμός και η αίσθηση του χιούμορ.

Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αμφισβητούν το κατά πόσο μπορούν να αξιολογηθούν τα παραπάνω πεδία του έργου τους με σαφή, έγκυρα και αντικειμενικά κριτήρια. Εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για το με ποια εγκυρότητα και αξιοπιστία μπορεί, για παράδειγμα, να αξιολογηθεί η επιστημονική συγκρότηση και η επαρκής γνώση τους ή με ποια ακρίβεια μπορεί να βαθμολογηθεί η παιδαγωγική σχέση τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται και σε σχετική έρευνα του Νανούρη (2003, 44-45), σύμφωνα με την οποία το 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση και πάνω από το 70% θεωρούν ότι ουσιαστικά πρόκειται για μία διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου, που αποβλέπει στη χειραγώγησή τους.

3.4. Φορείς

Ένα από τα ζητήματα, που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους κάνει να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης είναι αυτό των

φορέων που θα αναλάβουν την αξιολόγησή τους. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αυτοί που διάκεινται θετικά απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους, εκφράζουν μία γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας, αλλά και με τη θέση ως προς τη σχολική μονάδα, που πρέπει να έχουν τα πρόσωπα που θα κληθούν να την πραγματοποιήσουν. Κάποιοι θεωρούν ως ενδεδειγμένη μορφή την εξωτερική αξιολόγηση από επιθεωρητές ή σώματα ανεξάρτητων φορέων προκειμένου να αποφευχθούν η μεροληψία και η υποκειμενικότητα στην κρίση. Κάποιοι άλλοι προτείνουν την εσωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού θεωρώντας ότι είναι πιο αποτελεσματική και ότι προκαλεί τους λιγότερους κραδασμούς στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μία τρίτη μερίδα εκπαιδευτικών πιστεύει ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να εξασφαλίζονται πιο ασφαλή, σφαιρικά και έγκυρα αποτελέσματα. Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε ότι από τις παραπάνω απόψεις ως πιο ενδεδειγμένη μορφή αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού θεωρείται πρωτίστως η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 73% και δευτερευόντως ο συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης σε ποσοστό 46%, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση απορρίπτεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 81% (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 402).

Στα πλαίσια της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, που είναι και η επικρατούσα άποψη της παραπάνω έρευνας, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία επιθυμούν στην αξιολόγησή τους να συμμετέχουν οι ίδιοι, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν (Πασιαρδής, 1996: 53,55· Χαρακόπουλος, 1998: 175· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006: 15) και ο σύλλογος των διδασκόντων (Χαρακόπουλος, 1998: 175· Χαϊδεμενάκου, 2006: 131). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν το ενδεχόμενο να αξιολογούνται από συναδέλφους παρόλο που είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα αποτελέσματα στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης συμβουλευτικού χαρακτήρα είναι περισσότερο από ικανοποιητικά για τον εκπαιδευτικό (Πασιαρδής, 1996: 54).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία μία από τις κύριες πηγές που μπορούν να δώσουν επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τη διδασκαλία είναι και ο μαθητής με την ιδιότητα του ως ένα από τα δύο απαραίτητα συστατικά στοιχεία της διδασκαλίας. Οι μαθητές μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε εξωτερικό παρατηρητή να κρίνουν τη διδασκαλία από τη στιγμή που είναι οι μόνοι «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστή-

ματος που έχουν άμεση γνώση των πρακτικών του εκπαιδευτικού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας (Stronge & Ostrander, 2006: 137) και κανένα άλλο άτομο ή ομάδα δεν έχει τόση εκτενή και εμβριθή εμπειρία με τον εκπαιδευτικό όσο αυτοί (Follman, 1992: 169). Ο Fielding (2001: 123-141) μάλιστα προτείνει ένα μοντέλο εμπλοκής των μαθητών σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν σε μια έρευνα ως πηγές δεδομένων, ως ενεργοί συμμετέχοντες, ως συνερευνητές και ως ερευνητές με στόχο και τα τέσσερα αυτά επίπεδα να χρησιμοποιηθούν για θέματα βελτίωσης ή αξιολόγησης πρακτικών ενός σχολείου. Για το λόγο αυτό ευρωπαϊκά σχολεία, όπως το γυμνάσιο Fontane στο Ranngsdorf του Βραδεμβούργου, έχουν εισάγει ένα σύστημα αξιολόγησης των καθηγητών από τους μαθητές τους, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές συμπληρώνουν ανώνυμα ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, την ατμόσφαιρα στην τάξη, κ.ά. και γράφουν ένα κείμενο με προσωπικά τους σχόλια, προτάσεις και κριτικές (Rohowski, 2008).

Ωστόσο, η εφαρμογή του συγκεκριμένου εγχειρήματος στην πράξη αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, από τη στιγμή που εκφράζονται επιφυλάξεις κυρίως για το αν και κατά πόσο οι «μαθητές έχουν την εμπειρία, τη γνώση, τη σοφία, την κρίση και την ικανότητα να διακρίνουν και να αξιολογούν οτιδήποτε ή οποιονδήποτε, πολύ περισσότερο έναν επαγγελματία όπως είναι ο εκπαιδευτικός» (Follman, 1992: 175). Οι επιφυλάξεις μάλιστα αυτές δεν περιορίζονται στην ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τον εκπαιδευτικό, αλλά επεκτείνονται και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να υλοποιείται, στους σκοπούς που πρέπει να επιτελεί, στους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογεί και στους περιορισμούς που πρέπει να τεθούν προκειμένου η συγκεκριμένη αξιολόγηση να είναι έγκυρη και αποτελεσματική. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι πληροφορίες που δίνουν οι μαθητές θα πρέπει να αφορούν στην απλή περιγραφή γεγονότων που έγιναν στην τάξη και όχι προσωπικές ερμηνείες ή κρίσεις τους για το τί έγινε (Harris, 1987· Δημητρόπουλος, 1991· Macpherson, Pashiardis & Frielick, 2000, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής κ.ά., 2005: 16) και για αυτό θα πρέπει να περιορίζεται στο διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Aleamoni, 1987, όπ. αναφ Stronge&Ostrander, 2006: 140) και να εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού αν τα αποτελέσματά της θα κοινοποιηθούν στους προϊσταμένους του (Larson, 1984: 16). Επιπρόσθετα, κάποιοι άλλοι ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι θα πρέπει να υπάρχει ηλικιακό όριο κάτω από το οποίο δεν πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία (Stronge & Ostrander, 2006: 140), καθώς και ότι «απαιτούνται χρόνια κοινών εμπειριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μα-

θητές προκειμένου το συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα των εκπαιδευτικών να αποκτήσει ολοκληρωμένη λειτουργικότητα και χρησιμότητα» (Peterson, 2000: 120).

Στην Ελλάδα, το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών δεν απασχόλησε ιδιαίτερα την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μπορεί η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία με τον νόμο 3848/2010 να προβλέπει θεωρητικά το παραπάνω ενδεχόμενο, ωστόσο δεν αναφέρει περαιτέρω λεπτομέρειες για το πώς μπορεί κάτι τέτοιο να υλοποιηθεί στην πράξη και ως εκ τούτου δεν έχει εφαρμοστεί σε κάποιες σχολικές μονάδες έστω και πειραματικά. Η προσπάθεια, μάλιστα, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστη και μάλλον περιορίζεται στα πλαίσια διδακτορικών και μεταπτυχιακών εργασιών. Τα αποτελέσματα ακόμη και αυτών των ερευνών δείχνουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα είναι διχασμένη απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή της. Σε ορισμένες από αυτές οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το παραπάνω ενδεχόμενο (Χαρακόπουλος, 1998: 175), θεωρώντας πως είναι σημαντικό η αξιολόγηση του διδακτικού έργου τους να στηρίζεται στις σχέσεις με τους μαθητές και στη διδακτική συμπεριφορά (Κουτσελίνη, 2001: 67-74· Κυριακίδης, 2001: 53-65). Άλλες πάλι αναδύουν μία διχογνωμία για το συγκεκριμένο ζήτημα, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, η θέση ευθύνης και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθιστώντας τους νεότερους σε προϋπηρεσία υπέρμαχους της ιδέας σε αντίθεση με τους παλαιότερους ή τους διευθυντές, που την απορρίπτουν και μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό.

Από τα παραπάνω θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι υπάρχει ένας πλουραλισμός θέσεων σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης και των παραμέτρων της και να υποστηρίξει ότι σε κάποιες περιπτώσεις υφίσταται μία δυσανάλογη αντιστοιχία μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να τροφοδοτήσουν την όλη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστες. Κατά συνέπεια, η συζήτηση για το σημαντικό, αλλά και ευαίσθητο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους διεξάγεται βασιζόμενη σε θέσεις που δεν τεκμηριώνονται επαρκώς από τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών, που να διερευνούν σε βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στοχοθεσία, τη διαδικασία εφαρμογής, τον τρόπο λειτουργίας, τις προτεραιότητες αλλά και τις ενδεχόμενες αδυναμίες του συ-

στήματος αξιολόγησης. Η ύπαρξη, όμως, πληθώρας ερευνών θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ, διότι συμβάλλει στον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, φέρνει στην επιφάνεια τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται, αναδεικνύει τις προσδοκίες και προβάλλει τις ανησυχίες ή ενδεχομένως τους φόβους τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης και ενισχύει, σε συμβολικό επίπεδο, την αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη όσων συμμετέχουν σε αυτή.

4^οΚεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Σκοπός και στόχοι

Το ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι η θεωρητική εμβάθυνση και καταγραφή των «τάσεων» που διαμορφώνονται σήμερα στο πεδίο της αξιολόγησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ώστε να συνδράμουμε στο μέτρο του δυνατού στον εμπλουτισμό της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας και στη γενικότερη συζήτηση περί αξιολόγησης. Σκοπός μας είναι να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά στην ιδέα της αξιολόγησής τους επί της αρχής, να καταγράψουμε τις απόψεις τους σχετικά με τους σκοπούς, που θα πρέπει να επιτελεί και τους φορείς, που είναι προτιμότερο να την υλοποιήσουν, καθώς επίσης και να αναλύσουμε τους προβληματισμούς, που εκφράζονται πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα. Επιπρόσθετα, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αξιολόγηση των ίδιων και του έργου τους από τους μαθητές που φοιτούν σε λυκειακές τάξεις και να διευκρινίσουμε αν θέτουν κάποιες προϋποθέσεις-κριτήρια και αν προτείνουν τρόπους για να υλοποιηθεί με επιτυχία το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Φιλοδοξία μας είναι να διαπιστώσουμε, έστω και δειγματικά, αν και σε ποιό βαθμό οι εν ενεργεία σήμερα εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγησή τους γενικότερα και ειδικότερα από τους μαθητές τους, καθώς και τα εχέγγυα τα οποία θεωρούν απαραίτητα για την αποδοτική λειτουργία της. Τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στο ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας ευελπιστούμε να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω επιστημονική μελέτη σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης και τα αξιολογικά κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά, έγκυρα και αξιόπιστα. Τέλος, τα στοιχεία που θα προκύψουν μπορούν να ληφθούν υπόψη και να χρησιμοποιηθούν στον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης με αυξημένο επίπεδο αποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να έρθει εις πέρας και με επιτυχία το ακανθώδες ζήτημα της αξιολόγησης, που ταλανίζει τον εκπαιδευτικό κόσμο εδώ και τρεις δεκαετίες.

4.2 Υποθέσεις και ερωτήματα

Συγκεκριμένα και μετά από διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγησή τους και μάλιστα θεωρούν πιο χρήσιμη την εσωτερική αξιολόγηση από κάθε άλλο είδος αξιολόγησης αναφορικά με τον φορέα υλοποίησής της.
- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν στην πλειοψηφία τους η αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και να έχει ως στόχο την προσωπική τους ανατροφοδότηση και βελτίωση.
- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγησή τους από τους μαθητές τους που φοιτούν σε λυκειακές τάξεις. Στο σημείο αυτό μάλιστα θα προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε και τα επιχειρήματά ή αντεπιχειρήματά τους για το ενδεχόμενο αυτό.
- Θα εξετάσουμε σε ποιους τομείς του έργου τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές τους ικανούς να τους αξιολογήσουν και ποιον τρόπο θεωρούν πιο ενδεδειγμένο για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση αυτή.
- Θα εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιολογούνται από όλους τους μαθητές τους ή αν θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις και κριτήρια αποκλεισμού κάποιων μαθητών όσο αφορά στην αξιολόγησή τους.

4.3 Μεθοδολογία

Ακολούθως, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας, αναφέρονται λεπτομέρειες για το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς και στοιχεία για τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα, τον τρόπο συλλογής και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας είναι μικρής κλίμακας από τη στιγμή που οι διερευνήσεις διεξάγονται από μεμονωμένο ερευνητή και όχι από κάποιο φορέα ή υπηρεσία (Cohen & Manion, 1994: 124). Επίσης, πρόκειται για ποσοτική έρευνα στην οποία διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης και τις παραμέτρους του. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε, διότι παρέχει τη δυνατότητα εκτεταμένου και αντιπροσωπευτικού δείγματος, ενώ από τη φύση της αποσκοπεί στην εύρεση αιτιωδών ή συσχετιστικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών παρέχοντας, ταυτόχρονα, τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Καραγεώργος, 2002: 223· Mertens, 1998: 60). Επιπλέον, κατά την Cresswell (2005: 41) η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα:

- Έμφαση στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σε αριθμητική μορφή.

- Έμφαση στη συλλογή επιδόσεων που μετρούν διακριτές ιδιότητες ατόμων ή οργανισμών.
- Έμφαση στις διαδικασίες σύγκρισης ομάδων ή το συσχετισμό παραγόντων σχετικά με άτομα ή ομάδες σε πειράματα, συσχετιστικές μελέτες και έρευνες.

Ως βασική ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση, διότι είναι κατάλληλη για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων και εκτιμήσεων (Δημητρόπουλος, 2001: 139) και είναι η συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα. Επιπλέον, η επισκόπηση μικρής κλίμακας δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο, να περιγράψει τις υπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ερευνητικό θέμα, ενώ παράλληλα του επιτρέπει να εντοπίσει και να διαχωρίσει δευτερογενή ζητήματα που συνδέονται με τον βασικό σκοπό.

4.3.1 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των στοιχείων επιλέξαμε να γίνει με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, καθώς με αυτό η έρευνα είναι δυνατό να διεξαχθεί σε αρκετά μεγάλο δείγμα μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερο πλήθος πληροφοριών για επεξεργασία. Η χρήση του ερωτηματολογίου σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής πληροφοριών πλεονεκτεί στο γεγονός ότι οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλα τα υποκείμενα της έρευνας και μπορεί να αποδελτιωθεί άμεσα. Επίσης, με την κατάλληλη επιλογή του δείγματος και τη σωστή επεξεργασία των δεδομένων μπορεί να μας οδηγήσει σε έγκυρα αποτελέσματα και να παρουσιάσει μια ακριβή εικόνα των συμπεριφορών και των απόψεων που οι άνθρωποι έχουν ως πιθανό οδηγό σχετικά με την συμπεριφορά τους, που είναι άλλωστε και ένας από τους βασικούς σκοπούς του (Kent, 2001: 7). Λόγω αυτών των πλεονεκτημάτων προτιμήθηκε να χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, παρά το γεγονός ότι συχνά το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών είναι μικρό, δεν υπάρχει προσωπική επαφή με τα υποκείμενα του δείγματος (Cohen & Manion, 1994: 389-390) και υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιες ερωτήσεις να μη γίνουν κατανοητές ή να παρερμηνευτούν, οδηγώντας έτσι σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Εφόσον, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο της διπλωματικής μας εργασίας, ο σχεδιασμός του έγινε με γνώμονα την άποψη των Cohen and Manion (1994), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «για τον επιτυχημένο σχεδιασμό ενός ερωτηματο-

λογίου πρέπει να καθοριστεί με ακρίβεια το είδος των πληροφοριών, ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται και οι πόροι που είναι διαθέσιμοι» (ό.π.: 85). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα κ.α.) αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και τις παραμέτρους της αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Η μέτρηση των ερωτήσεων έγινε με μια κλίμακα τύπου Likert (Δημητρόπουλος, 2002: 220-221) με πέντε κατηγορίες: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Αρκετά, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ. Δύο μόνο ερωτήσεις, που αναφέρονται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή, είναι ανοικτού τύπου και ζητούν από τους ερωτηθέντες να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Αποτελείται από 9 σελίδες, η πρώτη εκ των οποίων είναι η εισαγωγική επιστολή στην οποία ενημερώνονται οι συμμετέχοντες για το θέμα και λαμβάνουν πληροφορίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του. Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, ενώ οι επόμενες, που αποτελούν και τον κύριο κορμό του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε 2 κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει ερωτήσεις γενικές πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης όπως α) στον φορέα, που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο ενδεδειγμένο για να υλοποιήσει την ατομική τους αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου τους, β) στους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η ατομική τους αξιολόγηση και γ) στα κριτήρια αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικά. Η δεύτερη κατηγορία προσεγγίζει το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγησή των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα εξετάζει α) αν οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά ή αρνητικά απέναντι στο παραπάνω ενδεχόμενο β) ποιους τομείς του εκπαιδευτικού έργου είναι ικανοί οι μαθητές να αξιολογήσουν και γ) αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην αξιολόγησή τους ή αν θέτουν προϋποθέσεις αποκλεισμού ορισμένων εξ αυτών από αυτή.

4.3.2 Διαδικασία έρευνας

Για να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας ακολουθήσαμε την εξής διαδικασία. Αρχικά, διατυπώσαμε τον σκοπό της έρευνας, που δεν είναι άλλος από το να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ακανθώδες και πλέον επίκαιρο ζήτημα της αξιολόγησης και καθορίσαμε τους επιμέρους στόχους μας. Στη συνέχεια υποβάλαμε τα ερευνητικά ερωτήματα- υποθέσεις με βάση τα αποτελέσματα των διε-

ξαχθεισών ερευνών στον ελληνικό χώρο, τη διεθνή βιβλιογραφία και τις πρόσφατες προτεινόμενες προς διαβούλευση προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Κατόπιν, καθορίσαμε ότι η ερευνητική μέθοδος θα είναι η επισκόπηση υιοθετώντας την άποψη των Marshall και Rossman (1995) ότι «το χαρακτηριστικό ή η πεποίθηση που ενδιαφέρει έναν ερευνητή μπορεί να περιγραφεί ή να μετρηθεί με ακρίβεια μέσα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από το δείγμα της έρευνας» (ό.π.: 96) και επιλέξαμε τις μεταβλητές που θα διερευνούσε το ερωτηματολόγιο. Με βάση αυτές τις μεταβλητές διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς το πρώτο δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου του 2013. Συμπληρώθηκε αρχικά πιλοτικά από δέκα άτομα για να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και να συμπληρωθούν οι ελλείψεις που υπήρχαν. Στη συνέχεια δόθηκε και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

4.3.3 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε μόνιμους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει σε Γενικά Λύκεια του νομού Λαρίσης. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν διδάσκουν τόσο σε αστικές, όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, με σκοπό να ενισχυθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων δε δόθηκαν περαιτέρω εξηγήσεις παρά μόνο ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι τα αποτελέσματά τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Ο λόγος για τον οποίο δεν έγινε ενημέρωση για τις διάφορες πτυχές του ζητήματος της αξιολόγησης που μελετάμε είναι ότι πολλές φορές «το να ενημερωθεί το δείγμα για το θέμα της έρευνας μπορεί να τους οδηγήσει στο να απαντήσουν τις ερωτήσεις διαφορετικά από ότι αν δεν είχαν γνώση του θέματος» (Weisberg, Krosnick & Bowen, 1996: 355). Συνολικά, από τα 200 ερωτηματολόγια που δόθηκαν, επιστράφηκαν τα 164, που αποτελούν ποσοστό 82%, ενώ υπήρξαν και 27 ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν με ηλεκτρονική μορφή. Στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε χαρακτηριστικά ότι δύο εκπαιδευτικοί όχι απλώς αρνήθηκαν να τα συμπληρώσουν, αλλά δε δέχτηκαν ούτε καν να τα παραλάβουν τονίζοντας ότι δε θα ήθελαν να εμπλακούν στην όλη διαδικασία.

4.3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Τα στοιχεία/δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 21 for Windows. Σε περιγραφικό επίπεδο, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες συχνοτήτων, στους οποίους μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση. Σε επαγωγικό επίπεδο, από τη στιγμή που εξετάζουμε σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 (Chisquare) του Pearson προκειμένου να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Παρουσιάστηκαν οι συσχετίσεις μεταβλητών με δείκτη σημαντικότητας $\alpha < 0,05$, δηλαδή με πιθανότητα να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών μικρότερη του 5%. Για να ελέγξουμε αν υπάρχει διαφορά μέσω όρων ανάμεσα σε μια ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες και μια εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αν το Levene's test ήταν στατιστικά σημαντικό ($p < .05$), άρα οι διακυμάνσεις δεν ήταν ίσες, τότε χρησιμοποιούσαμε τις διορθωμένες τιμές του t-test για άνισες κατανομές. Στις περιπτώσεις που έπρεπε να ελέγξουμε αν υπάρχει διαφορά μέσω όρων περισσότερων από δύο ομάδων μιας ανεξάρτητης μεταβλητής ως προς μια εξαρτημένη, ποσοτική μεταβλητή χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Ειδικά, για τις ερωτήσεις που αναφέρονται στους τομείς του έργου τους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ικανούς να κρίνουν οι ερωτήσεις δε μελετήθηκαν ξεχωριστά, αλλά επανακωδικοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες συνάδουν με τα πέντε πεδία που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, κατασκευάσαμε γραφήματα για να παραστήσουμε γραφικά τη συσχέτιση των μεταβλητών που μελετήσαμε.

5^οΚεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προκύπτουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτά, σε σύνολο 191 ερωτηθέντων το 64,9% (124 υποκείμενα) είναι γυναίκες και το 35,1% (67 υποκείμενα) άντρες (Πίνακας 1, Γράφημα 1). Η αναλογία αυτή του φύλου είναι αναμενόμενη, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι κατά βάση επιλογή του γυναικείου πληθυσμού. Όσο αφορά την ηλικία των υποκειμένων του δείγματος παρατηρούμε ότι τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση έχει η ηλικιακή ομάδα των 41-50 με ποσοστό 47,1% (90 υποκείμενα), ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 31-40 με ποσοστό 27,7% (53 υποκείμενα) και των μεγαλύτερων των 51 με ποσοστό 24,6% (47 υποκείμενα). Το λιγότερο ποσοστό βλέπουμε στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30, που κατέχει ποσοστό μόλις 0,5% (1 υποκείμενο) (Πίνακας 2, Γράφημα 2).

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση των στοιχείων της προϋπηρεσίας επιτρέπουν να συμπεράνουμε πως η κατηγορία 6-15 έτη προϋπηρεσίας καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό ανερχόμενο στο 47,1% (90 υποκείμενα) και το μικρότερο η ηλικιακή ομάδα των κάτω των 6 ετών με ποσοστό 14,7% (28 υποκείμενα). Η κατηγορία 16-25 έτη κατέχει ποσοστό 23,0% (44 υποκείμενα) και η μεγαλύτερη των 25 ετών 15,2% (29 υποκείμενα) (Πίνακας 3, Γράφημα 3).

Η κατανομή των ειδικοτήτων, όπως φαίνεται στον πίνακα 4 και το γράφημα 4, δείχνει ότι οι φιλόλογοι κατέχουν την πρώτη θέση με ποσοστό 29,8% (57 υποκείμενα), γεγονός που δικαιολογείται από τη σχολική πραγματικότητα, καθώς έχουν τις περισσότερες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα και είναι η ειδικότητα με τα περισσότερα άτομα στα σχολεία. Το μικρότερο ποσοστό στο δείγμα μας καταλαμβάνουν οι οικονομολόγοι και οι πολιτικοί μηχανικοί αφού έχουν 2,6% (5 υποκείμενα) έκαστος.

Στους πίνακες 5 και 6 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις βασικές σπουδές των υποκειμένων του δείγματος και τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα τους αντίστοιχα. Το 96,9% (185 υποκείμενα) των ερωτηθέντων κατέχει πτυχίο ΑΕΙ, ενώ πτυχίο ΤΕΙ / ΣΕΛΕΤΕ μόλις το 3,1% (6 υποκείμενα). Όσο αφορά τα πρόσθετα προσόντα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 77,5% (148 υποκείμενα) δεν έχει κανένα. Το 14,7% (28 υποκείμενα) διαθέτει μεταπτυχιακό, το 3,7% (7 υποκείμενα) διδακτορικό, το 3,1% (6 υποκείμενα) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και το 1,0% (2 υποκείμενα) διδασκαλείο.

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 και το γράφημα 5, το δείγμα της έρευνας προέρχεται κατά 50,8% (97 υποκείμενα) από σχολεία αγροτικής περιοχής, 34,0% (65 υποκείμενα) από αστική και 15,2% (29 υποκείμενα) από σχολεία ημιαστικής περιοχής.

Ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων έδειξε έναν σχεδόν ισομερή καταμερισμό. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 8 και το γράφημα 6 του παραρτήματος, οι κατηγορίες 150-250 και πάνω από 250 μαθητές έχουν το ίδιο ποσοστό 34,0% (65 υποκείμενα) έκαστος, ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά η κατηγορία σχολείων με λιγότερους από 150 μαθητές (31% ή 61 υποκείμενα).

5.2 Απόψεις για την αξιολόγηση

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν χρήσιμη και αναγκαία την αξιολόγησή τους σε ποσοστό 75,4%. Το 5,2% δεν έχει αποφασίσει αν την επιθυμεί ή όχι, ενώ μόλις το 19,4% την απορρίπτει (Πίνακας 9, Γράφημα 7). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως των Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 397). Θέλοντας να αναλύσουμε περισσότερο το ποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την ατομική τους αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου τους εξετάσαμε την άποψη για την αξιολόγηση σε σχέση με το φύλο, την προϋπηρεσία, την ηλικία, την ειδικότητα, το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου.

Από τον πίνακα 10 του παραρτήματος μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες διάκεινται θετικά απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης περισσότερο από τους άνδρες. Το ποσοστό των γυναικών φτάνει στο 79%, ενώ το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 68,7%. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κατασταλάξει ως προς το θέμα της αξιολόγησης και επομένως δεν μπορούν να τοποθετηθούν είτε θετικά είτε αρνητικά στους άνδρες είναι το 9% ενώ στις γυναίκες το 3,2%, εδώ δηλαδή το ποσοστό των ανδρών που δεν έχουν γνώμη είναι τριπλάσιο σχεδόν από εκείνο των γυναικών.

Η ηλικία δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τη θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση, αφού τα ποσοστά θετικής γνώμης και των τεσσάρων ηλικιακών κατηγοριών ανέρχονται άνω του 70%. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών στο σύνολό τους τοποθετούνται 100% θετικά στην αξιολόγηση. Η κατηγορία των 31-40 ετών είναι δεύτερη στη σειρά των ποσοστών φτάνοντας το 83,0%, ενώ η κατηγορία

των 41-50 τρίτη με ποσοστό 73,3%. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας άνω των 51 φτάνουν το 70,2%. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που δεν εκφέρουν γνώμη βρίσκονται στην ηλικία άνω των 51 ετών αγγίζοντας το 8,5%, ποσοστό διπλάσιο των άλλων κατηγοριών, των οποίων τα ποσοστά είναι 4,4% για την ηλικία των 41-50 και 3,8% για την ηλικία 31-40 (Πίνακας 11).

Παρατηρώντας τον πίνακα 12 των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναφορικά με την άποψή τους για την αξιολόγηση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι εκτός από την ειδικότητα των κοινωνιολόγων που απορρίπτουν την αξιολόγηση με ποσοστό που ανέρχεται στο 60,00%, όλες οι υπόλοιπες ειδικότητες διατίθενται θετικά με ποσοστά άνω των 60% πρωτοστατώντας οι θεολόγοι με ποσοστό 90% και έπονται οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών με 87%. Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί είναι ότι από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν γνώμη ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σχετικά ανεβασμένα ποσοστά, 14,3% και 16,7%, παρουσιάζουν αυτοί που διδάσκουν μαθηματικά και πληροφορική αντίστοιχα.

Αντίστοιχα, μελετώντας τον πίνακα 13 του παραρτήματος διαπιστώνουμε ότι η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, δηλαδή αν είναι αγροτική, ημιαστική ή αστική, δεν επηρεάζει ιδιαίτερα την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αφού και στις τρεις κατηγορίες τα ποσοστά κυμαίνονται άνω των 70%. Πρωτοστατούν τα σχολεία ημιαστικής περιοχής με ποσοστό 79,3% και ακολουθούν η αγροτική με ποσοστό 75,3% και η αστική με ποσοστό 73,8%. Ενδεικτικό είναι πως στα σχολεία ημιαστικής περιοχής δεν παρουσιάστηκε κανένας εκπαιδευτικός που δεν έχει γνώμη, ενώ στις άλλες κατηγορίες παρουσιάζεται το ίδιο ποσοστό που ανέρχεται στο 6,2%.

Τέλος, στο 85% φτάνει το ποσοστό θετικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση σε σχολεία κάτω των 150 μαθητών, ενώ στα μεγαλύτερα σχολεία με μαθητές 150-250 και άνω των 250 το ποσοστό είναι το ίδιο και φτάνει το 70,8%. Όσο αφορά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν εκφέρουν άποψη παρατηρείται ότι στα σχολεία κάτω των 150 μαθητών και των 150-250 τα ποσοστά είναι 6,6% και 6,2% αντίστοιχα, ενώ στην τρίτη κατηγορία σχολείων, άνω των 250 ετών, μειώνεται στο μισό περίπου (3,1%) (Πίνακας 14).

5.3. Φορείς αξιολόγησης

Το είδος της αξιολόγησης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη θέση που κατέχει ο φορέας σε σχέση με τη σχολική μονάδα παρουσιάζεται στον πίνακα 15

του παραρτήματος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό προτίμησης λαμβάνει ο συνδυασμός εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης (Μ.Τ. 3,2323) και ακολουθεί με μικρή διαφορά η εσωτερική αξιολόγηση (Μ.Τ. 3,1355). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο τον συνδυασμό εσωτερικής-εξωτερικής και αυτόνομα την εσωτερική αξιολόγηση παρά αυτή που προέρχεται μόνο από ένα εξωτερικό φορέα που δεν έχει πλήρη εικόνα της λειτουργίας τους στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο γεγονός επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα που φέρουν την εξωτερική αξιολόγηση στην τελευταία θέση (Μ.Τ. 1,9935).

Διαφοροποίηση ($\chi^2=13,147$, $df=6$, $\alpha=.041<.05$) εμφανίζεται ανάμεσα στην προϋπηρεσία και την άποψη για την αναγκαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Παρατηρούμε από το γράφημα 8 ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 25 χρόνια προϋπηρεσίας τη θεωρούν καθόλου ή λίγο αναγκαία σε ποσοστό 52,17%, πολύ μεγαλύτερο από τα ποσοστά των υπολοίπων κατηγοριών. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς με 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους (53,13%) τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία. Αυτό σημαίνει ότι οι κατηγορίες στις οποίες έχει χωριστεί η προϋπηρεσία διαφέρουν κατά στατιστικώς σημαντικό τρόπο ως προς την άποψή τους για την αναγκαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ($F(3.151)= 2.99$, $p<.05$) με τη διαφορά να εμφανίζεται ανάμεσα στις κατηγορίες 16-25 και >25 ετών, όπως άλλωστε φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
16-25	<6	,29500	,26373	1,000
	6-15	,16167	,20862	1,000
	>25	,76630*	,27009	,031
>25	<6	-,47130	,28547	,605
	6-15	-,60464	,23550	,067
	16-25	-,76630*	,27009	,031

Αναφορικά με τον φορέα, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο ενδεδειγμένο για να υλοποιήσει την ατομική τους αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου τους την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων κατέχει ο ίδιος ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός, που υπόκειται σε αξιολόγηση (Μ.Τ. 4,1677), ακολουθεί ο Σχολικός Σύμβουλος (Μ.Τ. 3,2129) και οι μαθητές (Μ.Τ.3,1290). Στις τελευταίες θέσεις προτίμησης βρίσκεται ο ανεξάρτητος φορέας (Επιτροπή Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Επιτροπή Πανεπιστημιακών) (Μ.Τ. 2,6710), ο Μέντορας (αρχαιότερος εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας που καθοδηγεί τον αξιολογούμενο) (Μ.Τ. 2,5355) και ο Σύλλογος Γονέων στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός (Μ.Τ. 2,2) (Πίνακας 16).

Εξετάζοντας αν υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στον φορέα που θα υλοποιήσει την αξιολόγηση και το φύλο, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα, προέκυψε σημαντική θετική συσχέτιση μόνο ανάμεσα στο φύλο και τον σύλλογο γονέων ($r=.191$, $p<.01$). Για το συγκεκριμένο μάλιστα ζήτημα, δηλαδή τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εμφανίζεται μία διαφοροποίηση ($\chi^2=8,100$, $df=2$, $\alpha=.017<.05$) και μία στατιστικώς σημαντική διαφορά μέσω όρων ($t(125,88)=-2.597$, $p=.011$) ανάμεσα στα δύο φύλα. Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα καταλήγουμε εξετάζοντας και το γράφημα 9, σύμφωνα με το οποίο το 75,00% των ανδρών και το 61,17% των γυναικών τη θεωρούν καθόλου ή λίγο αναγκαία ενώ αντίστροφα το 21,36% των γυναικών και μόλις το 3,846% των ανδρών τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία.

Ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=9,815$, $df=2$, $\alpha=.007<.05$) εμφανίζεται ανάμεσα στο φύλο και την άποψη για τη συμμετοχή των συναδέλφων στην αξιολόγηση με μία στατιστικώς σημαντική διαφορά μέσω όρων ($t(153)=2,39$, $p=.018$) ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρούμε στο γράφημα 10 ότι οι άντρες τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία σε ποσοστό 51,92%· ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των γυναικών που φτάνει μόλις το 27,18%, οι οποίες επιλέγουν με ποσοστό 42,71% την καθόλου ή λίγη συμμετοχή των συναδέλφων στην αξιολόγησή τους.

Διαφοροποίηση ($\chi^2=29,561$, $df=18$, $\alpha=.042<.05$) εμφανίζεται ανάμεσα στην ειδικότητα και την άποψη για τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων στην αξιολόγηση. Παρατηρούμε ότι οι κοινωνιολόγοι και οι πολιτικοί μηχανικοί είναι μοιρασμένοι ισότιμα ανάμεσα στο καθόλου ή λίγο και στο πολύ ή πάρα πολύ. Παρόλα αυτά συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες ειδικότητες και τη θεωρούν πο-

λύ ή πάρα πολύ αναγκαία σε ποσοστό 50%. Η ειδικότητα ΠΕ04 τη θεωρεί αρκετά αναγκαία σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τις υπόλοιπες (<38,71%), ενώ η πλειοψηφία των ειδικοτήτων θεωρεί καθόλου ή λίγο αναγκαία τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων στην αξιολόγησή τους (Γράφημα 11).

Τέλος, ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=32,686$, $df=18$, $\alpha=.018<.05$) εμφανίζεται ανάμεσα στην ειδικότητα και την άποψη για τη συμμετοχή του μέντορα στην αξιολόγηση. Παρατηρούμε στο γράφημα 12 ότι οι γυμναστές και οι καθηγητές πληροφορικής δεν τη θεωρούν καθόλου αναγκαία σε ποσοστό (100% και 75% αντίστοιχα) πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των υπολοίπων ειδικοτήτων. Από την άλλη, οι θεολόγοι, οι οικονομολόγοι και οι κοινωνιολόγοι τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία με ποσοστό 55,56%, 50% και 50% αντίστοιχα, αρκετά ανεβασμένα σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες.

5.4 Σκοπός αξιολόγησης

Ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης παρατηρούμε στον πίνακα 17 ότι οι επιλογές που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις και φέρουν μέση τιμή πάνω του 4,000, είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο (Μ.Τ. 4,3097), η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το έργο του, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του (Μ.Τ. 4,2258), η βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη (Μ.Τ. 4,1548) και η χάραξη από την Πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης (Μ.Τ. 4,0258). Στον αντίποδα, στις τελευταίες θέσεις με μέση τιμή κάτω του 3,000, βρίσκονται οι επιλογές: βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Μ.Τ. 2,9935), η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Μ.Τ. 2,7548), η απομάκρυνση των «ακατάλληλων» εκπαιδευτικών (Μ.Τ. 2,6323) και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών (Μ.Τ. 2,4581).

Ανάμεσα στο φύλο και την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης εμφανίζεται μία ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=8,662$, $df=2$, $\alpha=.013<.05$) και μία στατιστικώς σημαντική διαφορά μέσων όρων ($t(87,64)=-.541$, $p=.590$) ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι άντρες σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό, 32,69%, τη θεωρούν καθόλου ή λίγο σημαντική σε σχέση με τις γυναίκες που το ποσοστό τους είναι μόλις 18,45%. Από την άλλη, οι γυναίκες τη θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό που ανέρχεται στο 33,98%, αρκετά αναγκαία σε σχέση με τους άντρες που το ποσοστό τους είναι 13,46% (Γράφημα 13).

Όσο αφορά την προϋπηρεσία σε συσχέτιση με το ερώτημα αν σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης παρουσιάζεται μία ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=17,530$, $df=6$, $\alpha=.008<.05$). Η στατιστική αυτή διαφορά ($F(3.151)=4.649$, $p=.004$) των μέσων όρων εμφανίζεται ανάμεσα στις κατηγορίες 6-15 και 16-25 καθώς και 16-25 και >25 όπως φαίνεται στο γράφημα 14, αλλά και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
6-15	<6	,06667	,13598	1,000
	16-25	,36292*	,12433	,024
	>25	-,20638	,14034	,861
16-25	<6	-,29625	,15717	,368
	6-15	-,36292*	,12433	,024
	>25	-,56929*	,16096	,003
>25	<6	,27304	,17012	,664
	6-15	,20638	,14034	,861
	16-25	,56929*	,16096	,003

Ακόμη, ισχυρή διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην προϋπηρεσία και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το έργο του, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του ($\chi^2=18,330$, $df=6$, $\alpha=.032<.05$). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 25 ετών τη θεωρεί πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία με ποσοστό 91,3% σε σχέση με τους υπολοίπους που το ποσοστό τους κυμαίνεται λίγο κάτω του 80% (Γράφημα 15).

Όσο αφορά τη βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη εμφανίζεται μία διαφοροποίηση με την προϋπηρεσία ($\chi^2= 17,734$, $df=6$, $\alpha=.007<.05$). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεταξύ 16 και 25 ετών παρουσιάζουν μία στατιστικώς σημαντική δι-

αφορά μέσων όρων ($F(3.151)=5.751, p=.001$) σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες όπως φαίνεται και από το γράφημα 16 και από τον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: Η βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη						
Bonferroni						
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<6	6-15	,09333	,12096	1,000	-,2300	,4167
	16-25	,40250*	,13980	,027	,0287	,7763
	>25	-,16000	,15133	1,000	-,5646	,2446
6-15	<6	-,09333	,12096	1,000	-,4167	,2300
	16-25	,30917*	,11059	,035	,0135	,6048
	>25	-,25333	,12484	,265	-,5871	,0804
16-25	<6	-,40250*	,13980	,027	-,7763	-,0287
	6-15	-,30917*	,11059	,035	-,6048	-,0135
	>25	-,56250*	,14318	,001	-,9453	-,1797
>25	<6	,16000	,15133	1,000	-,2446	,5646
	6-15	,25333	,12484	,265	-,0804	,5871
	16-25	,56250*	,14318	,001	,1797	,9453

Από τη συσχέτιση της ειδικότητας και της επιλογής των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ως σκοπό της αξιολόγησης προκύπτει ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=30,338, df=18, \alpha=.034<.05$) με στατιστικώς σημαντικές διαφορές μέσω όρων να εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθηματικούς και τους θεολόγους καθώς και στους μαθηματικούς και τους οικονομολόγους (Γράφημα 17).

Αντίστοιχα όσο αφορά τα ποσοστά για την ειδικότητα και το σκοπό της αξιολόγησης που συνδέεται με τη βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη εμφανίζεται μία διαφοροποίηση ($\chi^2=36,787, df=18, \alpha=.006<.05$) και προκύπτει μία στατιστικώς

σημαντική διαφορά μέσω των όρων ανάμεσα στην ειδικότητα ΠΕ04 (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) και τους φιλολόγους ξένων γλωσσών (Γράφημα 18).

5.5 Κριτήρια αξιολόγησης

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι για τους εκπαιδευτικούς σημαντικότερα κριτήρια είναι η διδακτική ικανότητα (Μ.Τ. 4,2581), η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων (Μ.Τ. 4,1871), η επιστημονική κατάρτιση-επαρκής γνώση των γνωστικών αντικειμένων (Μ.Τ. 4,1355), η συνεργασία με τους μαθητές (Μ.Τ. 4,1355) και η οργάνωση-διαχείριση της τάξης (Μ.Τ. 4,0387). Αντίθετα, τελευταία κριτήρια έρχονται η απόκτηση παραστατικών για την πιστοποίηση των προσόντων (Μ.Τ. 2,7290) και το συγγραφικό έργο (Μ.Τ. 2,2839) (Πίνακας 18).

Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα παρατηρήσαμε ότι: Το φύλο του εκπαιδευτικού συσχετίζεται

- Αρνητικά ($r=-.170$, $p<.05$) με τον σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Θετικά ($r=.184$, $p<.05$) με την απόκτηση παραστατικών πιστοποίησης τυπικών προσόντων

Η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού συσχετίζεται

- Θετικά ($r=.241$, $p<.01$) με τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών μέσων, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Θετικά ($r=.178$, $p<.05$) με την οργάνωση και διαχείριση της τάξης
- Θετικά ($r=.185$, $p<.05$) με τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας
- Θετικά ($r=.182$, $p<.05$) με τη διδακτική ικανότητα.
- Θετικά ($r=.211$, $p<.05$) με την πορεία της διδασκαλίας-παρουσίας της ύλης
- Θετικά ($r=.165$, $p<.05$) με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Θετικά ($r=.192$, $p<.05$) με τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τον διευθυντή
- Θετικά ($r=.213$, $p<.01$) με τη συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων
- Θετικά ($r=.247$, $p<.01$) με την υπευθυνότητα στις υπαλληλικές σχέσεις.
- Θετικά ($r=.162$, $p<.05$) με τη γενικότερη κοινωνική δράση.

Η ειδικότητα, με τη σειρά της, συσχετίζεται

- Θετικά ($r=.210$, $p<.01$) με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=19,834$, $df=6$, $\alpha=.003<.05$) υπάρχει ανάμεσα στην προϋπηρεσία και το κριτήριο αξιολόγησης που αφορά τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών μέσων, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία σε ποσοστό 82,61%, πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των υπολοίπων κατηγοριών και κυρίως των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία κάτω των 16 ετών. (Γράφημα 19) Η στατιστική διαφορά αυτή στους μέσους όρους ($F(3.151)=4.158$, $p=.007$) φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: Ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών μέσων, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
>25	<6	,73913 ^{**}	,21288	,004
	6-15	,47246 ^{**}	,17562	,048
	16-25	,42663	,20142	,215

Στο γράφημα 20 παρατηρείται μια ισχυρή διαφοροποίηση ανάμεσα στην προϋπηρεσία και τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας ως κριτήριο αξιολόγησης ($\chi^2=17,702$, $df=6$, $\alpha=.007 <.05$). Οι άνω των 25 ετών σε ποσοστό 91,3% τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες κυμαίνονται κάτω του 64%. Αντίστροφα, το ποσοστό της παραπάνω κατηγορίας που θεωρεί το συγκεκριμένο κριτήριο αρκετά αναγκαίο είναι πολύ χαμηλό συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα ποσοστά. Η διαφορά στους μέσους όρους ($F(3.151)=2.857$, $p=.039$) των 4 κατηγοριών εμφανίζεται σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών και σε αυτούς με προϋπηρεσία 6-15 έτη.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: Ο καθορισμός των στόχων της διδασκαλίας				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
>25	<6	,26609	,18685	,939
	6-15	,41275*	,15414	,049
	16-25	,45109	,17678	,070

Ακόμη, ισχυρή διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην προϋπηρεσία και την ερώτηση που αφορά τη χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. ($\chi^2=16,803$, $df=6$, $\alpha=.010 <.05$). Οι μεγαλύτεροι τη θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ αναγκαία σε ποσοστό 65,22%, ενώ οι υπόλοιποι κάτω του 40%. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νεότεροι τη θεωρούν καθόλου ή λίγο αναγκαία σε ποσοστό 52% πολύ μεγαλύτερο συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που τα ποσοστά τους κυμαίνονται κάτω του 37,5% (Γράφημα 21). Οι κατηγορίες που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(3.151)=3.625$, $p=.015$) είναι οι δύο ακραίες, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα και τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: Η χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
>25	<6	,67826*	,23419	,026
	6-15	,30493	,19319	,699
	16-25	,57201	,22157	,065

Αντίστοιχα, ισχυρή διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην προϋπηρεσία και τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τον διευθυντή ως κριτήριο αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού ($\chi^2=22,284$, $df=6$, $\alpha=0,001<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 16 ετών τη θεωρούν πολύ/πάρα πολύ αναγκαία φτάνοντας στο 82%, ενώ το ποσοστό των νεότερων με έτη προϋπηρεσίας κάτω των 15 ετών είναι κάτω του 56% (Γράφημα 22). Η διαφορά αυτή των μέσων όρων ($F(3.151)=6.579$, $p<.001$) φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: Η συνεργασία με τους συναδέλφους και τον διευθυντή				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
6-15	<6	-,24000	,15047	,677
	16-25	-,44750*	,13757	,008
	>25	-,58609*	,15529	,001

Επίσης, διαφοροποίηση παρουσιάζεται ανάμεσα στην προϋπηρεσία με τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. ($\chi^2=14,540$, $df=6$, $\alpha=.024<.05$). Σύμφωνα με το γράφημα 23 οι εκπαιδευτικοί με έτη άνω των 25 ετών τη θεωρούν πολύ/πάρα πολύ αναγκαία σε ποσοστό 73,91%, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες είναι κάτω του 60%. Ομοίως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-15 χρόνια θεωρούν το συγκεκριμένο κριτήριο αρκετά σημαντικό σε ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα, διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην ειδικότητα και το κριτήριο που αφορά το μαθησιακό περιβάλλον-παιδαγωγικό κλίμα της τάξης ($\chi^2=29,368$, $df=18$, $\alpha=.044 <.05$). Οι πολιτικοί μηχανικοί και οι καθηγητές πληροφορικής τη θεωρούν πολύ αναγκαία φτάνοντας στο 100% σε ποσοστό δηλαδή πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες (Γράφημα 24).

Επίσης, ισχυρή διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην ειδικότητα και τον καθορισμό των στόχων της διδασκαλίας ως κριτήριο αξιολόγησης του εκ-παιδευτικού ($\chi^2=34,955$, $df=18$, $\alpha=.010 <.05$). Οι θεολόγοι τη θεωρούν πολύ αναγκαία σε ποσοστό 88,89%, ενώ οι υπόλοιποι είναι κάτω του 65%. Στον αντίποδα οι οικονομολόγοι τη θεωρούν καθόλου ή λίγο αναγκαία με ποσοστό 75% πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τα υπόλοιπα ποσοστά που είναι κάτω του 15% (Γράφημα 25). Στατιστικώς σημαντι-

κή διαφορά μέσω των όρων υπάρχει ανάμεσα στους θεολόγους και τους οικονομολόγους.

Τέλος, ισχυρή διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στην ειδικότητα και την ερώτηση που αφορά τη χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ($\chi^2=40,483$, $df=18$, $\alpha=.002<.05$). Η ειδικότητα των κοινωνιολόγων και των πολιτικών μηχανικών τη θεωρούν πολύ/πάρα πολύ αναγκαία φτάνοντας το 100% σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες των οποίων τα ποσοστά είναι χαμηλότερα του 78%. Στον αντίποδα, οι οικονομολόγοι με ποσοστό της τάξης του 75% θεωρούν το συγκεκριμένο σκοπό καθόλου ή λίγο απαραίτητο, ενώ τα ποσοστά όλων των υπολοίπων ειδικοτήτων βρίσκονται κάτω του 35% (Γράφημα 26).

5.6 Συμμετοχή μαθητών στην αξιολόγηση

5.6.1 Άποψη εκπαιδευτικών

Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στο ζήτημα της αξιολόγησης παρατηρούμε ότι το 71% (110 υποκείμενα) των συμμετεχόντων επιθυμούν τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση, ενώ οι υπόλοιποι, το 29% (45 υποκείμενα) είναι αρνητικοί απέναντι στο συγκεκριμένο ενδεχόμενο (Πίνακας 19, Γράφημα 27).

Όσο αφορά το φύλο μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι άντρες επιθυμούν περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή με ποσοστό 80,8% (42 υποκείμενα) σε σχέση με τις γυναίκες που το ποσοστό τους ανέρχεται στο 66% (68 υποκείμενα). Και τα δύο φύλα πάντως συμφωνούν στην πλειοψηφία τους με το συγκεκριμένο ενδεχόμενο (Πίνακας 20).

Οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας άνω των 25 ετών πρωτοστατούν και επιθυμούν τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση με ποσοστό που ανέρχεται στο 78,3%. Η κατηγορία των 16-25 ετών έχει το μικρότερο ποσοστό που είναι 65,6%, ενώ τα ποσοστά των υπόλοιπων κατηγοριών 6-15 και κάτω των 6 ετών είναι 72% και 68% αντίστοιχα. Σημειωτέον, το μεγαλύτερο ποσοστό άρνησης για τη συμμετοχή των μαθητών, 34,4%, στην αξιολόγηση ανήκει στην κατηγορία των 16-25 ετών (Πίνακας 21).

Στον πίνακα 22 του παραρτήματος μπορούμε να μελετήσουμε τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με την ειδικότητα των υποκειμένων που απάντησαν. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων μπορούμε να πούμε ότι η πλειονότητα των ειδικοτήτων επιθυμεί τη συμμετοχή

των μαθητών στην αξιολόγηση με ποσοστά που κυμαίνονται από 56,5% έως 91,7%. Πρώτοι σε ποσοστά παρουσιάζονται οι οικονομολόγοι με ποσοστό 91,7% και ακολουθεί η ειδικότητα ΠΕ04 με 83,9%. Αντίθετα, κάτω του 50% βρίσκονται μόνο οι οικονομολόγοι με 25%, ενώ οι κοινωνιολόγοι παρουσιάζονται ουδέτεροι με ποσοστό 50%.

5.6.2. Τομείς εκπαιδευτικού έργου

Τις ερωτήσεις που αναφέρονται στους τομείς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ικανούς να αξιολογήσουν δεν τις εξετάσαμε καθεμία ξεχωριστά, αλλά τις ομαδοποιήσαμε σε πέντε κατηγορίες. Οι πέντε αυτές κατηγορίες συνάδουν με τα πέντε πεδία που πρότεινε πρόσφατα ο νυν Υπουργός Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος σε Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος και τα οποία είναι:

Πεδίο 1ο: Εκπαιδευτικό Περιβάλλον: (α) Διαπροσωπικές Σχέσεις και Προσδοκίες, (β) Παιδαγωγικό Κλίμα και (γ) Οργάνωση της σχολικής Τάξης

Πεδίο 2ο: Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία Διδασκαλίας: (α) Μαθητής, (β) Στόχοι και Περιεχόμενο και (γ) Διδακτικές Ενέργειες και Εκπαιδευτικά Μέσα

Πεδίο 3ο: Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: (α) Προετοιμασία των Μαθητών για τη Διδασκαλία, (β) Διδακτικές Ενέργειες και Εκπαιδευτικά Μέσα, (γ) Μαθησιακές Ενέργειες και (δ) Εμπέδωση και Αξιολόγηση της Νέας Γνώσης

Πεδίο 4ο: Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια: (α) Τυπικές Υπαλληλικές Υποχρεώσεις, (β) Συμμετοχή στη Λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και (γ) Συνεργασία με Γονείς και Φορείς

Πεδίο 5ο: Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη: (α) Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική Ανάπτυξη και (β) Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στο 1^ο πεδίο ανήκουν οι ερωτήσεις 1-9, στο 2^ο πεδίο οι ερωτήσεις 10-18, στο 3^ο πεδίο οι ερωτήσεις 19-28, στο 4^ο πεδίο οι ερωτήσεις 29-38 και στο 5^ο πεδίο οι ερωτήσεις 39-42. Μετά την ομαδοποίηση και προσπαθώντας να εμβαθύνουμε στο συγκεκριμένο ζήτημα ελέγξαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με το φύλο, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα.

Με βάση τον πίνακα 23 προκύπτει ότι ανεξαρτήτως φύλου οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν με τον ίδιο τρόπο τα 5 πεδία. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες θεωρούν τους μαθητές ικανούς να τους αξιολογήσουν πρωτίστως στο 1^ο πεδίο, έπειτα στο 3^ο,

στο 2^ο, στο 4^ο και τελευταία στο 5^ο πεδίο με μικρή απόκλιση όσο αφορά τις μέσες τιμές στα δύο φύλα.

Η ίδια αντίληψη ιεράρχησης ισχύει και αν εξεταστούν οι εκπαιδευτικοί με βάση την προϋπηρεσία τους, όπως φαίνεται και στον πίνακα 24. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί παρατηρώντας τις μέσες τιμές των τεσσάρων κατηγοριών είναι ότι σε όλες τις περιπτώσεις υπερέχει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών. Αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές πιο ικανούς να τους αξιολογήσουν στα 5 πεδία από ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα παρατηρήσαμε ότι η προϋπηρεσία συσχετίζεται

- Θετικά ($r=.189$, $p<.01$) με το 1^ο πεδίο.
- Θετικά ($r=.173$, $p<.01$) με το 4^ο πεδίο.

Μελετώντας τους εκπαιδευτικούς με βάση την ειδικότητά τους θα μπορούσαμε να πούμε ότι και πάλι στην πρώτη επιλογή προτίμησης έρχεται το 1^ο πεδίο, ενώ στην τελευταία έρχεται το 5^ο πεδίο με εξαίρεση μόνο τους οικονομολόγους και τους πολιτικούς μηχανικούς, που φέρουν στην τελευταία θέση το 4^ο πεδίο (Πίνακας 25). Ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=7,097$, $df=2$, $\alpha=.029<.05$) και στατιστικώς σημαντική διαφορά μέσω των όρων ($t(153)=2.050$, $p=.042$) παρατηρείται ανάμεσα στο φύλο και το 1^ο πεδίο. Σύμφωνα με το γράφημα 28 οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές πολύ/πάρα πολύ ικανούς να τους αξιολογήσουν στο συγκεκριμένο πεδίο σε ποσοστό μεγαλύτερο από ότι οι γυναίκες, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με την απάντηση αρκετά.

Ισχυρή διαφοροποίηση παρατηρείται ανάμεσα στην προϋπηρεσία και το 2^ο πεδίο ($\chi^2=22,478$, $df=6$, $\alpha=.001<.05$). Από το διάγραμμα 29 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών θεωρούν τους μαθητές πολύ/πάρα πολύ ικανούς να τους αξιολογήσουν αναφορικά με το 2^ο πεδίο σε ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από τις υπόλοιπες κατηγορίες και κυρίως τους εκπαιδευτικούς με 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας. Η στατιστικώς σημαντική διαφορά ($F(2,151)=4.38$, $p=.005$) ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Multiple Comparisons				
Dependent Variable: ΠΕΔΙΟ 2ο				
Bonferroni				
(I) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
6-15	<6	-,25333	,15439	,617
	16-25	-,11958	,14115	1,000
	>25	-,56116*	,15934	,003

Τέλος, ισχυρή διαφοροποίηση ($\chi^2=14,515$, $df=6$, $\alpha=.024<.05$) παρατηρείται επίσης ανάμεσα στην προϋπηρεσία και το 3^ο πεδίο. Στο γράφημα 30 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έρχονται στην πρώτη και στην τελευταία θέση στις κατηγορίες πολύ/πάρα πολύ και αρκετά αντίστοιχα με ποσοστά που διαφέρουν σημαντικά και στις δύο περιπτώσεις από τα ποσοστά των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

5.6.3 Συμμετοχή μαθητών στην αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν μοιρασμένοι απέναντι στο ενδεχόμενο της συμμετοχής όλων των μαθητών στην αξιολόγησή τους με ποσοστό 48,4% (75 υποκείμενα) για αυτούς που απάντησαν θετικά και 51,6% (80 υποκείμενα) για αυτούς που απάντησαν αρνητικά (Πίνακας 26, Γράφημα 31). Εξετάζοντας μάλιστα αν συσχετίζεται η άποψη για τη συμμετοχή των μαθητών και η άποψη για τη συμμετοχή όλων των μαθητών παρατηρήσαμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=.619$, $p<.05$) ανάμεσα στις δύο απόψεις, γεγονός που δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν την ίδια απάντηση και στις δύο περιπτώσεις

Παρατηρώντας τον πίνακα 27 θα λέγαμε ότι η οριακή πλειοψηφία των αντρών (51,9%) επιθυμεί τη συμμετοχή όλων τα μαθητών σε αντίθεση με την πλειοψηφία των γυναικών (53,4%) που την απορρίπτει. Αυτό μάλιστα είναι αναμενόμενο αν αναλογιστούμε ότι οι άντρες απάντησαν στην ερώτηση για τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους θετικά επίσης σε ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από ότι οι γυναίκες.

Από τον πίνακα 28 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας απορρίπτουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών από την αξιολόγησή τους και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά ποσοστών ανάμεσα στο ΝΑΙ και στο ΟΧΙ (34,8% και 65,2% αντίστοιχα). Από εκεί και πέρα, διαπιστώνουμε ότι όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνεται το ποσοστό των θετικών απαντήσεων φτάνοντας στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 16 χρόνια προϋπηρεσίας που επιθυμούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην αξιολόγησή τους χωρίς όμως να υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές γνώμες.

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 29 θετικά στο συγκεκριμένο ζήτημα διακρίνονται οι φυσικοί-χημικοί-βιολόγοι-γεωλόγοι, οι καθηγητές ξένων γλωσσών και οι καθηγητές της πληροφορικής · αρνητικά οι θεολόγοι, οι φιλόλογοι, οι μαθηματικοί, οι οικονομολόγοι, ενώ ουδέτεροι είναι οι κοινωνιολόγοι, οι γυμναστές και οι πολιτικοί μηχανικοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό πάντως θετικών απαντήσεων έχουν οι καθηγητές πληροφορικής, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι καθηγητές που διδάσκουν μαθηματικά.

5.6.4 Προϋποθέσεις

Από τον πίνακα 30 παρατηρούμε ότι στην πρώτη θέση των προϋποθέσεων βρίσκεται η διαγωγή του μαθητή (Μ.Τ. 3,6625), γεγονός που δείχνει ότι πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του μαθητή και έπονται τα χρόνια κοινών εμπειριών εκπαιδευτικού-μαθητή (Μ.Τ. 3,4625) και η βαθμολογία στο συγκεκριμένο μάθημα (Μ.Τ.3,2750) Η προϋπόθεση με τη μικρότερη σημασία (Μ.Τ.=2,9) είναι η τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής δηλώνοντας πιθανώς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μαθητής ανεξαρτήτως ηλικίας μπορεί να τους κρίνει με αντικειμενικά κριτήρια. Εξετάζοντας μάλιστα αν συσχετίζεται το φύλο του εκπαιδευτικού, η προϋπηρεσία του ή η ειδικότητά του με κάποια από τις παρακάτω προϋποθέσεις διαπιστώσαμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=.316$, $p<.05$) μόνο ανάμεσα στο φύλο και τα χρόνια κοινών εμπειριών.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

6.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμεί την αξιολόγηση σε ποσοστό 75,4%. Πιο συγκεκριμένα, τη θεωρεί αναγκαία και την εκλαμβάνει ως μια διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και εντοπισμού των αδυναμιών και βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας. Από τους ερωτηθέντες εκείνοι που διάκινται περισσότερο θετικά στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η ηλικία είναι κάτω των 40 ετών. Όλες σχεδόν οι ειδικότητες επιθυμούν την αξιολόγησή τους και μάλιστα σε ποσοστό άνω του 70%. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η πρώτη μας υπόθεση περί της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, όπως η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην οποία το 71% των εκπαιδευτικών που διδάσκει σε Γενικά Λύκεια θεωρεί την αξιολόγηση «Πολύ» και «Αρκετά» αναγκαία (βλ. επίσης Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 397). Ανάλογα πορίσματα υπάρχουν στις έρευνες που εκπονήθηκαν από τους Κασιμάτη και Γιαλαμά καθώς και από τους Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22). Σύμφωνα με τις τελευταίες αυτές έρευνες, το 67% και το 76% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης θεωρώντας ότι συμβάλλει στην ατομική τους βελτίωση και αποτελεί κίνητρο - ηθική ανταμοιβή για την εξέλιξή τους.

Από την άλλη, μόλις το 19,4% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αντιτίθεται στην αξιολόγηση και την απορρίπτει. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διάκινται αρνητικά, εκφράζοντας την επιφυλακτικότητά τους σε σχέση κυρίως με τον φορέα και τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση. Απορρίπτουν την αξιολόγηση, διότι αμφισβητούν πρωτίστως το κύρος του αξιολογητή και εκφράζουν τις αμφιβολίες τους κατά πόσο μπορούν να αξιολογήσουν τον ενεργειακό εκπαιδευτικό «άνθρωποι που έχουν χρόνια να μπουκ στην τάξη και προτείνουν θεωρητικά τρόπους διδασκαλίας ανεφάρμοστους». Θεωρούν ότι η Πολιτεία αντιμετωπίζει την αξιολόγησή τους ως πανάκεια όλων των προβλημάτων της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να εξασφαλίζει την εκ των προτέρων επιμόρφωση των αξιολογητών και των αξιολογούμενων, καθώς και τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας και της περιοχής στην οποία αυτή βρίσκεται. Η ε-

πιφυλακτικότητά αυτή διαφαίνεται και στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηνταρά, η οποία έδειξε ότι ενώ στην απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία τους (99,1%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγησή τους, ωστόσο σε πολύ μεγάλο ποσοστό (53,7%) πιστεύουν ότι δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα το απαραίτητο θετικό κλίμα για την εφαρμογή και την αποδοχή της. Ένας, ακόμη, λόγος για τον οποίο απορρίπτουν την αξιολόγησή τους, είναι ότι θεωρούν πως με την αξιολόγηση γίνεται ουσιαστικά μία προσπάθεια χειραγώγησης του εκπαιδευτικού και μάλιστα στην παρούσα φάση συνδέεται περισσότερο με τη διαθεσιμότητα επιδιώκοντας να υποβαθμίσει ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και να εξυπηρετήσει σκοπούς που σίγουρα δεν είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δυσπιστίας των σκοπών της αξιολόγησης πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η αξιολόγηση δε γίνεται με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια και κάθε φορά που εφαρμόστηκε, ουσιαστικά εξυπηρετούσε τα συμφέροντα της εκάστοτε εξουσίας. Στην παραπάνω άποψη, άλλωστε, συνηγορεί και η παράδοση των κομματικών επιλογών στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και τα κακώς κείμενα των συστημάτων που εφαρμόστηκαν παλαιότερα, όπως ο επιθεωρητισμός. Τέλος, οι νεότεροι κυρίως εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των 16 ετών ανέφεραν ότι απορρίπτουν την αξιολόγησή τους διότι έχουν ήδη αξιολογηθεί κατά το παρελθόν, και μάλιστα όχι μία μόνο φορά, και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, αλλά και για την πρόσληψή τους μέσω ΑΣΕΠ.

Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται, είναι ποιος θα πρέπει να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το δείγμα μας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συμφωνώντας με τις απόψεις του Δούκα (2002: 178) και του Βλάχου (2008: 17), στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το έργο του, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του, στη βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη και στη χάραξη από την Πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης. Ειδικά στο θέμα της επιμόρφωσης, η οποία θεωρείται από τους θεωρητικούς επιστήμονες απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2007: 165), είναι επιπλέον αναγκαίο να διαπιστωθούν και οι τομείς στους οποίους κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιμορφωθεί. Η στατιστική ανάλυση μάλιστα έδειξε ότι την ανατροφοδότηση και την επιμόρφωση την επιθυμούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ο σκοπός της αξιολόγησης που συνδέεται με τη βελτίωση της διδακτικής πράξης βρίσκει μεγαλύτερη απήχηση στους εκπαιδευτικούς

με ειδικότητα ΠΕ04 και στους φιλολόγους ξένων γλωσσών. Στον αντίποδα, οι επιλογές με τη μικρότερη απήχηση ανάμεσα στα υποκείμενα του δείγματός μας βρίσκονται η βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η απομάκρυνση των «ακατάλληλων» εκπαιδευτικών και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιθυμούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση από την τελική, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Χαρακόπουλου (1998: 140), των Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22) και της Χαϊδεμενάκου (2006: 123-134). Θεωρούν, δηλαδή, ότι η αξιολόγηση, που έχει το νόημα της ανατροφοδότησης, βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του και στη διαρκή επιστημονική του ενημέρωση μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ αν έχει την έννοια της βαθμολόγησης του εκπαιδευτικού, δεν επιτυγχάνεται καμία βελτίωση παρά μόνο ψυχολογική επιβάρυνση, στοιχείο που δυσχεραίνει την απόδοση στο έργο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο και παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση να μην επιβάλλονται κυρώσεις σε περιπτώσεις αρνητικής αξιολόγησης, κάτι το οποίο αναφέρει και ο Ψαχαρόπουλος (2003: 127), υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα, όπως και σε ορισμένες ειδικότητες ως προς το αν θα πρέπει η αξιολόγηση να συνδέεται με την επιλογή σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ως προς το φύλο οι άντρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν το παραπάνω ενδεχόμενο και ως προς την ειδικότητα ισχύει το ίδιο ακριβώς με τους μαθηματικούς, τους κοινωνιολόγους και τους πολιτικούς μηχανικούς να συμφωνούν με την άποψη του Ανδρέου (2003: 21-22) ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών τους.

Μία ακόμη παράμετρος της έννοιας της αξιολόγησης είναι οι τομείς του έργου που είναι αναγκαίο να υπόκεινται σε αξιολόγηση. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος προκύπτει ότι για τους εκπαιδευτικούς σημαντικότερα κριτήρια είναι η διδακτική ικανότητα, η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων, η επιστημονική κατάρτιση-επαρκής γνώση των γνωστικών αντικειμένων, η συνεργασία με τους μαθητές και η οργάνωση-διαχείριση της τάξης. Αντίθετα, τελευταία έρχονται η απόκτηση παραστατικών για την πιστοποίηση των προσόντων και το συγγραφικό έργο. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η οποία έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρωτίστως να αξιολογεί-

ται για τη διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα, για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα, για την επιστημονική του κατάρτιση και τη συνεργασία του με τους γονείς και τους μαθητές (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 400). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας του Χαρακόπουλου (1998: 152-155), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς τη διδακτική τους ικανότητα, την παιδαγωγική τους ικανότητα, την υπευθυνότητά τους, τη συνέπεια και την επιστημονική τους κατάρτιση, τη συμπεριφορά και τις σχέσεις με τους μαθητές. Ταυτόχρονα, θεωρούν ήσσονος σημασίας τους τομείς της συγγραφικής δραστηριότητας, της απόκτησης επιστημονικών τίτλων και της γενικότερης κοινωνικής δράσης τους. Αυτό που θα πρέπει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό είναι ότι ο τομέας που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνάς μας είναι αυτός που σχετίζεται με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μικρότερο ποσοστό από τους υπολοίπους να αξιολογούνται στο συγκεκριμένο τομέα κάτι το οποίο ισχύει και με όλες σχεδόν τις ειδικότητες εκτός από τους καθηγητές της πληροφορικής και τους πολιτικούς μηχανικούς. Το γεγονός αυτό πιθανώς να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δεν έχουν εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες και εφαρμόζουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ, αντίθετα, οι καθηγητές πληροφορικής και οι πολιτικοί μηχανικοί είναι εξοικειωμένοι λόγω της συνάφειας του αντικειμένου τους με αυτές.

Ένα βασικό ζήτημα που θα πρέπει να λυθεί προτού να ξεκινήσει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και προκειμένου να έχει την καθολική αποδοχή από τον εκπαιδευτικό κόσμο είναι αυτό του φορέα που θα την υλοποιήσει. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης τον συνδυασμό εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης, στη συνέχεια την εσωτερική αξιολόγηση και στην τελευταία θέση την εξωτερική αξιολόγηση. Ο συνδυασμός των δύο ειδών αξιολόγησης προκρίνεται ως ο πιο αποτελεσματικός και αντικειμενικός από πολλούς θεωρητικούς (McBeath, 2001: 140-141), διότι στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης ο αξιολογητής γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η ύπαρξη ενός εξωτερικού αξιολογητή διασφαλίζει την εγκυρότητα-αντικειμενικότητά της και περιορίζει τυχόν αυθαιρεσίες. Η ύπαρξη μόνο εσωτερικής αξιολόγησης προκάλεσε μία ισχυρή διαφοροποίηση ανάμεσα στα υποκείμενα του δείγματός μας με τους εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία να θεωρούν αναγκαία σε πολύ μικρότερο ποσοστό από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτι-

κοί. Η απόρριψη της εξωτερικής αξιολόγησης από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι πάντως λογική και αναμενόμενη, καθώς ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης έχει καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας (Σολομών, 1999: 16) λόγω της προηγούμενης εμπειρίας του «επιθεωρητισμού».

Αναφορικά με τους φορείς, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο ενδεδειγμένους για να υλοποιήσουν την αξιολόγηση, τις πρώτες θέσεις κατέχουν ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός, ο Σχολικός Σύμβουλος και οι μαθητές, ενώ στις τελευταίες βρίσκονται ο ανεξάρτητος φορέας, ο μέντορας και ο σύλλογος γονέων. Ειδικά για τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων στην αξιολόγηση εμφανίζεται έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνάς μας με τους άντρες εκπαιδευτικούς να μην τη θεωρούν απαραίτητη σε ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από ό,τι οι γυναίκες και τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ04 να τη θεωρούν αρκετά αναγκαία σε αντίθεση με όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες. Παρόλο, δηλαδή που ο Δημητρόπουλος (2007: 150) υποστηρίζει ότι οι αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου (π.χ. γονείς) είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ως δευτερεύοντες φορείς αξιολόγησης, μάλλον οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δεν εμπιστεύονται ότι -ειδικά οι γονείς- θα αξιολογήσουν αντικειμενικά και όχι με βάση προσωπικά κριτήρια και θεωρούν ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που είναι δημοφιλής ανάμεσα στους γονείς, καθώς αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους εξωδιδασκτικούς παράγοντες (Παπασταμάτης, 2001: 55). Η επιλογή, πάντως, του ενδιαφερόμενου εκπαιδευτικού και του Σχολικού Συμβούλου επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα και άλλων προηγούμενων ερευνών (Πασιαρδής, 1996: 53,55· Χαρακόπουλος, 1998: 175· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006: 15) καθώς και της μελέτης των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005: 34-45). Σύμφωνα μάλιστα με την τελευταία έρευνα, μόνο το 9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ικανούς τους σχολικούς συμβούλους ως αξιολογητές, ενώ το 56% δίνει θετική απάντηση, έστω και υπό προϋποθέσεις.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξαρτήτως φύλου, προϋπηρεσίας και ειδικότητας συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (71%) με το ενδεχόμενο της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγησή τους, γεγονός που συνάδει με τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά θεωρούν ότι οι μαθητές είναι ώριμοι για να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό και αυστηροί, αλλά κατά βάση αντικειμενικοί και δίκαιοι κριτές του εκπαιδευτικού. Αντιλαμβάνονται τη δουλειά του εκπαιδευτικού και επικροτούν τη δίκαιη και σωστή στάση του. Ουσιαστικά οι περισσό-

τεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας απάντησαν ότι οι μαθητές είναι οι άμεσοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πράξης και άρα θα πρέπει οπωσδήποτε να συμμετέχουν στην αξιολόγηση προκειμένου να είναι γενικότερη και ολοκληρωμένη. Ωστόσο, κάποιιοι εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει κάτι τέτοιο προτείνοντας μάλιστα ότι θα πρέπει οι μαθητές να συμμετέχουν στην αξιολόγηση με ανώνυμα ερωτηματολόγια και ότι είναι αναγκαίο πρωτίστως να εκπαιδευτούν για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αξιολογούν.

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους θεωρούν ότι οι μαθητές λόγω του νεαρού της ηλικίας τους είναι ανώριμοι, επιπόλαιοι και δεν έχουν σφαιρικά και αντικειμενικά κριτήρια. Επίσης, εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους κατά πόσο οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τη σημασία του συγκεκριμένου εγχειρήματος ή θα το δουν ως «πλάκα» ή ως τρόπο για να εκδηλώσουν τις προσωπικές αντιπάθειες / εκδίκηση απέναντι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο ορισμένοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τη συμμετοχή των μαθητών από την αξιολογική διαδικασία είναι ότι οι μαθητές πολλές φορές έχουν λανθασμένα και ιδιοτελή κριτήρια θεωρώντας ως καταλληλότερο τον καθηγητή που βάζει μεγαλύτερη βαθμολογία ή που είναι λιγότερο απαιτητικός. Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν το συγκεκριμένο εγχείρημα θεωρώντας ότι τελικά η όλη διαδικασία θα καταλήξει σε ένα «δούνα και λαβείν» ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναγκαστούν να κάνουν σημαντικές υποχωρήσεις προκειμένου να είναι αρεστοί και να δρέψουν καλύτερη βαθμολογία.

Σύμφωνα με τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που μπορούν να κρίνουν οι μαθητές στην πρώτη θέση ανεξαρτήτως φύλου, ειδικότητας και προϋπηρεσίας έρχεται το πεδίο που συνδέεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον θεωρώντας ότι οι μαθητές μπορούν να κρίνουν την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Στην επόμενη θέση έρχονται τα πεδία που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει-προγραμματίζει και διεξάγει τη διδασκαλία, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις τελευταία έρχονται τα πεδία που σχετίζονται με την υπηρεσιακή συνέπεια και τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού. Η στατιστική ανάλυση μάλιστα των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν τους μαθητές ικανούς να κρίνουν τις διδακτικές ενέργειες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε ποσοστό πολύ υψηλότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι στο ενδεχόμενο αν θέλουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην αξιολόγησή τους (48,4% υπέρ και 51,6% κατά). Οι άντρες εκπαιδευτικοί την επιθυμούν σε αντίθεση με τις γυναίκες που την απορρίπτουν με ποσοστό 53,4%. Το μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης της συμμετοχής όλων των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία άνω των 25 χρονών. Στην πρώτη θέση των προϋποθέσεων βρίσκεται η διαγωγή του μαθητή, γεγονός που δείχνει ότι πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του μαθητή και έπονται τα χρόνια κοινών εμπειριών εκπαιδευτικού-μαθητή και η βαθμολογία στο συγκεκριμένο μάθημα. Η προϋπόθεση με τη μικρότερη σημασία είναι η τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής δηλώνοντας πιθανώς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μαθητής ανεξαρτήτως ηλικίας μπορεί να τους κρίνει με αντικειμενικά κριτήρια. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κριτήριο-προϋπόθεση θα ήθελαν να είναι και η ωριμότητα του μαθητή, χωρίς όμως να προσδιορίσουν με ακρίβεια πώς μπορεί να μετρηθεί και κυρίως το ποιος θα αναλάβει να κρίνει το συγκεκριμένο κριτήριο.

6.2 Προτάσεις

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σήμερα, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του μπορεί να αποτελέσει απαραίτητη προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για αυτό τον λόγο είναι αναγκαίο όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να απαγκιστρωθούν από τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να ξεκινήσουν έναν εποικοδομητικό διάλογο. Χάρη στον τελευταίο αναμένεται να είναι να προκύψει και κυρίως να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα της έρευνάς μας που παρουσιάστηκαν παραπάνω υποβάλλουμε ορισμένες προτάσεις, οι οποίες αν ληφθούν υπόψη ευελπιστούμε ότι θα βοηθήσουν στη θέσπιση και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, που θα απολάβει την ευρεία αποδοχή του εκπαιδευτικού κόσμου. Άλλωστε, είναι κοινώς αποδεκτό ότι καμία μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να πετύχει αν δεν έχει τη σύμφωνη γνώμη και τη συνεργασία των πρωταγωνιστών της, των εκπαιδευτικών.

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να μη νιώθουν ότι ο θεσμός τους επιβάλλεται από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή, δηλαδή, του αξιολογικού συστήματος καλείται να εδραιωθεί σταδιακά, συστηματικά και προσεκτικά (Ζουγανέλη κ.α.,2007: 149) και προτιμότερο είναι να στηρίζεται σε εκείνες τις μορφές ή τους σκοπούς αξιολόγησης που προτείνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προκαλέσει και τις όσο το δυνατόν λιγότερες αντιδράσεις.

Προτού να εφαρμοστεί κάποιο σύστημα αξιολόγησης είναι αναγκαίο να αποκατασταθεί το νόημα-σκοπός του όρου «αξιολόγηση» και να αποβληθεί από τη σκέψη των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων φορέων ο ελεγκτικός χαρακτήρας της. Είναι απαραίτητο να γίνει βίωμα στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου ότι «πρόβλημα δεν είναι η ίδια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά ο τρόπος με τον οποίο διευθύνεται και χρησιμοποιείται» (Sergiovanni & Starratt, 2007: 168) έως σήμερα. Θα πρέπει πρωτίστως το αρμόδιο Υπουργείο να πείσει τον εκπαιδευτικό ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και η βελτίωση όλης της εκπαιδευτικής / διδακτικής διαδικασίας και των οργάνων της και όχι ο έλεγχος και η επιβολή κυρώσεων στους αρνητικά κρινόμενους. Ότι μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγχει και να κρίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει τον χρόνο βελτίωσης και μετασχηματισμού της. Εφόσον αυτό καταστεί δυνατό μπορούμε αργότερα να δούμε τη δυνατότητα κατά πόσο μπορούν και είναι χρήσιμο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνδεθούν και με τη μισθολογική και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι το παρόν νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας δεν κινείται προς αυτή την κατεύθυνση από τη στιγμή που συσχετίζει άμεσα την αξιολόγηση με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε μία χρονική περίοδο που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπόλοιποι δημόσιοι υπάλληλοι προβληματίζονται με το ενδεχόμενο να βρεθούν σε κατάσταση διαθεσιμότητας ή και οριστικής απόλυσης.

Έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καλούμαστε να λάβουμε σοβαρά υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ στον αντίποδα δεν επιθυμούν σε υψηλό ποσοστό την εξωτερική. Για τον λόγο αυτό η εισαγωγή της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να ξεκινήσει με την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας, όπως άλλωστε είναι και ο στόχος του Υπουργείου Παιδείας με τον

νόμο 3848/2010. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν τη λειτουργία της αξιολόγησης, θα αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρία και θα διαμορφώσουν σταδιακά μία κουλτούρα συνεργασίας στη σχολική μονάδα που τόσο της λείπει. Στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης θα υποβάλλεται η καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας σε μια ουσιαστική διαδικασία συζήτησης, εντοπισμού προβλημάτων, διατύπωσης προτάσεων, προγραμματισμού, καθορισμού στόχων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οργάνωσης, υλοποίησης, αξιολόγησης προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι σε μία τέτοιου είδους αξιολόγηση όλοι και όλα αποτιμώνται. Σε δεύτερη φάση θα μπορούσε να ενταχθεί ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό, οι δύο αυτές μορφές θα αλληλοσυμπληρώνονται, καθιστώντας τα αποτελέσματά τους πιο αξιόπιστα και πιο αντικειμενικά. Στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης ο αξιολογητής γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η ύπαρξη ενός εξωτερικού αξιολογητή διασφαλίζει την εγκυρότητα της και περιορίζει τυχόν αυθαιρεσίες. Άλλωστε, αυτός ο συνδυασμός είναι ο πιο αποδοτικός μιας και οποιαδήποτε αλλαγή που είναι απαραίτητη να γίνει, οφείλει να ξεκινάει από την καθημερινή πραγματικότητα της λειτουργίας των σχολείων και έπειτα να υποβάλλεται και να υποστηρίζεται από τα ανώτερα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης (MacDonald, 2003: 140-143).

Μεγάλη σημασία για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης έχει και η επιλογή του φορέα που θα αναλάβει να την υλοποιήσει. Η έρευνά μας, όπως και προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν στην αξιολόγηση να συμμετέχει κυρίως ο ίδιος ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός και ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ περιορισμένο επίπεδο εμπιστοσύνης απολαμβάνει ο σύλλογος γονέων και ο ανεξάρτητος φορέας. Προσωπική μας άποψη είναι η αξιολόγηση να γίνεται από πολλαπλές πηγές με την προϋπόθεση ο αξιολογούμενος να μπορεί να αξιολογεί τον αξιολογητή του. Με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων το εκπαιδευτικό έργο θα αξιολογείται ολοκληρωμένα και αντικειμενικά και θα εκλείψουν φαινόμενα αυθαιρεσιών και μεροληπτικών κρίσεων. Σαφώς, η βαρύτητα αξιολόγησης κάθε φορέα θα είναι διαφορετική, αλλά κεντρικό ρόλο είναι αναγκαίο να έχουν οι εκπαιδευτικοί που είναι η βάση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ακολουθούν οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι ως γνώστες της κατάστασης των σχολείων. Το ιδιαίτερο κλίμα ανασφάλειας και έλλειψης εμπιστοσύνης στη συμμετοχή των δευτερευόντων φορέων στην αξιολόγηση (γονέων) θα πρέπει να αναστραφεί και αφού διερευνηθούν τα αίτια του είναι αναγκαίο στη συνέχεια να καλλι-

εργηθεί και να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αναφορικά με τον εξωτερικό φορέα που θα αναλάβει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποφευχθούν τα λάθη του παρελθόντος και απαιτείται ένα σύστημα επιλογής στελεχών μόνιμο, αξιόπιστο, «αξιοκρατικό», χωρίς κομματικές παρεμβάσεις, για να μπορούν τα στελέχη της εκπαίδευσης να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς.

Όσο αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης τα υποκείμενα της έρευνάς μας διάκινται θετικά επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα ερευνών, που εκπονήθηκαν σε διεθνές επίπεδο. Θα πρέπει όμως το συγκεκριμένο εγχείρημα να γίνει με προσεκτικό τρόπο ώστε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, του έργου του και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Προσωπική μας άποψη είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τη στιγμή που είναι οι άμεσοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά σε αρχικό στάδιο τα αποτελέσματά της να ανακοινώνονται μόνο στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό. Επίσης, είναι απαραίτητο τουλάχιστον σε πρώιμο στάδιο κάθε εκπαιδευτικός να θέτει τα δικά του κριτήρια- προϋποθέσεις για το ποιοι μαθητές επιθυμεί να συμμετέχουν στην αξιολόγησή του. Κάτι τέτοιο θα αύξανε το επίπεδο αποδοχής εκ μέρους του εκπαιδευτικού της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγησή του και θα βοηθούσε τον εκπαιδευτικό να εξάγει τα συμπεράσματά του σχετικά με το παιδαγωγικό, επιστημονικό, διδακτικό και διοικητικό του έργο. Στη συνέχεια, βέβαια, χρήσιμο θα ήταν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματά της να ανακοινώνονται και στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Τέλος, πιστεύουμε ότι προτού εφαρμοστεί ένα οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης, αλλά και κατά τη διάρκειά του είναι αναγκαίο τόσο οι αξιολογητές όσο και οι αξιολογούμενοι να επιμορφωθούν. Ένα πρόγραμμα συστηματικής επιμόρφωσης είναι απαραίτητο τόσο για τα άτομα που θα αναλάβουν να υλοποιήσουν την αξιολόγηση όσο και για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς που αποτελούν τα αντικείμενα αξιολόγησης. Ο φορέας που θα αναλάβει την επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης θα πρέπει να επιλεγεί με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια ώστε να διαθέτει το απαιτούμενο κύρος και αποδοχή, να συνεργάζεται με τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους ώστε να καθορίζονται από κοινού το περιεχόμενο, οι τομείς και η μορφή της αξιολό-

γησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφώνονται σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων, σε επίπεδο στάσεων και να ενημερώνονται όχι μόνο για τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, αλλά και για τις εναλλακτικές (Εφραιμίδης, 2009: 9).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Κ. & Γεωργίου, Μ.** (2005). Πρόταση αξιολόγησης ακαδημαϊκού προσωπικού: Μελέτη περίπτωσης ιδιωτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, 89-110.
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ.** (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας εκπαίδευσης Ηπείρου (επιμ). *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα (12-14/5/06), 11-22.
- Αθανασίου, Α. & Ξηνταράς, Π.** (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αθανασίου, Α.** (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: Χιωτάκης, Ι. (επιμ). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης, 229-254.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 39-60.
- Ανδρέου, Α.** (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, 20-22.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βαγενάς, Γ.** (2001). Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο. *Θέματα Παιδείας*, 7, 29-32.
- Βλάχος, Α.** (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008), 7-22.

- Γεωργιάδης, Β., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ. & Χάμπα-Μιχαηλίδου, Κ.** (2005). Νέο ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 111-144.
- Γκότοβος, Α.** (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ.** (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, 113-135.
- Δημητρόπουλος Ε.** (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την παιδεία** (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ο.Ε.** (2012). *Ανακοίνωση για την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε από http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/doe_5_3_2012.pdf
- Δ.Ο.Ε.** (1993). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 1061.
- Δ.Ο.Ε.** (1991). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 1034.
- Δ.Ο.Ε.** (1988). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 1008.
- Δ.Ο.Ε.** (1987). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 992.
- Δ.Ο.Ε.** (1982). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 919.
- Δ.Ο.Ε.** (1982). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 914.
- Δούκας, Χ.** (2002). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*, Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr
- Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης** (2006, Μάιος 13-14), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Εφραιμίδης, Π.** (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 89-90, 1-11.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη, Α. (επιμ). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 391-435.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ηλία, Η., Λουκά, Χ., Στέλιου, Γ., Ταλιαδώρος, Γ. & Χαραλάμπους, Ε.** (2005). Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 169-189.
- Καββαδίας, Γ. & Κάτσικας, Χ.** (1998). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 51, 12-27.
- Καραγεώργος, Δ.** (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρακατσάνης, Γ.** (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.** (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β.** (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κατσαρού, Ε. & Λεδούλη, Μ.** (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.** (2004). *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας. Ανακτήθηκε από http://epagele.blogspot.gr/2010/03/wwwalfavitagr_19.html

- Κουλαΐδης, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α.** (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 75-91.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτσελίνη, Μ.** (2001). Έρευνα: «Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού-συζήτηση και προεκτάσεις». Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (επιμ). *Πρακτικά Δ' εκπαιδευτικού συνεδρίου: αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 67-74.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ο.** (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου Νόμου 2986, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 23-30.
- Κυριακίδης, Α.** (2001). Παρουσίαση έρευνας: «Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών» και «Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και προεκτάσεις». Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (επιμ). *Πρακτικά Δ' εκπαιδευτικού συνεδρίου: αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*, Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 53-65.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2004). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λακασάς, Α.** (2001, Σεπτέμβριος 02). Αξιολόγηση: τι ζητούν οι εκπαιδευτικοί, *Εφημερίδα Καθημερινή*, 16.
- Λιάτσου, Ο.** (1999, Μάρτιος 21). Σχολεία στο μικροσκόπιο, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 27.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι.** (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.
- MacBeath, J.** (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-49.
- MacBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μεταφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ.** (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτι-

- κού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π.** (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και ο “εγκιβωτισμός” ενός θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, 16-18.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1986). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 28, 15-19.
- Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ. & Γαλάνης, Χ.** (2002). Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του επιθεωρητισμού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας, 187-212.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκίρος, Α.** (2005). Μία μετασχηματιστική προσέγγιση στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 215-235.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι.** (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, 34-45.
- Μπαγάκης, Γ.** (2008). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική. Στο: Κακανά, Δ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη, Ε. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 63-71.
- Μπαλάσκας, Κ.** (1992). Το Εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ (επιμ.). *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 24-35.
- Μποφυλάτος, Σ.** (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 47, 17-19.

- Νανούρης, Δ.** (2003, Σεπτέμβριος 07). Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 44-45.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ.** (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β.** (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Σύγχρονες τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδανιήλ, Μ.** (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 131-151.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β.** (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (2005). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Τόμος Δ*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαματθαίου, Μ.** (2000, Ιούνιος 04). Πώς αξιολογούνται τα ελληνικά σχολεία, *Το Βήμα*, 50.
- Παπασταμάτης, Α.** (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.
- Παπαστάμου, Ο. & Σκορδή, Α.** (2005). Οι κλίμακες ανέλιξης ως βάση για τη δημιουργία ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 237-268.
- Παρασκευόπουλος, Θ.** (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. & Τσιάκκιρος, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: που βρισκόμαστε σήμερα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαβ-

- βίδης, Γ. & Τσιάκκίρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, 13-24.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α.** (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, 27-38.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, 63-85.
- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ε.** (2010). Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: « Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 15-36.
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιριγώτης, Θ.** (2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί;*, Αθήνα: Σαββάλας, 19-52.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού** (2012). *«Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)»*.
- Φράγκος, Χ.** (1985). *Από τον επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία.
- Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας. *Πρακτικά Ιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, “Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας”*. Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006, 123-134. Ανάκτηση [20/7/2010] από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf
- Χαρακόπουλος, Κ.** (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους*

- και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαρίσης, Α.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου-αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169.
- Χατζηγεωργίου, Γ.** (2004). *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.** (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-127.

Ξενόγλωσση

- Barber, L. W.** (1990). Self-assessment. In: Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Eds). *The new hand-book of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage, 216-240.
- Chrysos, M. D.** (2000). Government policy on teacher evaluation in Greece: Revolutionary change or repetition of the past? *Educational Policy Analysis Archives*, 8, 1-11.
- Cresswell, J. W.** (2005). *Educational Research: Planning, Conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ; Pearson Merrill Prentice Hall.
- Danielson, C.** (2001), New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- EstimateConsulting** (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/55/5/55.pdf>.
- Eurydice** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/094EL.pdf
- Eurydice** (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Ανακτήθηκε από <http://www.eurydice.org>
- Fielding, M.** (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Follman, J.** (1992). Secondary school students' rating of teacher effectiveness. *High School Journal*, 75, 168-178.

- Kent, R.** (2001). *Data construction and data analysis for survey research*. New York: Palgrave McMillan.
- Larson, R.** (1984). Teacher performance evaluation- What are the keys elements? *NASSP Bulletin*, 68(469), 13-18.
- Lee, J., Lam, W. & Li, Y.** (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges. *Journal of Personnel evaluation in education*, 17(1), 41-65.
- MacDonald, D.** (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Manning, R.** (1989). *The teacher evaluation handbook: Step by step techniques and forms for improving instruction*. New York: Prentice Hall.
- Marshal, C. & Rossman, G.** (1995) *Designing Qualitative Research*, (2nd ed). London, Sage.
- Mclaughlin, M.** (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: Millman, J. & Darling-Hammond, L. (ed.): *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, 403-415.
- Mertens, D. M.** (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications.
- Peterson, K. D.** (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rohowski, T.** (2008, 25.09.2008, Nr. 40). *Eine Schule dreht den Spieß um, DIE ZEIT*. Ανακτήθηκε από <http://www.patakis.gr/ViewShopArticle.aspx?ArticleId=2263>
- Scriven, M. S.** (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R.** (2007). *Supervision: A redefinition* (8th edition). New York: McGraw- Hill.
- Shinfield, A. & Stufflebeam, D.** (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Stodolsky, S. S.** (1984). Teacher evaluation: The limits of looking, *Educational Researcher*, 13 (9), 11-18.
- Stronge, H. J. & Ostrander, L.** (2006). Client Surveys in Teacher Evaluation. In Stronge, J. H. (Eds). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 125-151.

Weisberg, H., Krosnick, J. & Bowen, B. (1996). *An introduction to survey research polling and data analysis*, London: Sage.

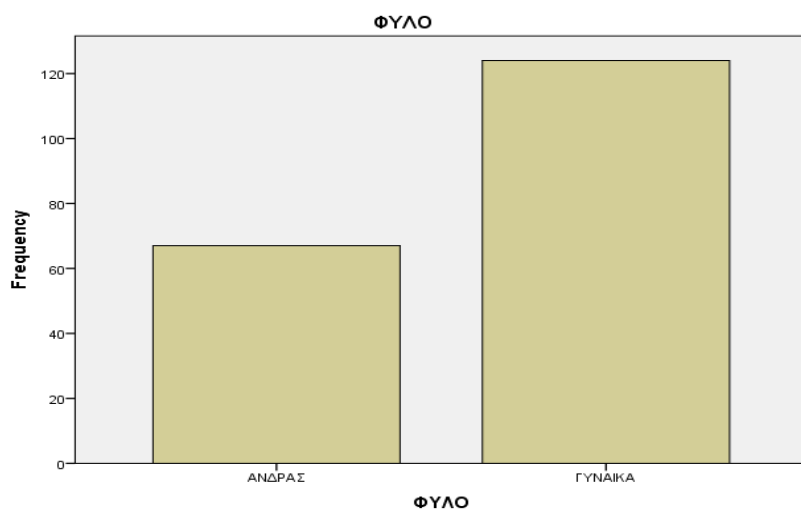
Zepeda, J. S. (2006). Classroom-Based Assessments of Teaching and Learning. In: Stronge, J. H. (Eds). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 101-124.

Παράρτημα

Πίνακας 1

ΦΥΛΟ			
		Frequency	Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	67	35,1
	ΓΥΝΑΙΚΑ	124	64,9
	Total	191	100,0

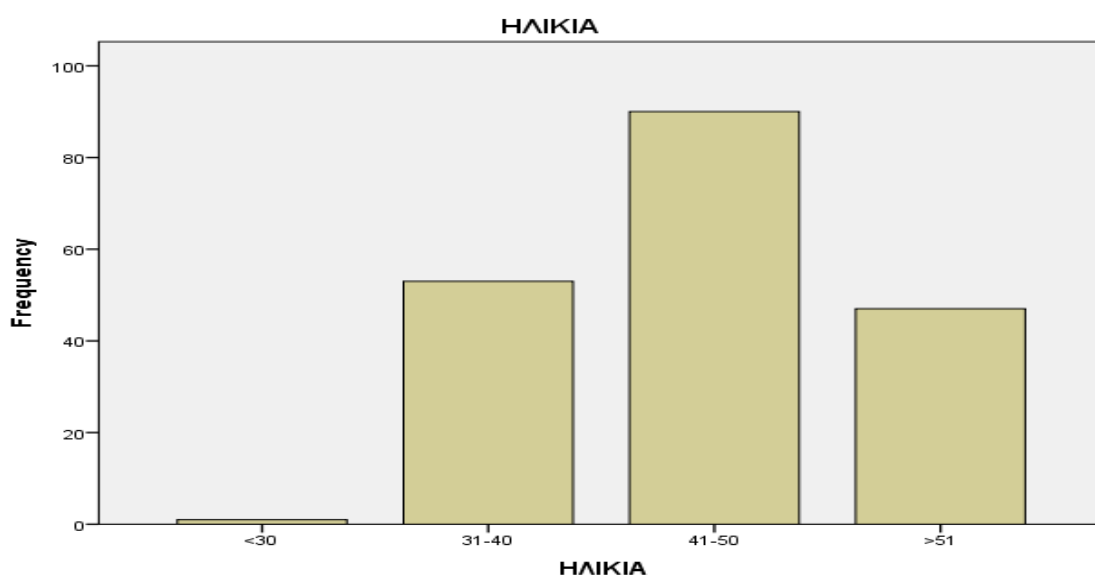
Γράφημα 1



Πίνακας 2

ΗΛΙΚΙΑ			
		Frequency	Percent
Valid	<30	1	0,5
	31-40	53	27,7
	41-50	90	47,1
	>51	47	24,6
	Total	191	100,0

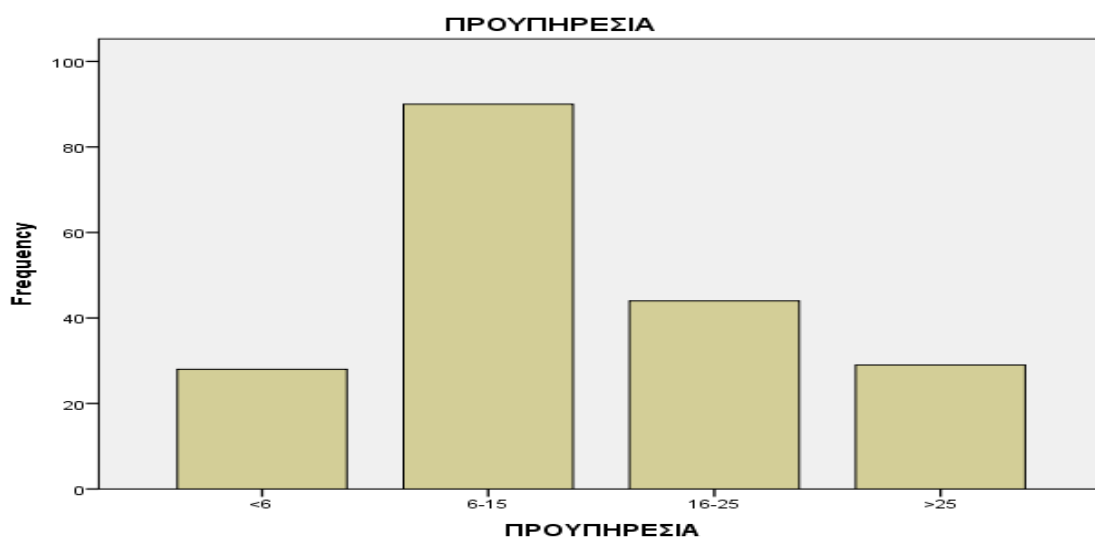
Γράφημα 2



Πίνακας 3

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ			
		Frequency	Percent
Valid	<6	28	14,7
	6-15	90	47,1
	16-25	44	23,0
	>25	29	15,2
	Total	191	100,0

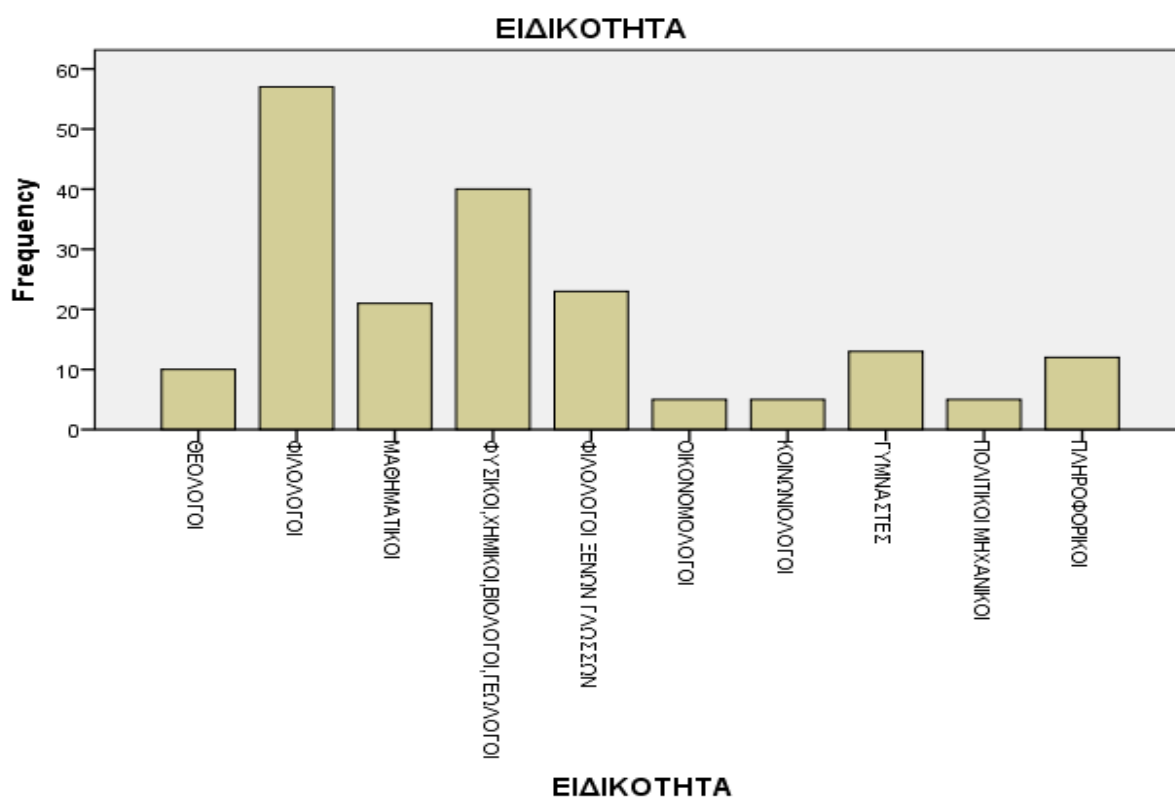
Γράφημα 3



Πίνακας 4

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ			
		Frequency	Percent
Valida	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	10	5,2
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	57	29,8
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	21	11,0
	ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ,ΒΙΟΛΟΓΟΙ,ΓΕΩΛΟΓΟΙ	40	20,9
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	23	12,0
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	5	2,6
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	5	2,6
	ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	13	6,8
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	5	2,6
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	12	6,3
	Total	191	100,0

Γράφημα 4



Πίνακας 5

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	6	3,1
	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	2	1,0
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	28	14,7
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	7	3,7
	ΚΑΝΕΝΑ	148	77,5
	Total	191	100,0

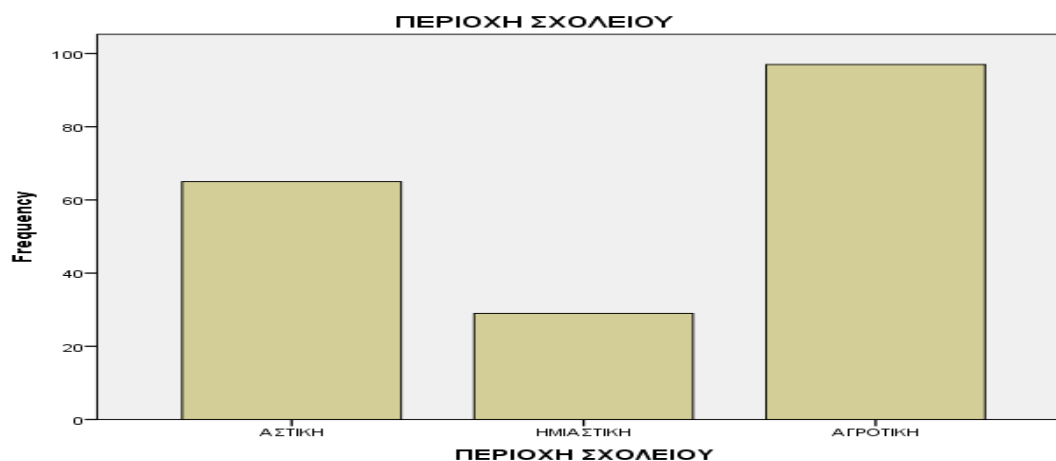
Πίνακας 6

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ			
		Frequency	Percent
Valid	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	185	96,9
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	6	3,1
	Total	191	100,0

Πίνακας 7

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			
		Frequency	Percent
Valid	ΑΣΤΙΚΗ	65	34,0
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	29	15,2
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	97	50,8
	Total	191	100,0

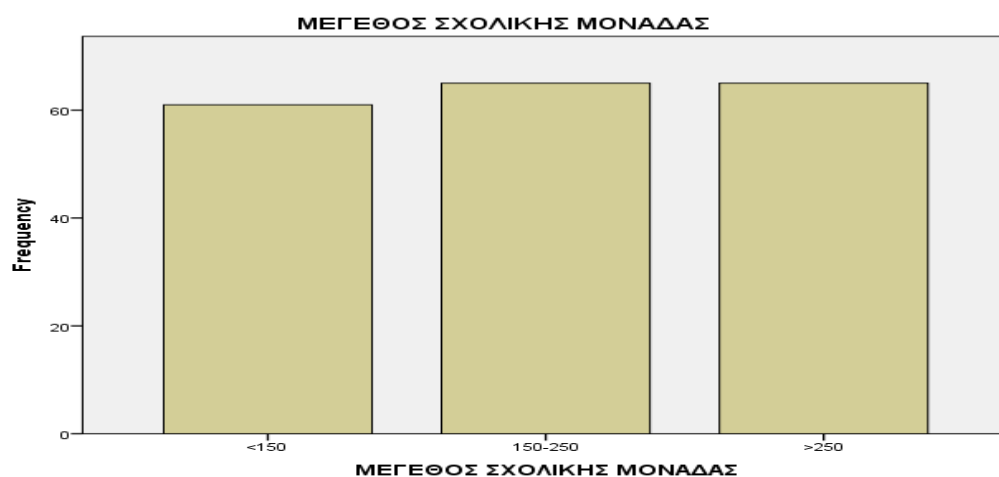
Γράφημα 5



Πίνακας 8

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ			
		Frequency	Percent
Valid	<150	61	31,9
	150-250	65	34,0
	>250	65	34,0
	Total	191	100,0

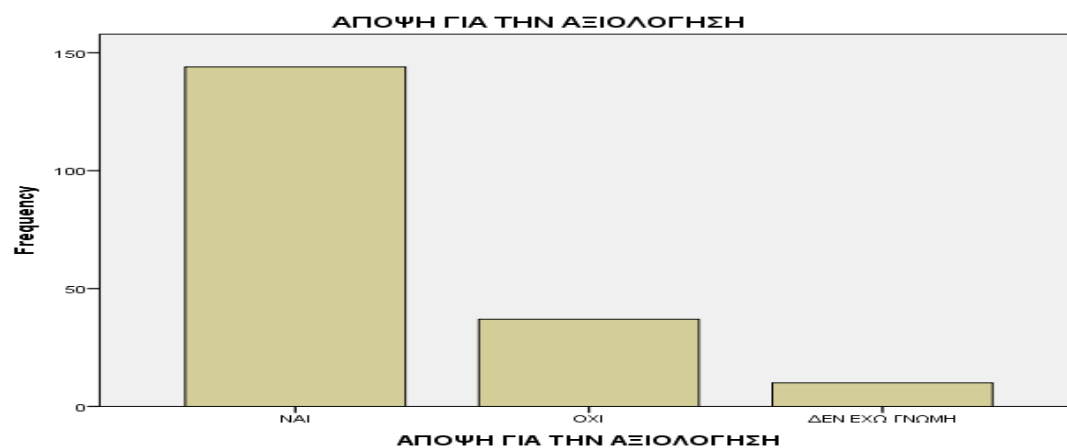
Γράφημα 6



Πίνακας 9

ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	144	75,4
	ΟΧΙ	37	19,4
	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	10	5,2
	Total	191	100,0

Γράφημα 7



Πίνακας 10

ΦΥΛΟ * ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
			ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	46	15	6	67
		% within ΦΥΛΟ	68,7%	22,4%	9,0%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	98	22	4	124
		% within ΦΥΛΟ	79,0%	17,7%	3,2%	100,0%
Total		Count	144	37	10	191
		% within ΦΥΛΟ	75,4%	19,4%	5,2%	100,0%

Πίνακας 11

ΗΛΙΚΙΑ * ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
			ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	
ΗΛΙΚΙΑ	<30	Count	1	0	0	1
		% within ΗΛΙΚΙΑ	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	31-40	Count	44	7	2	53
		% within ΗΛΙΚΙΑ	83,0%	13,2%	3,8%	100,0%
	41-50	Count	66	20	4	90
		% within ΗΛΙΚΙΑ	73,3%	22,2%	4,4%	100,0%
	>51	Count	33	10	4	47
		% within ΗΛΙΚΙΑ	70,2%	21,3%	8,5%	100,0%
Total		Count	144	37	10	191
		% within ΗΛΙΚΙΑ	75,4%	19,4%	5,2%	100,0%

Πίνακας 12

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ * ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
			ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Count	9	1	0	10
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	90,0%	10,0%	0,0%	100,0 %
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	Count	44	11	2	57
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	77,2%	19,3%	3,5%	100,0 %
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	Count	15	3	3	21
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	71,4%	14,3%	14,3%	100,0 %
	ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ,ΒΙΟΛΟΓΟΙ,ΓΕΩΛΟΓΟΙ	Count	28	9	3	40
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	70,0%	22,5%	7,5%	100,0 %
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	Count	20	3	0	23
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	87,0%	13,0%	0,0%	100,0 %
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	Count	4	1	0	5
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	80,0%	20,0%	0,0%	100,0 %
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	Count	2	3	0	5
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	40,0%	60,0%	0,0%	100,0 %
	ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	Count	8	5	0	13
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	61,5%	38,5%	0,0%	100,0 %
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	Count	4	1	0	5
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	80,0%	20,0%	0,0%	100,0 %
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	Count	10	0	2	12
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	83,3%	0,0%	16,7%	100,0 %
Total	Count	144	37	10	191	
	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	75,4%	19,4%	5,2%	100,0 %	

Πίνακας 13

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ * ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
			ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΣΤΙΚΗ	Count	48	13	4	65
		% within ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	73,8%	20,0%	6,2%	100,0%
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	Count	23	6	0	29
		% within ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	79,3%	20,7%	0,0%	100,0%
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	Count	73	18	6	97
		% within ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	75,3%	18,6%	6,2%	100,0%
Total		Count	144	37	10	191
		% within ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	75,4%	19,4%	5,2%	100,0%

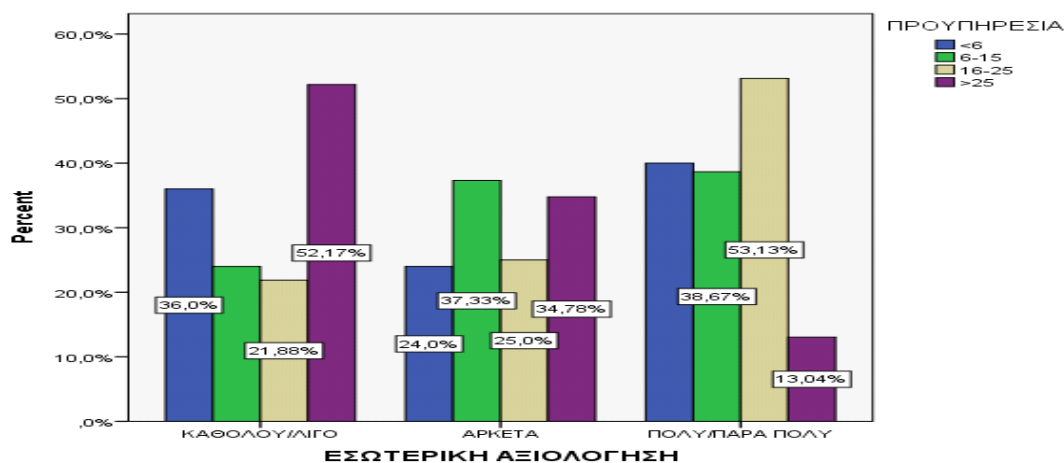
Πίνακας 14

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ * ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ						
			ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ	
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	<150	Count	52	5	4	61
		% within ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	85,2%	8,2%	6,6%	100,0%
	150-250	Count	46	15	4	65
		% within ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	70,8%	23,1%	6,2%	100,0%
	>250	Count	46	17	2	65
		% within ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	70,8%	26,2%	3,1%	100,0%
Total		Count	144	37	10	191
		% within ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	75,4%	19,4%	5,2%	100,0%

Πίνακας 15

ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΦΟΡΕΑ			
	N	Mean	Std. Deviation
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	155	1,9935	1,12525
ΙΕΡΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	155	2,4774	1,08314
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	155	3,1355	1,00697
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	155	3,2323	1,18880
Valid N (listwise)	155		

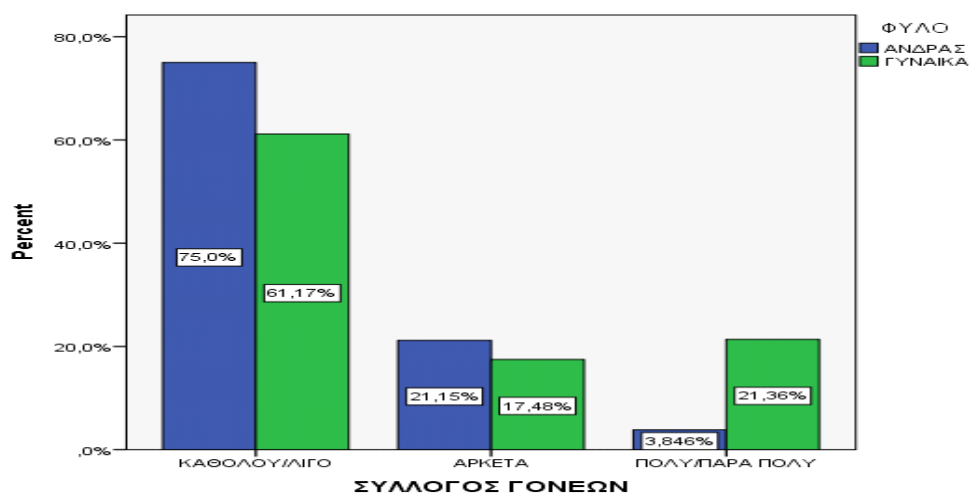
Γράφημα 8



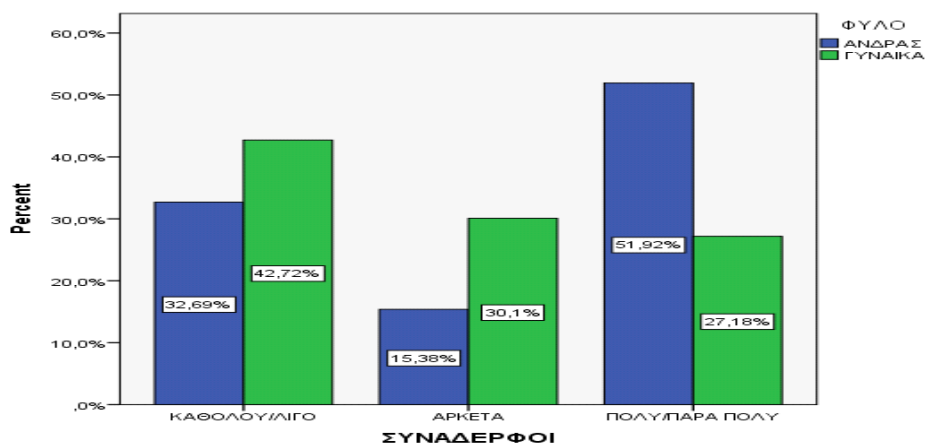
Πίνακας 16

ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
	N	Mean	Std. Deviation
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	155	4,1677	,88874
ΣΥΝΑΔΕΡΦΟΙ	155	2,9226	1,21962
ΜΕΝΤΟΡΑΣ	155	2,5355	1,19673
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	155	2,9161	1,07483
ΜΑΘΗΤΕΣ	155	3,1290	1,20986
ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ	155	2,2000	1,03447
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	155	3,2129	1,13382
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	155	2,6710	1,33441
Valid N (listwise)	155		

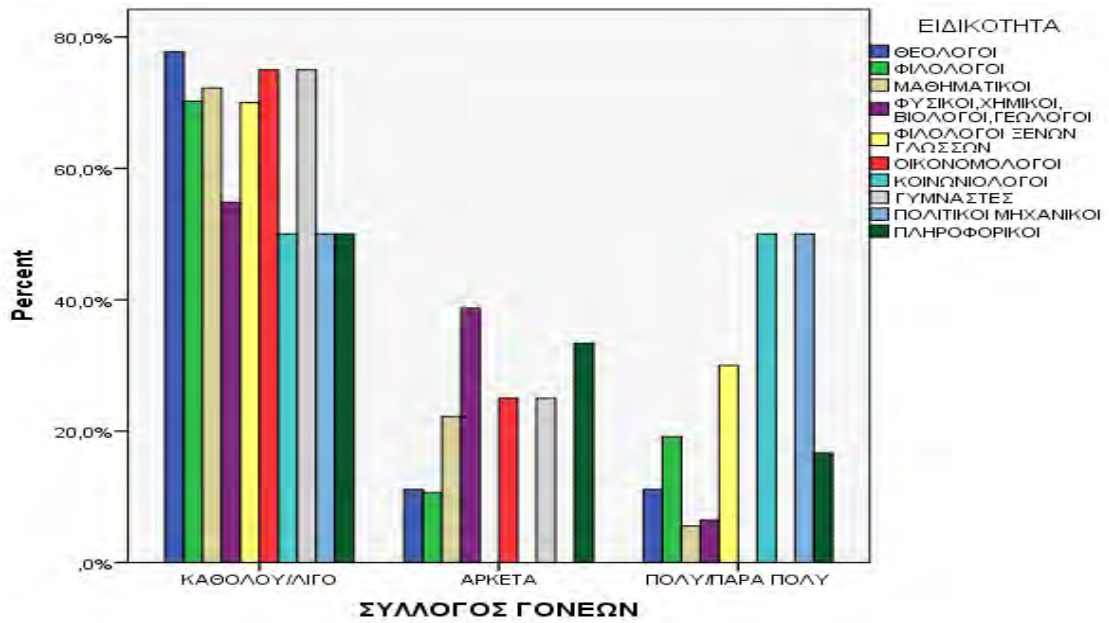
Γράφημα 9



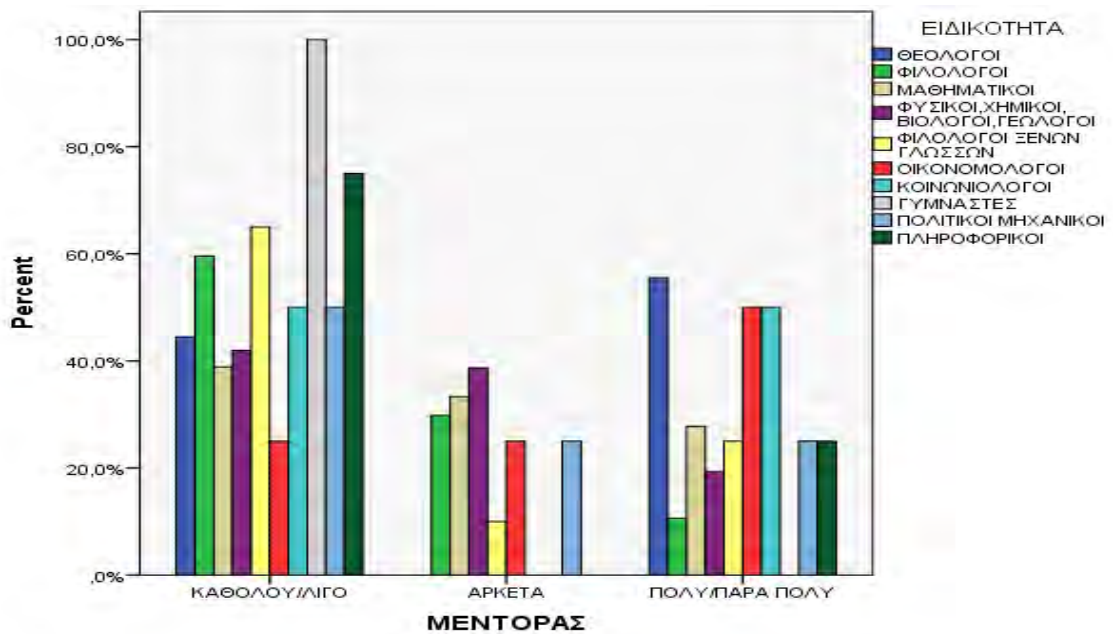
Γράφημα 10



Γράφημα 11



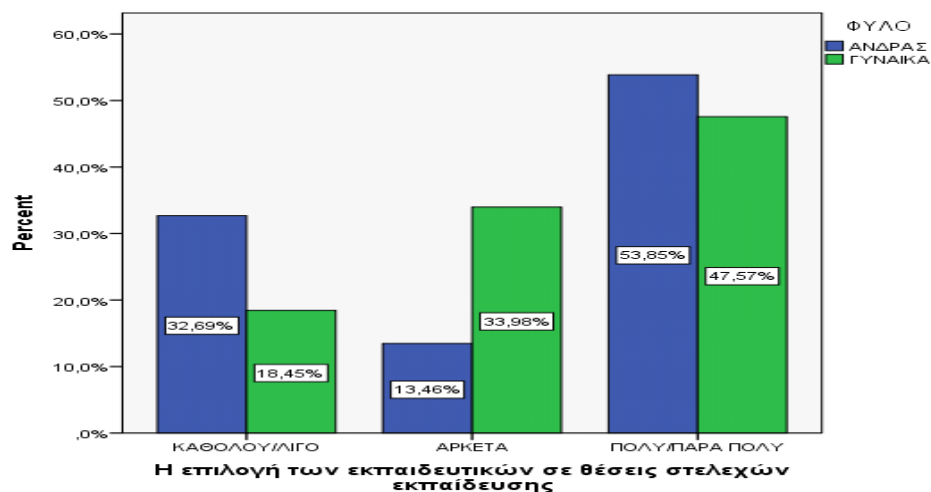
Γράφημα 12



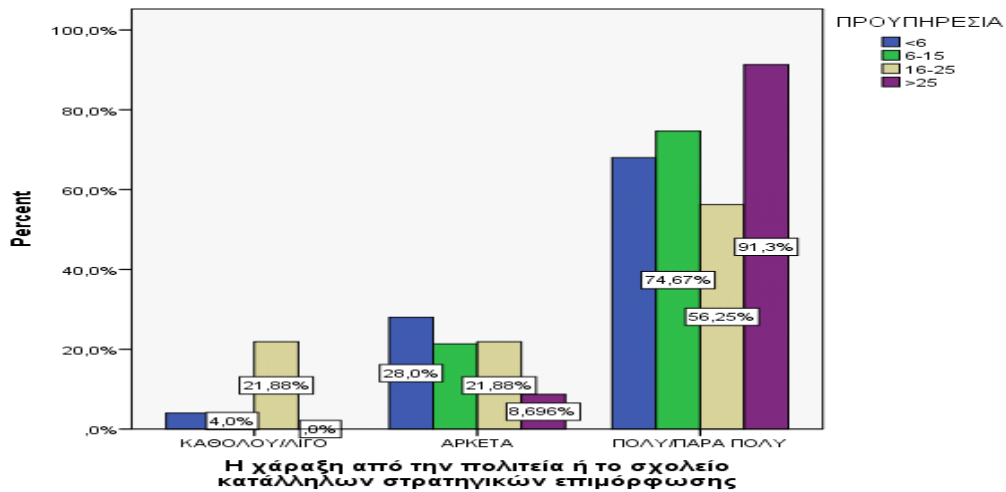
Πίνακας 17

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
	N	Mean	Std. Deviation
Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο	155	4,3097	,84183
Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης	155	4,0258	,95311
Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το έργο του, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.	155	4,2258	,88676
Η ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	155	3,8452	,97463
Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	155	3,3290	1,16836
Η επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	155	3,4258	1,28906
Η δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	155	3,9097	1,12451
Η βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη	155	4,1548	,89835
Η βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών	155	3,9161	1,05039
Ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	155	3,6645	1,23413
Η βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	155	2,9935	1,33142
Η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	155	2,7548	1,48299
Η απομάκρυνση των «ακατάλληλων» εκπαιδευτικών	155	2,6323	1,42346
Ο έλεγχος των εκπαιδευτικών	155	2,4581	1,33989
Valid N (listwise)	155		

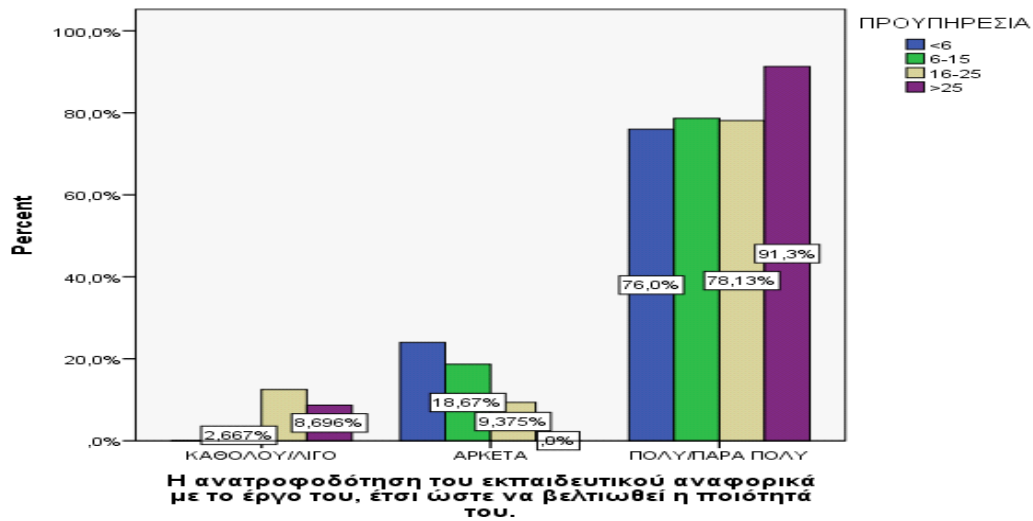
Γράφημα 13



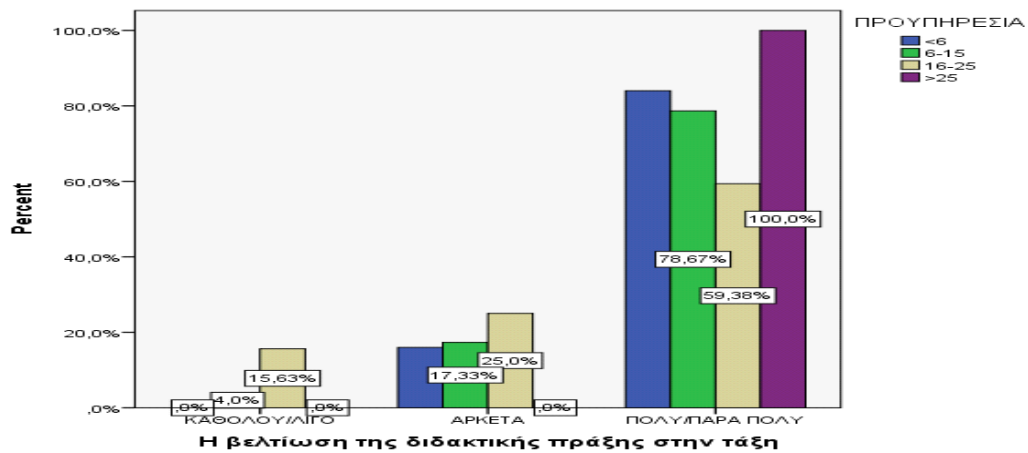
Γράφημα 14



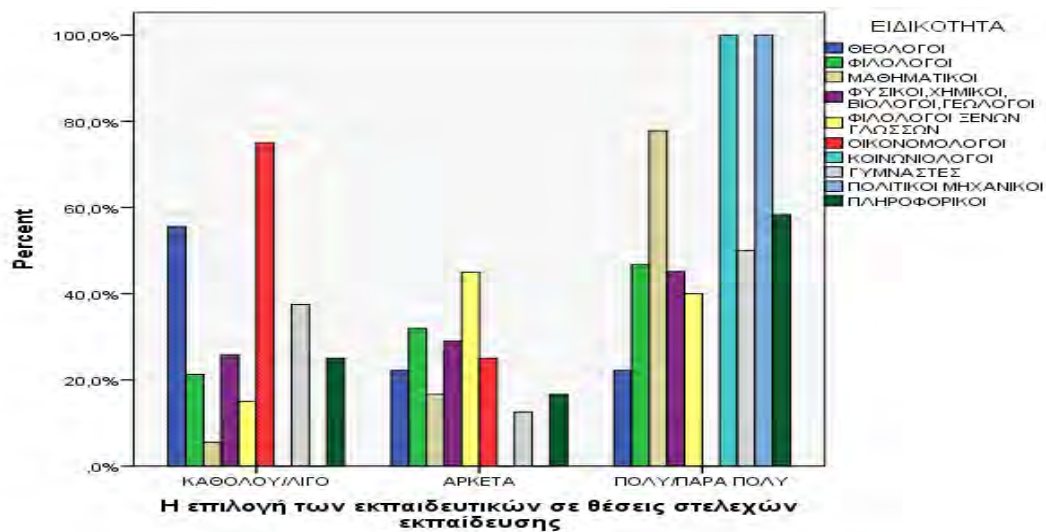
Γράφημα 15



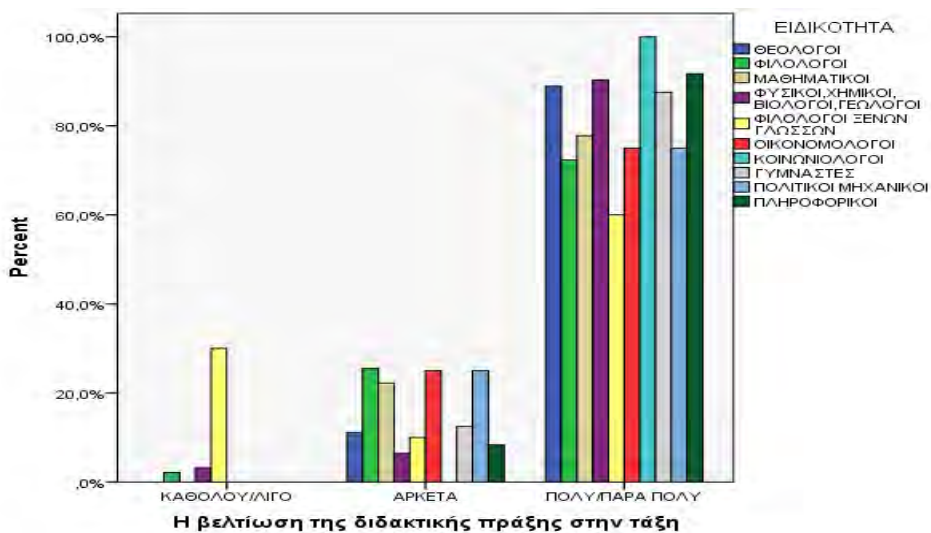
Γράφημα 16



Γράφημα 17



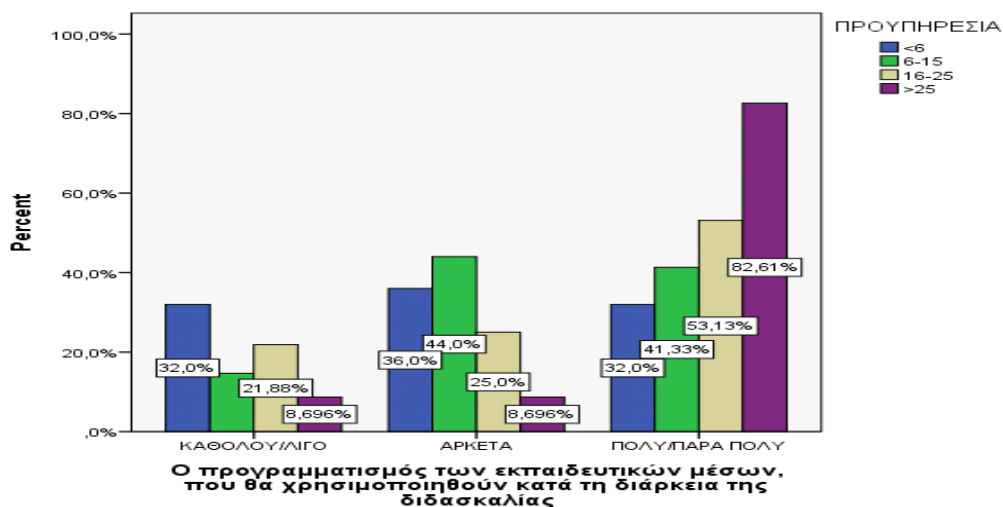
Γράφημα 18



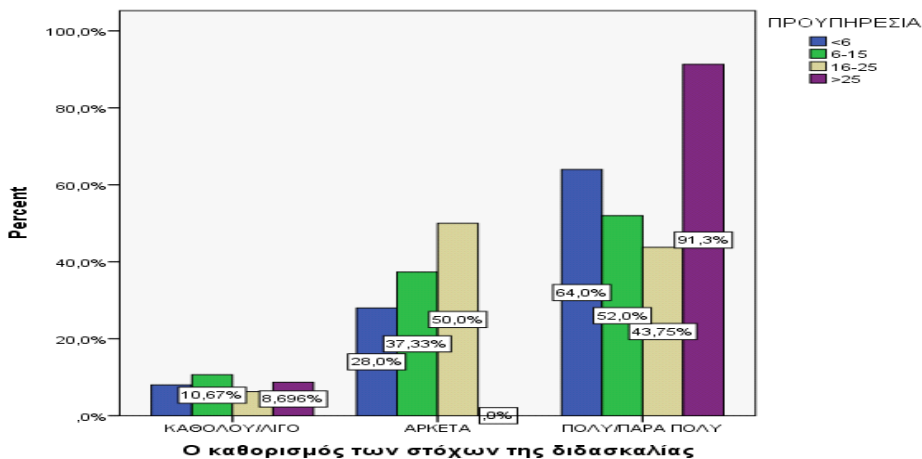
Πίνακας 18

	N	Mean	Std. Deviation
Η παιδαγωγική κατάρτιση	155	3,9742	,92546
Η συνεργασία με μαθητές	155	4,1355	,87592
Το μαθησιακό περιβάλλον- παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	155	4,1226	,90694
Η οργάνωση και διαχείριση της τάξης	155	4,0387	,78859
Ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών	155	3,9548	,83232
Ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών μέσων, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	155	3,4710	1,05258
Ο γενικός μακροπρόθεσμος σχεδιασμός συναρτώμενος με το αναλυτικό πρόγραμμα και τον διαθέσιμο χρόνο	155	3,5548	,99441
Ο καθορισμός των στόχων της διδασκαλίας	155	3,7355	,95399
Η διδακτική ικανότητα	155	4,2581	,78821
Η πορεία της διδασκαλίας- παρουσίασης της ύλης	155	3,7355	1,00050
Η προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία	155	3,2968	1,03932
Η ικανότητα στην προφορική επικοινωνία	155	4,0000	,97368
Η χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	155	3,2065	1,11482
Η επιστημονική κατάρτιση-επαρκής γνώση των γνωστικών αντικειμένων	155	4,1355	,91933
Η συνεργασία με γονείς	155	3,3548	1,03033
Η συνεργασία με τους συναδέλφους και το διευθυντή	155	3,6323	,89747
Η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων	155	4,1871	,82798
Η υπευθυνότητα στις υπαλληλικές υποχρεώσεις	155	3,9419	1,02716
Η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	155	3,6516	1,07264
Η γενικότερη κοινωνική δράση	155	3,0065	1,33142
Η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	155	3,3355	1,08279
Το συγγραφικό έργο	155	2,2839	1,19390
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	155	3,4581	1,04595
Η απόκτηση παραστατικών πιστοποίησης τυπικών προσόντων	155	2,7290	1,26033
Valid N (listwise)	155		

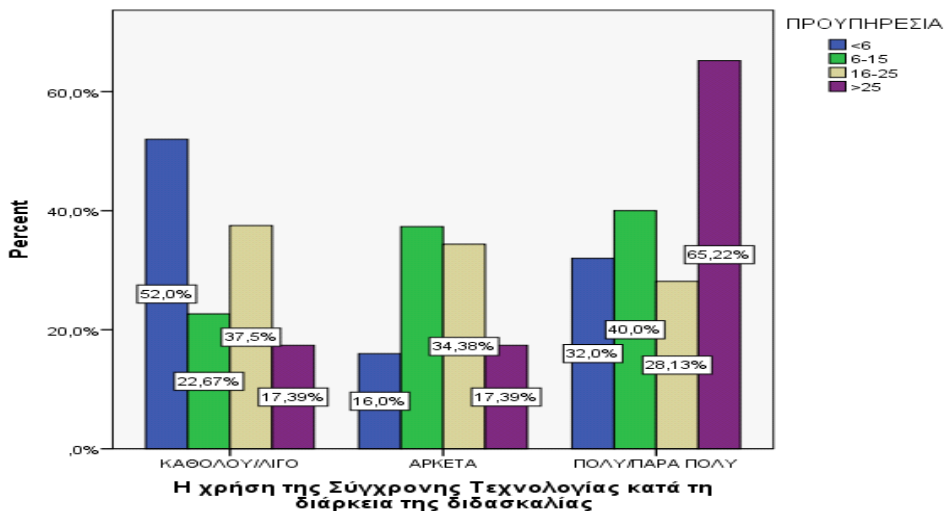
Γράφημα 19



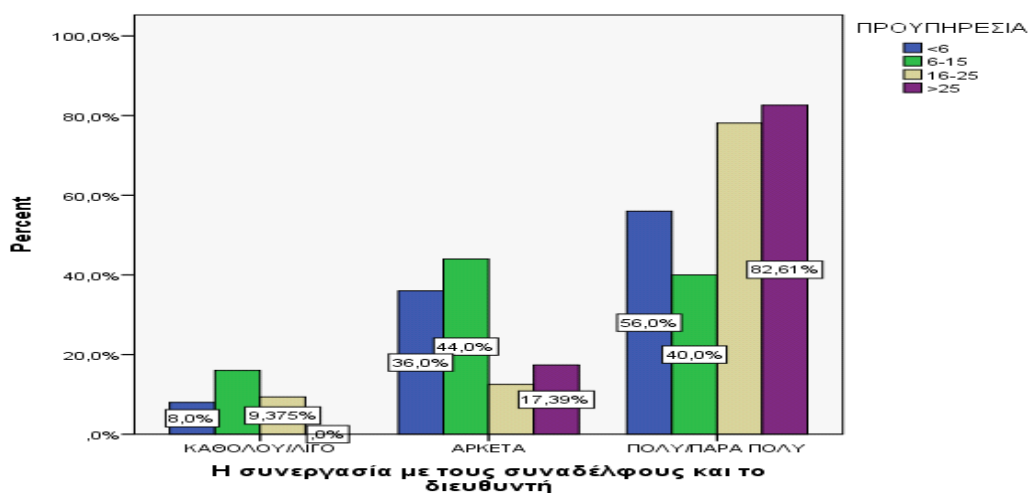
Γράφημα 20



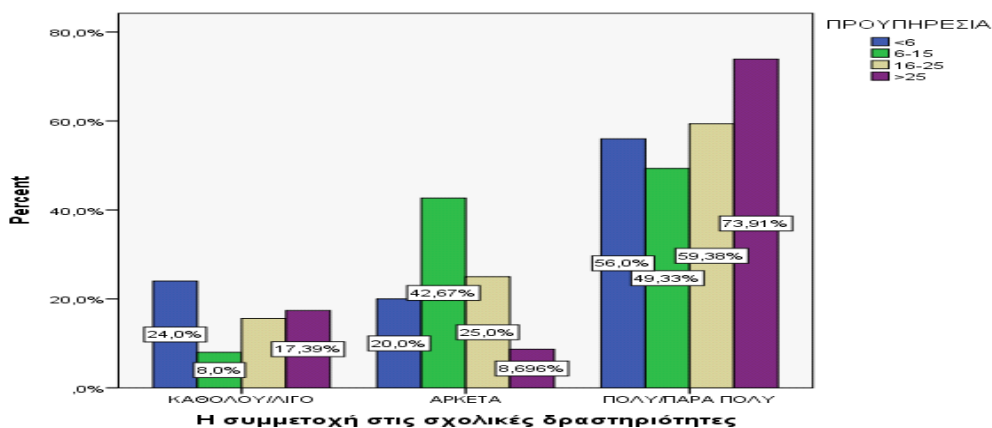
Γράφημα 21



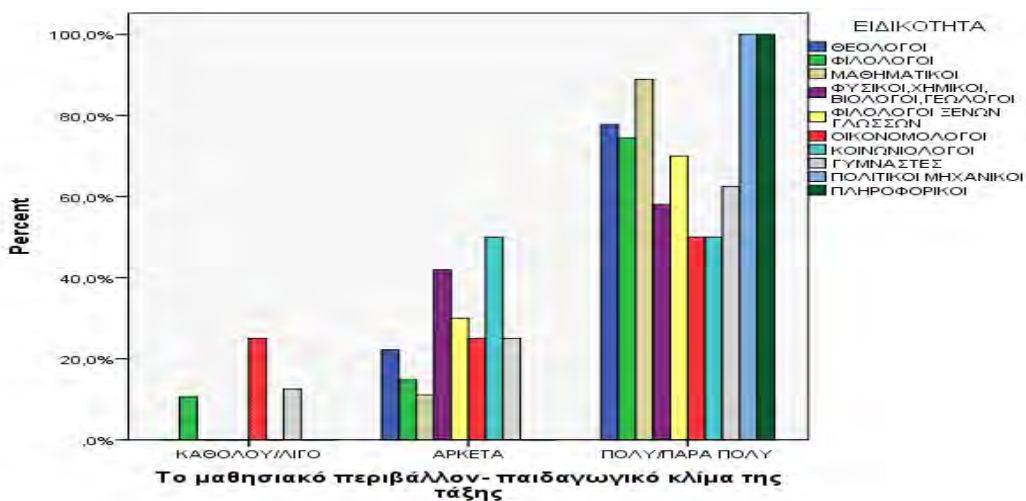
Γράφημα 22



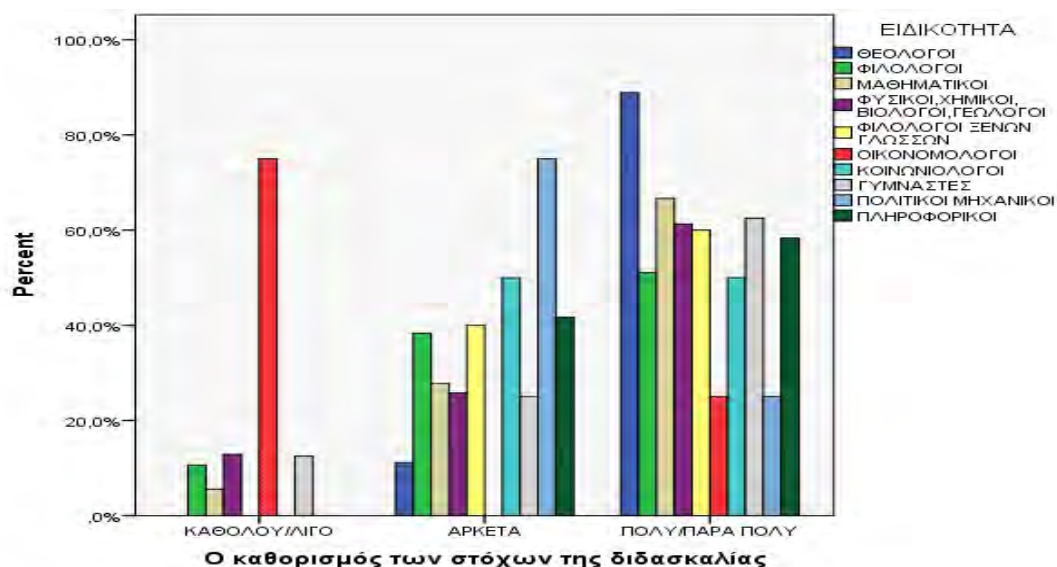
Γράφημα 23



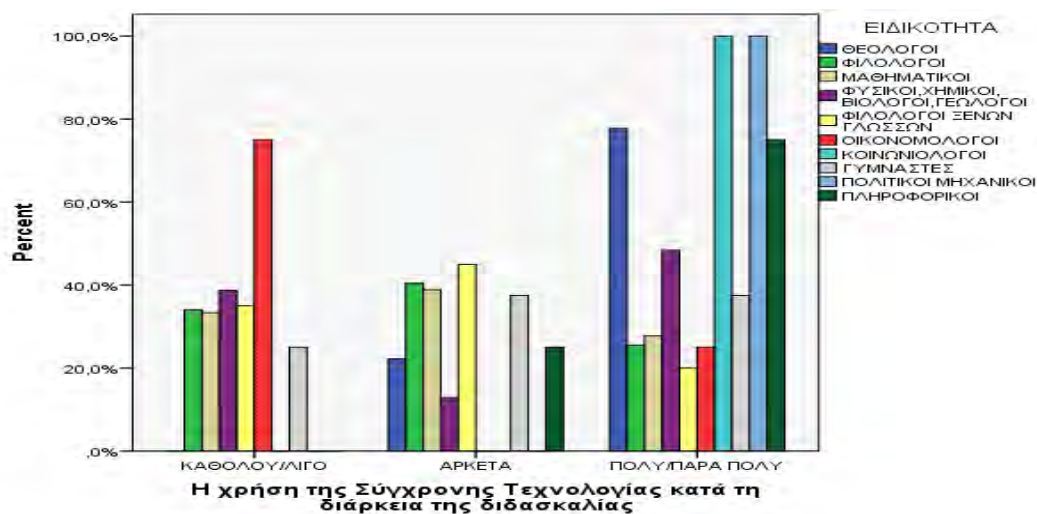
Γράφημα 24



Γράφημα 25



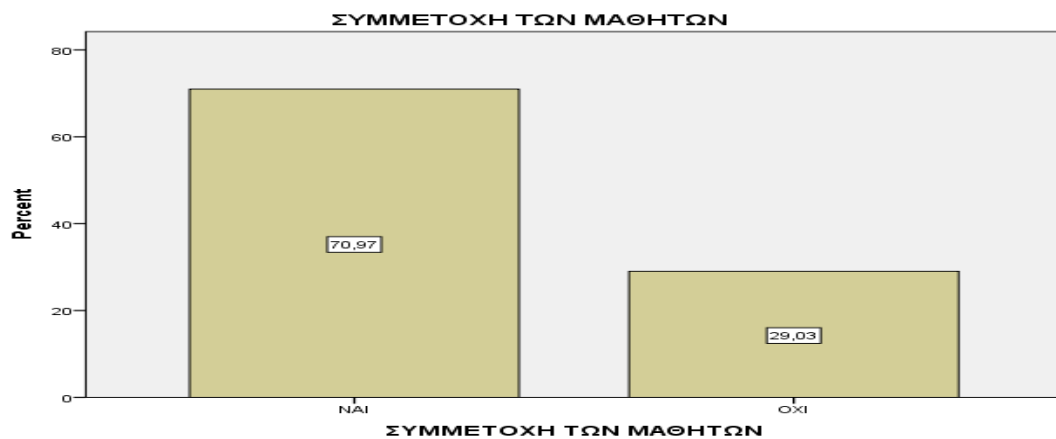
Γράφημα 26



Πίνακας 19

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	110	71,0
	ΟΧΙ	45	29,0
	Total	155	100,0

Γράφημα 27



Πίνακας 20

ΦΥΛΟ * ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	42	10	52
		% within ΦΥΛΟ	80,8%	19,2%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	68	35	103
		% within ΦΥΛΟ	66,0%	34,0%	100,0%
Total		Count	110	45	155
		% within ΦΥΛΟ	71,0%	29,0%	100,0%

Πίνακας 21

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ * ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	<6	Count	17	8	25
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	68,0%	32,0%	100,0%
	6-15	Count	54	21	75
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	72,0%	28,0%	100,0%
	16-25	Count	21	11	32
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	65,6%	34,4%	100,0%
	>25	Count	18	5	23
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	78,3%	21,7%	100,0%
Total		Count	110	45	155
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	71,0%	29,0%	100,0%

Πίνακας 22

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ * ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Count	8	2	10
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	80,0%	20,0%	100,0%
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	Count	26	20	46
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	56,5%	43,5%	100,0%
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	Count	13	5	18
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	72,2%	27,8%	100,0%
	ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ,ΒΙΟΛΟΓΟΙ,ΓΕΩΛΟΓΟΙ	Count	26	5	31
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	83,9%	16,1%	100,0%
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	Count	15	5	20
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	75,0%	25,0%	100,0%
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	Count	1	3	4
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	25,0%	75,0%	100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	Count	1	1	2
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	Count	6	2	8
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	75,0%	25,0%	100,0%

	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ			
		Count	3	1	4
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	75,0%	25,0%	100,0%
		Count	11	1	12
	Total	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	91,7%	8,3%	100,0%
		Count	110	45	155
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	71,0%	29,0%	100,0%

Πίνακας 23

ΠΕΔΙΟ 1ο ΠΕΔΙΟ 2ο ΠΕΔΙΟ 3ο ΠΕΔΙΟ 4ο ΠΕΔΙΟ 5ο * ΦΥΛΟ						
ΦΥΛΟ		ΠΕΔΙΟ 1ο	ΠΕΔΙΟ 2ο	ΠΕΔΙΟ 3ο	ΠΕΔΙΟ 4ο	ΠΕΔΙΟ 5ο
ΑΝΔΡΑΣ	Mean	3,7179	2,9658	3,1192	2,5212	2,0673
	N	52	52	52	52	52
	Std. Deviation	,87806	,87504	,92462	,96393	1,10715
ΓΥΝΑΙΚΑ	Mean	3,5146	2,9838	3,1466	2,5573	2,1092
	N	103	103	103	103	103
	Std. Deviation	,88095	,83560	,84457	,84617	1,04534
Total	Mean	3,5828	2,9778	3,1374	2,5452	2,0952
	N	155	155	155	155	155
	Std. Deviation	,88240	,84623	,86933	,88444	1,06306

Πίνακας 24

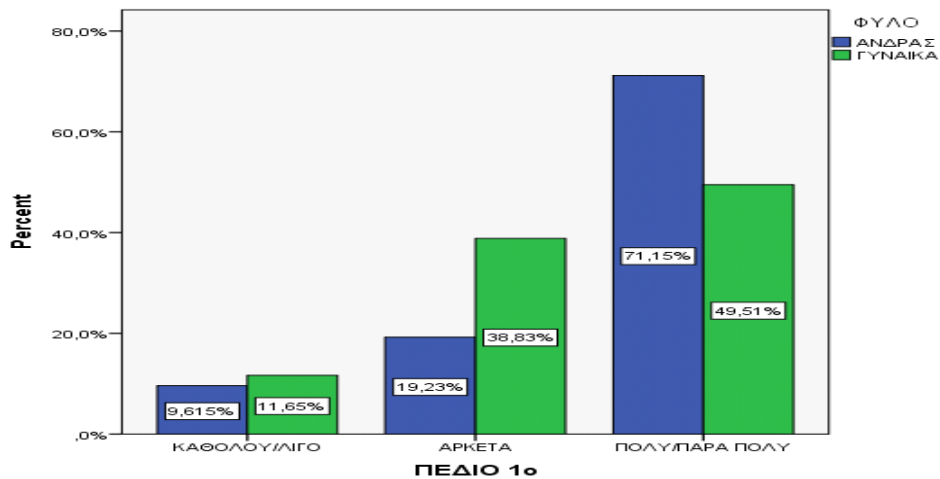
ΠΕΔΙΟ 1ο ΠΕΔΙΟ 2ο ΠΕΔΙΟ 3ο ΠΕΔΙΟ 4ο ΠΕΔΙΟ 5ο * ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ						
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ		ΠΕΔΙΟ 1ο	ΠΕΔΙΟ 2ο	ΠΕΔΙΟ 3ο	ΠΕΔΙΟ 4ο	ΠΕΔΙΟ 5ο
<6	Mean	3,5200	3,1511	3,2760	2,7680	2,2800
	N	25	25	25	25	25
	Std. Deviation	,75613	,78100	,72243	,81380	1,08570
6-15	Mean	3,4504	2,7867	2,9213	2,3147	1,9233
	N	75	75	75	75	75
	Std. Deviation	,87658	,75773	,83864	,72703	,91254
16-25	Mean	3,6111	2,9236	3,2219	2,4250	1,8594
	N	32	32	32	32	32
	Std. Deviation	,90663	,66513	,77282	,91792	,95659
>25	Mean	4,0435	3,4879	3,5739	3,2217	2,7826
	N	23	23	23	23	23
	Std. Deviation	,89250	1,16522	1,05968	1,02512	1,34904
Total	Mean	3,5828	2,9778	3,1374	2,5452	2,0952
	N	155	155	155	155	155
	Std. Deviation	,88240	,84623	,86933	,88444	1,06306

Πίνακας 25

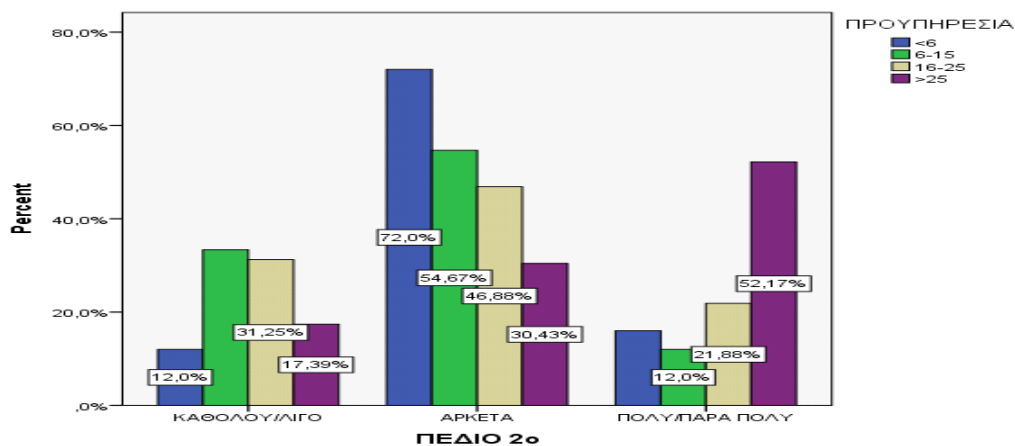
ΠΕΔΙΟ 1ο ΠΕΔΙΟ 2ο ΠΕΔΙΟ 3ο ΠΕΔΙΟ 4ο ΠΕΔΙΟ 5ο * ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ						
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		ΠΕΔΙΟ 1ο	ΠΕΔΙΟ 2ο	ΠΕΔΙΟ 3ο	ΠΕΔΙΟ 4ο	ΠΕΔΙΟ 5ο
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Mean	3,8333	3,0333	3,3000	2,9800	2,3250
	N	10	10	10	10	10
	Std. Devia- tion	1,14306	,84790	1,13920	1,03580	1,26409
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	Mean	3,3913	2,9130	3,1413	2,6130	2,0924
	N	46	46	46	46	46
	Std. Devia- tion	1,06361	1,00258	,99612	,88810	1,02247
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	Mean	3,6605	3,1605	3,3333	2,5278	2,1528
	N	18	18	18	18	18
	Std. Devia- tion	,88189	,95522	,99351	,71027	1,10526
ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ,ΒΙΟΛΟΓΟΙ,ΓΕΩΛΟΓΟΙ	Mean	3,6022	2,8746	3,0387	2,3935	1,9274
	N	31	31	31	31	31
	Std. Devia- tion	,61782	,58214	,72281	,70329	,90644
ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	Mean	3,5889	2,8167	2,9750	2,3900	1,8625
	N	20	20	20	20	20
	Std. Devia- tion	,74501	,60566	,62144	,79067	,93708
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	Mean	3,7222	3,3333	3,3750	2,4250	2,5000
	N	4	4	4	4	4
	Std. Devia- tion	,75086	1,16887	1,16726	1,13248	1,29099
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	Mean	3,1111	2,8889	2,8500	2,5000	1,5000
	N	2	2	2	2	2
	Std. Devia- tion	,15713	,15713	,77782	,98995	,70711
ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	Mean	3,8056	3,4722	3,3000	3,3750	3,0625
	N	8	8	8	8	8
	Std. Devia- tion	1,02138	1,14511	,87014	1,15233	1,42522
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	Mean	3,4444	2,9722	2,9250	1,9000	1,9375
	N	4	4	4	4	4
	Std. Devia- tion	,39545	,50000	,57951	,98995	1,29703
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	Mean	3,8611	3,0093	3,1500	2,3083	2,0208
	N	12	12	12	12	12
	Std. Devia- tion	,86213	,83748	,77986	1,03349	1,13547
Total	Mean	3,5828	2,9778	3,1374	2,5452	2,0952

	N	155	155	155	155	155
	Std. Deviation	,88240	,84623	,86933	,88444	1,06306

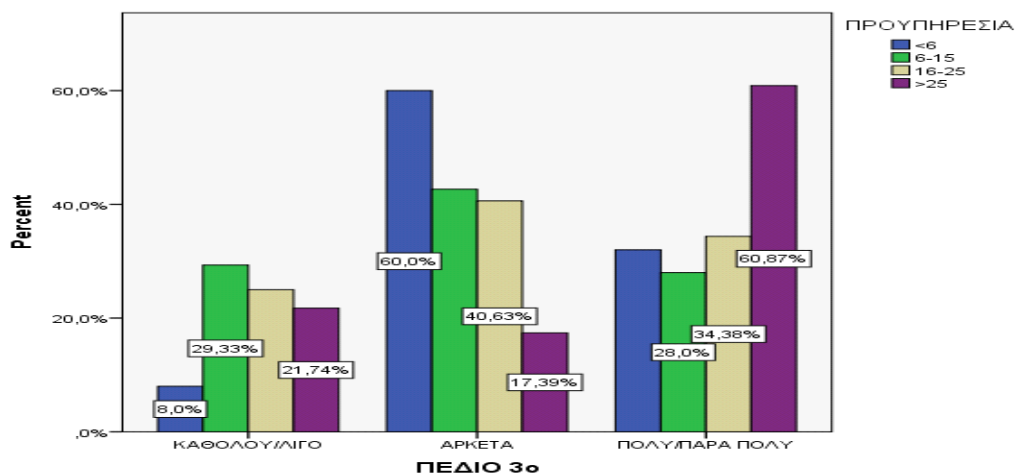
Γράφημα 28



Γράφημα 29



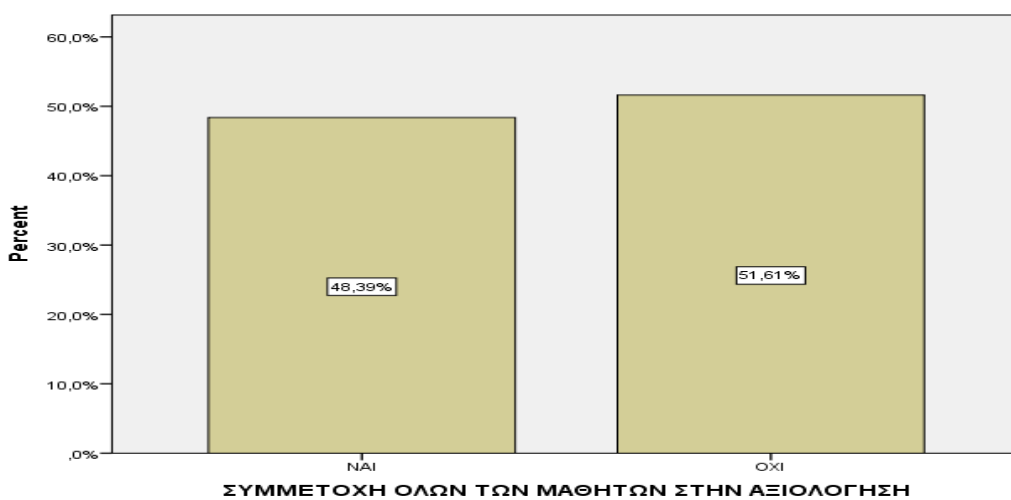
Γράφημα 30



Πίνακας 26

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	75	48,4
	ΟΧΙ	80	51,6
	Total	155	100,0

Γράφημα 31



Πίνακας 27

			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑ- ΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	Count	27	25	52
		% within ΦΥΛΟ	51,9%	48,1%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Count	48	55	103
		% within ΦΥΛΟ	46,6%	53,4%	100,0%
Total		Count	75	80	155
		% within ΦΥΛΟ	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 28

			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑ- ΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	<6	Count	13	12	25
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	52,0%	48,0%	100,0%
	6-15	Count	38	37	75
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	50,7%	49,3%	100,0%
	16-25	Count	16	16	32
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	>25	Count	8	15	23
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	34,8%	65,2%	100,0%
Total		Count	75	80	155
		% within ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	48,4%	51,6%	100,0%

Πίνακας 29

			ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟ- ΛΟΓΗΣΗ		Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	Count	4	6	10
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	40,0%	60,0%	100,0%
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	Count	21	25	46
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	45,7%	54,3%	100,0%
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	Count	5	13	18
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	27,8%	72,2%	100,0%
	ΦΥΣΙΚΟΙ,ΧΗΜΙΚΟΙ,ΒΙΟΛΟΓΟΙ,ΓΕΩΛΟΓΟΙ	Count	18	13	31
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	58,1%	41,9%	100,0%
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	Count	11	9	20
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	55,0%	45,0%	100,0%
	ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	Count	1	3	4
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	25,0%	75,0%	100,0%
	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ	Count	1	1	2
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	Count	4	4	8
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΜΗΧΑΝΙΚΟΙ	Count	2	2	4
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	50,0%	100,0%
	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΙ	Count	8	4	12
		% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Count	75	80	155	
	% within ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	48,4%	51,6%	100,0%	

Πίνακας 30

	N	Mean	Std. Deviation
Η διαγωγή του μαθητή	80	3,6625	1,36821
Η βαθμολογία του στο συγκεκριμένο μάθημα που διδάσκει-τε.	80	3,2750	1,36850
Η συνολική βαθμολογία του μαθητή	80	3,2000	1,37242
Η κατεύθυνση που παρακολουθεί ο μαθητής.	80	3,2000	1,37242
Οι ώρες διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος	80	3,0375	1,22675
Τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής (Α,Β,Γ Λυκείου)	80	2,9000	1,36502
Μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή	80	3,1375	1,37559
Χρόνια κοινών εμπειριών μαθητή-εκπαιδευτικού	80	3,4625	1,25228
Άλλο	80	2,6125	1,18529
Valid N (listwise)	80		



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης**

***Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’***

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στην Ελλάδα και κατά καιρούς έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια, η σαφής πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πολιτισμού και Αθλητισμού για θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης, κοινώς αποδεκτό από όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθιστά επιτακτική τη διερεύνηση και την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα και τις παραμέτρους που το απαρτίζουν.

Αναφορικά με την συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε τα παρακάτω: Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει μόνον να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Ο υπεύθυνος της έρευνας

Νασίκας Απόστολος

Μαθηματικός Π.Ε. 03

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:
έως 30 31-40 41-50 51 και πάνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____ (σημειώστε 0 αν υπηρετείτε <1 έτος)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: _____

ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ Παιδαγωγική Ακαδημία

Παιδ.Ακαδημία+ Εξομοίωση Άλλο (_____)

ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ (τσεκάρτε όσα ισχύουν για σας):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αστική Ημιαστική Αγροτική
(120.000 και πάνω) (25.000 έως 120.000) (έως 25.000)

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

< 150 μαθητές 150-250 >250

ΑΠΟΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Θεωρείτε αναγκαία και χρήσιμη την ατομική σας αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ

Σε περίπτωση που απαντήσατε **ΟΧΙ** στην παραπάνω ερώτηση αναφέρετε κάποιους λόγους για τους οποίους απορρίπτετε την ατομική σας αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου σας. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε και σας ευχαριστούμε για το χρόνο που αφιερώσατε.

.....
.....
.....
.....

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας όσο αφορά **στον φορέα που θεωρείτε πιο ενδεδειγμένο για να υλοποιήσει την ατομική σας αξιολόγηση και την αξιολόγηση του έργου σας**. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1	Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτιμηθεί στο σύνολό του με την εξωτερική αξιολόγηση(Αξιολογούν φορείς, άτομα - εμπειρογνώμονες που δεν έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον αξιολογούμενο φορέα ή άτομο).	1	2	3	4	5
2	Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτιμηθεί στο σύνολό του με την ιεραρχική αξιολόγηση (π.χ. ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό).	1	2	3	4	5
3	Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτιμηθεί στο σύνολό του με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
4	Το έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτιμηθεί στο σύνολό του με τον συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
5	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
6	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχουν οι συνάδελφοι του αξιολογούμενου στο σχολείο, όπου εργάζεται.	1	2	3	4	5
7	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ο μέντορας (Αρχαιότερος εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας, που καθοδηγεί τον αξιολογούμενο).	1	2	3	4	5
8	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ο διευθυντής του σχολείου.	1	2	3	4	5
9	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
10	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ο σύλλογος γονέων της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί.	1	2	3	4	5
11	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος.	1	2	3	4	5
12	Στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να εξευρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχει ανεξάρτητος φορέας (Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Επιτροπή Πανεπιστημιακών κ.α.) .	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας αναφορικά με **τους σκοπούς που πρέπει να εξυπηρετεί η ατομική αξιολόγησή σας**. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού καλείται να είναι:	<i>Καθόλου</i>	<i>λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πέρα πολύ</i>
1	Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο	1	2	3	4	5
2	Η χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
3	Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το έργο του, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.	1	2	3	4	5
4	Η ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν	1	2	3	4	5
5	Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	1	2	3	4	5
6	Η επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
7	Η δημιουργία κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση	1	2	3	4	5
8	Η βελτίωση της διδακτικής πράξης στην τάξη	1	2	3	4	5
9	Η βελτίωση των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών- μαθητών	1	2	3	4	5
10	Ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
11	Η βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
12	Η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
13	Η απομάκρυνση των «ακατάλληλων» εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
14	Ο έλεγχος των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται **στα κριτήρια αξιολόγησης, που θεωρείτε σημαντικά**. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πέρα πολύ</i>
1	Η παιδαγωγική κατάρτιση	1	2	3	4	5
2	Η συνεργασία με μαθητές	1	2	3	4	5
3	Το μαθησιακό περιβάλλον- παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	1	2	3	4	5
4	Η οργάνωση και διαχείριση της τάξης	1	2	3	4	5
5	Ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
6	Ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών μέσων, που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
7	Ο γενικός μακροπρόθεσμος σχεδιασμός συναρτώμενος με το αναλυτικό πρόγραμμα και τον διαθέσιμο χρόνο	1	2	3	4	5
8	Ο καθορισμός των στόχων της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
9	Η διδακτική ικανότητα	1	2	3	4	5
10	Η πορεία της διδασκαλίας- παρουσίασης της ύλης	1	2	3	4	5
11	Η προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
12	Η ικανότητα στην προφορική επικοινωνία	1	2	3	4	5
13	Η χρήση της Σύγχρονης Τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
14	Η επιστημονική κατάρτιση-επαρκής γνώση των γνωστικών αντικειμένων	1	2	3	4	5
15	Η συνεργασία με γονείς	1	2	3	4	5
16	Η συνεργασία με τους συναδέλφους και το διευθυντή	1	2	3	4	5
17	Η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων	1	2	3	4	5
18	Η υπευθυνότητα στις υπαλληλικές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
19	Η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
20	Η γενικότερη κοινωνική δράση	1	2	3	4	5

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
21	Η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	1	2	3	4	5
22	Το συγγραφικό έργο	1	2	3	4	5
23	Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
24	Η απόκτηση παραστατικών πιστοποίησης τυπικών προσόντων	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται **στις αντιλήψεις σας αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην ατομική σας αξιολόγηση.**

Επιθυμείτε τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή σας; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αναφέρετε κάποιους λόγους:.....

.....
.....
.....

Ποιους τομείς του έργου σας θεωρείτε τους μαθητές ικανούς να αξιολογήσουν. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Οι μαθητές μπορούν να κρίνουν	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1	Αν ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται σωστά τις κρίσεις μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5
2	Αν ο εκπαιδευτικός διατηρεί μέσα στην τάξη κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού αποφεύγοντας τους σαρκασμούς και τις αρνητικές κρίσεις	1	2	3	4	5
3	Αν ο εκπαιδευτικός είναι συγκεκριμένος σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά τους	1	2	3	4	5
4	Αν ο εκπαιδευτικός είναι συγκεκριμένος σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες για τη μαθησιακή επίδοσή τους	1	2	3	4	5
5	Αν ο εκπαιδευτικός αντιδρά προς αυτούς με τέτοιο τρόπο ώστε να τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους	1	2	3	4	5

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Οι μαθητές μπορούν να κρίνουν	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
6	Αν ο εκπαιδευτικός τους μιλά με θετικό τόνο, τους ενθαρρύνει και τους επαινεί με διάφορους τρόπους	1	2	3	4	5
7	Αν ο εκπαιδευτικός εκφράζει προσωπικό ενδιαφέρον για αυτούς	1	2	3	4	5
8	Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές για να σταματήσει ή να περιορίσει ανεπιθύμητες συμπεριφορές	1	2	3	4	5
9	Αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τους κανόνες δίκαια και με σταθερότητα	1	2	3	4	5
10	Αν ο εκπαιδευτικός έχει διευθετήσει κατάλληλα τον τρόπο που κάθονται ή που είναι οργανωμένοι οι μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ο κατάλληλος για το συγκεκριμένο μάθημα ή το περιβάλλον της τάξης	1	2	3	4	5
11	Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί οργανωτικές διαδικασίες και ρουτίνες οι οποίες διευκολύνουν τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
12	Αν ο εκπαιδευτικός έχει προγραμματίσει τις διδακτικές του ενέργειες με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιήσει τις ατομικές ανάγκες τους	1	2	3	4	5
13	Αν ο εκπαιδευτικός έχει θέσει μακροπρόθεσμους στόχους βασισμένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον διαθέσιμο χρόνο	1	2	3	4	5
14	Αν ο εκπαιδευτικός έχει θέσει βραχυπρόθεσμους στόχους αναφορικά με τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
15	Αν ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις μαθησιακές ασχολίες για να προσφέρει μια ομαλή ροή των γεγονότων με την ελάχιστη δυνατή σύγχυση ή χάσιμο χρόνου	1	2	3	4	5
16	Αν ο εκπαιδευτικός τους ενημερώνει εγκαίρως για τον τρόπο και το χρόνο της αξιολόγησής τους (γραπτά διαγωνίσματα, τεστ)	1	2	3	4	5
17	Αν ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει κατάλληλα τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιήσει	1	2	3	4	5
18	Αν ο εκπαιδευτικός έχει οργανώσει και προετοιμάσει τις διδακτικές του ενέργειες αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του	1	2	3	4	5
19	Αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο, που διδάσκει	1	2	3	4	5
20	Αν ο εκπαιδευτικός διδάσκει το αντικείμενό του σύμφωνα με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
21	Αν ο εκπαιδευτικός εξηγεί το περιεχόμενο του μαθήματος με σαφήνεια και ακρίβεια	1	2	3	4	5
22	Αν ο εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες για αποσαφήνιση εννοιών	1	2	3	4	5
23	Αν ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον κατάλληλο ρυθμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5
24	Αν ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τις διδακτικές του ενέργειες με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανο-	1	2	3	4	5

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω; Οι μαθητές μπορούν να κρίνουν	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
	ποιήσει τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή					
25	Αν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις πληροφορίες με λογική ακολουθία	1	2	3	4	5
26	Αν ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες για εμπλουτισμό και εμπάθυνση σε κρίσιμες για το μάθημα έννοιες	1	2	3	4	5
27	Αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την κατάλληλη σειρά δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
28	Αν ο εκπαιδευτικός τους αξιολογεί-βαθμολογεί αντικειμενικά και σύμφωνα με τις δυνατότητές τους	1	2	3	4	5
29	Αν ο εκπαιδευτικός διοργανώνει συσκέψεις γονέων- εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
30	Αν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει τα καθήκοντα, που του ανατίθενται	1	2	3	4	5
31	Αν ο εκπαιδευτικός είναι συνεπής στην τήρηση των καθηκόντων του (τήρηση ωραρίου, πραγματοποίηση εφημεριών κ.α.)	1	2	3	4	5
32	Αν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τις οδηγίες και διαδικασίες της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί	1	2	3	4	5
33	Αν ο εκπαιδευτικός παρίσταται στις δραστηριότητες του σχολείου (γιορτές, εκδηλώσεις)	1	2	3	4	5
34	Αν ο εκπαιδευτικός διοργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες (παρουσιάσεις, επισκέψεις)	1	2	3	4	5
35	Αν ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με φορείς της ευρύτερης κοινότητας για θέματα του σχολείου (δήμαρχο, εκκλησία κ.α.)	1	2	3	4	5
36	Αν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόδό τους	1	2	3	4	5
37	Αν ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται επαρκώς με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο	1	2	3	4	5
38	Αν ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται επικοινωνιακά με τους συναδέλφους του και το διευθυντή	1	2	3	4	5
39	Αν ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται σε ό,τι αφορά καινοτομίες και εξελίξεις σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας	1	2	3	4	5
40	Αν ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει συγγραφικό έργο σε επιστημονικά περιοδικά	1	2	3	4	5
41	Αν ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για το νέο περιεχόμενο των θεμάτων, που διδάσκει	1	2	3	4	5
42	Αν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5

Επιθυμείτε τη συμμετοχή **ΟΛΩΝ** των μαθητών στην αξιολόγησή σας; ΝΑΙ ΟΧΙ

Σε περίπτωση που απαντήσατε **ΟΧΙ** στην παραπάνω ερώτηση απαντήστε και στις επόμενες, οι οίεσ αναφέρονται σε **προϋποθέσεις-κριτήρια αποκλεισμού ορισμένων μαθητών από τη διαδικασία αξιολόγησής σας**

	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;					
	Κριτήρια συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι:	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>αρκετά</i>	<i>πολύ</i>	<i>πάρα πολύ</i>
1	Η διαγωγή του μαθητή	1	2	3	4	5
2	Η βαθμολογία του στο συγκεκριμένο μάθημα που διδάσκετε.	1	2	3	4	5
3	Η συνολική βαθμολογία του μαθητή	1	2	3	4	5
4	Η κατεύθυνση που παρακολουθεί ο μαθητής.	1	2	3	4	5
5	Οι ώρες διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος	1	2	3	4	5
6	Τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής (Α,Β,Γ Λυκείου)	1	2	3	4	5
7	Μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή	1	2	3	4	5
8	Χρόνια κοινών εμπειριών μαθητή-εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
9	Άλλο (αναφέρετε ποιο)	1	2	3	4	5

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας