

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:
προοπτικές και περιορισμοί

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Αθανασία Μπαγκούα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Αριστοτέλης Ζμας

ΒΟΛΟΣ 2019

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Αθανασία Μπαγκούα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: προοπτικές και περιορισμοί», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Αθανασία Μπαγκούα

Περίληψη

Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση αυτοκριτικής και κατά συνέπεια αυτογνωσίας αποτελεί την αναγκαία – αν και όχι ικανή – συνθήκη για την αυτοβελτίωση και εντέλει αυτοπραγμάτωση κάθε ανθρώπου και κατ' επέκταση οργανισμού. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο, η εισαγωγή με όρους καινοτομίας ενός αξιόπιστου και κυρίως κοινά αποδεκτού μοντέλου αξιολόγησης παραμένει ζητούμενη. Εξίσου ζητούμενη παραμένει και η αποτελεσματική διαχείριση μιας τέτοιας εισαγωγής από την πλευρά του Διευθυντή της σχολικής μονάδας που αποτελεί άλλωστε καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε καινοτομικού εγχειρήματος. Η παρούσα εργασία ασχολείται με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας σε ρόλο αξιολογητή. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική αλλά και εμπειρική διερεύνηση της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η καταγραφή των θέσεων και προτάσεων των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πρώτη εικόνα μέσω της εμπειρίας τους, η οποία θα παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα του προγράμματος και τις προτάσεις για βελτίωση της οργάνωσης της διαδικασίας της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, με την αξιολόγηση δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας ως ζωντανού οργανισμού μάθησης. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων επιθυμεί να εφαρμοστεί ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και αναγνωρίζουν, ότι ένα από τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αποδέχονται αυτή την ευθύνη που απορρέει από το ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το θεσμό της αξιολόγησης και μάλιστα την θεωρούν αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με επιφυλάξεις που πιθανόν να οφείλονται στο φόβο τους για το πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική ηγεσία. Τα αποτελέσματα της έρευνας επίσης έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση αυξάνεται, όσο αυξάνεται και ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης που παρέχεται και στους διευθυντές αλλά και στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, αξιολόγηση, Διευθυντής

Abstract

Evaluation as presupposition concerning self-criticism and therefore self-awareness is the necessary - albeit not adequate – prerequisite for self-improvement adding to self-realization of every human and, as a consequence of every organization. However, in the Greek Educational reality the introduction of a reliable and at the same time widely acceptable, yet innovative, model of evaluation is still in question. This paper deals with the issue of evaluation of the teaching work and more specifically but the Director of the school unit as assessor. The aim of this paper is bibliographical but and empirical investigation of the necessity and importance of the evaluation of the educational project, as well as the recording of the positions and proposals from the Directors of Secondary Education, in order to form a first image through their experience, which will present the advantages, the shortcomings of the program and the proposals to improve the organization of the evaluation process. According to the conclusions of research, evaluation gives accent in the intensification of school unit as live organism of learning. From the statistical treatment of the data it resulted that the overwhelming majority of school unit managers want to use a combination of internal and external evaluation and recognize that one of the tasks of the school principal is to evaluate the educational project and accept that responsibility arising from their role. Teachers accept the institution of assessment and even consider it necessary to improve the quality of the educational work with reservations that may be feared for how to use the results of the evaluation by the educational leadership. The results of the survey also showed that the positive attitude towards evaluation is increasing as the level of training-information provided to both managers and teachers increases.

Keywords: teachers, evaluation, Director

Ευχαριστίες

Η διπλωματική αυτή εργασία αποτελεί έργο προσωπικής μου προσπάθειας. Για να ολοκληρωθεί και να φτάσει στο επιθυμητό αυτό σημείο απαιτήθηκαν ώρες μελέτης, συγκέντρωσης και συλλογής πληροφοριών. Ευχαριστώ όλους όσους με βοήθησαν καθ' όλη την περίοδο εκπόνησης και συγγραφής, δίνοντάς μου κουράγιο και στήριξη. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου για τις πολύτιμες συμβουλές, τις συστάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που μου έδινε. Τέλος, ευχαριστώ την εξεταστική επιτροπή που μου κάνει την τιμή να αξιολογήσει την εργασία μου.

Συντομογραφίες

Δ.Ο.Ε.:	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
Ε.Α.Σ.Μ.:	Επιτροπή Αξιολογητών Σχολικής Μονάδας
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Κ.Ε.Ε.:	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.:	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
Ο.Λ.Μ.Ε.:	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.:	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ι.:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Υ.Σ.Π.Ε.:	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Α.:	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
Υ.Α.:	Υπουργική Απόφαση
Υ.Π.:	Υπουργείο Παιδείας
Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.:	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.:	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iii
Abstract	iv
Εισαγωγή	1
1^ο Κεφάλαιο: Περί αξιολόγησης	6
1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	6
1.2. Αναγκαιότητα αξιολόγησης	9
1.3. Εφαρμογή και προβλήματα αξιολόγησης	12
1.4. Μεθοδολογία και μέσα αξιολόγησης	15
1.5. Μοντέλα και μορφές αξιολόγησης	18
1.6. Αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας	22
1.6.1. Εξωτερική αξιολόγηση	23
1.6.2. Εσωτερική αξιολόγηση	25
1.6.3. Αυτοαξιολόγηση	27
2^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση στην ελληνική και διεθνή σκηνή	30
2.1. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα	30
2.2. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο	37
2.3. Αποτίμηση	38
2.4. Διεθνείς εμπειρίες	40
3^ο Κεφάλαιο: Διευθυντής και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού	44
3.1. Σχολική μονάδα	44
3.2. Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο	45
3.2.1. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή	45
3.2.2. Ο ρόλος και οι διοικητικές αρμοδιότητες του διευθυντή	47
3.2.3. Η αξιολόγηση ως καθήκον και αρμοδιότητα του διευθυντή	51
3.3. Η σημερινή ελληνική πραγματικότητα	54

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	57
4.1. Αναγκαιότητα έρευνας	57
4.2. Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας	59
4.3. Η μεθοδολογία έρευνας	60
4.4. Επιλογή μεθόδου	62
4.5. Το δείγμα	65
4.6. Δειγματοληψία και συλλογή δεδομένων	67
4.7. Ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας	68
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	71
5.1. Περί αξιολόγησης	73
5.2. Προβλήματα και εμπόδια στη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών	77
5.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον διευθυντή	81
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	91
Βιβλιογραφία	100
Παράρτημα	114

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι φορτωμένος με καθήκοντα και υποχρεώσεις, όπου μέσα από την άσκηση του ηγετικού του ρόλου και την κατοχή των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων πρέπει να ανταποκριθεί στον ρόλο που έχει αναλάβει. Έχοντας και τον ρόλο του αξιολογητή του διδακτικού προσωπικού, έχει διαπιστωθεί ότι η αξιολόγηση ως θεσμός μπορεί να συμβάλει τόσο στην παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σιάρκος, 2003: 179). Σύμφωνα με όσα αναφέρει και ο Κασσωτάκης (1997: 8), η αξιολόγηση αποτελεί τη «βασική παιδαγωγική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης».

Η αξιολόγηση είναι «η απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 455). Είναι μια διαδικασία «τόσο παλιά όσο και η ίδια η εκπαίδευση» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 17). Η εκπαίδευση, επίσης, ως θεσμός συμβάλλει σημαντικά στη γενικότερη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη της χώρας. Όπως αναφέρει η Πετρίδου (2005: 183), αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού επηρεάζοντας την εθνική πρόοδό του.

Τα σύγχρονα κράτη 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), αναγνωρίζοντας πόσο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ευμάρεια των πολιτών τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνεχούς αναπροσαρμογής η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διοικητικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση-ηγεσία και τον έλεγχο. Εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων των οργανισμών, έχει άμεση σχέση με το σχεδιασμό-προγραμματισμό και βοηθά τον οργανισμό να επιτύχει τους στόχους του, μέσω της αποτίμησης του έργου του (Κουτούζης, 2008: 15). Όπως αναφέρει ο Γεωργουδάκης (2010: 29), σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαγράφονται κάποιες κοινές τάσεις στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβανομένου και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσω της τελευταίας, σύμφωνα με τον Γκανάκα (2005: 195), ελέγχεται η απόδοση κάθε οργανισμού σε σύγκριση προς κάποιο μοντέλο που έχει καθοριστεί εξασφαλίζεται η κα-

λύτερη δυνατή υλοποίηση των στόχων κάθε οργανισμού και γίνεται αποτίμηση των αποτελεσμάτων αφού συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν τη συνολική και συλλογική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Φράγκος, 1991: 3).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα εδώ και 25 χρόνια παραμένει ανεφάρμοστη. Από το 1982 με τον νόμο 1304 ο σχολικός σύμβουλος και ο προϊστάμενος της εκπαίδευσης είναι αρμόδιοι για την επιστημονική κατάρτιση και τις πειθαρχικές ποινές αντιστοίχως των διδασκόντων. Ο νόμος 2525/97 προτείνει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια με τον νόμο 2986/2002 στο άρθρο 4 προβλέπεται η αξιολόγηση από τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο. Η τελευταία προσπάθεια θέσπισης ενός συστήματος αξιολόγησης έγινε με τον νόμο 3848/2010 με αναφορά στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εξετάζοντας τις προσωπικές τους δραστηριότητες διδασκαλίας και βελτιώνοντας τις πρακτικές τους. (Μαντάς κ.ά., 2009: 207).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας εκτός από τον καθορισμό των στόχων αποτελεί τη διαδικασία που εντοπίζει τα προβλήματα, αξιοποιεί ερευνητικά ευρήματα και λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 343). Η ουσιαστική ενεργοποίηση και εμπλοκή των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια η στάση και ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία της αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών συχνά σχεδιάζονται για δύο σκοπούς: τη μέτρηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ρόλος του διευθυντή είναι κεντρικός όσον αφορά στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο, συγκεντρώνει στοιχεία για τον εκπαιδευτικό με σκοπό την ανατροφοδότηση ή τη μισθολογική-βαθμολογική εξέλιξή του και κατείχε σημαντική θέση σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που έγινε τα τελευταία χρόνια. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι μια θετική εμπειρία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον αξιολογητή. Η πρόκληση για τους αξιολογητές είναι να κάνουν τη διαδικασία αξιολόγησης μια σημαντική εμπειρία και όχι απλά μια κενή άσκηση (Boyd, 1989: 2).

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 ανταπο-

κρίνεται 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 (MacBeath, 2001: 9). Σύμφωνα, με όσα αναφέρει ο Ζμας (2009: 7), ο πρώην επίτροπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης Jan Figel υποστήριξε ότι για να «στεφθούν με επιτυχία οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των κρατών μελών, είναι αναγκαίο να διασφαλίσουμε υψηλό επίπεδο κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού της Ε.Ε.».

Για να θεωρηθεί μία μεταρρύθμιση επιτυχημένη, σε περιβάλλοντα αυξημένης λογοδοσίας, οι διευθυντές οι οποίοι έχουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή νέων πολιτικών όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της αλλαγής, πως θα γίνει η προώθησή της και με ποιον τρόπο θα γίνει η διαχείριση του οργανισμού με την υποστήριξη έγκαιρων, προσεγμένων και ενημερωμένων παρεμβάσεων κατά την εφαρμογή της (Derrington & Campbell, 2015: 10).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση γίνεται πιο εύκολα κατανοητή αν αναλύσουμε τις απαντήσεις των παρακάτω ερωτήσεων που συγκροτούν τις διαστάσεις της αξιολόγησης (Καψάλης, 2011: 13). Για ποιον λόγο αξιολογούμε; Τι αξιολογούμε; Με ποιον τρόπο αξιολογούμε; Πως ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα; Πως ανταποκρινόμαστε;. Οι απαντήσεις συμβάλουν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης, στο να συνειδητοποιήσουμε τι αναζητούμε στην αξιολόγηση και να επιλέξουμε εκείνα τα μέσα που είναι τα πιο κατάλληλα για τη διαδικασία της και μέσα από τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, των μετρήσεων, των στοιχείων και των δεδομένων που συλλέχθηκαν να αποτιμηθούν τα αρχικά δεδομένα της αξιολόγησης. Επίσης μέσα από τις απαντήσεις θα διερευνηθούν οι κατάλληλοι τρόποι έκφρασης της αντίδρασης σε αυτό που έχουμε αξιολογήσει.

Το θέμα αυτό επιλέχθηκε λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος στον τομέα της αξιολόγησης όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, των πρωταγωνιστών που εμπλέκονται, ανάμεσά τους και οι Διευθυντές των σχολείων και των συνεχών προσπαθειών επίλυσης του συγκεκριμένου θέματος χωρίς επιτυχία. Είναι γνωστό ότι η εφαρμογή του νόμου 2525/97, που αφορούσε την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία υποστήριζε ότι πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο αφορά το διοικητικό μέρος και το σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης για την επαγγελματική εξέλιξη και για κάλυψη στελεχών εκπαίδευσης, δεν εφαρμόστηκε ποτέ γιατί θεωρήθηκε άμεση και έμμεση απειλή για τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 2003: 21). Επίσης, η συζήτηση και τα ερωτήματα που έφερε η ψήφιση

του νόμου 3848/2010 αποτέλεσαν τις κυριότερες αιτίες για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της παρούσας εργασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική αλλά και εμπειρική διερεύνηση της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των προοπτικών και περιορισμών αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τον σχολικό τους Διευθυντή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στον εντοπισμό κατά πόσο οι διευθυντές είναι σύμφωνοι με το ρόλο του αξιολογητή, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποια εμπόδια εμφανίζονται στην εφαρμογή της, αν αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό και σε ποιους τομείς, και αν τους προετοιμάζει ή όχι η πολιτεία, ώστε να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Για τη διερεύνηση της όλης προβληματικής το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στη θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης. Αναπτύσσονται οι απαραίτητες εννοιολογικές διευκρινίσεις και αναλύονται τα ζητήματα που προκύπτουν από την έννοια, την αναγκαιότητα, τον σκοπό της αξιολόγησης και τα προβλήματα κατά την εφαρμογή της. Επίσης, παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα μέσα και τα μοντέλα αξιολόγησης και εξετάζονται τα είδη της (εσωτερική, εξωτερική, αυτοαξιολόγηση).

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε μια ιστορική αναδρομή για την περίπτωση της Ελλάδας όσον αφορά την πορεία της αξιολόγησης. Γίνεται παρουσίαση και ανάλυση γύρω από το τι προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο για τον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίσης, επιχειρείται μια αποτίμηση της πορείας της αξιολόγησης και αναφορά στις διεθνείς τάσεις που επικρατούν όσο αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον διευθυντή ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του διευθυντή του σχολείου και στις διοικητικές του αρμοδιότητες και πως και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται αρμοδιότητά του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας. Αναλύεται η μεθοδολογία και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης. Επίσης, παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας και παρατίθενται στοιχεία που αφορούν ζητήματα δεοντολογίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τη συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, αναλύονται τα συμπεράσματα σχετικά με

τα προβλήματα και τα εμπόδια που προκύπτουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που κρίνουν αποτελεσματική μία διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

1^ο Κεφάλαιο: Περί αξιολόγησης

1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η αξιολόγηση αποτελεί μια έννοια πολύπλευρη την οποία χρησιμοποιούμε ευρύτατα στην καθημερινή μας ζωή και στην Ελλάδα. Το ενδιαφέρον γύρω από αυτή αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω των συνεχών μεταβολών στον χώρο της εργασίας καθώς και των αυξανόμενων απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος, οι οποίες καθιστούν απαραίτητη την αξιολόγηση του προσωπικού. Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από τα συνθετικά αξία + λέγω και σημαίνει τον καθορισμό της αξίας ενός πράγματος, τη διαδικασία που κρίνει την αξία κάποιου προσώπου, προϊόντος ή αντικειμένου, κάποιου προγράμματος, με βάση συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1995: 9). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1999: 24-27), η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται ένα κοινωνικό φαινόμενο που σχετίζεται με την αποτίμηση οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελώντας το τελευταίο στάδιο κάθε εφαρμοσμένης (οργανωμένης και συστηματικής) διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από σχεδιασμό και προγραμματισμό και εφαρμόζεται καθημερινά από τον καθένα ανεπίσημα, μη σκόπιμα και υποκειμενικά και πολλές φορές μάλιστα και ασυνείδητα (Κωνσταντίνου, 2000: 78). Ο δε Χαρακόπουλος (1998: 6) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος ή η κατάταξη του ανάλογα με αυτή την αξία και επισημαίνει ότι πρόκειται για μια διαυγή, έλλογη και ενδεδειγμένη διαδικασία που έχει ως προϋπόθεση την αναφορά του αξιολογούμενου προς ένα μέγεθος με βάση το οποίο θα μετρηθεί, με άλλα λόγια τη θέσπιση σαφών κριτηρίων ως προς τα οποία θα προσδιοριστεί η αξία του αξιολογούμενου.

Στη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια πολλοί θεωρητικοί διατύπωσαν ορισμούς της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Scriven (1991: 3), η αξιολόγηση παρατηρείται από τις αρχές τις δεκαετίας του 1960 και ορίζεται ως η διαδικασία που προσδιορίζει την αξία ενός πράγματος. Στη συνέχεια, όπως αναφέρει η Thorpe (1993, όπ. αναφ. στο Λιοναράκης & Σπανακά, 2009: 244), η «αξιολόγηση είναι η συλλογή, ανάλυση κι ερμηνεία της πληροφορίας σχετικά με κάθε πλευρά ενός προγράμματος, ως μέρος μίας αναγνωρισμένης διαδικασίας κρίσης της αποτελεσματικότητάς του, της επάρκειάς του κι οποιουδήποτε άλλου αποτελέσματος μπορεί να έχει αυτό». Παρόμοια ο Doley (1994: 24) αναφέρει ότι «αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης κι ερμηνείας που επιτρέπει να γίνουν κρίσεις για την αξία του προγράμματος και της αποτελεσματικότητας ή/ και της επίτευξης

μίας ομάδας αποτελεσμάτων». Και τέλος κατά τον Dressel (1976, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2010: 25) η αξιολόγηση ορίζει την αξία την επίδραση και το αποτέλεσμα ενός προσώπου, συμβάντος, προγράμματος ή πράξης.

Η αξιολόγηση που συνδέεται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις συνέπειες στο κοινωνικό σύνολο σημαντικών θεσμών, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια διαδικασία ελέγχου του συστήματος, συνδυασμένη με τη διαδικασία της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση του προσωπικού, του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας, των μαθητών και των σχολικών μονάδων και θεωρείται απαραίτητο να γίνεται με τακτικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους (Κωνσταντίνου, 2000: 78). Στο άρθρο 8 του Ν. 2525/97 η αξιολόγηση ορίζεται ως: «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο».

Όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2001, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2008: 18), το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αλληλοσχετίζεται με το περιβάλλον του. Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, όπου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συστηματική αξιολόγηση όλων των όψεων και διαστάσεων της. Παράγοντες, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών, τα αναλυτικά προγράμματα, η υλικοτεχνική υποδομή, το διδακτικό υλικό, η μεθοδολογία και η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών συνθέτουν τη συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κρίνεται σκόπιμο, επομένως, όταν μιλάμε για αξιολόγηση στην εκπαίδευση να αναφερόμαστε στη συνολική και συλλογική αξιολόγηση και να μην περιοριζόμαστε μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά να υιοθετήσουμε διαδικασίες που θα προσφέρουν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1984: 11). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1993: 146), «πώς είναι δυνατό, άραγε, να εννοήσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς να προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος; Αφού το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων, οποιαδήποτε αξιολόγηση, που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης».

Ο Πασιαρδής (1996, στο όπ. αναφ. Καπαχτσή, 2008: 18) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι το μέσο για τη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών και για να ελεγχθεί το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να οριστούν κριτήρια γιατί είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που συντελούν στη λειτουργία του. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Κασσωτάκης (στο Ντολιοπούλου, 2008: 42), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο Goldstein (στο Παλαιοκρασάς κ.α., 1997: 17), με τη σειρά του, θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Ο δε Παπασταμάτης (2001: 39) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας (όπως αυτή μπορεί να εκφράζεται μέσω των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών) αλλά να λαμβάνει υπόψη της το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα και συμπεριφορές). Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας τόσο του έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού και πρέπει να συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης (Cronbach κ.α., 1980: 14· Ingvarson, 2001: 164). Σύμφωνα, με την εγκύκλιο 50313/Γ1/ 5-5-2010, που μοιράστηκε στα σχολεία τον Μάιο του 2010, όταν ψηφίστηκε ο νόμος 3848/2010, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι «μία εσωτερική συλλογική διαδικασία διαμόρφωσης των στόχων της σχολικής μονάδας, ανάδειξης των προβλημάτων, ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και συνευθύνης, με βασικό στόχο την αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων, την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών» (Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010).

Οι παραπάνω ορισμοί μας βοηθούν να κατανοήσουμε τρεις βασικές παραδοχές για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Πρώτον, γίνεται φανερό ότι μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης διαμορφώνεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας η οποία αποκτά τη δυνατότητα να παρεμβαίνει ουσιαστικά σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτούζης, 2008: 15). Δεύτερον, η λειτουργία της αξιολόγησης είναι επέκταση και φυσικό επακόλουθο του σχεδιασμού – προγραμματισμού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και μέσω αυτής ελέγχεται η απόδοσή του και επαναπροσδιορίζονται

οι στόχοι του όταν καταγράφονται ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Γκανάκας, 2005: 195). Και τρίτον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί παρά να έχει ως βάση αναφοράς τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, δηλαδή τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μετέχουν σε μία εκπαιδευτική μονάδα οι οποίοι αλληλοσυνδέονται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεπιδρούν για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2008: 16).

Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την παράλληλη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που δημιουργούν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις ποικίλες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα, δεν σταματά στην αξιολόγηση μόνο του εκπαιδευτικού, αλλά συνεχίζει σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις μέρες μας η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μείζον πρόβλημα για την εκπαιδευτική διοίκηση της χώρας μας. Αρκετοί αμφισβητούν τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αντιτίθενται στη διαδικασία τονίζοντας ότι αυτή αποτελεί ένα μέσο χειραγώγησης, πίεσης και ελέγχου και δεν έχει να τους προσφέρει κανένα όφελος. Επίσης, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν κατάλληλα καταρτισμένοι αξιολογητές, μέθοδοι και τεχνικές που να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις της επιστημονικής αξιολόγησης και να οδηγούν στην πραγματική βελτίωση (Δημητρόπουλος, 1998: 251-254).

1.2. Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με τον προσδιορισμό, την οργάνωση, την εκτέλεση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε έντονη ανάγκη για αξιολόγηση προσώπων, θεσμών, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων και τέθηκε η ανάγκη για αξιολόγηση από μεγάλους παγκόσμιους οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Ε.Ε., UNESCO). Έχει γίνει, λοιπόν, η αξιολόγηση αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας και μας επιτρέπει να αποφασίζουμε αν η ίδια η δραστηριότητα αξίζει να επαναληφθεί, να απορριφθεί ή να τροποποιηθεί. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2010: 32), για την αύξηση της παραγωγικότητας και την επιλογή του κατάλληλου προσωπικού που θα αποδώσει τα βέλτιστα και θα παρθούν αποφάσεις σε έναν οργανισμό είναι απαραίτητο να αξιολογούνται και να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μέσα και οι άνθρωποι για να αποδίδουν τα μέγιστα.

Μέσα στο πλαίσιο της διοίκησης των σχολικών μονάδων και του ελέγχου της αποτελεσματικότητάς τους, ο τρόπος δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος συνεπάγεται και τον έλεγχο. Διάφοροι τύποι ελέγχου διακρίνονται (π.χ. έγκαιρης προσέλευσης, τήρησης σχολικών κανονισμών, εφαρμογής προγράμματος σπουδών, επιτέλεσης γραφειοκρατικών καθηκόντων κ.ά.), αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, που, όπως και άλλες έννοιες της εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι δύσκολο να οριστεί με καθολικά αποδεκτό τρόπο, αφού κάθε φορά αυτός αποτυπώνει την οπτική γωνία του ερευνητή μέσα στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες διαμορφώνεται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 345). Η αξιολόγηση αποτελεί τη βασική λειτουργία της διοικητικής διαδικασίας, φυσική συνέπεια του προγραμματισμού που αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως στη ηγεσία, τη δυνατότητα να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα και ελλείψεις που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης, 1997: 21). Γενικά, ως εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται η συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικών με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων, σχετικών με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών, προς την επίτευξη προκαθορισμένων σκοπών (Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997: 17). Έχοντας κατά νου και τον ορισμό του Υπ.Π.Β.Δ.Μ.Θ. καθώς και την παραδοχή που αναπτύξαμε στην πρώτη ενότητα για την αξιολόγηση, ότι δηλαδή μέσα από αυτή τη διαδικασία η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζοντας και τη σημερινή προβληματική του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται ως μία αναγκαία λειτουργία. Επιπλέον, όταν συνοδεύεται από αντικειμενικές υποδείξεις και πραγματοποιείται με σαφή κριτήρια, αποτελεί σημαντικό μέσο υποβοήθησης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρεαδάκης, 2005: 2).

Η εκπαίδευση είναι μια μεγάλη βιομηχανία που απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και μεγάλες δαπάνες. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2004: 33-35) με την οικονομική κρίση που χαρακτηρίζει σήμερα το κράτος και τις λιγιστές δαπάνες που διατίθενται για την εκπαίδευση, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές άλλες χώρες κρίνεται αναγκαίο η επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη σωστή χρήση των χορηγουμένων πιστώσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στο παιδαγωγικό και ψυχολογικό επίπεδο τίθεται έντονη η ανάγκη για αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με τη μάθηση, την εύρεση και τη χρήση διδακτικής μεθοδολογίας, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να μαθαίνουν ευκολότερα χωρίς την άσκοπη δαπάνη χρόνου και χρήματος. Στο

πρακτικό - διοικητικό επίπεδο, η αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών και τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Ο Σολομών (1999: 15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει: 1. να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο, 2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, 3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και 4. να λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά τον Weiss (1999, όπ. αναφ. στο Καπαχτσή, 2008: 26), η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη, διότι προάγει καλύτερους εκπαιδευτικούς, καθώς παρέχει κίνητρα, ανταμείβει τους ικανούς και άξιους εκπαιδευτικούς, όπου μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αναδεικνύονται ελλείψεις που μπορούν να διορθωθούν και τίθενται στόχοι για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη και για βελτίωση της διδασκαλίας τους. Η Παμουκτσόγλου (2003) σε έρευνά της διαπιστώνει ότι τα αίτια που καθορίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (μονιμότητα, στελέχωση της εκπαίδευσης) και η επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Επίσης, τονίζει την ανάγκη για αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού καθώς και της αξιοπιστίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2003: 175). Κατά τον Πασιαρδή (1996: 9), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η μεθοδική διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του, με σκοπό σε πρώτη φάση τη βελτίωσή του και σε δεύτερη τη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δεν καθορίζεται, όμως, μόνο από το έργο των εκπαιδευτικών, όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω. Επικεντρώνεται και στον εντοπισμό των παραγόντων που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την υλοποίηση των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διορθωτικών ή βελτιωτικών παρεμβάσεων. Το σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως θεσμός με ιδεολογικό προσανατολισμό, που κοινωνικοποιεί, παιδαγωγεί, εκπληρώνει ανθρώπινες ανάγκες και διαμορφώνει κουλτούρα (Griffith, 1999: 270), και σε λιγότερο βαθμό ως οργανισμός όπου μέσω της θεσμοθετημένης ηγεσίας και τον καθορισμένο σύνολο κανόνων οδηγείται στην επίτευξη ορισμένου σκοπού. Διαφέρει διότι: α) έχει αναρίθμητους και μη σαφώς καθορισμένους στόχους, β) η διδασκαλία και η μάθηση και γενικά η εκπαιδευτική διαδικασία η οποία αποτελεί το μέσο επίτευξης των στόχων, είναι ρευστή και ανεπαρκώς μελετημένη σε σχέση

με τις αντίστοιχες διαδικασίες στις επιχειρήσεις, γ) δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε πότε είναι αποδοτικό, δ) αναπτύσσονται πολλές διαπροσωπικές σχέσεις ηθικού χαρακτήρα (Doyle & Wells, 1997: 147) και, τέλος, ε) το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αστάθεια λόγω της συχνής αλλαγής του εκπαιδευτικού προσωπικού, του σχολικού διευθυντή, αλλά και του μαθητικού δυναμικού (Greenfield, 1995: 62). Επομένως, οι παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2008: 21). Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός οργανισμός στοχεύει στην αποτίμηση της ποιότητας του μαθησιακού περιβάλλοντος κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και τον έλεγχο των προϊόντων-αποτελεσμάτων, που αφορούν στο άτομο και το κοινωνικό σύνολο (Κουτούζης, 1999: 262).

Έτσι, σήμερα την εποχή που η στροφή στην αξιολόγηση είναι έντονη και ταυτόχρονα αναπόφευκτη κρίνεται αναγκαίο, αν θέλουμε να είναι σωστή και αποτελεσματική η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, εκ των προτέρων να καθορίσουμε τους στόχους που επιδιώκουμε να επιτύχουμε με την αξιολογική διαδικασία, τα κριτήρια στα οποία θα τη στηρίξουμε και να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που θα φέρουν στην εκπαίδευση τα επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 1996:15). Η επιλογή και ο σαφής ορισμός του σκοπού της αξιολόγησης βοηθάει στον καθορισμό των αξόνων και των κριτηρίων που είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή της (Μακράκης, 1998: 255).

Η αύξηση των μελετών που σχετίζεται με την αξιολόγηση όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες δείχνει το μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει για την αυτήν. Άλλωστε, η υιοθέτηση επίσημης αξιολόγησης στο πεδίο της εκπαίδευσης που επιβάλλει κάποιο είδος ελέγχου, έχει γίνει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών εδώ και χρόνια (Υφαντή, 2001: 62). Ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέθοδοι όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αναδεικνύονται σε σημαντικό εργαλείο για τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων. Επίσης, δεν πρέπει να μάς διαφεύγει το γεγονός ότι η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πολλών άλλων διεθνών οργανισμών δέχεται και συνυπογράφει ψηφίσματα και διακηρύξεις για κοινές πολιτικές στον χώρο της εκπαίδευσης.

1.3. Εφαρμογή και προβλήματα αξιολόγησης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα σύστημα απόλυτα συγκεντρωτικό με τις όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης να σκοντάφτουν στην γραφειοκρατία που παραμένει στα-

θερά αυξανόμενη και αναλλοίωτη και από το 1982 η κάθε προσπάθεια θέσπισης ενός συστήματος αξιολόγησης να αποδυναμώνεται είτε από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών λόγω της άσκησης του ελέγχου και της εποπτείας από το Υπουργείο ή από το έλλειμμα εμπιστοσύνης τους απέναντι στο κράτος (Μαυρογιώργος, 2003: 26). Σε αυτά τα τριάντα χρόνια πορείας της αξιολόγησης εκδόθηκαν πολλοί νόμοι, προεδρικά διατάγματα και εγκύκλιοι για μια επικείμενη αξιολόγηση που ουσιαστικά αν και έκαναν εντύπωση έμειναν τελικά στα χαρτιά.

Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα επικεντρώνεται κυρίως στους ακόλουθους άξονες: α) στη συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, β) στον προβληματισμό γύρω από τους φορείς της αξιολόγησης, ιδιαίτερα μετά την ψήφιση του Ν. 2525/97, γ) στην προβληματική των κριτηρίων με βάση τα οποία θα κριθεί ο εκπαιδευτικός, δ) στην εξέταση των μέσων με βάση τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (π.χ. ατομικός φάκελος, επίδοση μαθητών, συνέντευξη, παρατήρηση διδασκαλιών, γραπτή εξέταση ή προφορική εξέταση), ε) στον προβληματισμό γύρω από την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον διευθυντή του σχολείου, τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης, τους γονείς, ή άλλους και στ) κυρίως, όμως, στον προβληματισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης, 2005: 18-19).

Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και η ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης που πραγματοποιείται στο σχολείο. Κάθε σύστημα αξιολόγησης αναμένεται να αναλύει και να αξιολογεί τις ανάγκες τόσο της εκπαίδευσης όσο και του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίζεται: α) ποιο είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης, β) πώς θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση (π.χ. κριτήρια, μέθοδος) και γ) ποιοι θα αξιολογούν. Πρόκειται για εύλογα ερωτήματα, που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί έμφαση σε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα της διαδικασίας αξιολόγησης. Αυτά είναι ο σχεδιασμός μιας συστηματικής αρχικής μελέτης, η διερεύνηση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, η διατύπωση και ο σχεδιασμός κοινά αποδεκτών στόχων και προτεραιοτήτων δράσης (Μακράκης, 1998: 301).

Πολλές φορές οι αξιολογητές αναρωτιούνται ποια πρέπει να είναι τα κριτήρια για την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κριτήρια κοινά αποδεκτά από όλους μάλλον είναι δύσκολο να βρεθούν. Μερικές φορές μάλιστα ακολουθούνται λανθασμένα κριτήρια αξιολόγησης, γιατί τα πάντα δεν είναι μετρήσιμα (Thorndike, 1971, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2010: 37). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2004: 253) για τη

διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται κριτήρια, των οποίων αμφισβητείται η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης και διενεργείται από αξιολογητές των οποίων η επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση είναι υπό αμφισβήτηση. Επίσης, τονίζει ότι η αξιολόγηση σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και κρίνεται μη αναγκαία διότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει την υπηρεσιακή επάρκεια και ευσυνειδησία για να κάνει σωστά το έργο του και δεν είναι υποχρεωμένος να συγκριθεί με τους συναδέλφους του. Ο Δημητρόπουλος (2007: 250-252) επιχειρηματολογώντας υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει ότι μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατόν να αποφασιστούν και τα όρια δυνατοτήτων και επιδόσεων, συνθήκη απαραίτητη για την ανάθεση καθηκόντων, αρμοδιοτήτων και ρόλων στην όλη εκπαιδευτική λειτουργία και επίσης, κοινά παραδεκτό ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να μην αξιολογείται σήμερα από επίσημους φορείς, ωστόσο περνάει από μια μορφή αξιολόγησης από τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, η μορφή αυτή δεν παράγει ουσιαστικά αποτελέσματα για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, διότι είναι ανεπίσημη, αυθαίρετη και δεν τον βοηθά σε βελτίωση και ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τον Γεωργουδάκη (2010: 100), τα κριτήρια αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια της πορείας της, ήταν ασαφή και άρρητα που προκαλούσαν μόνιμα την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών και το κυριότερο δεν κατοχύρωναν την αντικειμενικότητα και εγκυρότητά τους. Επίσης, ο Κασσωτάκης αναφέρει (1989: 619) ότι τα αρνητικά σχόλια γύρω από το θεσμό της αξιολόγησης εστιάζονται στο γεγονός ότι μετρώνται μόνο τα ποσοτικά αποτελέσματα της μάθησης -πράγμα σχετικά εύκολο-, ενώ σε μεγάλο βαθμό αγνοούνται τα ποιοτικά αποτελέσματα που οδηγούν στην δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών της σχολικής μονάδας ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και την ερευνητική διάθεση. Ο Ανδρεαδάκης (2005: 26), με τη σειρά του, επιχειρηματολογώντας κατά της αξιολόγησης, αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει «καλός εκπαιδευτικός». Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και είναι άδικη, όταν δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, μέσα από τους συλλόγους των εκπαιδευτικών εκφράζεται η υποστήριξή τους σε κάποια μορφή αξιολόγησης (Λακασάς, 2001: 16) και κρίνεται αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα. Ωστόσο, εκφράζονται έντονες αμφιβολίες και ενστάσεις όσον αφορά στους φορείς που θα την πραγματοποιήσουν, στους τρόπους υλοποίησής της και στους σκοπούς που αυτή τελικά θα εξυπηρετεί. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν και είναι επι-

φυλακτικοί, γιατί δεν έχουν πεισθεί ότι ο στόχος της αξιολόγησης είναι η ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τα κριτήριά της είναι σαφή (Γρόλλιος κ.ά., 2002: 118). Επιπλέον, η επιστημονική κατάρτιση του αξιολογητή και τα κριτήρια επιλογής του αμφισβητούνται (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 σε έναν κρίσιμο τομέα, 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.

Η συνεχόμενη αντίδραση από την μεριά των εκπαιδευτικών οδήγησε σε μια διαρκή κριτική και απαξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού πρώτα και του σχολείου μετά δημιουργώντας αντιδράσεις, κυρίως στις μέρες μας, από τους πολίτες της κοινωνίας που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο (γονείς κ.α.) (Πίος, 2012: 46). Επιβάλλεται, λοιπόν, στα θεσπισμένα κριτήρια για τη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ειδικά όταν αυτή συνδέεται με την κρίση του, να συνεκτιμηθούν το γενικότερο σχολικό περιβάλλον, το μέγεθος της συγκεκριμένης τάξης, οι ιδιαίτερες συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο κ.ά. Σε κάθε περίπτωση ο αξιολογητής με τον αξιολογούμενο πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους και να μη βρίσκονται σε αντιπαλότητα γιατί σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση βλάπτει παρά ωφελεί. Αυτό θα επιτευχθεί μόνο όταν ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ξέρει ότι αξιολογείται από κάποιον που διαθέτει επιστημονική κατάρτιση στο θέμα της αξιολόγησης. «Συνεπώς σοβαρή αξιολόγηση προϋποθέτει επιστημονικά εκπαιδευμένους κύριους φορείς που σέβονται την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του, αφού ο καθένας διαθέτει προσωπικότητα ρευστή, δυναμική, εξελισσόμενη μη οριοθετούμενη» (Δημητρόπουλος, 2010: 269-270).

1.4. Μεθοδολογία και μέσα αξιολόγησης

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι μια «αυτοτελής λειτουργία του σχολείου και της εκπαίδευσης, αλλά αποτελεί ένα από τους τρεις κρίκους της μαθησιακής διαδικασίας που σχετίζεται με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την εκτέλεση, την αξιολόγηση και στη συνέχεια τον επανασχεδιασμό, την επανεκτέλεση και την επαναξιο-

λόγηση» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 43). Η αξιολόγηση εφόσον προάγει την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος παγκοσμίως, αφού οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση της μαθησιακής διδασκαλίας.

Η μεθοδολογία της αξιολόγησης περιλαμβάνει το πώς θα γίνει η αξιολόγηση και επεξεργάζεται τη μέθοδο, τις τεχνικές και τα μέσα. Ο Δημητρόπουλος (2007) ορίζει ως μέθοδο αξιολόγησης την πρακτική μέσω της οποίας ο αξιολογητής θα εφαρμόσει την αξιολόγηση, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες και δεδομένα και μέσω της επεξεργασίας θα είναι ικανός να διαπιστώσει τις ανάγκες των αξιολογούμενων και ως μέσο αξιολόγησης οποιοδήποτε εργαλείο χρησιμοποιείται στην εφαρμογή μίας τεχνικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 169). Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ποιότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνονται μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης καθορίζουν την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, 1992: 62).

Ο αξιολογητής αρχικά θα πρέπει να γνωρίσει τις γενικές μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, προκειμένου η επιλογή του να ανταποκρίνεται καλύτερα στους στόχους αξιολόγησης που έχει θέσει για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Κασσωτάκης (1992), η επιλογή της μεθόδου από τον αξιολογητή δεν καθορίζεται πάντοτε με αντικειμενικά κριτήρια και επηρεάζεται από τη γνώση του αξιολογητή πάνω σε τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, την εμπειρία του, τις ιδέες και τα πιστεύω του, τον χρόνο και τα μέσα που μπορεί να διαθέτει (ό.π.: 63). Βασική προϋπόθεση για την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου είναι η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας αξιολογητής που είναι σωστά καταρτισμένος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια από τις γνωστές μεθόδους αξιολόγησης, όπως είναι, να τροποποιήσει μία με τρόπο που να την προσαρμόσει στις ανάγκες του ή ακόμη και να συνδυάσει διαφορετικές μεθόδους μεταξύ τους που ίσως είναι και το πιο σωστό και ενδεδειγμένο.

Στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται ως μέθοδος η παρατήρηση όπου ανάλογα με τη σχέση του παρατηρητή με τον παρατηρούμενο διακρίνεται σε άμεση και έμμεση και μπορεί να πραγματοποιείται τη στιγμή που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, ενώ μερικές φορές η συμπεριφορά πραγματοποιήθηκε στο παρελθόν. Άμεση συνεπάγεται ότι ο παρατηρητής βρίσκεται σε επαφή με τον παρατηρούμενο ενώ στην έμμεση ο αξιολογητής παρατηρεί τον αξιολογούμενο μέσω ενός τρίτου ατόμου. Η αξιολόγηση με τη μέθοδο της παρατήρησης γίνεται είτε στο φυσικό χώρο του παρατηρούμενου είτε σε εργαστηριακό και πολλές

φορές μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα, όπως βιντεοσκόπηση, τηλεπαρουσίαση, για την καταγραφή της συμπεριφοράς του αξιολογούμενου και οι παρατηρήσεις του αξιολογητή να καταγράφονται είτε σε έντυπα (φύλλα παρατήρησης) είτε οπτικά και ακουστικά μέσα (Δημητρόπουλος, 2010: 172). Η μέθοδος παρατήρησης κατέχεται τόσο από πλεονεκτήματα όσο και από μειονεκτήματα. Στα υπέρ κατατάσσονται η πραγματική συμπεριφορά του αξιολογούμενου, η ποιοτική αξιολόγησή του και ο συνεχής και επαναλαμβανόμενος έλεγχος. Αλλά από την αντίθετη πλευρά, η διαδικασία της παρατήρησης είναι μια χρονοβόρα διαδικασία με έντονο το υποκειμενικό στοιχείο (ό.π.: 178).

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δύσκολα εφαρμόζονται οι πειραματικές μέθοδοι γιατί αναφέρονται σε εξειδικευμένες εργασίες και απαιτούν επιστημονική έρευνα. Επίσης, σπάνια εφαρμόζονται οικονομολογικοί μέθοδοι, οι οποίες απαιτούν εξειδικευμένη έρευνα και το κόστος είναι μεγάλο. Συχνότερα εφαρμόζονται ψυχολογικές μέθοδοι, που παραπέμπουν σε ψυχολογικές επιστήμες και σχετίζονται με τη μέτρηση διαφόρων γενικών ή ειδικών ικανοτήτων με τη μορφή ψυχομετρικών τεστ. Επίσης, αξιοποιείται και η ιστορική μέθοδος ενώ η γενετική μελετά τη συμπεριφορά του ατόμου στην εξελικτική του πορεία και η κλινική μέθοδος, σχετίζεται με τη συμβουλευτική «και διευκολύνει την υλοποίηση κάθε κλινικής προσέγγισης». Στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται συχνά και η αξιολογική επισκόπηση προκειμένου να κριθεί και να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός ή για την αξιολόγηση διδακτικών βιβλίων, στην οποία απαιτείται χρόνος και χρήμα διότι εξετάζεται μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών και γίνεται έλεγχος των αποτελεσμάτων με διασταυρώσεις των αποτελεσμάτων και απαιτείται η υλοποίησή της από καταρτισμένο αξιολογητή. Συχνά εξετάζεται ένα άτομο και τότε ως μέθοδο έρευνας χρησιμοποιείται η μελέτη περίπτωσης, όπου συγκεντρώνονται πληροφορίες του αξιολογούμενου από αρχεία και φακέλους προκειμένου να αξιολογηθούν τα προσόντα του. Ο αξιολογούμενος δεν αξιολογείται άμεσα αλλά έμμεσα και σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση ταυτίζεται με την αξιολογική έρευνα, της οποίας «βασική μέριμνα αποτελεί η στήριξη η απόδειξη και η τεκμηρίωση» (ό.π.: 185-189). Ο σωστά καταρτισμένος αξιολογητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια από τις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης ή να επιλέξει ένα συνδυασμό τους ή να τις τροποποιήσει εξυπηρετώντας της ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Για τους σκοπούς της αξιολόγησης κεντρική θέση κατέχει η ατομική συνέντευξη, η οποία συχνά στηρίζεται σε ερωτηματολόγια με ερωτήσεις δεδομένης απάντησης και πραγματοποιείται μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου με άμεση επικοινωνία με τη μορφή προσωπικής επαφής. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάζεται εύκολα, οικονομικά και γρήγο-

ρα και τα δεδομένα μπορούν να επεξεργαστούν με εύκολο τρόπο. Αλλά, υπάρχουν και συνεντεύξεις ελεύθερες με απόλυτη ελευθερία κινήσεων, όπου υπάρχει κίνδυνος αοριστολογικών απαντήσεων και πολλές φορές παρερμηνεύεται μια ερώτηση. Διακρίνονται, βέβαια, και οι φαινομενικά ελεύθερες συνεντεύξεις όταν ο αξιολογητής κατευθύνει τη συνομιλία με απαντήσεις που ο ίδιος θέλει (ό.π.: 195-197). Η μέθοδος της συνέντευξης θα πρέπει να είναι οργανωμένη και προγραμματισμένη, να στηρίζεται στην καλή προετοιμασία, στον σωστό σχεδιασμό, στη χρήση κατάλληλων μέσων και να σχεδιάζεται βασισμένη σε θέματα ψυχολογίας από την πλευρά του αξιολογητή. Απαιτείται, λοιπόν, ευστροφία, ενθάρρυνση, υπομονή και επιμονή, χιούμορ και εργατικότητα, ευγένεια και κατανόηση (Γεωργιάδης κ. συν., 2007: 125).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007) για την αξιοπιστία της αξιολόγησης, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, η επιλογή του μέσου που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διαδικασία της. Όπως αναφέραμε και παραπάνω τα κυριότερα μέσα αυτής της μορφής είναι τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα παρατήρησης. Υπάρχουν και τα μέσα, τα οποία αναπαράγουν ακουστικά και οπτικά δεδομένα και πληροφορίες και καλούνται μέσα οπτικοακουστικής μορφής όπως είναι το μαγνητόφωνο, η φωτογραφική μηχανή και η βιντεοκάμερα. Ακόμη, η ανάπτυξη της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο κατάλογος των μέσων αξιολόγησης δεν σταματά εδώ. Υπάρχουν και άλλα, όπως διάφορες μετρήσεις, χρήσεις εικόνων και ζωγραφιών καθώς και κοινωνιομετρικά εργαλεία (ό.π.: 206). Όσον αφορά τη δεοντολογία της αξιολόγησης καλούνται όλοι οι συμμετέχοντες στην αξιολόγηση να γνωρίζουν και να συμφωνούν για το πότε, το πώς, και γιατί θα μαγνητοφωνηθούν ή θα φωτογραφηθούν (MacBeath κ.ά., 2005: 255).

1.5. Μοντέλα και μορφές 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. Θα επιλέξουμε δύο από αυτά ως χαρακτηριστικά παραδείγματα διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης με σκοπό να αναλύσουμε τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα δυο βασικά μοντέλα, στα οποία κατηγοριοποιούνται οι μορφές και τα είδη αξιολόγησης και είναι αντίθετα μεταξύ τους, είναι το τεχνοκρατικό (μοντέλο ελέγχου) και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (μοντέλο ανάπτυξης) (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Το πρώτο στηρίζεται ως επί το πλείστον σε κριτήρια ποσοτικής αξιολόγησης και το δεύτερο σε κριτή-

ρια ποιοτικής αξιολόγησης. Το τεχνοκρατικό μοντέλο χαρακτηρίζει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Πρόκειται για δύο μοντέλα, τα οποία έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους διότι στηρίζονται σε διαφορετική φιλοσοφία. Αρχής γενομένης από αυτή τη διαφορά, προκύπτουν στη συνέχεια και πολλές άλλες, όσον αφορά στους σκοπούς, τα κριτήρια, το ρόλο των αξιολογητών, τις μεθόδους, τα εργαλεία και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Τίθενται δηλαδή σε δύο αντικρουόμενες σκοπιές όλα τα βασικά ερωτήματα της αξιολόγησης: γιατί, τι, ποιος και πώς αξιολογεί (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 5-8).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο χαρακτηρίζεται, ως επί το πλείστον, ως μοντέλο ελέγχου. Υποστηρίζει μία αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που στόχο έχει να ελέγξει, να κρίνει και να κατατάξει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς σε μια αξιολογική κλίμακα. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, γίνεται για να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά. Βασικός παράγοντας για την επιτυχία της αξιολόγησης αποτελεί ο καθορισμός συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο μοντέλο νοείται ως μηχανισμός επιβολής κυρώσεων σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της δείχνουν απόκλιση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους κεντρικά προσδιορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 351). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993: 149), το τεχνοκρατικό μοντέλο, εστιάζει την προσοχή του στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν ενδιαφέρεται για τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται. Επομένως, δεν στοχεύει στη βελτίωσή του. Κύρια επιδίωξή του είναι η επιβολή στον εκπαιδευτικό της αποδοχής του συστήματος, της συμμόρφωσής του και της αναγνώρισης από μέρος του των ιεραρχικών εξαρτήσεων. Η κυρίαρχη έννοια στο τεχνοκρατικό μοντέλο είναι η έννοια της μέτρησης και σημαντικά εργαλεία της είναι τα όργανα μέτρησης και τα μέσα που προσδιορίζουν την ποσότητα καθώς και οι τρόποι κατανομής σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα μέτρησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 117).

Το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980. 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. Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μία διαρκής λειτουργία που ξεκινά με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 119). Στο ανθρωπιστικό μοντέλο συλλέγονται δεδομένα με διάφορους τρόπους, όπως είναι η συστηματική παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο, η βιντεοσκόπηση και άλλα. Κατά συνέπεια, σημειώνεται στροφή προς τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας και όσον αφορά την αξιολογική διαδικασία δίνεται μικρότερη έμφαση στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και μεγαλύτερη στη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των συντελεστών που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Δεν πρόκειται επομένως για μια τελική δράση, που θα ελέγξει και θα κρίνει, αλλά κατά κύριο λόγο για μια διαδικασία αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης, την οποία ανατροφοδοτεί για άμεση ή έμμεση παρέμβαση στη λήψη διορθωτικών, βελτιωτικών μέτρων (Χατζηγεωργίου, 2004: 257).

Εκτός από τις δύο βασικές μορφές αξιολόγησης σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Μαυρογιώργος (1993: 149-151) υπάρχουν δύο μοντέλα αξιολόγησης: 1) Το γραφειοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο «τυπικοί φορείς είναι οι διάφοροι διοικητικοί προϊστάμενοι ή υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Οι γραφειοκρατικές μορφές αξιολόγησης επιδιώκουν να επιφέρουν ορισμένες επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις, τις ιδέες και την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» και 2) το διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο το οποίο «έχει διαφορετικές αφετηρίες, επιλογές και στόχους. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης».

Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999: 32) από την άλλη αναφέρουν: 1) το μοντέλο της εμπειρικής – συγκριτικής αξιολόγησης όπου «ο αξιολογητής προσπαθεί να καταγράψει όσο το δυνατόν πληρέστερα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατόν, αργότερα, να γίνει λεπτομερέστερα η ανάλυση ικανοποίησης των στόχων του προγράμματος βασισμένος στις εμπειρικές γνώσεις που διαθέτει για την εφαρμογή και αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων σε προγενέστερο χρονικό διάστημα ή χρησιμοποιώντας συγκριτικά στοιχεία που διαθέτει από την εφαρμογή όμοιων προγραμμάτων ή του ίδιου προγράμματος σε άλλο πεδίο εφαρμογής» και 2) τα μοντέλα ποιοτικής αξιολόγησης όπου ο αξιολογητής «πρέπει να μελετήσει το συνολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να καταγράψει μια σειρά παρά-

γοντες που επηρεάζουν και οι οποίοι δε λαμβάνονται υπόψη σε άλλες μορφές αξιολόγησης (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αντιδράσεις του ανθρώπινου παράγοντα)».

Σε ό,τι αφορά τις μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν γίνει αρκετές ταξινομήσεις ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης, τη χρήση των αποτελεσμάτων της, τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της αλλά και τη διάρκειά της. Σχετικά με την πορεία που ακολουθεί κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η αξιολόγηση μπορεί να είναι (Κουτούζης, 2003: 30): Προκαταρκτική ή διαγνωστική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή στοχεύει στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα και μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα. Με την αξιολόγηση αυτή γίνονται σαφείς οι ήδη κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

- Ενδιάμεση ή διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που αναμένεται να γίνουν για την αναμόρφωση του προγράμματος. Είναι ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, μιας και συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα στοιχεία που συλλέγονται. Αποτελεί μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες και συνδέεται με το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης.
- Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση διενεργείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος. Μετρά, λοιπόν, κατά πόσο το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του προγράμματος, συγκρίνονται με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και εκτιμάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης, με την έμφαση που δίνει στα αποτελέσματα, βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Άλλη διάκριση της αξιολόγησης είναι ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι, έχουμε:

- Εξωτερική αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση γίνεται από φορείς ή άτομα εκτός σχολείου και τα αποτελέσματά τους συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Αυτοί οι φορείς ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας της εκπαίδευσης και ο αξιολογητής λέγεται και εξωτερικός αξιολογητής ή εξωτερική ομάδα αξιολογητών (Κουτούζης, 1999: 23).
- Εσωτερική αξιολόγηση, στην περίπτωση που ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογούμε, οπότε καλείται εσωτερικός αξιολογητής. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να είναι ιεραρχική ή συλλογική. Ιεραρχική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι κρίνουν τους κατώτερους. Υπήρχε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και λειτουργούσε ως συμπλήρωμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αυτή αφορά μεμονωμένα άτομα και στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στη σχετική νομοθεσία και τις προδιαγραφές. Οι κρίσεις είναι υποκειμενικές και δεν βοηθούν ούτε στην ανάπτυξη του σχολείου, ούτε στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος για συνεργασία (Κουτούζης, 1999: 24). Παρατηρούμε, επίσης, ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί μοντέλα αξιολόγησης, στα οποία λαμβάνουν μέρος ως αξιολογητές και τα ίδια τα άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία (αυτοαξιολόγηση). «Βασικός στόχος των μοντέλων αυτών είναι η επιδίωξη διεύρυνσης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι κ.τ.λ.) στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων» (Κουτούζης, 1999: 23-24).

1.6. Αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τα είδη αξιολόγησης που προσδιορίζονται από τη σχέση του αξιολογητή με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι ποιος και με ποια κριτήρια αξιολογεί; Η αξιολόγηση βασισμένη σε αυτό το κριτήριο χωρίζεται σε εξωτερική και εσωτερική, η οποία με τη σειρά της χωρίζεται σε ιεραρχική εσωτερική και αυτοαξιολόγηση, που συνήθως αφορά στη συλλογική αξιολόγηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347- 348). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 1997· Δημητρόπουλος, 2007· Κουτούζης, 2008), στην εξωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής δεν έχει καμιά σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα που αξιολογείται ενώ στην εσωτερική αξιολόγηση, ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το πρόγραμμα ή την μονάδα που αξιολογεί. Η διάκριση της αξιολογικής διαδικασι-

ας σε εξωτερική και εσωτερική δε στηρίζεται μόνο στη σχετική θέση αξιολογητή-αξιολογούμενου. Έγκειται πολύ περισσότερο στο γεγονός ότι στα δυο αυτά είδη αξιολόγησης είναι διαφορετικές οι πολιτικές και φιλοσοφικές βάσεις που τίθενται, τα επιστημονικά δεδομένα που συλλέγονται, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται και οι βασικοί σκοποί που υπηρετούνται (Μποφυλάτος, 1998: 18).

1.6.1. Εξωτερική αξιολόγηση

Στην εξωτερική αξιολόγηση, όπως προαναφέραμε, ο αξιολογητής δεν έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το έργο ή την εκπαιδευτική μονάδα που αξιολογεί. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999: 15), διεξάγεται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή μπορεί να είναι και φορείς που αναλαμβάνουν με ανάθεση το έργο της αξιολόγησης. Βασίζεται σε κριτήρια κεντρικά διαμορφωμένα, διάφανα, γνωστά τόσο στον κρίνοντα όσο και στον κρινόμενο, και όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά, ώστε όποιος αξιολογητής και αν τα χρησιμοποιήσει να οδηγηθεί στην ίδια κρίση (Δημητρόπουλος, 1999: 134). Τα αποτελέσματά της έχουν κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, με άμεσες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή τις σχολικές μονάδες που αξιολογούνται, όπως είναι η προαγωγή του εκπαιδευτικού ή η χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999: 15). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Γεωργουδάκης (2010: 32), «ο χαρακτήρας της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ιεραρχικός και αποσκοπεί στον έλεγχο εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων».

Η εξωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις τύπους που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Η επιθεώρηση, εφαρμόζεται, κυρίως σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, με βασική λειτουργία τον έλεγχο της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η παρακολούθηση, εφαρμόζεται, με μηχανισμούς ελέγχου της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης, και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, έχουν ένα ευρύ φάσμα αξιολόγησης, από τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, μέχρι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά το σχολικό κλίμα (Μαντάς κ.ά., 2009: 201).

Η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση. Εμφανίζεται στις περισσότερες δυτικές χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης στις αρχές του 19ου αιώνα και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο (Αγγελή, 2013: 30). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 128) επισημαίνουν ότι βασική λειτουργία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος κυρίως σε ότι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993: 140), ο εκπαιδευτικός ελέγχεται και αξιολογείται από την εκπαιδευτική αρχή στην οποία υπάγεται ιεραρχικά και η οποία ορίζει ειδικούς επιθεωρητές- αξιολογητές χωρίς την άμεση συμμετοχή του, γεγονός που ευνοεί την χειραγώγησή του και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Σολομών (1998, όπ. αν. στο Γεωργουδάκης, 2010: 33), από τη μια έχουμε τη λογική του δημοσίου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης και από την άλλη τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή».

Η επιθεώρηση εφαρμόστηκε στην Ελλάδα μέχρι το 1982, αλλά η εντονότατη κριτική που ασκήθηκε σε βάρος της από την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου οδήγησε τελικά στην κατάργησή της. Στα πλεονεκτήματά της μπορούμε να αναφέρουμε ότι, ο αξιολογητής δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς δεν έχει σχέσεις και εξαρτήσεις με τη σχολική μονάδα μια και δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητά της. Οι υποστηρικτές της προκρίνουν ένα σημαντικό επιχείρημα της επιθεώρησης τονίζοντας ότι αυτή δε προσθέτει επιπλέον δουλειά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και δε τους υποχρεώνει να αφιερώσουν ελεύθερο χρόνο για να ασχοληθούν γιατί «γίνεται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο» (Αγγελή, 2013: 30). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Σολομών (1999: 15) βασική λειτουργία της είναι η διασφάλιση της εφαρμογής της νομοθεσίας και η εκτέλεσή της από πρόσωπα που μια και δεν σχετίζονται με τη σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλουν στην αξιοπιστία της διαδικασίας. Επιπλέον, ως πλεονέκτημα παρουσιάζεται και η ενίσχυση της συγκρισιμότητας, οδηγώντας στη διατύπωση προτάσεων μεγαλύτερης εμβέλειας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 128).

Στον αντίποδα υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι κατηγορούν έντονα την επιθεώρηση, στηριζόμενοι στις αδυναμίες και τις αδικίες των προηγούμενων χρόνων. Στις αδυναμίες της κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι διαμορφώνει, τις περισσότερες φορές, μια τυπική εικόνα του εκπαιδευτικού έργου, που πολλές φορές είναι λανθασμένη, διότι δεν συνεκτιμά όλους εκείνους τους παράγοντες που λειτουργούν στη σχολική μονάδα. Περιορίζει, με άλλα λόγια, την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού με πολύ συγκεκριμένους όρους, προκαλώντας

φόβο και άγχος στους αξιολογούμενους μια και αμφισβητείται η αντικειμενικότητα των αξιολογητών. Η επιθεώρηση επιβάλλει, ταυτόχρονα, τον ατομισμό, απορυθμίζοντας τη λειτουργία του σχολείου, μειώνοντας το οποιοδήποτε συλλογικό πνεύμα σε κάθε επίπεδο της σχολικής ζωής και δεν ενδιαφέρεται για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999: 15-16).

Η δεύτερη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring). Κατά αυτή τη μορφή της κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της εξέλιξης και της κατάστασης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης και συγκεντρώνονται στοιχεία (όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, δομές κτηριακές, εξοπλισμού σχολείων) που χρησιμοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας για διορισμούς και προμήθειες εξοπλισμών των σχολείων ή στη συμπλήρωση δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (Δείκτες Ο.Ο.Σ.Α) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 129). Σε κάθε περίπτωση οι δείκτες αναμένεται να προσφέρουν μια καλή εικόνα του συστήματος, βοηθώντας να ελεγχθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της ευρύτερης πραγματικότητας. Το αρνητικό, όμως, στοιχείο της όλης υπόθεσης είναι ότι περιορίζονται σε αριθμητικά δεδομένα και δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (ό.π.: 132).

Η τρίτη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης οι οποίες γίνονται σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και ασχολούνται με ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επίδοση των μαθητών, η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, η καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών ή στάσεων των εκπαιδευτικών και του γενικότερου κλίματος (Πίος, 2012: 26). Οι προαναφερθείσες θεματικές που αξιολογούνται επιλέγονται ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι μελέτες προσφέρουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης και η σύγκρισή τους σε εθνικό ή και διεθνές επίπεδο αναμένεται να προσφέρει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Βέβαια, οι αναλύσεις όταν και αν φτάσουν στις σχολικές μονάδες, δεν επιδρούν ουσιαστικά στις πρακτικές τους και δεν βοηθούν στην αλλαγή και βελτίωση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 130).

1.6.2. Εσωτερική αξιολόγηση

Πρόκειται για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας καθώς και την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών

και τη λήψη αποφάσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα. Εμπλέκονται όλοι οι παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με αυτή, οι οποίοι καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Στην εσωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής ονομάζεται εσωτερικός αξιολογητής και «έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογεί» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347). Διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999: 18-20). Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ενιαία φιλοσοφία, οι κατευθυντήριοι άξονες, τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης και οι μέθοδοι καθώς και τα εργαλεία της αξιολόγησης (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, επισκόπηση, ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, προσωπικά ημερολόγια, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση). Για να μπορέσει, όμως, η εσωτερική αξιολόγηση να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις:

1. Απαιτείται αλλαγή αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης και κρίνεται απαραίτητο να εκληφθεί η αξιολόγηση ως δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του σχολικού έργου, βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.
2. Απαιτείται, επίσης, αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης.
3. Η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Χρειάζεται σύνθετη, ευαίσθητη και κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει.
4. Επιπλέον οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων θα πρέπει να μετατραπούν από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Μαντάς κ.ά., 2009: 202-203· Σολομών, 1999: 26-28).

Η πρώτη περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση όπου είναι η μορφή αξιολόγησης που θεωρείται επέκταση και συμπλήρωμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής ήρθε στην εκπαίδευση μετά την κριτική που δέχτηκε η εξωτερική αξιολόγηση και ιδίως η επιθεώρηση. Στην αξιολόγηση αυτή οι ανώτεροι κρίνουν τους κατώτερους στη διοικητική ιεραρχία. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εστιάζεται σε άτομα και πρακτικές, στηριζόμενη σε ατομικές και υποκειμενικές κρίσεις.

Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ο έλεγχος εφαρμογής του νόμου και η έλλειψη συλλογικού πνεύματος. Με άλλα λόγια, ούτε την αλλαγή και τη βελτίωση προωθούσε στα σχολεία, αλλά ενίσχυε και την ιεραρχική ανισότητα. Η δεύτερη περίπτωση είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, όπως καθιερώθηκε, και αποτελεί τη μόνη προοπτική ανάπτυξης κουλτούρας αξιολόγησης που εναπόκειται στις πιο πλουραλιστικές μορφές εσωτερικής αξιολόγησης (Σολομών, 1999: 18).

1.6.3. Αυτοαξιολόγηση

Αντίθετα με την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που προγραμματίζονται και εφαρμόζονται από τους ίδιους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού που αξιολογείται κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς – οι οποίοι θεωρούνται καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Βασικός στόχος της είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μια και αυτοί οι παράγοντες γνωρίζουν πολύ καλά τις συνθήκες και τα προβλήματα του οργανισμού στη λειτουργία του οποίου εμπλέκονται άμεσα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 131). Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει, προβάλλοντας ηθικά κυρίως κίνητρα και θέτοντας ως στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της ίδιας της σχολικής μονάδας, τη συστηματική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Βασικό χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης είναι ότι πρέπει να οδηγεί σε δράση, καθώς αφού εντοπιστούν οι τομείς όπου οι συμμετέχοντες σε κάθε σχολική μονάδα θεωρούν ότι χρειάζεται παρέμβαση, καθορίζονται τα απαραίτητα σχέδια δράσης (Μαντάς κ.ά., 2009: 201-202· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 34).

Η αυτοαξιολόγηση, θεμελιώνεται πάνω σε τρεις άξονες. Ο πρώτος είναι εκείνος της βελτίωσης, καθώς δίνει τα μέσα για να προσδιοριστεί η εκάστοτε κατάσταση και να οργανωθούν οι στόχοι. Ο δεύτερος άξονας είναι της οικονομίας, διότι η αυτοαξιολόγηση είναι κατ' ουσία μία ανέξοδη εναλλακτική λύση. Και τέλος, ο τρίτος άξονας είναι της υποχρεωτικής λογοδοσίας όπου τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να λογοδοτούν για τα αποτελέσματά τους, όπως άλλωστε συμβαίνει και με όλες τις επιχειρήσεις ή τους οργανισμούς που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο (MacBeath, 2005, στο: Μπαγάκης, 2006: 31). Πώς, όμως, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αυτοαξιολόγηση; Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999: 198), είναι η συστη-

ματική, συλλογική και διαρκής διερεύνηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Ο Σολομών (1999: 19), ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία, όπου δεν κυριαρχεί ο ελεγκτικός χαρακτήρας, αλλά η διάγνωση και η ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού έργου και στοχεύει στην απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα με τη δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτήν για την αναβάθμιση της ποιότητάς της. Το Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. με την ψήφιση του 3848/2010 προτείνει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, διότι θεωρεί ότι είναι η διαδικασία που κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, τους εμπλέκει σε δράσεις που έχουν οι ίδιοι αποφασίσει από κοινού και τους δεσμεύει απέναντι στις αποφάσεις που οι ίδιοι έχουν λάβει και σχεδιάσει. Θεωρεί, επίσης, ότι ως εσωτερική διαδικασία προωθεί τις συνεργατικές συμπεριφορές, επιδιώκει την ανάδειξη των καινοτομιών, συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των επιμορφωτικών αναγκών και το σημαντικότερο, ίσως, ενισχύει το αυτοσυναίσθημα όλων των εμπλεκόμενων (Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2010).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης μακριά από τις παραδοσιακές μεθόδους του διοικητικού ελέγχου και οι παράμετροι που βοηθούν να είναι πετυχημένο ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα είναι οι εξής: α) η ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος που ενθαρρύνει τον διάλογο, β) οι παράγοντες του σχολείου να γνωρίζουν τη διαδικασία, να οργανώνονται και να θέτουν προτεραιότητες και γ) η επιλογή των κριτηρίων και των τομέων που θα αξιολογηθούν να γίνεται μέσα από δημοκρατική συζήτηση και συμφωνία. Ο εκπαιδευτικός εντάσσεται μέσα στη διαδικασία της αξιολόγησης, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του και η εμπλοκή του στην διαδικασία σημαίνει αμφισβήτηση, ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών από μέρους του, συνεργασία με τους συναδέλφους και προσπάθεια για βελτίωση. Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1984), ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενταχθεί στη διαδικασία, ώστε να κατανοήσει και να παραδεχτεί τις αστοχίες και τις ατέλειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται προϋποθέσεις συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου και συμμετοχής και επηρεάζεται η κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008: 29). Στην περίπτωση της Ελλάδας, με την υπάρχουσα κατάσταση, επιθεώρηση μέχρι το 1982 και κατόπιν τριάντα χρόνια ανυπαρξία αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσα στη σχολική μονάδα είναι αντικειμενικά δύσκολο να εφαρμοστεί και υπάρχει ο κίνδυνος η εφαρμογή της να αποδώσει αρνητικά αποτελέσματα.

Από τη μέχρι τώρα εφαρμογή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης φαίνεται ότι προκύπτουν ορισμένα σημεία υπεροχής της, αλλά και αδυναμίας της, σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση. Στα πλεονεκτήματά της αναφέρονται η συμβολή της στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της ικανότητας του σχολείου για αυτοέλεγχο, η ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων και η βέλτιστη ανταπόκριση στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες του κάθε σχολείου. Τα μειονεκτήματά της εστιάζουν κυρίως στο ότι φαίνεται να επικεντρώνεται σε ζητήματα ανώδυνα, για τα οποία δεν φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, όπως π.χ. σε ζητήματα υλικοτεχνική υποδομής, ότι ευνοεί μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, ότι αυξάνει τη δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και ότι συχνά οι διαδικασίες της αποδεικνύονται αρκετά χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές αισθητά μικρότερο σε σχέση με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο (Σολομών, 1999: 19). Επιπλέον, η συχνή αδυναμία σύνταξης αξιολογήσεων με ειλικρινή κριτική διάθεση και αντικειμενικότητα, που να αγγίζουν σε ουσιαστικό επίπεδο ζητήματα διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρέου, 1999: 201).

2^ο Κεφάλαιο: Αξιολόγηση στην ελληνική και διεθνή σκηνή

2.1. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Η ελληνική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο φάσεις που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η πρώτη φάση ξεκινά με το πρώτο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος και εξελίσσεται μαζί του μέχρι το 1982, όπου κύριο χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη του θεσμού του επιθεωρητή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, ο οποίος αντιμετωπιζόταν από πολλούς εκπαιδευτικούς ως «θεσμός φόβου». Η δεύτερη φάση αρχίζει το 1982 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, όπου καταργείται ο επιθεωρητισμός. Όπως αναφέρει ο Σαββίδης (2014β: 45), γίνεται προσπάθεια για εξεύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης που να είναι σύμφωνες με τις νέες κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του 21ου αιώνα με στόχο την αναβάθμιση του θεσμού και τη ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας (Υπ. Π.Δ.Β.Μ.Θ) με τον νόμο 3848/2010, στο άρθρο 32 ξαναεπιχειρεί να φέρει ένα νέο πλαίσιο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και να εναρμονιστεί με τις τάσεις και τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τελευταία απόπειρα του Υπουργείου για την αξιολόγηση ήταν με το προεδρικό διάταγμα 152/2013, που πρόκειται αναμφίβολα για το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014: 66).

Το πρώτο και μακροβιότερο σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο «επιθεωρητισμός». Η επιλογή των επιθεωρητών γινόταν πάντα από το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι οι θέσεις αυτές στελεχώνονταν από πρόσωπα της αρεσκείας της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας με αποτέλεσμα τον έλεγχο σε κάθε περίπτωση της διοίκησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το κράτος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 73). Ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε βασικός παράγοντας στον διοικητικό και παιδαγωγικό τομέα της εκπαίδευσης. 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 αναλφαριθμητισμού, 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). Ο πρώτος επιθεωρητής διορίζεται με το διάταγμα 1372/5-10-1830, παράλληλα με τη συγκρότηση ομοιόμορφης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασική του αρμοδιότητα ήταν η επιτήρηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που είχε εισαχθεί στο ελληνικό σχολείο (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 20). Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Καραφύλλης (2010: 17-18), η ανά εξάμηνο επιθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και των δημοτικών σχολείων, η υποβολή εκθέσεων για το διδακτικό προσωπικό του χώρου ευθύνης του, η μέριμνα για την ανέγερση σχολικών κτηρίων, η εισήγηση του στο Εποπτικό Συμβούλιο για τιμωρίες ή απολύσεις δασκάλων καθώς και η διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων για τους δασκάλους καθόριζε ποιος θα μείνει ή θα φύγει από την υπηρεσία και ότι είχε σχέση με την εκπαίδευση και το σχολείο αντίθετα η αξιολόγηση είχε ελάχιστη σχέση με τα προβλήματα των σχολείων και των δασκάλων.

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). Μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συντάσσονταν από τον επιθεωρητή κρίνονταν η μισθολογική εξέλιξη και η υπηρεσιακή προαγωγή των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 43). Οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες στις οποίες επιβλήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή δημιούργησαν ένα κλίμα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδεδεμένο με έλεγχο, νομιμοφροσύνη, καταπίεσεις και διωγμούς (Πίος, 2012: 38).

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. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελάχιστη σχέση είχε όλα αυτά τα χρόνια με τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης, τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 77). Ο επιθεωρητισμός αντί να βελτιώσει το επιστημονικό και παιδαγωγικό κύρος των εκπαιδευτικών στόχευε στον εκφοβισμό και την ποινή ή αμοιβή και στον έλεγχο της ιδιωτικής ζωής και των πολιτικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996: 10). Οι αξιολογικές εκθέσεις λειτούργησαν, πρώτον προς την καταπίεση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και δεύτερον προς την ενσωμάτωση με τον ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού στα πλαίσια προγραμματισμένης ιδεολογίας που χαρακτήριζε την ελληνική κοινωνία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 287). 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).

Οι σχολικοί σύμβουλοι περιορίζονται στη σύνταξη και κατάθεση μιας συνοπτικής έκθεσης, προς το Υπουργείο Παιδείας και στο Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης το μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην οποία επισημαίνεται το έργο που συντελέστηκε στην εκπαιδευτική τους περιφέρεια, τα προβλήματα και τις λύσεις που προτείνουν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 44). Ουσιαστικά οι σχολικοί σύμβουλοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος τους, μέχρι και σήμερα, είχε συμβουλευτικό χαρακτήρα με περιορισμένες αρμοδιότητες. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου παρουσιάστηκε ως το κέντρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και έδωσε μεγάλες προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς για την επίλυση κυρίως των εκπαιδευτικών προβλημάτων τους. Δυστυχώς, όμως, δεν είχαν εξασφαλιστεί οι βασικές προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό και την προετοιμασία αυτού του ρόλου που θα εγγυόταν την άμεση αποτελεσματικότητά του (Παμουκτσόγλου, 2003: 59). Ιδιαίτερα σημαντική έλλειψη του σχετικού νομικού πλαισίου ήταν ότι τα όρια των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων δεν ήταν σαφώς καθορισμένα και τα κριτήρια για την επιλογή τους ήταν ένας συνδυασμός αντικειμενικών και υποκειμενικών κριτηρίων και αυτό δημιούργησε προβλήματα κατά τη διαδικασία επιλογής των συμβούλων, που πολλές φορές κατηγορήθηκε για τον κομματικό της χαρακτήρα. Γενικά, φαίνεται ότι υπήρξαν πολιτικής και συνδικαλιστικής φύσης λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε στην πράξη η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και συνολικά δεν έγινε κατορθωτό να ανταποκριθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στο αίτημα για μια δημοκρατική διοίκηση της εκπαίδευσης και αλλαγή συσχετισμού δυνάμεων στο εποπτικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 299· Στάμος, 2004: 9· Ζουγανέλη κ.ά. 2007: 140).

Στη συνέχεια έρχεται η ψήφιση του Νόμου πλαισίου 1566/1985 όπου ρυθμίζονται πολλά θέματα που αφορούν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθώς και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος νόμος προέβλεπε την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων, που θα καθόριζαν με λεπτομέρειες τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προεδρικά διατάγματα που δεν εκδόθηκαν όμως από τον τότε Υπουργό Παιδείας της κυβέρνη-

νησης του ΠΑΣΟΚ, Απόστολο Κακλαμάνη, λόγω των σφοδρών αντιδράσεων και πιέσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων του εκπαιδευτικού κόσμου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 44). Παρατηρείται ότι στους σχολικούς συμβούλους δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές αλλά στα Συμβούλια Επιλογής για την ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων συμμετέχει πλέον και ένας αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών (άρθρο 57, παρ. 4 του νόμου 1566).

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 και να αφήνουν το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, το οποίο ενώ δημοσιεύτηκε κατέσται ανενεργό, σε εκκρεμότητα για έναν ολόκληρο χρόνο και τελικά να μην εφαρμόζεται λόγω της πτώσης της τότε κυβέρνησης εξαιτίας των ραγδαίων πολιτικών εξελίξεων. Η Νέα Δημοκρατία ως αντιπολίτευση διακήρυττε ότι θα καταργούσε τον θεσμό των σχολικών συμβούλων και θα επανάφερε τους επιθεωρητές, τους οποίους και επανάφερε σε θέσεις παρέδρου του Π.Ι. ως κυβέρνηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 44). Το αξιοσημείωτο είναι ότι θα περάσουν τέσσερα ολόκληρα χρόνια χωρίς να γίνει τίποτα, η αξιολόγηση χάνεται από το προσκήνιο. Κανείς δεν επαναφέρει το θέμα ούτε από την μεριά των εκπαιδευτικών, ούτε από τη μεριά του Υπουργείου, μέχρι την ψήφιση του Νόμου 2525/1997, μια ουσιαστική προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ.

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του 2525/1997 ορίζεται: «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Είναι η πρώτη φορά που η έννοια της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ορίζεται ως στόχος της αξιολόγησης. 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.) (Γεωργουδάκης, 2010: 89). Ο νέος αυτός νόμος προτείνει την εξωτερική αξιολόγηση, αφού πραγματοποιείται από φορείς (όπως το ΣΜΑ) που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα, αλλά κατέχουν θέσεις διοικητικής εξουσίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτι-

κών στη διαδικασία της αξιολόγησης δε προβλέπεται σε καμία φάση της (Παμουκτσόγλου, 2003: 66). Ο νόμος αυτός δεν έγινε δεκτός και δεν υπήρχε θετική ανταπόκριση ούτε από τις οργανώσεις, των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2011: 550). Οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών το χαρακτήρισαν «ως αυταρχικό σύστημα ελέγχου» και οι συνδικαλιστικοί φορείς ανέτρεψαν κάθε προσπάθεια εφαρμογής του (Παμουκτσόγλου, 2003: 67).

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) και στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αξιολόγησης που απαρτίζεται από πενταμελή επιτροπή οριζόμενη από το σύλλογο διδασκόντων. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2007: 45) η επιτροπή αξιολόγησης σχολικών μονάδων συγκροτεί τριμελείς επιτροπές και αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς αποτελούμενη από δεκατρείς συντονιστές, (ένα σε κάθε διοικητική περιφέρεια). Η επιτροπή αξιολόγησης σχολικών μονάδων συγκροτείται από τον υπουργό και η αξιολόγηση διεξάγεται χωριστά σε κάθε σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση γίνεται με βαθμολογική κλίμακα από το δέκα ως το πενήντα και πρωταρχικό ρόλο σε αυτή διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η αξιολογική του έκθεση σχετίζεται με την υπευθυνότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Όπως και στα προηγούμενα προεδρικά διατάγματα εξετάζονται περιπτώσεις που σχετίζονται με περιπτώσεις σοβαρών ελλείψεων επιστημονικής επάρκειας των εκπαιδευτικών καθώς και αναφέρονται οι σχετικοί όροι για τη μονιμοποίησή τους σε περίπτωση που είναι νεοδιόριστοι. 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 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 σηματοδεύτηκε 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. Οι αντιστάσεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η αλλαγή στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδεί-

ας, είχαν ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ποτέ και αυτή η μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης και το άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 να καταργηθεί επί υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 46).

Το 2002 ψηφίστηκε ο νόμος 2986, με τον οποίο ναι μεν καταργούταν το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών αλλά προβλεπόταν ένα σύστημα διοίκησης και αξιολόγησης, το οποίο όμως εξακολουθούσε να έχει συγκεντρωτική δομή, αφού προέβλεπε μια ιεραρχημένη δομή ελεγχόμενη από την κεντρική εξουσία, καθώς ιδρύονται 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου και διευθύνονται από 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και θα συγκέντρωναν πυραμιδικά τον έλεγχο των σχολείων της περιφέρειάς τους (Στάμος, 2004: 11). Ο Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α' /13-2002) θέτει ως πρωταρχικό σκοπό της αξιολόγησης «την βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και ορίζει ότι η αξιολόγηση «δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 46). Με τον νόμο 2986/ 2002 που έμεινε γνωστός ως «νόμος Ευθυμίου», παρατηρείται μια ευρύτερη αντίληψη σχετικά με την ολιστική θεώρηση της αξιολόγησης, δυστυχώς όμως για τη ρύθμιση των λεπτομερειών της αξιολόγησης προβλέπεται ως συνήθως η έκδοση Υ. Α. και Π.Δ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 46).

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του 2986/2002 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προσδιορίζεται ως έργο των σχολικών μονάδων, ανατίθεται σε δύο φορείς. α) Το Κέντρο Εκπαίδευσης Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) αναλαμβάνει να αναπτύξει και να εφαρμόσει πρότυπους δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με διπλό στόχο, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ψαχαρόπουλος, 2003: 118). Στο άρθρο 5 όμως του ίδιου νόμου προβλέπεται η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο ως προς το διοικητικό και το παιδαγωγικό έργο αντίστοιχα. Σύμφωνα πάντα με το συγκεκριμένο άρθρο, έχουμε ξανά μία πυραμίδα αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή και το Σύμβουλο. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον Προϊστάμενο γραφείου, αυτός από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης του νομού και αυτός από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ο Ν. 2986/2002 αν και στις διατυπώσεις του περιείχε την ευρύτητα και την ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη στόχευε στην ατομική αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού. Τελικά μετά τις αναμενόμενες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως μετά τις εκλογές της 7ης Μαρτίου του 2004 που έφεραν στην εξουσία ξανά την Νέα Δημοκρατία και ο Νόμος αυτός παρέμεινε ανενεργός (Σαΐτη, 2000: 73).

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. Σύμφωνα με την Αναστασίου (2014: 66), η αυτοαξιολόγηση θα υλοποιούνταν από ομάδες εργασίας αποτελούμενες από μέλη του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Σ' αυτή παρουσιάζονταν οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογούνταν οι σχολικές μονάδες μέσα - πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα - σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές και οι γονείς απλώς ενημερώνονταν για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αλλά δε θα συμμετείχαν ουσιαστικά σε αυτήν, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τον ευρύ συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. 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 ανάγκες 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.

2.2. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα τον Ιανουάριο του 2013 το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού έστειλε προς διαβούλευση στη Δ.Ο.Ε., την Ο.Λ.Μ.Ε. και την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. το Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο τελικά από τις 5/3/2013 αποτελεί νόμο του κράτους, με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 240). Αναφορικά με το ΠΔ 152/2013, πρόκειται αναμφίβολα για το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας (Αναστασίου 2014: 66).

Με αυτόν τον νόμο διατηρείται το πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης που είχαν εισάγει τα προηγούμενα νομοσχέδια, αφού αυτός που ανήκει σε μια βαθμίδα κατώτερη από κάποια άλλη, αξιολογείται από κάποιον που ανήκει στην αμέσως ανώτερη βαθμίδα (στο ίδιο, σελ. 67). Το άρθρο 2 αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους, δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, και ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικό - υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσιούμαρη, 2014: 56-57). Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης δεν είναι ουσιαστικά ανατροφοδοτικός, με την έννοια των Ζουγανέλη κ.ά. (2007: 137), σύμφωνα με τους οποίους στην περίπτωση του συγκεκριμένου τύπου αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία ως συνειδητή πράξη και η δυνατότητα ευρύτερης βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανατροφοδότησης που θα προκύψει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στο ΠΔ 152/2013 δε γίνεται λόγος για κάποια διαδικασία (ανατροφοδοτικής) αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η πρόταση αξιολόγησης του ΠΔ 152/2013 πάσχει και από το γεγονός ότι αντιμετωπίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κάτι το ξεκομμένο από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται. Για παράδειγμα, αναφορικά με την αποτίμηση της επιστημονικής και επαγγελ-

ματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προβλέπει ότι αυτή γίνεται με βάση και τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, επιμορφώσεις κλπ., το αν κατέχουν πιστοποιήσεις για ξένες γλώσσες ή ΤΠΕ, το αν είναι κάτοχοι τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών (βλ. άρθ. 10, παρ. 5 και άρθ. 14, παρ. 5). Πουθενά στο ΠΔ δεν υπάρχει κάποια πρόνοια για εκείνους που λόγω οικονομικής αδυναμίας δε θα μπορέσουν να αποκτήσουν αυτά τα προσόντα. Με άλλα λόγια πουθενά δεν υπάρχει πρόνοια για το γεγονός ότι στην ελληνική κοινωνία δεν έχουν όλοι οι αξιολογούμενοι, ακόμα κι αν έχουν τη διάθεση, τις ίδιες δυνατότητες απόκτησης των προσόντων που θα εκτιμηθούν κατά την αξιολόγησή τους.

Επιπρόσθετα, στο ΠΔ 152/2013 αγνοείται ότι στην Ελλάδα, οι σχολικές τάξεις δεν παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό ομοιομορφίας ή ετερογένειας. Πουθενά στο ΠΔ 152/2013 δεν υπάρχει κάποια πρόνοια σχετικά με το πώς θα αξιολογηθεί κάποιος που θα χρειαστεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε μία τάξη. Γενικότερα, όπως επισημαίνουν, οι Καββαδίας (2013:31) και οι Φατούρου & Καββαδίας (2013: 28), στο συγκεκριμένο ΠΔ αγνοούνται οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες που διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών και κατά συνέπεια και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγηση προτεραιότητα πρέπει να έχουν ζητήματα, όπως η σχολική αποτυχία, η διαρροή, ο ρατσισμός, ο εκδημοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παιδαγωγική σχέση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2003: 27). Η όποια αξιολόγηση αποτυγχάνει, γιατί αδυνατεί να έχει έναν ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα, όπως άλλωστε είναι και η επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2.3. Αποτίμηση

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας και σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (2003: 26) «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα». Οι περισσότεροι νόμοι και αρκετά προεδρικά διατάγματα καθώς και υπουργικές αποφάσεις ελάχιστα εφαρμόστηκαν. Και αυτό γιατί η αξιολόγηση τίθεται υπό αμφισβήτηση και οι όποιες προσπάθειες για αξιολόγηση σκοντάφτουν είτε στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ή στο έλλειμμα εμπιστοσύνης τους απέναντι στο κράτος. Αυτό συμβαίνει γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα σύστημα απόλυτα συγκεντρωτικό με τις όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης να σκοντάφτουν στην γραφειοκρατία που παραμένει σταθερά αυξανόμενη και αναλλοίωτη. Επίσης, η άσκηση

του ελέγχου και της εποπτείας από το Υπουργείο κάνει τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικές οργανώσεις αρνητικές και μόνο στο άκουσμά της αξιολόγησης. Σε αυτό συνέβαλε και η συνεχής εναλλαγή, μέσα σε αυτές τις δεκαετίες, δυο μεγάλων κομμάτων που χαρακτηρίζεται από έντονο κομματισμό και ελλείψεις αποφάσεις καθώς και η εφαρμογή της μια κυβερνητικής πολιτικής αναιρεί την προσπάθεια της άλλης (Τσιούμαρη, 2014: 36).

Η έλλειψή της στο στίβο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ίσως μάλλον έβλαψε την εκπαίδευση στο σύνολό της. Δέχτηκε έντονη κριτική όσων αφορά τις μεθόδους τους στόχους και τα αποτελέσματα της και ο εκπαιδευτικός έζησε με τον «μπαμπούλα» του επιθεωρητισμού και συμμετείχε σε μία ατελείωτη πορεία, μέσα από αντιφάσεις, αναιρέσεις, πολιτικές επιλογές και συνδικαλιστικά παιχνίδια, χωρίς τελική εφαρμογή κανενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 49). Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2003), τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν ασαφή και άρρητα που προκαλούσαν μόνιμα την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών και το κυριότερο δεν κατοχύρωναν την αντικειμενικότητα και εγκυρότητά τους. Δεν υπήρχε, επίσης, ομοφωνία ανάμεσα στους ειδικούς, αφού «είναι ασαφή χωρίς δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης» (Γεωργουδάκης, 2010: 100). Χωρίς τη συναίνεση των άμεσα ενδιαφερομένων και ουσιαστικά εμπλεκόμενων και «μη μπορώντας να απαλλαγεί από την κομματική - κυβερνητική ομπρέλα, αποτέλεσε φόβητρο για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να γιγαντωθεί η αντίθεση τους στο θεσμό» (Ψαχαρόπουλος, 2003: 117).

Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Αναστασίου (2014: 68) στη σκέψη των εκπαιδευτικών υπάρχει ο φόβος που τους οδηγεί σε επιχειρήματα αρνητισμού και απαξίωσης της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αναφέρει κάποια επιχειρήματα, όπως ότι αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του. Όμως, η συνεχής αυτή άρνηση από τους εκπαιδευτικούς έχει δημιουργήσει αντιδράσεις, κυρίως στις μέρες μας, από τους πολίτες της κοινωνίας που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο (γονείς κ.α.). Ένας εκπαιδευτικός με τριανταπέντε χρόνια υπηρεσίας «δεν αξιολογήθηκε ούτε μια μέρα για κάποια πράξη ή πρωτοβουλία του» (Πίος, 2012: 46). Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια διαρκή κριτική και απαξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού πρώτα και του σχολείου μετά. Οι ευθύνες των εκπαιδευτικών είναι και αυτές γεγονός. Σίγουρα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διατύπωσαν έντονες ενστάσεις και «αναχαίτισαν» την προσπάθεια επιβολής εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία θα υποβίβαζε την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα σε μετρήσιμο μέγεθος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 49). Σίγουρο, επίσης, είναι ότι το βασικό αίτιο για την «αποτελεσματική αντί-

σταση» του ελληνικού εκπαιδευτικού κόσμου ήταν και είναι η ανάμνηση των μορφών άσκησης ελέγχου και εξουσίας μέσα από τις επιθεωρήσεις του παρελθόντος. Δυστυχώς, όμως, οι έλληνες εκπαιδευτικοί βολεύτηκαν, δεν αγωνίστηκαν μόνο για την αναστολή, αλλά και για την κατάργηση κάθε μορφής αξιολόγησης. Βολεύτηκαν, γιατί δέχτηκαν την κατάργηση της ποιότητας, της επιμόρφωσης, της καινοτομίας, της πρωτοβουλίας, της λήψης ευθύνης και της προσπάθειας συνεχούς βελτίωσης. Βολεύτηκαν στην ομοιομορφία και στην ομοιοτυπία. Δεν απαίτησαν την πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τη μεταρρύθμιση που «ευαγγελίζονταν» και «οραματίζονταν» ο/η κάθε υπουργός παιδείας, τα τελευταία τριάντα χρόνια, να φέρει στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσα σ' ένα σύστημα απόλυτα συγκεντρωτικό, οι όποιες προσπάθειες αξιολόγησης από το Υπουργείο είχαν διπλή μοίρα προδιαγεγραμμένη, είτε έμεναν στα χαρτιά είτε καταργούνταν εν μέσω αντιδράσεων, αφού δε διέφεραν από την παραδοσιακή επιθεώρηση.

Συνοψίζοντας, όπως αναφέρει ο Σαββίδης (2014γ: 273) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, διότι ο εκπαιδευτικός που δεν διαθέτει τις γνώσεις, τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό δεν μπορεί να συνεισφέρει ποιοτικά στην εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, πολλά είναι εκείνα τα στοιχεία στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή για να εφαρμοστεί ο θεσμός της αξιολόγησης και να είναι έγκυρος, αξιόπιστος και αποτελεσματικός. Ένα από τα κρισιμότερα σημεία για την επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα είναι να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και οι παλαιωμένες νοοτροπίες, καθώς και η δυσπιστία στο θεσμό της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 110), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί να εμπλακεί στην αξιολογική διαδικασία καθώς θεωρεί την αξιολόγηση έγκυρη και αξιόπιστη αλλά υπάρχει και ένα μέρος των εκπαιδευτικών όπου έχουν την υπόνοια ότι η αξιολόγηση είναι μια προσπάθεια ανασυγκρότησης ενός μηχανισμού εξωτερικού ελέγχου, βασισμένου σε πρόσωπα εξουσίας και στην απειλή των υπηρεσιακών πειθαρχικών κυρώσεων (Βαγενάς, 2001: 31). Το γεγονός αυτό οφείλεται στις μνήμες και στις πληγές που άφησε η διάρκεια των 150 χρόνων επιθεωρητισμού στη χώρα, οδηγώντας τελικά στην έλλειψη αξιολόγησης που έβλαψε την ελληνική εκπαίδευση γενικότερα (Αθανασούλα-Ρέπα, 2005: 49).

2.4. Διεθνείς εμπειρίες

Η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης χαρακτηρίζεται από την αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση

στην εκπαίδευση και έχει δοθεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στο ζήτημα της ποιότητας. Έτσι, εθνικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί διατυμπανίζουν την πρόθεσή τους να προστατεύσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Παρατηρείται, η τάση να συνδεθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Αναγνωρίζεται δηλαδή η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινές προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης καθώς και στη βελτίωση της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (Ξωχέλλης, 2006: 47). Υπάρχουν διάφορες μορφές της αξιολόγησης που λειτουργούν στην Ευρώπη που εφαρμόζονται χρόνια, αλλά διαφέρουν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Δύο είναι τα συστήματα εκπαίδευσης που κυριαρχούν τα συγκεκριμένα και τα αποκεντρωμένα. Στα συγκεντρωτικά συστήματα υπάρχει οργανωμένη ιεραρχία και η κεντρική εξουσία, το κράτος, συγκεντρώνει τις περισσότερες αρμοδιότητες. Αντίθετα στα αποκεντρωτικά συστήματα οι αρμοδιότητες μοιράζονται σε διάφορους φορείς οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι από την κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 45-47). Στα συγκεντρωτικά συστήματα θα εντάξουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γαλλίας και της Πορτογαλίας, όπου όμως υπάρχουν επιμέρους αποκεντρωτικές διαστάσεις. Αποκεντρωτικές τάσεις εμφανίζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα της Σουηδίας, της Ολλανδίας, της Τσεχίας και της Ισλανδίας. Ιδιαίτερα αποκεντρωτικό σύστημα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας (Ψαχαρόπουλος, 2003: 114).

Αν και σε κάθε χώρα φαίνεται να υιοθετείται μια προσέγγιση ανάλογη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του (Eurydice, 2004: 9· Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 137-138), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε όλο και περισσότερες χώρες η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται σταδιακά από τα πρόσωπα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, βάσει της αντίληψης ότι κάθε σχολείο έχει το δικό του προφίλ και ότι σε κάθε σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. η αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντάσσεται στο «σχέδιο δράσης» της σχολικής μονάδας όπου εξειδικεύονται και περιγράφονται οι δραστηριότητες τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006: 142). Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει ο Κασσωτάκης (1990) που υποστήριζε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ασχολείται με τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ως όλο. Η συγκεκριμένη τάση εμφανίζεται σε χώρες

που έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως είναι η Δανία, η Σκωτία, η Σουηδία, η Φινλανδία στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται ως μεμονωμένα πρόσωπα και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι πάντα παραγωγικοί ηγέτες του ιδρύματος (Νασίκας, 2014: 26). Σε τέτοια προγράμματα η «αξιολόγηση» είναι διαρκής, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους συναδέλφους τους και οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας συμμετέχουν ενεργά και έτσι, μέσα στη ρουτίνα του σχολείου, οικοδομείται μια αμοιβαία ανατροφοδότηση (Apple, 2002: 158).

Οι Danielson και McGreal (2000) υποστηρίζουν ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προσδιορίζουν και να μετρήσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, την επαγγελματική συμπεριφορά και την παροχή γνώσεων και περιεχομένου που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών. Στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν διαμορφωθεί συστήματα αξιολόγησης που στοχεύουν σύμφωνα με τον Figel (2008) στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενισχύοντας την καινοτόμο διδασκαλία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών συνοδευμένες από μεγαλύτερη αυτονομία. Αυτονομία που παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευχέρεια να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους αλλά και να λογοδοτούν· λογοδοσία, βέβαια, που δεν βασίζεται αποκλειστικά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντάσσονται στις διαδικασίες λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά παράλληλα και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους (Ευρυδίκη, 2008: 4). Έτσι, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Σολομών (1999, όπ. αν. στο Ζουγανέλη κ.α. 2007: 138) η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρία μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές. Τα μοντέλα αυτά διέπονται από τις ακόλουθες σχετικά διακριτές λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας»:

- Τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών που πραγματοποιείται με το μοντέλο της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Συναντάται κυρίως σε χώρες που έχουν συγκεντρωτικές δομές.
- Τη λογική της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στη κοινωνία με αποδέκτες κυρίως τους γονείς. Η λογική αυτή διέπει το σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης της Μ. Βρετανίας.
- Τη λογική του αυτοελέγχου, με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις. Εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικές τάσεις, όπως στη Δανία και Σουηδία.

Η εμφανή τάση για αλληλοσυσχέτιση και ο συνδυασμός δηλαδή δυο ή τριών μοντέλων αξιολόγησης διακρίνεται ολόένα και πιο πολύ στις ευρωπαϊκές χώρες (Ξωχέλλης, 2006:

48). Υπάρχουν χώρες όπου κυριαρχεί η εξωτερική αξιολόγηση, όπως στη Γερμανία και εν μέρει τη Γαλλία διότι στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ο εκπαιδευτικός αξιολογείται τόσο από επιθεωρητές για τα διδακτικά του καθήκοντα όσο και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας για τα διοικητικά του καθήκοντα (Eurydice, 2008: 62). Υπάρχουν, όμως, και χώρες, όπου χρησιμοποιείται αποκλειστικά η εσωτερική αξιολόγηση (π.χ. Δανία), αλλά και χώρες που γίνεται συνδυασμός των δύο προαναφερθέντων μορφών αξιολόγησης, όπως είναι η Αγγλία (Ξωχέλλης, 2006: 141). Ακόμη ένα παράδειγμα του συνδυασμού είναι ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παραγόντων του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εμπειρογνομόνων) στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης (Πασιαρδής κ.α., 2005: 74). Το 2003 εμφανίζεται ένα νέο μοντέλο συνδυασμός της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, η μεταξιολόγηση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εσωτερική αξιολόγηση φέρει το κύριο βάρος για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας και η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να είναι όντως αποτελεσματική και όχι αυτή καθαυτή την ποιότητα του έργου (Ζουγανέλη κ.α., 2007: 144).

Κλείνοντας, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που εμφανίστηκε με τη γέννηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και εδραιώνεται πιο πολύ στις μέρες μας. Από τη συγκριτική μελέτη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαπιστώνεται ότι η νέα πραγματικότητα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο των ευρωπαϊκών χωρών και μέσα σε αυτό το πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που θα δώσουν στην εκπαίδευση πιο δημοκρατικό χαρακτήρα επανεξετάζονται οι φορείς, οι στόχοι, οι σκοποί και ο ιδεολογικός προσανατολισμός της αξιολόγησης (Ηλία κ.α., 2005: 169). Για αυτό τον λόγο, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν ποικίλα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα οποία αναβαθμίζουν όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Ψαχαρόπουλος, 2003: 124). Η αξιολόγηση σε επίπεδο ατόμων, οργανισμών, συστημάτων και όχι μόνο, θεωρείται εκ των ουκ άνευ, δηλαδή επιβάλλεται από την ίδια τη ζωή ως απαραίτητο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας τους (Αγγελίδου & Γεωργίου, 2005: 89). Ο Μαυρογιώργος (2003) υποστηρίζει ότι οι φορείς αυτοί (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, γονείς και παράγοντες τοπικής αυτοδιοίκησης) αναλαμβάνουν την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης και «απολογισμού» της δικής τους συμβολής στα πλαίσια συλλογικής ευθύνης.

3^ο Κεφάλαιο: Διευθυντής και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού

3.1. Σχολική μονάδα

Τα σχολεία βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Θέτουν τα θεμέλια για τις κοινωνίες του μέλλοντος και διαδραματίζουν έναν τόσο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτών του μέλλοντος (Eurymdice, 2007: 3). Αποτελούν το βασικό κύτταρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, μέσω του οποίου κάθε γενιά οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Όλες οι ανεπτυγμένες κοινωνίες διαθέτουν σήμερα οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία φιλοδοξούν να καλύψουν όλες τις ομάδες πληθυσμού (Ξωχέλλης, 2006: 16). Στις μέρες μας υπάρχουν κάποιοι που «ορίζουν το σχολείο ως μια οργανωμένη υπηρεσία που εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς στόχους με τη μεθοδική διδασκαλία ικανοποιητικού αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Σκουρή, 1995: 62). Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Τύπας και Κατσαρός (2003: 79) το σχολείο είναι ένας οργανισμός με πολυδιάστατες αρχές και αξίες, παιδαγωγικές, οικονομικές και κοινωνικές, που κύρια χαρακτηριστικά του είναι η αποφασιστικότητα και η δυναμικότητά του. Το σχολείο μορφώνει, μεταδίδοντας γνώσεις και αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες στους μαθητές, καθώς και ασκεί έλεγχο σε όλα τα μέλη που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως παρατηρούμε, κάθε επιστήμονας προσδίδει στον εννοιολογικό ορισμό του σχολείου διαφορετική ερμηνεία, που εξαρτάται από τη διαφορετική οπτική γωνία των γνωστικών αντικειμένων και την ικανοποίηση των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την ενεργοποίηση διαφόρων συντελεστών οι οποίοι συνδυάζονται μεταξύ τους με σκοπό την υλοποίηση των σκοπών της σχολικής μονάδας. Οι συντελεστές αυτοί είναι: ο άνθρωπος (διευθυντής, δάσκαλοι, σύλλογος γονέων & κηδεμόνων, τοπικοί φορείς), τα μέσα (προγράμματα σπουδών, βιβλία), ο χώρος (αίθουσες διδασκαλίας, αύλειος χώρος, εξοπλισμός) και ο χρόνος (ένα διδακτικό έτος) μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2008: 12). Η αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι παράγοντας και προϋπόθεση ύψιστης σημασίας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποδώσει στο έργο του και να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της μάθησης. Η ευθύνη βαραίνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά τον

κύριο συντονισμό των παραγόντων που δρουν μέσα σε μια σχολική μονάδα, τον αναλαμβάνει ο διευθυντής του σχολείου (Μυλωνά, 2005: 79, Σαΐτης, 1992: 310).

3.2. Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι ο καθρέφτης της ίδιας της κοινωνίας. Η εκπαίδευση αποτελεί το ισχυρότερο μέσο με το οποίο ασκείται κοινωνικός έλεγχος και δημιουργούνται κοινωνικές αλλαγές (Πασιαρδής, 2004: 37). Το έργο που συντελείται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύμορφο και σύνθετο. Καθημερινά μέσα στη σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται δυσχέρειες, επιπλοκές, δυσεπίλυτα προβλήματα, τα οποία αφορούν παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα (Σαΐτης, 1992: 309). Η διεύθυνση του σχολείου διαμορφώνεται και ασκείται σε δύο επίπεδα: το δομικό – οργανωτικό, που αφορά το σχολείο ως ενιαίο οργανωμένο σύνολο και το ατομικό – διαπροσωπικό, που αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το έργο του το άτομο που ασκεί τη διοίκηση (Μυλωνά, 2005: 77).

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο διευθυντής του σχολείου που αποτελεσματικά μεταδίδει την αποστολή του σχολείου τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους γονείς, την τοπική κοινωνία και τους μαθητές. Ο διευθυντής θα πρέπει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί, να επιμορφώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να παρέχει στην εκπαιδευτική κοινότητα την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (Πασιαρδής, 2004: 216). Επιπλέον οφείλει να είναι κάτοχος ορισμένων προσόντων, να χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό γνώσεων, διοικητικών ικανοτήτων, θέλησης και προσαρμογής στις καταστάσεις (Σαΐτης, 2005: 54-55).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης περιγράφεται ως ορθολογιστής και πραγματιστής, θέτει τους κατάλληλους στόχους για το σχολικό περιβάλλον και επιλέγει τις κατάλληλες λύσεις. Στην άσκηση των καθηκόντων του θα πρέπει να είναι προσεκτικός με τις σχέσεις που αναπτύσσει με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και με την τοπική κοινωνία (Μυλωνά, 2005: 80-81).

3.2.1. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία στη χώρα μας (Ν. 2817/2000 ΦΕΚ 78, τ. Α' και τον ν. 2986/2002 ΦΕΚ 24, τ. Α'), τα επίπεδα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης είναι τέσσερα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το εθνικό ή ανώτερο επίπεδο (υπουργός, υφυ-

πουργός, γενικός γραμματέας, ειδικός γραμματέας, γενικός διευθυντής) που είναι κατά εξοχήν αρμόδιοι για την εκπαιδευτική πολιτική. Στο περιφερειακό επίπεδο εντάσσονται οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, που βοηθούν την κεντρική διοίκηση στην αποπεράτωση του έργου της. Στο νομαρχιακό επίπεδο βρίσκονται οι προϊστάμενοι και οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ασκούν εποπτεία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στο τελευταίο επίπεδο κατατάσσεται ο διευθυντής που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και με τον έλεγχό του βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου, φροντίζοντας να εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί (Σαΐτης, 2008: 19).

Η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση. Η μορφή αυτή στηρίζεται: α) στην «ιεραρχική κλίμακα», όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού, δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, τον διευθυντή σχολικής μονάδας, και β) στην «ενότητα της διοίκησης», όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο (Σαΐτης, 2005: 111).

Το 1985, με το άρθρο 11 του Νόμου 1566, οι διευθυντές της σχολικής μονάδας ορίζονται ως όργανα διοίκησής του σχολείου και τέθηκε σε νέα βάση η διαδικασία εκλογής και τοποθέτησης τους στις σχολικές μονάδες. Όλες οι διευθυντικές θέσεις, που μέχρι τη στιγμή εκείνη ήταν μόνιμες, μετατράπηκαν σε θέσεις με θητεία και για την επιλογή τους συνεκτιμάται εκτός από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, η κοινωνική τους προσφορά, η προσωπικότητά τους, οι μεταπτυχιακές σπουδές τους, η μετεκπαίδευση-επιμόρφωσή τους, καθώς και η αξιόλογη συγγραφική εργασία (ν. 1566/85: 2553). Στη συνέχεια συγκροτείται το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο (Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) που αξιολογικά καταρτίζει τους πίνακες υποψηφίων και τους αξιολογεί. Το αρμόδιο κεντρικό συμβούλιο εκδίδει πρόταση για θέματα τοποθέτησης των διευθυντών που επικυρώνονται από τον αρμόδιο υπουργό και καθιερώνεται το ειδικό επίδομα θέσης για τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους.

Με τον ν. 2043/92 ο θεσμός του διευθυντή εξασφαλίζει τη συνοχή στη σχολική πραγματικότητα και ο διευθυντής είναι μόνιμος πλέον (πρακτικά της βουλής 6/5/1992: 139). Με τον ίδιο νόμο καθιερώθηκαν αυστηρότερα κριτήρια επιλογής διευθυντών, μετρήσιμα με περισσότερη διαφάνεια. Με το άρθρο 3 του νόμου 2188/94 που αφορά θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών της εκπαίδευσης «γιατί το λειτουργικό πλαίσιο των προϊσταμένων με θητεία αποτελεί κίνητρο για τον εκ-

παιδευτικό και εγγύηση για όλους ότι το κύλισμα του χρόνου θα αναδείξει εκπαιδευτικούς που θα συνεισφέρουν υπηρεσίες στην εκπαίδευση και δε θα κινδυνεύουν να διανύουν πολύχρονες θητείες με υπερκείμενη διεύθυνση χωρίς φαντασία και δυνατότητες για το μέλλον που τρέχει ταχύτατα» (Σαΐτης, 2008: 23).

Στα επόμενα χρόνια, με τα Προεδρικά Διατάγματα 25/ 7-2-2002 (ΦΕΚ 20, τ. Α') και την Υπουργική Απόφαση 353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340Β / 16.10.2002 καθορίστηκαν τα κριτήρια επιλογής, τα προσόντα, τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτά διακρίνονται στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου.

Αμερόληπτη, αντικειμενική και αξιοκρατική επιλογή των ηγετικών στελεχών της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας θεσπίστηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες με νομοθετικές ρυθμίσεις. Βέβαια, τα κριτήρια επιλογής στην αρχή κάθε άλλο παρά αξιοκρατικά ήταν, αλλά κατά βάση κομματικά, γεγονός που προκάλεσε ανεπανόρθωτο πλήγμα στο θεσμό του διευθυντή και έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς στην προοπτική αξιολόγησής τους από τους διευθυντές. Οι διαδικασίες επιλογής σήμερα είναι πιο αξιοκρατικές και διάφανες. Έτσι, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αρχίσει να αποδέχεται πως ο σύνθετος και απαιτητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, πέρα από το απλό οργανωτικό ή συντονιστικό σκέλος, οφείλει να έχει και το αξιολογικό.

3.2.2. Ο ρόλος και οι διοικητικές αρμοδιότητες του διευθυντή

Το σχολείο αποτελεί τυπική οργάνωση, στην οποία επιδιώκονται συγκεκριμένοι στόχοι, ανεξαρτήτως της συνεχούς αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων (Σκουρής, 1995: 62). Για τον λόγο αυτό, πρέπει να αναπτύξει δράση με συγκεκριμένες λειτουργίες προκειμένου να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να πετύχει τους σκοπούς του (Σαΐτης, 2008: 17). Σε μια σχολική μονάδα οι πιο σημαντικές λειτουργίες είναι η μορφωτική και η παιδαγωγική, που συμβάλλουν, αντίστοιχα, στη μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς από τους μαθητές. Εκτός, όμως, από τις παραπάνω, σημαντική είναι και η διοικητική λειτουργία, που παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης από τον διευθυντή και η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, διευθύνει και ελέγχει τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διεύθυνση δηλαδή είναι η λειτουργία που α-

φορά στη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες και ποιότητα χαρακτήρα από αυτούς που την ασκούν (Τύπας & Κατσαρός, 2003: 79).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί μονομελές όργανο διοίκησης και είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και για το λόγο αυτό θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, ικανότητες καθώς και ηγετικά χαρακτηριστικά, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στον πολυδιάστατο και γεμάτο απαιτήσεις ρόλο του. Ο Διευθυντής ασκεί τον έλεγχο ολόκληρης της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβανομένου του έμψυχου και του άψυχου υλικού της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, καλείται να προωθήσει τους σκοπούς και τους στόχους της οι οποίοι αποβλέπουν κυρίως στη διαμόρφωση και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών και στη διαμόρφωση πολιτών με αναπτυγμένη σκέψη και κρίση (Στραβάκου, 2003: 30-33· Μελισσόπουλος, 2006: 26). Πρόκειται για ένα παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά καταρτισμένο άτομο με ποικίλα καθήκοντα και υποχρεώσεις για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει. Κατέχει τον ηγετικό ρόλο με ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή έχει διοικητικά καθώς και διαχειριστικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διδακτικά καθήκοντα (Σαΐτης, 2002: 94). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι αναφορικά με τα καθήκοντά του ο Διευθυντής θεωρείται διοικητικός προϊστάμενος, ειδικός επιστήμονας και παιδαγωγός (Τριλιανός, 1987: 77-78).

Ως παιδαγωγός ο διευθυντής φροντίζει για τη δημιουργία σωστού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα και τον κατάλληλο χειρισμό όλων των μελών της (Στραβάκου, 2003: 15). Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να χειρίζεται σωστά τα άτομα, να τους εμπνέει, να τους εμπυχώνει, να τους παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες ως γνώστης παιδαγωγικών θεμάτων, γενικότερα, δηλαδή, να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, καθώς και να εξασφαλίζει την ομαδική λειτουργία της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε όλοι να συνεργάζονται και να συμπράττουν ομαδικά στο έργο της (Παπαϊωάννου, 1981: 27-31· Καταβάτη, 2003: 192). Επίσης, θα πρέπει να επιβλέπει τους εκπαιδευτικούς και τους διοικητικούς κατά την εκτέλεση της εργασίας τους, ασκώντας έλεγχο και προβαίνοντας σε συστάσεις προς αυτούς και να φροντίζει να ασκεί εποικοδομητική κριτική και καλοπροαίρετη προς τους εργαζόμενους. Συχνά θα πρέπει να αναθέτει εργασίες και να παρακολουθεί την πορεία τους, να φροντίζει να τηρείται και να εφαρμόζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς και τα χρονοδιαγράμματα για την εκτέλεση των εργασιών. Πολλές φορές, επίσης, θα πρέπει να παρεμβαί-

νει έγκαιρα και λαμβάνει μέτρα για δυσάρεστες εμπλοκές μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικών και γενικότερα να τους ελέγχει για την τήρηση των καθηκόντων τους (Παπαγεωργίου, 2002: 117).

Ο διευθυντής θα πρέπει να μεριμνά για την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες προς όφελος της σχολικής μονάδας, είτε αυτοί είναι Διευθυντές άλλων σχολείων, είτε είναι οργανισμοί ή υπηρεσίες με τους οποίους συνεργάζεται (Σαΐτης, 1992: 312· Στραβάκου, 2003: 19-20· Λαΐνας, 2004: 162). Επιπλέον, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Πασιαρδής (2004: 216), ο διευθυντής ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και θα πρέπει να προσπαθεί για την επαγγελματική τους ανέλιξη ώστε η διατήρηση της ποιότητας στην εργασία των μελών του προσωπικού να είναι ουσιαστική για την εξασφάλιση της υψηλής απόδοσής τους μέσα από τη ανανέωση συνεχώς των γνώσεών τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο Διευθυντής ως ειδικός επιστήμονας, θα πρέπει να αναπτύσσει δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων και να προτείνει ή να ενθαρρύνει προσπάθειες για επιμόρφωση (Λαΐνας, 2004: 161).

Το κλίμα στη σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι συνεργατικό, ώστε όλοι να μπορούν να εκφράζουν την άποψή τους παραθέτοντας τον προβληματισμό τους και επιλύοντας τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν ώστε να νιώθουν ασφαλείς να μπορούν ελεύθερα να εκφράζουν την άποψή τους. Για αυτό και έχοντας το ρόλο του σωστού διαπραγματευτή πρέπει όχι μόνο να βρίσκει αλλά και να δέχεται εναλλακτικές λύσεις. Επίσης, είναι απαραίτητο να διαθέτει ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα, ώστε να είναι υπεύθυνος, πρωτόπορος και ανοιχτός στο καινούριο και στο διαφορετικό. Για αυτό και θα πρέπει να θέτει το συμφέρον της ομάδας πάνω από το προσωπικό, ώστε να έχει πρακτική νοημοσύνη και να εφαρμόζει μεθόδους με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Δαδαμώγια, 2014: 152-155).

Οι απαιτούμενες ικανότητες του διευθυντή σχετίζονται με τις διοικητικές και οργανωτικές γνώσεις και ικανότητές του. Είναι απαραίτητο να γνωρίζει τους νόμους της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τον τρόπο λειτουργίας τους. Αρχικά θα πρέπει να είναι καλός γνώστης των καθηκόντων που έχει κάθε εκπαιδευτικός και να γνωρίζει πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Να έχει επιστημονική εξειδίκευση και να γνωρίζει το αντικείμενό του στο διοικητικό τομέα, ώστε να ασκεί σωστή εποπτεία, γιατί εποπτεύω δεν σημαίνει μόνο ελέγγω, αλλά και καθοδηγώ, διευκολύνω, στηρίζω την εκπαίδευση. Να διαθέτει προσωπικότητα με κύρος που εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη, ώστε να κερδίζει την εκούσια συμμετοχή των εκ-

παιδευτικών αναθέτοντας τους ρόλους ανάλογα με τις δυνατότητες που αυτοί διαθέτουν, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού (Δαδαμόγια, 2014: 150-151· Ιορδανίδης, 2005, στο Σαΐτης, 2008: 36).

Ως μέλος της διοικητικής ιεραρχίας (αν και στο κατώτερο επίπεδο), ο διευθυντής έχει ευρύτερη εξουσία-ευθύνη από εκείνη των απλών εκπαιδευτικών-συναδέλφων του. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008: 35) ο διευθυντής «θα πρέπει να διακρίνεται από ευσυνειδησία απέναντι στους εκπαιδευτικούς, να βιώνει τα προβλήματά τους, να κρίνει τα θέματα από την οπτική γωνία των εργαζομένων, να κατανοεί τις επιλογές τους και τις δυνατότητές τους και να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Έτσι, κερδίζει τους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί στην αυτοβελτίωση». Είναι το άτομο που αποτελεί τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους εκπαιδευτικούς, τους βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, είναι υπεύθυνος για την εκτέλεση των εντολών που φτάνουν από την κεντρική εξουσία στο σχολείο και γι' αυτό, πολλές φορές στην πράξη, πιέζεται και από τις δύο αυτές αντίθετες δυνάμεις, στην προσπάθειά του να συμβιβάσει τις απαιτήσεις των ανώτερων διοικητικών στελεχών με τις αντιδράσεις των εργαζομένων στις απαιτήσεις αυτές (Σαΐτης, 2008: 26). Λόγω του ρόλου του ως διοικητικού στελέχους, δεν είναι δυνατόν να μην επωμιστεί και το σημαντικό έργο του ελέγχου, δηλαδή της αξιολόγησης του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος σε σύγκριση με εκείνο που είχε προγραμματιστεί.

Η αξιολόγηση θεωρείται μία διαδικασία εύρεσης τρόπων για την ανάπτυξη του προσωπικού και στοχεύει στη βελτίωση της μελλοντικής τους απόδοσης μέσω της παροχής ευκαιριών ανάπτυξης στους αξιολογούμενους (Καταβάτη, 2003: 192· Τσαντάκης, 2007: 60-61). Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο διευθυντής, είναι το άτομο που κάνει απολογισμό της πορείας του σχολικού προγραμματισμού και γράφει έκθεση, την οποία καταθέτει στο Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης, για να τη χρησιμοποιήσουν στις δικές τους εκθέσεις (Καρατζιά-Σταυλιώτη et al., 2006: 329). Κατά τον Πασιαρδή (1996: 102) ο αξιολογητής βοηθά τον εκπαιδευτικό στη δουλειά του παρά «τον πιάνει στα πράσσα». Ένας αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιούν τις προσπάθειες τους, έτσι ώστε αυτοί να εξασφαλίζουν ποιότητα στη διδασκαλία τους (Πασιαρδής, 2004: 215-216). Αυτό όμως επιτυγχάνεται μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Μέσω της αξιολόγησης, ο Διευθυντής αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό και ελέγχει την πορεία των εργασιών τους έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης, ενώ με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης τους κατευθύνει, έτσι ώστε αυτοί να ανταποκρίνονται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους (Λαΐνας, 2004: 175-176).

Ο ρόλος του διευθυντή ως αξιολογητή έχει παρεξηγηθεί αρκετά στη χώρα μας, αφού στο παρελθόν ηγετικά στελέχη έκαναν κακή και υπερβολική χρήση του ρόλου τους και συχνά επεσήμαναν αδυναμίες, μειονεκτήματα και σφάλματα των εκπαιδευτικών και όχι προτερήματα και πολλές φορές επέβαλαν τη γνώμη τους χωρίς κριτική αποδοχή των απόψεων των υφισταμένων τους. Η πράξη δείχνει πως ο ελεγκτικός του ρόλος του Διευθυντή περιορίζεται θέματα όπως της έγκαιρης προσέλευσης των εκπαιδευτικών ή της εκπλήρωσης των γραφειοκρατικών καθηκόντων. Παρόλα αυτά χρέος του διευθυντή για την αξιολόγηση είναι να καταστήσει κατανοητό και αποδεκτό από όλους ότι για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαραίτητη είναι η αρμονική συνεργασία όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης. Για αυτό και ο διευθυντής είναι ο συντονιστής σε μια προσπάθεια εκτέλεσης συλλογικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επιστήμονες με θεωρητικό υπόβαθρο γνώσεων και μεθόδων διδασκαλίας (Σιέγκα-Αθανασιάδη κ.α., 2007: 325).

3.2.3. Η αξιολόγηση ως καθήκον και αρμοδιότητα του διευθυντή

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ο διευθυντής αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχία των σκοπών της σχολικής μονάδας και τον συντονισμό όλων των παραγόντων που δρουν σε αυτήν. Για να το πετύχει αυτό, και, για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του, θα πρέπει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να ανταποκρίνεται επάξια στα καθήκοντα και στους ρόλους που του έχει αναθέσει η πολιτεία (Σαΐτης, 1992: 309). Ένα από τα καθήκοντα αυτά είναι και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του αποτελεί αρμοδιότητα του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας αλλά και του Σχολικού Συμβούλου σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 353/2002 όπου αξιολογείται το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στη Σχολική Μονάδα και όχι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Στο σχολείο δεν πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ως προσωπικότητα. Αξιολογούνται κάθε φορά συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητες ή παραλείψεις και αβλεψίες του, με απώτερο στόχο η αξιολόγηση να κινείται όχι μόνο στο επίπεδο της διαπίστωσης αλλά να προχωρά ακόμη πιο πέρα, μέσω της ανατροφοδότησης, στο επίπεδο της πρότασης για βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και του έργου του και ευρύτερα για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σιάρκος, 2003: 178-179).

Σε ποιους τομείς όμως του εκπαιδευτικού έργου ο διευθυντής του σχολείου είναι σε θέση να αξιολογήσει αντικειμενικά τον εκπαιδευτικό; Είναι αποδεκτό ότι κάθε εργαζόμενος

πρέπει να αξιολογείται από τον άμεσο προϊστάμενό του, με τον οποίο έρχεται καθημερινά σε επαφή και επικοινωνία. Ο διευθυντής συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, παρακολουθεί την παρουσία τους γενικά μέσα στο σχολείο, σχηματίζει άμεση γνώμη για τη συμπεριφορά, τη στάση, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, ακόμα και την απόδοσή τους, τους στηρίζει και τους παρέχει κάθε βοήθεια που διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Μέσα από αυτή τη συνεχή αλληλεπίδραση, πιστεύεται ότι είναι σε θέση να μπορεί να αξιολογήσει, αντικειμενικά και δίκαια, ορισμένους τομείς του έργου τους και θεωρείται ότι επιβάλλεται πια να το κάνει και στα σχολεία μας. Στη σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι έννοιες της εμπιστοσύνης και της ευθύνης, δύο έννοιες άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους με αμφίδρομο χαρακτήρα. Ο διευθυντής είναι ανάγκη να εμπιστεύεται τους διδάσκοντες στο έργο τους, και έχει την ευθύνη να τους εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, να τους ενισχύει, να τους υποστηρίζει και να επιμελείται της επιμόρφωσής τους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη απέναντι στους διευθυντές για αποτελεσματική υλοποίηση του έργου τους σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Παπαγεωργίου, 2002: 87-88).

Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του Διευθυντή και αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα των δράσεων του κάθε εκπαιδευτικού, για την επίτευξη των σκοπών της Σχολικής Μονάδας (Παπαϊωάννου, 1981: 27-31). Η αξιολόγηση, ως ιδιαίτερο καθήκον του Διευθυντή, νομοθετήθηκε, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, με το νόμο 1566, του 1985. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2003: 28), «η αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα όπλο επιτήρησης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης». Χάρη στον θεσμό της αξιολόγησης διαπιστώνεται αν ο εκπαιδευτικός έχει επιτύχει τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς του στόχους, στοχεύει στην επαγγελματική του ανέλιξη και ο Διευθυντής μέσω της αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών, αποβλέπει στην καλύτερη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, αφού αυτοί θεωρούνται ως ο βασικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που επηρεάζει σημαντικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τον ίδιο το Διευθυντή. Η αξιολόγηση θα πρέπει να θεωρείται ως μία ευκαιρία ανάπτυξης όλης της Σχολικής Μονάδας που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στο Διευθυντή και στο διδακτικό προσωπικό. Άλλωστε, η αξιολόγηση ως αρμοδιότητα και ως καθήκον του διευθυντή, είναι πολύ σημαντική, αφού, με τον τρόπο αυτό, διαπιστώνεται αν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο της Σχολικής Μονάδας ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες του σήμερα και αν είναι υψηλού επιπέδου (Ξωχέλλης, 2005: 131-132).

Στόχος κάθε διευθυντή είναι να ανταπεξέλθει με επιτυχία στον πολύπλευρο και γεμάτο απαιτήσεις ρόλο του. Για να γίνει, όμως, αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρούνται τα εφόδια και τα προσόντα που διαθέτει ο ίδιος. Δεν είναι δυνατόν να ανταπεξέλθει στα διοικητικά και στα παιδαγωγικά του καθήκοντα, αν δεν διαθέτει, εκτός από ικανότητες και τις απαραίτητες δεξιότητες (Στραβάκου, 2003: 32) και σύμφωνα με όσα αναφέρει και ο Παπαγεωργίου (2002: 41-48) θα πρέπει να είναι και εξοπλισμένος με εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο θέμα της αξιολόγησης. Ο θεσμός της αξιολόγησης για να γίνει αποδεκτός από τους αξιολογούμενους είναι απαραίτητο να συνδυάζει διαφορετικές γνώμες και ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ενώ οι διευθυντές που έχουν το ρόλο του αξιολογητή να συνυπολογίζουν και τη γνώμη του εκπαιδευτικού βασιζόμενοι στην αντικειμενικότητα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαρκής και όχι στιγμιαία και να οδηγεί σε επανατροφοδότηση και όχι σε τιμωρία των εκπαιδευτικών, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και υποκειμενισμούς. Γι' αυτό πρέπει να υπάρχουν από τη αρχή σαφή κριτήρια και άξονες αξιολόγησης για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στην αξιολόγηση συμπεριλαμβάνονται ως κριτήρια, η εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός από τα χρόνια προϋπηρεσίας του, η επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, η γνώση του ειδικού αντικειμένου και η εξοικείωσή του με το χώρο του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου των μαθητών και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, η συνεχή ενημέρωσή του σε εκπαιδευτικά ζητήματα, η ικανότητά του να επικοινωνεί με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, το ενδιαφέρον του να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο με τα σύγχρονα μέσα τεχνολογίας, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και η αξιολόγηση των μαθητών για την πρόοδό τους (Γκανάκας, 2006: 503).

Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα, καθώς και να είναι γνώστης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που σχετίζεται με την αξιολόγηση, έτσι ώστε να μην τεθεί σε αμφισβήτηση το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αλλά και να γνωρίζει τόσο τη διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή τη μεθοδολογία της και πώς αυτή θα μπορούσε να εφαρμόζεται σωστά (Κωνσταντίνου, 2000: 83). Οι σύγχρονες εξελίξεις καθιστούν απαραίτητη και αναγκαία την αξιολόγηση, όχι με τη μορφή του αυταρχικού ελέγχου και την επιβολή της γραφειοκρατίας, αλλά με την εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2003: 4). Ο διευθυντής λοιπόν αξιολογεί των εκπαιδευτικό με βάση την εκπαιδευτική και διδακτική του προσέγγιση και ως αξιολογητής θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενημερωμένος και να γνωρίζει ότι η λειτουργία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το κλίμα και από το σύστημα αξιών της Σχολικής Μονάδας, για τη δημιουργία του οποίου καθοριστικό ρόλο παίζει ο ίδιος, ο οποίος μπορεί να διαμορ-

φώσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ακόμη, για το ρόλο του ως αξιολογητή, θα πρέπει ο ίδιος να διακρίνεται από ιδιαίτερη προσοχή, αντικειμενικότητα, διακριτικότητα, ευσυνειδησία και σύνεση, έτσι ώστε να είναι δίκαιος και αμερόληπτος απέναντι στους υφιστάμενούς του (Κωτσίκης, 1993: 313).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η αξιοκρατική επιλογή και επιμόρφωση των Διευθυντών γύρω από θέματα που αφορούν τους στόχους, τις τεχνικές, τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης. Ο διευθυντής καλείται μέσα από την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη προς τους υφιστάμενούς του στη Σχολική Μονάδα να εξελιχθεί σε παιδαγωγό ηγέτη και να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Βασιζόμενος στις παραπάνω προϋποθέσεις είναι δυνατόν να διεξαχθεί μια αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση και μία ωφέλιμη προς τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση.

3.3. Η σημερινή ελληνική πραγματικότητα

Στη σημερινή κατάσταση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως αναγκαιότητα για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πρότυπα των ευρωπαϊκών και ως προϋπόθεση για την ποιότητά του. Τα κυριότερα εμπόδια φαίνεται να είναι η ελλιπής πληροφόρηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα κριτήρια και τη μορφή της αξιολόγησης, η διαφωνία μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το ποιος φορέας είναι καταλληλότερος να την αναλάβει. Ένα από τα πιο καίρια ερωτήματα που τίθεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς φορείς αφορά την αναγκαιότητα, τα πλεονεκτήματα, τις δυσκολίες, καθώς και τους προβληματισμούς που εγείρονται γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης. Παρατηρούμε ότι τις περισσότερες φορές η αξιολόγηση είναι υποκειμενική υπόθεση των διευθυντών της σχολικής μονάδας και δεν δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση στους αξιολογούμενους μετά την αξιολόγησή τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων (Δημητρόπουλος, 2010: 257).

Ο διευθυντής θα πρέπει να αξιολογεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική ανέλιξή τους για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Οφείλει να εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να διατηρεί τις ισορροπίες και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δρουν επαγγελματικά αυτόνομα. Μέσα από τη συνεργασία του με

τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αξιολογεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ώστε να δίνει συμβουλές στον εκπαιδευτικό και να συζητάει μαζί του διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δεν πρέπει να παρεμβαίνει στη διαδικασία της βαθμολόγησης και της τελικής αξιολόγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από την αξιολογική έκθεση που συντάσσεται στο τέλος θα πρέπει να περιγράφεται ο βαθμός συνεργατικότητας και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα του οποίου θα πρέπει να κοινοποιούνται στον ενδιαφερόμενο (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2014: 465-466).

Είναι γεγονός ότι, όλα αυτά υποστηρίζονται με επιφύλαξη 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. Εν τούτοις «κάποιοι θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσω χειραγώγησης των εκπαιδευτικών και ως μέσο άσκησης πίεσης και ελέγχου στην εκπαίδευση ως κυρίαρχης ιδεολογίας» (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014α: 39). Ισχυρίζονται, λοιπόν, ότι με την αξιολόγηση δεν υπάρχει πραγματική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Γιατί ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο ρόλος επιθεωρητή και όχι ενός ατόμου που παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό και έχει την ευθύνη του ώστε να τον βοηθά συνεχώς. Η αξιολόγηση, επομένως, δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού είναι ανάγκη να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τα κοινά κριτήρια και αρχές της. Είναι απαραίτητο το σύστημα αξιολόγησης «να σέβεται τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και να χαίρει της εμπιστοσύνης τους» (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014β: 431). Αντιδράσεις διατυπώνονται κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λέγοντας ότι αποτελεί ένα πολιτικό μέτρο που αναιρεί την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, ακυρώνει τον επιστημονικό του χαρακτήρα και καλλιεργεί το συμβιβασμό (Χαρίσης, 2007: 160). Επιπλέον προβλήματα σχετίζονται με την επιλογή κριτηρίων αξιολόγησης την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της και τις τυχόν μεροληπτικές αποφάσεις των αξιολογητών που συνδέονται με πολιτικές σκοπιμότητες (Δημητρόπουλος, 2010: 37-38). Βέβαια, δεν λείπουν και περιπτώσεις πλήρους εναντίωσης στο θεσμό της αξιολόγησης, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που την απορρίπτουν επί της αρχής. Τα επιχειρήματά τους αναφέρουν ότι η μεν εξωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί σε έλεγχο, χειραγώγηση και υποταγή των εκπαιδευτικών (Καββαδίας & Κάτσικας, 1998: 14), η δε εσωτερική αποβλέπει στο να δημιουργήσει την ψευδαίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των παραμέτρων και στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στην ουσία υπακούν απλά στους ιεραρχικά ανώτερους που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική (ό.π.: 18).

Η εκπαίδευση στη χώρα μας είναι απαραίτητο να ξεπεράσει τα μακροχρόνια προβλήματα της αξιολόγησης και να υλοποιήσει τις άμεσες προτεραιότητες για την αναβάθμισή της.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία σε μόνιμη βάση όχι μόνο από τους αξιολογητές αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζεται με τα ατομικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και όχι ως ένα ομογενοποιημένο σύνολο αφού ο καθένας απεικονίζει διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές θεωρίες, με διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες. «Βασικοί άξονες για μια σύγχρονη επανεκκίνηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εφαρμογή στην πράξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η πορεία αυτή απαιτεί μια ευρεία κοινωνική και πολιτική συναίνεση αλλά και ένα σοβαρό και υπεύθυνο δημόσιο διάλογο όλων των εμπλεκομένων της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Βλάχος και συν. 2008: 586-587).

Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός αξιόπιστου, αντικειμενικού και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο αίτημα για λογοδοσία προς το κοινωνικό σύνολο σχετικά με την ποιότητα σπουδών και την ορθολογική αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων με πρωταρχικό σκοπό την αυτοκριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου των ίδιων των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους από ηγετικά στελέχη που θα αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο.

Οι ιδιαιτερότητες του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος και των κοινωνικοπολιτικών συγκυριών στη χώρα μας υπαγορεύουν το όλο εγχείρημα να γίνει με προσοχή για να πείσει για τα κίνητρά του και να έχει τα θετικά αποτελέσματα που αναμένεται να έχει. Η έλλειψη οράματος και οικονομικών πόρων για την παιδεία, η συνεχής κινητικότητα των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, οι επικείμενες διαθεσιμότητες ή απολύσεις, η οικονομική κρίση που πλήττει την ελληνική κοινωνία, ο φόβος της ανεργίας, δυστυχώς αποτελούν σημαντικά εμπόδια ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν σε πολλές χώρες της Ευρώπης επικεντρώθηκαν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γεγονός που ενισχύει τον εθνικό οικονομικό ανταγωνισμό και την κοινωνική συνοχή. Τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς αποκέντρωση, ώστε οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις και προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Eurgydice, 2004: 2). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί, ίσως, ένα από τα πιο σημαντικά αντικείμενα συζήτησης και αντιπαράθεσης και στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης τα τελευταία τριάντα χρόνια. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική πάνω στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκε μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα και Υ.Α. από το 1982 έως σήμερα, καθιστά αναγκαία τη διεξαγωγή συζήτησης, μελέτης και έρευνας. Η πρακτική εφαρμογή της, αποτελεί μία προσπάθεια εφαρμογής ενός φιλικού συστήματος αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει τη δυνατότητα αποτίμησης των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και επιπλέον αποτελεί ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης που οδηγεί στη διαμόρφωση και υλοποίηση βελτιωτικών σχεδίων δράσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Πατένταλη, 2015: 120).

Από όσα αναφέραμε στο κεφάλαιο ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα, είναι σαφές ότι βρισκόμαστε σε μια περίοδο έντονων ζυμώσεων και συζητήσεων σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης: πρέπει να εφαρμοστεί ή όχι; πώς θα εφαρμοστεί; με τι είδους κριτήρια; σε ποιες πλευρές του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής ζωής, των διδασκόντων πρέπει να δοθεί έμφαση; πώς πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της; Θα πρέπει να επηρεάζουν τη σχολική μονάδα και την ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα ή/και (ειδικότερα) τη ζωή του ίδιου του εκπαιδευτικού (προαγωγή, στασιμότητα, απόλυση);

Ήδη, από το 1981 ο Δημητρόπουλος παρέθετε μία σειρά από προβλήματα, σχετικά με την αξιολόγηση, όπως είναι: α) η ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται, β) η έλλειψη εκπαίδευσης και επιλογής των κριτών – αξιολογητών, γ) η έλλειψη αξιοπιστίας προς τον θεσμό και τη διαδικασία, δ) η έλλειψη ανατροφοδότησης των αξιολογούμενων, ε) η δημοσιοϋπαλληλική αντιμετώπιση του

θέματος από την πολιτεία και στ) η καθαρά συνδικαλιστική αντιμετώπιση του θέματος από πλευράς των οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1981: 74). Προβλήματα που είναι τόσο επίκαιρα και σήμερα, συνεπώς οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα έχουν ιδιαίτερη σημασία και θα ήταν ευχής έργο να λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας.

Μέσα από τα σχετικά νομοθετικά κείμενα παρατηρείται μια μικρή σε αριθμό ερευνητική προσπάθεια με αποτέλεσμα η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να βασίζεται σε αρκετά περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που ελάχιστα τροφοδοτούν την διεξαγωγή ενός γόνιμου διαλόγου. Το ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι η θεωρητική εμβάθυνση και καταγραφή των «απόψεων» που διαμορφώνονται σήμερα στο πεδίο της αξιολόγησης των εν ενεργεία Διευθυντών ώστε να συνδράμουμε στο μέτρο του δυνατού στον εμπλουτισμό της σχετικής ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας και στη γενικότερη συζήτηση περί αξιολόγησης. Η καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκτέλεση, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι άξια μελέτης και αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης και προβληματισμού τόσο για τους ίδιους, όσο και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν στις απαραίτητες νομοθετικές βελτιώσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στο ορθότερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης πριν το Υπουργείο Παιδείας την ενεργοποιήσει εκ νέου. Επιπλέον, μπορεί να φωτίσει όλα εκείνα τα σημεία, στα οποία οι Διευθυντές διαφοροποιούνται ή/και διαφωνούν με την αξιολόγηση και τον ρόλο τους ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, μπορούν να αποσαφηνιστούν οι προσδοκίες τους, αλλά και να εξωτερικευτούν οι φόβοι και οι ανησυχίες τους ως προς την εκτέλεση της αξιολόγησης.

Στη βάση αυτής της ανάλυσης μπορούμε να ερμηνεύσουμε από τη μία τις αντιλήψεις των Διευθυντών για την αξιολόγηση και από την άλλη τους παράγοντες που προβληματίζουν όσον αφορά την «ενσωμάτωση» της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σπουδαιότητα, λοιπόν, του θέματος της έρευνας προκύπτει από την ανάγκη να διερευνήσουμε το πλαίσιο διεξαγωγής της αξιολόγησης που οι ίδιοι Διευθυντές προτείνουν για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία και κυρίως, το πιο σημαντικό, πώς θα αντιμετωπίσουν τον ρόλο τους ως αξιολογητές μέσα στη σχολική μονάδα.

4.2. Αντικείμενο και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να επιχειρήσει να ερμηνεύσει τις απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιπλέον, να διερευνηθούν οι προοπτικές και οι περιορισμοί αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τον σχολικό τους Διευθυντή. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού επιλέχθηκαν ως άξονες της έρευνας οι εξής θεματικές περιοχές, από τις οποίες απορρέουν σχετικά ερωτήματα: α) περί αξιολόγησης, β) προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και γ) αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. Υποθέτουμε ότι οι παράγοντες «φύλο», «ηλικία», «έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής», «επιπλέον σπουδές του Διευθυντή» και «τύπος / μέγεθος της σχολικής μονάδας» μπορούν να διαφοροποιήσουν τις στάσεις και τις απόψεις των Διευθυντών ως προς τις πτυχές: i) περί αξιολόγησης, ii) προβλήματα και εμπόδια, iii) αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή.

Για την περάτωση του εγχειρήματός μας είναι ανάγκη να τεθούν εκ των προτέρων μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα μας βοηθήσουν στην ανάλυση των ζητημάτων της μελέτης και θα κατευθύνουν την παρούσα έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, τα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσω της έρευνας έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αλλά και το ρόλο του Διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1η Θεματική Περιοχή: Περί αξιολόγησης

- Ποιους στόχους πιστεύει ο Διευθυντής ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;
- Ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;
- Έχει αξιολογηθεί ο ίδιος στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής;
- Έχει επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

2η Θεματική Περιοχή: Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

- Για ποιους λόγους η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας;

Τι θεωρεί ο Διευθυντής ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

3η Θεματική Περιοχή: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

Καλείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών Διευθυντών;

Ποια εφόδια πιστεύει ο Διευθυντής ότι καλείται να διαθέτει προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

Σε ποιους τομείς ο Διευθυντής είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας;

Πως νομίζει ο Διευθυντής ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον ίδιο;

Με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

4.3. Η μεθοδολογία έρευνας

Με τον όρο «μεθοδολογία της έρευνας» αναφερόμαστε στον τρόπο διαχείρισης της έρευνας, δηλαδή στη μέθοδο και την τεχνική που έχουμε επιλέξει να διεξάγουμε τη συγκεκριμένη έρευνα. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο σκοπός μιας επιστημονικής έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων για την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων (Robson, 2010: 319-320). Η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα αποτελούν ερευνητικές στρατηγικές των οποίων η χρήση έχει δοκιμαστεί κατ' επανάληψη και κατέχοντας περίοπτη θέση στις κοινωνικές επιστήμες (Κυριαζή, 2002: 119). Στην ποσοτική έρευνα δίνεται έμφαση στον ποσοτικό προσδιορισμό της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, στην οποία αναλύεται η ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου. Ενώ στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου. Δηλαδή, γίνεται προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των εμπειριών και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν και να εξηγήσουν τα φαινόμενα που συμβαίνουν στο ρευστό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, θέτουν συνεχώς ερωτήματα, στα οποία προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις. Επιδιώκουν λοιπόν με αυτόν τον τρόπο: α) να τα περιγράψουν, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν, β) να τα ερμηνεύσουν, επισημαίνοντας τα αίτια που τα προκαλούν, γ) να τα προβλέψουν, καθορίζοντας

έτσι την πιθανή πορεία τους κάτω από ορισμένες συνθήκες και δ) παράλληλα να τα ελέγξουν, τροποποιώντας την εξέλιξή τους.

Για την επίτευξη του στόχου της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η τεχνική της ποιοτικής έρευνας. Ως μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κατόπιν κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση, για να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα, γιατί θεωρούμε ότι οι ποιοτικές μέθοδοι ασχολούνται με «αληθινά υποκείμενα» αντί για τα «αντικείμενα έρευνας» των ποσοτικών μεθόδων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικής υπόστασης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των τυχόν ερευνητικών υποθέσεων ή την επεξήγηση στάσεων και συμπεριφορών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή ανάλυση του ποιοτικού υλικού, είναι η συστηματική διαδικασία της συλλογής των δεδομένων, η αποθήκευσή τους και η δυνατότητα ανάκτησης του ποιοτικού υλικού (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης: 2006: 11). Επιπλέον όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα αυτή είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση και στην κατανόηση του ερευνητικού θέματος. Στον ερευνητή επιτρέπει να ζητά από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν προσωπικές γνώμες, εμπειρίες και απόψεις και να έχει μια ευρύτερη οπτική - έστω και υποκειμενική - στο υπό διερεύνηση θέμα (Creswell, 2011: 72).

Η ποιοτική έρευνα διεξάγεται προκειμένου να γίνουν γνωστές κυριότερα θέσεις και όχι παράμετροι ατόμων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το πρόγραμμα που μελετάται αξιολογείται σε βάθος χρόνου. Σκοπός της έρευνας είναι να διατυπωθούν ορισμένες θεωρίες χωρίς γενικευτικό χαρακτήρα, οι οποίες θα βασίζονται στις θέσεις των συμμετεχόντων σε αυτήν, ενώ τέλος γίνεται προσπάθεια να εξασφαλιστούν και οι απαραίτητες λεπτομέρειες για τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτήν την έρευνα (Τσιώλης, 2014: 29). Η Κυριαζή (2002: 51) εκφράζει την άποψη ότι η ανάπτυξη και η αποσαφήνιση της θεωρίας ταιριάζουν καλύτερα με την εφαρμογή της ποιοτικής μεθόδου, που επιδέχονται τη διαμόρφωση και τη συγκεκριμενοποίηση των θεμάτων, καθώς εξελίσσεται η έρευνα. Στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη στατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την ποσοτική έρευνα.

Το είδος της ποιοτικής συνέντευξης στην παρούσα έρευνα στοχεύει στη διαμόρφωση μιας σφαιρικής και συνολικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων. Αν και θεωρείται

ότι το μέγεθος του δείγματος σε μια συνέντευξη είναι περιορισμένο, σε σύγκριση με το δείγμα του ερωτηματολογίου, η συνέντευξη παρέχει αμεσότητα, ευκαιρίες για περαιτέρω ερωτήσεις και συνεπώς τη δυνατότητα για διερεύνηση της πληροφορίας σε βάθος. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Cohen & Manion (1994: 374), η συνέντευξη έχει ως πλεονέκτημα ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Από την άλλη πλευρά το μειονέκτημά της είναι ότι μπορεί να επηρεαστεί από την υποκειμενικότητα και από τον συνεντευκτή.

4.4. Επιλογή μεθόδου

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Πρόκειται για μια καθοδηγούμενη επικοινωνιακή αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ του εκπαιδευτικού με τον συνεντευξιαζόμενο (εκπαιδευτικό, μαθητή/τρια και κηδεμόνα), με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 377). Με άλλα λόγια, η συνέντευξη είναι η άμεση οργανωμένη λεκτική επικοινωνία, δύο ή περισσότερων ατόμων, για ένα κοινό θέμα με σκοπό τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας, η επεξεργασία των οποίων, στοχεύει στην παραγωγή γνώσης. Πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας και χρησιμοποιείται ως μέσο άντλησης πληροφοριών, οι οποίες δύναται να ελέγξουν και να ερμηνεύσουν τα ερευνητικά ερωτήματα μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 449-452).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με ερευνητικό εργαλείο ένα κοινό ερωτηματολόγιο και κατόπιν κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει προετοιμάσει έναν κατάλογο με τα βασικά θέματα, πάνω στα οποία επιθυμεί να πάρει απαντήσεις. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει μεγάλο βαθμό ελευθερίας, από τη στιγμή που ο ερευνητής έχει την ευελιξία, να τροποποιήσει τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων ακολουθώντας κάθε φορά μια διαφορετική διαδρομή προς τη συλλογή δεδομένων, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης με το υποκείμενο της έρευνας. Επιπλέον, ο ερευνητής καθοδηγείται σε κάποιο βαθμό, από το υποκείμενο της έρευνας και ανάλογα τις απαντήσεις που παίρνει αποφασίζει για τη χρονική διάρκεια και το βαθμό εμβάθυνσης κάθε θεματικής ενότητας ξεχωριστά (Robson, 2010: 330).

Η ερευνητική τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης προκρίθηκε καθώς εξυπηρετεί τους παρακάτω ερευνητικούς στόχους σύμφωνα με τους Cohen και Manion: α) είναι ένας τρόπος για τη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα και β) είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον έλεγχο ή στη διατύπωση υποθέσεων όπως και στην ερμηνεία σχέσεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίζεται στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και σε δίνει τη δυνατότητα να αναδυθούν θεματικές ευρύτερου περιεχομένου, προσφέροντας την δυνατότητα πληρέστερης ανίχνευσης των απόψεων των συμμετεχόντων. Ο ανοικτός χαρακτήρας των ερωτήσεων μπορεί να επιτρέψει τον σχολιασμό και την ανάδειξη των επιμέρων πτυχών του υπό εξέταση θέματος και τη σύνδεση μεταξύ τους (όπ.π.). Φυσικά υπάρχει μεγαλύτερο πλαίσιο ελευθερίας από την αυστηρή δομημένη συνέντευξη και επίσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως εντοπισμένη συνέντευξη καθώς η κύρια επιδίωξη ήταν να εστιαστεί το ενδιαφέρον σε μία συγκεκριμένη εμπειρία των ερωτώμενων και στα αποτελέσματά της στην συγκεκριμένη περίπτωση σε εκείνη της αξιολόγησης.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτώμενοι έτσι είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις θέσεις τους σε ένα πλαίσιο αρκετά ελεύθερο και να διατυπώσουν τις απόψεις τους πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Για τη δημιουργία του Οδηγού Συνέντευξης καθώς και των θεματικών που θα συμπεριλαμβανόταν βασιστήκαμε στην γενικότερη βιβλιογραφία για τις συνεντεύξεις. Πριν τη διατύπωση των τελικών ερωτημάτων του Οδηγού Συνέντευξης λήφθηκε, πιλοτικά, δύο συνεντεύξεις για να οριοθετηθεί το θεματικό πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η έρευνα και να ελεγχθεί η ποιότητα των ερωτημάτων (κατά πόσο είναι κατανοητά, αν δημιουργούν επιπλέον επιφυλάξεις στους ερωτώμενους κλπ.).

Μία από τις ποιοτικές μεθόδους ταξινόμησης υλικού, κυρίως γραπτού και προφορικού λόγου, είναι η θεματική ανάλυση. Ο ορισμός της κατά τους Braun και Clarke (2006) είναι ότι «αποτελεί μια μέθοδο για την αναγνώριση, ανάλυση και έκθεση προτύπων (θεμάτων) εντός ενός σώματος δεδομένων. Οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα αναλυτικά». Η θεματική ανάλυση «διευκολύνει τη σταχυολόγηση του νοήματος του υπό μελέτη φαινομένου από τους ερευνητές και παρέχει τα κατάλληλα θεμέλια για την ανάπτυξη έγκυρων μοντέλων της ανθρώπινης σκέψης, των συναισθημάτων και συμπεριφορών» (Joffe, 2012: 210). Τα πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Braun & Clarke, 2006: 97).

- i. είναι μία μέθοδος ευέλικτη,

- ii. εύκολη στην εκμάθησή και στην εφαρμογή της,
- iii. είναι αρκετά προσβάσιμη σε ερευνητές με μικρή ή ελάχιστη εμπειρία στις ποιοτικές μεθόδους,
- iv. τα αποτελέσματά της είναι κατανοητά
- v. είναι χρήσιμη μέθοδος εργασίας σε παραδείγματα συμμετοχικής έρευνας
- vi. μπορεί, επαρκώς, σημαντικά χαρακτηριστικά ενός μεγάλου σώματος δεδομένων και να προσφέρει μια «ικανοποιητική περιγραφή» του συνόλου δεδομένων,
- vii. μπορεί να υπογραμμίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του συνόλου δεδομένων,
- viii. επιτρέπει κοινωνιολογικές και ψυχολογικές ερμηνείες των δεδομένων
- ix. μπορεί να είναι χρήσιμη στην παραγωγή ποιοτικής ανάλυσης, κατάλληλη για την ανάπτυξη πολιτικής

Η θεματική ανάλυση έχει μη γραμμικό χαρακτήρα, και όπως και στις περισσότερες ποιοτικές μεθόδους έρευνας, ο μελετητής δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει με αυστηρότητα κάποια προκαθορισμένα βήματα καθώς έχει την ελευθερία να επανέρχεται και να επαναξιολογεί τα προηγούμενα στάδια. Η ίδια η ανάλυση είναι μια διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από αναδρομές και επαναλήψεις. Η τυπική αλλά όχι δεσμευτική πορεία που ακολουθείται στην θεματική ανάλυση περιλαμβάνει έξι στάδια σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006: 80).

Αυτά είναι:

- Η εξοικείωση με τα δεδομένα: Ο ερευνητής σε όλες τις μορφές ποιοτικής ανάλυσης θα πρέπει να διαβάσει και να ξαναδιαβάσει τα δεδομένα (να ακούει τις μαγνητοσκοπήσεις) και να σημειώνει τις όποιες αρχικές παρατηρήσεις.
- Η κωδικοποίηση: Πρόκειται για μια αναλυτική διαδικασία. Ο ερευνητής κωδικοποιεί κάθε δεδομένο με την δημιουργία μεστών νοήματος ετικετών για τα σημαντικά χαρακτηριστικά των σχετικών δεδομένων αναφορικά, πάντα, με τα ερευνητικά ερωτήματα της ανάλυσης.
- Η αναζήτηση των θεμάτων: Το θέμα είναι συνεκτικό και ουσιαστικό μοτίβο των δεδομένων σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η «αναζήτηση» είναι μια ενεργητική διαδικασία, τα θέματα δεν βρίσκονται κρυμμένα στα δεδομένα και περιμένουν να τα ανακαλύψει ένας γενναίος ερευνητής αλλά μάλλον ο ερευνητής κατασκευάζει τα θέματα. Ο ερευ-

νητής ολοκληρώνει αυτή τη φάση με τη συλλογή όλων των κωδικοποιημένων δεδομένων που έχουν σχέση με το κάθε θέμα.

- Η ανασκόπηση των θεμάτων: Εδώ γίνεται ο έλεγχος για το αν τα θέματα λειτουργούν σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποτελέσματα και με το σύνολο των δεδομένων.
- Καθορισμός και ονοματοθεσία των θεμάτων: Απαιτεί από τον ερευνητή και συντάζει και να γράψει μια λεπτομερή ανάλυση του κάθε θέματος, να αναγνωρίσει την «ουσία» του κάθε θέματος και να δώσει ένα συνοπτικό πληροφοριακό όνομα σε κάθε θέμα.
- Η συγγραφή: Είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της αναλυτικής διαδικασίας στην θεματική ανάλυση (και στις περισσότερες ποιοτικές έρευνες). Η συγγραφή περιλαμβάνει την εξύφανση των αφηγήσεων της ανάλυσης με τα (αυτούσια) αποσπάσματα των δεδομένων για να μεταφέρουνε στον αναγνώστη μία κατανοητή και πειστική ιστορία για τα δεδομένα προσδιορίζοντας, παράλληλα και τη σχέση τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Για να οργανωθούν και να παρουσιαστούν με εύληπτο τρόπο τα δεδομένα μιας θεματικής ανάλυσης μετά την κωδικοποίηση χρησιμοποιείται ένα θεματικό δίκτυο. Το θεματικό δίκτυο προσφέρει μια ιστώδη δικτύωση ως οργανωτική αρχή και ως αναπαραστατικό μέσο για να δηλωθούν οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται κατά τη μετάβαση από το κείμενο στην ερμηνεία. Η θεματική ανάλυση, μέσα από την επαγωγική δημιουργία των θεμάτων δίνει και μια προστιθέμενη αξία στις απόψεις των ερωτηθέντων, όταν πρόκειται για συνέντευξη αναφορικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Κάθε σχόλιο μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση μιας πτυχής του θέματος ή να βοηθήσει σε συνδυασμό με τα σχόλια των υπολοίπων, γεγονός που οδηγεί στην εκτίμηση της μεγαλύτερης εικόνας. Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων μπορεί να προσδώσουν μια καθολικότερη οπτική στον αναγνώστη (Braun & Clarke, 2006: 105).

4.5. Το δείγμα

Στην ποιοτική έρευνα, η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά το πως θα εξελίχθη η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος. Επομένως, ο ποιοτικός ερευνητής, για να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο αυτό, επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα και τοποθεσίες (Creswell, 2011: 243). Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, συγκεντρώθηκε η κατάσταση με τα ονόματα όλων των Διευθυντών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας και έπειτα από τηλεφωνική

επαφή βρέθηκε το δείγμα που προθυμοποιήθηκε να πάρει μέρος στην διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας ή Skype και έλαβε χώρα από τον Νοέμβριο 2018 έως τον Ιανουάριο 2019. Το προσδοκώμενο χρονικό διάστημα για την κάθε συνέντευξη ήταν από 35 έως 40 λεπτά. Ο τρόπος καταγραφής των πληροφοριών διενεργήθηκε με σημειώσεις βάσει του δομημένου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, υπηρετούν 67 Διευθυντές διαφόρων ειδικοτήτων, στα Γυμνάσια και Λύκεια του νομού. Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν οι 12.

Στους Διευθυντές που ανταποκρίθηκαν θετικά έγινε μεγάλη προσπάθεια να καλλιεργηθεί ένα συνεργατικό πνεύμα και να δοθούν όλες οι διαβεβαιώσεις για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Και γι' αυτό το λόγο επειδή υπήρχαν πολλές επιφυλάξεις και δισταγμοί αναφορικά με την «φωτογραφική αποτύπωση» των συμμετεχόντων, κρίθηκε σκόπιμο να εμφανίζονται τα αποσπάσματα των απαντήσεων τους με κωδικό όνομα, ώστε να καθίσταται επισφαλής η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων με τα φυσικά πρόσωπα. Σε τηλεφωνική επικοινωνία έγινε, στον καθένα ξεχωριστά, αναλυτική επεξήγηση των σκοπών της έρευνας, δόθηκαν όλες οι διευκρινήσεις που ζητήθηκαν και ενημερώθηκαν ότι θα ηχογραφηθεί και απομαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη. Ακολουθεί ο Πίνακας με τα χαρακτηριστικά των Διευθυντών.

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ1	Α	ΠΕ06	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Αγγλική Φιλολογία Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό</u> : Γλωσσολογία	Καμία
Δ2	Θ	ΠΕ02	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	2	Κλασική Φιλολογία Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό</u> : Νεοελληνική Λογοτεχνία	Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
Δ3	Α	ΠΕ04.01	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Τμήμα Φυσικής Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό</u> : Φυσική με Ειδίκευση στη Θεωρητική	Καμία
Δ4	Θ	ΠΕ11	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	2	ΤΕΦΑΑ Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό</u> : Άσκηση και Υγεία	Αξιολόγηση (γενικό πλαίσιο)
Δ5	Α	ΠΕ19	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	4	Τμήμα Πληροφορικής Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό</u> : Εφαρμοσμένη Πληροφορική	Καμία

Δ6	Θ	ΠΕ06	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Αγγλική Φιλολογία Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό</u> : Ειδική Α-γωγή	Καμία
Δ7	Α	ΠΕ11	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	4	ΤΕΦΑΑ Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό</u> : Ειδική Αγωγή	Καμία
Δ8	Α	ΠΕ02	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό</u> : Ψυχολογία	Αξιολόγηση (γενικό πλαίσιο)
Δ9	Θ	ΠΕ03	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Μαθηματικό Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό</u> : Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων	Διαλέξεις
Δ10	Α	ΠΕ11	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	ΤΕΦΑΑ Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό</u> : Άθληση και Υγεία	Καμία
Δ11	Α	ΠΕ03	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Μαθηματικό Πατρών <u>Μεταπτυχιακό</u> : Σπουδές στα Μαθηματικά	Ημερίδες
Δ12	Α	ΠΕ02	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Κλασική Φιλολογία Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό</u> : Βυζαντινή Φιλολογία	Καμία

4.6. Δειγματοληψία και συλλογή δεδομένων

Στην ποιοτική μας έρευνα προσδιορίσαμε τους συμμετέχοντες και το χώρο με κριτήριο τον τόπο και τους ανθρώπους που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα να κατανοήσουμε το κεντρικό μας θέμα λόγω της πολυπλοκότητάς του. Χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική δειγματοληψία – χιονοστιβάδα, όπου σύμφωνα με τον Creswell, είναι μια μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας που συνήθως εξελίσσεται μετά την έναρξη μιας μελέτης και πραγματοποιείται όταν ο ερευνητής ζητά από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα προς μελέτη (2011: 247). Μέσα από ανεπίσημες συζητήσεις θέσαμε στους συμμετέχοντες το ερώτημα αν μπορούν να προτείνουν άλλους για συνεντεύξεις, άτομα που είχαν την πρόθεση να βοηθήσουν μέσα από τις εμπειρίες τους στην κατανόηση του θέματος.

Η έρευνά μας, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, που βασίζονταν σε κοινό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 21 συνολικά ερωτήσεις και παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας. Στην κατασκευή του ερωτηματολογίου συνέλαβαν οι διάφορες συζητήσεις που είχαμε με τον επόπτη καθηγητή της Διπλωματικής μας εργασίας, οι στόχοι που θέσαμε στην έρευνά μας καθώς και η μελέτη της βιβλιογρα-

φίας, σχετικά με το θέμα που πραγματευόμαστε. Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων καταγράφει τα ατομικά στοιχεία και την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτώμενων και το δεύτερο μέρος τις θέσεις τους πάνω στους βασικούς ερευνητικούς άξονες της Διπλωματικής εργασίας. Η επιλογή των δύο τύπων ερωτήσεων λειτουργεί συμπληρωματικά στο συγκεκριμένο θέμα καθιστώντας εφικτό αφενός, να διερευνηθεί η συμμετοχή ορισμένων παραγόντων στη διαμόρφωση αντιλήψεων και συμπεριφορών και αφετέρου να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους ελεύθερα χωρίς να καθοδηγούνται από τον ερευνητή.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη συλλογή δεδομένων είναι ένα από τα σπουδαιότερα μέρη της έρευνας. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης, σύμφωνα με την Bell (2005: 206) είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα μέσα από τον τόνο της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου και τον δισταγμό. Επιπλέον, η εξάσκηση και ο σωστός προγραμματισμός στην συνέντευξη απαιτούνται προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι η διατύπωση των ερωτήσεων είναι σαφής, δεν δημιουργεί ανταγωνιστικότητα με τον ερωτώμενο και μας επιτρέπει να διατηρήσουμε τις απαντήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να τις καταλαβαίνουμε και μετά το τέλος της συνέντευξης (Bell, 2005: 208).

4.7. Ζητήματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Ένα επίμονο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα στη χρήση του εργαλείου των συνεντεύξεων είναι αυτό της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς τους. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας αναφέρεται στο βαθμό αντιστοιχίας των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2003: 128). Αναφέρεται, δηλαδή, στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλέγει από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα. Με τον όρο «αξιοπιστία» εννοούμε αφενός ότι το δείγμα που μας δίνει τις πληροφορίες είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και αφετέρου τη συλλογή των ίδιων περίπου δεδομένων στην περίπτωση που επαναλάβουμε την έρευνα κάποια άλλη χρονική στιγμή (Faulkner & συν., 1999: 33).

Με δεδομένο ότι για την εξασφάλιση των δυο παραπάνω όρων απαιτείται μεγάλη ερευνητική εμπειρία προσπαθήσαμε να επιτύχουμε τη σχετική και όχι απόλυτη εφαρμογή τους πάντα μέσα στο μέτρο των δυνατοτήτων μας. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της ερευνητικής ημιδομημένης συνέντευξης με σκοπό να συλλέξουμε πληροφορίες για την έρευνά μας χωρίς όμως να παρεμβαίνουμε δίνοντας στο υποκείμενο αρκετή πρωτοβουλία να διατυπώσει τις απαντήσεις του, ενώ η παρέμβαση του συνεντευκτή περιορίστηκε στο ελάχιστο. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια «για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων» (Ιωσηφίδης, 2003: 123). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε αφού δόθηκε προσοχή σε ζητήματα που είχαν σχέση με:

A. Τους κανόνες δεοντολογίας που έπρεπε να τηρηθούν.

Σε οποιαδήποτε έρευνα πρέπει να τηρούνται κάποιοι βασικοί ηθικοί κανόνες. Έτσι (Faulkner & συν., 1999: 23): α) Ζητήθηκε η απαιτούμενη άδεια από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) Η συμμετοχή των Διευθυντών ήταν αυθόρμητη χωρίς να εξαναγκασθούν, γ) Οι απόψεις τους έγιναν σεβαστές και υπήρχε απόλυτη εχεμύθεια και δ) Γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο σκοπός της έρευνας χωρίς να παραποιηθεί ή να κρυφτεί κάτι.

B. Το μέσο συλλογής των δεδομένων.

Ως προς το περιεχόμενο του μέσου διασφαλίστηκε η εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενό του. Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, σαφείς και περιεκτικές. Δεν περιείχαν γενικούς ή δυσνόητους όρους καθώς και αρχικά λέξεις. Γνώριζαν, επίσης, οι Διευθυντές τι είδους πληροφορίες απαιτούνται. Επιπροσθέτως το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο (Cohen & Manion, 1994: 136-137).

Γ. Την επιλογή του δείγματος.

Η διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος απορρέει από το γεγονός ότι στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν Διευθυντές χωρίς αποκλεισμούς και χωρίς διακρίσεις.

Δ. Τη στάση του ερευνητή.

Κύριο μέλημα του ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία είναι η αντικειμενικότητα του ίδιου. Η «προκατάληψη» μπορεί να επιδράσει (Faulkner & συν., 1999: 30-32):

- Στον σχεδιασμό του μέσου για τη συλλογή των πληροφοριών, όταν οι προσωπικές του απόψεις αποτυπώνονται στις ερωτήσεις.

- Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας, ως προς την επιλογή του δείγματος, μήπως μπει το στοιχείο της ευκολίας.
- Και στην ανάλυση και ερμηνεία, όταν υπάρξει επιλεκτική καταγραφή απόψεων που ταιριάζουν στις πεποιθήσεις του ερευνητή.

E. Τις συνθήκες της έρευνας.

«Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που αφορούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται η έρευνα» (Bird & συν., 1999β: 87).

Αμέσως μετά έγινε η απομαγνητοφώνηση του υλικού, η καταγραφή του και άρχισε η διαδικασία ανάλυσης του υλικού. Βασικό μέλημά μας ήταν η ταξινόμηση του υλικού με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης που επιλέξαμε λαμβάνοντας υπόψη ότι «η ποιοτική συνέντευξη στηρίζεται στη λογική ότι η ίδια η συνέντευξη κατασκευάζει νοήματα και συνεπώς δεν έχει σημασία τι έχει λεχθεί ακριβώς, αλλά και πώς εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση» (Κυριαζή, 2002: 264).

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω. Επίσης, τηρήθηκαν και τα κριτήρια για μια καλή θεματική ανάλυση των ίδιων όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας: Τα 15 κριτήρια για μια καλή θεματική (Braun & Clarke, 2006:36)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Νο	ΚΡΙΤΗΡΙΑ
Απομαγνητοφώνηση	1	Τα δεδομένα έχουν απομαγνητοφωνηθεί σε ένα κατάλληλο επίπεδο λεπτομέρειας και έχουν ελεγχεί ξανά, με τις ηχογραφήσεις για να επιτευχθεί
	2	Δίνεται ίση προσοχή σε κάθε δεδομένο κατά την διαδικασία της κωδικοποίησης
Κωδικοποίηση	3	Τα θέματα δεν δημιουργούνται από μερικά παραδείγματα αλλά, αντιθέτως, από μια ενδελεχή διαδικασία κωδικοποίησης η οποία είναι ενδεικτική και περιεκτική
	4	Αντιπαραβάλλονται όλα τα σχετικά αποσπάσματα για κάθε θέμα
	5	Τα θέματα ελέγχονται μεταξύ τους σε συνδυασμό με το αρχικό σώμα δεδομένων
	6	Τα θέματα έχουν εσωτερική συνοχή, συνέπεια και διακριτικότητα
Ανάλυση	7	Τα δεδομένα αναλύονται και ερμηνεύονται, νοηματοδοτούνται περισσότερο παρά απλώς, παραφράζονται και περιγράφονται
	8	Η ανάλυση και τα δεδομένα συνταιριάζονται, τα αποσπάσματα διασαφηνίζουν τους ισχυρισμούς της ανάλυσης
	9	Η οργάνωση λέει μια ισχυρή και καλά οργανωμένη ιστορία για τα δεδομένα και το εξεταζόμενο σύστημα
	10	Δημιουργείται μια ισορροπία μεταξύ της αναλυτικής αφήγησης και τα των ενδεικτικών αποσπασμάτων
		Δίνεται αρκετός χρόνος για να ολοκληρωθούν όλες οι φάσεις της

Συνολική Θεώρηση	11	ανάλυσης, χωρίς να υπάρχει πίεση σε κάποιο στάδιο ή να αντιμετωπίζεται επιφανειακά
Συγγραφή	12	Οι παραδοχές της συγκεκριμένης προσέγγισης και η θεματική ανάλυση εξηγούνται με σαφήνεια
	13	Υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των λεγομένων και των πεπραγμένων π.χ. η περιγραφόμενη μέθοδος και η ανάλυση ταυτίζονται
	14	Η γλώσσα και οι απόψεις που χρησιμοποιούνται στην έκθεση είναι συνεπής ως προς την επιστημολογική θέση της ανάλυσης
	15	Ο ερευνητής συμμετέχει ενεργητικά στην ερευνητική διαδικασία. Τα θέματα δεν «προκύπτουν απλώς»

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε με κάθε δυνατή λεπτομέρεια και προέκυψε ένα εκτενές σώμα κειμένων. Έγινε αντιπαραβολή των τελικών κειμένων με τις ηχογραφήσεις για τυχόν αβλεψίες και διορθώσεις. Τα δεδομένα μελετήθηκαν και ξαναμελετήθηκαν, χωρίς να γίνει κάποια προσπάθεια κωδικοποίησης ώστε να γίνει οικείο το περιεχόμενό τους και τα νοήματά τους. Προκειμένου να συμβεί το παραπάνω για τις παρούσες συνεντεύξεις ο ερευνητής ακολούθησε την παρακάτω διαδικασία: Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από τον ερευνητή αναζητήθηκαν εκείνα τα στοιχεία τα οποία τα τεκμηριώνουν. Έπειτα, οι συνεντεύξεις διαβάστηκαν με προσοχή με στόχο να δημιουργηθούν κωδικοί. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους είναι ικανές να υποστηρίξουν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011).

Αναφορικά με τη δημιουργία των θεμάτων: δύο καθολικά θέματα ήταν από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων προκαθορισμένα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αλλά και ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τρεις Θεματικές Περιοχές:

1η Θεματική Περιοχή: Περί αξιολόγησης

2η Θεματική Περιοχή: Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

3η Θεματική Περιοχή: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον/την Διευθυντή/τρια

Για κάθε θεματική δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες κατηγορίες και για κάθε κατηγορία αναπτύχθηκαν οι αντίστοιχοι κωδικοί. Και για τις δώδεκα συνεντεύξεις δημιουργήθηκαν κατηγορίες ερωτήσεων προκειμένου να είναι πιο επιτυχημένη η ανάλυση αυτών.

5.1. Περί αξιολόγησης

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους/στις Διευθυντές/τριες του δείγματος ήταν γενική και είχε σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με ποιους στόχους καλείτε να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης. Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών/τριων θεωρεί ότι ο βασικός στόχος πρέπει να είναι αναβάθμιση όλης γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά ο Δ1 δηλώνει:

«Η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αρχικά, υλική επάρκεια δηλαδή βιβλία, εξοπλισμός, εργαστήρια για τις ειδικότητες και γνωστική επάρκεια των στελεχών της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού [...]. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε βγει από σχολές, από πανεπιστήμια που είναι πάρα πολύ αξιόλογα. Αρκεί μόνο αυτό τελικά στην εκπαίδευση; Αναρωτιέμαι. Δεν πρέπει συνέχεια να ενισχύουμε τον ρόλο μας με ακαδημαϊκά προσόντα και επιμορφώσεις; Μόνο μέσα από την αξιολόγηση θα το πετύχουμε αυτό» (Δ1).

Ένα άλλο σημείο το οποίο ξεκάθαρα διαφάνηκε από τις απαντήσεις είναι η απουσία ουσιαστικών συνεπειών μετά την αξιολόγηση, συνέπειες όχι μονάχα αρνητικές αλλά και θετικές οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κίνητρα για την ουσιαστική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Δ3:

«Βασικός στόχος πρέπει να είναι αναβάθμιση όλης γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να επισημανθούν οι αδυναμίες της διδακτικής διαδικασίας και να εξαλειφθούν. Μέσω της αξιολόγησης θα πρέπει να υπάρχουν και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Καλό είναι να ανεβαίνει λίγο ο πήχης, να μην βαλτώνεις στη δουλειά σου. Κάποιος που εργάζεται καλύτερα, που προσπαθεί περισσότερο να έχει κάποιο προβάδισμα, κάποιο όφελος» (Δ3)

Μέσα από τις απαντήσεις των Δ8 και Δ9, τονίζεται και η ανάγκη για απομάκρυνση από την σχολική μονάδα, εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσω της αξιολόγησης θα κριθούν ακατάλληλοι για αυτή την εργασία. Ενδεικτικά:

«Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης θα πρέπει να εντοπίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί (είναι λίγοι, αλλά υπάρχουν), που είναι ακατάλληλοι για διδασκαλία σε σχολικές τάξεις. Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει υποχρεωτικά να μετατάσσονται σε άλλες υπηρεσίες» (Δ8).

Και η Δ9 συμπληρώνει:

«Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανένα σύστημα και καμία εργασία που να μην αξιολογείται. Οποτε και η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία υπό προϋποθέσεις. Κατά τη γνώμη μου δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στους εκπαιδευτικούς. Να περιορίζεται στις περιπτώσεις εκείνων των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνονται ανεπαρκείς χωρίς όμως να οδηγούνται στην απόλυση ή στην διαθεσιμότητα» (Δ9).

Φυσικά υπάρχουν και οι περιπτώσεις που εγείρονται επιφυλάξεις για τις πραγματικές σκοπιμότητες του Υπουργείου Παιδείας (Υ.Π.) για τον θεσμό της αξιολόγησης. Ενδεικτικά οι Δ11 και Δ12 δηλώνουν:

«Αν η αξιολόγηση έχει στόχο πραγματικά τη βελτίωση το συζητάμε, αλλά πολύ φοβάμαι ότι πίσω από την ωραία λέξη αξιολόγηση κρύβονται άλλες λογικές περί τιμωρίας των εκπαιδευτικών και απολύσεων. Αυτά δοκιμάστηκαν και αλλού» (Δ11). «Το Υ.Π. θεωρώ ότι βλέπει την εκπαίδευση να υποβαθμίζεται, προσπαθεί να εφαρμόσει διάφορα συστήματα δεν τα πετυχαίνει και βρίσκεται σε αδιέξοδο. Προσπαθεί να δώσει κίνητρα ή να αναγκάσει κάποιους καθηγητές να κάνουν καλύτερα το έργο τους και να βρει έναν τρόπο έτσι ώστε η παιδεία να αναμορφωθεί και να εξελιχθεί [...]. Το Υ.Π. επιμένει να κάνει αξιολόγηση όχι για να βελτιώσει την κατάσταση της παιδείας. Μακάρι να γινόταν γι' αυτό. Δεν πιστεύω ότι το κάνουν για το καλό μας ή για το καλό της κοινωνίας. Απλά θέλουν να μας διώξουν. Εδώ υπάρχει σκοπιμότητα. Είναι τακτική γενικότερη των τελευταίων ετών να στοχοποιήσεις μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, περικοπή μισθών, απολύσεις. Δεν είναι εντελώς αγνές οι προθέσεις του υπουργείου» (Δ12).

Οι περισσότεροι Δ/ντες, θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης θα είναι σε μια συνεχής επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί, πάνω σε θέματα που σχετίζονται στις βασικές αρχές της διδακτικής και μεθοδολογίας των γνωστικών αντικειμένων τους. Η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι Δ2 και Δ5 είναι:

«Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό για τη βελτίωση: Πρώτον, των διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών των εκπαιδευτικών αφού αντιληφθούν τις ανεπάρκειές τους, δεύτερον, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τρίτον, της ποιότητας της παρεχόμενης

εκπαίδευσης. Είμαι κάθετη σ' αυτό. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να αξιολογούμαστε. Γιατί υπάρχει κόσμος που μπορεί να μην είναι ικανός να διδάσκει και έτσι να απαξιώνεται συνολικά και η εικόνα του σχολείου» (Δ2).

«... Πώς χωρίς αξιολόγηση μπορούμε να ξέρουμε αν είμαστε καλοί στο έργο μας; Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι, γιατί ως δάσκαλοι – θεωρώ ότι είμαστε όλοι δάσκαλοι ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούμε - έχουμε υποχρέωση απέναντι στην κοινωνία που μας εμπιστεύεται ότι πολυτιμότερο έχει, τα παιδιά της, να βελτιωνόμαστε συνεχώς. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη από όλους γιατί μας βοηθά να γινόμαστε καλύτεροι και να διασφαλίζουμε μέσα από την προσωπική μας βελτίωση και την αναβάθμιση της λειτουργίας των ιδρυμάτων στα οποία υπηρετούμε καλύτερες προοπτικές στα παιδιά μας» (Δ5).

Στις απαντήσεις των Διευθυντών (Δ6, Δ7) τονίζεται και η αλλαγή που χρειάζεται στις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά ο Δ7 δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επανεκτίμηση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν και στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας τους, καθώς εντοπίζει εσφαλμένες τακτικές και αναχρονιστικές μεθόδους» (Δ7).

Επιπλέον, όπως αναφέρουν και οι Δ8 και Δ10, η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό για τη βελτίωση και σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Σχετικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να υπάρχει μια αξιολόγηση όχι με βαθμό, αλλά μια βοήθεια ίσως μια απόδειξη για το τι κάνουν σωστά ή όχι. Εκτός από τα βασικά του πτυχία με τα οποία μπήκε στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς. Μέσα από την αξιολόγηση θα κριθεί για την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και διδακτική ικανότητα. Επιπλέον η διαχείριση της τάξης και η επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, καθηγητές) μπορούν να αξιολογηθούν» (Δ8).

«Παρατηρώ ότι το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν σωστές τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Υπάρχουν μέρες που μπορούν να το διαχειριστούν καλά και άλλες που τα παιδιά θα τους βγάλουν εκτός εαυτού [...]. Αναλόγως την περιοχή, αναλόγως το σχολείο, αναλόγως την σχολική τάξη. Σ' άλλα σχολεία είναι και οι κοινωνικές συνθήκες που παίζουν ρόλο, όσο και να προσπαθείς όταν τα παιδιά έχουν οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει η διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο. Πολλά πράγματα παίζουν ρόλο. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση, μέσω επιμορφωτικών

προγραμμάτων / σεμιναρίων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση ιδιαίτερα των τρόπων διαχείρισης της τάξης» (Δ10).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα στις απαντήσεις τους είχαν ως κοινό παρανομαστή την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Είναι μία έκφραση που αποτυπώνει το αξιολογικό κενό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις μόνο για τη θέση ως στελέχη της εκπαίδευσης έχουν οι αξιολογηθεί οι ερωτώμενοι Διευθυντές/τριες. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

«Ως εκπαιδευτικός δεν έχω αξιολογηθεί. Έχω αξιολογηθεί στο πλαίσιο της υποψηφιότητάς μου για τη θέση του Διευθυντή δύο φορές. Την πρώτη φορά αξιολογήθηκα από την μεγάλη πλειοψηφία των συναδέλφων μου, όταν απέσπασα την ψήφο τους σε διαδικασία μυστικής ψηφοφορίας, μάλλον διότι έκριναν ότι το έργο μου ως Υποδιευθυντής επί πενταετία ήταν θετικό. Όταν αποφάσισα να είμαι εκ νέου υποψήφιος για τη θέση του Διευθυντή, αξιολογήθηκα τα τυπικά και επαγγελματικά μου προσόντα, ενώ μετείχα στην διαδικασία συνέντευξης από σώμα αξιολογητών. Κατά τη διάρκεια της θητείας μου ως Διευθυντής δεν έχω αξιολογηθεί, αλλά είμαι θετικός στην αξιολόγηση» (Δ6).

Και ο Δ10 παραδέχεται: «Όταν υπηρετούσα ως εκπαιδευτικός δεν έχω αξιολογηθεί. Για την υποψηφιότητά μου ως Διευθυντής αξιολογήθηκα και για τα ακαδημαϊκά μου προσόντα, την προϋπηρεσία μου και στη συνέχεια με τη διαδικασία της συνέντευξης» (Δ10).

Ανάλογη είναι και η τοποθέτηση του Δ7: «Δεν έχω αξιολογηθεί. Υπηρετώ τη θέση του Διευθυντή από το 2015. Εκείνη τη χρονιά τα κριτήρια επιλογής εκτός από τα τυπικά προσόντα στην διαδικασία της μοριοδότησης συμμετείχε με μυστική ψηφοφορία και ο σύλλογος διδασκόντων. Με την αλλαγή του νόμου το 2017 καταργήθηκε η ψηφοφορία του συλλόγου και αντικαταστάθηκε με ατομική συνέντευξη από τα περιφερειακά συμβούλια ΠΥΣΠΕ» (Δ7)

Όσο αφορά την επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ένα μικρό ποσοστό έχει επιμορφωθεί γενικά και όχι ειδικά και συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικές είναι οι τοποθετήσεις των Δ2 και Δ8:

«Έχω επιμορφωθεί, θεωρώ όχι στον απαιτούμενο βαθμό, μόνο πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ζητάμε την επιμόρφωση δεν γκρινιάζουμε» (Δ2)

«Συμμετείχα σε ελάχιστες επιμορφώσεις που αφορούσαν γενικά την αξιολόγηση και τις είχε οργανώσει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Δ8)

Ενθαρρυντικό σημάδι αποτελεί η ιδιωτική πρωτοβουλία μερικών Διευθυντών/τριων (Δ1, Δ9, Δ11) να ενημερώνονται σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση. Ο Δ1 χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Δεν έχω επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης μιας και στην περιφέρειά μας ελάχιστες επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν λόγω των έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των συνδικαλιστικών ομάδων και της κυβέρνησης. Ενημερώνομαι μέσω ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων βιβλίων και συνομιλώντας με φίλους συναδέλφους που δουλεύουν σε σχολεία του εξωτερικού» (Δ1)

Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Δ9 και Δ11 δηλώνουν:

«Έχω παρακολουθήσει διαλέξεις από πανεπιστήμια και ιδιωτικούς φορείς σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση γενικά. Ήταν αρκετά ενδιαφέρουσες και μου πρόσφεραν ερεθίσματα ώστε να προβληματιστώ για το θεσμό της αξιολόγησης. Μακάρι να ακολουθήσουν και άλλες πιο οργανωμένες» (Δ9)

«Μόνο ημερίδες έχω παρακολουθήσει από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα την αξιολόγηση.» (Δ11)

5.2. Προβλήματα και εμπόδια στη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων των Διευθυντών/τριων (Δ3, Δ8, Δ11, Δ12) αποτυπώνεται η έλλειψη αποφασιστικότητας της πολιτείας για άμεση εφαρμογή της λόγω του πολιτικού κόστους. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

«Πιστεύω ότι καμία κυβέρνηση δεν είχε το πολιτικό σθένος να υλοποιήσει το θεσμό της αξιολόγησης, φοβούμενη το πολιτικό κόστος [...]. Επιπλέον, δεν υπήρχε ένα σύγχρονο μοντέλο εφαρμογής της αξιολόγησης που να είναι αξιόπιστο και αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς και πάντοτε υπήρχε δυσκολία στην ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων» (Δ3).

«Στην Ελλάδα υπάρχει το πελατειακό καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί για το πόσο αντικειμενική και αμερόληπτη θα είναι η αξιολόγησή τους από στελέχη της εκπαίδευσης αρκετά από τα οποία δεν τους ενέπνεαν και συνεχίζουν να μην τους εμπνέουν, λόγω των κομματικών εξαρτήσεών τους» (Δ8).

Ανάλογες είναι και οι απόψεις των Δ11 και Δ12:

«Το πολιτικό κόστος όλες οι κυβερνήσεις το υπολόγιζαν. Οι αντιδράσεις εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης των διδασκόντων και του εκπαιδευτικού έργου, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην μη εφαρμογή της διότι οι κυβερνήσεις θα έχαναν ψηφοφόρους» (Δ11).

«Πολλές θεωρίες ακούμε για την αξιολόγηση, στην πράξη δεν γίνεται καμία συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Αυτό οφείλεται στον πρόχειρο σχεδιασμό της επικείμενης εφαρμογής της, αλλά και στον προγραμματισμό της εκάστοτε κυβέρνησης, φοβούμενη κύματα αντιδράσεων από πιθανούς ψηφοφόρους» (Δ12).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική κοινότητα συσχέτισε τον Επιθεωρητή με τον Σχολικό Σύμβουλο και ο φόβος επανάληψης του ίδιου μοντέλου ελέγχου της εκπαίδευσης προκάλεσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών. Σχετικό είναι τα ακόλουθο απόσπασμα:

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ανήκε παλαιότερα στην αρμοδιότητα των υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. των Επιθεωρητών) [...]. Ικανότατοι και προοδευτικοί εκπαιδευτικοί δεινοπάθησαν από διορισμένους με πολιτικά κριτήρια επιθεωρητές, με αποτέλεσμα κάθε μορφή αξιολόγησης να απαξιωθεί» (Δ6).

Σε μία περίπτωση Διευθυντή (Δ5) τονίστηκε το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχαμε μόνο αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Ο Δ5 καταθέτει την εμπειρία του:

«Το σημαντικότερο πρόβλημα κατά τη γνώμη μου είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρξε ποτέ αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά μόνο του εκπαιδευτικού. Αφού η δουλειά τους είναι τόσο μεγάλης αξίας και σημασίας δεν θα έπρεπε να αμείβεται και ανάλογα (υλικά και ηθικά), δεν θα έπρεπε να τους παρέχεται κάθε δυνατή βοήθεια για να αφοσιωθούν στο έργο τους, δεν θα έπρεπε π.χ. να κάνουν μάθημα σε μικρότερα τμήματα, σε καλύτερες αίθουσες και με τον κατάλληλο εξοπλισμό»; (Δ5)

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ10) προκύπτει και το συναίσθημα της δυσαρέσκειας ως προς τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες δίνουν μια εικόνα αποσπασματικότητας στους σχεδιασμούς που έχουν γίνει για τον τρόπο αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά ο Δ1 δηλώνει:

«Η αξιολόγηση στην Ελλάδα είναι μια διαδικασία συνεχής και πολύπλοκη με πολλές προϋποθέσεις, η οποία όμως δεν είναι αρκούντως δομημένη και συστηματική. Εγώ είμαι πάντα υπέρ μιας διαδικασίας κρίσης που θα αναδειξεί αυτούς που είναι ικανότεροι αλλά από τους περισσότερους θεωρείται ως ένα εργαλείο πίεσης από την εκάστοτε κυβέρνηση. Αμφισβητούνται τα κριτήρια, οι στόχοι και από ποιον θα γίνει η αξιολόγηση» (Δ1).

Ανάλογη εικόνα αποτυπώνει στη συνέντευξή του και η Δ2. Ενδεικτικά:

«Ο βασικός λόγος της μη εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι η έλλειψη αποφασιστικότητας της πολιτείας για άμεση εφαρμογή της. Εδώ περικλείεται και η έλλειψη διάθεσης της εκάστοτε κυβέρνησης να επικοινωνήσει στη σωστή του βάση το όλο θέμα με την εκπαιδευτική κοινότητα» (Δ2).

Στο ίδιο μήκος κύματος ο Δ10 επισημαίνει την απουσία πολιτικής βούλησης για την αξιοποίηση των όποιων αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τονίζεται η αδιάφορη στάση του Υ.Π. για τη διαχείρισή τους. Χαρακτηριστικά δηλώνει:

«Ανέκαθεν υπήρχε η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση όσων αποφασίζονταν κατά καιρούς πάνω στο θέμα της αξιολόγησης λόγω των κομματικών αντιπαράθεσεων. Η αντιπαράθεση αυτή οδηγούσε είτε στην αποδυνάμωση των προτάσεων που κατέθεταν κατά καιρούς οι διάφορες κυβερνήσεις και, τελικά, στη μη εφαρμογή τους είτε στην κατάργηση των μέτρων που είχαν ληφθεί από προηγούμενες κυβερνήσεις» (Δ10).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα θα αποτελέσει, πρωτοτυπία και καινοτομία, όμως το πόσο εύκολα ή δύσκολα θα προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται από πολλούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν αντιληφθεί τη συνθετότητα του εκπαιδευτικού τους έργου λόγω της ιδιαιτερότητας του κάθε «σχολικού περιβάλλοντος». Με δεδομένο ότι διεξάγεται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις γνωρίζουν ότι δεν πρόκειται για ένα επάγγελμα ρουτίνας (Παπαναούμ, 2003: 20). Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3) προκύπτει η επιθυμία για ενημέρωση που με εύληπτο τρόπο, η εκπαιδευτική κοινότητα θα καταλάβει πως ακριβώς θα λειτουργήσει και σε τι ακριβώς αποσκοπεί η αξιολόγηση. Ενδεικτικά:

«Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημέρωση. Έρχεται μια εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο σχετικά με την αξιολόγηση και όλοι μας κάνουμε σενάρια [...]. Πρέπει να υπάρχει αναλυτική ενημέρωση για τους στόχους, τα κριτήρια, τον τρόπο εφαρμογής της και με ασφαλιστικές δικλείδες ότι θα γίνει με αξιοκρατία όχι με γνωστούς και γνωριμίες» (Δ1).

Αναλύοντας περισσότερο το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρήσαμε σκόπιμο να τους ζητήσουμε να μας εκφράσουν την άποψή τους σε σχέση με τους τρόπους που μπορούν να εφαρμοστούν ώστε ο εκπαιδευτικός να πειστεί για την αξιολόγησή του. Ενδεικτικά:

«Καταρχήν το να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί την ενοχοποίηση τους για τις αδυναμίες τους και τα προβλήματα της εκπαίδευσης και κατά δεύτερον ότι δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε απολύσεις» (Δ2).

«Ο εκπαιδευτικός θέλει να νιώθει σιγουριά. Θα πρέπει να του παρέχονται εποπτικά μέσα, εξοπλισμός, σχολικά εγχειρίδια για να μπορεί να βελτιώνει τη διδασκαλία του [...]. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να πειστεί ότι η αξιολόγηση είναι μη τιμωρητικού χαρακτήρα, αλλά συμβουλευτικού. Χωρίς καμία μισθολογική κατάταξη, απόλυση κλπ» (Δ3).

Ένα μικρό ποσοστό Διευθυντών (Δ6, Δ8, Δ10) μέσα από τις συνεντεύξεις τους τόνισαν και το θέμα των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων, στοιχείο, το οποίο πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από το Υ.Π. κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

«Πρέπει να λυθεί αρχικά το θέμα των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων ώστε και οι εκπαιδευτικοί να αξιολογηθούν επί ίσοις όροις. Μεταξύ των σχολικών μονάδων υπάρχουν ανισότητες για το οποίο θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό ευθύνεται η χωροταξική κατανομή και το κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε η αξιολόγηση να κάνει κάτι στο θέμα των ανισοτήτων. Μια σχολική μονάδα στον Έβρο και μια σχολική μονάδα στο κέντρο της Αθήνας ή στα βόρεια προάστια δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία. Ούτε τα ερεθίσματα των παιδιών είναι τα ίδια, ούτε ο καθηγητής έχει τις ίδιες ευκαιρίες να κάνει κάτι εκτός σχολείου επιπλέον για τα παιδιά, ούτε την ίδια οικονομική δυνατότητα έχουν οι σχολικές μονάδες να κάνουν δράσεις για τα παιδιά. Αυτό που παραμένει ίδιο είναι η διάθεση του εκπαιδευτικού να εργασθεί και να προσφέρει» (Δ6).

Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και ο Δ8:

«Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των περιοχών και των σχολείων και να υπάρχει μια ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης με τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, καθηγητές, τοπική κοινωνία)» (Δ8).

Ακόμη ένα στοιχείο που αναφέρθηκε είναι ο ανθρώπινος παράγοντας (μαθητής). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του Δ10:

«Οι εκπαιδευτικοί, στην μεγάλη τους πλειοψηφία, αντιδρούν στη διαδικασία της αξιολόγησης διότι θεωρούν ότι πρέπει απαραίτητως να «βγει σκάρτο» ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, με τη λογική ότι δεν είναι δυνατόν όλοι να είναι καλοί. Απαιτούν, να έχουν ίσες δυνατότητες στις αίθουσες διδασκαλίας [...]. Επίσης, ζητούν να λαμβάνεται υπόψη ο ανθρώπινος παράγοντας

(μαθητής). Άλλες είναι οι συνθήκες εργασίας σε μια τάξη 25 παιδιών και άλλες σε μια τάξη 12 παιδιών» (Δ10).

Αντίθετα, επικριτική στάση τηρούν οι Διευθυντές (Δ11, Δ12) οι οποίοι αμφισβητούν τους στόχους της αξιολόγησης και τονίζουν την συμβολή της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό του θεσμού. Επιλέγουμε σχετικές αναφορές Διευθυντών:

«Πρώτα να λάβω μέρος στη διαδικασία που θα μπουν οι όροι, ως κλάδος. Μετά να ενημερωθώ με ακρίβεια για τους όρους αυτής της αξιολόγησης και να έχω ένα δικαίωμα αν δεν μου αρέσει η διαδικασία να έχω μια παρέμβαση επ' αυτής» (Δ11).

«Ο κλάδος τα προηγούμενα χρόνια δέχθηκε ως επίθεση την εφαρμογή μιας αξιολόγησης, η οποία με μαθηματική ακρίβεια θα οδηγούσε σε απολύσεις και μειώσεις μισθών και σε τίποτα δεν είχε να βελτιώσει το σχολείο [...]. Ζητάμε, ως κλάδος, μια καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία ανατροφοδότησης του έργου μας, η οποία σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής θα λειτουργεί προς όφελος και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Χωρίς σύνδεση με μισθούς και βαθμούς αλλά σύνδεση με επιμορφωτικές δράσεις που θα κάνουν καλύτερο τον εκπαιδευτικό» (Δ12).

5.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον διευθυντή

Είναι γεγονός ότι τα Διευθυντικά Στελέχη των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έργου, που δεν εξαντλείται στην διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών της πολιτείας. Στις συνεντεύξεις τους οι περισσότεροι Διευθυντές τονίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να υπόκειται στην αποκλειστική ευθύνη του/της Διευθυντή/τριας και καλό είναι να υπάρχει συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα:

«Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αξιολόγησή τους θα πρέπει να γίνεται από τους σχολικούς συμβούλους [...]. Κύρια ευθύνη, του/της Διευθυντή/τριας μέσα στην σχολική μονάδα, είναι να «ελέγχει» την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την συνεργασία τους με τους μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία. Σίγουρα ξέρει πως λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική του μονάδα, ποιος είναι εργατικός, ποιος είναι τυπικός, ποιος έχει καλή σχέση και διάθεση με τα παιδιά» (Δ2).

«Η αξιολόγηση, για μένα, δεν είναι υπόθεση ενός και μόνο ατόμου. Σίγουρα ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου γνωρίζει τον εκπαιδευτικό καλύτερα, όμως αυτή η οικειότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις προφανώς θα φέρουν και υποκειμενικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση» (Δ4).

Όσο αφορά το ζήτημα της ευθύνης των Διευθυντών μέσα στην σχολική μονάδα από τα στοιχεία των συνεντεύξεων τεκμηριώνεται η άποψη, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειονότητας, ότι η κύρια ευθύνη τους είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ενδεικτικά ο Δ7 αναφέρει:

«Θεωρώ ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου έχει τη γενική ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διευθύνει. Βρισκόμαστε καθημερινά με τους εκπαιδευτικούς κ θεωρώ ότι είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τη συνεισφορά τους, την επάρκεια και αποτελεσματικότητά τους κατά τη διδασκαλία στην τάξη [...]. Στο κομμάτι της επιστημονικότητας δεν μπορώ να ασκήσω κριτική είναι θέμα Σχολικού Συμβούλου» (Δ7).

Στο ίδιο μήκος κύματος η Δ9 αναφέρει:

«Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων. Μπορεί να μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του με τη στενή συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους» (Δ9).

Επιπλέον, τονίζεται και ο πολυδιάστατος ρόλος του/της Διευθυντή/τριας σε συνάρτηση με την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης πάνω σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των Δ6 και Δ11:

«Οι σχολικοί Διευθυντές/τριες σίγουρα μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο διοικητικό. Για να αξιολογήσουν το διδακτικό έργο των συναδέλφων τους θα πρέπει να απαλλαγούν από τις υποχρεωτικές διδακτικές τους ώρες, ώστε να έχουν χρόνο για την αξιολόγηση, να επιμορφωθούν σοβαρά για την διαδικασία και να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (τουλάχιστον 15 ετών). Επομένως, δεν είναι ώριμες οι συνθήκες για να επωμιστούν οι σχολικοί Διευθυντές/τριες την κύρια ευθύνη της αξιολόγησης» (Δ6).

«Οι Διευθυντές/τριες δεν προλαβαίνουν. Ο ρόλος τους είναι πολλαπλός. Γραφειοκρατικές διαδικασίες, διαχείριση στάσεων και συμπεριφορών μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτείας. Και αξιολόγηση; Χωρίς επιμόρφωση; Δεν γίνεται» (Δ11).

Δεν λείπει βέβαια και η αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και στις ευθύνες του Διευθυντή. Σχετικό είναι τα ακόλουθο απόσπασμα:

«Γέρασα και ακούω για αξιολόγηση (γέλιο). Ποιος να αξιολογήσει ποιον; Ακόμη και αν θέλεις να αξιολογήσεις αρνητικά το σκέφτεσαι, γιατί αύριο η άλλη κυβέρνηση, ο άλλος υπουργός, η άλλη επιτροπή κλπ. θα αλλάξει τα κριτήρια. [...]. Πρέπει να βρεθεί και να συμφωνηθεί το κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης. Ας ψηφιστεί για εφαρμογή πρώτα το πλαίσιο της αξιολόγησης και βλέπουμε ποιες θα είναι οι ευθύνες μας» (Δ12).

Σημαντικός παράγοντας κατά τη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα είναι το άτομο που κατέχει «ηγετική» θέση στην όλη διαδικασία. Οι Διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου, αναπτύσσοντας στοιχεία της προσωπικότητάς του και αποκτώντας συγκεκριμένες δεξιότητες και εφόδια με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων Διευθυντών (Δ4, Δ8) προκύπτει ότι πρέπει ο/η Διευθυντής/τρια να είναι επιστημονικά καταρτισμένος/η και κατάλληλα επιμορφωμένος/η πάνω σε θέματα αξιολόγησης με σκοπό τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης μέσα στην σχολική του μονάδα. Επιλέγουμε σχετικές αναφορές Διευθυντών:

«Ο/Η Διευθυντής/τρια για να ανταποκριθεί επάξια στο ρόλο του αξιολογητή θεωρώ ότι πρέπει να είναι ακεραιος/η και δίκαιο/η ως χαρακτήρας, πλήρως καταρτισμένος/η και επιμορφωμένος/η πάνω στο θεσμό της αξιολόγησης» (Δ4).

«Αρχικά, μεγάλη διδακτική και διοικητική πείρα και επαρκή επιμόρφωση στο ζήτημα της αξιολόγησης. Η εργατικότητα και αφοσίωση στο σχολείο σε συνδυασμό με την ακεραιότητα του χαρακτήρα και την ανεξαρτησία από πολιτικά, κομματικά και ιδεολογικά στερεότυπα μπορούν να αποτελέσουν το κλειδί για δίκαιη κρίση» (Δ8).

Η ίδια άποψη επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των Δ1 και Δ10 έχοντας βέβαια κάποιες επιφυλάξεις ως προς τον ρόλο τους ως αξιολογητές και του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ενδεικτικά:

«Ανησυχώ και απορώ ως προς τον ρόλο μου ως αξιολογητής. Θα κάνω σωστή, δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση όταν αυτό μου ζητηθεί. Αυτό μόνο με απασχολεί [...]. Καταρχήν, το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει μια κουλτούρα αξιολόγησης έχοντας ως κύριο μέλημα του, ο/η Διευθυντής/τρια, να προωθεί το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, απέναντι στο προσωπικό του, για συνεχή επιμόρφωση. Ενη-

μερωμένος απέναντι στις εξελίξεις όσον αφορά την αξιολόγηση, και επιστημονικά καταρτισμένος» (Δ1).

Και ο Δ10 συμμερίζεται την ίδια άποψη όσον αφορά τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης.

«Αρχικά ο/η Διευθυντής/τρια θα πρέπει να διαμορφώσει κουλτούρα αξιολόγησης μέσα στην σχολική του μονάδα, μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης μέσω της επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, να θέτει ξεκάθαρο όραμα και στόχους και να βοηθά ενεργά στη δημιουργία συνθηκών συμμετοχικής αλληλεπίδρασης σε καθημερινή βάση. Όλη αυτή η προσπάθεια δεν πρέπει να οδηγήσει σε διαχωρισμό των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε καλούς και κακούς και σε απολύσεις εκπαιδευτικών» (Δ10).

Δεν λείπουν βέβαια και οι αρνητικές αναφορές όσον αφορά το ρόλο του/της Διευθυντή/τριας ως αξιολογητές. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα των Δ11 και Δ12:

«Ο/Η Διευθυντής/τρια δεν πρέπει να είναι αξιολογητής. Στόχος του/της Διευθυντή/τριας είναι να φροντίζει να υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας μέσα στην σχολική μονάδα, αμοιβαία εμπιστοσύνη ώστε οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τον/την ίδιο/α να είναι σε καλό επίπεδο και να υπάρχει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για το καλό των μαθητών» (Δ11).

«Ο/Η Διευθυντής/τρια θα πρέπει να προπορεύεται, πρωτοστατεί, καθοδηγεί, ενθαρρύνει, εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μέσα στην σχολική μονάδα. Δεν χρειάζεται να είναι και αξιολογητής» (Δ12).

Σύμφωνα με τον Ν.2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) ένα από τα καθήκοντα των Διευθυντικών Στελεχών είναι και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σκιαγραφώντας τη λειτουργία του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Στις συνεντεύξεις τους οι περισσότεροι Διευθυντές αποτιμούν θετικά το ρόλο τους στο εγχείρημα να εντοπίσουν το βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στα διοικητικά και άλλα καθήκοντά του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικά:

«Θεωρώ ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι σε θέση να παρακολουθεί, να επεμβαίνει, να ασκεί κριτική στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα. Μπορεί να διαπιστώσει τα προβλήματα που δημιουργούνται από εξωτερικές επιδράσεις, από το πρόγραμμα των μαθημάτων, από τις σχέσεις δασκάλου και μαθητή, από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος» (Δ1).

«...Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, χρήση εποπτικών μέσων και νέων τεχνολογιών, ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργατικότητα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, σεβασμός, τομείς που ο/η Διευθυντής/τρια είναι σε θέση να αξιολογήσει και να βελτιώσει» (Δ4).

Ανάλογες ωστόσο επισημάνσεις καταγράφονται και στις συνεντεύξεις των Δ2 και Δ6 οι οποίοι τονίζουν την συνέπεια των εκπαιδευτικών και το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου: Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

«Προσωπική μου γνώμη είναι ότι ο Διευθυντής αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως υπάλληλο. Δηλαδή, για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα. Μπορεί να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο τους (ιδιαίτερα τους νεότερους) αλλά πιστεύω ότι διδακτικό του έργο μέσα στην τάξη μπορεί καλύτερα να αξιολογηθεί από τον σχολικό σύμβουλο ή ίσως από μια επιτροπή από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα είναι καταρτισμένη σε παιδαγωγικά θέματα. Επίσης, ο/η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και κατά πόσο συνεργάζεται με τους μαθητές, γονείς, σύλλογο διδασκόντων» (Δ2).

«Καταρχήν για να αξιολογήσουμε τους συναδέλφους μας θα πρέπει να επιμορφωθούμε. Δεν μπορώ να ασκήσω κριτική στο επιστημονικό κομμάτι του καθενός, αλλά στο θέμα τού πως χειρίζεται μια τάξη νομίζω ότι έχω άποψη, στο θέμα τού πως λειτουργεί μέσα στο σχολείο, σε ότι έχει να κάνει με την επικοινωνία με τους φορείς του σχολείου ή τους μαθητές, νομίζω ότι μπορώ να έχω άποψη. Στο θέμα τού πως λειτουργεί για να προσφέρει μέσα στο σχολείο ή αν αποφεύγει τη διαδικασία της προσφοράς, νομίζω ότι μπορώ να έχω άποψη. Ο Σχολικός Σύμβουλος σίγουρα σε θέματα επιστημονικότητας» (Δ6).

Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Δ7:

«Το έργο των εκπαιδευτικών (γνώσεις και μεταδοτικότητα) μέσα στην τάξη μπορεί καλύτερα να αξιολογηθεί από τον σχολικό σύμβουλο, αφού έλθει όχι μόνο μια αλλά περισσότερες φορές στην τάξη για να κρίνει συνολικά το έργο του κάθε συναδέλφου. Ο/Η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και την συνέπειά του» (Δ7).

Ανάλογες είναι και οι απόψεις των Δ3 και Δ5: Ενδεικτικά:

«Ο/Η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την υπαλληλική κυρίως σχέση, αν δηλαδή τηρεί το ωράριο, είναι ηθικός, φέρεται αξιοπρεπώς και πως συμπεριφέρεται στους συναδέλφους του [...]. Συμμετέχει σε δράσεις. Είναι δύσκολο να τον αξιολογήσει για το διδακτικό του έργο, διότι δεν είναι σε θέση να επιβλέπει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη λόγω των διοικητικών του υποχρεώσεων, που απαιτούν γραφειοκρατική εργασία» (Δ3).

«Έτσι όπως είναι σήμερα τα πράγματα, μπορεί να τους αξιολογήσει διοικητικά (τήρηση εργασιακού και διδακτικού ωραρίου, υποχρεώσεις σε σχέση με άλλα εξωδιδακτικά καθήκοντα [...]). Επίσης, μπορεί να κρίνει την προθυμία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την σχέση τους με τα παιδιά και τις οικογένειες, το ενδιαφέρον για τα τεκταινόμενα στο σχολείο, τη συμμετοχή στις δράσεις και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου κ.τ.λ., τις πρωτοβουλίες για διάφορα θέματα κ.ά.» (Δ5).

Δε λείπουν βέβαια και κάποιες αναφορές Διευθυντών (Δ9, Δ10) σε προβλήματα διαχείρισης της τάξης. Ο Δ9 καταθέτει την εμπειρία του:

«...Υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, το οποίο δεν μπορώ να προσδιορίσω, που αντιμετωπίζει προβλήματα σε σχέση με την διδασκαλία και η τάξη είναι κάτι πάρα πολύ κουραστικό. Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι σε θέση να τους αξιολογήσει και να τους απομακρύνει από την τάξη για το καλό των μαθητών» (Δ9).

Ανάλογη εικόνα αποτυπώνει στη συνέντευξή του και ο Δ10:

«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από μας νοιώθω ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στο κομμάτι το διδακτικό, λίγο-πολύ όλοι έχουν βγει από τα πανεπιστήμια με τις ίδιες γνώσεις, από εκεί και πέρα είναι στη διάθεση του καθενός μας να μάθει κάτι παραπάνω, να ενσωματώνει κάθε φορά καινούργια πράγματα σ' αυτά τα οποία ήδη γνωρίζει [...]. Τουλάχιστον για μένα, ως Διευθυντής, η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η παιδαγωγική κατάρτιση. Προβλήματα διαχείρισης τάξης. Εκεί μπαίνει η αξιολόγηση μέσω των επιμορφώσεων» (Δ10).

Ωστόσο υπάρχουν και οι προσεγγίσεις που αμφισβητούν είτε τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης (Δ8) είτε τον ρόλο του/της Διευθυντή/τριας ως αξιολογητή (Δ11, Δ12): Ενδεικτικά:

«...Μου φαίνεται θολό το τοπίο. Η αξιολόγηση από τον/την Διευθυντή/τρια, κάποια στοιχεία φαίνονται λίγο δύσκολα να εφαρμοσθούν, π.χ. όταν κάποιος γνωρίζει τον εκπαιδευτικό μόνο ένα έτος ή και ο σύμβουλος επίσης όταν έχει μία και μόνο παρουσία στο σχολείο, κάποιους δεν τους γνωρίζουμε καν, πως θα τους αξιολογήσουμε με ποια κριτήρια. Εκεί θα πρέπει να τεθούν κάποιες προϋποθέσεις, κάποια συγκεκριμένα standard στοιχεία» (Δ8).

Χαρακτηριστικές είναι και οι τοποθετήσεις των Δ11 και Δ12:

«Ο/Η Διευθυντής/τρια δεν είναι σε θέση να αξιολογεί. Δεν έχει επιμορφωθεί και μοιραία θα γίνουν λανθασμένες κρίσεις που θα έχουν αρνητικές συνέπειες» (Δ11).

«Προσωπικά με ενδιαφέρει το κομμάτι της πειθαρχίας μέσα στην τάξη και της τυπικότητας στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών τα υπαλληλικά [...]. Το να δεις το πακέτο των τυπικών προσόντων ενός συναδέλφου και να το αξιολογήσεις δεν λέει τίποτα. Θεωρώ ότι αυτή είναι δουλειά του σχολικού συμβούλου» (Δ12).

Επιχειρήματα που διατυπώνονται γενικά κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι ότι αυτή αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, εφόσον αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997: 29). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί με το θεσμό της αξιολόγησης, γιατί δεν γνωρίζουν πώς θα είναι, μια και ως διαδικασία δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ και απαιτούν έναν Διευθυντή – Αξιολογητή απαλλαγμένο από πολιτικές σκοπιμότητες κ προσωπικές αντιπάθειες. Ενδεικτικά αναφέρονται:

«Υπάρχει μια αμφισβήτηση ως προς τα προσόντα του/της Διευθυντή/τριας που αξιολογεί το εκπαιδευτικό του προσωπικό. Αν είναι ικανός, αντικειμενικός και επιμορφωμένος πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, έχουμε νομίζω την ευαισθησία να πούμε, σήμερα το μάθημα το έκανα καλά, σήμερα δεν πήγα καλά ότι αυτό έφταιζε. Οι περισσότεροι από μας. Όχι αναγκαστικά όλοι» (Δ1).

«Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι διχασμένη. Οι μισοί θεωρούν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία υποχρεωτική από την νομοθεσία, η οποία γίνεται για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και οι υπόλοιποι ως μια πράξη αυστηρού ελέγχου του εκπαιδευτικού τους έργου και πιθανή πρόθεση του/της Διευθυντή/τριας να τους τιμωρήσει» (Δ4).

Διευρύνοντας την έρευνά μας πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης και το πως εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον/την Διευθυντή/τριας τους ο Δ5 υποστηρίζει:

«Στην πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου νομίζω ότι προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, η επιλογή των Διευθυντών/τριών ως αξιολογητές, καθώς χάνεται η προσωπική σχέση, όταν γνωρίζουν πλέον ότι ο διοικών είναι εκεί για να ελέγχει ίσως ακόμα και τον τρόπο που αστειεύονται μεταξύ τους [...]. Σίγουρα, υπάρχει μια μικρή μερίδα συναδέλφων που θεωρούν καλύτερο το Διευθυντή, αφού είναι ο «δικός» τους άνθρωπος που τους ξέρει και δεν θα τους κρίνει αυστηρά» (Δ5).

Με αρκετή δόση χιούμορ ο Δ8 αποκαλύπτει:

«...Αν γινόταν αξιολόγηση, αρκετοί που με κοιτούν σαν ούφο και δεν περνάνε από το γραφείο να μου πουν καλημέρα, θα έτρεχαν να με "γλείψουν". Ο φόβος κάνει πολλά. Τώρα, τους πας τα κείμενα και σχολιάζουν, την ξύλινη γλώσσα, το πολιτικό περιεχόμενο [...]. Δεν γνωρίζουν επί της ουσίας τι ακριβώς είναι η αξιολόγηση και ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή» (Δ8).

Φαίνεται γενικότερα να υπάρχει και ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης απέναντι στις τυχόν καλές προθέσεις εκείνων που προωθούν την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ενδεικτικά:

«Το Υ.Π. αποφασίζει με την διαδικασία του κατεπείγοντος προτείνει κάποια πράγματα τα οποία οδηγούν σε αντιπαραθέσεις και τριβές μέσα στο σύλλογο διδασκόντων πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Αντιλαμβάνομαι ότι βλέπουν τη διαδικασία αξιολόγησης ως μια διαδικασία νέου-επιθεωρητισμού με τον/την Διευθυντή/τρια στο ρόλο του επιθεωρητή που προσπαθούν με κάθε τρόπο να τους επιβάλλουν μια διαδικασία χειραγώγησης, μια διαδικασία που τους θέλει όργανα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με στοιχεία μη δημοκρατικά και μια διαδικασία που οδηγεί στον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων» (Δ10).

Από την απάντηση του Δ11 φαίνεται ότι υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και πιστεύει ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της εργασίας τους, κάτι το οποίο αποδίδουν στον προσωπικό τους αγώνα μέσα στην τάξη και στην διάθεση να προσφέρουν ότι καλύτερο μπορούν. Χαρακτηριστικά:

«Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν την θέλει την αξιολόγηση και γι' αυτό συνεχώς αντιδρά. Αν ήθελε το Υ.Π. να έχει ικανούς εκπαιδευτικούς θα έπρεπε να γίνονται επιμορφώσεις που δεν γίνονται. Αυτή τη στιγμή ότι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει μόνος του, δεν υπάρχει κάποια καθοδήγηση και ο σχολικός σύμβουλος παίζει απλώς διακοσμητικό ρόλο [...]. Ο Διευθυντής τι μπορεί να κάνει παραπάνω»; (Δ11)

Όπως δείχνει η ιστορία το πλαίσιο της αξιολόγησης δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί και έχει δημιουργήσει ένα κλίμα προκατάληψης και αμφισβήτησης. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων (Δ1, Δ2) προκύπτει ότι το όλο εγχείρημα της αξιολόγησης έκανε την εκπαιδευτική κοινότητα επιφυλακτική και αρνητική σε ό, τι θα καλείται από δω και πέρα "καινοτόμος δράση". Ενδεικτικά:

«Οι συγκρούσεις είναι μονόδρομος. Υπάρχουν πάρα πολλά περιθώρια βελτίωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά δεν μπορούμε να συμφωνούμε σε όλα. Και όπως δείχνει και η ιστορία το πλαίσιο της αξιολόγησης δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί και έχει δημιουργήσει ένα κλίμα προκατάληψης και αμφισβήτησης [...]. Η διδασκαλία δεν είναι πάντα κάτι χειροπια-

στό, ούτε ποσοτικά μετρήσιμο, ούτε ξέρω αν υπάρχουν ποσοτικοί παράγοντες. Πως μπορώ να αξιολογηθώ γι' αυτό; Γιατί να αξιολογηθώ και από ποιον; Ποιο θα είναι το αποτέλεσμα; Η προαγωγή μου; Η αύξηση του μισθού μου; Ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς» (Δ1).

«Αρχικά, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο θεσμός της αξιολόγησης δεν έχει ως μοναδικό στόχο τη χειραγώγηση και τη τιμωρία των εκπαιδευτικών. Η έκθεση αξιολόγησης μπορεί να είναι ανατροφοδοτική, σκέφτεσαι κάποια πράγματα που έκανες σωστά, κάποια που δεν έκανες, τα προβλήματα που είχες και ούτως ή άλλως στον/στην Διευθυντή/τρια φθάνουν καθημερινά μηνύματα από τα προβλήματα του συλλόγου διδασκόντων αλλά και μέσα από τις τάξεις» (Δ2).

Η εκπαιδευτική «καινοτομία» της αξιολόγησης θέλει χρόνο, διαπραγμάτευση, υπομονή και επιμονή για να αλλάξει η νοοτροπία, οι στάσεις, οι συνήθειες και η κουλτούρα των σχολείων. Οι Διευθυντές (Δ3, Δ4) αναγνωρίζουν και τις αλλαγές που προκύπτουν, κάτω από την πίεση της αξιολόγησης, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά ο Δ3 αναφέρει: «Όλοι μας περνάμε φάσεις στη ζωή μας που δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε, έτσι ίσως να είναι καλύτερο να είμαστε στο γραφείο εκείνη τη χρονιά ή να κάνουμε κάτι άλλο μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά να μην μπαίνουμε στην τάξη. Είναι εύκολο όμως να το παραδεχτούμε; Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι αυτός που θα κρίνει έχοντας τον ρόλο του αξιολογητή. Μπορούμε να το παραδεχτούμε; Η απάντηση είναι τις περισσότερες φορές όχι. Γι' αυτό και οι σχέσεις γίνονται ψυχρότερες και τυπικές ξεχνώντας τους στόχους της αξιολόγησης» (Δ3).

Η Δ4 καταθέτει την εμπειρία της: «Όταν ο/η Διευθυντής/τρια λειτουργεί και ως αξιολογητής πιστεύω ότι χάνεται πλέον η οικειότητα και η φιλική διάθεση με το εκπαιδευτικό προσωπικό [...]. Η κάθε πλευρά βάζει τα όριά της και απομακρύνονται ως άνθρωποι, αποκτώντας πλέον τη τυπική σχέση υπαλλήλου – αφεντικού, όπου ο καθένας ζυγίζει, την κάθε του κίνηση και έκφραση, χάνει τον αυθορμητισμό του και ανάμεσά τους υπάρχει μια ψυχρή σχέση και καχυποψία πολλές φορές» (Δ4).

Τις αλλαγές που συντελούνται στις διαπροσωπικές σχέσεις επιβεβαιώνει και ο Δ5: Ενδεικτικά: «Είναι λογικό ότι ο αξιολογητής αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα. Αυτό, φυσικά, έχει να κάνει και με τις προσωπικότητες αξιολογούμενων και αξιολογητών. Ένας εκπαιδευτικός με αυτοπεποίθηση δεν φοβάται την αξιολόγηση και την αντιμετωπίζει ως φυσιολογική διαδικασία, στα πλαίσια της υπαλληλικής του λειτουργίας. Γεγονός είναι ότι η αρνητική αξιολό-

γηση επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και (ειδικότερα σε σχολεία με λίγους εκπαιδευτικούς) μπορεί να καταστρέψει το κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας» (Δ5).

Αλλά και ο Δ10 χαρακτηριστικά δηλώνει: «Ωραία είναι στα λόγια ότι θέλουμε την εξέλιξη των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά πως τον συνάδερφό μας που είμαστε μαζί στο σχολείο 6-7 χρόνια και έχουμε αποκτήσει σχέσεις όχι μόνο συναδερφικές αλλά και φιλικές, να τον αξιολογήσουμε αρνητικά; Εγώ αυτή την ένσταση έχω [...]. Θα ψυχρανθούν οι σχέσεις μας» (Δ10)

Την αντίθετη άποψη φαίνεται να συμμαρίζονται οι Διευθυντές Δ8 και Δ9 αναφερόμενοι στις σχέσεις που προκύπτουν μέσα στην σχολική μονάδα μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή κάτω από την πίεση της αξιολόγησης. Ο Δ8 είναι αποκαλυπτικός: «Για αρκετούς εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση αποσκοπεί σε απολύσεις και τιμωρίες. Ο/Η Διευθυντής/τρια θα κάνει διοικητικό έλεγχο και οι εκπαιδευτικοί φοβούνται την υποκειμενικότητά τους. Οι σχέσεις θα αλλάξουν. Λογικό το βρίσκω. Πλέον θα είμαστε αφεντικά και υπάλληλοι» (Δ8).

Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση της Δ9: «Δεν γίνεται να είμαστε “κολλητοί” μέσα στο σχολείο. Θα αξιολογηθούν τα προσόντα και το εκπαιδευτικό έργο του κάθε συναδέλφου και ανάλογα ο Υ.Π. θα κρίνει. Ο Διευθυντής απλά είναι το όργανο που θα εκτελέσει τη διαδικασία. Γιατί να φοβούνται τόσο; Και γιατί να φταίει ο Διευθυντής»; (Δ9)

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών (Δ11, Δ12) τονίζεται και ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει κάτω από την πίεση της αξιολόγησης, το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων και ειδικότερα μεταξύ των συναδέλφων. Ενδεικτικά:

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως θέλει να την περάσει το σχέδιο νόμου είναι άστοχη πέρα για πέρα [...]. Γιατί ο καθηγητής ζει υπό το κράτος του φόβου για το αν θα αξιολογηθεί, επαρκώς ή ανεπαρκώς. Ακόμη θα κατηγοριοποιηθούν οι καθηγητές σε καλούς, κακούς, μέτριους. Στοχοποιείται ο εκπαιδευτικός, είναι ένα κνήγι υποτέλειας στον οποιονδήποτε ανώτερό του/της Διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας, διεύθυνσης κλπ.» (Δ11)

Ανάλογη είναι και η άποψη του Δ12. Χαρακτηριστικά:

«Ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα στο σχολικό περιβάλλον μας είναι γνωστά. Ξέρω τα θέματα της αξιολόγησης. Δεν είναι και δύσκολο να φτιάξεις ελλείψεις, ούτε και να κατηγορήσεις κάποιον γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου αξιολόγησης» (Δ12).

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού. Η εκπαίδευση, βέβαια, όπως και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, περιλαμβάνει μία σειρά από ενέργειες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρείται μεγάλη ώθηση στο πλαίσιο της αξιολόγησης και ειδικότερα σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό σχετίζεται με την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια πολύ βασική διαδικασία που συντελεί σημαντικά στον εντοπισμό των απαραίτητων εκείνων στοιχείων που βελτιώνουν την εικόνα του αξιολογούμενου. «Αυτή η διαπίστωση αποδεικνύει την αναγκαιότητά της και τη σπουδαιότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115). Η ανάγκη για αξιολόγηση επιβάλλεται, όμως, και για άλλους λόγους. Η Παμουκτσόγλου (2003) σε έρευνά της διαπιστώνει ότι τα αίτια που καθορίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός αξιολογικού συστήματος είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (μονιμότητα, στελέχωση της εκπαίδευσης) και η επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Η διερεύνηση τρόπων βελτίωσής της αποτελεί κέντρο του θεσμού της αξιολόγησης και έργο των εκπαιδευτικών φορέων όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση και μάλιστα αξιολογικών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η επιτυχία ή η αποτυχία της οποίας καθορίζεται από μια πληθώρα αντικειμενικών και υποκειμενικών παραγόντων. Η σωστή διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της και ενσωμάτωση των νέων καινοτομιών. Αν επίσης λάβουμε υπόψη, ότι η ευημερία ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών του, η επιλογή των πλέον ικανών ανθρώπων και η αξιοποίησή τους στις ανάλογες θέσεις αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαδικασίας διοίκησης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι προοπτικές και οι περιορισμοί αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τον σχολικό τους Διευθυντή. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον εντοπισμό κατά πόσο οι Διευθυντές είναι σύμφωνοι με το ρόλο του αξιολογητή, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποια εμπόδια εμφανίζονται στην εφαρμογή της, αν αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό και σε ποιους τομείς, και αν τους προετοιμάζει ή όχι η πολιτεία, ώστε να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Διαφάνηκε γενικά μια θετική στάση των Διευθυντών απέναντι στην αξιολόγηση. Η στάση αυτή, βέβαια, υπόκειται σε περιορισμούς, αφού οι πε-

ρισσότεροι συναρτούν τη θετική τους στάση με τη διασφάλιση των επιστημονικών κριτηρίων της αξιολόγησης, την κατάρτιση των αξιολογητών καθώς και την άμεση σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της παρούσας έρευνας εμφανίζονται και στην έρευνα του Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλο, (2006), η οποία έδειξε γενικά μια θετική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση με επιφυλάξεις όμως απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, θέτοντας ζητήματα αντικειμενικότητας και ευθυκρισίας όπως τονίζεται και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998).

Από τα αποτελέσματα της ποιοτικής μας έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών τονίζει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να υπόκειται στην αποκλειστική ευθύνη του/της Διευθυντή/τριας και καλό είναι να υπάρχει συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Την ιδέα της συνδυαστικής αξιολόγησης, ως πιο αποτελεσματική και αντικειμενική, υποστηρίζει και ο McBeath (2001: 141). Να σημειωθεί ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σε έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2008) υποστηρίζεται περισσότερο από τα διοικητικά στελέχη και τους σχολικούς συμβούλους και λιγότερο από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στην έρευνα των Κατσαρού και Λεδούλη (2008), ως προς το είδος της αξιολόγησης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση. Επίσης, σύμφωνα με τον Σολομών (1999: 16), ο τύπος της εξωτερικής αξιολόγησης είχε καταδικαστεί στη συνείδηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω του επιθεωρητισμού. Βέβαια, στην έρευνα του Πασιαρδή (1996) η πλειοψηφία των κυπρίων εκπαιδευτικών θεωρούσε απαραίτητη την παρουσία του επιθεωρητή στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Όσο αφορά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των Διευθυντών για τους στόχους που καλείτε να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης, συγκλίνουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Έτσι, αποδεικνύει και στην έρευνα του ο Δημητρόπουλος (2007: 128) ότι η αξιολόγηση που θα εφαρμοστεί να στοχεύει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αντίθεση με την έρευνα του Ανδρέου (2003: 22) που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να αποτελεί μέσο για την ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι χρειάζεται να γίνει λόγος για αξιολόγηση της εκπαίδευσης στους εξής τομείς:

1) στις σχολικές μονάδες, που σημαίνει αξιολόγηση της υλικής επάρκειας και ποιότητας των σχολικών μονάδων,

- 2) στα στελέχη εκπαίδευσης, την αξιολόγηση δηλαδή της επάρκειας και ετοιμότητας των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων,
- 3) το εκπαιδευτικό προσωπικό, επικεντρώνοντας στην γνωστική και παιδαγωγική του επάρκεια, στην τήρηση των υπαλληλικών τους υποχρεώσεων και στη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις. Με τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να συμφωνήσουν και αυτά προγενέστερων μελετών, όπως αυτή του Μπελέση (2012), η οποία δείχνει επίσης ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και στην έρευνα του Τσαντάκη (2005) σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο.

Δύο βασικά ερωτήματα αποτυπώνουν τη λειτουργία της αξιολόγησης: α) πώς και υπό ποιες προϋποθέσεις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των πρακτικών τους, στην επιμόρφωσή τους, στη σταδιοδρομία τους και στην επαγγελματική τους προαγωγή; β) πώς και υπό ποιες συνθήκες η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα, γενικά, του εκπαιδευτικού συστήματος; Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα προϋποθέτουν την οργάνωση των πρακτικών αξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να στηρίζονται σε σαφή κριτήρια και στην κατάλληλη εφαρμογή τους και να σχετίζονται με την αποστολή των εκπαιδευτικών. Αυτές οι απόψεις συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά Μπουραντάς, 2005: 307· Σαΐτης, 2008: 121).

Η αξιολόγηση είναι βασική λειτουργία της διοικητικής διαδικασίας, φυσική συνέπεια του προγραμματισμού και μέσω αυτής ελέγχεται η απόδοση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως στις προϊστάμενες αρχές τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλύπτοντας τις αιτίες που τα δημιουργούν (Κασσωτάκης, 1997: 21).

Επιχειρήματα που διατυπώνονται γενικά κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι ότι αυτή αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, εφόσον αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου και ένα πολιτικό μέτρο που καλλιεργεί τον συμβιβασμό με άνωθεν επιβολές. Έτσι, συμβάλλει στη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού (Χαρίσης, 2007: 160). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ένα μικρό ποσοστό δέχθηκε ως επίθεση την εφαρμογή μιας αξιολόγησης, υποστηρίζο-

ντας την στοχοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα οδηγήσει σε απολύσεις και μειώσεις μισθών. Παρόμοια είναι και τα πορίσματα της Χαϊδεμενάκου (2006) όπου εκφράστηκε ανησυχία για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης ως μέσου για την απομάκρυνση και την απόλυση των εκπαιδευτικών που δε θα αξιολογηθούν θετικά. Παρόμοιο αποτέλεσμα ανέδειξε και η έρευνα του Νανούρη (2003), όπου δε δέχεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς θεωρεί ότι πνίγει τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αναφέρονται προβλήματα που συνδέονται με την επινόηση κριτηρίων αξιολόγησης, την υποκειμενικότητα των αξιολογητών, το ότι είναι δύσκολο να καθοριστεί ποια αποτελέσματα είναι προϊόν (μόνο) της εκπαίδευσης και ποια οφείλονται (και) σε άλλους παράγοντες (π.χ. φροντιστήρια, τηλεόραση κ.λπ.), την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την παρείσφρηση πολιτικών κ.ά. σκοπιμοτήτων στις διαδικασίες αξιολόγησης, κάτι που θα μπορούσε μέσω μεροληπτικών ή άδικων αποφάσεων να οδηγήσει ουσιαστικά στην ακύρωση πρακτικά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 37-38).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος είναι επιφυλακτικοί απέναντι και στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης φοβούμενη τη δημιουργία ενός αρνητικού κλίματος μέσα στην σχολική μονάδα, ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων και τη δημιουργία τυπικών σχέσεων αφεντικού - υπαλλήλου μεταξύ Διευθυντών και εκπαιδευτικών. Επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης καταγράφηκαν επίσης και σε έρευνα του Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006). Για τον φόβο δημιουργίας αρνητικού κλίματος απαντάται και στα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Πασιαρδής, 1996: 54· Παμουκτσόγλου 2003: 123-161). Επίσης, όπως επισημαίνει η Φατούρου (2010) για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση δεν είναι παρά ο κεντρικός μηχανισμός που αναδιαρθρώνει την εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες της οικονομίας, με σκοπό την άσκηση ενός τεχνοκρατικού ελέγχου πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη βαθμιαία διαμόρφωση ενός νέου τύπου σχολείου, του «σχολείου της αγοράς» σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου, βιομηχανοποιώντας το σχολείο και προσδίδοντάς του τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης μετατρέποντας τη γνώση σε εμπόρευμα. Ένας άλλος λόγος που ίσως είναι επιφυλακτικοί είναι γιατί θεωρούν πώς δεν είναι εφικτό να διεξαχθεί αποτελεσματικά με τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που το αναφέρει και η Αθανασούλα Ρέππα (2005).

Η εν λόγω στρεβλή αντίληψη σχετίζεται, κατά τη γνώμη μας –μεταξύ άλλων– με το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα Ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά και αρκετά στελέχη της εκπαίδευ-

σης, δεν έχουν επαρκή ενημέρωση ως προς τις σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, το σύνολο των Διευθυντών του δείγματος υποστηρίζει ότι από τη μια πλευρά η πολιτική εξουσία διατείνεται ότι θέλει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών αλλά στην πραγματικότητα αποδεικνύεται ότι δεν την επιδιώκει κι αυτό για να μην καταρρεύσει το σύστημα πελατειακών σχέσεων που έχει αναπτύξει.

Οι Διευθυντές τονίζουν, ότι η αντίθεση εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση που προωθείται από το Υ.Π., δε θα πρέπει να αποδοθεί σε μια γενικότερη αντίθεση προς κάθε μορφή αξιολόγησης αλλά περισσότερο στο ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς, αν η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό - ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και γίνεται αντικειμενικά ή με στόχο τη βελτίωση και όχι την «καταδίκη» του αξιολογούμενου, χωρίς να αποσκοπεί πρωτίστως σε απολύσεις, τιμωρίες, χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, τότε θα μπορούσε να είναι αποδεκτή. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα της Αναστασίου (2013), όπου η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν θετική απέναντι στη σύνδεση ανατροφοδότησης και αξιολόγησης αλλά και στην έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν, μεταξύ άλλων, ως ευκαιρία για ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη.

Η Πολιτεία προδιαγράφει έναν πολυδύναμο ρόλο για τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, που προϋποθέτει πληθώρα προσόντων και δεξιοτήτων (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994: 72). Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων προκύπτει πως ο Διευθυντής τοποθετείται σε ένα γραφειοκρατικό περιβάλλον, με περιορισμένες δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της θέσης χωρίς στήριξη, χωρίς προεκπαίδευση και επιμόρφωση. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτώμενων Διευθυντών ένα μικρό ποσοστό συμμετείχε σε επιμορφωτικά προγράμματα και ελάχιστες είναι οι γνώσεις που απέκτησαν πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης και επίσης προκύπτει ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών δεν έχει περάσει από το στάδιο της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικός παρά μόνο για τη επιλογή τους στη θέση ευθύνης. Ο τρόπος επιλογής τους στη συγκεκριμένη θέση δεν εγγυάται, όμως, τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Οι Διευθυντές, τονίζουν, ότι η εμπειρία αυτή από μόνη της δεν αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για μια τέτοια θέση και είναι αυτονόητο πως χρειάζονται κάποια υποστήριξη για την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως αναφέρει και η Κουτόβα (2014), οι ηγετικές πρακτικές των Διευθυντών μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν αναβάθμιση της εκπαίδευσης Διευθυντών και των αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων με ιδιαίτερη επικέντρωση στην ικανότητα διαχείρισης και εισαγωγής καινοτομιών γεγονός που όπως καταγράφεται ερευνητικά αποτελεί χρόνιο αίτημα και των ίδιων των Διευθυντών-εκπαιδευτικών (Σαϊτης, 1990· Παπαναούμ, 1995· Ανδρέου, 2005· Παπαθωμάς, 2006). Η επιμόρφωση, σύμφωνα με την έρευνα των Βλάχου κ.ά. (2008: 563), αποτελεί μια καθοριστική και αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη και βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών (έτσι ώστε να ασκήσουν τον ρόλο των σχεδιαστών και διαμορφωτών της μάθησης και της σχολικής ζωής) όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα. Η επιμόρφωση, επίσης, πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και μέσω αυτής να αναπτύσσεται η κατάλληλη νοοτροπία αξιολόγησης και η συνειδητοποίηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας της διαδικασίας (Παλαιοκρασάς, 1997: 182). Για να μπορεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο έργο, θα πρέπει:

1. να πληροί τις προϋποθέσεις της διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας,
2. να είναι ενημερωμένος απέναντι στις εξελίξεις όσον αφορά την αξιολόγηση και επισημονικά καταρτισμένος, μέσω προγραμμάτων επιμορφώσεων, πάνω σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού. Με τα παραπάνω αποτελέσματα έρχεται να συμφωνήσει και ο Κουτούζης (1999), λέγοντας ότι ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης, προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης αλλά και αξιολόγησης.

Όσο αφορά τα προβλήματα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές στη διαδικασία της αξιολόγησης υπάρχει συμφωνία αυτών στη σύνδεσή της με αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος, με αρνητική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από τους αξιολογούμενους και της μη εξεύρεσης κατάλληλου εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τις ανισότητες που υπάρχουν μεταξύ των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με την έρευνα του Μαυρογιώργου (1993) ανέκαθεν υπήρχε ένα πνεύμα αμφισβήτησης και καχυποψίας σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης, γιατί μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί διέβλεπαν τη σύνδεση του σχολείου με τον χώρο οικονομίας, δηλαδή της παραγωγής και της αγοράς εργασίας, τάση που διαγράφεται στην πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να δεχτούν την αξιολόγηση γιατί φοβούνται ότι θα καταδειχθούν οι αδυναμίες και οι ανεπάρκειές τους. Οι επιφυλάξεις θεωρούμε ότι οφείλονται και σε παράγοντες, όπως η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες (Μαυρογιώργος, 1993: 153) και τέλος στις δυνατότητες των μελών της σχολικής μονάδας να

εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση χωρίς αυτή να εκφυλιστεί ή να διαστρεβλωθεί (Καβαδίας, 2002:177).

Εξετάζοντας το θέμα, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με το Υπουργείο Παιδείας το οποίο διατείνεται ότι επιθυμεί την αξιολόγηση, υπάρχει διαρκώς και διαχρονικά μια σθεναρή αντίσταση των συνδικαλιστών οργάνων των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε συζήτηση περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι Διευθυντές αναφέρουν, την έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού από την κεντρική διοίκηση, τις συχνές αλλαγές στο Υπουργείο Παιδείας καθώς και την έλλειψη πολιτικής βούλησης ως λόγοι μη εφαρμογής της αξιολόγησης. Δύο από τους δώδεκα συμμετέχοντες (πρώην συνδικαλιστές) στην έρευνά μας εξέφρασαν έντονα τις επιφυλάξεις τους ως προς τον ρόλο τους ως αξιολογητές υπερτονίζοντας στις απαντήσεις τους τον πολυσύνθετο ρόλο που έχουν μέσα στην σχολική μονάδα σε συνδυασμό με τον χρόνο που απαιτείται για την υλοποίηση των γραφειοκρατικών διαδικασιών. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας που διέπει την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το αυστηρό νομοθετικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και η μεγάλη έμφαση που αποδίδεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στην ενημέρωση γύρω από κανονισμούς και εγκυκλίους ανέδειξε και η έρευνα των Κασουλίδη και Πασιαρδή (2005: 88) πως, από τις εργασίες που καλείται να διεκπεραιώσει στη σχολική καθημερινότητα ο Διευθυντής, αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε εργασίες διοικητικής φύσεως. και ακολούθως στην ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου.

Όσο αφορά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ευρημάτων της έρευνας αφενός προσεγγίζεται ένα θέμα επίκαιρο σύνθετο και πολυδιάστατο αφετέρου πρόκειται για μια έρευνα που έχει συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, αφού σχετίζεται μόνο με την ελληνική πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη το έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον του συγκεκριμένου θέματος ενόψει των σημαντικών αλλαγών στο Ελλαδικό χώρο που σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η συγκεκριμένη έρευνα σε καμιά περίπτωση δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το εξαντλεί. Αντίθετα φέρνει στην επιφάνεια κάποιες διαστάσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, λοιπόν και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων επιθυμεί να εφαρμοστεί ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Αρνητική στάση απέναντι σε οποιασδήποτε μορφή αξιολόγησης εντοπίζεται σε ένα μικρό ποσοστό του δείγματος. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το θεσμό της αξιολόγησης και μάλιστα την θεωρούν αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,

ωστόσο οι αντιδράσεις που υπήρξαν κατά τη γενίκευση του θεσμού πιθανόν να οφείλονται στο φόβο τους για το πώς θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική ηγεσία αλλά και στο φόβο που προκαλεί η εισαγωγή οποιασδήποτε νέας ιδέας που ενδέχεται να επιφέρει αλλαγές στο εργασιακό τους καθεστώς (π.χ. επιπλέον φόρτο εργασίας). Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών αναγνωρίζουν, ότι ένα από τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αποδέχονται αυτή την ευθύνη που απορρέει από το ρόλο τους. Ωστόσο, από την έρευνα διαφάνηκε, ότι η πλειοψηφία του δείγματος των διευθυντών δεν έχει παρακολουθήσει καμιάς μορφής επίσημης ενημέρωσης-επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επίσης έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση αυξάνεται, όσο αυξάνεται και ο βαθμός επιμόρφωσης-ενημέρωσης που παρέχεται και στους διευθυντές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης είναι δυνατόν να απομυθοποιήσει την αξιολόγηση και να αναδειξεί τους στόχους της, που είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η ανωτέρω επιχειρούμενη ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε ίσως να φανεί ανεπαρκής και ατελής αν δε συνοδευόταν και από την κατάθεση του δικού μας προβληματισμού και αν δεν συνοδευόταν από μια πρόταση που θα αποσαφήνιζε το στίγμα της. Καταθέτουμε, λοιπόν, την άποψή μας ότι όσο και αν αρνείται κανείς την αξιολόγηση ως διαδικασία ενταγμένη στα σημερινά πλαίσια του σχολείου, θα ήταν μια αντίδραση χωρίς ουσία, να απορρίψουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολογικής διαδικασίας στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα, περιμένοντας την αλλαγή της σχολικής κοινωνίας έξωθεν και μη προβάλλοντας τρόπους και προτάσεις, οι οποίες μπορούν να αναδειχθούν, αρχικά, μέσα από μια ουσιώδη ενδοσχολική αξιολόγηση, που θα απέβλεπαν στο μετασχηματισμό και στην αλλαγή των όρων λειτουργίας της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθούν στο μέλλον οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον η εφαρμογή της αξιολόγησης εφαρμοστεί. Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα να διαπιστωθεί, αν όντως η αξιολόγηση αποτέλεσε ένα εργαλείο που συνέβαλε στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης και στη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό ή μετατράπηκε σε μία διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς κανένα όφελος για τη σχολική μονάδα. Με δεδομένες, λοιπόν, από τη μια πλευρά τη συνθετότητα και περιπλοκότητα της διαδικασίας αξιολόγησης ως εκπαιδευτικού γεγονότος και από την άλλη τη σημερινή προβληματική του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια αναγκαία κοινωνική διαδικασία της οποίας την εκτέλεση μπορούν να αναλάβουν όσοι συμμετέχουν χωρίς ιεράρχηση ή διάκριση. Αυτή η εκ των έσω αξιολόγηση μπορεί

να προσλάβει ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα μιας ενδεχόμενης αξιολόγησης δε θα συνδέονται με αρνητικές κυρωτικές θεσμικές αποφάσεις και ως διαδικασία θα είναι απενοχοποιημένη από κομματικές, προσωπικές ή ιδεολογικές τοποθετήσεις. Η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των αντιδράσεων και στον καθησυχασμό των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που προέρχονται ακόμα από την εποχή του επιθεωρητισμού. Εν κατακλείδι, πιστεύουμε ότι για να πετύχει οποιοδήποτε μοντέλο αξιολόγησης στον πολυδαίδαλο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει πρώτα από όλα το κράτος να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί το κράτος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελή, Ε. Β.** (2013). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στη Τάξη*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αγγελίδου, Κ. & Γεωργίου, Μ.** (2005). Πρόταση αξιολόγησης ακαδημαϊκού προσωπικού: Μελέτη περίπτωσης ιδιωτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. (επιμ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 89-110.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. (επιμ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 39-60.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. Π. (επιμ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 39-59.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ.-Φ.** (2013). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Αναστασίου, Φ.-Μ.** (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ. 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν.** (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ.,** (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. Στο: Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από:

http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf
(10-2-2019).

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Π.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.
- Apple, M.** (2002). Αν η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών είναι η Απάντηση Ποιά είναι η Ερώτηση;. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 99-111.
- Ανδρέου Α.** (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α.** (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο: *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 30, 20-22.
- Ανδρέου, Α.** (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαγενάς, Γ.** (2001). Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο. *Θέματα Παιδείας*, τχ. 7, 29-32.
- Bell, J.** (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, M., Gomm, R., Hammersley, M. & Woods, P.** (1999β). Εγχειρίδιο μελέτης. Στο: Δημητρακοπούλου, Ι. (επιμ.). *Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής έρευνας*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 55-103.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ. & Βαβουράκη, Α.** (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο: Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (επιμ.). *Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., σ. 537-602
- Γεωργιάδης, Β., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ. & Χάμπα-Μιχαηλίδου, Κ.** (2007). 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, σ. 111-144.
- Γεωργουδάκης, Γ.** (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Γκανάκας, Ι.** (2005). Η αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 195-212.

- Γκανάκας, Ι.** (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του σχολείου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Τόμος Α'. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σ. 503-508
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W.** (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.). Αθήνα: Έλλην.
- 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, σ.113-135.
- Δαδαμόγια, Θ.** (2014). *Διαχείριση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του συνεργατικού κλίματος*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1981). *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Μέρος Α'. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή – θεωρία - πράξη - προβλήματα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Γ.** (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Eurydice** (2004). *Επισκόπηση για την Αξιολόγηση των Σχολείων*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδική.
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 48, 7-24.
- Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β.** (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τχ. 13, 135-151.
- Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β.** (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών, στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για*

την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (σ. 391-435).

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. & Τσιάκκικος, Α. (επιμ). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 169-189.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Καββαδίας, Γ. (2002). Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, (σ. 173-186).

Καββαδίας, Γ., & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 47, 26-32.

Καββαδίας, Γ. & Κάτσικας, Χ. (1998). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τχ. 51, 14-18.

Καββαδίας, Γ. & Φατούρου, Α. (2002). Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 62. Ανακτήθηκε από <http://www.antitetradia.gr/> (10-7-2018)

Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθήνισης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 103, 31-35.

Καπαχτσιή, Β. (2008). *Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού - Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Κριτική.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στο: *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf> (10-2-2019)

- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π.** (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά...τα καλά νέα: το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 4, 83-104
- Κασσωτάκης, Μ.** (1989). Αξιολόγηση διδασκαλίας. Στο: *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τ. 2ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 615-617.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων – Καθηγητών, σ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ.** (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.** (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2011). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (επιμ.). *Εκπαίδευση – Κοινωνία – Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 535-565.
- Καταβάτη, Ε.** (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 69-70, 191-195.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.** (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν.** (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτόβα Χ.** (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτούζης, Μ.**, (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 23-45.
- Κουτούζης, Μ.**, (1999). Ηγεσία / Καθοδήγηση. Στο *Γενικές Αρχές Μανατζμέντ*, τ. Α. (σ. 137-167). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα: Στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

- Μονάδων, τόμ. Γ', *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 13-15.
- Κουτούζης, Μ.** (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 30, 28-29.
- Κουτούζης, Μ.** (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.
- Κυριαζή, Ν.** (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* Ιωάννινα, τ. 13, σ. 77-87.
- Κωτσίκης, Β.** (1993). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Λαΐνας, Α.** (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* Ιωάννινα, τχ. 17, 151-179.
- Λακασάς, Α.** (2001, Σεπτέμβριος 02). Αξιολόγηση: τι ζητούν οι εκπαιδευτικοί, *Εφημερίδα Καθημερινή*, σ. 16.
- Λιοναράκης, Α. και Σπανακά, Α.** (2009). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*, Αθήνα: ΤΜΗΜΑ Α, ΤΟΜΟΣ 2, σ. 244-249. Ανακτήθηκε από: http://artemis.eap.gr/icodl2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A2-PDF/131.pdf (9/7/2018).
- Λουκέρης Δ., Κατσαντώνη Σ. & Συρίου Ι.** (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 15, 180-194.
- McBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μεταφρ. Δούκας, Χ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L.** (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μακράκης, Β.** (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ., (σ. 249-300).
- Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ. & Δαλαβίκας Θ.** (2009). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τχ.15, 195-209.
- Μαρκόπουλος Ι. & Λουριδάς Π.** (2010). «Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». *Επιστημονικό Βήμα* τχ. 14, 25-41.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ. 30, 26-28.
- Μελισσόπουλος, Σ.** (2006). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Μπελέσης Ι.** (2012). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουραντάς, Δ.** (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μποφυλάτος, Σ.** (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/1998. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 47, 17-19.
- Μυλωνά, Ζ.** (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Νανούρης, Δ.** (2003). Πώς αξιολογούν της αξιολόγηση. Στο: *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 7/9, 44-45.
- Νασίκας, Α.** (2014). *Εξωτερική Αξιολόγηση και Εμπλοκή Μαθητών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ντολιοπούλου, Ε.** (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ.** (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action Α.Ε.
- Ξωχέλλης, Π.** (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρώπουλος Σ., Κωστάκη Α., Βρεττάκου Β.** (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΩΝ

- Παμουκτσόγλου, Αν.** (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαϊωάννου, Α.**(1981). Διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διοίκηση του σχολείου. *Νέα Παιδεία*, τχ. 16, 27-3.
- Παπαγεωργίου, Η.** (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαθωμάς, Ι.** (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Παπαναούμ, Ζ.** (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ.** (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπασταμάτης, Α.** (2001). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 31, 37-61.
- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία ,από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση 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, σ. 27-38.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2014). Το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών. Τόμος II*. Αθήνα: Ίων, σ. 443-476.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι.** (2014α). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών. Τόμος II*. Αθήνα: Ίων, σ. 25-41.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι.** (2014β). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). *Αξιολόγηση*

- Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών. Τόμος II. Αθήνα: Ίων, σ. 383-433.*
- Πατένταλη, Β.** (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3ος τόμος, τχ. 2, 119-140.
- Πετρίδου, Ε.** (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 183-194.
- Πίος, Σ.** (2012). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Robson, C.** (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Φ. Καλυβά, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλάκου, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββίδης, Ι.** (2014β). Ο ρόλος της επιθεώρησης-Αξιολόγησης. Στο: Πασιαρδής, Π. (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών. Τόμος II. Αθήνα: Ίων, σ. 43-69.*
- Σαββίδης, Ι.** (2014γ). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών. Τόμος II. Αθήνα: Ίων, σ. 273-307.*
- Σαΐτη, Α.** (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ.** (1990). *Η συμβολή του Management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Νέα Παιδεία, τχ. 54, 70-93.
- Σαΐτης, Χ.** (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.** (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.** (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιάρκος, Γ.** (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 65-66, 175-183.
- Σιέγκα-Αθανασιάδη, Μ., Σωκράτους, Μ. & Χατζηαθανασίου, Χ.** (2007). Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Μια ρεαλιστική προσέγγιση. Στο Π. Πασιαρδής, Σαββίδης Ι. & Τσιάκκιρος Α. (επιμ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 323-340.

- Σκουρής, Β.** (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στάμος Γ.** (2004). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικός έλεγχος*. Πτυχιακή εργασία στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Αθήνα.
- Στραβάκου, Π.** (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε.** (1995). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Τριλιανός, Α.** (1987). Η Άσκηση της Εξουσίας και ο Διευθυντής του Σχολείου. *Λόγος και Πράξη*, τχ. 31, 27-34.
- Τσαντάκης, Γ.** (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας*. (Μεταπτυχιακή εργασία): Πάτρα.
- Τσαντάκης, Γ.** (2007). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Ερευνητική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Τσιούμαρη, Ν.** (2014). *Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιώλης, Γ.** (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τύπας, Ε. & Κατσαρός, Ε.** (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α.** (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 61-70.
- Φατούρου, Α., & Καββαδίας, Γ.** (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση, ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 103, 26-29.

Ανακτήθηκε από:

http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf (10-2-2019)

Faulner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα. ΕΑΠ.

Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 1, 3-8.

- Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 123-134.
- Χαρακόπουλος, Κ.** (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/10381> (10-02-2019).
- Χαρίσης, Α.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 12, 159-169.
- Χατζηγεωργίου, Ι.** (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.** (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 36, 114-127.

Ξενογλωσση

- Boyd, R. T. C.** (1989). Improving teacher evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(7). Διαθέσιμο από: <http://PAPPEonline.net/getvn.asp?v=1&n=7>.
- Derrington, M. L. & Campbell, J. W.** (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, Issue 3, 305-326.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3, 77- 101.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1992³). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Cronbach L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F. & Weiner, S. S.** (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: JosseyBass.
- Danielson, C. & McGreal, T.** (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. USA: Educational Testing Service.

- Dolley, J.** (1994). *Planning, monitoring and evaluating learning programmes*. Buckingham: Open University Press.
- Doyle, J. L. & Wells, S.** (1997). Social class and the effective school paradigm. *International Journal of Educational Management*, 11(4), 145-148.
- Eurydice** (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Ανακτήθηκε στις 10-7-2018 από: <http://www.eurydice.org>
- Eurydice** (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Ανακτήθηκε στις 10-7-2018 από: <http://eacea.ec.europa.eu>
- Eurydice** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Eurydice.
- Greenfield, W.D.** (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Griffith, G.** (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Joffe, H.** (2012). Thematic analysis. In: D. Harper & T. Andrew (Ed). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. The Atrium: Wiley-Blackwell, p. 209-224.
- Ingvarson L.** (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession. Στο D. Middlewood & C. Cardno (Ed.). *Managing teacher appraisal and performance*. London: Routledge, p. 160-180.
- Scriven, M. S.** (1991⁴). *Evaluation Thesaurus*. California: Sage Publications.
- Figel, J.** (2008). Vocational Education and Training. Informal Education Ministers' Meeting in Bordeaux-Closing speech. Bordeaux, 26 November 2008. Ανακτήθηκε στις 10-7-2018 από: http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/08_11_26_Bordeaux_closing_speech_en.pdf

Βασικές Πηγές

- Νόμος 1566/1985** «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985).
- Νόμος 1304/1982** «Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και μέση τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση» (ΦΕΚ 114 Α΄ /7-121982).
- Νόμος 1566/1985** (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2043/1992** «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 79/19-05-1992).
- Νόμος 2188/1994** «Ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 18 Α΄).
- Νόμος 2525/1997** «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 188 Α΄ /23-09-1997).
- Νόμος 2817/2000** «Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπ/κές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78 Α΄ /14-03-2000).
- Νόμος 2986/2002** «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24 Α΄ /13-2002).
- Νόμος 3848/2010** «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση» (ΦΕΚ 71 Α΄ /19-05-2010).
- Π.Δ. 320/1993** «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (ΦΕΚ 138 Α΄ /25-081993).
- Π.Δ. 25/2002** «Επαναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Π.Ε. και Δ.Ε.» (ΦΕΚ 20 Α΄ / 7-2-2002).
- Π.Δ. 152/2013** Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 240 Α΄ / 05-11-2013).
- Υ.Α. Δ2/1938/1998** «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (ΦΕΚ 189 Β΄ / 27-02-1998).

Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340Β / 16.10.2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ			
<u>A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση</u>			
1. Φύλο	άνδρας <input type="checkbox"/>	γυναίκα <input type="checkbox"/>	
2. Ηλικία	κάτω των 40 <input type="checkbox"/>	μεταξύ 51 – 60 <input type="checkbox"/>	
	μεταξύ 41 - 50 <input type="checkbox"/>	άνω των 60 ετών <input type="checkbox"/>	
3. Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής	έως 5 έτη <input type="checkbox"/>	έως 15 έτη <input type="checkbox"/>	
	έως 10 έτη <input type="checkbox"/>	άνω των 15 ετών <input type="checkbox"/>	
4. Βασικό πτυχίο.....			
5. Ειδικότητα.....			
6. Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό.....			
7. Πιστοποίηση ΤΠΕ	A' Επίπεδο <input type="checkbox"/>	B' Επίπεδο <input type="checkbox"/>	
8. Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ΕΠΑΛ	
	Ενιαίο Λύκειο <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Εσπερινό	
9. Τοποθεσία	Αστική <input type="checkbox"/>	Ημιαστική <input type="checkbox"/>	Αγροτική <input type="checkbox"/>
10. Μέγεθος Σχ. Μονάδας.....			
<u>B. Περί Αξιολόγησης</u>			

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;
2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;
3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;
4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;
6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;
8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;
9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;
10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;
11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

Συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1^η

Α. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ1	Α	ΠΕ06	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Αγγλική Φιλολογία Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό: Γλωσσολογία</u>	Καμία

Β. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αρχικά, υλική επάρκεια δηλαδή βιβλία, εξοπλισμός, εργαστήρια για τις ειδικότητες και γνωστική επάρκεια των στελεχών της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού [...]. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε βγει από σχολές, από πανεπιστήμια που είναι πάρα πολύ αξιόλογα. Αρκεί μόνο αυτό τελικά στην εκπαίδευση; Αναρωτιέμαι. Δεν πρέπει συνέχεια να ενισχύουμε τον ρόλο μας με ακαδημαϊκά προσόντα και επιμορφώσεις. Μόνο μέσα από την αξιολόγηση θα το πετύχουμε αυτό».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Μέσω της αξιολόγησης πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε μια συνεχή επιμόρφωση πάνω σε θέματα που σχετίζονται στις βασικές αρχές της διδακτικής και μεθοδολογίας των γνωστικών αντικείμενων και στον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Θεωρώ ότι η συμβολή της είναι και για λόγους δικαιοσύνης. Κάποιος που εργάζεται καλύτερα, που προσπαθεί περισσότερο να έχει κάποιο προβάδισμα, κάποιο όφελος».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Ως Διευθυντής έχω αξιολογηθεί μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης ενώπιον της επιτροπής επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Δεν έχω επιμορφωθεί σε θέματα αξιολόγησης μας και στην περιφέρειά μας ελάχιστες επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν λόγω των έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των συνδικαλιστικών ομάδων

και της κυβέρνησης. Ενημερώνομαι μέσω ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων βιβλίων και συνομιλώντας με φίλους συναδέλφους που δουλεύουν σε σχολεία του εξωτερικού».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Η αξιολόγηση στην Ελλάδα είναι μια διαδικασία συνεχής και πολύπλοκη με πολλές προϋποθέσεις, η οποία όμως δεν είναι αρκούντως δομημένη και συστηματική. Εγώ είμαι πάντα υπέρ μιας διαδικασίας κρίσης που θα αναδειξεί αυτούς που είναι ικανότεροι αλλά από τους περισσότερους θεωρείται ως ένα εργαλείο πίεσης από την εκάστοτε κυβέρνηση. Αμφισβητούνται τα κριτήρια, οι στόχοι και από ποιον θα γίνει η αξιολόγηση».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενημέρωση. Έρχεται μια εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας στο σχολείο σχετικά με την αξιολόγηση και όλοι μας κάνουμε σενάρια [...]. Πρέπει να υπάρχει αναλυτική ενημέρωση για τους στόχους, τα κριτήρια, τον τρόπο εφαρμογής της και με ασφαλιστικές δικλίδες ότι θα γίνει με αξιοκρατία όχι με γνωστούς και γνωριμίες».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Η γνώμη μου είναι ότι οι Διευθυντές μπορούν να αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό μόνο σε δείκτες που σχετίζονται με τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς, μαθητές και τοπική κοινωνία. Επίσης, θα μπορούσαν να παρέμβουν σε θέματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε σχολικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις και στην χρήση νέων τεχνολογιών».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ανησυχώ και απορώ ως προς τον ρόλο μου ως αξιολογητής. Θα κάνω σωστή, δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση όταν αυτό μου ζητηθεί. Αυτό μόνο με απασχολεί [...]. Καταρχήν, το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει μια κουλτούρα αξιολόγησης έχοντας ως κύριο μέλημα του, ο/η Διευθυντής/τρια, να προωθεί το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός,

απέναντι στο προσωπικό του, για συνεχή επιμόρφωση. Ενημερωμένος απέναντι στις εξελίξεις όσον αφορά την αξιολόγηση, και επιστημονικά καταρτισμένος».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Θεωρώ ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι σε θέση να παρακολουθεί, να επεμβαίνει, να ασκεί κριτική στην παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα. Μπορεί να διαπιστώσει τα προβλήματα που δημιουργούνται από εξωτερικές επιδράσεις, από το πρόγραμμα των μαθημάτων, από τις σχέσεις δασκάλου και μαθητή, από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Υπάρχει μια αμφισβήτηση ως προς τα προσόντα του/της Διευθυντή/τριας που αξιολογεί το εκπαιδευτικό του προσωπικό. Αν είναι ικανός, αντικειμενικός και επιμορφωμένος πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, έχουμε νομίζω την ευαισθησία να πούμε, σήμερα το μάθημα το έκανα καλά, σήμερα δεν πήγα καλά ότι αυτό έφταιξε. Οι περισσότεροι από μας. Όχι αναγκαστικά όλοι».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Οι συγκρούσεις είναι μονόδρομος. Υπάρχουν πάρα πολλά περιθώρια βελτίωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά δεν μπορούμε να συμφωνούμε σε όλα. Και όπως δείχνει και η ιστορία το πλαίσιο της αξιολόγησης δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί και έχει δημιουργήσει ένα κλίμα προκατάληψης και αμφισβήτησης [...]. Η διδασκαλία δεν είναι πάντα κάτι χειροπιαστό, ούτε ποσοτικά μετρήσιμο, ούτε ξέρω αν υπάρχουν ποσοτικοί παράγοντες. Πως μπορώ να αξιολογηθώ γι' αυτό; Γιατί να αξιολογηθώ και απο ποιον; Ποιο θα είναι το αποτέλεσμα; Η προαγωγή μου; Η αύξηση του μισθού μου; Ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς».

Συνέντευξη 2η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ2	Θ	ΠΕ02	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	2	Κλασική Φιλολογία Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό: Νεοελληνική Λογοτεχνία</u>	Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Αν με ρώταγες πριν κάποια χρόνια που ήμουν στην ιδιωτική εκπαίδευση, ήμουν υπέρμαχη και έλεγα ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση, δεν μπορεί να συνεχιστεί αυτό που γίνεται, δεν εργάζονται οι εκπαιδευτικοί στον δημόσιο τομέα κλπ. Το πιστεύω και σήμερα. Η προσωπική μου γνώμη είναι ότι μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης θα μπουν σε μια διαδικασία επιμόρφωσης και ανάληψης των ευθυνών που τους αναλογεί μέσα σε μια σχολική μονάδα».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό για τη βελτίωση: Πρώτον, των διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών των εκπαιδευτικών αφού αντιληφθούν τις ανεπάρκειές τους, δεύτερον, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τρίτον, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είμαι κάθετη σ' αυτό. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να αξιολογούμαστε. Γιατί υπάρχει κόσμος που μπορεί να μην είναι ικανός να διδάσκει και έτσι να απαξιώνεται συνολικά και η εικόνα του σχολείου».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Ναι, έχω αξιολογηθεί. Αρχικά μοριοδοτήθηκαν τα ακαδημαϊκά μου προσόντα και η προϋπηρεσία μου ως εκπαιδευτικός (προσωπικός φάκελος) και στη συνέχεια μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Έχω επιμορφωθεί, θεωρώ όχι στον απαιτούμενο βαθμό, μόνο πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ζητάμε την επιμόρφωση δεν γκρινιάζουμε».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Ο βασικός λόγος της μη εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι η έλλειψη αποφασιστικότητας της πολιτείας για άμεση εφαρμογή της. Εδώ περικλείεται και η έλλειψη διάθεσης της εκάστοτε κυβέρνησης να επικοινωνήσει στη σωστή του βάση το όλο θέμα με την εκπαιδευτική κοινότητα».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Καταρχήν το να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί την ενοχοποίησή τους για τις αδυναμίες τους και τα προβλήματα της εκπαίδευσης και κατά δεύτερον ότι δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε απολύσεις».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αξιολόγησή τους θα πρέπει να γίνεται από τους σχολικούς συμβούλους [...]. Κύρια ευθύνη, του Διευθυντή μέσα στην σχολική μονάδα, είναι να «ελέγχει» την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την συνεργασία τους με τους μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία. Σίγουρα ξέρει πως λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική του μονάδα, ποιος είναι εργατικός, ποιος είναι τυπικός, ποιος έχει καλή σχέση και διάθεση με τα παιδιά».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια θα πρέπει να αποτελεί ηγετική φυσιογνωμία. Εκτός, από τα ακαδημαϊκά προσόντα, έχει και παιδαγωγικό ρόλο μέσα στην σχολική μονάδα [...]. Θα πρέπει να χαίρει αποδοχής από το διδακτικό του προσωπικό, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να μπορεί να συνεργάζεται με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, να είναι οργανωτικός, δίκαιος, ανθρώπινος και πάντα προσγειωμένος».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Προσωπική μου γνώμη είναι ότι ο Διευθυντής αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως υπάλληλο. Δηλαδή, για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα. Μπορεί να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο τους (ιδιαίτερα τους νεότερους) αλλά πιστεύω ότι διδακτικό του έργο μέσα στην τάξη μπορεί καλύτερα να αξιολογηθεί από τον σχολικό σύμβουλο ή ίσως από μια επιτροπή από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα είναι καταρτισμένη σε παιδαγωγικά θέματα. Επίσης, ο/η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και κατά πόσο συνεργάζεται με τους μαθητές, γονείς, σύλλογο διδασκόντων».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Έχω διαπιστώσει, ως Διευθύντρια, ότι με την ανακοίνωση της εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από πρόσθετο άγχος και νευρικότητα διότι είναι επηρεασμένοι από παλιότερες καταστάσεις αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στον εργασιακό τους χώρο».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Αρχικά, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο θεσμός της αξιολόγησης δεν έχει ως μοναδικό στόχο τη χειραγώγηση και τη τιμωρία των εκπαιδευτικών. Η έκθεση αξιολόγησης μπορεί να είναι ανατροφοδοτική, σκέφτεσαι κάποια πράγματα που έκανες σωστά, κάποια που δεν έκανες, τα προβλήματα που είχες και ούτως ή άλλως στον/στην Διευθυντή/τρια φθάνουν καθημερινά μηνύματα από τα προβλήματα του συλλόγου διδασκόντων αλλά και μέσα από τις τάξεις».

Συνέντευξη 3η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ3	A	ΠΕ04.01	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Τμήμα Φυσικής Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό:</u> Φυσική με Ειδίκευση στη Θεωρητική	Αξιολόγηση (γενικό πλαίσιο)

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Βασικός στόχος πρέπει να είναι αναβάθμιση όλης γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να επισημανθούν οι αδυναμίες της διδακτικής διαδικασίας και να εξαλειφθούν. Μέσω της αξιολόγησης θα πρέπει να υπάρχουν και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Καλό είναι να ανεβαίνει λίγο ο πήχης, να μην βαλτώνεις στη δουλειά σου. Κάποιος που εργάζεται καλύτερα, που προσπαθεί περισσότερο να έχει κάποιο προβάδισμα, κάποιο όφελος».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Η αξιολόγηση κάνει ποιοτικότερο το έργο των εκπαιδευτικών. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς σε δια βίου μάθηση και σε συνεχή προσπάθεια για αναβάθμιση γνώσεων».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Ναι, έχω αξιολογηθεί μόνο ως Διευθνήτρια».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Πιστεύω ότι καμία κυβέρνηση δεν είχε το πολιτικό σθένος να υλοποιήσει το θεσμό της αξιολόγησης, φοβούμενη το πολιτικό κόστος [...]. Επιπλέον, δεν υπήρχε ένα σύγχρονο μοντέλο εφαρμογής της αξιολόγησης που να είναι αξιόπιστο και αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς και πάντοτε υπήρχε δυσκολία στην ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Ο εκπαιδευτικός θέλει να νιώθει σιγουριά. Θα πρέπει να του παρέχονται εποπτικά μέσα, εξοπλισμός, σχολικά εγχειρίδια για να μπορεί να βελτιώνει τη διδασκαλία του [...]. Η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να πειστεί ότι η αξιολόγηση είναι μη τιμωρητικού χαρακτήρα, αλλά συμβουλευτικού. Χωρίς καμία μισθολογική κατάταξη, απόλυση κλπ».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Γενικά πιστεύω ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να υπόκεινται στην αποκλειστική ευθύνη του/της Διευθυντή/τριας. Θεωρώ ότι είμαστε από τους λίγους κλάδους που αξιολογούμε σε καθημερινό επίπεδο από τους ίδιους τους μαθητές μας και οι περισσότεροι από μας έχουμε νομίζω, την ικανότητα να αυτοαξιολογηθούμε. Όποιος θέλει να 'ναι σωστός, όποιος θέλει να 'ναι επαγγελματίας νομίζω ότι την θέλει την αξιολόγηση. Τώρα το πώς θα γίνει υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί τρόποι. Γιατί να μην εμπλέκονται και οι μαθητές και οι γονείς (με κάποιες προϋποθέσεις) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Βέβαια την προσφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική μονάδα την γνωρίζει καλύτερα ο/η Διευθυντής/τρια».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Αρχικά θα πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος ώστε να μπορεί να επιτελέσει σωστά το έργο του. Να είναι κατάλληλα επιμορφωμένος πάνω σε θέματα αξιολόγησης και να είναι δίκαιος στην κρίση του χωρίς κανένα στοιχείο υποκειμενισμού, απαλλαγμένος από συμπάθειες, αντιπάθειες και πολιτικές συμμαχίες».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό ως προς την υπαλληλική κυρίως σχέση, αν δηλαδή τηρεί το ωράριο, είναι ηθικός, φέρεται αξιοπρεπώς και πως συμπεριφέρεται στους συναδέλφους του [...]. Είναι δύσκολο να τον αξιολογήσει για το διδακτικό του έργο, διότι δεν είναι σε θέση να επιβλέπει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη λόγω των διοικητικών του υποχρεώσεων, που απαιτούν γραφειοκρατική εργασία».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Η εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζει δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητα, το αδιάβλητο της διαδικασίας αλλά και της ικανότητας του προσώπου που θα κληθεί να τους αξιολογήσει. Η δημιουργία μιας αξιοκρατικής διαδικασίας είναι απαραίτητα προϋπόθεση για την αποδοχή της».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Όλοι μας περνάμε φάσεις στη ζωή μας που δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε, έτσι ίσως να είναι καλύτερο να είμαστε στο γραφείο εκείνη τη χρονιά ή να κάνουμε κάτι άλλο μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά να μην μπαίνουμε στην τάξη. Είναι εύκολο όμως να το παραδεχτούμε; Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι αυτός που θα κρίνει έχοντας τον ρόλο του αξιολογητή. Μπορούμε να το παραδεχτούμε; Η απάντηση είναι τις περισσότερες φορές όχι. Γι' αυτό και οι σχέσεις γίνονται ψυχρότερες και τυπικές ξεχνώντας τους στόχους της αξιολόγησης».

Συνέντευξη 4^η

Α. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ4	Θ	ΠΕ11	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	2	ΤΕΦΑΑ Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό: Άσκηση και Υγεία</u>	Αξιολόγηση (γενικό πλαίσιο)

Β. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Ως διαδικασία, προσωπικά θεωρώ πως η αξιολόγηση πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση κουλτούρας για τη συμμετοχή του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα.»

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Αναρωτιέμαι... Μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν αντικειμενικά όλες οι πτυχές του έργου που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και οι επιδράσεις των διδασκόντων στους μαθητές τους; Τι μετράμε, όταν αξιολογούμε σχολεία ή εκπαιδευτικούς; Εγώ προσωπικά την αξιολόγηση την αντιλαμβάνομαι σαν μια ευκαιρία, μια πρόκληση για αφύπνιση όλων των εμπλεκομένων της σχολικής μονάδας.»

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Έχω αξιολογηθεί κατά τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών/τριων.»

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Έχω επιμορφωθεί παλιότερα από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης σε γενικό πλαίσιο και όχι ειδικά και συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.»

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Δεν υπήρχε ειλικρινή διάθεση εκ μέρους των εμπλεκόμενων (της εκπαιδευτικής κοινότητας και του Υ.Π.) για ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, η οποία θα μπορούσε να καταλήξει σε πολιτική και κοινωνική συναίνεση».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Σαφώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα θα αποτελέσει, πρωτοτυπία και καινοτομία, όμως το πόσο εύκολα ή δύσκολα θα προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με το ποιος αξιολογεί και σε τι αποσκοπεί η αξιολόγηση. Αν ξεκαθαριστούν αυτά τα δύο, λοιπόν, θεωρώ πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα αντιδράσουν. Και φυσικά να υπάρχει και κίνητρο, π.χ. μισθολογική εξέλιξη».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Η αξιολόγηση, για μένα, δεν είναι υπόθεση ενός και μόνο ατόμου. Σίγουρα ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου γνωρίζει τον εκπαιδευτικό καλύτερα, όμως αυτή η οικειότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις προφανώς θα φέρουν και υποκειμενικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια για να ανταποκριθεί επάξια στο ρόλο του αξιολογητή θεωρώ ότι πρέπει να είναι ακέραιος/η και δίκαιος/η ως χαρακτήρας, πλήρως καταρτισμένος/η και επιμορφωμένος/η πάνω στο θεσμό της αξιολόγησης».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«...Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, χρήση εποπτικών μέσων και νέων τεχνολογιών, ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργατικότητα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, σεβασμός, τομείς που ο/η Διευθυντής/τρια είναι σε θέση να αξιολογήσει και να βελτιώσει».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι διχασμένη. Οι μισοί θεωρούν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία υποχρεωτική από την νομοθεσία, η οποία γίνεται για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και οι υπόλοιποι ως μια πράξη αυστηρού ελέγχου του εκπαιδευτικού τους έργου και πιθανή πρόθεση του/της Διευθυντή/τριας να τους τιμωρήσει».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντριά επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Όταν ο/η Διευθυντής/τρια λειτουργεί και ως αξιολογητής πιστεύω ότι χάνεται πλέον η οικειότητα και η φιλική διάθεση με το εκπαιδευτικό προσωπικό [...]. Η κάθε πλευρά βάζει τα όριά της και απομακρύνονται ως άνθρωποι, αποκτώντας πλέον τη τυπική σχέση υπαλλήλου – αφεντικού, όπου ο καθένας ζυγίζει, την κάθε του κίνηση και έκφραση, χάνει τον αυθορμητισμό του και ανάμεσά τους υπάρχει μια ψυχρή σχέση και καχυποψία πολλές φορές».

Συνέντευξη 5η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ5	A	ΠΕ19	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	4	Τμήμα Πληροφορικής Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό:</u> Εφαρμοσμένη Πληροφορική	Καμία

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Όταν οι πρωταγωνιστές της τάξης συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους και αποφασίσουν οι ίδιοι να τις εξαλείψουν ή να τις μειώσουν τότε θα πετύχουμε την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας [...]. Η συνειδητοποίησή, αυτή επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από την αυτοκριτική και τον αυτοέλεγχο στον οποίο στηρίζεται η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«... Πώς χωρίς αξιολόγηση μπορούμε να ξέρουμε αν είμαστε καλοί στο έργο μας; Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι, γιατί ως δάσκαλοι – θεωρώ ότι είμαστε όλοι δάσκαλοι ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούμε - έχουμε υποχρέωση απέναντι στην κοινωνία που μας εμπιστεύεται ό,τι πολυτιμότερο έχει, τα παιδιά της, να βελτιωνόμαστε συνεχώς. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη από όλους γιατί μας βοηθά να γινόμαστε καλύτεροι και να διασφαλίζουμε μέσα από την προσωπική μας βελτίωση και την αναβάθμιση της λειτουργίας των ιδρυμάτων στα οποία υπηρετούμε καλύτερες προοπτικές στα παιδιά μας».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Για τη μονιμοποίησή μου, δυο χρόνια μετά τον διορισμό. Συμμετείχα στις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών/τριών δύο φορές. Την πρώτη φορά επιλέχθηκα από το σύλλογο διδασκόντων και την δεύτερη φορά το 2017 μέσω μοριοδότησης των ακαδημαϊκών μου προσόντων και ατομικής συνέντευξης».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Το σημαντικότερο πρόβλημα κατά τη γνώμη μου είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρξε ποτέ αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά μόνο του εκπαιδευτικού. Αφού η δουλειά τους είναι τόσο μεγάλης αξίας και σημασίας δεν θα έπρεπε να αμείβεται και ανάλογα (υλικά και ηθικά), δεν θα έπρεπε να τους παρέχεται κάθε δυνατή βοήθεια για να αφοσιωθούν στο έργο τους, δεν θα έπρεπε π.χ να κάνουν μάθημα σε μικρότερα τμήματα, σε καλύτερες αίθουσες και με τον κατάλληλο εξοπλισμό»;

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Η διαβεβαίωση πως η αξιολόγηση έχει να κάνει μόνον με βελτίωση της διδασκαλίας, προς όφελος των παιδιών, και δεν θα επηρεάσει την υπαλληλική και μισθολογική τους εξέλιξη».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Πιστεύω ότι δεν πρέπει να γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά του εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία πρέπει να γίνεται από τον Σύλλογο διδασκόντων και όχι από τον/την Διευθυντή/τρια. Ένας προγραμματισμός, ώστε στο τέλος του χρόνου να δούμε τι έχει καταφέρει το σχολείο και ποια προβλήματα, δεν ήταν δυνατό να λυθούν. Κάθε σχολείο πρέπει να αποκτήσει δική του ταυτότητα, στοχοθεσία με βάση τα δικά του ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πρέπει να δούμε αν το σχολείο, στο οποίο υπηρετούμε μπορεί να δώσει στην παιδεία κάτι».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Σίγουρα να έχει γνώσεις επαρκείς για το αντικείμενό του, αυτό είναι το βασικό, αλλά και συνέπεια, εργατικότητα, όρεξη για δουλειά, να είναι άνθρωπος με ηθικές αξίες, να συνεργάζεται. Πολλά έβλαλλα αλλά υπάρχουν και τέτοιοι».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Έτσι όπως είναι σήμερα τα πράγματα, μπορεί να τους αξιολογήσει διοικητικά (τήρηση εργασιακού και διδακτικού ωραρίου, υποχρεώσεις σε σχέση με άλλα εξωδιδακτικά καθήκοντα [...]. Επίσης, μπορεί να κρίνει την προθυμία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την σχέση τους με τα παιδιά και τις οικογένειες, το ενδιαφέρον για τα τεκταινόμενα στο σχολείο, τη συμμετοχή στις δράσεις και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου κ.τ.λ., τις πρωτοβουλίες για διάφορα θέματα κ.ά.».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Στην πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου νομίζω ότι προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, η επιλογή των Διευθυντών/τριών ως αξιολογητές, καθώς χάνεται η προσωπική σχέση, όταν γνωρίζουν πλέον ότι ο διοικων είναι εκεί για να ελέγχει ίσως ακόμα και τον τρόπο που αστειεύονται μεταξύ τους [...]. Σίγουρα, υπάρχει μια μικρή μερίδα συναδέλφων που θεωρούν καλύτερο το Διευθυντή, αφού είναι ο «δικός» τους άνθρωπος που τους ξέρει και δεν θα τους κρίνει αυστηρά».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Είναι λογικό ότι ο αξιολογητής αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα. Αυτό, φυσικά, έχει να κάνει και με τις προσωπικότητες αξιολογούμενων και αξιολογητών. Ένας εκπαιδευτικός με αυτοπεποίθηση δεν φοβάται την αξιολόγηση και την αντιμετωπίζει ως φυσιολογική διαδικασία, στα πλαίσια της υπαλληλικής του λειτουργίας. Γεγονός είναι ότι η αρνητική αξιολόγηση επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και (ειδικότερα σε σχολεία με λίγους εκπαιδευτικούς) μπορεί να καταστρέψει το κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας».

Συνέντευξη 6η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ6	Θ	ΠΕ06	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Αγγλική Φιλολογία Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγωγή</u>	Καμία

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Θέλουμε καλύτερα σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς [...]. Να καταγράφονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Πρέπει να βρούμε τον τρόπο. Η αξιολόγηση θα βοηθήσει».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Κατά την άποψή μου, εάν αξιολογηθεί το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών, θα τους βοηθήσει να εξελίξουν τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Να στραφούν στη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τη στείρα αποστήθιση του βιβλίου».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Ως εκπαιδευτικός δεν έχω αξιολογηθεί. Έχω αξιολογηθεί στο πλαίσιο της υποψηφιότητάς μου για τη θέση του Διευθυντή δύο φορές. Την πρώτη φορά αξιολογήθηκα από την μεγάλη πλειοψηφία των συναδέλφων μου, όταν απέσπασα την ψήφο τους σε διαδικασία μυστικής ψηφοφορίας, μάλλον διότι έκριναν ότι το έργο μου ως Υποδιευθυντής επί πενταετία ήταν θετικό. Όταν αποφάσισα να είμαι εκ νέου υποψήφιος για τη θέση του Διευθυντή, αξιολογήθηκα τα τυπικά και επαγγελματικά μου προσόντα, ενώ μετείχα στην διαδικασία συνέντευξης από σώμα αξιολογητών. Κατά τη διάρκεια της θητείας μου ως Διευθυντής δεν έχω αξιολογηθεί, αλλά είμαι θετικός στην αξιολόγηση».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ανήκε παλαιότερα στην αρμοδιότητα των υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης (π.χ. των Επιθεωρητών) [...]. Ικανότατοι και προοδευτικοί εκπαιδευτικοί δεινοπάθησαν από διορισμένους με πολιτικά κριτήρια επιθεωρητές, με αποτέλεσμα κάθε μορφή αξιολόγησης να απαξιωθεί».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Πρέπει να λυθεί αρχικά το θέμα των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων ώστε και οι εκπαιδευτικοί να αξιολογηθούν επί ίσοις όροις. Μεταξύ των σχολικών μονάδων υπάρχουν ανισότητες για το οποίο θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό ευθύνεται η χωροταξική κατανομή και το κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε η αξιολόγηση να κάνει κάτι στο θέμα των ανισοτήτων. Μια σχολική μονάδα στον Έβρο και μια σχολική μονάδα στο κέντρο της Αθήνας ή στα βόρεια προάστια δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία. Ούτε τα ερεθίσματα των παιδιών είναι τα ίδια, ούτε ο καθηγητής έχει τις ίδιες ευκαιρίες να κάνει κάτι εκτός σχολείου επιπλέον για τα παιδιά, ούτε την ίδια οικονομική δυνατότητα έχουν οι σχολικές μονάδες να κάνουν δράσεις για τα παιδιά. Αυτό που παραμένει ίδιο είναι η διάθεση του εκπαιδευτικού να εργασθεί και να προσφέρει».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Οι σχολικοί Διευθυντές/τριες σίγουρα μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο διοικητικό. Για να αξιολογήσουν το διδακτικό έργο των συναδέλφων τους θα πρέπει να απαλλαγούν από τις υποχρεωτικές διδακτικές τους ώρες, ώστε να έχουν χρόνο για την αξιολόγηση, να επιμορφωθούν σοβαρά για την διαδικασία και να έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (τουλάχιστον 15 ετών). Επομένως, δεν είναι ώριμες οι συνθήκες για να επωμιστούν οι σχολικοί Διευθυντές/τριες την κύρια ευθύνη της αξιολόγησης».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Πάνω από όλα άνθρωπος ο οποίος ενδιαφέρεται συνέχεια να διευρύνει τις γνώσεις του και βέβαια μεγάλη υπομονή για να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού του προσωπικού».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Καταρχήν για να αξιολογήσουμε τους συναδέλφους μας θα πρέπει να επιμορφωθούμε. Δεν μπορώ να ασκήσω κριτική στο επιστημονικό κομμάτι του καθηνός, αλλά στο θέμα τού πως χειρίζεται μια τάξη νομίζω ότι έχω άποψη, στο θέμα τού πως λειτουργεί μέσα στο σχολείο, σε ότι έχει να κάνει με την επικοινωνία με τους φορείς του σχολείου ή τους μαθητές, νομίζω ότι μπορώ να έχω άποψη. Στο θέμα τού πως λειτουργεί για να προσφέρει μέσα στο σχολείο ή αν αποφεύγει τη διαδικασία της προσφοράς, νομίζω ότι μπορώ να έχω άποψη. Ο Σχολικός Σύμβουλος σίγουρα σε θέματα επιστημονικότητας».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Αρνητικά. Υψώνεται ένα τείχος δυσπιστίας και επιφυλακτικότητας και χάνεται η δυνατότητα για γόνιμη συνεργασία για το καλό της εκπαίδευσης των παιδιών μας».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«...Σίγουρα κάποιοι διευθυντές υπερεκτίμησαν το ρόλο τους υιοθετώντας ένα αυταρχικό μοντέλο διεύθυνσης που παρέπεμπε σε άλλες εποχές που νομίζω κανείς δεν θέλει να θυμάται. Πιστεύω ότι το όλο εγχείρημα της αξιολόγησης μας έκανε όλους είτε επιφυλακτικούς και αρνητικούς σε ό, τι θα καλείται από δω και πέρα "καινοτόμος δράση"».

Συνέντευξη 7η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ7	A	ΠΕ11	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	ΤΕΦΑΑ Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό: Ειδική Αγω- γή</u>	Καμία

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Μέσω της αξιολόγησης θα πρέπει να βελτιωθούν οι υποδομές, ο εξοπλισμός των σχολείων και να γίνει ουσιαστική αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών βιβλίων».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επανεκτίμηση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν και στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας τους, καθώς εντοπίζει εσφαλμένες τακτικές και αναχρονιστικές μεθόδους».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Υπηρετώ τη θέση του Διευθυντή από το 2015. Εκείνη τη χρονιά τα κριτήρια επιλογής εκτός από τα τυπικά προσόντα στην διαδικασία της μοριοδότησης συμμετείχε με μυστική ψηφοφορία και ο σύλλογος διδασκόντων. Με την αλλαγή του νόμου το 2017 καταργήθηκε η ψηφοφορία του συλλόγου και αντικαταστάθηκε με ατομική συνέντευξη από τα περιφερειακά συμβούλια ΠΥΣΠΕ».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω συμμετέχει σε καμία επιμόρφωση που αφορά την αξιολόγηση».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Οι προθέσεις του Υπουργείου δίνουν μια εικόνα αποσπασματικότητας στους σχεδιασμούς που έχει για τον τρόπο αξιολόγησης. Διαρκώς αναβάλλονται συζητήσεις που πρέπει να κάνει με την εκπαιδευτική κοινότητα».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ανάγκη από αξιολόγηση αλλά από απόδοση αξίας στο ρόλο τους [...]. Επιμόρφωση, συνεννόηση, ανταλλαγή σκέψεων κι εμπειριών, βελτίωση συνθηκών εργασίας και συμπαράσταση στο έργο τους μπορεί να συμβάλλουν στην ηπιότερη προσαρμογή τους στην αξιολογική διαδικασία».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Θεωρώ ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου έχει τη γενική ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διευθύνει. Βρισκόμαστε καθημερινά με τους εκπαιδευτικούς κ θεωρώ ότι είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τη συνεισφορά τους, την επάρκεια και αποτελεσματικότητά τους κατά τη διδασκαλία στην τάξη [...]. Στο κομμάτι της επιστημονικότητας δεν μπορώ να ασκήσω κριτική είναι θέμα Σχολικού Συμβούλου».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Σίγουρα να είναι καταρτισμένος. Στην προσωπικότητά του ένα στοιχείο θα πρέπει να είναι η δικαιοσύνη, η αγάπη (στοιχείο που το παραγκωνίζουμε), η κατανόηση, η διαλλακτικότητα, η δημοκρατικότητα».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Το έργο των εκπαιδευτικών (γνώσεις και μεταδοτικότητα) μέσα στην τάξη μπορεί καλύτερα να αξιολογηθεί από τον σχολικό σύμβουλο, αφού έλθει όχι μόνο μια αλλά περισσότερες φορές στην τάξη για

να κρίνει συνολικά το έργο του κάθε συναδέλφου. Ο/Η Διευθυντής/τρια μπορεί να αξιολογήσει τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και την συνέπειά του».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με την προσωπικότητα του αξιολογητή Διευθυντή. Εάν στα μάτια των συναδέλφων του ο Διευθυντής είναι αξιοσέβαστος, εργατικός, έμπειρος και καλοπροαίρετος, η αξιολόγησή του γίνεται σε μεγάλο βαθμό αποδεκτή. Σε κάθε άλλη περίπτωση, αμφισβητείται».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντριά επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Δεν έχουμε ένα μαστίγιο στο χέρι για να αξιολογήσουμε και να διώξουμε ή να κόψουμε μισθούς. Η εκπαιδευτική “καινοτομία” της αξιολόγησης θέλει χρόνο, διαπραγμάτευση, υπομονή και επιμονή για να αλλάξει η νοοτροπία, οι στάσεις, οι συνήθειες και η κουλτούρα των σχολείων».

Συνέντευξη 8^η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ8	A	ΠΕ02	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό: Ψυχολογία</u>	Αξιολόγηση (γενικό πλαίσιο)

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης θα πρέπει να εντοπίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί (είναι λίγοι, αλλά υπάρχουν), που είναι ακατάλληλοι για διδασκαλία σε σχολικές τάξεις. Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει υποχρεωτικά να μετατάσσονται σε άλλες υπηρεσίες».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να υπάρχει μια αξιολόγηση όχι με βαθμό, αλλά μια βοήθεια ίσως μια απόδειξη για το τι κάνουν σωστά ή όχι. Εκτός από τα βασικά του πτυχία με τα οποία μπήκε στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς. Μέσα από την αξιολόγηση θα κριθεί για την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και διδακτική ικανότητα. Επιπλέον η διαχείριση της τάξης και η επικοινωνία με τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, καθηγητές) μπορούν να αξιολογηθούν».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Το Μάιο του 2015 ανακοινώθηκε ο νόμος για την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και αξιολογήθηκα από το σύλλογο διδασκόντων για την υποψηφιότητά μου για τη θέση του Διευθυντή. Το 2017 πέρασα από τη διαδικασία της συνέντευξης από το περιφερειακό συμβούλιο ΠΥΣΠΕ».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Συμμετείχα σε ελάχιστες επιμορφώσεις που αφορούσαν γενικά την αξιολόγηση και τις είχε οργανώσει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Στην Ελλάδα υπάρχει το πελατειακό καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί για το πόσο αντικειμενική και αμερόληπτη θα είναι η αξιολόγησή τους από στελέχη της εκπαίδευσης αρκετά από τα οποία δεν τους ενέπνεαν και συνεχίζουν να μην τους εμπνέουν, λόγω των κομματικών εξαρτήσεών τους».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των περιοχών και των σχολείων και να υπάρχει μια ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης με τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, καθηγητές, τοπική κοινωνία)».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Θεωρώ ότι ένα από τα καθήκοντα του Διευθυντή μέσα σε ένα σχολείο θα πρέπει να είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καλό θα είναι να υπάρχει συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Το σημαντικό σε ένα σχολείο είναι η μαθησιακή διαδικασία. Είναι να μαθαίνουν τα παιδιά».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Αρχικά, μεγάλη διδακτική και διοικητική πείρα και επαρκή επιμόρφωση στο ζήτημα της αξιολόγησης. Η εργατικότητα και αφοσίωση στο σχολείο σε συνδυασμό με την ακεραιότητα του χαρακτήρα και την ανεξαρτησία από πολιτικά, κομματικά και ιδεολογικά στερεότυπα μπορούν να αποτελέσουν το κλειδί για δίκαιη κρίση».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«...Μου φαίνεται θολό το τοπίο. Η αξιολόγηση από τον/την Διευθυντή/τρια, κάποια στοιχεία φαίνονται λίγο δύσκολα να εφαρμοσθούν, π.χ. όταν κάποιος γνωρίζει τον εκπαιδευτικό μόνο ένα έτος ή και ο σύμβουλος επίσης όταν έχει μία και μόνο παρουσία στο σχολείο, κάποιους δεν τους γνωρίζουμε καν, πως θα τους αξιολογήσουμε με ποια κριτήρια. Εκεί θα πρέπει να τεθούν κάποιες προϋποθέσεις, κάποια συγκεκριμένα standard στοιχεία».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«...Αν γινόταν αξιολόγηση, αρκετοί που με κοιτούν σαν ούφο και δεν περνάνε από το γραφείο να μου πουν καλημέρα, θα έτρεχαν να με “γλείψουν”. Ο φόβος κάνει πολλά. Τώρα, τους πας τα κείμενα και σχολιάζουν, την ξύλινη γλώσσα, το πολιτικό περιεχόμενο [...]. Δεν γνωρίζουν επί της ουσίας τι ακριβώς είναι η αξιολόγηση και ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Για αρκετούς εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση αποσκοπεί σε απολύσεις και τιμωρίες. Ο/Η Διευθυντής/τρια θα κάνει διοικητικό έλεγχο και οι εκπαιδευτικοί φοβούνται την υποκειμενικότητά τους. Οι σχέσεις θα αλλάζουν. Λογικό το βρίσκω. Πλέον θα είμαστε αφεντικά και υπάλληλοι».

Συνέντευξη 9η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ9	Θ	ΠΕ03	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Μαθηματικό Παν. Ιωαννίνων <u>Μεταπτυχιακό: Εκπαιδευτική Τεχνολογία & Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων</u>	Διαλέξεις

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανένα σύστημα και καμία εργασία που να μην αξιολογείται. Όποτε και η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία υπό προϋποθέσεις. Κατά τη γνώμη μου δεν πρέπει να στοχεύει μόνο στους εκπαιδευτικούς. Να περιορίζεται στις περιπτώσεις εκείνων των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνονται ανεπαρκείς χωρίς όμως να οδηγούνται στην απόλυση ή στην διαθεσιμότητα».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Θεωρώ ότι πέρα από οτιδήποτε άλλο είναι η προσωπική μας δουλειά μέσα στην σχολική μονάδα. Μόνος σου γίνεσαι καλύτερος, μόνος σου γίνεσαι καθηγητής, γιατί το υπουργείο ποτέ δεν μας έδωσε δικαίωμα για μια ουσιαστική μετεκπαίδευση, μόνο αποσπασματικές κινήσεις γινόταν στις οποίες δεν συμμετείχε ο κλάδος [...]. Τώρα αν η αξιολόγηση βοηθήσει σ' αυτό μέλλει να το δούμε. Μακάρι μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης να υπάρχει εκ μέρος του Υπουργείου Παιδείας και ο απαιτούμενος χρόνος και χρήμα ώστε εμείς οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούμε».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Ναι, έχω αξιολογηθεί από το περιφερειακό συμβούλιο ΠΥΣΠΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της συνέντευξης».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Έχω παρακολουθήσει διαλέξεις από πανεπιστήμια και ιδιωτικούς φορείς σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση γενικά. Ήταν αρκετά ενδιαφέρουσες και μου πρόσφεραν ερεθίσματα ώστε να προβληματιστώ για το θεσμό της αξιολόγησης. Μακάρι να ακολουθήσουν και άλλες πιο οργανωμένες».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Η εκπαιδευτική κοινότητα συσχέτισε τον Επιθεωρητή με τον Σχολικό Σύμβουλο και ο φόβος επανάληψης του ίδιου μοντέλου ελέγχου της εκπαίδευσης προκάλεσε, έστω και κάπως καθυστερημένα, την αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά της συμμετοχής των Σχολικών Συμβούλων στις ατομικές αξιολογήσεις τους».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Μια στοιχειώδη ενημέρωση. Όχι πολλά πράγματα και ούτε χρειάζονται φοβερά σεμινάρια. Ενημέρωση που με εύληπτο τρόπο να μας κάνει να καταλάβουμε πως ακριβώς θα λειτουργήσει και σε τι ακριβώς αποσκοπεί».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων. Μπορεί να μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του με τη στενή συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ο Διευθυντής/τρια θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιούν τις προσπάθειές τους, έτσι ώστε να εξασφαλίζουν ποιότητα στην διδασκαλία τους [...]. Επιπλέον, θα πρέπει να

υπηρετεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και να προωθεί τον εθελοντισμό και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«...Υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, το οποίο δεν μπορώ να προσδιορίσω, που αντιμετωπίζει προβλήματα σε σχέση με την διδασκαλία και η τάξη είναι κάτι πάρα πολύ κουραστικό. Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι σε θέση να τους αξιολογήσει και να τους απομακρύνει από την τάξη για το καλό των μαθητών».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί με το θεσμό της αξιολόγησης, γιατί δεν γνωρίζουν πώς θα είναι, μια και ως διαδικασία δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ. Θέλουν έναν/μία Διευθυντή/τρια απαλλαγμένο από πολιτικές σκοπιμότητες κ προσωπικές αντιπάθειες».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Δεν γίνεται να είμαστε “κολλητοί” μέσα στο σχολείο. Θα αξιολογηθούν τα προσόντα και το εκπαιδευτικό έργο του κάθε συναδέλφου και ανάλογα ο Υ.Π. θα κρίνει. Ο Διευθυντής απλά είναι το όργανο που θα εκτελέσει τη διαδικασία. Γιατί να φοβούνται τόσο; Και γιατί να φταίει ο Διευθυντής;

Συνέντευξη 10η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ10	A	ΠΕ11	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	ΤΕΦΑΑ Αθηνών <u>Μεταπτυχιακό: Αθληση και Υγεία</u>	Καμία

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Σε κάθε εργασιακό αλλά και εκπαιδευτικό χώρο η αξιολόγηση του έργου του προσωπικού είναι αναγκαία προκειμένου να βελτιώσει την επίδοσή του, να επιβραβευτεί για τις θετικές του επιδόσεις και να προβληματιστεί για τις αρνητικές».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Παρατηρώ ότι το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται αρνητικά από το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν σωστές τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Υπάρχουν μέρες που μπορούν να το διαχειριστούν καλά και άλλες που τα παιδιά θα τους βγάλουν εκτός εαυτού [...]. Αναλόγως την περιοχή, αναλόγως το σχολείο, αναλόγως την σχολική τάξη. Σ' άλλα σχολεία είναι και οι κοινωνικές συνθήκες που παίζουν ρόλο, όσο και να προσπαθείς όταν τα παιδιά έχουν οικονομικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει η διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο. Πολλά πράγματα παίζουν ρόλο. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων / σεμιναρίων μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση ιδιαίτερα των τρόπων διαχείρισης της τάξης».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Όταν υπηρετούσα ως εκπαιδευτικός δεν έχω αξιολογηθεί. Για την υποψηφιότητά μου ως Διευθυντής αξιολογήθηκα και για τα ακαδημαϊκά μου προσόντα, την προϋπηρεσία μου και στη συνέχεια με τη διαδικασία της συνέντευξης».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί δυστυχώς διότι οι όποιες προσπάθειες έκανε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έπεσαν στο κενό λόγω των αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Ανέκαθεν υπήρχε η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση όσων αποφασίζονταν κατά καιρούς πάνω στο θέμα της αξιολόγησης λόγω των κομματικών αντιπαράθεσεων. Η αντιπαράθεση αυτή οδηγούσε είτε στην αποδυνάμωση των προτάσεων που κατέθεταν κατά καιρούς οι διάφορες κυβερνήσεις και, τελικά, στη μη εφαρμογή τους είτε στην κατάργηση των μέτρων που είχαν ληφθεί από προηγούμενες κυβερνήσεις».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Οι εκπαιδευτικοί, στην μεγάλη τους πλειοψηφία, αντιδρούν στη διαδικασία της αξιολόγησης διότι θεωρούν ότι πρέπει απαραίτητως να «βγει σκάρτο» ένα ποσοστό εκπαιδευτικών, με τη λογική ότι δεν είναι δυνατόν όλοι να είναι καλοί. Απαιτούν, να έχουν ίσες δυνατότητες στις αίθουσες διδασκαλίας [...]. Επίσης, ζητούν να λαμβάνεται υπόψη ο ανθρώπινος παράγοντας (μαθητής). Άλλες είναι οι συνθήκες εργασίας σε μια τάξη 25 παιδιών και άλλες σε μια τάξη 12 παιδιών».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Ο ρόλος του/της Διευθυντή/τριας μέσα στην σχολική μονάδα είναι να δημιουργεί ένα κλίμα διαρκούς βελτίωσης και αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού με τη χρήση υλικών και τεχνολογικών πόρων».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Αρχικά ο/η Διευθυντής/τρια θα πρέπει να διαμορφώσει κουλτούρα αξιολόγησης μέσα στην σχολική του μονάδα, μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης μέσω της επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, να θέτει ξεκάθαρο όραμα και στόχους και να βοηθά ενεργά στη δημιουργία συνθηκών συμμετοχικής αλληλεπίδρασης σε καθημερινή βάση. Όλη αυτή

η προσπάθεια δεν πρέπει να οδηγήσει σε διαχωρισμό των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε καλούς και κακούς και σε απολύσεις εκπαιδευτικών».

«9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από μας νοιώθω ότι ανταποκρίνονται επαρκώς στο κομμάτι το διδακτικό, λίγο-πολύ όλοι έχουν βγει από τα πανεπιστήμια με τις ίδιες γνώσεις, από εκεί και πέρα είναι στη διάθεση του καθενός μας να μάθει κάτι παραπάνω, να ενσωματώνει κάθε φορά καινούργια πράγματα σ' αυτά τα οποία ήδη γνωρίζει [...]. Τουλάχιστον για μένα, ως Διευθυντής, η μεγαλύτερη δυσκολία είναι η παιδαγωγική κατάρτιση. Προβλήματα διαχείρισης τάξης. Εκεί μπαίνει η αξιολόγηση μέσω των επιμορφώσεων».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Το Υ.Π. αποφασίζει με την διαδικασία του κατεπίγοντος προτείνει κάποια πράγματα τα οποία οδηγούν σε αντιπαράθεσεις και τριβές μέσα στο σύλλογο διδασκόντων πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Αντιλαμβάνομαι ότι βλέπουν τη διαδικασία αξιολόγησης ως μια διαδικασία νέου-επιθεωρητισμού με τον/την Διευθυντή/τρια στο ρόλο του επιθεωρητή που προσπαθούν με κάθε τρόπο να τους επιβάλλουν μια διαδικασία χειραγώγησης, μια διαδικασία που τους θέλει όργανα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με στοιχεία μη δημοκρατικά και μια διαδικασία που οδηγεί στον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων».

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Ωραία είναι στα λόγια ότι θέλουμε την εξέλιξη των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά πως τον συνάδερφό μας που είμαστε μαζί στο σχολείο 6 -7 χρόνια και έχουμε αποκτήσει σχέσεις όχι μόνο συναδερφικές αλλά και φιλικές, να τον αξιολογήσουμε αρνητικά; Εγώ αυτή την ένσταση έχω [...]. Θα ψυχρανθούν οι σχέσεις μας».

Συνέντευξη 11η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ11	A	ΠΕ03	Λύκειο Νομού Φθιώτιδας	4	Μαθηματικό Πατρών <u>Μεταπτυχιακό: Σπουδές στα</u> Μαθηματικά	Ημερίδες

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Αν η αξιολόγηση έχει στόχο πραγματικά τη βελτίωση το συζητάμε, αλλά πολύ φοβάμαι ότι πίσω από την ωραία λέξη αξιολόγηση κρύβονται άλλες λογικές περί τιμωρίας των εκπαιδευτικών και απόλυσεων. Αυτά δοκιμάστηκαν και αλλού».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Όταν γίνεται μια αξιολόγηση πρέπει να φθάσει σ' ένα αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει ίσως να το διαχειρισθούμε με μεγάλη ευαισθησία. Δεν θα έλεγα ότι αποτελεί de facto ορισμό ότι κάποιος αξίζει και κάποιος άλλος δεν αξίζει. Αν το δούμε ανοιχτά θα δούμε πολύ συχνά να

διαψεύδονται τα πράγματα, δεν σημαίνει τίποτε γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει την προσπάθειά του να παρέχει ένα έργο μέσα στην τάξη του. Εγώ πιστεύω στον εκπαιδευτικό. Με κάποιες εξαιρέσεις οι περισσότεροι άνθρωποι ενδιαφέρονται και θέλουν να παράγουν».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Αξιολογήθηκα μετά από μυστική ψηφοφορία από το σύλλογο διδασκόντων το 2015 και το 2017 μέσω ατομικής συνέντευξης και τυπικών προσόντων».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Μόνο ημερίδες έχω παρακολουθήσει από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα την αξιολόγηση».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Το πολιτικό κόστος όλες οι κυβερνήσεις το υπολόγιζαν. Οι αντιδράσεις εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης των διδασκόντων και του εκπαιδευτικού έργου, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην μη εφαρμογή της διότι οι κυβερνήσεις θα έχαναν ψηφοφόρους».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Πρώτα να λάβω μέρος στη διαδικασία που θα μπουν οι όροι, ως κλάδος. Μετά να ενημερωθώ με ακρίβεια για τους όρους αυτής της αξιολόγησης και να έχω ένα δικαίωμα αν δεν μου αρέσει η διαδικασία να έχω μια παρέμβαση επ' αυτής».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Οι Διευθυντές/τριες δεν προλαβαίνουν. Ο ρόλος τους είναι πολλαπλός. Γραφειοκρατικές διαδικασίες, διαχείριση στάσεων και συμπεριφορών μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτείας. Και αξιολόγηση; Χωρίς επιμόρφωση; Δεν γίνεται».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια δεν πρέπει να είναι αξιολογητής. Στόχος του Διευθυντή είναι να φροντίζει να υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας μέσα στην σχολική μονάδα, αμοιβαία εμπιστοσύνη ώστε οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τον/την ίδιο/α να είναι σε καλό επίπεδο και να υπάρχει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για το καλό των μαθητών».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Ο//Η Διευθυντής/τρια δεν είναι σε θέση να αξιολογεί. Δεν έχει επιμορφωθεί και μοιραία θα γίνουν λανθασμένες κρίσεις που θα έχουν αρνητικές συνέπειες».

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν την θέλει την αξιολόγηση και γι' αυτό συνεχώς αντιδρά. Αν ήθελε το Υ.Π. να έχει ικανούς εκπαιδευτικούς θα έπρεπε να γίνονται επιμορφώσεις που δεν γίνονται. Αυτή τη στιγμή ότι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός το κάνει μόνος του, δεν υπάρχει κάποια καθοδήγηση και ο σχολικός σύμβουλος παίζει απλώς διακοσμητικό ρόλο [...]. Ο Διευθυντής τι μπορεί να κάνει παραπάνω»;

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντριά επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως θέλει να την περάσει το σχέδιο νόμου είναι άστοχη πέρα για πέρα [...]. Γιατί ο καθηγητής ζει υπό το κράτος του φόβου για το αν θα αξιολογηθεί, επαρκώς ή ανεπαρκώς. Ακόμη θα κατηγοριοποιηθούν οι καθηγητές σε καλούς, κακούς, μέτριους. Στοχοποιείται ο εκπαιδευτικός, είναι ένα κινήγι υποτέλειας στον οποιονδήποτε ανώτερό του/της Διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας, διεύθυνσης κλπ.»

Συνέντευξη 12η

A. Ατομικά Στοιχεία – Υπηρεσιακή κατάσταση

	Φύλο	Ειδικότητα	Βαθμίδα σχολείου	Έτη υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	Σπουδές	Επιμόρφωση
Δ12	A	ΠΕ02	Γυμνάσιο Νομού Φθιώτιδας	2	Κλασσική Φιλολογία Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης <u>Μεταπτυχιακό:</u> Βυζαντινή Φιλολογία	Καμία

B. Περί Αξιολόγησης

1. Ποιους στόχους πιστεύετε ότι καλείται να υπηρετεί η αξιολόγηση στον χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης;

«Το Υ.Π. θεωρώ ότι βλέπει την εκπαίδευση να υποβαθμίζεται, προσπαθεί να εφαρμόσει διάφορα συστήματα δεν τα πετυχαίνει και βρίσκεται σε αδιέξοδο. Προσπαθεί να δώσει κίνητρα ή να αναγκάσει κάποιους καθηγητές να κάνουν καλύτερα το έργο τους και να βρει έναν τρόπο έτσι ώστε η παιδεία να αναμορφωθεί και να εξελιχθεί [...]. Το Υ. Π. επιμένει να κάνει αξιολόγηση όχι για να βελτιώσει την κατάσταση της παιδείας. Μακάρι να γινόταν γι' αυτό. Δεν πιστεύω ότι το κάνουν για το καλό μας ή για το καλό της κοινωνίας. Απλά θέλουν να μας διώξουν. Εδώ υπάρχει σκοπιμότητα. Είναι τακτική γενικότερη των τελευταίων ετών να στοχοποιήσεις μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, περικοπή μισθών, απολύσεις. Δεν είναι εντελώς αγνές οι προθέσεις του υπουργείου».

2. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών;

«Θεωρώ ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μας τιμούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Φυσικά υπάρχουν και οι εξαιρέσεις. Οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να δουν πως θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σφαιρικά. Είτε αυτό ονομάζεται συνεχής εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τρόπος, αξιολόγηση, προβλήματα υποδομών, επιδόσεις μαθητών. Έτσι ώστε η παιδεία να αποκτήσει την αίγλη της. Για μεταρρυθμίσεις ακούμε πολλά τόσα χρόνια χωρίς να φτάνουμε δια αυτά».

3. Έχετε αξιολογηθεί ο ίδιος/η ίδια στο παρελθόν είτε ως εκπαιδευτικός είτε ως Διευθυντής/τρια;

«Δεν έχω αξιολογηθεί ως εκπαιδευτικός μόνο ως Διευθυντής μέσω συνέντευξης από τα περιφερειακά συμβούλια ΠΥΣΠΕ».

4. Έχετε επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

«Όχι, δεν έχω επιμορφωθεί».

Γ. Προβλήματα και εμπόδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα βρίσκεται εδώ και δύο δεκαετίες σε μια κατάσταση στασιμότητας. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της μη εφαρμογής της εν λόγω αξιολογικής διαδικασίας;

«Πολλές θεωρίες ακούμε για την αξιολόγηση, στην πράξη δεν γίνεται καμία συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Αυτό οφείλεται στον πρόχειρο σχεδιασμό της επικείμενης εφαρμογής της, αλλά και στον προγραμματισμό της εκάστοτε κυβέρνησης, φοβούμενη κύματα αντιδράσεων από πιθανούς ψηφοφόρους».

6. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να συμβάλει στην ηπιότερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησής τους;

«Ο κλάδος τα προηγούμενα χρόνια δέχθηκε ως επίθεση την εφαρμογή μιας αξιολόγησης, η οποία με μαθηματική ακρίβεια θα οδηγούσε σε απολύσεις και μειώσεις μισθών και σε τίποτα δεν είχε να βελτιώσει το σχολείο [...]. Ζήταμε, ως κλάδος, μια καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία ανατροφοδότησης του έργου μας, η οποία σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής θα λειτουργεί προς όφελος και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Χωρίς σύνδεση με μισθούς και βαθμούς αλλά σύνδεση με επιμορφωτικές δράσεις που θα κάνουν καλύτερο τον εκπαιδευτικό».

Δ. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

7. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καλείται να εναπόκειται στην κύρια ευθύνη και δικαιοδοσία των σχολικών διευθυντών;

«Γέρασα και ακούω για αξιολόγηση (γέλιο). Ποιος να αξιολογήσει ποιον; Ακόμη και αν θέλεις να αξιολογήσεις αρνητικά το σκέφτεσαι, γιατί αύριο η άλλη κυβέρνηση, ο άλλος υπουργός, η άλλη επιτροπή κλπ. θα αλλάξει τα κριτήρια. Ας ψηφιστεί για εφαρμογή πρώτα το πλαίσιο της αξιολόγησης και βλέπουμε ποιες θα είναι οι ευθύνες μας».

8. Ποια εφόδια πιστεύετε ότι καλείται να διαθέτει ο διευθυντής/η διευθύντρια προκειμένου να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών;

«Ο/Η Διευθυντής/τρια θα πρέπει να προπορεύεται, πρωτοστατεί, καθοδηγεί, ενθαρρύνει, εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μέσα στην σχολική μονάδα. Δεν χρειάζεται να είναι και αξιολογητής».

9. Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού εντάσσεται στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Σε ποιους τομείς ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι σε θέση να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του/της μονάδας;

«Προσωπικά με ενδιαφέρει το κομμάτι της πειθαρχίας μέσα στην τάξη και της τυπικότητας στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών τα υπαλληλικά [...]. Το να δεις το πακέτο των τυπικών προσόντων ενός συναδέλφου και να το αξιολογήσεις δεν λέει τίποτα. Θεωρώ ότι αυτή είναι δουλειά του σχολικού συμβούλου.

10. Πως νομίζετε ότι εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγησή τους από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους;

«Αρνητικά τις περισσότερες φορές. Για πολλούς λόγους. Δεν είναι δυνατόν ο/η Διευθυντής/τρια να είναι ηλικιακά μικρότερος (με τυπικά προσόντα) από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Πόσο μάλλον γυναίκα. Τι αξιολόγηση να γίνει; Ποιος θα την αποδεχτεί»;

11. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις;

«Ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα στο σχολικό περιβάλλον μας είναι γνωστά. Ξέρω τα θέματα της αξιολόγησης. Δεν είναι και δύσκολο να φτιάξεις ελλείψεις, ούτε και να κατηγορήσεις κάποιον γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου αξιολόγησης».