



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Μεταπτυχιακή εργασία**

**ΑΓΡΙΜΑΚΗ ΓΕΩΡΓΙΑ**

*Προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών αναφορικά με την  
Αξιολόγησή τους:  
Εμπειρική Μελέτη σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας  
Εκπαίδευσης*

**Τριμελής επιτροπή**

**Επόπτης: Πέλλα Καλογιαννάκη (Καθηγήτρια)**

**Μέλος: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Αναπληρωτής Καθηγητής)**

**Μέλος: Ελένη Κατσαρού (Επίκουρη Καθηγήτρια)**

**ΡΕΘΥΜΝΟ**

**2015**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>		5
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>		7
<b>1</b>	<b>ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	
1.1	Εισαγωγή	9
1.2	Αξιολόγηση	10
1.3	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	12
1.4	Εκπαιδευτικό έργο	15
1.5	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	17
1.6	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	21
1.7	Προσωπικές Θεωρίες	23
1.8	Νοητικές κατασκευές - Constructs	24
1.9	Προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών	26
<b>2</b>	<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>	
2.1	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού	29
2.2	Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού	31
2.3	Σκοπός και στόχοι αξιολόγησης εκπαιδευτικού	34
2.4	Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού	38
2.5	Είδη και Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού	43
2.6	Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικού	47
2.7	Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικού	52
2.8	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	59
2.9	Προβλήματα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	64
2.10	Νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα	68
2.11	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη	75
<b>3</b>	<b>ΘΕΜΕΛΙΩΜΕΝΗ ΘΕΩΡΙΑ – GROUNDED THEORY</b>	
3.1	Αρχή και εξέλιξη της Θεμελιωμένης Θεωρίας	77
3.2	Κεντρικές διαστάσεις Θεμελιωμένης Θεωρίας	79
3.3	Τεχνικές της Θεμελιωμένης Θεωρίας	84
3.4	Στάδια ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας	86
3.5	Εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε έρευνες που αφορούν την Εκπαίδευση	88
<b>4</b>	<b>ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	
4.1	Εισαγωγή	95
4.2	Προσωπικές Θεωρίες	96
4.3	Τεχνικές ανακάλυψης των Προσωπικών Θεωριών	97
4.4	Προσωπικές Θεωρίες εκπαιδευτικών	103
4.5	Διαμόρφωση Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών	109
4.6	Μέθοδοι και δυσκολίες προσέγγισης των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών	110

4.7	Σημασία και αναγκαιότητα της μελέτης των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών	113
5	<b>ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ</b>	
5.1	Έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους	115
5.2	Προβληματική της έρευνας	119
6	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
6.1	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	123
6.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	124
6.3	Ερευνητικά ερωτήματα	125
6.4	Δείγμα της έρευνας	126
6.5	Μέθοδοι και τεχνικές	127
6.6	Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων	130
6.7	Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	131
6.8	Περιορισμοί της έρευνας	132
7	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
7.1	Διάφορες διαστάσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	134
7.1.1	Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών»	135
7.1.2	Διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	135
7.1.2.1	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	136
7.1.2.2	Η βαθμολόγηση	137
7.1.2.3	Η προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	137
7.1.2.4	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	138
7.1.2.5	Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης	139
7.1.2.6	Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης	140
7.2	Ρόλος και σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	141
7.2.1	Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το Π.Δ. 152/2013 με βάση το οποίο θα γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	142
7.2.2	Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – Επιχειρήματα εκπαιδευτικών υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	143
7.2.3	Σκοπός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει του Π.Δ. 152/2013	147
7.2.4	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: επιλεκτικός μηχανισμός ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	149

7.2.5	Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης – Επίδραση αποτελεσμάτων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών	151
7.2.6	Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	156
7.3	Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	161
7.3.1	Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών – Διευθυντής και Σχολικός Σύμβουλος	161
7.3.2	Χαρακτηριστικά Σχολικού Συμβούλου ως «ιδανικού» αξιολογητή	164
7.3.3	Χαρακτηριστικά Διευθυντή ως «ιδανικού» αξιολογητή	166
7.3.4	Σχολικός Σύμβουλος: αξιολογητής ή βοηθός;	168
7.3.5	Διευθυντής: αξιολογητής ή διευθύνων της Σχολικής μονάδας;	169
7.4	Βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του	171
7.4.1	Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών	171
7.4.2	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους	173
7.4.3	Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών	174
7.4.4	Στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	175
7.5	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες	176
7.5.1	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη	177
7.5.2	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	178
7.6	Βασικοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους	180
7.6.1	Προβληματισμοί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	180
7.6.2	Προτεινόμενοι τρόποι για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	183
8	<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	
8.1	Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	187
8.1.1	Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών»	187
8.2	Διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	191
8.2.1	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	192
8.2.2	Η βαθμολόγηση	196
8.2.3	Η προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	197
8.2.4	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	200
8.2.5	Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης	203
8.2.6	Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης	206
8.3	Ρόλος και σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	208

<b>8.3.1</b>	Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – Επιχειρήματα εκπαιδευτικών υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	209
<b>8.3.2</b>	Σκοπός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει του Π.Δ. 152/2013	218
<b>8.3.3</b>	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: επιλεκτικός μηχανισμός ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;	222
<b>8.3.4</b>	Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης – Επίδραση αποτελεσμάτων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών	227
<b>8.3.5</b>	Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	234
<b>8.4</b>	Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	240
<b>8.4.1</b>	Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών – Διευθυντής και Σχολικός Σύμβουλος	240
<b>8.4.2</b>	Χαρακτηριστικά και ρόλος του Σχολικού Συμβούλου	246
<b>8.4.3</b>	Χαρακτηριστικά Διευθυντή ως «ιδανικού» αξιολογητή	252
<b>8.5</b>	Βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του	256
<b>8.5.1</b>	Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών	256
<b>8.5.2</b>	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους	259
<b>8.5.3</b>	Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών	261
<b>8.5.4</b>	Στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	262
<b>8.6</b>	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες	265
<b>8.6.1</b>	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη	265
<b>8.6.2</b>	Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας	268
<b>8.7</b>	Βασικοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και τρόποι για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	270
<b>8.8</b>	«Προφίλ» εκπαιδευτικών με βάση την ανάλυση και τις κατηγοριοποιήσεις	274
<b>9</b>	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	
<b>9.1</b>	Γενικά συμπεράσματα	280
<b>9.2</b>	Προτάσεις	284
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	286
	Παράρτημα (πρωτόκολλο συνέντευξης)	306

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφετηρία της παρούσας εργασίας είναι ο προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η στάση που οι ίδιοι τηρούν απέναντι σε αυτήν. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων και των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και τις διάφορες διαστάσεις που αυτή εμπεριέχει.

Το ενδιαφέρον μου σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μορφοποιήθηκε στη διάρκεια των σπουδών μου σε προπτυχιακό επίπεδο και μάλιστα την περίοδο της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, η οποία σχετιζόταν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών. Από το σημείο εκείνο, παρατηρώντας τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών, δημιουργήθηκε η απορία και το ταυτόχρονο ενδιαφέρον για το τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη δική τους αξιολόγηση. Την περίοδο εκείνη ξεκίνησε και η συζήτηση της επαναφοράς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας, με την εμφάνιση του Νόμου 4024/11 και του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013. Οι αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς ήταν ποικίλες και κυρίως αρνητικές, κάτι το οποίο ενίσχυσε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον μου για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Η συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα δίχαζε εξ αρχής τους εκπαιδευτικούς. Από τη μια πλευρά τα βασικά επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που υποστήριζαν την εφαρμογή της αξιολόγησης συνδέονταν με την αύξηση της επαγγελματικής υπευθυνότητας, τη βελτίωση, την αναγκαιότητα αξιοκρατικής επαγγελματικής εξέλιξης. Από την άλλη πλευρά όμως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρκετούς προβληματισμούς κυρίως για το πώς θα αξιολογηθούν οι ίδιοι όταν το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται συχνά έχει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του που δεν είναι δική τους ευθύνη, περιορίζουν όμως την αποτελεσματικότητά τους, για το ποιοι θα είναι οι αξιολογητές, πώς θα επιλέγονται και κατά πόσο θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τους εμπιστευτούν κ.α.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ξεκίνησε και ο προβληματισμός πάνω στον οποίο βασίζεται η συγκεκριμένη εργασία. Βασικός στόχος είναι τόσο μέσα από το

θεωρητικό πλαίσιο όσο και μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να αντιληφθούμε για ποιους λόγους δεν εφαρμοζόταν μέχρι σήμερα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με τον τρόπο αυτό στο άκουσμα της εφαρμογής της αξιολόγησής τους. Για ποιους λόγους έχουν διαμορφώσει αυτές τις απόψεις και τι προτείνουν τελικά οι ίδιοι.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους υποστήριξαν και βοήθησαν ενεργά την προσπάθειά μου αυτή.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την καθηγήτρια κ. Πέλλα Καλογιαννάκη, τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη και την επίκουρη καθηγήτρια κ. Ελένη Κατσαρού για τις πολύτιμες συμβουλές, την επιστημονική στήριξη και για τον χρόνο που αφιέρωσαν, ώστε να μελετήσουν την εργασία αυτή.

Τις θερμές μου ευχαριστίες εκφράζω ακόμη σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να μοιραστούν μαζί μου τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες τους. Χωρίς αυτούς δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη προσπάθεια.

Τέλος, κλείνοντας αυτό το προλογικό σημείωμα θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και όλους τους ανθρώπους που πραγματικά στάθηκαν δίπλα μου, με συμβούλευσαν και με υποστήριξαν ψυχολογικά καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τα οποιαδήποτε λάθη ή παραλείψεις είναι αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

ΕΛΕΥΣΙΝΑ  
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2015

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα εκκρεμεί εδώ και 30 έτη, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982. Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της πολιτείας για επαναφορά του από το 1993 και μετά, τόσο οι αντιδράσεις του συνδικαλιστικού κόσμου και των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και η σχετική «χαλαρότητα» της πολιτείας, δεν βοήθησαν να γίνει κάτι τέτοιο. Όμως η εφαρμογή ενός σύγχρονου και πραγματικά αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης δείχνει να είναι επιτακτική ανάγκη, προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ζήτημα που προκύπτει όμως είναι αν η ελληνική εκπαιδευτική κοινωνία είναι έτοιμη να αποδεχθεί ένα σύστημα αξιολόγησης και τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλά:

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης;
- Ποιο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης;
- Ποιους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογητές τους;
- Με ποια κριτήρια πιστεύουν ότι μπορούν να αξιολογούνται;
- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί στοιχείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής τους εξέλιξης;
- Με ποιο τρόπο εξασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης;
- Προς ποια κατεύθυνση πρέπει να είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης;

Στην βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2000, Κασσωτάκης, 1998, κ.ά.) η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική και αναγκαία. Απορρέει από λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς, οικονομικούς κ.ά. Ο θεσμός όμως της αξιολόγησης αρκετές φορές δεν είναι αποδεκτός από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και οι επικρίσεις που δέχεται δεν είναι πάντα άστοχες. Υποστηρίζεται ότι μέσω της αξιολόγησης αστυνομεύεται το έργο του σχολείου και επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος, εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης, αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους, καθώς



ενδέχεται να αμφισβητηθεί και η καταλληλότητά τους για το διδακτικό έργο, υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μία επίσημα διατεταγμένη διδακτική πρακτική, η οποία υλοποιεί αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής, κ.ά.

Η αξιολόγηση που πρόκειται να εφαρμοστεί με βάση το Π.Δ. 152/2013 φαίνεται ότι θα συνδεθεί με τη μισθολογική-βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και πιθανόν με απολύσεις των ανεπαρκών εκπαιδευτικών. Επομένως, η ανάδειξη των απόψεων, των συναισθημάτων και των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην ατομική αξιολόγησή τους, καθώς και όλων όσων προκύπτουν και αφορούν αυτή, είναι από τους κυριότερους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1.1 Εισαγωγή

Σε κάθε επιστημονικό πεδίο απαιτείται η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να γίνει η παρουσίαση μιας εργασίας με τεκμηριωμένο τρόπο. Ωστόσο, σε κάθε επιστημονική περιοχή υπάρχουν αρκετοί όροι και έννοιες, με διαφορετικές ερμηνείες από αρκετούς επιστήμονες κάτι το οποίο δημιουργεί προβλήματα στην μελέτη. Επομένως, πριν αναλυθεί και αναπτυχθεί το ζητούμενο θέμα πρέπει να γίνει μια αποσαφήνιση βασικών εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν στην εργασία. Έτσι, και στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να αναφερθούν οι βασικοί όροι που σχετίζονται με το θέμα της μελέτης, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα.

Συγκεκριμένα, το θέμα με το οποίο ασχολούμαστε, δηλαδή οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις διαδικασίες αξιολόγησης τους, σχετίζεται με τους όρους "Αξιολόγηση", "Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού", "Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου" καθώς επίσης και με την έννοια των "Προσωπικών θεωριών" η οποία συναντάται σε διάφορους τομείς πέρα από την εκπαίδευση.

Αρχικά, λοιπόν, θα γίνει αποσαφήνιση των παρακάτω όρων και εννοιών:

- Αξιολόγηση
- Εκπαιδευτική αξιολόγηση
- Εκπαιδευτικό Έργο
- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Έπειτα, θα αναφερθούμε στην έννοια των Προσωπικών Θεωριών σε σχέση με την Εκπαίδευση και την αξιολόγηση και σε ένα από τα βασικότερα στοιχεία των Προσωπικών Θεωριών, τα Δομήματα – Constructs.

Θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο και η αποσαφήνιση των όρων και των εννοιών γίνεται με την βοήθεια της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας που αφορούν κάθε έννοια, ενώ στο τέλος θα

καταλήξουμε σε έναν πιο περιεκτικό ορισμό, ο οποίος θα αποτελεί μια προσπάθεια συνένωσης όλων των προηγούμενων.

## 1.2 Αξιολόγηση

Κάθε άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή έρχεται σε άμεση επαφή με τις διαστάσεις της αξιολόγησης, αφού καλείται καθημερινά να λάβει αποφάσεις σε διάφορους τομείς της ζωής του. Επομένως, η αξιολόγηση σαν έννοια και σαν διαδικασία είναι συνυφασμένη με τη φύση του ανθρώπου, αφού με τη βοήθεια της αξιολόγησης το κάθε άτομο εκτιμά τα δεδομένα και λύνει αποτελεσματικά διάφορες προβληματικές καταστάσεις.

Η αξιολόγηση, όπως αναφέρει ο Scriven (1967, Γραμματικόπουλος, 2006:237), είναι μια νέα επιστημονική περιοχή, αλλά και μια αρχαία πρακτική. Παρόλο που συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού αναφέρονται ήδη στην αρχαία Αίγυπτο και την Κίνα, η αξιολόγηση ξεκίνησε να αναπτύσσεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60 και τελικά καθιερώθηκε τη δεκαετία του '80. Στην χώρα μας το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικά τα τελευταία χρόνια, αφού λόγω των οικονομικών συνθηκών δημιουργήθηκε η ανάγκη αξιολόγησης αρκετών παραγόντων που συμβάλλουν στην οικονομία της χώρας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το θέμα της αξιολόγησης άρχισε σχετικά πρόσφατα να αναπτύσσεται κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία. Αυτό το γεγονός προκαλεί ένα πρόβλημα στην αντιστοίχιση της ορολογίας από τη μια γλώσσα στην άλλη. Το πρόβλημα λοιπόν αυτό προκύπτει αρχικά γιατί ο όρος «Αξιολόγηση» υπάρχει και σε άλλες γλώσσες, οπότε απλώς μεταφέρεται αυτούσιος από τις μεταφράσεις ξένων όρων στα ελληνικά, ενώ ακόμα κανένας ελληνικός όρος δεν είναι τόσο περιεκτικός, ώστε να αποδώσει μόνος του με επάρκεια όλους τους ξένους σχετικούς όρους. Αυτό λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα να μην επικρατεί ομοφωνία ανάμεσα στους μελετητές, σχετικά με τον προσδιορισμό του όρου της "Αξιολόγησης". Για παράδειγμα, ο Βερδής (Μπαγάκης, 2001:97), αναφέρει ότι ο ελληνικός όρος «αξιολόγηση» συνδέεται με τους αγγλικούς «evaluation», «assessment», «measurement» και «appraisal», ενώ συχνά υπάρχει σύγχυση ανάμεσα

σε αυτόν και σε άλλους συναφείς όρους, όπως εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση, έλεγχος κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2010:24-27).

Ο Scriven (1967, Fitzpatrick et al., 2004:5) ορίζει την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας κάποιου πράγματος. Σε ένα πιο γενικό ορισμό, η αξιολόγηση ορίζεται ως η αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βασικών κριτηρίων ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια.

Ο Δημητρόπουλος (2010:25) αναφέρει ότι *«η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος ή κατά μια άλλη άποψη, η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης μιας ενέργειας, ενός περιστατικού ή ενός ατόμου»*.

Ο Κωνσταντίνου (2000:78) αντιλαμβάνεται την έννοια τη αξιολόγησης ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμα της, αποτελεί βασικό και καθοριστικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση – εφαρμογή του. Είναι δηλαδή η αξιολόγηση το μέσο με το οποίο αφ' ενός διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης τους προσχεδιασμένου στόχου και αφ' ετέρου εντοπίζονται οι παράγοντες που εμποδίζουν την πραγματοποίησή του.

Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (Γεωργούσης, 1999:50) ορίζουν την αξιολόγηση ως την απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάτι με βάση συγκεκριμένα, σαφή και εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης. Ο όρος αξία αναφέρεται στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, στο αποτέλεσμα ορισμένης συγκρίσεως με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού και στο βαθμό επιτεύξεως δεδομένου αρχικού στόχου.

Οι Alkin και Stufflebeam (Κασσωτάκης, 1981:16) ορίζουν την αξιολόγηση *«ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων»*. Δηλαδή η αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης του όλου προγράμματος, που αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση του.

Ο Guba (1969, Δημητρόπουλος, 1991:10) αναζητώντας έδαφος για έναν κοινό ορισμό της αξιολόγησης, αναφέρει τρεις κοινές κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που συναντώνται στη βιβλιογραφία: α) τη μέτρηση, β)

τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων, και γ) την επιστημονική κρίση. Επίσης, ο Suchman (1967, Δημητρόπουλος, 1991:10) αναφερόμενος στην ανάγκη να καθιερωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την αξιολόγηση, κάνει διάκριση μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «αξιολογική έρευνα» και αναφέρει ότι «η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, διαδικασία, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης. Η αξιολογική έρευνα αντίθετα, προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης, την απόδειξη μάλλον παρά τη θεώρηση της αξίας κάποιας προσπάθειας ή κάποιου αποτελέσματος».

Αφού παραθέσαμε ορισμένους ορισμούς για την έννοια της αξιολόγησης, για να μην επικρατήσει εννοιολογική σύγχυση για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας θα αναφέρουμε τον όρο αξιολόγηση *ως μια συστηματική διαδικασία που υπόκειται σε κάποιο σχεδιασμό και αποβλέπει στη συλλογή αξιόπιστων πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση του αντικειμένου αξιολόγησης.*

### **1.3 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση ως αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης μόλις πρόσφατα άρχισε να αναπτύσσεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, καθώς ως όρος είχε στενά συνδεθεί τόσο με την καθοδήγηση και την πειθαρχία, όσο με τον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει, όπως τονίζει ο Δούκας (1999:183), τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας έχει δημιουργηθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση γιατί συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση και έτσι η

διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η σημασία του όρου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, εκτίμηση κ.ά. (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:423). Η αξιολόγηση κατά μια γενική έννοια είναι μια βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό απαραίτητων στοιχείων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, είτε αυτό αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε τη σχολική μονάδα, είτε το εκπαιδευτικό έργο κ.ά. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:115). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση επομένως, αναφέρεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία αποτελείται από ποικίλα αντικείμενα που κατηγοριοποιούνται σε έμψυχα και μη έμψυχα. Τα έμψυχα περιλαμβάνουν το διδακτικό – εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, το διοικητικό προσωπικό, τα στελέχη της εκπαίδευσης, το συμβουλευτικό προσωπικό, το επικουρικό προσωπικό, τους συλλόγους γονέων, τα συνδικαλιστικά όργανα, τα μαθητικά συμβούλια, τα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης, το πολιτικό προσωπικό και λοιπά αντικείμενα. Από την άλλη πλευρά τα μη έμψυχα αντικείμενα με τα οποία σχετίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι οι σχολικές μονάδες, η εκπαιδευτική νομοθεσία, οι οικονομικές παροχές, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, η διδασκαλία, οι ειδικοί θεσμοί και τα ειδικά μέτρα, τα εκπαιδευτικά μέσα, η κατάρτιση και τέλος η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση (σημειώσεις Ανδρεαδάκη). Αφού, λοιπόν, η εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως είδαμε συμπεριλαμβάνει και σχετίζεται με πολλές έννοιες, είναι λογικό να επικρατεί μια σύγχυση όσον αφορά τον ορισμό της.

Ο Δημητρόπουλος (1991:21) προσπαθώντας να συνοψίσει όλες τις τάσεις, δίνει τον εξής ορισμό: *«εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».*

Ο πιο συνηθισμένος ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς. Με την εκπαιδευτική αξιολόγηση λοιπόν, επιδιώκεται η διαπίστωση της υλοποίησης των σκοπών που είχαν τεθεί. Την άποψη αυτή ακολουθεί και ο Τσιμπούκης (1979), ο οποίος ακολουθεί τον ορισμό του Tuckman (1975), και αναφέρει ότι η αξιολόγηση

είναι μια εργασία όπου τα μέρη, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστώσουμε αν είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε αναφορά με τους σκοπούς του προγράμματος που θέσαμε, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπά μας (Δημητρόπουλος, 1991:19).

Ο Ματσαγγούρας (2000:304-305) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως *«το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. Συναφείς έννοιες θεωρούνται η μέτρηση και η βαθμολόγηση»*.

Η Κυριαζή (2002:23) αναφέρει ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τόσο μεγάλη ευρύτητα γιατί αναφέρεται στις χρησιμοποιούμενες παιδαγωγικές μεθόδους, σ' αυτούς που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται, στον έλεγχο του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, της ποσοτικής και ποιοτικής επάρκειας του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού, αλλά και κάθε άλλου παράγοντα που επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας ακόμα ορισμός (Μαγγόπουλος, 2005:16-17) υποστηρίζει ότι *«εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμώνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες με σκοπό: α) να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων, β) να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων, γ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, επιλογή ή βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, δ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους, ε) να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθέναν από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές, στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα»*.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Oosterhof (2010:5) κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις με σκοπό την αναβάθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης και ανατροφοδοτείται συνεχώς από συστήματα αξιολόγησης τα οποία δομεί. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η ποιοτική

αναβάθμιση και βελτίωση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς επίσης και της διδακτικής πρακτικής, αλλά και γενικότερα της σχολικής ζωής και του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση (Oosterhof, 2010:5) δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική διαδικασία και επιδιώκει τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1981:22) *«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Αναφέρεται στην αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

Αφού αναφέρθηκαν κάποιοι ορισμοί που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, για να μην υπάρξει σύγχυση σχετικά με τους όρους θα επιλεγεί ένας, ο οποίος εμπεριέχει τους υπόλοιπους και περιγράφει αρκετά ξεκάθαρα τον όρο *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Ο Δημητρόπουλος (1991:21), λοιπόν, για τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναφέρει ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος παίρνει τον τίτλο εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται για συγκεκριμένους σκοπούς και έχει τα δικά της αντικείμενα αξιολόγησης, τα οποία αναφέρθηκαν και πιο πάνω. Έτσι λοιπόν υποστηρίζει ότι *«εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».*

#### **1.4 Εκπαιδευτικό έργο**

Τη δεκαετία του '70 και του '80 έγινε μια προσπάθεια μετατόπισης του κέντρου βάρους από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του έργου του. Η μετατόπιση αυτή του ενδιαφέροντος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο έργο του έδωσε τη δυνατότητα διερεύνησης και άλλων παραγόντων που πιθανώς επιδρούν και διαμορφώνουν το έργο αυτό. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι το



εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι δομές του, η λειτουργία του, η υλικοτεχνική του υποδομή, οι ομάδες αναφοράς, ακόμα και η τοπική κοινωνία στην οποία λειτουργεί το σχολείο, καθώς ακόμα και το εκπαιδευτικό σύστημα με τις δομές και τη λειτουργία του (Γκανάκας, 2006:20).

Την στροφή αυτή από τον εκπαιδευτικό στο έργο του μπορούμε να την εντοπίσουμε και σε κάποιους ορισμούς που επιχειρούν να εξηγήσουν τον όρο "εκπαιδευτικό έργο", όπως εκείνον του Κασσωτάκη (1992:47), ο οποίος δίνει μια ευρύτερη διάσταση στον όρο και χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993:19) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *«την εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα κάποια σκοπιμότητα, έχοντας συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες. Το εκπαιδευτικό έργο είναι το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού»*. Ο Παπακωνσταντίνου (1993:28-33) ακόμα αναφέρει ότι τα κύρια στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου είναι η «αυθεντικότητα», η «συνθετότητα» και η «σχετικότητα». Η «αυθεντικότητα» αφορά την πτυχή του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικό γεγονός, με την έννοια του αλληπάλληλου και ξεχωριστού γεγονότος. Η «συνθετότητα» αναφέρεται στην πολυπλοκότητα των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα, η σχολική τάξη κ.ά. και η «σχετικότητα» αναφέρεται στην οριοθέτηση του εκπαιδευτικού έργου, στον οποίο εμπεριέχονται διαδικασίες ασαφείς και υποκειμενικές και γι' αυτό τον λόγο είναι ιδιαίτερα δύσκολο να τις αντιληφθεί, να τις ερμηνεύσει και να τις αξιολογήσει κάποιος.

Επίσης, ο Μπαλάσκας (1992:32) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως: *«το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες, και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία»*.

Από τη σημασιολογική ανάλυση των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι ο όρος "εκπαιδευτικό έργο" χρησιμοποιείται, είτε ως αποτέλεσμα είτε ως διαδικασία και αφορά σε τρία τουλάχιστον επίπεδα. Αρχικά, ως διαδικασία ή αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια εννοιολογική απόχρωση που δηλώνει το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έπειτα ως διαδικασία ή αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και τέλος ως διαδικασία ή αποτέλεσμα δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης. Ωστόσο, επειδή στην συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αντί να θεωρήσουμε ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μια συνολική διαδικασία με ένα συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα, θα θεωρήσουμε ως εκπαιδευτικό έργο το προϊόν της εργασίας του εκπαιδευτικού που παράγεται σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο.

### 1.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας αλλά και διεθνώς σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο απασχολεί την κοινή γνώμη, τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και εκείνους που με τις αποφάσεις τους ορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο Μ. Κασσωτάκης (1992, Ζουγανέλη κ.ά., 2007:136) έδωσε μια πιο πλατιά διάσταση στον όρο «εκπαιδευτικό έργο» ορίζοντάς το ως *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Ακόμα, ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι εκπαιδευτικό έργο είναι: *«η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης»*. Ο Χάρης (1995:48, Μαγγόπουλος, 2005:20) βασιζόμενος στην ίδια περίπου λογική που σχετίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την βελτίωσή του αναφέρει ότι: *«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου*

συνιστά την απολογιστική κατακλείδα του: την κριτική θεώρηση και, με διαγνωστική πρόθεση, εκτίμηση του αποτελέσματος, με σκοπό τη βελτίωσή του».

Σύμφωνα με τον Π. Ζιαγάκη (1994:123 ) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στην αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης και στοχεύει στην επισήμανση θετικών και αρνητικών στοιχείων τους, στην διατύπωση πορισμάτων, προτάσεων και λήψη αποφάσεων για τη βελτίωσή τους. Σκοπός της είναι να βελτιώσει την όλη ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και να το καταστήσει περισσότερο ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα με την ενίσχυση των διαδικασιών που οδηγούν στην επαγγελματική εξέλιξη τους προσωπικού.

Ο όρος «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:196). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:197).

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα στο σχέδιο Π.Δ./1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 σημειώνεται ότι *“με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των*

εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους”, ενώ στο Π.Δ. 320/1993 “ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά”. Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι “ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία”. Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης “ως η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές ... Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης”. Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν.2525/1997, προσθέτοντας ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ΔΟΕ, από την πλευρά της, στις θέσεις που ανέπτυξε το 1993 για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποδέχεται γενικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ορίζει ως «την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά με συλλογική διαδικασία, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του απολογισμού (α΄ φάση: προγραμματισμός – β΄ φάση: υλοποίηση, γ΄ φάση: απολογισμός) (ΔΟΕ, 1993).

Μια από τις πιο πρόσφατες αναφορές για τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» συναντάμε στην Υ.Α. Γ1-30972/2013 στην οποία αναφέρεται το εξής: *«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία ... Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. ....Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης».*

Έναν ευρύτερο όρο δίνει ο Παπακωνσταντίνου (1993, στο Ζουγανέλη κ.ά., 2007:136) καθώς αναφέρει ότι ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» στον χώρο του σχολείου. Με τον ίδιο όρο νοείται και το αποτέλεσμα, δηλαδή το προϊόν της λειτουργίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα λοιπόν με τον Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που εκτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας, ως περιγραφή δηλαδή της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, και τέλος γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Από τον ευρύ αυτό όρο, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα συντονισμού παραγόντων που εναρμονίζονται για τη θεσμική λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, λοιπόν, αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού.

Όμως, στην συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επειδή αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, οποιαδήποτε βελτίωση στις υπόλοιπες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλει δραστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποτελούν τις βάσεις τόσο για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του διδακτικού τους έργου όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Επομένως, από τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει συστημικό χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπου καταλαμβάνουν θεμελιώδη σημασία τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους όσο και τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Λουκέρης, 2009:181). Έτσι, η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης.

## **1.6 Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών**

Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε επίκαιρη θέση στις συζητήσεις που διεξάγονται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους κυβερνητικούς και συνδικαλιστικούς κύκλους, και μελετάται από την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελώντας πάντα ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παίρνει ιδιαίτερες διαστάσεις, προκαλώντας έντονες αντιπαραθέσεις όταν γίνονται προσπάθειες θεσμοθέτησης συστημάτων αξιολόγησης.

Η συστηματική χρήση του όρου «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» γίνεται στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και μετά, σε μια προσπάθεια να περιοριστεί ο αρνητικά φορτισμένος όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», αλλά και να δοθεί ένας αποπροσανατολισμός στις διαδικασίες της αξιολόγησης που

απορρέει από την προσπάθεια να υπηρετήσει η αξιολόγηση περισσότερο παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα (Πασιαρδής, 2007:42).

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (1993, Λουκέρης κ.ά, 2009:181), ο οποίος θεωρεί ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάσει τόσο στη δράση των εκπαιδευτικών όσο και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται, αναφέρει ότι: «με τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εννοείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού του έργου. Αξιολογούνται συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης».

Επιπρόσθετα, ο Πασιαρδής (1994:15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ο Παπασταμάτης (2001:39) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές κ.τ.λ.)».

Ο Scriven (1990:347) θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι κάτι περισσότερο από αξιολόγηση της διδασκαλίας και γενικότερα του τι έχει συμβεί στην τάξη. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να εντοπίσει και άλλα καθήκοντα των εκπαιδευτικών καθώς και το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Τα καθήκοντα αναφέρονται στην ποιότητα όσων έχουν διδαχθεί, την ποσότητα της μάθησης και στον επαγγελματισμό της διδασκαλίας.

Ο όρος «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» αναφέρεται σε περισσότερα πράγματα από την απλή αξιολόγηση της διδασκαλίας αφού εξετάζεται ευρύτερα ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η απόδοσή τους. Όσον αφορά τις διάφορες προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της αξιολόγησης, εντοπίζουμε ότι στο Π.Δ./2002 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται κυρίως στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και όχι στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στο τελευταίο Π.Δ. 152/2013 παρατηρούμε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν βασίζεται μόνο στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και του τι

υλοποιείται γενικότερα στην τάξη, αλλά ο εκπαιδευτικός πρόκειται να αξιολογηθεί ως επαγγελματίας, για το έργο που παράγει, τη συμπεριφορά του και την συνεισφορά του στη σχολική μονάδα αλλά και για τις σχέσεις που αναπτύσσει μέσα σε αυτή.

## 1.7 Προσωπικές Θεωρίες

Η θεωρία των Προσωπικών – Νοητικών κατασκευών (Personal Construct Theory) / Προσωπική Θεωρία είναι μια θεωρία προσωπικότητας και νόησης που δημιουργήθηκε από τον Αμερικάνο Ψυχολόγο George Kelly τη δεκαετία του 1950. Οι Προσωπικές Θεωρίες αναπτύχθηκαν κατά την προσπάθεια διερεύνησης ατομικών διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στον τρόπο αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας της ανθρώπινης δράσης. Σύμφωνα με αυτές λοιπόν, οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των ανθρώπων σχετικά με τη φύση και την ποιότητα διαφόρων ατομικών χαρακτηριστικών και καταστάσεων δομούν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν και αντιδρούν στις ανθρώπινες καταστάσεις. Οι Προσωπικές Θεωρίες των ατόμων δηλαδή, επηρεάζουν τις κρίσεις και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν καθώς και τις αντιδράσεις τους σε διάφορες καταστάσεις (Dweck, Chiu & Hong, 1995:267).

Βασική αρχή της Προσωπικής Θεωρίας είναι ότι *οι μοναδικές – ατομικές ψυχολογικές διεργασίες ενός ατόμου κατευθύνονται από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τα γεγονότα*. Ο Kelly πίστευε ότι "Κάθε άνθρωπος είναι με τον δικό του συγκεκριμένο τρόπο ένας επιστήμονας", αναφέρει ο Kelly, "και με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί και βελτιώνει θεωρίες και μοντέλα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, ώστε να καταφέρει ο ίδιος να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει όσα συμβαίνουν γύρω του".

Σύμφωνα με τον Kelly (Fransella, 2003:75) βασικό στοιχείο της προσωπικότητας αποτελούν οι προσωπικές κατασκευές και οι απλοϊκές – μη επιστημονικές υποθέσεις αναφορικά με τον εαυτό και την κοινωνική πραγματικότητα, έτσι ώστε να καταφέρει το άτομο να ανταπεξέλθει σε μελλοντικά γεγονότα. Για να αντιμετωπίσει το άτομο τον κόσμο δημιουργεί "κατασκευές" ή "κατευθυντήριες γραμμές", με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να κατανοήσει το ρόλο του ίδιου αλλά και του ίδιου του κόσμου. Ο Kelly (Fransella, ο.π.) για να χαρακτηρίσει την ικανότητα αυτή του ανθρώπου, δηλαδή την προσπάθειά του να



κατανοήσει τον ίδιο αλλά και τον κόσμο, δημιούργησε τον όρο «ο άνθρωπος - επιστήμονας» («man the scientist»). Με τον τρόπο αυτό εννοούσε ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να έχουν θεωρίες, μερικές φορές μπερδεμένες ή πολύπλοκες ή αντιφατικές, όμως είναι θεωρίες για τη δική τους φύση, άλλων ανθρώπων, της φύσης γενικά, ακόμα και του κόσμου, οι οποίες αποτελούν αναφορές και δημιουργίες του δικού τους νοητικού συστήματος, της προσωπικότητάς τους, των προσωπικών ιστοριών ή συμπεριφορών τους, δηλαδή αποτελούν την προσωπική τους μεταθεωρία. Οι θεωρίες λοιπόν, που δημιουργούνται είναι υποθέσεις που το άτομο ελέγχει και αναθεωρεί καθημερινά μέσα από τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές του.

Ωστόσο, ο Kelly, ο οποίος είναι και ο βασικός δημιουργός των Προσωπικών Θεωριών, για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο αναπτύσσει αυτές τις Θεωρίες χρησιμοποίησε τον όρο «Σύστημα Προσωπικών Κατασκευών» («Personal Construct System»). Ο όρος «Προσωπικές» («Personal») χρησιμοποιείται από τον Kelly με πολύ συγκεκριμένο τρόπο, για να υποστηρίξει το γεγονός ότι με κάποιο τρόπο ο καθένας από εμάς ζει σε έναν μοναδικό κόσμο. Οι κόσμοι μας είναι διαφορετικοί, όχι μόνο επειδή έχουμε βιώσει διαφορετικά γεγονότα και καταστάσεις αλλά επειδή αντιδρούμε και αντιμετωπίζουμε διαφορετικά τα γεγονότα που βιώνουμε. Αυτό που θεωρεί κάποιο άτομο σημαντικό, κάποιος άλλος μπορεί να το θεωρήσει ασήμαντο, ενώ κάποιος μπορεί να νιώσει ενθουσιασμένος για ένα γεγονός και κάποιος άλλος να θεωρήσει το ίδιο γεγονός βαρετό. Αυτή η κεντρική ιδέα λοιπόν, μπορεί να δώσει μια εξήγηση στο γεγονός ότι οι άνθρωποι ανταποκρίνονται διαφορετικά και με ποικίλους τρόπους ακόμα και όταν αφορά το ίδιο γεγονός. Με τον τρόπο αυτό οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με το προσωπικό σύστημα κατασκευών τους, με τη φιλοσοφία τους, με τον προσωπικό τρόπο που βλέπουν και αντιμετωπίζουν τον κόσμο.

### **1.8 Νοητικές κατασκευές – Constructs**

Οι Προσωπικές Θεωρίες στηρίζονται σε ένα βασικό στοιχείο τις “νοητικές κατασκευές” ή “δομήματα” (constructs). Όλες αυτές οι θεωρίες δημιουργούνται από ένα σύστημα “δομών”- “κατασκευών” (“constructs”). Μια “κατασκευή” αποτελείται από δύο ακραία σημεία, όπως για παράδειγμα «χαρούμενος - λυπημένος» και το κάθε άτομο τείνει να τοποθετεί κάποιον άλλον ή τον εαυτό του είτε στις ακραίες θέσεις

είτε κάπου ανάμεσα. Η σκέψη μας, σύμφωνα με τον Kelly, είναι γεμάτη από τέτοιου είδους κατασκευές, αλλά δεν είναι εύκολο για κάποιον να τις συνειδητοποιήσει καθώς βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. (Winter,2003:244). Μέσα από τις κατασκευές που εφαρμόζουμε για ένα συγκεκριμένο άτομο ή μια ομάδα ατόμων ή για ένα συμβάν ή μια περίπτωση μπορούμε να προσδιορίσουμε τη θέση αυτού του πράγματος μέσα στην περιοχή της κάθε κατασκευής. Έτσι για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να είναι ακριβώς στη μέση μεταξύ της έννοιας «χαρούμενος» και «λυπημένος» (που αποτελεί μια κατασκευή), και κάποιος να είναι σίγουρα «έξυπνος» παρά «ανόητος» (μια ακόμα κατασκευή).

Ο όρος «κατασκευές» («constructs») για το Kelly είχε αρκετές σημασίες, αλλά μια από αυτές ήταν η διπολική διάκριση. Θα μπορούσαμε όμως να πούμε ότι οι «κατασκευές» μπορούν να θεωρηθούν ορισμοί εννοιών, όπως για παράδειγμα: «Βορράς - Νότος», «Φτηνό - Ακριβό», «Χαρούμενος - Λυπημένος», κλπ. Ο Kelly όμως (1995,Butler, 2009:8) ήθελε να κάνει διάκριση ανάμεσα στον όρο «κατασκευή» και στον όρο «έννοια» καθώς δεν ήθελε να συγχέονται οι δύο όροι. Η «έννοια» υπάρχει ανεξάρτητα στις διεργασίες οποιουδήποτε ατόμου. Μια «κατασκευή» όμως μπορεί να θεωρηθεί ως:

- Μια αφηρημένη ιδέα που προκύπτει από τη συνειδητοποίηση μιας ομοιότητας ή μιας διαφοράς ανάμεσα στα γεγονότα και συνοψίζεται στην τελική κατασκευή, στην οποία το άτομο έχει δώσει μια ερμηνεία μετά την επανάληψη και επαλήθευση των γεγονότων.
- Διπολική. Το σύστημα κατασκευών ενός ατόμου αποτελείται από ένα πεπερασμένο αριθμό διχοτομημένων κατασκευών, όπως για παράδειγμα ο όρος "τεμπέλης" μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τον όρο "σκληρή δουλειά".

Σύμφωνα με τον Kelly, λοιπόν, όσον αφορά τις «κατασκευές» δεν υπάρχει αντικειμενικότητα αλλά εναλλακτικοί τρόποι ερμηνείας των γεγονότων. Επομένως, οι άνθρωποι επιλέγουν ανάμεσα σε εναλλακτικές νοητικές κατασκευές και έχουν πάντα την ελευθερία να αποδώσουν τη δική τους μοναδική ερμηνεία για κάθε γεγονός. (Butler, 2009:8-17)

Οι Προσωπικές Θεωρίες, επομένως, λειτουργούν σαν «ακτινογραφίες» του ψυχικού κόσμου, στις οποίες αποκαλύπτεται το σύστημα εσωτερικών κατασκευών του κάθε ατόμου (Butt, 2009:203). Οι Προσωπικές Θεωρίες παρέχουν αρκετές

τεχνικές που βοηθούν τα άτομα να εκφράσουν την εσωτερικότητά τους και τελικά να αποκαλυφθούν οι εσωτερικές δομές – κατασκευές τους, οι λόγοι που δημιουργήθηκαν, καθώς και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται από το ίδιο το άτομο.

## 1.9 Προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτική του συμπεριφορά που ενδιέφερε τους ερευνητές. Έτσι τέθηκε «ως αντικείμενο έρευνας και στη συνέχεια ως βάση οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού, την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2006:194). Πρόκειται λοιπόν για την έρευνα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, του τρόπου που σκέφτονται και λαμβάνουν αποφάσεις, των σύνθετων πνευματικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη διδασκαλία και τον τρόπο που μαθαίνει κανείς να διδάσκει.

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται μια ποικιλία όρων για να δοθεί “η μέσα πλευρά” της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Έτσι στη βιβλιογραφία εντοπίζονται οι εξής όροι: «λανθάνουσα θεωρία» (tacit/ implicit theory), «προσωπική πρακτική γνώση» (personal/practical knowledge), «διαισθητική θεωρία», «υποκειμενική θεωρία» (Ματσαγγούρας, 2006: 194).

Ο Ματσαγγούρας (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005:148) αναφέρει τον παρακάτω ορισμό για τις προσωπικές θεωρίες: «Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοσηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις. Το σύστημα αυτό είναι κράμα εμπειρίας και θεωρητικής γνώσης και αρχίζει να σχηματίζεται πολύ πρόωρα, στα μαθητικά χρόνια, και μορφοποιείται ακόμα περισσότερο ύστερα από τη φοιτητική εμπειρία και την κατοπινή ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα».

Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού επομένως, απαρτίζεται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που έχει διαμορφώσει συνειδητά ή ασυνείδητα αφού τις συνδυάσει με την προσωπική του εμπειρία, είτε ως μαθητής είτε ως διδάσκων, και τις θεωρητικές του γνώσεις. Επιπλέον, πολλές φορές παραμένει ασυνείδητη, σε λανθάνουσα μορφή, μη επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να

ελέγξει το περιεχόμενό της, να το διατυπώσει λεκτικά και να το αντιπαραθέσει διαλεκτικά τόσο προς τη προσωπική θεωρία άλλων συναδέλφων του όσο και προς την επιστημονική παιδαγωγική γνώση (Marland, 1995:131).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο της προσωπικής θεωρίας για τον εκπαιδευτικό (Carr and Kemmis, 1997). Ο ρόλος της προσωπικής θεωρίας φαίνεται να είναι σημαντικός για τρεις λόγους (Ματσαγγούρας, 2006: 86-196). Πρώτον, γιατί με βάση αυτή και όχι με βάση τις επίσημες θεωρίες ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και προβαίνει σε πράξεις ιδιαίτερα όταν παρουσιάζονται προβληματικές καταστάσεις στις οποίες η συνήθεια και η καθιερωμένη ρουτίνα δεν μπορούν να δώσουν λύσεις. Φαίνεται ότι ακόμα και ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας επηρεάζονται από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Δεύτερον, επειδή μέσα από τα γνωστικά και αξιολογικά σχήματα της προσωπικής τους θεωρίας, οι φοιτητές ή επιμορφούμενοι ή μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποδέχονται ή απορρίπτουν την επιστημονική παιδαγωγική γνώση που τους προσφέρεται. Τρίτον, φαίνεται η προσωπική θεωρία να έχει πολύ μεγάλη σημασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αφού συνθέτει τα ιδιοσυγκρασιακά του στοιχεία σε μία ενιαία προσωπικότητα. Είναι αυτή που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ανανεώνεται και να αυτοβελτιώνεται επαγγελματικά.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποδεχθεί πλήρως παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πάψει να τις θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση, η προσωπική θεωρία μπορεί να παγιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά σε πιθανούς νεωτερισμούς ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις γρήγορες και ευέλικτες επιλογές που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή.

Αντίθετα, η προσωπική θεωρία μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστο σύστημα-οδηγός για τον εκπαιδευτικό ο οποίος ελέγχει, αξιολογεί και αποδέχεται ή θέτει υπό αμφισβήτηση συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, επιλέγει νέες εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως πιο σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών παραδοχών, προχωράει στη δοκιμασία και εφαρμογή των νέων επιλογών, αξιολογεί τα αποτελέσματα των νέων δεδομένων και στη συνέχεια ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής θεωρίας καθιστώντας το περισσότερο αξιόπιστο και ευέλικτο στις νέες καταστάσεις.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού εμπεριέχει πεποιθήσεις αναφορικά με όλες τις πτυχές του ρόλου του. Μέρος αυτών των πεποιθήσεων αποτελεί και η προσωπική θεωρία για την αξιολόγησή του και όλων όσων αφορούν αυτή. Δυστυχώς όμως η βιβλιογραφία και η έρευνα αναφορικά με το ζήτημα των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους δεν μας παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες και δεδομένα. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί κυρίως σε σχέση με την διδασκαλία και τους μαθητές. Είναι σημαντικό επομένως να διερευνηθούν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, το οποίο έχει δημιουργήσει αρκετές συζητήσεις και αντιδράσεις τον τελευταίο καιρό, έτσι ώστε να αντιληφθούμε τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την επιχειρηματολογία και τους λόγους για τους οποίους έχουν δημιουργηθεί οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις.

Η αξία λοιπόν της συνειδητοποίησης της προσωπικής θεωρίας είναι μεγάλη, γιατί η προσωπική θεωρία «προσφέρει στον εκπαιδευτικό α) εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης και εναλλακτικής θεώρησης των προβληματικών καταστάσεων, β) κριτήρια αξιολόγησης των θεωρητικών και πρακτικών επιλογών, και γ) το πλαίσιο οικοδόμησης ενός εκπαιδευτικού οράματος με ευρείς κοινωνικο – πολιτικούς ορίζοντες» (Ματσαγγούρας, 2006:220).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

#### 2.1 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008:171). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και ουσιαστικά περιλαμβάνεται σ' αυτή. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται η αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που συμπεριλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ο εκπαιδευτικός, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές κ.ά..

Ο Μπουζάκης (1998:45) συμφωνώντας με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρει ότι: «εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν, δηλαδή δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματα αυτής της πορείας, αφού προηγουμένως καθορίζουν τους στόχους και τα μέσα επίτευξής τους, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό». Επισημαίνεται επίσης από τον Μπουζάκη ότι η έλλειψη αξιολόγησης ευνοεί τους λιγότερο συνεπείς εκπαιδευτικούς οδηγώντας το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος σε καθοδική πορεία. Επίσης, ο Κασσωτάκης (2003:7) θεωρεί ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, να παρακολουθείται το επίπεδο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και να υποστηρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στέκονται καχύποπτα και με επιφύλαξη απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους και αυτό οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το παρελθόν της αξιολόγησης και όχι μόνο (Κασσωτάκης, 2003:6).

Ο Παπακωνσταντίνου (1993:35) αναφέρει ότι η επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο πλαίσιο ελέγχου εξασφαλίζεται όταν οι κρίσεις των αξιολογητών βασίζονται σε υποκειμενικές προσλήψεις των γεγονότων που συντελούνται κατά τη διδασκαλία (Μαγγόπουλος, 2005:83). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι περιορίζεται η επαγγελματική τους αυτονομία, ότι μετατρέπονται σε διεκπεραιωτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση θεωρείται μια γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην επαγγελματική αλλοτρίωσή τους και τελικά στον περιορισμό της απόδοσής τους (Παπασταμάτης, 2001:43).

Ο Κασσωτάκης (2003:6) αναφέρει ότι πέρα από τον περιορισμό της επαγγελματικής αυτονομίας, οι εκπαιδευτικοί είναι επικριτικοί απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους γιατί αμφισβητούν την ανατροφοδότηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες της αξιολόγησης, ενώ θεωρούν ακόμα ότι η αξιολόγηση μόνο του έργου των εκπαιδευτικών και κανενός άλλου παράγοντα που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι ικανή να οδηγήσει στην βελτίωση του συστήματος. Ωστόσο, ο Κασσωτάκης (ό.π.) θεωρεί ότι η καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του έργου τους δεν υποδηλώνει και απόρριψη της αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί στην αξιολόγηση του έργου τους σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2002:28), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν αμφισβητείται γενικά ως διαδικασία, καθώς οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εντοπίζονται κυρίως στους σκοπούς της αξιολόγησης, τους φορείς της καθώς και στους τρόπους βάσει των οποίων πραγματοποιείται.

Επομένως, για να περιοριστούν οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2001:57), η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως βασικούς στόχους την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση, την ενημέρωση και γενικότερα να συμβάλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών. Ακόμα, ο Δημητρόπουλος (2010:226) αναφέρει ότι πρέπει να διασφαλίζεται η επιστημονικότητα της αξιολόγησης, η οποία πρέπει να βασίζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο, να διαθέτει έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία και να υλοποιείται από επαρκώς και ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές. Με τον τρόπο αυτό και με την ταυτόχρονη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ίσως υπάρξει συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, λοιπόν, είναι μια διαδικασία που εκκρεμεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στην Ελλάδα, και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003:26) «περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα». Στο διάστημα αυτό ψηφίστηκαν νόμοι με συγκεκριμένα άρθρα και διατάξεις που αφορούν στην αξιολόγηση, προτάθηκαν αρκετά Προεδρικά Διατάγματα, δημοσιεύτηκαν πολλές Υπουργικές Αποφάσεις και γενικά υπήρξε μια μεγάλη πορεία χωρίς τελική εφαρμογή κανενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι αντιφάσεις και οι αναιρέσεις αυτές ενίσχυσαν την αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ η μακρόχρονη απουσία και η αποσπασματική θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου ίσως δεν ωφέλησαν την εκπαίδευση στο σύνολό της (Πασιαρδής,2007:49). Ένα μεγάλο κέρδος από την κατάσταση που αναφέρθηκε παραπάνω ίσως είναι ότι δόθηκε χώρος στον φιλοσοφικό στοχασμό σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, καθώς με τον τρόπο αυτό ωρίμασε η σκέψη για τον στόχο, τις μεθόδους, τα κριτήρια, τις μορφές και τον τρόπο εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και για τη φιλοσοφία της, τον προσανατολισμό της και τη χρήση των αποτελεσμάτων της.

## **2.2 Αρχές αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Ο Δημητρόπουλος (2010:268-271) αναφέρει ορισμένες αρχές, οι οποίες αναφέρονται ειδικότερα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τονίζει ότι η αξιολόγηση για βελτίωση και ανάπτυξη δεν μπορεί να έχει με κανέναν τρόπο διοικητικό – ιεραρχική χροιά.

Αρχικά, πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξασφαλιστεί η πάγια συναίνεση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί αλλά και η πολιτεία να αισθάνονται μονίμως ως αντίπαλα μέρη εξαιτίας της αξιολόγησης, γιατί όταν υπάρχει μεταξύ τους κλίμα διαμάχης από τη μια μεριά δεν γίνεται αξιολόγηση και από την άλλη η αξιολόγηση που γίνεται πιο πολύ βλάπτει παρά ωφελεί.

Χρειάζεται να καθοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός της κάθε αξιολόγησης, να καθοριστούν οι άξονες αναφοράς και στη συνέχεια τα ειδικά κριτήρια πάνω στα οποία θα γίνεται αξιολόγηση, με βάση συγκεκριμένες μεθόδους, τεχνικές διαδικασίες κ.ά. Όλα αυτά πρέπει να καθορίζονται με αμοιβαίο τρόπο, να είναι αμοιβαία γνωστά



και αποδεκτά εξαρχής. Είναι ανάγκη ακόμα να ευθυγραμμιστούν οι σκοποί, τα κριτήρια, οι μέθοδοι κτλ. αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τους ευρύτερους σκοπούς αξιολόγησης της Εκπαίδευσης στα διάφορα επίπεδά της, γιατί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν κρίκο της όλης αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Ακόμα, είναι ανάγκη να ευθυγραμμιστούν, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο της κάθε είδους εκπαίδευσης που έχει λάβει μέχρι εκείνο το σημείο, και αυτό γιατί δεν είναι δυνατό να αξιολογείται κάποιος πάνω σε τομείς που δεν έχει καταρτισθεί υπεύθυνα.

Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει ακόμα να ολοκληρώνεται με την άμεση ανατροφοδότηση, η οποία πρέπει να περνά από την φάση της συζήτησης των παρατηρήσεων του αξιολογητή μετά από κάθε διαδικασία αξιολόγησης και έπειτα από τη φάση γνωστοποίησης στον κάθε εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής του. Ακόμα, η φάση της ανατροφοδότησης πρέπει να γίνεται πάντα με βασικό στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού, την αύξηση της αποδοτικότητάς του και την ενθάρρυνσή του για μεγαλύτερη προσπάθεια. Πρέπει να αποσκοπεί στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε μορφή γενικών παρατηρήσεων, με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στις σχολές και την επιμόρφωσή τους.

Ο ρόλος του αξιολογητή είναι πολύ σημαντικός στην διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και δεν μπορεί να λειτουργήσει ως αξιολογητής κάποιος χωρίς επιστημονικό επίπεδο κατάρτισης πάνω σε θέματα αξιολόγησης. Επομένως, μια σωστή και αντικειμενική αξιολόγηση προϋποθέτει επιστημονικά εκπαιδευμένους κύριους φορείς. Ο αξιολογητής ως συστηματικός παρατηρητής πρέπει να δίνει επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, με την κατάλληλη εκπαίδευση και μέσα από διάφορα όργανα αξιολόγησης (Πασιαρδής, 1994:18). Όμως, από την άλλη πλευρά, ούτε ως αξιολογούμενος μπορεί να λειτουργήσει σωστά κάποιος που δεν διαθέτει στοιχειώδη ενημέρωση σε θέματα αξιολόγησης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη διαδικασία της ενδοσκόπησης και με διάφορα όργανα αυτοαξιολόγησης μπορεί να δώσει έγκυρα και επαρκή στοιχεία για την αξιολόγησή του (Πασιαρδής, 1994:18).

Σημαντικό είναι επίσης, να μην θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη η αξιολόγηση της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που στηρίζεται σε μια και μόνο παρατήρηση της διδακτικής του πράξης, γιατί διακυβεύεται σε επικίνδυνο βαθμό η αντιπροσωπευτικότητα της συμπεριφοράς του. Ακόμα, είναι πολύ δύσκολο

να λειτουργήσει και να συμπεριφερθεί σωστά ως αξιολογούμενος ένας εκπαιδευτικός όταν νιώθει ότι αξιολογείται από κάποιον που δεν αξιολογείται ο ίδιος, και στου οποίου την αξιολόγηση δεν μετέχει και ο ίδιος ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός.

Μια πολύ σημαντική αρχή, ακόμα, είναι οι διαδικασίες αξιολόγησης να είναι τέτοιες που ούτε υποδουλώνουν τον εκπαιδευτικό ούτε ισοπεδώνουν την προσωπικότητά του αλλά ούτε τον χειραγωγούν. Αντίθετα, πρέπει να είναι τέτοιες που να εξασφαλίζεται ο πρέπων σεβασμός στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές, να καλλιεργείται η ανεξαρτησία μέσα από τη συνέπεια, τη συνυπευθυνότητα, την ομαδικότητα και τη συμμετοχή. Έτσι, ίσως πρέπει να εγκαταλειφθεί η τάση για εντοπισμό της ιδανικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Η προσωπικότητα είναι και κάτι ρευστό, δυναμικό και εξελισσόμενο και δεν οριοθετείται σε επιθυμητά χαρακτηριστικά. Ίσως είναι ορθότερο να γίνει απλή καταγραφή των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να υλοποιεί κάποιος μια δυναμική διαδικασία όπως είναι η εκπαίδευση, με συγκεκριμένους σκοπούς, περιβάλλον και προϋποθέσεις.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αξιολογείται από φορείς οι οποίοι δεν έχουν άμεση και συνεχή σχέση με τον ίδιο και με τη δουλειά του, τουλάχιστον την εντός σχολικής μονάδας και γενικά την υπηρεσιακή του συμπεριφορά. Σημαντικό είναι όμως και οι αξιολογητές να είναι αξιόπιστοι και να χαρακτηρίζονται από κύρος. Ακόμα, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να επιλεγεί η κατάλληλη προσέγγιση ή ο κατάλληλος συνδυασμός που θα οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Είναι δεδομένο όμως ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί από μόνη της να προκαλέσει βελτιωτικές αλλαγές, όχι τουλάχιστον σε αξιοπρόσεκτη και υπολογίσιμη έκταση, γιατί ο εκπαιδευτικός είναι απλά ένας κρίκος όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ίσως οι αλλαγές θα ήταν πιο άμεσες αν συνδεόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την επιμόρφωσή, ώστε να υπάρξουν βελτιωτικές αλλαγές ή και αντιστάθμιση των ελλείψεων.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να γίνεται πάντα και αποτελεσματικά η διάκριση μεταξύ του «τι είναι» και του «τι κάνει» ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός. Το πρώτο αφορά στην προσωπικότητά του, τη φύση του, το δυναμικό του και φυσικά δίνει πληροφορίες σχετικά με το «τι μπορεί να

κάνει» όταν έχει συγκεκριμένα κίνητρα, ενώ το δεύτερο αφορά στην τυπική του συμπεριφορά και αναφέρεται στην αξιολόγηση της εκτέλεσης.

### **2.3 Σκοπός και στόχοι αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 2986/2002 «Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η επισήμανση των αδυναμιών του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στην γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων».

Στο άρθρο 5 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται τα εξής:  
«Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

1. η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την διδακτική τους ικανότητα,

2. ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
3. η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
4. η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών,
5. η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης,
6. η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
7. η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης».

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2011:233) από την ανάγνωση του κειμένου του νόμου φαίνεται ότι ως εκπαιδευτικό έργο νοούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε μια προσπάθεια αποδέσμευσης του εκπαιδευτικού από την κύρια ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Είναι φανερό λοιπόν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται το εκπαιδευτικό έργο.

Σύμφωνα με την πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (2009:4) οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά,
- η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, με την αξιολόγηση επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, και οι παρακάτω στόχοι:

- η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,

- η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων,
- ο περιορισμός της γραφειοκρατίας με την ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων,
- ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος,
- η διασφάλιση της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών,
- η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών,
- η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου,
- η ερμηνεία και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του επιστημονικού και επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία,
- η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις - κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.).

Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να διαχωριστεί και σε σκοπούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Πασιαρδής, 2007:68). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά τη συλλογή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς, με τα θετικά στοιχεία αλλά και τυχόν αδυναμίες τους, για να πραγματοποιηθούν έπειτα παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν στην βελτίωση και στην διόρθωση του εκπαιδευτικού. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού, στη διαπίστωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών του, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων του, στον περιορισμό των αδυναμιών, στην ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης

μεταξύ των εμπλεκομένων. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση προηγείται η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών ενώ δεν λαμβάνονται αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους και ως εκ τούτου δε θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς.

Η τελική αξιολόγηση ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται αφού περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση αυτού που εντοπίστηκε ως αδυναμία, είναι σχεδιασμένη να παρουσιάσει συμπεράσματα σχετικά με την αξία ενός αντικειμένου και να παρέχει συστάσεις σχετικά με το τι θα πρέπει να διατηρηθεί ή να αποβληθεί. Έτσι, όταν έχει πραγματοποιηθεί ο κύκλος των διαμορφωτικών αξιολογήσεων και διαπιστωθούν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών τότε πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση κατά την οποία λαμβάνονται τελικές αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών με βάση την απόδοσή τους, και έτσι είτε προάγονται σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις ή αν αναφερόμαστε σε χώρο ιδιωτικής εκπαίδευσης γίνεται ανανέωση ή λήξη συμβολαίου του εκπαιδευτικού. Επομένως, κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση συλλέγονται πληροφορίες και γίνονται οι κατάλληλες διορθωτικές αλλαγές, ενώ στην τελική λαμβάνονται αποφάσεις που μπορούμε να πούμε ότι αφορούν κυρίως τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 2007:69).

Σύμφωνα με το τελευταίο Π.Δ. 152/2013 που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στο άρθρο 2 ότι: «Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας».

Στην παράγραφο 2 του συγκεκριμένου άρθρου υπογραμμίζεται ότι : «Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 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 και δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο

πλαίσιο και της διά βίου μάθησης, ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο–υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρατηρώντας το άρθρο 5 του νόμου 2986/2002 και το άρθρο 2 του Π.Δ. 15/2013, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι ενώ το πρώτο επικεντρωνόταν στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, στην προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή, στην επισήμανση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους, στη διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους κ.α., ενώ το νέο Π.Δ. αναφέρεται σε αρκετά σημεία του στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσής τους. Το συγκεκριμένο Π.Δ. επικεντρώνεται στην αποτύπωση δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση, στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών, στην διάχυση καλών πρακτικών και στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με βασικό σκοπό την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση και την ανατροφοδότηση και τελικά την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη ώστε να ωφεληθούν τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές και η κοινωνία.

#### **2.4 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με την διαδικασία αυτή και όπως υποστηρίζει ο Δημητρόπουλος (2010:130), δεν νοείται συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση χωρίς καλά διατυπωμένα κριτήρια. Το αν θα γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το είδος των κριτηρίων που επιλέγονται και από την ορθότητα με της αξιοποίησής τους. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν την σημασία της διατύπωσης ορθών, αντικειμενικών και αυστηρών κριτηρίων αφού είναι πολύ σημαντικά για να πραγματοποιηθεί μια αξιόπιστη αξιολόγηση. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό τα κριτήρια αξιολόγησης να βρίσκονται σε σχέση με το πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την εργασία τους αλλά και να αντλούνται από το θεωρητικό υπόβαθρο των Επιστημών της Αγωγής επειδή με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν συνοχή και δυνατότητα γενίκευσης και συνεπώς εγκυρότητα και αξιοπιστία. Τα κριτήρια οφείλουν να περιγράφουν την αποτελεσματική διδασκαλία, τι προσδοκούν οι εκπαιδευτικές αρχές από τους

εκπαιδευτικούς ως προς την εκπλήρωση του επαγγελματικού τους ρόλου και την απόδοση στην εργασία τους προκειμένου να εξασφαλιστούν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών (Πασιαρδής, 1994:20, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:32).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία προσδιορισμού των κριτηρίων είναι απαραίτητη (Κασσωτάκης, 2003:4). Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρεται η εμπειρική γνώση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης. Επίσης η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης ενισχύεται από την αναγνώρισή τους ως επαγγελματίες. Η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πιθανά σηματοδοτεί την επιβολή των κριτηρίων αξιολόγησης γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη εμπιστοσύνης στη διαδικασία αξιολόγησης (Osborne, 1990:162, στο Μαγγόπουλος, 2005:148).

Η Πολιτεία επίσης έχει το νόμιμο δικαίωμα να προσδιορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τα οποία πρέπει να αναφέρονται στην επίτευξη των εθνικών στόχων, αξιών και ιδεών, στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης να περιγράφουν τα επαγγελματικά πρότυπα απόδοσης, να προσδιορίζουν το ρόλο, τις ευθύνες και τις προσδοκώμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Hopkins, 1989:15, Piggot-Irvine, 2003:170, Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Milanowski, 2001:194, στο Μαγγόπουλος, 2005:149).

Επομένως, στο σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα πρέπει να αντανακλούν τις βασικές αρχές της επαγγελματικής πρακτικής, να ορίζουν με άλλα λόγια το επάγγελμα. Επίσης τα κριτήρια πρέπει να γίνονται κατανοητά, αποδεκτά και αντιληπτά ως δίκαια, να έχουν δυναμικό χαρακτήρα και όχι στατικό και τέλος πρέπει να βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τις πραγματικές καταστάσεις εργασίας και να συνδέονται λογικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003:4).

Τα κριτήρια αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Μάνδαλο (1996:269-270) μπορούν να έχουν διττή συνεισφορά στην αξιολόγηση. Από τη μια πλευρά υποστηρίζουν την προσπάθεια του αξιολογητή να προσεγγίσει και να κατανοήσει την ποιότητα της διδασκαλίας, ενώ από την άλλη ο σαφής προσδιορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης συνεισφέρει στη συνειδητή υιοθέτηση των προσδοκώμενων διδακτικών



συμπεριφορών από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγική και ορθολογική βάση.

Παρακάτω παρουσιάζονται κριτήρια αξιολόγησης από το Professional Development and Appraisal System (PDSTA), το Professional Assessment and Comprehensive Evaluation System (PACES), το Office of Standards in Education (OFSTED) αλλά και από έναν ερευνητή στο χώρο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (Μαγγόπουλος, 2005:150).

Στο Professional Development and Appraisal System (PDSTA) τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναφέρονται στους παρακάτω τομείς (Ovando, 2001:218, στο Μαγγόπουλος, 2005:150):

1. ενεργός, επιτυχής συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης
2. μαθητοκεντρική διδασκαλία
3. αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της προόδου των μαθητών
4. διαχείριση της πειθαρχίας, του χρόνου και των υλικών
5. στρατηγικές διδασκαλίας
6. επαγγελματική επικοινωνία
7. επαγγελματική ανάπτυξη
8. συμμόρφωση με την πολιτική
9. βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης όλων των μαθητών

Στο Professional Assessment and Comprehensive Evaluation System (PACES) τα κριτήρια αξιολόγησης είναι (Ellett et al, 2002:69, στο Μαγγόπουλος, 2005:150):

1. σχεδιασμός διδασκαλίας και μάθησης
2. διαχείριση μαθησιακού περιβάλλοντος
3. σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή
4. αυξητική μάθηση
5. σχέσεις συνεργασίας
6. αξιολόγηση μάθησης
7. επαγγελματικές υπευθυνότητες

Στο Office of Standards in Education OFSTED (1995) τα κριτήρια αξιολόγησης είναι (Kyriakoy, 1997:155, στο Μαγγόπουλος, 2005:150):

1. γνώση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται

2. τοποθέτηση υψηλών προσδοκιών έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους
3. αποτελεσματικός σχεδιασμός
4. εφαρμογή μεθόδων και στρατηγικών που ταιριάζουν με τις ανάγκες των μαθητών
5. διαχείριση των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας
6. αποτελεσματική χρήση χρόνου και πόρων
7. αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών
8. χρησιμοποίηση των εργασιών για το σπίτι με τρόπο που να ενισχύουν ότι μαθαίνεται στο σχολείο

Ως κριτήρια αξιολόγησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν και οι παρακάτω επαγγελματικές πρακτικές σύμφωνα με τον Manning (1988:40, στο Μαγγόπουλος, 2005:151):

1. ρουτίνες της τάξης
2. τεχνικές διδασκαλίας
3. παροχές για εξατομικευμένη μάθηση
4. σχεδιασμός μαθήματος και αντικείμενα μάθησης
5. αξιολόγηση μαθητών
6. κριτική σκέψη και λύση προβλημάτων
7. επικοινωνία δασκάλου-μαθητή
8. κινητοποίηση μαθητών
9. διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών
10. συμμετοχή μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες
11. σχέσεις σχολείου κοινωνίας

Ο Δημητρόπουλος (2010:261) υποστηρίζει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να αντλούνται από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης, τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν, τις επιδόσεις των μαθητών, την παιδαγωγική και επιστημονική τους κατάρτιση και τέλος το επιστημονικό έργο τους. Ο Κασσωτάκης (2003:4) εκτιμά ότι οι τομείς στους οποίους θα πρέπει να στηρίζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην επιστημονική, παιδαγωγική κατάρτιση και δραστηριότητα, στη διδακτική ικανότητα, στην ποιότητα των σχέσεων με συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο

ενδιαφέρον για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, στα αποτελέσματα των μαθητών, στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται καθώς και στην ενημέρωση για εκπαιδευτικά θέματα.

Με βάση το Π.Δ. 152/2013 που πρόκειται να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θα λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω κριτήρια στα οποία θα υπάρχει συντελεστής βαρύτητας και έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75): α) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, β) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη, γ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,50): α) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, β) Στόχοι και περιεχόμενο, γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,25): α) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία, β) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, γ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, δ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50): α) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, β) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, γ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1): α) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη, β) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ικανότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, το μαθησιακό κλίμα που διαμορφώνουν στην τάξη τους καθώς και οι προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν τις ευρύτερες περιοχές κριτηρίων αξιολόγησης. Εκείνο όμως που απασχολεί στη συνέχεια τους εκπαιδευτικούς είναι με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης από τους εμπλεκόμενους στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αμφισβητούν τα κριτήρια αξιολόγησης, γιατί θεωρούν ότι η αξιολόγηση επιμένει σε γνωρίσματα και

προσωπικά χαρακτηριστικά και όχι σε συμπεριφορές που συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλία, ενώ ακόμα πιστεύουν ότι αν χρησιμοποιηθούν αυστηρά τα καθορισμένα κριτήρια, η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε επιθεώρηση και έλεγχο με αποτέλεσμα να περιοριστεί η ανατροφοδότηση και η συζήτηση πάνω σε θέματα που προβληματίζουν τον εκπαιδευτικό. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι είναι βασικό συστατικό στοιχείο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η διατύπωση αντικειμενικών και αυστηρών κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή να είναι αξιόπιστα και αντικειμενικά.

## **2.5 Είδη και μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν αναφορικά με διάφορα κριτήρια. Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις οι οποίες στηρίζονται είτε στην διαδικασία που ακολουθείται από τον αξιολογητή είτε από την μεθοδολογία που ακολουθεί.

Μια πρώτη διάκριση (Δημητρόπουλος, 2010:74) είναι μεταξύ διαμορφωτικής, ολικής και τελικής αξιολόγησης. Σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να «διαμορφώνει» την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η ολική λαμβάνει χώρα μετά το τέλος της αξιολόγησης και των διαμορφωτικών αλλαγών για να αξιολογήσει και να κρίνει αν βελτιώθηκε η αρχική κατάσταση. Η τελική αξιολόγηση είναι μια τερματική εκτίμηση της προσπάθειας του εκπαιδευτικού.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα (Μαυρογιώργος, 2006: 279). Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών.

Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μετά τη διαπίστωση της προσπάθειας που έγινε κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση και αποσκοπεί στην επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή. Η τελική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού που τη διενεργεί.

Η ολική αξιολόγηση διενεργείται πολύ μετά την τελική και αποσκοπεί στην διαπίστωση του βαθμού στον οποίο κάποιος από τους εκπαιδευτικούς εφαρμόζει εκείνα τα οποία διορθώθηκαν κατά την διαμορφωτική αξιολόγηση. Αποτελεί την ουσιαστικότερη μορφή αξιολόγησης, αφού μόνο τότε διαπιστώνεται αν έχουν εφαρμοστεί οι αλλαγές και οι βελτιώσεις που έχει χρειαστεί να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Μια άλλη ταξινόμηση μπορεί να σχετίζεται με τη φύση των δεδομένων που αναζητούνται και αξιοποιούνται. Έτσι η αξιολόγηση μπορεί να είναι ποιοτική, επειδή χρησιμοποιούνται ποιοτικά δεδομένα και ποσοτική επειδή χρησιμοποιούνται ποσοτικά. Ποιοτικά μέσα θεωρούνται εκείνα τα οποία συνθέτουν μια ποιοτική διεξαγωγή της αξιολόγησης και ποιοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη κ.ά.. Ποσοτικά, αντίθετα, είναι τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούν ποσοτικά δεδομένα και των οποίων η παρουσίαση είναι πάλι ποσοτική. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση με κάποιο ερωτηματολόγιο είναι μια ποσοτική μέθοδος αφού και τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα βασίζονται σε ποσοτικά δεδομένα.

Από τη σκοπιά του κριτηρίου, μια αξιολόγηση μπορεί να είναι απόλυτη ή σχετική. Απόλυτη είναι μια αξιολόγηση η οποία είναι εντελώς ακριβής και το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν σταθερό και απόλυτο. Αντίθετα σχετική είναι κάποια αξιολόγηση η οποία δεν βασίζεται σε απόλυτο και σταθερό κριτήριο.

Επίσης από την άποψη της σχέσης επικοινωνίας του αξιολογούμενου και του αξιολογητή, η αξιολόγηση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Άμεση είναι η αξιολόγηση στην οποία ο φορέας αξιολόγησης απευθύνεται κατ' ευθείαν στο υπό αξιολόγηση υποκείμενο. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση – επιθεώρηση των εκπαιδευτικών ήταν κατά κύριο λόγο άμεση, αφού γινόταν με την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, έμμεση αξιολόγηση θεωρείται εκείνη η οποία δεν τεκμηριώνεται με την απευθείας επαφή των δύο φορέων, αλλά ο αξιολογούμενος ελέγχεται με κριτήριο κάποια αποτελέσματα της συμπεριφοράς του.

Για παράδειγμα όταν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός με βάση την επίδοση των μαθητών του, τότε πρόκειται για έμμεση αξιολόγηση.

Με βάση το ρόλο του αξιολογούμενου στην αξιολόγησή του, η αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε αυτοαξιολόγηση είτε ετεροαξιολόγηση. Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό του ή τα αποτελέσματα των προσπαθειών του. Στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης το αντικείμενο αξιολογείται από άλλον, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Σύμβουλο, από τον Διευθυντή, από τους μαθητές κ.ά. Μια ακόμα όμως διάκριση της αξιολόγησης, που αποτελεί συνδυασμό αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι η αλληλοαξιολόγηση, κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα αλληλοαξιολογούνται για συγκεκριμένους σκοπούς.

Μια ακόμα διάκριση αφορά την έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση, αν δηλαδή δίνεται στην προσπάθεια ή στο τελικό προϊόν. Με τον τρόπο αυτό διαχωρίζεται σε αξιολόγηση διαδικασίας και σε αξιολόγηση αποτελέσματος. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται πιο συχνά η αξιολόγηση διαδικασίας, με την παρακολούθηση της διδακτικής πράξης, την παρακολούθηση συμπεριφοράς κτλ. Η αξιολόγηση διαδικασίας λοιπόν εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις που το ενδιαφέρον του αξιολογητή εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην πορεία που ακολουθείται, στην αλληλουχία βημάτων, στις ενέργειες που γίνονται κτλ. Η αξιολόγηση αποτελέσματος, αντίθετα χρησιμοποιείται όταν είναι επιθυμητό να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα ή το τελικό αποτέλεσμα μιας προσπάθειας. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όταν το επιθυμητό είναι να δοθεί έμφαση στο «τι έμαθαν τελικά οι μαθητές να κάνουν μετά τη διδασκαλία» και όχι στην ίδια την διδασκαλία, πραγματοποιείται αξιολόγηση αποτελέσματος, που συνήθως γίνεται με την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών σε ένα ειδικό και συγκεκριμένο για την αξιολόγηση τεστ. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια άμεση αξιολόγηση για τους μαθητές αλλά έμμεση για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ίσως μια από τα πιο σημαντικά είδη αξιολόγησης είναι εκείνα που έχουν ως άξονα αναφοράς το επίκεντρο αξιολογικής δραστηριότητας και την προέλευση των φορέων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση λοιπόν με βάση τα κριτήρια αυτά διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική (Καραλής, 1999:133).

Εσωτερική είναι η αξιολόγηση όταν γίνεται από αξιολογητές εσωτερικούς στο αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010:165). Η εσωτερική αξιολόγηση

διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί από ανώτερα μέλη στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου, τα οποία κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999, στο Μαντάς, Ταβουλάρη κ.ά., 2009:201). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Ωστόσο ως εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται και η αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Μαντάς, Ταβουλάρη κ.ά., 2009:202).

Αντίθετα από την λειτουργία της εσωτερικής αξιολόγησης υπάρχει η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται όταν ο φορέας αξιολόγησης είναι εξωτερικός προς το υπό αξιολόγηση αντικείμενο. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004, στο Μαντάς, Ταβουλάρη κ.ά., 2009:200), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

- Επιθεώρηση: Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής

μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι' αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς.

- Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.
- Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης: Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

## **2.6 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους ο αξιολογητής συλλέγει τα δεδομένα που θα του επιτρέψουν να προβεί σε κρίση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010:142). Ανάλογα με την προσέγγιση αξιολόγησης που υιοθετείται από τον αξιολογητή, επιλέγεται και η μέθοδος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης. ωστόσο, ο Δημητρόπουλος (2010:261) τονίζει ότι δεν υπάρχουν καλές και κακές μέθοδοι αλλά κατάλληλες ή ακατάλληλες για μια συγκεκριμένη όμως αξιολόγηση.

Ενδεικτικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούνται μέθοδοι όπως η παρατήρηση, η αξιολόγηση με συμβόλαιο, η διαπίστωση της απόδοσης των μαθητών, η διαπίστωση παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης, η αυτοανάλυση, η αλληλοαξιολόγηση, η τήρηση αρχείων (portfolio), οι εξετάσεις (επιλογής νέων για παράδειγμα, για χορήγηση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, για διαπίστωση γνώσεων κ.ά.) και τέλος διάφοροι συνδυασμοί μεθόδων από τις παραπάνω που αναφέρθηκαν.



Αρχικά, η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάση την παρατήρηση μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενέργειας, όπως μια διδασκαλία στην τάξη, μέχρι την παρατήρηση και κωδικοποίηση της γενικότερης συμπεριφοράς του εντός και εκτός της τάξης. Ο Δημητρόπουλος (2010:171) θεωρεί ότι η παρατήρηση αποτελεί συστηματική διαδικασία που έχει συγκεκριμένο σκοπό, πραγματοποιείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες, τα δεδομένα της καταγράφονται με συστηματικό τρόπο γεγονός που επιτρέπει τα αποτελέσματά της να υπόκεινται σε διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης και φυσικά διεξάγεται από εξειδικευμένους παρατηρητές.

Η παρατήρηση σαν μέθοδος παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Αρχικά, με την παρατήρηση είναι δυνατή η διαπίστωση και αποτύπωση της πραγματικής συμπεριφοράς, της πραγματικής εκδήλωσης, του πραγματικού φαινομένου. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010:177) μπορεί να εξασφαλίσει τη συνεχή ή επαναλαμβανόμενη παρατήρηση της συμπεριφοράς.

Ωστόσο, η παρατήρηση παρουσιάζει ορισμένα αρνητικά στοιχεία. Αρχικά η παρουσία του αξιολογητή μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και πιθανά να επιδράσει στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ένα ακόμη μειονέκτημα της παρατήρησης αναφέρεται στη πιθανή αδυναμία του αξιολογητή να υπερβεί τις προκαταλήψεις, τη σύγκρουση διαφορετικών ρόλων και την υποκειμενικότητά του (Δημητρόπουλος, 2010:177). Τρίτον, η παρατήρηση αποτελεί ένα μικρό δείγμα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να είναι ριψοκίνδυνη οποιαδήποτε κρίση για την αξία τους. Ακόμα, είναι πολύ δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης, ενώ τέλος είναι πολύ δύσκολο να εκπαιδευτούν οι παρατηρητές για μια συγκεκριμένη αξιολόγηση. Η παρατήρηση όμως ως εργαλείο συλλογής στοιχείων μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους και τεχνικές, προκειμένου να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα (Καραλής, 1999:32).

Μια ακόμα μέθοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα στη χώρα μας είναι η αξιολόγηση με συμβόλαιο. Η αξιολόγηση αυτή πρόκειται για την σύναψη ενός «συμβολαίου» διδασκαλίας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Συμφωνούνται από κοινού η τάξη μαθητών, το αντικείμενο που θα διδαχτεί, τα διδακτικά μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησης που θα

χρησιμοποιήσει ο αξιολογητής. Έπειτα, γίνεται η διδασκαλία και μαζί η παρατήρηση από τον αξιολογητή. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και αξιολογητή, η οποία οδηγεί στην τελική κρίση.

Ένα μειονέκτημα του συγκεκριμένου τρόπου αξιολόγησης είναι το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός συνάπτει διαφορετικό συμβόλαιο και είναι αδύνατη η συγκριτική αξιολόγηση των δασκάλων, ενώ ακόμα απαιτείται συχνά πολύπλοκη διαδικασία για την εφαρμογή του. Όμως, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι ότι η αξιολόγηση γίνεται με βάση σαφώς προδιαγεγραμμένες, γνωστές και αμοιβαία αποδεκτές διαδικασίες αλλά και κριτήρια.

Ένας ακόμα τρόπος να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός είναι με έμμεσο τρόπο μέσα από τα επιτεύγματα των μαθητών και τη διαπίστωση της απόδοσής τους. Ο τρόπος αυτός είναι η αξιολόγηση με τεστ εκτέλεσης και προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πάνω σε μια διδακτική πράξη με κύριο κριτήριο την επίδοση των μαθητών μετά τη διδασκαλία. Εκτός από τα τεστ εκτέλεσης ο τρόπος αυτός χρησιμοποιείται και για να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός με βάση γενικότερα την επίδοση των μαθητών του και όχι μόνο μετά από μια διδασκαλία.

Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν έχει χρησιμοποιηθεί επισήμως στην χώρα μας αλλά χρησιμοποιείται συχνά σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Πολλές αντιδράσεις υπάρχουν όσον αφορά το ότι μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού η επίδοση των μαθητών μετά από ένα πρόγραμμα. Επίσης, οι επιδόσεις των μαθητών δεν καθορίζονται αποκλειστικά και μόνο από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών δεν λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο διδασκαλίας ως μεταβλητή απόδοσης. Ωστόσο, το βασικό επιχείρημα στο οποίο στηρίζεται η άποψη υπέρ της άντλησης δεδομένων και από τα επιτεύγματα των μαθητών έγκειται στο ότι τα αποτελέσματα των μαθητών αποτελούν την καλύτερη απόδειξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010:263), αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με σύνεση και επιφυλακτικότητα.

Μια ακόμα μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι η διαπίστωση της Παιδαγωγικής ή και Επιστημονικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή γίνεται συνήθως μέσα από κάποια γραπτή εξέταση αλλά δεν συγχέεται με τις εξετάσεις για απόκτηση άδειας επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο σύστημα ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στη

χώρα μας θα μπορούσε ίσως, σε συνδυασμό με κάποια σοβαρά κίνητρα αυτομόρφωσης, να εφαρμοστεί ένα σύστημα περιοδικού ελέγχου της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2010:264).

Επιπρόσθετα, η αυτοανάλυση για αξιολόγηση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση αυτή ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του πάνω σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Για να έχει όμως λογική βάση εφαρμογής η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες επιδιώξεις και κριτήριο να είναι η επίτευξη των επιδιώξεων αυτών, διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί θα θεωρούν από μόνοι τους τους εαυτούς τους εξαιρετικούς και θα βαθμολογούνται με άριστα.

Μια μέθοδος εξίσου σημαντική με την αυτοαξιολόγηση είναι και η αλληλοαξιολόγηση που ουσιαστικά αποτελεί παραλλαγή της. Η αλληλοαξιολόγηση αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούνται μεταξύ τους. Η δυνατότητα να παρακολουθεί ένας εκπαιδευτικός την διδασκαλία ενός συναδέλφου έχει πολλά οφέλη και για τον ίδιο αλλά και για τον αξιολογούμενο, γιατί υπάρχει η δυνατότητα ανταλλαγής ιδεών και άμεσης εμπειρίας του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός χειρίζεται κάποια συγκεκριμένα ζητήματα. Η μέθοδος της αλληλοαξιολόγησης αλλά και της αυτοαξιολόγησης που εμπλέκουν φορείς αξιολόγησης τον εαυτό και τους συναδέλφους βοηθούν ιδιαίτερα στην διαμορφωτική αξιολόγηση για βελτίωση και λιγότερο στις διαδικασίες της τελικής αξιολόγησης που αφορούν τη λήψη αποφάσεων.

Η τήρηση αρχείων (Portfolio) ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι μια αρκετά σημαντική μέθοδος και ιδιαίτερα διαδεδομένη όχι τόσο στον χώρο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά σε εκείνον των μαθητών. Πρόκειται για διάφορες πρακτικές τήρησης και αξιοποίησης διαφόρων ατομικών πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό (Βαρσαμίδου,2012:90). Πρόκειται για τη συγκέντρωση αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της εργασίας και των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών από διάφορες πλευρές των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Ως παράδειγμα αναφέρονται βιντεοσκοπημένα μαθήματα, εργασίες των μαθητών τις οποίες έχουν επεξεργαστεί οι εκπαιδευτικοί, συζητήσεις των μαθητών και γενικότερα στοιχεία από τομείς της διδασκαλίας που η συνηθισμένη μεθοδολογία της αξιολόγησης αδυνατεί να καταγράψει. Αυτές οι πληροφορίες κατά κανόνα βρίσκονται στον προσωπικό του υπηρεσιακό φάκελο, ο οποίος ενημερώνεται με

προσοχή και το οποίο έχει γνώση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Δημητρόπουλος, 2010:265-266). Το υλικό αυτό αξιοποιείται επιλεκτικά ανάλογα με τον σκοπό της κάθε αξιολόγησης. Όμως, η μη ύπαρξη κανόνων για τη συγκρότηση, τη διατήρηση, την ασφάλεια, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη χρήση του portfolio ως πηγή δεδομένων δεν επιτρέπει τις συγκρίσεις, γεγονός που περιορίζει και τη δυνατότητα κρίσης για την ποιότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την πρόταση της ομάδας εργασίας (2012:30), για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ο ατομικός φάκελος/portfolio του εκπαιδευτικού αποτελούν τα βασικά τεκμήρια που λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου και τον Σχολικό Σύμβουλο. Η οργάνωση του ατομικού φακέλου/portfolio, η ατομική έκθεση αξιολόγησης του Διευθυντή σε συνδυασμό με την ετήσια έκθεση της Σχολικής μονάδας έχουν ως στόχο να επιβεβαιώσουν τα θετικά σημεία του εκπαιδευτικού έργου ή να επισημάνουν αδυναμίες ή παραλείψεις και να τον προτρέψουν να βελτιωθεί ενόψει της περιοδικής αξιολογικής διαδικασίας.

Με βάση το Π.Δ. 152/2013 που πρόκειται να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το κύριο εργαλείο αξιολόγησης είναι το σχετικό πλαίσιο που προβλέπει επισκέψεις παρατήρησης. Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις αξιοποιούνται και οι συνεντεύξεις και συζητήσεις που, εκτός των άλλων, αναδεικνύουν τους προσανατολισμούς, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, το σημαντικότερο, βοηθούν τον αξιολογητή να ερμηνεύσει καλύτερα τα εμφανή και παρατηρήσιμα στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, αξιοποιείται και ο ατομικός φάκελος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού (portfolio), που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον ετήσιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, διδακτικό υλικό, δείγματα μαθητικών εργασιών, σχολιασμούς σε μαθητές, απαντήσεις και θέματα εξετάσεων, υλικό από τις εκτός τάξης δραστηριότητες, σχολιασμούς σε μαθητικές εργασίες, προσωπικές σκέψεις και αναστοχασμούς του εκπαιδευτικού (Journals), παραστατικά από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και τα παρόμοια.

Αξιοποιώντας τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις, τις συζητήσεις, την αυτο-αξιολόγηση, τον ατομικό φάκελο εκπαιδευτικών και τα λοιπά παραστατικά, ο αξιολογητής προβαίνει στην έκθεση αξιολόγησης και διατυπώνει τις αξιολογικές αποτιμήσεις του και τις προτάσεις του για τα περαιτέρω, οι οποίες πρέπει

να είναι τεκμηριωμένες και πλήρεις και να συνυπολογίζουν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τις γενικότερες συνθήκες του σχολείου.

Τέλος, είναι καλό να μην ακολουθείται μόνο μια μέθοδος κατά την αξιολόγηση αλλά ένας συνδυασμός μεθόδων, γιατί σπάνια μια και μόνο μέθοδος οδηγεί σε αρκετά αποτελεσματική αξιολόγηση όσο ένας συνδυασμός δύο ή και περισσότερων από αυτές. Με τον συνδυασμό μεθόδων είναι πολύ σημαντικό ότι μπορεί να γίνει διασταύρωση στοιχείων και να παρουσιαστούν πιο έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

## **2.7 Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010:148), φορείς αξιολόγησης αποτελούν άτομα ή ομάδες που πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Επίσης σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2010:150) ο φορέας αξιολόγησης αποτελεί σημαντικότερο συντελεστή της αξιολόγησης επειδή από αυτόν εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό η μεθοδολογία καθώς και η επιστημονικότητα της διαδικασίας.

Οι φορείς μπορούν να διακριθούν, με βάση την διάκριση που παρουσιάζει ο Δημητρόπουλος (2010:148), σε φορέα ανάθεσης – εποπτείας, σε φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης, σε κύριους και δευτερεύοντες, σε ουδέτερους ή επικουρικούς, σε εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς.

Οι φορείς ανάθεσης ή εποπτείας της αξιολόγησης είναι εκείνοι που παραγγέλλουν την αξιολόγηση και μεριμνούν για την υποστήριξή της. Έτσι όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως φορέας ανάθεσης θα μπορούσε να θεωρηθεί το Υπουργείο Παιδείας ή ακόμα και οποιοδήποτε οργανισμό του ιδιωτικού τομέα που ενδιαφέρεται να χρηματοδοτήσει την αξιολόγηση.

Οι φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης είναι τα πρόσωπα ή όργανα που ανεξάρτητα τον φορέα ανάθεσης διεξάγουν την αξιολόγηση. Αν πρόκειται για ένα πρόσωπο είναι ο αξιολογητής, αν πρόκειται για ομάδα είναι μια ομάδα αξιολογητών και αν πρόκειται για υπηρεσία αυτή είναι ο φορέας υλοποίησης .

Οι κύριοι φορείς είναι οι αξιολογητές, δηλαδή εκείνοι οι οποίοι έχουν πρωταγωνιστικό ηγετικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ δευτερεύοντες είναι εκείνοι που εμπλέκονται ενεργά στην αξιολόγηση, όχι πρωταγωνιστικά αλλά επιβοηθητικά. Οι ουδέτεροι φορείς είναι τα άτομα ή τα όργανα που αξιοποιούνται

επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης. Για παράδειγμα αν ανατεθεί στον διευθυντή ενός σχολείου να αξιολογήσει έναν εκπαιδευτικό και αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ως μέθοδο τη διαπίστωση της επίδοσης των μαθητών του εκπαιδευτικού, τότε οι ρόλοι διαμορφώνονται ως εξής: 1) ο διευθυντής είναι ο κύριος φορέας αξιολόγησης, δηλαδή ο αξιολογητής, 2) ο εκπαιδευτικός είναι το αντικείμενο αξιολόγησης και 3) οι μαθητές του εκπαιδευτικού είναι οι ουδέτεροι φορείς, αφού μέσω της δικής τους επίδοσης θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.

Μια ακόμα διάκριση των φορέων – αξιολογητών μπορεί να σχετιστεί με τη θέση τους σε σχέση με το υπό αξιολόγηση αντικείμενο. Έτσι ο αξιολογητής μπορεί να είναι εσωτερικός και εξωτερικός. Ο εσωτερικός αξιολογητής είναι εκείνος που βρίσκεται μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα για παράδειγμα ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής αποτελούν φορείς εσωτερικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, εξωτερικός αξιολογητής είναι αυτός που βρίσκεται έξω από το σύστημα, έξω από μια υπηρεσία και απλώς τον αξιοποιεί, συνήθως τον μισθώνει το σύστημα ή η υπηρεσία για την αξιολόγησή της.

Επισημαίνεται ιδιαίτερα από αρκετούς ερευνητές (Δημητρόπουλος, 2010:150) ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να υλοποιείται από αξιολογητές με εξειδίκευση στο αντικείμενο της αξιολόγησης. Να πραγματοποιείται από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων δίχως να αγνοούνται και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, οι μαθητές και οι γονείς τους.

Ο αξιολογητής αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές της αξιολογικής διαδικασίας και ο ρόλος του θεωρείται κρίσιμος ιδιαίτερα στην άμεση αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να είναι αξιόπιστος και ικανός προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αξιολόγησης και το επίπεδο της εκπαίδευσής του θα πρέπει να είναι πολύ υψηλό. Υποστηρίζεται (Δημητρόπουλος, 2010:151) ότι η κατάρτιση των αξιολογητών θα πρέπει να καλύπτει τα κριτήρια αξιολόγησης, τη μεθοδολογία, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων παρέχοντας άμεση εξατομικευμένη ανατροφοδότηση καθώς και να είναι σε θέση να συνεκτιμήσουν το σύνολο των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους. Οι αξιολογητές επίσης πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς και να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των κριτηρίων αξιολόγησης με στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί.

Τα κριτήρια επιλογής των αξιολογητών θα πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένα με την θεωρητική και πρακτική κατάρτισή του στην αξιολόγηση γενικά και την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ειδικότερα καθώς και με την προϋπάρχουσα εμπειρία του στην αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2010:152).

Ο Δημητρόπουλος (2010:152) θεωρεί ότι ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει τις παρακάτω ικανότητες:

1. να είναι γνώστης του αντικειμένου, του πλαισίου και της μεθοδολογίας της αξιολόγησης
2. να θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα και να αντλεί αντίστοιχα τις κατάλληλες πληροφορίες
3. να επιλέγει την κατάλληλη μεθοδολογία ανάλογα με την περίπτωση και τη φάση διεξαγωγής της αξιολόγησης
4. να ορίζει τα κατάλληλα κριτήρια στη βάση των οποίων θα στηριχτεί η κρίση του
5. να οργανώνει αξιολογήσεις
6. να εφαρμόζει τον κατά περίπτωση ισχύοντα κώδικα δεοντολογίας
7. να έχει τον ολικό έλεγχο των παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία αξιολόγησης
8. να αξιολογεί τις αξιολογήσεις του

Επομένως, η ποιότητα του αξιολογητή προσδιορίζεται από την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ενδιαφερόμενων ομάδων, να διαχειριστεί αποτελεσματικά την αξιολόγηση ως πολιτική διαδικασία να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε κατάστασης αξιολόγησης, να έχει άριστη γνώση της θεωρίας και της μεθοδολογίας της αξιολόγησης. Επιπλέον να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του με τον αποτελεσματικότερο τρόπο εξασφαλίζοντας παράλληλα την αντικειμενικότητα της λειτουργίας του αλλά και των κρίσεών του και τέλος να ενθαρρύνει τη συνεργασία και τον ανοιχτό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 2010:151).

Ως φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα στελέχη εκπαίδευσης, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (αυτοαξιολόγηση), οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές.

Σύμφωνα με τον Peterson (Μαγγόπουλος, 2005:160) η αξιολόγηση από τα στελέχη της εκπαίδευσης παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα στελέχη μπορούν να εξασφαλίσουν τον έλεγχο της ελάχιστης απόδοσης των

εκπαιδευτικών όπως επίσης και να πληροφορούν τον κάθε εκπαιδευτικό για την αξία της απόδοσής του. Τα στελέχη γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς ως φορείς αξιολόγησης του έργου τους επειδή μπορούν να αντιληφθούν την εργασία των εκπαιδευτικών και να δώσουν πληροφορίες για πολλά θέματα. Από την άλλη πλευρά τα μειονεκτήματα από τη συμμετοχή των στελεχών στην αξιολόγηση προέρχονται από τη σύγκρουση των κοινωνικών και πολιτικών τους ρόλων, περιορίζοντας τη δυνατότητα συλλογής αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων. Έτσι, η σχέση κυρίαρχου-κυριαρχούμενου που διαμορφώνεται μεταξύ του στελέχους και των εκπαιδευτικών αποτελεί μειονέκτημα εξαιτίας του ότι εμφανίζεται σύγκρουση ρόλων για τα στελέχη.

Ένας ακόμα φορέας που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει διαμορφώσει αντίθετες απόψεις. Από την μια πλευρά παρουσιάζεται η άποψη ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως επιστημονικός συνεργάτης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς τους με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στους μαθητές, τον εντοπισμό των προβλημάτων και αναζήτηση λύσεων για το ξεπέρασμά τους είναι ικανή να επιτρέψει την ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ιδιοτήτων, του Σχολικού Συμβούλου και του αξιολογητή σε ένα πρόσωπο.

Από την άλλη πλευρά έχει δημιουργηθεί η άποψη ότι εάν ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών θα δοθεί προτεραιότητα στον αξιολογικό του ρόλο και θα περιοριστεί ο συμβουλευτικός του με αποτέλεσμα να καταστραφούν οι διαπροσωπικές σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης το γεγονός ότι δεν προβλέπονταν αξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων, εκτός της διαδικασίας επιλογής τους, επιτρέπει τη διατύπωση κριτικής για τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010:293).

Με τον ίδιο τρόπο αναπτύσσονται διαφορετικές απόψεις για τη λειτουργία του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Τα επιχειρήματα όσων αποδέχονται το Διευθυντή ως αξιολογητή βασίζονται στον ιδιαίτερα σημαντικό του ρόλο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα. Αντίθετα, όμως, αναπτύσσεται η άποψη που θεωρεί ότι η συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση θα δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της



σχολικής μονάδας. Τέλος, προβληματισμός αναπτύσσεται αναφορικά με το επίπεδο της επιστημονικής κατάρτισης και της εξειδικευμένης γνώσης των Διευθυντών ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης.

Ως φορείς αξιολόγησης του έργου τους θεωρούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω της αυτοαξιολόγησης. Μέσα από τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού όπου οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα υποκείμενα προσπαθούν να κατανοήσουν την προσωπική τους δράση επιχειρείται η περαιτέρω επαγγελματική και επιστημονική κατάρτισή τους (Σολομών, 1999:26). Η αυτοαξιολόγηση, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενισχύει την αξιοπιστία και την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα συμβάλλει στην απομάκρυνση από γραφειοκρατικές μορφές αξιολόγησης (Σολομών, 1999:28). Η αυτοαξιολόγηση ακόμα, εγγράφεται στις επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών γεγονός που σημαίνει ότι απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να επενδύσουν χρόνο στην αυτοαξιολόγησή τους (Σολομών, 1999:28). Βέβαια οι εκπαιδευτικοί κατά κάποιο τρόπο πραγματοποιούν κάποιας μορφής αυτοαξιολόγηση κυρίως σε άτυπη μορφή αλλά, παρουσιάζεται η ανάγκη η όλη προσπάθεια να αποκτήσει και τυπικό χαρακτήρα βασιζόμενη σε σαφείς στόχους, με προκαθορισμένα κριτήρια και δείκτες ποιότητας καθώς και χρονοδιάγραμμα εφαρμογής προκειμένου να αποφευχθεί η ανώδυνη, μη ωφέλιμη και σε κάποιες περιπτώσεις εσφαλμένη αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999:28). Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όμως, αντιμετωπίζει αυξημένα προβλήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας γεγονός που αναδύεται από τη φύση της διαδικασίας. Επίσης είναι γεγονός ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το απαιτούμενο θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της.

Οι συνάδελφοι, ακόμα, μπορούν να αποτελέσουν φορέα αξιολόγησης, που στόχο έχει την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Οι απόψεις όμως και για αυτόν τον φορέα αξιολόγησης δεν είναι σύμφωνες μεταξύ τους. Εκφράζεται η άποψη ότι μεταξύ συναδέλφων εξασφαλίζεται, εξαιτίας των κοινών εργασιακών αναγκών και προβλημάτων, η αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή των κριτηρίων αξιολόγησης (Αθανασίου, 1989:240) με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συζητούν περισσότερο άνετα μεταξύ τους για τις ικανότητες διδασκαλίας γεγονός που συμβάλλει στην αποδοχή της αξιολόγησης. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη

δυνατότητα να παρατηρούν σημαντικά πράγματα στην τάξη ενώ παράλληλα αυξάνονται και οι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Επίσης, θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται ευκολότερα την κριτική από συναδέλφους σε σχέση με αυτή των προϊσταμένων. Προϋποθέσεις, όμως, για να λειτουργήσει η αξιολόγηση από συναδέλφους ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης είναι η διαμόρφωση κατάλληλης κουλτούρας στο σχολείο καθώς και η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας που ενισχύουν τη λειτουργία συναδέλφων ως αξιολογητών (Δημητρόπουλος, 2010:265). Από την άλλη πλευρά όταν φορείς αξιολόγησης είναι συνάδελφοι τότε θεωρείται ότι εμφανίζονται προβλήματα. Τα προβλήματα που ενδεχομένως μπορούν να εμφανιστούν κατά την συνεργασία μεταξύ συναδέλφων περιορίζονται όταν στη σχολική μονάδα έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα αλληλοαξιολόγησης και ακόμα αν γίνεται δίκαιη επιλογή αλλά και η εναλλαγή των συναδέλφων που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση.

Ένας ακόμα φορέας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι και οι γονείς των μαθητών. Οι γονείς γνωρίζουν την αντίδραση των παιδιών σε σχέση με την απόδοση των εκπαιδευτικών, έχουν άμεση πληροφόρηση για όσα λαμβάνουν χώρα τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο, αλλά και διαμέσου της συνεργασίας και επικοινωνίας που έχουν με τους εκπαιδευτικούς είναι σε θέση να εκφράσουν άποψη για την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό τους καθιστά ως μία ακόμη πρόσθετη πηγή πληροφοριών (Δημητρόπουλος, 2010:276-277). Από κάποιους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται ότι ουσιαστικά όλα αυτά τα χρόνια που δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών οι γονείς αποτελούν φορέα μιας άτυπης μορφής αξιολόγησης. Η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία σαφώς αναβαθμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη πλευρά η πληροφόρηση από του γονείς αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς επειδή πιθανότατα δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση πιθανά να δημιουργήσει προβλήματα αναφορικά με το ποιοι εκπαιδευτικοί θα διδάξουν στα παιδιά τους. Επιπλέον σε αρκετές περιπτώσεις δεν υφίσταται σαφής οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων των γονέων με αποτέλεσμα να εμπλέκονται στο έργο των εκπαιδευτικών με τρόπο που δε νομιμοποιείται. Έτσι λοιπόν η εμπλοκή ενός μη εξειδικευμένου φορέα στην αξιολόγηση ίσως να δημιουργήσει επιπρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Ίσως ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση άλλοτε αμφισβητείται ενώ άλλοτε γίνεται αποδεκτή. Οι μαθητές εξαιτίας του ότι εργάζονται στον ίδιο χώρο με τους εκπαιδευτικούς τους δίνεται η δυνατότητα να τους γνωρίσουν σε διαφορετικές καταστάσεις. Αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών για αρκετές πλευρές της διδασκαλίας όπως το βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών, τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται αλλά και του κλίματος της τάξης καθώς επίσης και της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός επειδή η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τους μαθητές παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Αυτές προέρχονται κυρίως από το ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει στον επιθυμητό βαθμό, λόγω της μικρής ηλικίας τους, τις δυνατότητες για εκφορά αντικειμενικών κρίσεων για την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και για τη γνώση των γνωστικών αντικειμένων (Αθανασίου, 1989:239). Επίσης θεωρείται σε κάποιες περιπτώσεις ότι η αξιολόγηση από τους μαθητές δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά το βαθμό δημοτικότητας ή αποδοχής των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, γιατί οι μαθητές με μεγάλη ευκολία αλλάζουν τις απόψεις τους. Τέλος, παρά την ανάδειξη των προβλημάτων αλλά και των αδυναμιών που πιθανά εμφανίζει η άντληση πληροφοριών από τους μαθητές είναι χρήσιμο να εξασφαλιστεί με συστηματικό τρόπο, ερωτηματολόγια ή άλλες μεθόδους, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2010:276-277).

Σύμφωνα με την πρόταση της οργανωτικής επιτροπής που αφορούσε την αξιολόγηση αναφέρονται τα εξής: «Ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών ορίζονται όσοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία έχουν τη σχετική αρμοδιότητα. Στην προκειμένη περίπτωση, είναι ο Διευθυντής του σχολείου και ο Σχολικός Σύμβουλος. Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την «υπαλληλική συνέπεια και επάρκεια» του εκπαιδευτικού. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Το Π.Δ. 152/2013 αναφέρει για τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: «Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. της επαγγελματικής εκπαίδευσης αξιολογούνται

στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και των ΣΕΚ, αντίστοιχα, και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οικείους σχολικούς συμβούλους, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας και οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. από σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των ΣΕΚ, που ορίζονται από τον περιφερειακό διευθυντή.»

Ακόμα για τη διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται: «Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί περισσότερες ώρες και σε περίπτωση ισοκατανομής ωρών από τον αρχαιότερο εκ των διευθυντών... Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τους σχολικούς συμβούλους στην υπηρεσιακή περιφέρεια των οποίων ανήκουν οι σχολικές μονάδες»

## **2.8 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Στη χώρα μας η συζήτηση γύρω από το ζήτημα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Έχουν δημοσιευτεί αρκετές επιστημονικές μελέτες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν επιχειρηματολογήσει πάνω στο θέμα και έχουν γίνει πολλές προτάσεις από την ηγεσία της εκπαίδευσης. Μετά από πολλά χρόνια διαλόγων και συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002) και των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΔΟΕ, 1999· Μαρκόπουλος και Λουριδάς, 2010:28).

Μερικοί μόνο από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους και η

ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010:252-254) από τις κύριες απόψεις που διατυπώνονται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού απορρέουν και οι σκοποί της αξιολόγησής του.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί από του πιο βασικούς παράγοντες επιτυχίας της Εκπαίδευσης, και έτσι για τους ίδιους λόγους που πρέπει να αξιολογείται η Εκπαίδευση θα πρέπει να αξιολογείται και ο ίδιος. Έτσι, η αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό και στο πρακτικό.

Στο οικονομικό επίπεδο το πρόβλημα ανακύπτει από τη στενότητα πόρων και αγαθών που συνεχώς αυξάνεται. Η στενότητα αυτή επιβάλλει επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών. Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής, διάθεση και χρήσης των αγαθών, που σχετίζεται και με τον εκπαιδευτικό, είναι ένας από τους τρόπους που επιβοηθούν σ' αυτόν τον σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα τόσο στη διαδικασία παραγωγής όσο και στη διαδικασία κατανάλωσης.

Στο ψυχολογικό – παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντα όμως με την επιθυμητή έκβαση αναφορικά με την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Στο πρακτικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κ.ά.

Ο Δημητρόπουλος (2010:252) ακόμα, υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται για τους ίδιους λόγους που αξιολογείται και ο μαθητής. Δεν νομιμοποιείται να αξιολογεί ένας δάσκαλος που αρνείται να αξιολογηθεί ο ίδιος.

Επίσης, η αξιολόγηση αν γίνει με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αντιμετωπιστεί καλόπιστα και από τους αξιολογούντες και από τους αξιολογούμενους, μπορεί να συνδυαστεί με την (αυτο)καθοδήγηση και τη συμβουλευτική διαδικασία, και να

δώσει μια ευκαιρία επανεξέτασης πολλών από τις θέσεις και τις πρακτικές του δασκάλου. Γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατάρτιση και πείρα, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι τις χρησιμοποιούν πάντα με τον καλύτερο τρόπο.

Ακόμα, η επιτυχία του εκπαιδευτικού στο ρόλο του προδιαγράφει και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιτυχία αυτή, όμως, πρέπει να διασφαλίζεται και να διευκολύνεται και αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Μέσα από την αξιολόγηση, επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης αναφορικά με την επιτυχία της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα αλλά και σε σχέση με την πρόοδο και την επίδοση του ίδιου του μαθητή.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε σχέση με το ψυχολογικό επίπεδο αντλείται πιθανά και από την ίδια τη φύση της διδασκαλίας ως επάγγελμα. Το γεγονός ότι η διδασκαλία αποτελεί «μοναχική» κατά κάποιο τρόπο εργασία με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός δεν έρχεται σε άμεση επαφή με άλλους ενήλικες κατά την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων, δημιουργεί ένα είδος ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επίπεδο της απόδοσής τους και το βαθμό επίδρασης στους μαθητές τους. Η αξιολόγηση μπορεί να ικανοποιήσει πιθανά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαφή με άλλους επαγγελματίες και να μειώσει το βαθμό ανασφάλειας για την απόδοσή τους στην τάξη.

Η σημασία της αξιολόγησης είναι φανερή αν αναλογιστεί κανείς και το γεγονός ότι σε πολλούς άλλους τομείς κοινωνικής δραστηριότητας ο πολίτης μπορεί να επιλέξει τον επαγγελματία που θα του προσφέρει τις υπηρεσίες του. Στην Εκπαίδευση αυτό δεν είναι δυνατό. Επομένως, ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να «υποστεί» τις υπηρεσίες του συγκεκριμένου δασκάλου που θα βρεθεί στο σχολείο. Γι' αυτό το λόγο η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να παίρνει συνεχώς κατάλληλα μέτρα προκειμένου να εξασφαλίσει ότι οι υπηρεσίες που προσφέρει ο κάθε εκπαιδευτικός ικανοποιούν κάποιες προδιαγραφές.

Επίσης, ακόμα και ο καλύτερος δάσκαλος μπορεί να γίνει καλύτερος, η καλύτερη διδασκαλία μπορεί να γίνει καλύτερη και η καλύτερη συμπεριφορά μπορεί να γίνει καλύτερη. Οι εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο είναι συνεχείς και ο εκπαιδευτικός έχει περιθώρια να εξελιχθεί και να βελτιωθεί και σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η αξιολόγηση η οποία θα οδηγήσει στις δυνατότητες για βελτίωση.

Ακόμα, η αξιολόγηση βοηθά στο να εντοπίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διακρίνονται, ώστε να ανταμείβονται και να αξιοποιούνται ανάλογα, και αντίστοιχα εκείνοι που υστερούν να βοηθηθούν ανάλογα. Μέσω της αξιολόγησης είναι ακόμα δυνατόν να αποφασιστούν και τα όρια δυνατοτήτων ή επιδόσεων, συνθήκη απαραίτητη για την ανάθεση καθηκόντων, αρμοδιοτήτων, ρόλων, κτλ. στην εκπαιδευτική λειτουργία. Η επιλογή σε συγκεκριμένες θέσεις, δηλαδή, θα είναι πιο επιτυχής αν στηρίζεται σε δεδομένα αξιόπιστης αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση, επιπλέον, μπορεί να προστατεύσει τον εκπαιδευτικό αναφορικά με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνει, ενώ ταυτόχρονα προστατεύονται και οι μαθητές αλλά και ο οργανισμός στον οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, από δυσάρεστες συνέπειες. Η σωστή αξιολόγηση, ωστόσο, αποφέρει αποτελέσματα που αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, τις πραγματικές αδυναμίες και ελλείψεις, και αυτή είναι η βάση για οποιονδήποτε σχεδιασμό σχετικό με την επιστημονική και διδακτική αναβάθμιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, μια καλή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διδάσκει τον ίδιο με ποιον τρόπο να αναζητά από μόνος τους πληροφορίες και δεδομένα για τον εαυτό του και τη διδακτική του συμπεριφορά, πώς να αυτοαξιολογείται και με ποιον τρόπο να βελτιώνεται.

Μέσω της αξιολόγησης διευκολύνονται, ακόμα, οι πρακτικές όψεις της εργασιακής σχέσης του δασκάλου με τον οργανισμό στον οποίο διδάσκει, όπως για παράδειγμα οι προαγωγές, οι μονιμοποιήσεις, οι προσλήψεις, οι απολύσεις, οι μεταθέσεις κ.ά.. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται και καθημερινά από τους μαθητές τους και τους συναδέλφους του, με μια ανεπίσημη και αυθαίρετη αξιολόγηση, ενώ τέλος η αξιολόγηση είναι το μόνο μέσον που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοκρατία, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο ειδικά με τις κοινωνικο – οικονομικές συνθήκες που βιώνει η χώρα μας και ο χώρος της Εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αναδύεται από την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας, ανατροφοδότησης, παροχής ηθικής και ψυχολογικής ενίσχυσης στους εκπαιδευτικούς, ανάπτυξης της αυτοκριτικής και ανάληψης των επαγγελματικών ευθυνών. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών των ιδίων και των μαθητών τους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μόνο με την

αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, αφού συμβάλλουν σε αυτή και άλλοι παράγοντες.

Είναι γεγονός όμως ότι δεν υπάρχει ομοφωνία πάνω στο θέμα της αξιολόγησης, γιατί πολλοί έχουν ενδοιασμούς αναφορικά με τη σκοπιμότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο Δημητρόπουλος (2010:251) αναφέρει μερικούς λόγους για τους οποίους ορισμένοι τάσσονται κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, επισημαίνει ότι ο δάσκαλος είναι ένας επιστήμονας, ο οποίος διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία να επιτελεί το έργο του σωστά, και δεν χρειάζεται αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Επίσης, ο δάσκαλος δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται, αρκεί να βρεθεί τρόπος που να εξασφαλίζει ότι θα αξιολογείται αντικειμενικά και από τον αξιολογητή, ο οποίος θα διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση γι' αυτό το ρόλο, με βασική προϋπόθεση να οδηγεί η αξιολόγηση στην βελτίωση και στην ανατροφοδότηση. Όμως, επειδή αυτές οι προϋποθέσεις είναι δύσκολο να εξασφαλιστούν, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, η αξιολόγηση πιο πολύ βλάπτει παρά ωφελεί.

Ακόμα, η αξιολόγηση θεωρείται από πολλούς ότι έχει ανέκαθεν χρησιμοποιηθεί από την πολιτεία ως μέσο χειραγώγησης του δασκάλου, ως μέσο πίεσης και ελέγχου, ως μέσο υποδούλωσης του στις εκάστοτε πολιτικές ιδεολογίες και επιθυμίες των κρατούντων. Κάτι τέτοιο όμως αντιβαίνει προς την ιδέα της ελευθερίας δράσης και πνευματικής ανεξαρτησίας και αυτοτέλειας του εκπαιδευτικού, ενώ μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού επιβάλλεται η κυρίαρχη ιδεολογία, διατηρείται η κοινωνική ανισότητα και επιβάλλεται η υπαλληλοποίηση του εκπαιδευτικού.

Επίσης, υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αν δεν γίνεται σωστά, επηρεάζει αρνητικά και πολλές φορές καταστρέφει τη σωστή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και των φορέων αξιολόγησης. Ωστόσο, παρά την καλή προαίρεση των αξιολογητών στάθηκε αδύνατο μέχρι τώρα να βρεθούν προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, οι οποίες να εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις της επιστημονικής αξιολόγησης και να οδηγούν σε πραγματική βελτίωση, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να στέκεται αρνητικά απέναντι στην αξιολόγηση.

Ένα ζήτημα ακόμα που τίθεται μαζί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η προαγωγή και η απόλυση, όπως και η αύξηση ή η μείωση της αμοιβής με



βάση την απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να απορρίπτουν τις διαδικασίες αυτές γιατί δεν εμπιστεύονται τις συνθήκες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η αξιολόγηση. Άλλωστε, η αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι έτσι και αλλιώς από μόνη της δύσκολη και παρακινδυνευμένη διαδικασία και καμία ως τώρα δεν έχει αποδειχθεί επαρκής και αξιόπιστη, ενώ ακόμα είναι μια διαδικασία που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοσή τους και αυτοπεποίθησή τους.

Είναι φανερό, λοιπόν ότι οι απόψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δίστανται και επικρατούν διάφορες γνώμες και επιχειρήματα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συναινούν στις διαδικασίες της αξιολόγησης μόνο αν αυτές είναι αξιόπιστες, αντικειμενικές, επαρκής και αν έχουν ως βασικούς στόχους μόνο την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, την ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους και την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απειλούνται, επομένως είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μια διαδικασία η οποία να μην θα οδηγεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά δεν θα προσβάλλει τον εκπαιδευτικό ως λειτουργό.

## **2.9 Προβλήματα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί, ειδικά τον τελευταίο καιρό, μια ιδιαίτερα προβληματική κατάσταση της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010:254), τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτήν είναι δισεπίλυτα και σπάνια βρίσκονται τρόποι να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά.

Βασικό πρόβλημα είναι εκείνο που σχετίζεται με τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών αλλά ούτε και μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν επικεντρωθεί κυρίως στα

χαρακτηριστικά του ιδανικού και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, αλλά παρολ' αυτά δεν έχει δημιουργηθεί ένα καθολικά αποδεκτό πρότυπο μέτρο σύγκρισης. Η ρευστότητα αυτή επομένως είναι και ο λόγος που επιδεινώνει το πρόβλημα της διατύπωσης κριτηρίων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Ένα δεύτερο σημαντικό πρόβλημα έχει σχέση με το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο προβληματισμός επικεντρώνεται στο «γιατί γίνεται η αξιολόγηση», αλλά και στο «πού, πώς, πότε, από ποιόν και για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού». Το συγκεκριμένο ζήτημα ίσως είναι και το σημαντικότερο αλλά και το πιο δύσκολο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ πολλές φορές έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται απλά σαν διαδικασία, χωρίς τα αποτελέσματα να χρησιμοποιούνται πουθενά, με αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον αυτοσκοπό.

Ένα ακόμα πρόβλημα αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού απορρέει από την ψυχολογία προσωπικότητας και Ατομικών Διαφορών. Είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες διαδικασίες και πρακτικές άνθρωποι με τόσο μεγάλες αποκλίσεις χαρακτήρων, και αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση προσώπων με απόλυτη αντικειμενικότητα είναι κατά κύριο λόγο ανέφικτη. Αυτό οφείλεται ακόμα και στο γεγονός ότι τα διαφορετικά αυτά μεταξύ τους άτομα – εκπαιδευτικοί έχουν και διαφορετικές απόψεις και σπάνια συμφωνούν σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική που καλούνται να εφαρμόσουν.

Η εμπιστοσύνη στη γνώση της φύσης και του περιεχομένου του διδακτικού έργου είναι ένα ακόμα ζήτημα που δημιουργεί προβλήματα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Είναι αρκετά δύσκολο και επίσης υποκειμενικό το τι σημαίνει καλή διδασκαλία και καλός δάσκαλος, ενώ ακόμα πιο αμφισβητήσιμο είναι το αν ειδικοί και μη ειδικοί της εκπαίδευσης, αξιολογητές και εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι σημαίνει καλός δάσκαλος και καλή διδασκαλία. Αυτό που καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και γενικά την γνώση απέναντι στα συστατικά μιας καλής διδασκαλίας, είναι ότι δεν έχουν διατυπωθεί κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κριτήρια με βάση τα οποία θα μπορεί να ορίζεται ένα καλό διδακτικό έργο.

Ένα ακόμα πρόβλημα σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου. Ενώ στα περισσότερα επαγγέλματα είναι σχετικά εύκολο να αξιολογήσει κάποιος αν

είναι κανείς καλός ή κακός, δεν είναι εξίσου εύκολο να τεκμηριωθεί αν είναι αρεστή ή όχι η δουλειά του εκπαιδευτικού αλλά και ο ίδιος.

Επίσης, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχει φανεί ότι ελάχιστα έχουν χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν εκεί που χρειαζόταν, αφού δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ επιστημονικά και αν κάποτε χρησιμοποιήθηκαν ήταν σε γραφειοκρατικό – δημοσιούπαλληλικό πλαίσιο. Μέχρι στιγμής δεν παρουσιάστηκε κάποια προσπάθεια, με βάση τα αποτελέσματα, να βοηθηθούν οι δάσκαλοι που εμφανίζουν αδυναμίες, ούτε να βελτιώνεται η εκπαίδευσή τους και η επιμόρφωσή τους, ούτε παρατηρήθηκε να απομακρύνεται από την Εκπαίδευση κάποιος που φαίνεται ακατάλληλος για τη δουλειά του εκπαιδευτικού, ούτε αντίθετα να ανταμείβεται κάποιος εκπαιδευτικός που είναι πραγματικά καλός και αποτελεσματικός.

Ένα ακόμα πρόβλημα σχετίζεται με την κοινή αντίληψη όσον αφορά στη χροιά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αυτό το ζήτημα δημιουργεί ερωτήματα όπως το αν ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας, επιστήμονας, λειτουργός, δημόσιος υπάλληλος και τελικά σε ποια διάσταση ανήκει η ιδιότητά του.

Τα προβλήματα αυτά που αναφέρθηκαν αφορούν γενικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά τα προβλήματα που αφορούν την αξιολόγηση του Έλληνα εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010:256-259).

Συγκεκριμένα, στην χώρα μας έχει λείψει η επίσημη και υπεύθυνη ενημέρωση των αξιολογουμένων εκπαιδευτικών όσον αφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται. Δεν έχει διατυπωθεί ακριβώς με ποια κριτήρια θα αξιολογείται η «Διδακτική ικανότητα», οι «Διοικητικές ικανότητες», το «Ηθος» κλπ. Ωστόσο το ίδιο πρόβλημα αντιμετώπισε και ο αξιολογητής, ο οποίος δεν είχε κάποια γενικά κριτήρια με βάση τα οποία θα μπορούσε να αξιολογήσει μια διδασκαλία, ή την συμπεριφορά και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού γενικότερα, με αποτέλεσμα να είναι πάντα εκτεθειμένος και τα συμπεράσματά του να θεωρούνται υποκειμενικά. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση ήταν πάντα μια υποκειμενική κρίση, στηριζόταν σχεδόν αποκλειστικά σε εσωτερικά κριτήρια, τα οποία ήταν τουλάχιστον αυθαίρετα και πολλές φορές λανθασμένα.

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, αξιολογούνται πάνω σε τομείς στους οποίους δεν είχαν εκπαιδευτεί, κάτι το οποίο καταστρατηγεί κάθε αρχή αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αξιολογείται για διοικητικές ικανότητες, ενώ δεν έχει

εκπαιδευτεί, ούτε επιμορφωθεί για κάτι τέτοιο, και ακόμα αξιολογείται για το «ήθος», ενώ ουσιαστικά δεν υπάρχουν κριτήρια που να αξιολογούν το εκπαιδευτικό ήθος, κ.ά.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, δεν δινόταν η ευκαιρία για συζήτηση μετά την αξιολόγηση, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται η πιο βασική λειτουργία που αφορά την αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση. Επίσης, όταν υπήρχε τελικά συζήτηση, η ρευστότητα των κριτηρίων και η υποκειμενικότητα των απόψεων προκαλούσε συγκρούσεις μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή.

Ακόμα, δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις στις οποίες στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αξιολογούνται άλλες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα το ίδιο το σχολείο. Συγγέονταν δηλαδή το αντικείμενο αξιολόγησης – εκπαιδευτικός με το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, με αποτέλεσμα να χρεώνεται ελλείψεις του σχολείου, διοικητικές δυσκολίες κλπ.

Όμως, το σοβαρότερο ίσως πρόβλημα στην αξιολόγηση του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι ότι το θέμα δυστυχώς δεν αντιμετωπίζεται, ούτε από την πολιτεία, ούτε από τον εκπαιδευτικό κόσμο, ως εκπαιδευτικό – επιστημονικό – παιδαγωγικό. Αντίθετα, η μεν πολιτεία το αντιμετωπίζει ως πολιτικό ζήτημα, η κάθε κυβέρνηση ως κομματικό, ενώ οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως συντεχνιακό.

Έτσι, ο δάσκαλος αξιολογήθηκε αποσπασματικά και κατακερματισμένα και όχι σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Στην Εκπαίδευση, ωστόσο, αξιολογείται μόνο ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, ενώ οι υπόλοιποι συντελεστές αγνοούνται.

Σήμερα, ακόμα ένα σημαντικό πρόβλημα είναι οι διαφόρων μορφών αμφισβητήσεις του κύρους των επιλογών ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των αξιολογητών. Αφού υπάρχουν τέτοιες αμφισβητήσεις είναι φυσικό ο θεσμός της αξιολόγησης να βλάπτεται και να μην θεωρείται αξιόπιστος. Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι στη χώρα μας οι κρατικοί λειτουργοί δεν χαρακτηρίζονται για τη συναίσθηση συνυπευθυνότητας και σπάνια κάποιος είναι πρόθυμος να αναλάβει τις δικές του ευθύνες. Αυτό έχει σημαντική επίπτωση στη διάθεση του κάθε ατόμου απέναντι στην αξιολόγησή του, αφού με αυτό τον τρόπο αποκτά μια γενική διάθεση άρνησης και καχυποψίας, πριν ακόμα αξιολογηθεί.

Τέλος, ένα τελευταίο σημαντικό πρόβλημα προκαλείται από τη διαφορετική εκπαιδευτική αφετηρία των διαφόρων ομάδων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ακόμα και μέσα στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

## **2.10 Νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 1982 έως σήμερα**

Από την κατάργηση του Επιθεωρητή το 1982 μέχρι τις μέρες μας, το ζήτημα της αξιολόγησης, μεταμορφωμένο σε αίτημα για την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» κ.α. σε ποικιλία σχεδίων, σχημάτων και εκδοχών με τη μορφή νομοσχεδίων, νόμων, Προεδρικών διαταγμάτων, Υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων επανέρχεται συνεχώς στην επικαιρότητα. Όμως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην πράξη. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει μια αναφορά σε βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα.

Ο νόμος 1304/1982 εισάγει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και ταυτόχρονα καταργεί το θεσμό του Επιθεωρητή. Στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου προβλέπεται και η συμμετοχή του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα στον νόμο 1304/1982 αναφέρεται ότι βασικός σκοπός είναι «η επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με το Π.Δ. 214/1984 βασικές λειτουργίες του Σχολικού Συμβούλου αποτελούν η επιμόρφωση, ο συντονισμός, η καθοδήγηση, ο προγραμματισμός, η συνεργασία του με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 214/1984). Στο τέλος του διδακτικού έτους ο Σχολικός Σύμβουλος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή όσων προγραμματίστηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια ακολουθεί ο προγραμματισμός της επόμενης χρονιάς. Όμως, τόσο στο νόμο 1304/1982 όσο και στο Π.Δ. 214/1984 δεν αναφέρεται τι θα αξιολογεί ο Σχολικός Σύμβουλος, με ποια κριτήρια, ποιους, πότε και για ποιο λόγο.

Ο νόμος 1566/85 που αναφερόταν στη *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»* εστιάζει στην

αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Ακόμα, στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έπειτα, με το νόμο 2043/1992 και την παράγραφο 6 του άρθρου 6, ορίζονται ως καταλληλότεροι υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.

Στη συνέχεια το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» αποτελεί το πρώτο ψηφισμένο νομοθετικό κείμενο που αφορά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μετά το 1982. Το προεδρικό διάταγμα ορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 1), όπως επίσης και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (άρθρο 2), του έργου του εκπαιδευτικού (άρθρο 3), του διευθυντή του σχολείου (άρθρο 4) και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής (άρθρο 5). Τέλος, προσδιορίζει τη διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης (άρθρο 6).

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης σύμφωνα με το Π.Δ. αποτελεί η «διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα οδηγήσει στον εντοπισμό των αιτιών στην περίπτωση που παρουσιάζεται απόκλιση και στη συνέχεια θα ληφθούν αποφάσεις αναφορικά με τις «διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές» που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, λοιπόν, εστιάζει στο έργο που παράγει ο κάθε εκπαιδευτικός, στο έργο της κάθε σχολικής μονάδας και στην απόδοση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο Π.Δ. 320/1993 ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο κάθε σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο».

Οι στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο Π.Δ. 320/1993 είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την πραγματική επιστημονική και παιδαγωγική πληρότητάς τους καθώς και την παιδαγωγική τους ευστοχία, να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις πραγματικές διαστάσεις της αποτελεσματικότητάς τους, να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις οδηγίες του Σχολικού Συμβούλου έτσι ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία που προσφέρεται στους μαθητές, να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί από την αναγνώριση της προσφοράς τους, να δοθούν κίνητρα σε όσους επιθυμούν επαγγελματική εξέλιξη, να συγκεντρωθούν οι απαιτούμενες πληροφορίες για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Επίσης, σύμφωνα με το Π.Δ. 320/1993 τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο Σχολικός Σύμβουλος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα είναι α) η παρατήρηση της διδασκαλίας, β) η ατομική έκθεση των εκπαιδευτικών, και γ) ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται, συμμετέχουν και επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με το Σχολικό Σύμβουλο σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Ο Διευθυντής συντάσσει αξιολογική έκθεση για το προσωπικό της σχολικής μονάδας που διευθύνει χωρίς να ορίζεται ρητά η μεθοδολογία της αξιολογικής διαδικασίας. Οι πληροφορίες θα αντληθούν κυρίως από την καθημερινή τους συνεργασία.

Στο Νόμο 2525/1997 *«ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία ... Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών ..., η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος ...σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο».*

Το άρθρο 8 του νόμου ορίζει την έννοια, το σκοπό και τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Επίσης, προβλέπει τη σύσταση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών και τη διαδικασία πλήρωσης των θέσεων

των μόνιμων αξιολογητών. Ο σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εστιάζεται τόσο στην αποτίμηση της «ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» όσο και στο βαθμό υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης όπως αυτοί ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.

Στο άρθρο 8 του νόμου, ακόμα, προβλέπεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Το νέο στοιχείο που εισάγει ο Νόμος 2525/1997 σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης είναι το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Έργο του ΣΜΑ είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με «αποκλειστική ευθύνη τους», η σύνταξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο «έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές», η προώθηση των διαδικασιών παραπομπής εκπαιδευτικών στα αρμόδια θεσμικά πειθαρχικά όργανα όταν κριθεί αναγκαίο.

Ακολουθεί το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: *«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»*. Στα άρθρα 1 και 2 ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Επίσης, το άρθρο 3 προβλέπει ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Τέλος, το άρθρο 4 περιγράφει τη διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογούμενων.

Η Υπουργική Απόφαση Δ2/1998 προσδιορίζει την έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μόνιμων αξιολογητών, καθώς επίσης και τις αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων.



Στην Υπουργική Απόφαση Δ2/1998 ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο συγκεκριμένο νομοθετικό κείμενο τονίζεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι απλά και μόνο ελεγκτικού χαρακτήρα αλλά και μετασχηματιστικού. Με την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης θα επιτευχθεί η ζητούμενη ποιοτική αναβάθμιση εξασφαλίζοντας καλύτερους όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας στους μαθητές ισότητα ευκαιριών πρόσβασης.

Το 2002 στο Νόμο 2986 εισάγεται για πρώτη φορά στα νομοθετικά κείμενα ο όρος «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Με τα άρθρα 4 και 5 προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Ως σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται «... η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής ... η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων ...». Ακόμα, στο νόμο 2986/2002 φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος. Προβλέπεται επίσης έκθεση αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Το 2010 στο νόμο 3848/2010 και στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Η πιο πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι το Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Στο Π.Δ. ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο. Αποτελεί αναμφίβολα το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Το σύστημα αξιολόγησης των προηγούμενων νομοσχεδίων διατηρείται στο Π.Δ. 152/2013, αφού αυτός που ανήκει σε μια βαθμίδα κατώτερη από κάποια άλλη, αξιολογείται από κάποιον που ανήκει στην αμέσως ή σχεδόν αμέσως ανώτερη βαθμίδα, π.χ. οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται από τους προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τους σχολικούς συμβούλους, οι υποδιευθυντές από τους διευθυντές και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί από τους σχολικούς συμβούλους και από τους διευθυντές των σχολείων.

Το Π.Δ. 152/2013 βασίζεται στη λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και εμπεριέχει τα προσδιοριστικά στοιχεία της, όπως είναι, για παράδειγμα, (α) οι ρούμπρικες, (β) η φάση προ-συζήτησης αξιολογητή και αξιολογούμενου, που λειτουργεί θετικά στην προετοιμασία του τελευταίου για την διδασκαλία που θα ακολουθήσει, (γ) η φάση ανατροφοδοτικής συζήτησης μετά την αξιολόγηση, (δ) η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και (ε) η δυνατότητα να επανέλθει με αίτησή του ο εκπαιδευτικός για επαναξιολόγηση σε κριτήρια που αρχικά κρίθηκε μη επαρκής (Ματσαγγούρας, 2014:17).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με βάση τις παρακάτω κατηγορίες κριτηρίων:

- **Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό περιβάλλον**, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75):
  - α) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες.**
  - β) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.**

- γ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.
- **Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας**, που περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 0,50):
    - α) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας.
    - β) Στόχοι και περιεχόμενο.
    - γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.
  - **Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών**, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 1,25):
    - α) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία.
    - β) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.
    - γ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης.
    - δ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.
  - **Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια**, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):
    - α) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.
    - β) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο – αξιολόγησή της.
    - γ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.
  - **Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:(Συντελεστής βαρύτητας 1):
    - α) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.
    - β) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελείται από μια τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, η οποία αποτελείται από τους εξής ποιοτικούς χαρακτηρισμούς: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός». Ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η

αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:

- α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
- β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
- γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και
- δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

Το Π.Δ. 152/2013 προβλέπει ακόμα Προ-αξιολογικές και Μετα-αξιολογικές συναντήσεις ανάμεσα στον αξιολογητή και τον εκπαιδευτικό με σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας 2014:35).

Από όσα προηγήθηκαν προκύπτει ότι το κύριο εργαλείο αξιολόγησης είναι το σχετικό πλαίσιο που προβλέπει επισκέψεις παρατήρησης. Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις αξιοποιούνται και οι συνεντεύξεις και συζητήσεις που, εκτός των άλλων, αναδεικνύουν τους προσανατολισμούς, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, το σημαντικότερο, βοηθούν τον αξιολογητή να ερμηνεύσει καλύτερα τα εμφανή και παρατηρήσιμα στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμα, αξιοποιείται και ο ατομικός φάκελος (portfolio) εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας,2014:38).

Όμως, το Π.Δ. 152/2013, ως χρονικά μεταγενέστερο και νομικά ασθενέστερο από τον νόμο 4024/2011, υπόκειται στις προβλέψεις του ανωτέρω νόμου για τη βαθμολογική εξέλιξη των δημοσίων υπαλλήλων. Ο εν λόγω νόμος, για τα υψηλότερα κλιμάκια, προβλέπει συγκεκριμένες ποσοστάσεις, γεγονός που εντάσσει στοιχεία ανταγωνιστικότητας, τα οποία προκαλούν ενστάσεις έναντι της αξιολόγησης και επισκιάζουν την παιδαγωγική της λειτουργία, στα ανώτερα τουλάχιστον υπηρεσιακά κλιμάκια.

## **2.11 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού και επαγγελματική ανάπτυξη**

Ένας από τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης είναι η συνεχής επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών (Ομάδα Εργασίας – Πρόταση, 2012:37). Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται ο αναστοχασμός και γενικότερα η αξιοποίηση νέων

γνώσεων στο χώρο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τόσο σε συλλογικό επίπεδο (σχολική μονάδα) όσο και σε ατομικό επίπεδο πρέπει υποχρεωτικά να συνδέονται με την επιμορφωτική στήριξη των εκπαιδευτικών και οφείλουν να έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό – διαχειριστικό (Παρασκευόπουλος, 2004:118).

Η ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως άμεσο αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην πορεία για επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω της ανατροφοδότησης δίνεται η ευκαιρία αλλά και τα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να αποκτήσουν επιπρόσθετες, συμπληρωματικές γνώσεις σε τομείς της επαγγελματικής τους δραστηριότητας που πιθανά παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες έτσι ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι λοιπόν η ανατροφοδότηση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορεί να έχει θετική συμβολή στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση νέων επαγγελματικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο (2005:129 ), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι τομείς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στους οποίους μπορεί να έχει θετική συμβολή η αξιολόγηση του έργου τους αναφέρονται:

1. στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια
2. στη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τον επαγγελματικό τους ρόλο
3. στην ανάπτυξη που συντελείται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας δίνοντας την απαραίτητη προτεραιότητα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας
4. στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων αλλά και στην προετοιμασία των προϋποθέσεων για επαγγελματική ανέλιξη

Ουσιαστικά, η δυνατότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει να εντάξει τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της «κοινωνίας της μάθησης» όπου οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να μαθαίνουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες πλέον απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου (Ηλιού, 2000:45-46) διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΘΕΜΕΛΙΩΜΕΝΗ ΘΕΩΡΙΑ – GROUNDED THEORY

#### 3.1 Αρχή και εξέλιξη της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Η Θεμελιωμένη Θεωρία σύμφωνα με τη Φραγκιαδάκη ανήκει στις μεθόδους ποιοτικής έρευνας και στοχεύει στην ανακάλυψη θεωρίας μέσω των κατηγοριών που αναδύονται από τα δεδομένα (Πουρκός, 2010:413). Ο Ιωσηφίδης (2006: 212) αναφέρει ότι η grounded theory (θεμελιωμένη θεωρία) ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας και αφορά την ανάλυση δεδομένων, τις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, τις μεθόδους παραγωγής ποιοτικού υλικού, την χρήση της θεωρίας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η Θεμελιωμένη Θεωρία αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους Barney Glaser και Anselm Strauss το 1967 με την έκδοση του βιβλίου τους "Η Ανακάλυψη της Θεμελιωμένης Θεωρίας". Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην τάση που επικρατούσε στην Κοινωνιολογία να αναπτύσσονται θεωρίες που τις κάνουν να απομακρύνονται όλο και περισσότερο από τα πρωτογενή δεδομένα. Μέχρι εκείνη τη στιγμή κυριαρχούσαν οι ποσοτικές έρευνες στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας και μέσω αυτών των ερευνών δημιουργούνταν καινούριες θεωρίες.

Οι Glaser και Strauss πρότειναν τεχνικές που στόχευαν στην ανάπτυξη θεωριών παρά στη διατύπωση υποθέσεων στη βάση ήδη διατυπωμένων θεωριών. Η βάση της πρώτης εκδοχής της Θεμελιωμένης Θεωρίας ήταν η θετικιστική Φιλοσοφία, η οποία πρεσβεύει ότι υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ του κόσμου και του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι τον αντιλαμβάνονται και τον κατανοούν. Σκοπός της Grounded Theory ήταν η αποκάλυψη συμπερασμάτων σχετικά με το τι «υπάρχει» στις δράσεις και αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Αυτή η αρχική εκδοχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας είχε βασικούς στόχους την αντικειμενικότητα, τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, την ανακάλυψη σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος και την επίτευξη προβλέψεων (Πουρκός, 2010:414).

Κατά την αρχική εκδοχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας ο ερευνητής καλείται να παραμείνει αντικειμενικός, αποστασιοποιημένος και ουδέτερος από κάθε τύπου προκαταλήψεις, γιατί η θεωρία αναδύεται ελεύθερα από τα δεδομένα τα οποία δεν

σχεδιάζονται στη βάση κάποιων ήδη διατυπωμένων θεωριών. Η παραδοσιακή Θεμελιωμένη Θεωρία βασίζεται στη χρησιμοποίηση θεωρητικής δειγματοληψίας, συνεχών συγκρίσεων, ανοιχτής και θεωρητικής κωδικοποίησης.

Ωστόσο, το 1990 όταν ο Strauss και ο Corbin ανέπτυξαν μια διαφορετική προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας, επήλθε ρήξη ανάμεσα στους Glaser και Strauss. Στο νέο μοντέλο που αναπτύχθηκε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην υποκειμενικότητα του ερευνητή, σε αντίθεση με την αντικειμενική στάση που του ζητείται να διατηρεί στο αρχικό μοντέλο, ενώ δίνεται και ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι η «ερμηνεία» που θα δοθεί από τον ερευνητή δεν μπορεί να είναι αντικειμενική στην ανάλυση δεδομένων (Strauss & Corbin, 1998:58). Μια ακόμα διαφορά με την αρχική εκδοχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι ότι οι Strauss και Corbin παρουσιάζουν τεχνικές κωδικοποίησης και ανάπτυξης κατηγοριών με έμφαση στις διαστάσεις και τις ιδιότητες της κάθε κατηγορίας, ενώ ακόμα πέρα από τις διαρκείς συγκρίσεις προτείνουν κωδικοποίηση κάθε φράσης και κάθε λέξης. Η βασική κριτική που ασκήθηκε στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ότι ο ερευνητής ουσιαστικά επιβάλλει στα δεδομένα διατυπωμένες υποθέσεις, οι οποίες ελέγχονται με τη χρήση τεχνικών κωδικοποίησης σε αντίθεση με την αρχική εκδοχή της Θεμελιωμένης Θεωρίας από την οποία αναδύονται τα δεδομένα.

Η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας έχει εξελιχθεί ακόμα περισσότερο στο πέρασμα των χρόνων. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε τη μέθοδο όπως παρουσιάζεται το 1988 από τους Rennie, Philips και Quartato (Πουρκός, 2010:416) και από τη Charmaz (2006).

Οι Rennie, Philips και Quartato πρότειναν μια «ερμηνευτική» προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Πουρκός, 2010:416). Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρέχει στον ερευνητή στρατηγικές που ακολουθούν την ποιοτική έρευνα με σκοπό να εξερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα μια ανθρώπινη πράξη. Ερευνάται λοιπόν, το βαθύτερο νόημα της διαδικασίας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, όταν συλλαμβάνουν έννοιες της πραγματικότητας. Από την άλλη πλευρά η Charmaz βασίστηκε στην επιστημολογία του κοινωνικού κονστрукτιβισμού για να διαμορφώσει μια νέα προσέγγιση της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρει ότι υπάρχουν «πολλαπλές πραγματικότητες» (Charmaz, 2006:127), ενώ ο ερευνητής δεν είναι απλά παθητικός παρατηρητής αφού δίνεται έμφαση στη συνεργατική φύση της σχέσης των συμμετεχόντων και του ερευνητή. Ο

ερευνητής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση, αφού τα δεδομένα συν-κατασκευάζονται (Charmaz, 2006:46). Οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων στηρίζονται στη θεωρία των Strauss και Corbin αλλά η Charmaz υποστηρίζει ότι οι τεχνικές προσαρμόζονται στον αντίστοιχο ερευνητικό σχεδιασμό.

Όσον αφορά το "σήμερα" θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Θεμελιωμένη Θεωρία βασίζεται σε ορισμένα βασικά στοιχεία της θετικιστικής επιστημολογίας, αφού δίνει έμφαση στις τεχνικές μελέτης του εξωτερικού κόσμου και των νοημάτων, αλλά δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και στην ερμηνεία που δίνεται από τον ερευνητή. Βασικός σκοπός λοιπόν της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι να παρουσιαστούν οι διάφορες έννοιες από την αφήγηση των εμπειριών των συμμετεχόντων σε μια έρευνα και ο ερευνητής να αναλύσει και να ερμηνεύσει αυτά τα δεδομένα με βάση τις ερμηνείες των συμμετεχόντων και το υπό διερεύνηση φαινόμενο.

### **3.2 Κεντρικές διαστάσεις Θεμελιωμένης Θεωρίας**

Η Θεμελιωμένη Θεωρία είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας που αφορά την ανάλυση των δεδομένων αλλά και τις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, τις μεθόδους παραγωγής του ποιοτικού υλικού, τη χρήση της θεωρίας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008:155). Σχετίζεται κυρίως με ερευνητικά ζητήματα που θεωρούνται «ανεξερεύνητα» και διερευνώνται χωρίς να διατυπώνονται από την αρχή θεωρητικές υποθέσεις. Με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία οι θεωρητικές υποθέσεις ακολουθούν μετά την έρευνα αφού η θεωρία κατασκευάζεται βασισμένη στα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία ξεκινά με μία ερευνητική κατάσταση. Μέσα σε αυτή την κατάσταση, καθήκον του ερευνητή είναι να καταλάβει το τι συμβαίνει εκεί, και το πώς διαχειρίζονται τους ρόλους τους οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν την κατάσταση. Εκείνο που διακρίνει την Θεμελιωμένη Θεωρία είναι ότι είναι επαγωγική, ανερχόμενη και δεν δοκιμάζει μία υπόθεση. Ξεκινά προκειμένου, όπως λέει ο Glaser (Corbin & Strauss, 1990:23) «να αναδειχθεί η θεωρία που υπονοείται στα δεδομένα». «Θεμελιωμένη θεωρία είναι μία θεωρία που παράγεται επαγωγικά από την έρευνα ενός φαινομένου που εξετάζεται. Αυτό σημαίνει ότι ανακαλύπτεται, αναπτύσσεται και προσωρινά επαληθεύεται μέσα από μία συστηματική συλλογή και



ανάλυση δεδομένων που αναφέρονται στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Για το λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση κι η θεωρία βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση μεταξύ τους. Στην Θεμελιωμένη Θεωρία δεν ξεκινά κανείς με μία θεωρία την οποία επιβεβαιώνει. Αντίθετα, ξεκινά σε μία περιοχή έρευνας και ό,τι είναι σχετικό με αυτή την περιοχή αφήνεται να αναδειχθεί» (Corbin & Strauss, 1990:23).

Η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση και η δημιουργία θεωρίας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Ο ερευνητής δεν κατασκευάζει εκ των προτέρων μια θεωρία, αυτή αναδύεται μέσα από την έρευνά του. Η θεωρία που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο προσφέρει δυνατότητες για πληρέστερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Corbin, & Strauss, 1998:12). Αυτό δε σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν έχει τίποτα υπόψη του καθώς αρχίζει την έρευνά του. Υπάρχουν κάποιες μεθοδολογικές, πολιτιστικές, και προσωπικές θεωρήσεις και κατηγοριοποιήσεις που ίσως θα συμβάλλουν στην εκπόνηση ερωτημάτων και ερμηνειών στο φαινόμενο που μελετά όμως δεν είναι προσκολλημένος σε αυτά. Με τη συνεχή ανάλυση των δεδομένων επιχειρείται νέα ερμηνεία και νέες κατηγορίες, ώστε η θεωρία που τελικά κατασκευάζεται να έχει συνοχή και λογική. Με τη συγκεκριμένη θεωρία επιχειρείται να ανακαλυφθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες συνθήκες, αλλά και να καθοριστεί πως τα υποκείμενα αντιδρούν στις συνθήκες αυτές, καθώς επίσης και να αναδειχθούν και οι συνέπειες των πράξεων των υποκειμένων.

Ο πυρήνας, επομένως, της Θεμελιωμένης Θεωρίας συνίσταται στα ακόλουθα σημεία (Σπανακά, 2008:5)

- Ακολουθεί μία εμπειρική, επαναληπτική προσέγγιση στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και επανεξετάζονται με βάση τα εμπειρικά ευρήματα.
- Ακολουθεί μία σταθερά συγκριτική προσέγγιση στην ανάπτυξη μιας θεωρίας. Οι ομοιότητες μεταξύ φαινομενικά ανόμοιων παραγόντων ελέγχονται προκειμένου να διευκρινιστούν όλες οι διαστάσεις μίας κατάστασης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lacey και Luff (2001:6), η Θεμελιωμένη Θεωρία: «...είναι μια επαγωγική μέθοδος που επιτρέπει τη συστηματική παραγωγή κοινωνικής θεωρίας από τα δεδομένα. Δηλαδή οι θεωρίες είναι «θεμελιωμένες» σε αυστηρή κοινωνική έρευνα και δεν παράγονται αφηρημένα».

Στόχος της Θεμελιωμένης Θεωρίας δεν είναι η επιβεβαίωση ή η διάψευση υποθέσεων στο ερευνητικό πεδίο αλλά η διατύπωση θεωρητικών προτάσεων που ερμηνεύουν κοινωνικές διαδικασίες και φαινόμενα μέσα σε συγκεκριμένα χωρικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και προκύπτουν άμεσα από τα εμπειρικά δεδομένα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα ερευνητικά εγχειρήματα που υιοθετούν τη Θεμελιωμένη Θεωρία και ανεξάρτητα με τις μεθόδους συλλογής εμπειρικού υλικού που χρησιμοποιούν (συνέντευξη σε βάθος, συμμετοχική παρατήρηση κ.ά.) ξεκινούν με τη διατύπωση μιας σειράς ερευνητικών ερωτημάτων (research questions) τα οποία συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και εξειδικεύουν τον ευρύτερο ερευνητικό στόχο ή καλύτερα αποσκοπούν στη «λύση» του εκάστοτε νοητικού γρίφου (Ιωσηφίδης, 2008:156).

Η Θεμελιωμένη Θεωρία διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες αφού η θεωρία που κατασκευάζεται βασίζεται στα δεδομένα και όχι σε προγενέστερες μελέτες. Ο ερευνητής επιχειρεί να ανακαλύψει τη δομή και τις διαδικασίες του φαινομένου παράλληλα με τη λεπτομερή περιγραφή. Ο ερευνητής επεξεργάζεται τα δεδομένα σε πολλά επίπεδα και αρχίζει να κωδικοποιεί, να κατηγοριοποιεί, να ερμηνεύει και να γράφει κατά τη διάρκεια συλλογής αυτών.

Αναπτύσσοντας τη Θεμελιωμένη Θεωρία εφαρμόζονται στρατηγικές και πρακτικές ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων τα οποία παίρνουν τη μορφή κειμένου. Αυτές οι στρατηγικές είναι κυρίως η συνεχής σύγκριση (constant comparison) και οι διαδικασίες κωδικοποίησης των δεδομένων (coding procedures), οι οποίες στο πλαίσιο της θεμελιωμένης προσέγγισης αποκτούν κεντρική σημασία:

- Η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison) στοχεύει κυρίως στην παραγωγή θεωρίας (theory building) και θεωρητικών υποθέσεων και διατρέχει όλες τις φάσεις της ποιοτικής έρευνας που επηρεάζεται από τη θεμελιωμένη οπτική. (Ιωσηφίδης, 2008 : 157).
- Η διαδικασία της κωδικοποίησης (coding) είναι ίσως η κεντρικότερη αναλυτική στρατηγική στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας διότι οδηγεί στην παραγωγή και διατύπωση θεωρητικών προτάσεων και υποθέσεων που βασίζονται στα ποιοτικά δεδομένα. Γενικά, κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση ιδιότητας ή νοήματος στα δεδομένα και για την περίπτωση της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε τμήματα των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:158).

- Η διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding) περιλαμβάνει τη λεπτομερή, και συνήθως την κατά σειρά (line by line) απόδοση ιδιοτήτων και νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα με σκοπό τη σταδιακή κατηγοριοποίησή τους. Ο κάθε κωδικός είναι στην ουσία ένα «αναλυτικό εργαλείο» τμηματοποίησης των ποιοτικών δεδομένων ανά θεματικές περιοχές οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2008:158).
- Η διαδικασία της κωδικοποίησης άξονα (axial coding) περιλαμβάνει κυρίως τη συσχέτιση των κατηγοριών με τις υποκατηγορίες τους. Οι υποκατηγορίες αποτελούν στην ουσία τις ειδικές διαστάσεις των γενικών κατηγοριών, ο εντοπισμός των οποίων είναι απαραίτητος για τη σταδιακή κατασκευή και δόμηση της θεωρίας (Ιωσηφίδης, 2008:158).
- Η επιλεκτική κωδικοποίηση (selecting coding) όπου τα δεδομένα μετατρέπονται σταδιακά σε θεωρητικές προτάσεις μέσα από τον εντοπισμό της κεντρικής κατηγορίας που αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή η οποία συμβάλλει στην ερμηνεία του νοητικού γρίφου της έρευνας απαντώντας ικανοποιητικά στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008:158).

Η Θεμελιωμένη Θεωρία ακόμα χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Οι κυριότερες είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, τα αρχεία, η βιντεοσκόπηση. Η επιλογή της τεχνικής από τον ερευνητή γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία, ωστόσο, έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλούς τομείς. Ορισμένες έρευνες στις οποίες εντοπίστηκε να έχει χρησιμοποιηθεί η Θεμελιωμένη Θεωρία αφορούν κοινωνικά θέματα όπως η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, οι εμπειρίες με πολύχρονες ασθένειες, κ.ά. (Broadhead, 1983, Glaser, 1972, Charmaz, 1980 κ.α, στο Denzin & Lincoln, 1994:275). Στον τομέα της εκπαίδευσης εντοπίστηκε μια έρευνα του Hones (1998, στο Denzin & Lincoln, 1994:275) για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση νέων μεταναστών στην αμερικανική κοινωνία. Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών, όπως εκείνη του Γ. Τσιώλη (2002) που αφορούσε ζητήματα απασχόλησης και κοινωνικής πολιτικής. Τη συγκεκριμένη μεθοδολογία έχει ακολουθήσει και ο Ιωσηφίδης σε δύο έρευνες, από τις οποίες η πρώτη αφορά στη διερεύνηση των κοινωνικο – οικονομικών και θεσμικών διαστάσεων του φαινομένου της

ερημοποίησης στην περιοχή της Δυτικής Λέσβου και η δεύτερη στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ατόμων με κινητικά προβλήματα στη Λέσβο και στη Χίο (Ιωσηφίδης, 2006:211). Τέλος, στον τομέα της εκπαίδευσης η Χατζηπαναγιώτου (2003) με τη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας διερεύνησε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο Παπαδάκης (2003:257) προτείνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται τη μεθοδολογική ευελιξία και τη σύνδεση θεωρίας και εμπειρικού αντικειμένου που προσφέρει η Θεμελιωμένη Θεωρία.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία είναι δύσκολο σύμφωνα με την Κυριαζή (2006:274-275) να εφαρμοστεί στην πράξη στην ιδανική της μορφή για τρεις κυρίως λόγους. Αρχικά, η θεωρητικά ουδέτερη προσέγγιση είναι ανέφικτη πρακτικά, γιατί κάθε ερευνητής έχει τις δικές του θεωρητικές γνώσεις. Επίσης, είναι πολύ δύσκολη η συνεχής σχέση ανάμεσα στη συλλογή και στην ανάλυση στοιχείων και είναι αμφίβολο αν τελικά δημιουργείται μια καινούρια θεωρία.

Παρ' όλα αυτά, τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της Θεμελιωμένης Θεωρίας στην ποιοτική έρευνα είναι σημαντικά και μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω (Corbin & Strauss, 1990, Corbin & Strauss, 1998) :

- Η Θεμελιωμένη Θεωρία ενδείκνυται σε περιπτώσεις ζητημάτων, η διερεύνηση των οποίων είναι σε εμβρυακό επίπεδο ή είναι ελλιπής ή παρουσιάζει κενά.
- Η θεμελίωση θεωρητικών προτάσεων στα δεδομένα είναι δυνατόν να οδηγήσει στη δόμηση υποθέσεων που να είναι ελέγξιμες σε παρόμοιες περιπτώσεις με ποσοτικό, ποιοτικό ή πολυμεθοδολογικό τρόπο.
- Στο βαθμό που η παραγόμενη θεωρία είναι πραγματικά θεμελιωμένη στα δεδομένα, αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας.
- Στο πλαίσιο της Θεμελιωμένης Θεωρίας ενδυναμώνεται σημαντικά η ερευνητική και αναλυτική διαφάνεια καθώς είναι δυνατόν να ελεγχθούν οι διαδικασίες παραγωγής θεωρητικών και ερμηνευτικών συμπερασμάτων και ο βαθμός αντιστοίχισής τους στα πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας, η οποία μέσα από την χρήση των τεχνικών της θα μας βοηθήσει στην ανάδειξη των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών. Επομένως η Θεμελιωμένη Θεωρία θα μας οδηγήσει στις Προσωπικές Θεωρίες, ενώ θα γίνει μια προσπάθεια οργάνωσης,

επιλογής και τελικά διαμόρφωσης ενός ερμηνευτικού σχήματος. Η Θεμελιωμένη Θεωρία λοιπόν, θα μας οδηγήσει στη δόμηση ενός ερμηνευτικού σχήματος που θα συνδυάζει τόσο την θεωρία όσο και την πράξη, μέσα από τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν.

### **3.3 Τεχνικές της Θεμελιωμένης Θεωρίας**

Η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας προσφέρει ένα πλέγμα επαγωγικών στρατηγικών και τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή και την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ο σκοπός της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι η δόμηση θεωρίας άμεσα συνδεδεμένη και θεμελιωμένη στα δεδομένα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω η Θεμελιωμένη Θεωρία χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Οι κυριότερες είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, τα αρχεία, η βιντεοσκόπηση. Η επιλογή της τεχνικής από τον ερευνητή γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας. Όμως η πιο συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις. Η ανάλυση ξεκινά με την περιγραφή των δεδομένων (περιστατικών, εμπειριών, διηγήσεων) και επεκτείνεται στη δημιουργία αφαιρετικών εννοιών και κατηγοριών με σκοπό την εξήγηση του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Η αμοιβαιότητα είναι σημαντικό στοιχείο στη σχέση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων και αντιτίθεται στον παραδοσιακό ρόλο του ερευνητή ως «αντικειμενικού παρατηρητή» αφού η συνεργασία με τους συμμετέχοντες αποτελεί βασικό στοιχείο στην ερευνητική διαδικασία (Πουρκός, 2010:423). Τα άτομα που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία είναι εκείνα που γνωρίζουν την εμπειρία τους περισσότερο από κάθε άλλον και την αφηγούνται στον ερευνητή, ο οποίος εκμαιεύει τα δεδομένα του προς ανάλυση ζήτηματος. Οι συμμετέχοντες είναι εκείνοι που καθορίζουν την ερευνητική διαδικασία αφού τα δεδομένα που προκύπτουν εξαρτώνται από την εμπειρία, τις απόψεις και τις ιδέες των ίδιων. Επομένως, για να προκύψουν τα δεδομένα οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι ευέλικτες και οι συνεντεύξεις είναι ημι – δομημένες, ενώ ο ερευνητής ακολουθεί μια ανοιχτή και ειλικρινή στάση ώστε να καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους συμμετέχοντες.

Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι αρχικά ανοιχτές, ευέλικτες και να μελετούν την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων σε βάθος (Πουρκός, 2010:423). Η βασική τεχνική για την σύνθεση των ερωτήσεων στη Θεμελιωμένη Θεωρία είναι η ανακατασκευή των ερωτήσεων όσο προχωρούν οι συνεντεύξεις. Στην πρώτη συνέντευξη ο ερευνητής απομαγνητοφωνεί και κωδικοποιεί, για να αναπτύξει την κατανόηση των δεδομένων και έτσι θα προχωρήσει και στις επόμενες συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις αρχικά είναι ανοιχτές και διερευνητικές για να δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναφέρουν ελεύθερα την εμπειρία τους και τις απόψεις τους για το ζήτημα που ερευνάται. Στις τελευταίες συνεντεύξεις ωστόσο οι ερωτήσεις γίνονται πιο συγκεκριμένες αφού ο ερευνητής προσπαθεί να αναζητήσει περισσότερα δεδομένα βασιζόμενος στα προηγούμενα.

Στόχος των ερωτήσεων είναι να αφηγηθούν οι συμμετέχοντες τις εμπειρίες τους και να αποδώσουν το νόημα που δίνουν σε αυτές ελεύθερα. Οι ερωτήσεις πρέπει να επικεντρώνονται στο ζήτημα που ερευνάται, ενώ στο αρχικό στάδιο ο ερευνητής πρέπει να αφήνει σχετικά ελεύθερο τον συμμετέχοντα για να εκφράσει τις απόψεις του για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ο αριθμός των ερωτήσεων πρέπει να είναι μικρός για να διευκολύνει την ανάπτυξη του διαλόγου κι της αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα. Έτσι, οι συνεντεύξεις που γίνονται στα πλαίσια της Θεμελιωμένης Θεωρίας μπορούν να θεωρηθούν «καθοδηγούμενοι διάλογοι» (Πουρκός, 2010:423) αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτές είναι σημαντική για τα δεδομένα που προκύπτουν.

Ωστόσο, η έρευνα που βασίζεται στη Θεμελιωμένη Θεωρία προϋποθέτει ότι θα υπάρχει διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ο ερευνητής πρέπει να παρατηρεί και την δική του συμπεριφορά τόσο όσο και την συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Sherman & Webb, 1988:130). Πρέπει να συνειδητοποιήσει τις δικές του προκαταλήψεις, αξίες και πεποιθήσεις, καθώς μόνο με αυτό τον τρόπο πρόκειται να αντιληφθεί τον "κόσμο" των άλλων, τον οποίο ερευνά. Επομένως, μια ακόμα τεχνική που θα μπορούσε να ακολουθήσει ο ερευνητής στη Θεμελιωμένη Θεωρία είναι να κρατά ένα καθημερινό ημερολόγιο στο οποίο θα καταγράφει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τις ιδέες του όσον αφορά τα όσα παρατηρεί για το υπό μελέτη φαινόμενο.

### 3.4 Στάδια ανάλυσης της Θεμελιωμένης Θεωρίας

Σκοπός κατά τη διαδικασία της ανάλυσης στη Θεμελιωμένη Θεωρία είναι η ανάπτυξη πρωτότυπης θεωρίας η οποία είναι βασισμένη και θεμελιωμένη στα συλλεγμένα δεδομένα και αναπαριστά πιστά το νόημα που δίνουν οι συμμετέχοντες στην εμπειρία τους. Στη Θεμελιωμένη Θεωρία αναπτύσσονται γενικές υποθέσεις μέσα από συγκεκριμένα περιστατικά, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες στις αφηγήσεις τους. Σκοπός όμως της ανάλυσης είναι να διαμορφωθεί μια σημαντική εννοιολογικά ανακατασκευή των ιστοριών που αφηγούνται οι συμμετέχοντες (Mills, Bonner & Francis, 2006, στο Πουρκός, 2010:418). Τα στάδια της ανάλυσης δεν είναι αυστηρώς καθορισμένα αλλά ο ερευνητής μπορεί να κωδικοποιεί καθώς αναλύει τα δεδομένα και να επιστρέφει σε αρχικά στάδια ανάλυσης ακόμα και όταν έχει προχωρήσει αρκετά την ερευνητική διαδικασία.

Η διαδικασία σύμφωνα με του Pingeon & Henwood (1996) ακολουθεί τα εξής στάδια (Πουρκός, 2010:419)

1. **Συλλογή δεδομένων:** καταγραφή των δράσεων και διαδικασιών μέσω της παρατήρησης, των συνεντεύξεων, της ανάλυσης του γραπτού κειμένου κ.α.
2. **Αρχική ανάλυση:** οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις ή άλλα κείμενα κωδικοποιούνται λέξη προς λέξη, διαχωρίζονται σε εννοιολογικές μονάδες μέσω της διαδικασίας της «ανοιχτής κωδικοποίησης», της «κωδικοποίησης πάνω στον άξονα» και την ανάπτυξη περιγραφικών κατηγοριών.
3. **Κεντρική ανάλυση:** μέσω της μεθόδου των «διαρκών συγκρίσεων» και της συλλογής περισσότερων δεδομένων, διαμορφώνονται αφαιρετικές κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν τις περιγραφικές και εννοιολογικές κατασκευές που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο ανάλυσης.
4. **Αποτελέσματα:** οι αφαιρετικές κατηγορίες και οι ιδιότητες τους αναλύονται και μελετούνται οι σχέσεις μεταξύ τους και τελικά παρουσιάζονται σε μορφή αφήγησης που συνθέτει τη Θεμελιωμένη Θεωρία.

Η ανάλυση στη Θεμελιωμένη Θεωρία περιλαμβάνει τρία σύνολα κωδικοποιήσεων (Robson, 2007:230):

1. Ανοιχτή κωδικοποίηση (Open Coding): Ο ερευνητής σχηματίζει αρχικές κατηγορίες πληροφορίας για το φαινόμενο που μελετάται από τα αρχικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν.
2. Αξονική κωδικοποίηση/Κωδικοποίηση άξονα (axial coding): περιλαμβάνει τη συγκέντρωση των δεδομένων με νέους τρόπους μετά την ανοιχτή κωδικοποίηση
3. Επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding): Περιλαμβάνει την ολοκλήρωση των κατηγοριών στο αξονικό υπόδειγμα κωδικοποίησης. Σε αυτή τη φάση παρουσιάζονται τυπικά δεσμευμένες προτάσεις ή υποθέσεις.

Κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση κατασκευάζονται έννοιες και ορίζονται οι ιδιότητες και οι διαστάσεις τους με βάση τα δεδομένα. Μια εννοιολογική κατασκευή είναι μια αναπαράσταση ενός γεγονότος, αντικειμένου, δράσης που ο ερευνητής αναγνωρίζει στα δεδομένα. Στη συνέχεια κατηγοριοποιούνται τα περιστατικά ανάλογα με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους εφαρμόζοντας την μέθοδο των διαρκών συγκρίσεων. Σύμφωνα με τη Charmaz (2006) κωδικοποιείται κάθε γραμμή (Πουρκός, 2010:425), αφού η λεπτομερειακή ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η ανάλυση είναι θεμελιωμένη στα δεδομένα και οι κατηγορίες αναδύθηκαν αξιόπιστα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής κωδικοποιεί όλο το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων και στη συνέχεια συγκρίνει τα δεδομένα και ελέγχει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η ανοιχτή κωδικοποίηση είναι περισσότερο ερμηνεία παρά σύνοψη, αφού έχει να κάνει με την άντληση των θεωρητικών πιθανοτήτων από τα δεδομένα (Robson, 2007:586).

Η αξονική κωδικοποίηση ή κωδικοποίηση στον άξονα έχει σκοπό τη διασύνδεση των κατηγοριών που αναπτύχθηκαν από τη διαδικασία της ανοιχτής κωδικοποίησης (Robson, 2007:587). Στο στάδιο αυτό η κωδικοποίηση λαμβάνει μέρος πάνω στον άξονα μια κατηγορίας και ορίζονται οι ιδιότητες, οι διαστάσεις και οι κατηγορίες συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι κώδικες που δημιουργούνται από την ανοιχτή κωδικοποίηση διαχωρίζονται ανάλογα με τις έννοιες που αναπαριστούν και τα περιστατικά που περιγράφουν, και ταξινομούνται κάτω από περιγραφικές κατηγορίες (Πουρκός, 2010:425). Η κωδικοποίηση στον άξονα θεωρείται ότι οδηγεί σε μια κατανόηση του κεντρικού φαινομένου στα δεδομένα βάσει του γενικού πλαισίου του, των συνθηκών που το δημιούργησαν, τις στρατηγικές επίδρασης και



αλληλεπίδρασης, με τις οποίες αντιμετωπίζεται, και τις συνέπειές τους (Robson, 2007:588).

Στη φάση της επιλεκτικής κωδικοποίησης τα δεδομένα μετατρέπονται σταδιακά σε θεωρητικές προτάσεις μέσα από τον εντοπισμό της κεντρικής κατηγορίας, η οποία αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή που συμβάλλει στην ερμηνεία του νοητικού γρίφου της έρευνας, απαντώντας ικανοποιητικά στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008:158). Σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998:147) τα κριτήρια επιλογής της κεντρικής κατηγορίας είναι τα εξής:

- Η κατηγορία αυτή θα πρέπει να είναι κεντρική. Δηλαδή όλες οι άλλες θα πρέπει να σχετίζονται με αυτή με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.
- Η κατηγορία αυτή θα πρέπει να εμφανίζεται συχνά στα δεδομένα και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις.
- Ο τρόπος συσχέτισης των κατηγοριών μεταξύ τους θα πρέπει να είναι λογικός και συστηματικός για να οδηγήσει στη διατύπωση της κεντρικής κατηγορίας.
- Ο τίτλος ή το όνομα της κατηγορίας θα πρέπει να είναι ικανοποιητικά αφηρημένος ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες περιπτώσεις με στόχο την ανάπτυξη της γενικής θεωρίας.
- Η κατηγορία θα πρέπει να μπορεί να ερμηνεύει παραλλαγές του υπό έρευνα φαινομένου.

### **3.5 Εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε έρευνες που αφορούν την Εκπαίδευση**

Στην ξενόγλωσση αλλά και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συναντώνται αρκετές έρευνες στον τομέα της Εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν ως βασική μέθοδο αυτή της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε συνοπτικά παρακάτω σε ορισμένες από αυτές για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας σε έρευνες που αφορούν την Εκπαίδευση.

Ο Joseph Blase το 1982 παρουσιάζει την εργασία με τίτλο "Κοινωνικό – ψυχολογική Θεμελιωμένη Θεωρία για το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών" ("A Social – psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout"). Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 43 εκπαιδευτικοί και η βασική

ερώτηση ήταν “Τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός στο Λύκειο;”. Οι δευτερεύουσες ερωτήσεις προσπαθούσαν να ανακαλύψουν πως άλλαζε με την πάροδο του χρόνου η σημασία της διδασκαλίας στο Λύκειο για τους συμμετέχοντες. Η θεωρία που τελικά διαμορφώθηκε από τον Blase μέσα από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις και το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών δημιουργείται όταν οι πόροι που έχει ο εκπαιδευτικός είναι ανεπαρκείς και όταν η ανταμοιβή τους είναι περιορισμένη σε σχέση με τους στρεσογόνους παράγοντες σχετίζονται με την εργασία (Sherman & Webb, 1988:127).

Σε μια ακόμα εργασία με τίτλο “Οι συγκρούσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού: Μια προσέγγιση βασισμένη στη Θεμελιωμένη Θεωρία” (“Teachers’ Role Conflicts: A Grounded Theory in Process”) το 1982 η Nathalie Gehrke παίρνει συνεντεύξεις από 11 νέους εκπαιδευτικούς στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τους παρατηρεί για μια περίοδο πέντε ετών (Sherman & Webb, 1988:128). Οι ερωτήσεις επικεντρώνονταν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στην οπτική που έχουν για τον εαυτό τους, το σχολείο και τον νέο τους ρόλο.

Μια ακόμα έρευνα με τίτλο “Διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια Διαθεματική – Δομητιστική προσέγγιση” που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής της Λυκοσκούφη (2005) χρησιμοποιεί ως μέθοδο ανάλυσης τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών μιας εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της έννοιας της κλίμακας στην ΣΤ’ τάξη του Δημοτικού με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν ήταν:

- Συλλογή ποιοτικών δεδομένων (με παρατήρηση και συνέντευξη) και απομαγνητοφώνηση διαλόγων
- Ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων
- Κατηγοριοποίηση των δεδομένων και επανασύνδεση αυτών με νέους τρόπους.

Οι πληροφορίες που αξιοποίησε η ερευνήτρια ήταν ποιοτικής φύσης και γι’ αυτό ξεκίνησε με γενικές ερωτήσεις ενώ σταδιακά προχωρούσε σε βάθος. Η ερευνήτρια ανέπτυξε ψυχική επαφή με τους μαθητές και προσπάθησε να κατανοήσει την πραγματικότητα που βιώνουν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των δεδομένων που δεν στηρίχθηκαν σε προκατασκευασμένους τρόπους θεώρησης,

ακολούθησε η ανοιχτή κωδικοποίηση και η δημιουργία κατηγοριών και έπειτα η κωδικοποίηση κατά άξονες

Τη Θεμελιωμένη Θεωρία ως μέθοδο ανάλυσης δεδομένων τη συναντάμε σε μια ακόμα έρευνα στον τομέα της Εκπαίδευσης, στη Διδακτορική Διατριβή της Πλιόγκου Β. (2008) με τίτλο "Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών". Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση της σύνδεσης των εννοιών της εκπαίδευσης και της μονογονεϊκότητας. Μέσα από τις εμπειρίες των γονέων επιχειρείται ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών καθώς και η ανάδειξη των απόψεων και ιδεών, των προσωπικών βιωμάτων και πεποιθήσεων των υποκειμένων της έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, ενώ για την ανάλυση ο ερευνητής ακολούθησε τη σειρά ανάλυσης με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία, δηλαδή αρχικά την ανοιχτή κωδικοποίηση, έπειτα την κωδικοποίηση στον άξονα και τέλος η επιλεκτική κωδικοποίηση. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις κεντρικές κατηγορίες:

1. Ανιχνεύοντας την είσοδο στη μονογονεϊκότητα
2. Μεγαλώνοντας το παιδί σε μονογονεϊκή οικογένεια – Ανάπτυξη σε μορφωσιογόνο περιβάλλον
3. Επιδιώκοντας την ποιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις ως ασφαλιστική δικλείδα στον κίνδυνο για τη σχολική αποτυχία

Οι τρεις αυτές κατηγορίες βοηθούν ώστε να εντοπισθούν στοιχεία για την ανάπτυξη εκείνης της θεωρίας, η οποία θα κρίνεται ικανή να επεξηγεί την επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών. Ωστόσο, από τα ευρήματα της έρευνας αναδύεται η διαπίστωση ότι η μονογονεϊκότητα αυτή κάθε αυτή δεν θα μπορούσε από μόνη της να χαρακτηριστεί επιβαρυντική για την επίδοση των μαθητών.

Η έρευνα με τίτλο "Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου" της Αλεξάνδρου Ι. και του Βρυωνίδη Μ.(2008) είναι μια ακόμα πρόσφατη έρευνα στον χώρο της Εκπαίδευσης που σχετίζεται με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και υιοθετεί ως μέθοδο ανάλυσης τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο άσκησης εκπαιδευτικής διοίκησης. Ειδικότερα εστιάζεται στις σχέσεις μεταξύ

διευθυντών/ντριών και προσωπικού και στις προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί έχουν από αυτούς/ες, στη βάση μιας έμφυλης διερεύνησης του φαινομένου. Παράλληλα διερευνήθηκε κατά πόσο το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας – σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών- επηρεάζει τον τρόπο χειρισμού και αντιμετώπισης θεμάτων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου καθώς και ποιες σχέσεις και ποια συναισθήματα αναπτύσσονται ανάμεσα στο προσωπικό και στους διευθυντές/ντριες. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τις θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις του ερμηνευτικού παραδείγματος και επιχειρεί να προσεγγίσει τα διερευνούμενα ζητήματα χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους και συγκεκριμένα εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις. Στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων για τη διατύπωση αξιόπιστων και έγκυρων θεωρητικών επεξηγήσεων ακολουθήθηκαν διαδικασίες βασισμένες στη Θεμελιωμένη Θεωρία. Τα στάδια ανάλυσης και σχολιασμού των αποτελεσμάτων της έρευνας συνοπτικά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν με τον εξής τρόπο:

**Στάδιο 1** – Ταξινόμηση των δεδομένων σε πέντε θεματικές κατηγορίες

1. Διεύθυνση προσωπικού
2. Διεύθυνση μαθητών/τριών
3. Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος
4. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων
5. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα
6. Επαγγελματική ανάπτυξη

**Στάδιο 2** – Κωδικοποίηση δεδομένων και οργάνωση σε κατηγορίες με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσων:

- Ανοικτή Κωδικοποίηση : Τι πιστεύουν για τους διευθυντές/ντριες, τι λένε, τι θεωρούν δεδομένο, τι σκέφτονται, πώς αισθάνονται για αυτούς, πότε, πώς και γιατί αλλάζει η στάση και η συμπεριφορά των διευθυντών/ντριών απέναντί τους;
- Επιλεκτική Κωδικοποίηση : Κατευθυνόμενη διαδικασία. Ελέγχεται ποιοι κώδικες από τους αρχικούς επανεμφανίζονται και πως αυτοί οδηγούν σε κατηγορίες ανώτερης τάξης, εστιάζοντας σε εννοιολογικές διευκρινήσεις των απαντήσεων.

- Μέθοδος συνεχούς σύγκρισης: Συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά και με βάση το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τα προσόντα των συμμετεχόντων/ουσων.

Μια έρευνα του Μπουλούμπαση Χ. (2010:37) με τίτλο "Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των μαθητών", με την οποία διερευνάται ο ρόλος του ελληνικού δημοτικού σχολείου στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των μαθητών, χρησιμοποίησε ως βασική μέθοδο τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης ως σημαντικού μέρους της υλικοτεχνικής υποδομής στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των μαθητών, στο βαθμό, βεβαίως, που ο ρόλος αυτός μπορεί να παρουσιαστεί ανεξάρτητα από τους αλληλεπιδραστικούς παράγοντες. Τα στοιχεία της έρευνας είναι ποιοτικά και η συλλογή τους έγινε με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, αξιοποιώντας ως εργαλείο συλλογής την πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένη συνέντευξη. Ως μέθοδο προσέγγισης του ερευνητικού προβλήματος και ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης υιοθετήθηκε η Θεμελιωμένη Θεωρία (grounded theory). Ως πηγή άντλησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από 13 εκπαιδευτικούς μιας δεκαθέσιας σχολικής μονάδας αστικής περιοχής. Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκε η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας, σύμφωνα με την οποία ορίστηκαν εξ αρχής κάποιες δοκιμαστικές κατηγορίες. Τα δεδομένα των πρώτων συνεντεύξεων ταξινομούσαν σύμφωνα με τις αρχικές κατηγορίες. Στην πορεία, όμως, της ταξινόμησης του υλικού των συνεντεύξεων δόθηκε η ευκαιρία τον ερευνητή να αναθεωρήσει και να αναδιαμορφώσει τόσο τις κατηγορίες όσο και τα ερευνητικά του ερωτήματα μέσα από την αλληλεπίδραση των δεδομένων της έρευνάς. Βασική επιδίωξη κατά τη φάση αυτή ήταν η δημιουργία τόσων και τέτοιων κατηγοριών, ώστε να εντάσσονται σε αυτές όλα τα δεδομένα της έρευνας. Μετά το σημείο αυτό έγινε σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών, εντοπίζοντας τα κοινά τους στοιχεία και αφαιρώντας σταδιακά το υλικό, η απουσία του οποίου δε θα αλλοίωνε ουσιαστικά το περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού. Έτσι, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες:

- Συλλογή βιβλίων
- Κριτήρια επιλογής
- Χώρος στέγασης
- Τρόπος λειτουργίας

- Τεχνικός εξοπλισμός
- Βιβλιοθήκες τάξης

Η ανάλυση έγινε βασισμένη σε κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, από τις οποίες προέκυψε σαν γενικό συμπέρασμα ότι η βιβλιοθήκη του σχολείου ούτε επαρκώς εξοπλισμένη είναι ούτε λειτουργεί σε ένα πλαίσιο θετικό για την προώθηση της βιβλιοανάγνωσης.

Στη Διδακτορική Διατριβή του Ζυμπίδη Δ. (2010) με τίτλο "Διαδικασίες Ένταξης Εκπαιδευτικών Λογισμικών από Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία των Μαθηματικών" εντοπίζουμε ότι χρησιμοποιείται και πάλι η Θεμελιωμένη Θεωρία ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως σκοπό την εύρεση τρόπων ένταξης των Εκπαιδευτικών Λογισμικών των Μαθηματικών στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η μελέτη περίπτωσης, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν η Θεμελιωμένη Θεωρία. Τα στάδια που ακολούθησε ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία ήταν τα εξής:

1. **Προκαταρκτική ανάλυση δεδομένων:** εντοπισμός καίριων σημείων των δεδομένων της έρευνας
2. **Ανοιχτή κωδικοποίηση:** κωδικοποίηση δεδομένων, δημιουργία κωδικών, απόδοση ετικετών στους κώδικες
3. **Επιλεκτική κωδικοποίηση:** σχηματισμός κατηγοριών και εννοιών
4. **Θεωρητική κωδικοποίηση:** δημιουργία ευρύτερων κατηγοριών
5. **Επαγωγική οικοδόμηση θεωρίας:** ανάδυση και προσδιορισμός βασικών θεμάτων

Η έρευνα της Νικολάου Ε. (2010) με τίτλο "Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών με τα συνομήλικά τους παιδιά" χρησιμοποιεί ως μέθοδο ανάλυσης τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Η έρευνα αυτή διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη ενώ η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη Θεμελιωμένη Θεωρία.

Και τέλος μια πρόσφατη και πρωτότυπη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας εντοπίστηκε στη διδακτορική διατριβή του Μπράιλα Α. με τίτλο "Η Δυνητική

Μαθησιακή Κοινότητα: Κοινωνιο-Ψυχολογικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Παράμετροι” (2013). Αντικείμενο της παρούσας διατριβής αποτελεί η παιδαγωγική μελέτη της αξιοποίησης των δυναμικών κοινοτήτων στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη μελέτη του φαινομένου επιλέχθηκε η κοινότητα των συντακτών της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia. Η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διατριβή αποτελεί ένα συνδυασμό Θεμελιωμένης Θεωρίας και ανάλυσης δικτύων. Η Θεμελιωμένη Θεωρία χρησιμοποιήθηκε στα πρώτα στάδια της ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, κατά τη φάση της ανοικτής κωδικοποίησης και των συνεχών συγκρίσεων, προκειμένου να αναδυθούν οι αφαιρετικές κατηγορίες από τα εμπειρικά δεδομένα και να πραγματοποιηθεί η εννοιολογική τους διασύνδεση. Στη συνέχεια, για να εντοπιστούν οι κεντρικές έννοιες και να διατυπωθεί μια θεωρία που να ερμηνεύει το φαινόμενο, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ανάλυσης δικτύων, αντί των κλασικών φάσεων της αξονικής και επιλεκτικής κωδικοποίησης που χρησιμοποιούνται στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο η Θεμελιωμένη Θεωρία, σύμφωνα με τον ερευνητή, βασίζεται ακόμα περισσότερο στα εμπειρικά δεδομένα, ενώ οι προηγούμενες πεποιθήσεις και τα στερεότυπα του ερευνητή επηρεάζουν λιγότερο τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Για αυτό και ο συγκεκριμένος συνδυασμός Θεμελιωμένης Θεωρίας και ανάλυσης δικτύων συνιστά μια σημαντική μεθοδολογική καινοτομία η οποία επαναπροσδιορίζει και εξελίσσει τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας στο σύνολό της. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο της διαδικασίας ένταξης της εκπαιδευτικής ομάδας στο κοινοτικό περιβάλλον. Η ένταξη στην κοινότητα είναι στενά συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό όφελος και απαιτεί σημαντική προσπάθεια από μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών για την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές δυσκολίες του περιβάλλοντος και τη συμμόρφωσή τους με τους κοινοτικούς κανόνες. Η δυναμική κοινοτική κουλτούρα λειτουργεί ως πολιτισμικός ενισχυτής που διαμεσολαβεί την εκπαιδευτική διαδικασία, εισάγοντας περιορισμούς τους οποίους οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

## ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

#### 4.1 Εισαγωγή

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες θεωρίες τη προσωπικότητας που εμφανίστηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και είχε μεγάλη αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η «θεωρία των προσωπικών - νοητικών κατασκευών» ή Προσωπική Θεωρία. Τα προσωπικά δομήματα ή νοητικές κατασκευές είναι οι βασικές μονάδες ανάλυσης της θεωρίας όπως προτάθηκε από τον George Kelly στο βιβλίο του με τίτλο «The Psychology of Personal Constructs» (1955). Ο George Kelly ανέφερε ότι δεν υπάρχει μια αντικειμενική, απόλυτη αλήθεια και ότι τα περιστατικά έχουν σημασία μόνο σε σχέση με τους τρόπους που δομούνται από τα άτομα. Ο κύριος στόχος του Kelly είναι ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, ο τρόπος που ερμηνεύουν αυτά που αντιλαμβάνονται σε σχέση με την υπάρχουσα διανοητική τους δομή και επομένως ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται ως προς αυτά.

Τα προσωπικά δομήματα (Cohen & Manion, 2007:567) είναι οι διαστάσεις που χρησιμοποιούμε για να κατανοήσουμε εκφράσεις του καθημερινού κόσμου. Τα δομήματα που δημιουργούμε χρησιμοποιούνται από μας για να προβλέψουμε γεγονότα και να δοκιμάσουμε καταστάσεις πριν από την πραγματική τους εμφάνιση. Σύμφωνα με τον Kelly (Cohen & Manion, 2007:567) παίζουμε το ρόλο του επιστήμονα που αναζητά να προβλέψει και να ελέγξει τη ροή των γεγονότων στα οποία εμπλεκόμαστε. Δίνοντας έμφαση στην ανάγκη του κάθε ατόμου να ρωτά και να εξερευνά, η θεωρία των προσωπικών δομημάτων προτείνει μια μορφή εκπαίδευσης που επενδύει στη φυσική παρώθηση του παιδιού να ασχολείται με αυθόρμητες δραστηριότητες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει την αδιάκοπη έρευνα του κόσμου από τα παιδιά, αντί να επιβάλλει την οπτική γωνία των ενηλίκων.

Ωστόσο, τις τελευταίες δυο δεκαετίες διαπιστώνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο χώρο της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις αντιλήψεις,



πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις του εκπαιδευτικού για τους βασικούς τομείς προβληματισμού της εκπαίδευσης, στοιχεία τα οποία αναφέρονται ως προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των στοιχείων αυτών είναι σημαντική, γιατί, όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, επηρεάζουν αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν σε αυτήν. Για τους λόγους αυτούς σήμερα καθίσταται όλο και πιο σημαντική η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών τόσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

#### 4.2 Προσωπικές Θεωρίες

Η θεωρία των Προσωπικών – Νοητικών κατασκευών (Personal Construct Theory)/ Προσωπική Θεωρία είναι μια θεωρία προσωπικότητας και νόησης που δημιουργήθηκε από τον Αμερικάνο Ψυχολόγο George Kelly τη δεκαετία του 1950. Η δημιουργία της συγκεκριμένης θεωρίας βασίζεται στην ανάγκη διερεύνησης και εξήγησης των ατομικών διαφοροποιήσεων αναφορικά με τον τρόπο αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας της ανθρώπινης δράσης και σκέψης. Οι Προσωπικές Θεωρίες παρουσιάστηκαν από τον Kelly ως έντονη αντίθεση στις ψυχοδυναμικές και συμπεριφοριστικές θεωρίες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή, καθώς τα γραπτά του («The Psychology of Personal Constructs») παρουσιάζουν την Προσωπική Θεωρία σαν μια ολοκληρωμένη, καινοτόμα και λεπτομερή έννοια για το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τους εαυτούς τους. (Butler, 2009:3)

Μια από τις βασικές αρχές της Προσωπικής Θεωρίας είναι ότι οι μοναδικές – ατομικές ψυχολογικές διεργασίες ενός ατόμου κατευθύνονται από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τα γεγονότα. Ο Kelly πίστευε ότι οι προσδοκίες και οι προβλέψεις είναι οι βασικοί οδηγοί της σκέψης μας. "Κάθε άνθρωπος είναι με τον δικό του συγκεκριμένο τρόπο ένας επιστήμονας", αναφέρει ο Kelly, "και με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί και βελτιώνει θεωρίες και μοντέλα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος, ώστε να καταφέρει ο ίδιος να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει όσα συμβαίνουν γύρω του". Η διαδικασία αυτή ξεκινά κατά τη γέννηση, όταν ένα παιδί ανακαλύπτει ότι αν κλάψει, η μητέρα του θα έρθει για να δει τι χρειάζεται, ενώ συνεχίζεται καθώς

ορίζουμε και δημιουργούμε τις θεωρίες όσο μεγαλώνουμε. Αργότερα, που αντιλαμβανόμαστε καλύτερα όσα συμβαίνουν γύρω μας, δημιουργούμε θεωρίες, συχνά στερεότυπες, για άλλους ανθρώπους, ενώ ακόμα προσπαθούμε να ελέγξουμε ή να επιβάλουμε τις δικές μας θεωρίες, έτσι ώστε να καταφέρουμε ευκολότερα να προβλέψουμε τις πράξεις και τις κινήσεις των άλλων.

Όλες αυτές οι θεωρίες δημιουργούνται από ένα σύστημα "δομών"- "κατασκευών" ("constructs"). Μια "κατασκευή" αποτελείται από δύο ακραία σημεία, όπως για παράδειγμα «χαρούμενος - λυπημένος» και το κάθε άτομο τείνει να τοποθετεί κάποιον άλλον ή τον εαυτό του είτε στις ακραίες θέσεις είτε κάπου ανάμεσα. Η σκέψη μας, σύμφωνα με τον Kelly, είναι γεμάτη από τέτοιου είδους κατασκευές, αλλά δεν είναι εύκολο για κάποιον να τις συνειδητοποιήσει καθώς βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση (Winter,2003:244). Μέσα από τις κατασκευές που εφαρμόζουμε για ένα συγκεκριμένο άτομο ή μια ομάδα ατόμων ή για ένα συμβάν ή μια περίπτωση μπορούμε να προσδιορίσουμε τη θέση αυτού του πράγματος μέσα στην περιοχή της κάθε κατασκευής. Έτσι για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να είναι ακριβώς στη μέση μεταξύ της έννοιας «χαρούμενος» και «λυπημένος» (που αποτελεί μια κατασκευή), και κάποιος να είναι σίγουρα «έξυπνος» παρά «ανόητος» (μια ακόμα κατασκευή).

Η προσωπική θεωρία ενός ατόμου, λοιπόν, απαρτίζεται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που έχει διαμορφώσει συνειδητά ή ασυνείδητα το άτομο, αφού τις συγκεράσει με την προσωπική του εμπειρία από την ημέρα της γέννησης του και έπειτα. Πολλές φορές η προσωπική θεωρία παραμένει ασυνείδητη, σε λανθάνουσα κατάσταση, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται στο άτομο να ελέγξει το περιεχόμενό της και να διατυπώσει λεκτικά. (Ματσαγγούρας, 2006:188). Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης ορισμένων βασικών σημείων που αφορούν τις Προσωπικές Θεωρίες σε σχέση με την Εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό.

#### **4.3 Τεχνικές ανακάλυψης των Προσωπικών Θεωριών**

Αφού έγινε μια αναφορά σε κάποια βασικά σημεία που αφορούν την εννοιολογική προσέγγιση των Προσωπικών Θεωριών θα γίνει και μια μικρή αναφορά στο πρακτικό μέρος της Θεωρίας, δηλαδή στις τεχνικές με τις οποίες μπορούν να

διαπιστωθούν και να αναλυθούν οι «κατασκευές» του κάθε ατόμου. Ο Kelly (Fransella, 2003:75) υποστήριζε μια μη παρεμβατική προσέγγιση, καθώς είχε την άποψη ότι αντί ο ερευνητής να ερμηνεύει την ψυχή του ατόμου, κάτι το οποίο θα σήμαινε την επιβολή των «δομών - κατασκευών» του ίδιου του ερευνητή στο άτομο, θα πρέπει απλά να δρα σαν διευκολυντής – διαμεσολαβητής, και να αφήνει το άτομο να βρει από μόνο του τις δικές του «κατασκευές». Η συμπεριφορά του ατόμου εξηγείται έπειτα σαν ένας τρόπος επιλεκτικής παρατήρησης του κόσμου, που δρα πριν από αυτό και ενημερώνει το «σύστημα κατασκευών» με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξηθεί η προβλεψιμότητά του για το μέλλον. Για να το καταφέρει αυτό ο Kelly, για να βοηθήσει δηλαδή το κάθε άτομο να βρει από μόνος του τις «κατασκευές» του, ανέπτυξε την τεχνική συνέντευξης που ονόμασε «Κλείδα Ρεπερτορίου» («Repertory Grid»), (Bell, 2003:95).

Η παραπάνω περιληπτική περιγραφή της μεθόδου που ακολουθούσε ο Kelly για να βοηθήσει τα άτομα να εντοπίσουν τις «κατασκευές» τους οι ίδιοι από μόνοι τους, μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει κάποιες επιρροές από τη μέθοδο που ακολουθούσε και ο Σωκράτης (Warren, 2009:409). Η μαιευτική ή διαλεκτική μέθοδος, όπως ονομάστηκε, ήταν μια μέθοδος συζήτησης με ερωτήσεις που βασίζεται στην διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων με σκοπό την τόνωση της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο Σωκράτης κατά τις συζητήσεις του, προσποιούμενος την πλήρη άγνοια για το θέμα που συζητούσε κάθε φορά, προσπαθούσε μέσα από ερωτήσεις να εκμαιεύσει τις ιδέες και τις απόψεις του συνομιλητή του. Ουσιαστικά ο Σωκράτης επωμιζόταν το ρόλο της συνείδησης και μέσα από αυτή τη διαδικασία ερωταπαντήσεων δημιουργούσε ένα πνεύμα διαλόγου στη συζήτηση. Ο συνομιλητής του απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις έφτανε σε ένα συμπέρασμα από μόνος του, το οποίο συμπέρασμα σύμφωνα με τον Σωκράτη ήταν η αλήθεια των πραγμάτων, αυτή δηλαδή που μένει ανεξάρτητη από περιστάσεις και συνθήκες. Η μέθοδος του Σωκράτη τελικά οδηγούσε τον συνομιλητή του στην ανακάλυψη νέων συμπερασμάτων και νέων προσεγγίσεων της αλήθειας (Warren, 2009:409). Είναι φανερό λοιπόν ότι και ο Kelly χρησιμοποιούσε μια σχετικά παρόμοια μέθοδο, την οποία ονόμασε «Repertory Grid» και θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρουσιάζει, κατά γενική έννοια, κάποιες ομοιότητες με εκείνη του Σωκράτη.

Η τεχνική “Κλείδα Ρεπερτορίου” (“Repertory Grid”) είναι ίσως η πιο γνωστή πλευρά της δουλειάς του George Kelly. Η αρχική της ονομασία ήταν “The role

construct repertory test” (“Το τεστ των δομών ρεπερτορίου”). Η τεχνική αυτή δεν είναι απλά μια τεχνική που είναι απομονωμένη από την Προσωπική Θεωρία. Η βασική θέση της Προσωπικής Θεωρίας είναι ότι “οι διεργασίες ενός ατόμου καθοδηγούνται ψυχολογικά από τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα προβλέπουν τα γεγονότα”. Αυτό υποστηρίζει και το “Κλείδα Ρεπερτορίου”. Οι «τρόποι» είναι οι κατασκευές της “Κλείδας Ρεπερτορίου” και τα «γεγονότα» είναι τα στοιχεία. Η τεχνική αυτή επομένως, περιλαμβάνει μια σειρά από «κατασκευές – δομές» που ξεχωρίζουν ανάμεσα σε αυτά τα «στοιχεία» και τελικά σχετίζουν τα στοιχεία με τις κατασκευές.

Μία “Κλείδα Ρεπερτορίου” μπορεί να περιέχει και ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Το είδος των στοιχείων και η φύση των κατασκευών μπορεί να παρέχουν ποιοτικές πληροφορίες, ενώ οι σχέσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα στοιχεία και τις κατασκευές μπορούν να θεωρηθούν ως ποσοτικά δεδομένα. Παρ’ όλα αυτά οι πληροφορίες σε μια κλείδα ρεπερτορίου εξαρτώνται ξεκάθαρα μόνο από τα στοιχεία και τις κατασκευές που έχουν συμπεριληφθεί σε αυτό. Στις τυποποιημένες διαδικασίες αποκάλυψης της κλείδας ενός ατόμου πρώτα προσδιορίζονται τα στοιχεία, και οι κατασκευές προέρχονται από τις διακρίσεις που γίνονται ανάμεσα στα στοιχεία. Επομένως, η επιλογή των στοιχείων είναι κρίσιμη αλλά παραδόξως δεν έχει μελετηθεί αρκετά (Bell, 2003:96).

Μία κλείδα ρεπερτορίου, λοιπόν, δεν είναι τίποτα περισσότερο από έναν κενό πίνακα, τον οποίο το άτομο που τον χειρίζεται πρέπει να τον γεμίσει με στοιχεία στην κορυφή της κάθε στήλης και κατασκευές – δομές σε κάθε πλευρά της κάθε σειράς. Στο τέλος πρέπει να δώσει βαθμολογίες σε κάθε κελί που να δείχνουν πως το άτομο συνδέει κάθε στοιχείο σε σχέση με κάθε κατασκευή. Η επιλογή των στοιχείων είναι κρίσιμη και σχετίζεται άμεσα με τους σκοπούς της “Κλείδας Ρεπερτορίου”. Για να γίνει η επιλογή των στοιχείων γίνονται ερωτήσεις όπως: «Τι προσπαθώ να βρω χρησιμοποιώντας αυτή την κλείδα;». Αφού αποφασιστεί ο σκοπός της χρήσης του, για παράδειγμα: «Γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν συγκεκριμένους τύπους οδοντόκρεμας;», τότε τα στοιχεία θα πρέπει να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των διαθέσιμων τύπων οδοντόκρεμας. Θα πρέπει ακόμα να είναι εντός του εύρους που αφορά τις συγκεκριμένες κατασκευές, οι οποίες δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αν για παράδειγμα προέρχονται από “διαφορετικές οδοντόκρεμες” γιατί με αυτόν τον τρόπο προστίθενται άσχετα στοιχεία που δεν αφορούν και δεν πρέπει να εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο εύρος.

Οι περισσότερες κλειδες ρεπερτορίου έχουν σχεδιαστεί για να εντοπιστεί πως ένα άτομο ερμηνεύει τους ανθρώπους και τα γεγονότα στην ζωή του. Αν θέλαμε να μάθουμε αν οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε ένα σεμινάριο, έχουν τις ίδιες απόψεις για την εταιρεία τους, τότε τα στοιχεία θα έπρεπε να αφορούν τη δουλειά τους και την εταιρεία. Τα στοιχεία λοιπόν, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να είναι: «ο διευθυντής μου», «η δουλειά μου τώρα», «η εταιρεία», «ο καλύτερος διευθυντής που μπορώ να σκεφτώ», «πως θα είναι η εταιρεία σε τρία χρόνια από τώρα», «πως βλέπουν οι πελάτες την εταιρεία», «πως θα ήθελα να είναι πραγματικά η δουλειά μου». Αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν τα βασικά δεδομένα που αφορούν το ζήτημα προς διερεύνηση και λειτουργούν σαν «άγκυρα» απέναντι στην οποία όλα τα άλλα στοιχεία και κατασκευές μπορούν να τεθούν υπό σύγκριση.

Οι βαθμολογίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούν να τοποθετηθούν στην κλειδα από τον ερωτώμενο, ο οποίος γνωρίζοντας τα στοιχεία βαθμολογεί ανάλογα με την κλίμακα που του έχει δοθεί. Εάν για παράδειγμα χρησιμοποιείται μια επτάβαθμη κλίμακα τότε θα πρέπει να εμφανίζονται οι αριθμοί 1 έως 7, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν βαθμιαία το πιο θετικό (βαθμοί κοντά στο 1) και το πιο αρνητικό (βαθμοί κοντά στο 7). Είναι σημαντικό λοιπόν, να υπάρχουν κάποιοι αρνητικοί και κάποιοι θετικοί πόλοι. Για να αντιληφθούμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κλειδα ρεπερτορίου πρέπει να παρατηρήσουμε τον πίνακα παρακάτω:

	My manager	My job now	My organization	Best manager I know	My organization in 3 years	As customers see my organization	How would like job to be	My organization 3 years ago	
Constructive	5	3	7	1	5	7	1	7	Mundane
Disorganized	6	2	2	6	4	1	6	1	Organized
Listens	4	6	5	1	6	6	1	2	Doesn't hear
No clear view	4	5	4	6	4	3	7	5	Takes strategic view

Το άτομο που διαχειρίζεται την κλειδα ζητά από τον ερωτώμενο να κοιτάξει το πρώτο στοιχείο (“my manager”) και μετά την πρώτη κατασκευή (“constructive - mundane”) και να απαντήσει στο εξής ερώτημα: «Ο διευθυντής μου (“my manager”) μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως δημιουργικός ή ως βαρετός (“constructive” - βαθμοί από το 1 έως το 3 / “mundane“ – βαθμοί από το 5 έως το 7)» (Fransella,

2003:109). Οι «Κλείδες Ρεπερτορίου» μπορούν να διαφέρουν και να δημιουργηθούν ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας, αφού έχουν δυνατότητα εφαρμογής σε διάφορους τομείς όπως η εκπαίδευση, η διοίκηση επιχειρήσεων, η ιατρική κ.α.

Μια ακόμα τεχνική που χρησιμοποιείται για την ανάδειξη των προσωπικών κατασκευών ενός ατόμου σύμφωνα με την Fransella (2003:112) είναι η "Συνέντευξη κλίμακας" ("Laddering / Ladder interview") και η απλή συνέντευξη ανοιχτών ή κλειστών ερωτήσεων. Η συνέντευξη κλίμακας είναι μια τεχνική συνέντευξης στην οποία ο ερευνητής για μια φαινομενικά απλή απάντηση σε μια ερώτηση ασκεί μεγάλη πίεση για να εντοπίσει τα υποσυνείδητα κίνητρα του ερωτώμενου και πιο συγκεκριμένα ωθεί τον ερωτώμενο μέσα από τις απαντήσεις του να εντοπίσει ο ίδιος τις προσωπικές του κατασκευές. Η Fransella (2003:113) υποστηρίζει ότι αυτή η τεχνική απαιτεί αρκετά προσόντα από τον ερευνητή παρόλο που φαίνεται αρχικά απλή. Η δυσκολία της έγκειται στο γεγονός ότι ο ακροατής – ερευνητής πρέπει να αναστείλει το δικό του σύστημα αξιών για να μην επηρεάζεται από αυτό, και να είναι σε θέση να αντιληφθεί την ερμηνεία που δίνει ο ερωτώμενος σε όσα λέει.

Κατά τη διαδικασία αυτή ο ένας πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με τέτοιο τρόπο τον άλλον σαν να είναι μέρος του εαυτού του. Ο ερευνητής δηλαδή, πρέπει να επικεντρώνεται 100% σε αυτό που ο ερωτώμενος προσπαθεί να του πει, γιατί είναι πολύ δύσκολο να εκμαιεύσει τις πραγματικές δομές που θέλει να του μεταφέρει το κάθε άτομο, το πραγματικό νόημα δηλαδή που κρύβεται πίσω από τις λέξεις. Για να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κλίμακα συνέντευξης θα δώσουμε ένα παράδειγμα που παραθέτει η Fransella (2003:114), η οποία είχε δώσει χρωματιστούς φακέλους σε ένα άτομο και προσπαθούσε να εντοπίσει τους λόγους για τους οποίους επέλεξε κάποιο χρώμα αντί για κάποιο άλλο. Ο διάλογος που ακολουθεί περιγράφει ταυτόχρονα και ένα παράδειγμα της συγκεκριμένης τεχνικής:

Ερευνητής: "Επέλεξες τον πράσινο φάκελο. Ποιο είναι το αντίθετο του πράσινου για εσένα;"

Ερωτώμενος: "Υπάρχουν κάποια χρώματα που σίγουρα δεν θα διάλεγα, αλλά θα πω το γκρι."

Ερευνητής: "Ωραία. Άρα προτιμάς το πράσινο από το γκρι. Για ποιο λόγο; Τι το ιδιαίτερο έχει το πράσινο;"

Ερωτώμενος: “Το πράσινο είναι πιο φωτεινό.”

Ερευνητής: “Ενώ το γκρι;”

Ερωτώμενος: “Είναι θαμπό.”

Ερευνητής: “Θα ήταν σωστό αν πούμε λοιπόν ότι προτιμάς τα φωτεινά πράγματα από τα πιο θαμπά σε μια πιο γενική βάση;”

Ερωτώμενος: “Ναι.”

Ερευνητής: “Άρα σε γενικές γραμμές τι είναι εκείνο που σε κάνει να επιλέγεις τα φωτεινά από τα θαμπά πράγματα;”

Ερωτώμενος: “Με κάνουν να νιώθω καλά.”

Ερευνητής: “Ναι, το καταλαβαίνω αυτό, αλλά τι είναι αυτό που σε κάνει να νιώθεις καλά στο να επιλέγεις φωτεινά πράγματα;”

Ερωτώμενος: “Αυτό είναι εύκολο. Έχει να κάνει με το ότι είναι πιο λαμπερά. Είναι σαν φωτεινό αστέρι που σε δελεάζει. Σου θυμίζει ότι ο κόσμος είναι γεμάτος με όμορφα πράγματα που πρέπει να ανακαλύψεις.”

Ερευνητής: “Ενώ τα θαμπά πράγματα;”

Ερωτώμενος: “Σε κάνουν να νιώθεις κλειστός, παγιδευμένος.”

Ερευνητής: “Νομίζω ότι το λαμπερό αστέρι μπορώ να το αντιληφθώ, αλλά για να είμαστε πιο σίγουροι, μπορείς να μου πεις τι είναι αυτό που κάνει τόσο καλά τα φωτεινά πράγματα;”

Ερωτώμενος: “Ξέρεις ότι με αυτά είσαι ζωντανός.”

Είναι φανερό ότι αυτό που πιστεύει βαθύτερα το άτομο εκμαιεύεται σταδιακά, αποκαλύπτοντας τις πιο προσωπικές του δομές. Η συνέντευξη έχει τελειώσει όταν το άτομο δε βρίσκει απαντήσεις που να βρίσκονται κοντά στις δομές του, αλλά παρόμοιες με αυτές που έχει δώσει ήδη.

Για να εφαρμοστούν όμως αυτές οι τεχνικές και για να πετύχουν τον στόχο τους, δηλαδή την ανεύρεση των προσωπικών κατασκευών και τελικά των Προσωπικών Θεωριών του κάθε ατόμου, πρέπει ο ερευνητής να έχει συγκεκριμένα προσόντα και να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος.

Αρχικά, ο ερευνητής πρέπει να έχει την δυνατότητα να ενταχθεί στις κατασκευές – δομές και ερμηνείες του άλλου. Ουσιαστικά ο ερευνητής πρέπει να δει τον κόσμο με τα μάτια του κάθε ατόμου. Ακόμα, πρέπει να αναστείλει τις προσωπικές του απόψεις και αξίες, γιατί διαφορετικά θα ερμηνεύει αυτά που

προσπαθεί να του εξηγήσει ο ερωτώμενος με βάση τις προσωπικές του αξίες και όχι με βάση του ατόμου που ενδιαφέρεται να εκμαιεύσει τις προσωπικές του κατασκευές. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναπτύξει ο ερευνητής είναι ότι οφείλει να είναι ένας καλός ακροατής, ο οποίος πρέπει να χαρακτηρίζεται από κριτική διάθεση. Ο ερευνητής πρέπει να προσπαθεί να ταυτιστεί με τον ερωτώμενο αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να βλέπει τα πράγματα ακριβώς όπως τα βλέπει εκείνος. Ο ερευνητής οφείλει να διατηρεί την ακεραιότητά του για να βοηθήσει μετά το άτομο να εντοπίσει όσα πιστεύει πραγματικά. Τέλος, ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τις τεχνικές εντοπισμού των προσωπικών νοητικών κατασκευών πρέπει να είναι ευέλικτος για να μπορεί να καθοδηγεί τον ερωτώμενο στην ανακάλυψη των κατασκευών του, να είναι δημιουργικός για να μπορεί να προσαρμόζει τις μεθόδους του ανάλογα με το εκάστοτε άτομο, να είναι παρατηρητικός και να έχει πολύ καλό προφορικό λόγο, ώστε να μπορεί να κατανοήσει την ακριβή σημασία όσων αναφέρονται, γιατί συχνά η αλήθεια κρύβεται πίσω από τις λέξεις ή το άτομο δεν έχει δώσει την κατάλληλη ερμηνεία στις κατασκευές με αποτέλεσμα να μην μπορεί να τις εκφράσει σωστά.

Οι τεχνικές που περιγράφηκαν ζητούν από τα άτομα να εξερευνήσουν τις δομές – κατασκευές τους που μέχρι εκείνη τη στιγμή είναι σε λανθάνουσα κατάσταση και δεν τις έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα. Οι δομές υπάρχουν αλλά πρέπει να βρεθούν οι λέξεις που θα εξηγήσουν τη σημασία τους σε κάποιον άλλον. Γι' αυτό το λόγο και ο ερευνητής πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα για να λειτουργήσει βοηθητικά και συμβουλευτικά στη διαδικασία ανακάλυψης των προσωπικών κατασκευών.

#### **4.4 Προσωπικές Θεωρίες εκπαιδευτικών**

Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά χωρίς να το συνειδητοποιεί μια προσωπικού τύπου θεωρία τόσο για ζητήματα του επαγγέλματός του όσο και για τη διδασκαλία του, μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων του, που αποτελούν στοιχεία που έχουν προέλθει από την προπτυχιακή του εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του, και της διδακτικής του εμπειρίας και πράξης, μέσα από την οποία επιτυγχάνεται διαρκής ανατροφοδότηση στη σκέψη και στις ενέργειές του.



Η μεταφορά που χρησιμοποίησε ο Kelly «ο άνθρωπος ως επιστήμονας» και ακόμα η μεταφορά «ο άνθρωπος σαν αφηγητής ιστοριών», οι οποίες στηρίζονται στη θεωρία των προσωπικών νοητικών κατασκευών, αποτελούν βασικές κατευθυντήριες γραμμές για αρκετούς σύγχρονους παιδαγωγούς. Η προοπτική της ανακάλυψης των προσωπικών απόψεων και ιδεών αποτελεί πλέον κεντρικό σημείο της έρευνας γύρω από την εκπαίδευση. Η σημασία των προσωπικών απόψεων έχει τονισθεί και από τους Thomas & Harri – Austein (1985), οι οποίοι τόνιζαν ότι αν η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολύτιμη εμπειρία τότε οι έννοιες που προκύπτουν από αυτή πρέπει να έχουν προσωπική σημασία σε κάποιο μέρος της ζωής του ατόμου (Pope, 2003:304). Η επιβίωση αυτών των εννοιών εξαρτάται από το πόσο βαθιά το κάθε άτομο ενσωματώνει αυτές τις έννοιες στην προσωπική του εμπειρία. Η κατασκευή λοιπόν της προσωπικής εμπειρίας είναι πολύ σημαντική και αποτελεί βασικό καθήκον και για το μαθητή αλλά και για το ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός.

Ο Kelly (Pope, 2003:304) θεωρούσε ότι η μάθηση είναι προσωπική ανακάλυψη και θεωρούσε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός, όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των πραγμάτων με τα οποία θα ασχοληθεί κάθε παιδί. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι: "Ο εκπαιδευτικός για να είναι πλήρης συμμετέτοχος στη διαδικασία της μάθησης πρέπει να αποκτήσει μια εικόνα για το τι βλέπουν τα παιδιά με τα δικά τους μάτια". Αυτό λοιπόν που έχει σημασία στην εκπαίδευση είναι να υπάρχει μια ουσιαστική επαφή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, γιατί με αυτό τον τρόπο και ο ένας αλλά και ο άλλος θα μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στις προσωπικές δομές – κατασκευές του καθενός. Οι εκπαιδευτικοί επομένως πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ιδέες των μαθητών και να παρατηρούν με ποιον τρόπο ανταποκρίνονται στην παρεχόμενη γνώση.

Η θεωρία του Kelly για τη γνώση είχε επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βοηθά τον μαθητή να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του. Θεωρούσε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο και να αναγνωρίσουν αυτές τις απόψεις σαν υποθέσεις του παρόντος που ενδεχομένως στο μέλλον θα αλλάξουν ή θα εξελιχθούν. Με τον τρόπο αυτό πίστευε ότι οι μαθητές θα προσπαθήσουν να είναι θετικοί στις εναλλακτικές λύσεις και ιδέες, έτσι ώστε να τους βοηθήσει ο εκπαιδευτικός να αναδομήσουν τις ιδέες τους. Η μάθηση, όμως, είναι μια προσωπική ανακάλυψη και αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να προσπαθήσει να καταλάβει τις προσωπικές

στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υποστηρικτικός απέναντι στους μαθητές του καθώς εκείνοι προσπαθούν μέσα από την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού να δομήσουν τις ιδέες τους. Η μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς επομένως, είναι να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις κατασκευές τους.

Όμως, από την πλευρά του εκπαιδευτικού οι Προσωπικές Θεωρίες δεν χρησιμεύουν μόνο στο να βοηθήσει ο ίδιος τους μαθητές του να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους κατασκευές. Μέσα από τη συγκεκριμένη θεωρία πρέπει και ο ίδιος να ανακαλύψει τις προσωπικές του δομές, γιατί ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανακάλυψη των προσωπικών του απόψεων, αξιών και ιδεών βοηθούν τόσο εκείνον να αντιληφθεί τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, αλλά ταυτόχρονα μέσα από τη συνειδητοποίηση αυτή ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται και την ίδια στιγμή βελτιώνει και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και πράττει. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με πληθώρα καταστάσεων και στηριζόμενοι στην κρίση τους καλούνται να τις αντιμετωπίσουν. Η κρίση αυτή των εκπαιδευτικών είναι η Προσωπική του Θεωρία και επηρεάζεται από τις γνώσεις του, τις στάσεις του και τις αξίες του.

Οι Προσωπικές Θεωρίες διαφοροποιούνται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, και, σε πολλές περιπτώσεις από περίσταση σε περίσταση, στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο εξατομικευμένος χαρακτήρας τους μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των ερεθισμάτων και ερμηνείας της πραγματικότητας που διακρίνει τα άτομα. Η Προσωπική Θεωρία ωστόσο, δεν είναι εύκολο να εκφραστεί με λέξεις. Το ίδιο ισχύει και για τις Προσωπικές Θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν έχουν ισχυρά δομημένο λόγο και χρησιμοποιούν εικόνες, αφηγήσεις, μεταφορές για να αναφερθούν στο επιμέρους, στο συγκεκριμένο, αφού βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. Δημιουργούνται δηλαδή στο μυαλό των εκπαιδευτικών, χωρίς την τυπική διαδικασία που απαιτείται για την κατασκευή μιας επίσημης θεωρίας, και σε μεγάλο βαθμό δεν μπορούν να διατυπωθούν από τους κατόχους τους (Δασκολιά, 2005:31). Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνείδηση της θεωρίας που βρίσκεται πίσω από την πρακτική τους και την καθοδηγεί. Υπάρχουν όμως και αυτοί που παρόλο που αναγνωρίζουν την ύπαρξη της και το ρόλο που ασκεί, δυσκολεύονται να τη διατυπώσουν. Ο προσδιορισμός «λανθάνουσες»

αναφέρεται στο γεγονός ότι οι θεωρίες αυτές, οι οποίες δημιουργούνται στο μυαλό των εκπαιδευτικών, συχνά επειδή απουσιάζει μια τυπική διαδικασία κατασκευής θεωρίας, σε μεγάλο βαθμό παραμένουν μη πλήρως εκφρασμένες από τους κατόχους τους. Ορισμένες πλευρές της θεωρίας που δημιουργείται είναι φανερές και μπορούν να αναπτυχθούν με το λόγο, όμως κάποιες άλλες είναι «άρρητες» (implicit theories), δεν είναι δηλαδή εύκολη η διατύπωσή τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, παραμένοντας και για αυτούς άγνωστες (Δασκολιά, 2005:31).

Ο Pajares μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία το 1992 συνόψισε τα χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών ως εξής:

- Διαμορφώνονται νωρίς στη ζωή των ατόμων και τείνουν να εμμένουν, παρά τη διάψευση που μπορεί να υφίστανται λόγω των εμπειριών, της μάθησης, του χρόνου ή της λογικής.
- Η λειτουργία τους είναι κυρίως προσαρμοστική, καθώς βοηθούν τα άτομα να ορίσουν και να κατανοήσουν τόσο τον κόσμο όσο και τον εαυτό τους.
- Η συναισθηματική, αξιολογική και επεισοδιακή φύση τους λειτουργεί ως φίλτρο ερμηνείας των νέων καταστάσεων.
- Όσο πιο νωρίς ενσωματώνονται στο γενικό σύστημα πεποιθήσεων ενός ατόμου, τόσο πιο δύσκολα αλλάζουν.
- Η αλλαγή τους κατά την ενήλικη ζωή είναι ένα σπάνιο φαινόμενο. Τα άτομα τείνουν να εμμένουν σε επιστημονικά λανθασμένες πεποιθήσεις, ακόμη και όταν τις διαψεύδουν τεκμηριωμένα επιχειρήματα.
- Επηρεάζουν δυναμικά την αντίληψη, αλλά δεν αποτελούν πάντα αξιόπιστους δείκτες καθοδήγησης της συμπεριφοράς.
- Όσες αφορούν στη διδασκαλία έχουν διαμορφωθεί προτού ακόμη τα άτομα αρχίσουν να σπουδάζουν ως εκπαιδευτικοί (Pajares, 1992:324).

Οι αποφάσεις και οι ενέργειες λοιπόν των εκπαιδευτικών καθοδηγούνται από εσωτερικά πλαίσια αναφοράς. Τα πλαίσια αυτά συγκροτούνται από προσωπικές αντιλήψεις, ιδέες, απόψεις, πεποιθήσεις, οράματα και αξίες που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για θέματα όπως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το διδακτικό τους αντικείμενο, οι μαθητές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και άλλα θέματα που σχετίζονται με το επάγγελμά του. Όλα αυτά τα στοιχεία εφόσον συνενωθούν σε ένα σύστημα

δημιουργούν μια γνωστική δομή, η οποία λειτουργεί ως μια μορφή πρακτικής καθοδηγητικής γνώσης για τον εκπαιδευτικό, ένα είδος «προσωπικής θεωρίας».

Σύμφωνα με τους Handal & Lauvas (1987:9) η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι μια «προσωπική κατασκευή» (personal construct) και την ορίζουν ως το «προσωπικό, εσωτερικό αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενο σύστημα γνώσεων, εμπειριών και αξιών που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σε μια δεδομένη στιγμή».

Οι Sanders & McCutcheon (1987) περιγράφουν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών ως «τις εννοιολογικές δομές και τα οράματα που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τους λόγους να ενεργήσουν όπως ενεργούν και να επιλέξουν τις διδακτικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά υλικά που επιλέγουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί» (Δασκολιά, 2005:26).

Ο Richardson το 1996 και ο Pajares το 1992 αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη έννοια ως μια αναπαράσταση του συνόλου των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Δασκολιά, 2005:26). Η Gage (1978:80) αναφέρει ότι η προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού παίρνει τη μορφή «ενός ιεραρχικά δομημένου συνόλου από πεποιθήσεις για τους πραγματικούς σκοπούς και τα μέσα της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τους τρόπους μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους όλα αυτά αλληλεπιδρούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε μια δεδομένη στιγμή».

Ο Ματσαγγούρας (2006:193) υποστηρίζει ότι προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύστημα κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεμάτων που βασίζεται στη γνώση που απορρέει από την πρακτική, την επιστήμη και την έρευνα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να δομήσουν τη γνώση τους για σημαντικά θέματα της εκπαίδευσης και να συγκροτήσουν κριτήρια επιλογής και δράσης με υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο. Η αλληλεπίδραση των θεωριών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και των ικανοτήτων τους σε σχέση με τον τρόπο που υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται η προσωπική θεωρία (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002:20).

Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, συναντάμε και άλλους όρους με τους οποίους εκφράζεται η έννοια των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από αυτούς είναι: «πρακτικές θεωρίες» (practical theories) των Handal & Lauvas (1987), «πρακτική γνώση» (practical knowledge) η οποία σύμφωνα με τον Elbaz (1981,

Levin & He, 2008:55) περιλαμβάνει κανόνες, αρχές πρακτικής και εικόνες (images) που καθοδηγούν τις πράξεις των ατόμων, «υποκειμενικές θεωρίες» (subjective theories / Krause, 1986), «διαισθητικές θεωρίες» (Pope & Denicolo, 1986), «λανθάνουσες θεωρίες» (implicit theories/Clark & Peterson, 1986:292) που αποτελούν «ένα μείγμα θεωριών, πεποιθήσεων και αξιών τις οποίες οι φοιτητές-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει αναφορικά με το διδακτικό τους ρόλο και τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης» (Δασκολιά, 2005:27, Σπυροπούλου, 2012:15, Ματσαγγούρας, 2006:194).

Οι παραπάνω όροι είναι σχετικά κοντά εννοιολογικά με τον όρο των «προσωπικών θεωριών», αλλά παρ' όλα αυτά η επιλογή του όρου «προσωπικές θεωρίες» θεωρείται περισσότερο κατάλληλη (Δασκολιά, 2005:28) γιατί με τον τρόπο αυτό αποδίδεται ο ιδιοσυγκρασιακός χαρακτήρας των θεωριών που αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στ διάκρισή τους από τις επίσημες, ακαδημαϊκές, εκπαιδευτικές θεωρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τον Clark (1987:6) οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών δημιουργούνται πάνω στη βάση μιας επιλεκτικής συνάθροισης και συχνά ατελούς απόδοσης γνώσεων από διαφορετικές πηγές. Διαμορφώνονται κυρίως μέσα από την εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από την άσκηση του επαγγέλματός τους και από τη διδακτική τους πρακτική. Είναι επομένως το αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις διδακτικές και εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και να διαμορφώσουν μια βάση για την πρακτική τους μέσα στην τάξη και στον σχολικό χώρο (Clark, 1987:6).

Ο τρόπος, επομένως, με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένας εκπαιδευτικός τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζεται από τις γνώσεις και την εμπειρία του, διαμορφώνεται από τα προσωπικά του νοήματα, τις γενικότερες πεποιθήσεις και αξίες του, και ενσωματώνει και πολλές στερεότυπες ιδέες και προκαταλήψεις του. Οι προσωπικές θεωρίες, λοιπόν, νοηματοδοτούν μια δεδομένη πραγματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από αυτές οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαμορφώνουν την καθημερινή του πρακτική, ενώ ακόμα επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς πέρα από τη διδασκαλία τους και στις κρίσεις τους για άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και εμπειρίας τους.

#### 4.5 Διαμόρφωση Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς είναι η κουλτούρα της επιστημονικής ειδίκευσης των εκπαιδευτικών, το είδος και η ποιότητα των βιωμάτων που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, ήδη πριν από την έναρξη του επαγγέλματός τους αλλά και στη συνέχεια. Ακόμα οι ευκαιρίες που είχαν μέχρι τότε για στοχασμό, το περιεχόμενο και οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί της βασικής τους εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους κατάρτισης (Δασκολιά, 2005:32).

Ο Calderhead (1989:47) τονίζει την αξία των βιωμάτων που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές στο σχολείο, χωρίς να αρνείται τη συμβολή των εμπειριών που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Παράγοντες καθοριστικής σημασίας όμως εκτός από τα μαθητικά χρόνια ενός ατόμου, θεωρούνται και οι γνώσεις που αποκομίζει αυτό κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τις σπουδές τους με ήδη διαμορφωμένα γνωστικά σχήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα οποία μπορεί να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο Cornell (1985) αναφέρει ότι και το οικογενειακό περιβάλλον, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και το πολιτισμικό πλαίσιο ανήκουν στους παράγοντες που επηρεάζουν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών (Dorovolomo, 2004:11). Όμως, εκτός από τις πολιτισμικές επιδράσεις εξίσου σημαντική πηγή διαμόρφωσης των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών θεωρούνται και τα θρησκευτικά πιστεύω με τα οποία αυτοί γαλουχήθηκαν (Dorovolomo, 2004:13).

Ο Martinez (1990) προτείνει έναν τρόπο κατηγοριοποίησης των επιδράσεων αυτών σε τέσσερις κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν τη προσωπική βιογραφία του εκπαιδευτικού, β) στους παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στην τάξη, γ) στους παράγοντες που αφορούν την οργάνωση του θεσμού και δ) τις επιδράσεις από την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Δασκολιά, 2005:32).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι όλα τα πληροφοριακά, συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία που αντλούνται από όλες αυτές τις πηγές ή διαμορφώνονται μέσα από διάφορες βιωματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, συνενώνονται για να

διαμορφώσουν μια προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους και το επάγγελμά τους. Αυτή η συνένωση είναι εκείνη μέσω της οποίας δημιουργούνται οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες τους βοηθούν να αντιληφθούν διάφορα θέματα που αφορούν το επάγγελμά τους και να δρουν ανάλογα.

#### **4.6 Μέθοδοι και δυσκολίες προσέγγισης των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών**

Αρκετοί και ποικίλοι είναι οι τρόποι μεθοδολογικής προσέγγισης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών. Ο Calderhead το 1996 αναφέρει ότι πολλές από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά τη μελέτη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών αποτελούν «δάνεια της γνωστικής ψυχολογίας, της επίλυσης προβλήματος, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και των ανθρωπιστικών σπουδών» (Δασκολιά, 2005:38).

Για τον ερευνητικό σχεδιασμό για την ανακάλυψη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, λοιπόν, συναντά κανείς τόσο ποσοτικού όσο και ποιοτικού τύπου έρευνες. Πολλές και αρκετά διαφοροποιημένες μεταξύ τους είναι και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται. Μερικές από αυτές είναι και οι εξής: η αφήγηση ιστοριών (story – telling), η τεχνική της κλείδας ρεπερτορίου (repertory grid technique), συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, πρωτόκολλα υποκινούμενης ανάκλησης και γλωσσολογική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, διατύπωση των σκέψεων φωναχτά, τεστ συμπλήρωσης παραγράφων, απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σενάρια προσομοίωσης, παραγωγή εννοιών, κατάλογοι πεποιθήσεων, ερωτηματολόγια, ανάκληση με τη βοήθεια ερεθίσματος, γράψιμο ημερολογίου (journals), αφήγηση (narrative) κ.ά.

Η ιστορία ζωής (Chiari, Nuzzo, 2003:47) αποτελεί μια αρκετά αποτελεσματική μέθοδο μελέτης του τρόπου σκέψης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Είναι μια μορφή αφήγησης, που αποτελείται από γεγονότα, χαρακτήρες και πλαίσια τα οποία συνδέονται μεταξύ τους χρονικά, και έτσι βοηθά στην ανάδειξη των προσωπικών κατασκευών. Χρησιμοποιώντας ποιοτικού τύπου τεχνικές, όπως τη μη δομημένη και την ημι-δομημένη συνέντευξη, παρέχει στα άτομα την ευκαιρία να πουν την ιστορία τους με το δικό τους τρόπο. Με τον τρόπο αυτό

παρουσιάζονται υποκειμενικά σημαντικά στοιχεία και γεγονότα από τη ζωή ενός ατόμου και έτσι όσον αφορά την περίπτωση των εκπαιδευτικών κατανοούμε καλύτερα τη ζωή και το έργο τους, κυρίως μέσω του νοήματος που αποδίδουν στο διδακτικό τους ρόλο (Pope & Denicolo, 2001:179). Η χρήση της αφήγησης, λοιπόν, αποτελεί μια πολύ αποτελεσματική τεχνική για την αναπαράσταση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, αφού μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών προβάλλεται η θεωρητικοποιημένη εμπειρία τους και αναδεικνύονται τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και τα διαφοροποιούμενα σημεία στη σκέψη τους (Hart, 2003, στο Δασκολιά, 2005:39).

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναλυτική περιγραφή της τεχνικής της κλείδας ρεπερτορίου (repertory grid technique). Αναφορικά με τη χρήση της στην έρευνα για την ανάδειξη της Προσωπικής Θεωρίας των εκπαιδευτικών γίνεται μια παρουσίαση στον εκπαιδευτικό μια σειράς από δηλώσεις ή διάφορες υποθετικές καταστάσεις για ένα σχετικό θέμα και του ζητείται να επιλέξει ποια δήλωση ή ποιο σενάριο ανταποκρίνεται καλύτερα στις πεποιθήσεις του. Ο κίνδυνος της χρήσης της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι οι εκπαιδευτικοί υπάρχει πιθανότητα να δίνουν απαντήσεις που βασίζονται σε κάτι υποθετικό που θα ήθελαν να συμβεί (Σπυροπούλου, 2012:48).

Το ημερολόγιο θεωρείται επίσης αποτελεσματική μέθοδος εκτίμησης των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσω της γραφής οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συγκεκριμενοποιήσουν και να εξετάσουν κριτικά τις θεωρίες που καθοδηγούν τη διδακτική συμπεριφορά τους (Pope & Denicolo, 2001:103,179).

Μια πιο συνηθισμένη μέθοδος μελέτης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι και το ερωτηματολόγιο. Η συνηθισμένη μορφή που ακολουθούν τα ερωτηματολόγια για την ανίχνευση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών περιέχει ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης για κάποιες φράσεις, απόψεις, θέματα ή πρόσωπα που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο, με βάση μια αριθμητική κλίμακα (Pope & Denicolo, 2001:184).

Μέσα από την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία είναι ένα από τα πιο συχνά μέσα συλλογής δεδομένων, ο ερευνητής καταφέρνει να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός κατανοεί ένα ή διάφορα φαινόμενα. Ο ερευνητής ξεκινώντας από μια προκαθορισμένη ερώτηση μπορεί να συνεχίσει τη συνέντευξη ανάλογα με την απάντηση του υποκειμένου, χωρίς βέβαια να χάνει την ευκαιρία



επιστροφής σε προσχεδιασμένο σημείο της συνέντευξης (Pope & Denicolo, 2001:175). Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις βοηθούν τον ερευνητή στο να δοθούν απαντήσεις σε θέματα που απασχολούν την έρευνα, αλλά ταυτόχρονα ανάλογα πάντα με τον εκπαιδευτικό που εξετάζεται μπορούν να συζητηθούν και άλλες πλευρές του ίδιου θέματος με αποτέλεσμα να κατανοείται το φαινόμενο σε βάθος.

Από όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα είναι φανερό ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση των απόψεων, των προσωπικών δομών, αξιών και ιδεών για οποιοδήποτε άνθρωπο. Όμως η διερεύνηση του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, των πεποιθήσεων τους καθώς και των διαδικασιών σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν το διδακτικό τους ρόλο, τα πλαίσια αναφοράς μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις πληροφορίες και έτσι θα καταφέρουμε να αντλήσουμε πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενώ όμως η ανάδειξη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι μια ιδιαίτερα σημαντική, η ερευνητική διαδικασία και τελικά η παρουσίαση των προσωπικών θεωριών δεν είναι καθόλου εύκολη. Οι λόγοι που δημιουργούν αυτή τη δυσκολία στην ανακάλυψη και την ανάλυση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι: α) η δυσκολία προσωπικού στοχασμού του εκπαιδευτικού, β) η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών μέσα από στοιχεία που διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, και γ) η λανθάνουσα κατάσταση των προσωπικών θεωριών.

Αρχικά, είναι λίγες οι φορές που δίνεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να εκθέσουν ολοκληρωμένα τις προσωπικές τους θεωρίες και έτσι οι εκπαιδευτικοί σπάνια μπαίνουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού και αυτοανάλυσης. Επομένως, είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους θεωρίες γιατί δεν δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για προβληματισμό και ανακάλυψη των εννοιολογικών και θεωρητικών πλαισίων τους (Δασκολιά, 2005:37).

Ένα δεύτερο ζήτημα είναι ότι οι θεωρίες, οι επιλογές, οι πράξεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στηρίζονται στον προσανατολισμό του κάθε εκπαιδευτικού για τη ζωή, στις προσωπικές απόψεις του για διάφορα ζητήματα, σε γνωσιακά και συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία αναπτύσσονται καθ' όλη τη

διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών (Δασκολιά, 2005:37). Οι αξίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα που αφορούν το επάγγελμά του και τη διδασκαλία του έχουν διαμορφωθεί ήδη από τα παιδικά και σχολικά χρόνια, ενώ και στη συνέχεια από τα φοιτητικά τους χρόνια. Επομένως, μπορούμε να κατανοήσουμε τη δυσκολία που προκύπτει αν σκεφτούμε ότι όταν ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αποκαλύψουν τις προσωπικές τους θεωρίες είναι σαν να τους ωθούμε να ανακαλύψουν τα βιώματα που άσκησαν επιρροή στον τρόπο που αντιλαμβάνεται πράγματα και καταστάσεις.

Ακόμα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι προσωπικές θεωρίες παραμένουν συχνά λανθάνουσες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε αγνοούν την ύπαρξη μιας θεωρίας πίσω από την πρακτική τους είτε παρουσιάζουν επιφυλάξεις για την αξία της (Handal & Lauvas). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι προσωπικές θεωρίες χαρακτηρίζονται ως λανθάνουσες δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο στη συνειδητοποίηση των θεωριών αλλά και στη διατύπωσή τους.

Τέλος, οι προσωπικές θεωρίες δε διαφέρουν μόνο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά μπορεί να είναι διαφορετικές ακόμα και όταν αναφερόμαστε σε έναν εκπαιδευτικό. Είναι φανερό λοιπόν ότι για τους παραπάνω λόγους η εξέταση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία θα πρέπει να γίνεται με διάφορες μεθόδους από όσες αναφέρθηκαν ώστε να γίνεται σε βάθος διερεύνηση και διασταύρωση των στοιχείων, για να οδηγηθούμε στην ανάδειξη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών.

#### **4.7 Σημασία και αναγκαιότητα της μελέτης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών**

Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στον τρόπο σκέψης και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, για να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται πληροφορίες πρέπει να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις αρχές τους.

Η ερευνητική αυτή διαδικασία συμβάλλει στην προαγωγή τη επιστημονικής γνώσης, εκπαιδευτικής και ψυχολογικής, και στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία

της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Δασκολιά, 2005:40). Μέσα από τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών αναπτύσσονται νέα μοντέλα για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται και λειτουργούν, εντοπίζονται τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών και ενισχύεται η εκτίμηση για τον τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών.

Η ανακάλυψη των προσωπικών θεωριών βοηθά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί με τον τρόπο αυτό μπαίνουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού και βελτίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αγνοούν τις προσωπικές τους θεωρίες που "κρύβονται πίσω" από τις πράξεις και τις αποφάσεις τους ή ακόμα και αν τις αντιλαμβάνονται δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν από πού πηγάζουν και με ποιο τρόπο έχουν διαμορφωθεί. Έτσι μέσα από τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και να κατανοήσουν τους τρόπους που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πραγματικότητα και έτσι να εντοπίσουν και να διευρύνουν τις προσωπικές τους θεωρίες.

Ακόμα, μέσα από τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών μπορούν να προκύψουν συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και στην βασική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αν λαμβάνουν υπόψη τους τις ήδη διαμορφωμένες θεωρίες των εκπαιδευτικών, θα μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία να αντιλαμβάνονται με ποιο τρόπο οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες και οι γνώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών επηρεάζουν αυτά που εκείνοι κατανοούν, αξιολογούν και εφαρμόζουν από όσα διδάσκονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (Torff και Sternberg, 2001:21).

Τέλος, η Δασκολιά (2005:41) αναφέρει ότι επειδή η μόνη θεωρία που μπορεί να θέσει σε εφαρμογή ένας εκπαιδευτικός είναι η προσωπική του θεωρία, η γνώση των προσωπικών τους θεωριών μπορεί να συμβάλλει σε μια ερμηνευτικού τύπου αξιολόγηση στην εκπαίδευση, και όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη και όσον αφορά το επίπεδο γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους άμεσους συντελεστές της εκπαίδευσης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

### **ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ**

#### **5.1 Έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους**

Όσον αφορά τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους, παρατηρήθηκε, μετά από αναζήτηση στην ελληνική βιβλιογραφία, ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να αφορούν τις προσωπικές θεωρίες αλλά γενικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους ή έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και αφορούσαν μόνο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρά λοιπόν τον έντονο προβληματισμό στη χώρα μας αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών οι αντίστοιχες έρευνες που εισάγουν και εμπλουτίζουν τη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι πραγματικά ελάχιστες. Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και στην Κύπρο και αφορούν είτε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είτε τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο Πασιαρδής (1994) στην Κύπρο κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των βοηθών Διευθυντών, των Διευθυντών και των Επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Ορισμένα ενδεικτικά συμπεράσματα από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι παραπάνω κατηγορίες ερωτώμενων θεωρούν ότι ο Διευθυντής πρέπει να αποτελεί φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 95%, ενώ το ποσοστό αποδοχής του Επιθεωρητή είναι 96%, στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να βρεθούν τρόποι ώστε να συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 90%, ο Διευθυντής του σχολείου σε ποσοστό 96%, οι μαθητές των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 40%, οι συνάδελφοι σε ποσοστό 29%, ενώ τέλος στο ερώτημα για τη σύσταση ανεξάρτητης

αναθεωρητικής επιτροπής που θα εξετάζει τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι αποδέχονται τη σύστασή της σε ποσοστό 91%.

Ο Χαρακόπουλος (1998) διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησής τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε ποσοστό 57,1%. Μερικά επιχειρήματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αιτιολογήσουν τη θέση τους υπέρ της αξιολόγησης έχουν ως εξής: το 21,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους συμβάλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το 9,5% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους αποτελεί κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση, ενώ ένα 23% εκφράζεται θετικά προς την αξιολόγηση, όμως, τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν δεν εντάσσονται σε συγκεκριμένη κατηγορία απάντησης. Οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται κατά της αξιολόγησης αιτιολογούν τη θέση τους θεωρώντας, σε ποσοστό 9,5% ότι στην Ελλάδα κυριαρχεί το ρουσφέτι και η αναξιοκρατία, ενώ ένα 15,6% τάσσεται κατά της αξιολόγησης αιτιολογώντας την άποψή του με διάφορα επιχειρήματα τα οποία, όμως, δεν αναλύονται περαιτέρω από τον ερευνητή.

Η Παμουκτσόγλου (2000) πραγματοποίησε έρευνα στην οποία θέλησε να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58% εκφράζουν θετική στάση για την αξιολόγηση του έργου τους, ενώ το 42% αρνητική στάση. Η θετική στάση προέρχεται από την αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και για λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων ή την επιλογή των αναπληρωτών. Η αρνητική στάση οφείλεται στο «φόβο του επιθεωρητή». Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι συμμετοχή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 96%, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με ποσοστό 86%, ο διοικητικός προϊστάμενος με ποσοστό 62%.

Από τη Ξανθάκου και τους συνεργάτες της (2000) πραγματοποιήθηκε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους νομούς των Δωδεκανήσων και των Κυκλάδων όπου ερευνήθηκαν οι στάσεις και οι

αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς τη συμμετοχή του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού στην αξιολόγησή του σε ποσοστό 89,2%, του Σχολικού Συμβούλου σε ποσοστό 56,3% και του Διευθυντή σε ποσοστό 43,9%.

Στην Κύπρο από τους Κυριακίδη και Δημητρίου (2002) πραγματοποιήθηκε έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων η οποία εστίασε στην καταγραφή «των αντιλήψεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό».

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) διεξήγαγε έρευνα με στόχο να διαπιστώσει το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Ενώ μόνο ο 1 στους 10 εμφανίζεται κατά της αξιολόγησης. Αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης ο Διευθυντής γίνεται αποδεκτός σε ποσοστό 34,4%. Ένα «ειδικό επιστημονικό σώμα» επιλέγεται από το 32%, οι μαθητές και οι γονείς από το 22,6%, η αυτοαξιολόγηση από το 21,5%, ένας εξωτερικός αξιολογητής από το 17,0%, οι συνάδελφοι από το 15,9%. Τέλος το 9,5% συμφωνεί με το σώμα μονίμων αξιολογητών.

Μια ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006 στη Θεσσαλονίκη από τον Ι. Γκανάκα στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής είχε ως σκοπό να καταγράψει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ενδεικτικά σε ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι διευθυντές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως στοιχείο της διοίκησης του σχολείου, οι διευθυντές σε ποσοστό 92,4%, θεωρούν την αξιολόγηση ως σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου, και μόνο το 7,6% αυτών την θεωρούν ως μικρής σημασίας. Οι διευθυντές επίσης κατά 89% θεωρούν ότι η αξιολόγηση του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επισημαίνουν, κατά πλειοψηφία (92%), το ρόλο της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Από την Ζουγανέλη και τους συνεργάτες της (2007) πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που αφορούσε την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των

στελεχών της εκπαίδευσης και των γονέων των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν ότι η αξιολόγησή τους είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί όμως εξέφρασαν την δυσπιστία τους σχετικά με τους φορείς που καλούνται να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, ενώ από την άλλη πλευρά, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (61%) συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να αναλάβουν οι ίδιοι τις ευθύνες που του αναλογούν καθώς επίσης και με την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας τους (50%), είτε ως επιχείρημα για την ενοχοποίησή τους σχετικά με τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης (48%).

Σε μια ακόμα έρευνα για τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, η Κασιμάτη και ο Γιαλαμάς (2003) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία, ως προς την αξιοκρατία, και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική επάρκεια και η διδακτική ικανότητα.

Η Χαϊδεμενάκου (2006) πραγματοποίησε μια έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά “δεικτών ποιότητας” του έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Ακόμα, η στάση που θα τηρούσαν σήμερα σε ενδεχόμενη εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της θετικής αποδοχής της. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται και οι προϋποθέσεις που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να τηρηθούν αφορούν και πάλι στη διασφάλιση των στόχων, κριτηρίων, διαδικασιών και τελικής αξιοποίησής της. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι νέοι θεσμικοί φορείς που θεσπίστηκαν για την αξιολόγηση δε θα λειτουργήσουν θετικά στο θέμα αυτό και η παρέμβασή τους θα είναι μάλλον «εισβολή αγνώστων» στο σχολείο. Οι αντιρρήσεις που εκφράζουν

συνοψίζονται στην ανύπαρκτη σχέση που θα έχουν οι εκπρόσωποι των φορέων αυτών με τη σχολική μονάδα στην οποία θα προσέρχονται για να αξιολογήσουν το έργο της και στην αποκοπή τους από την εκπαιδευτική πράξη για αρκετά χρόνια. Τέλος, η συνεισφορά του σχολικού συμβούλου θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς θετικότερη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο ίδιος δεν διακατέχεται από το άγχος της αυτοεπιβεβαίωσης της θέσης του και ασχολείται περισσότερο με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσής τους αναζητούν στο σχολικό σύμβουλο το θεσμικό φορέα που θα καλύψει κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις που οι ίδιοι έχουν εντοπίσει.

Μια τελευταία έρευνα των Μουτζούρη – Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005) αναφέρεται και πάλι στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σε σχέση με τον σχολικό σύμβουλο. Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ποσοστό θεωρούν ικανό - κατάλληλο το σχολικό σύμβουλο για να τους αξιολογήσει, αλλά θέλουν να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους, να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία.

## **5.2 Προβληματική της έρευνας**

Στην Ελλάδα η ανάγκη και ο προβληματισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1980. Ωστόσο, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στη χώρα μας ξεκίνησε ήδη με την καθιέρωση του εκπαιδευτικού συστήματος το 1834 και παγιώθηκε με την εφαρμογή της επί 150 χρόνια περίπου από τους Επιθεωρητές. Αρχικά λειτούργησε ως ελεγκτικός μηχανισμός της εκπαίδευσης και ως εργαλείο το οποίο καθόριζε την υπαλληλική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ βοηθούσε λιγότερο στην επανατροφοδότηση και στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συζήτηση και ο προβληματισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τη δεκαετία του 1980 επικεντρωνόταν κυρίως στην εγκατάλειψη του θεσμού του Επιθεωρητή ως φορέα αξιολόγησης, πράγμα το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1982 και ταυτόχρονα καταργήθηκε και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Η ανάγκη όμως για βελτίωση της εκπαίδευσης και ο προβληματισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνεχίστηκε με τη



θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου ως επιστημονικού συνεργάτη των εκπαιδευτικών με στόχο την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Τη δεκαετία του 1990 και έπειτα τονίζεται ως ένα από τα βασικότερα ζητήματα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού λόγω της ανάγκης για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Φτάνοντας τελικά στις μέρες μας, η αξιολόγηση είναι ένα φλέγον ζήτημα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει έρθει στο προσκήνιο λόγω της σημερινής πολιτικής και κοινωνικής συγκυρίας που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του θεσμικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η αξιολόγηση θα εφαρμοστεί στο άμεσο μέλλον, κάτι για το οποίο έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες στο παρελθόν αλλά όχι με ιδιαίτερη επιτυχία. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης χρονικής συγκυρίας, κατά την οποία η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα που συζητείται σε όλη την Ευρώπη, θα πραγματοποιηθεί η παρούσα μελέτη καθώς βρίσκεται χρονικά πολύ κοντά στην πραγματοποίηση μίας βασικής αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας μέσα από την θεσμοθέτηση της αξιολόγησης.

Όμως, είναι γεγονός ότι δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν αλλαγές στην εκπαίδευση χωρίς να είναι σύμφωνη η εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία είναι ένας από τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των καινοτομιών. Επομένως η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την δημιουργία και την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης αποτελεί πολύτιμη γνώση που βοηθά τόσο στον έγκυρο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης κάτι το οποίο συνδέεται άμεσα και με την παρούσα έρευνα.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο παρόλο που επισημαίνεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση του έργου τους. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη στάση συμπεριφοράς είναι η αντίληψη ότι μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η συμμόρφωση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια. Ένας ακόμα λόγος που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κρατούν αρνητική στάση

και αμφισβητούν την αξιολόγηση του έργου τους είναι ότι θεωρούν πως η αξιολόγηση με τον τρόπο που θα γίνεται δεν θα συμβάλει στη βελτίωση τόσο της δικής τους απόδοσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, ενώ ακόμα θεωρούν ότι δεν είναι οι μόνοι που θα πρέπει να αξιολογηθούν, καθώς θα πρέπει να αξιολογούνται όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, ένας ακόμα λόγος που η αξιολόγηση είναι αμφισβητήσιμη διαδικασία είναι η έλλειψη συσχέτισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με αντίστοιχες αξιολογήσεις των υπολοίπων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα το οποίο συμβάλει στην αρνητική εικόνα των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους.

Η χρησιμότητα της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους έγκειται αρχικά στο γεγονός ότι συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, με τον τρόπο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προβληματικά στοιχεία της αξιολόγησης καθώς και οι προτάσεις τους για τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσαν να γίνεται η αξιολόγησή τους, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται με τον τρόπο αυτό η αίσθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη των εμπλεκομένων και να επιτυγχάνεται η αποδοχή και η διεξαγωγή της αξιολόγησης σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Όλα αυτά τα χρόνια κατά τα οποία στην χώρα μας δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το Υπουργείο Παιδείας έχει παρουσιάσει αρκετά νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση, τα οποία δεν έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία και δεν έχουν γίνει αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα, με πιο πρόσφατη προσπάθεια το Προεδρικό Διάταγμα «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» που πια αποτελεί νόμο του κράτους και εφαρμόζεται από την έναρξη του σχολικού έτους του 2014. Ωστόσο, οι ερευνητικές προσπάθειες που είχαν πραγματοποιηθεί μέχρι πριν λίγο καιρό στον ελληνικό χώρο και αφορούσαν το συγκεκριμένο ζήτημα δεν ήταν αρκετές, με αποτέλεσμα η συζήτηση γύρω από το ζήτημα αυτό να είναι βασισμένη σε θέσεις που δεν υποστηρίζονται όσο θα αναμενόταν από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών. Η σημερινή πραγματικότητα, η οποία οδηγεί με κάθε τρόπο το Υπουργείο Παιδείας να διασφαλίσει την ποιότητα στην εκπαίδευση μέσα από την αξιολόγηση και ειδικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών

μονάδων, έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές να ασχοληθούν και να ερευνήσουν τα τελευταία χρόνια τον τομέα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Έτσι, ελπίζουμε ότι μαζί με την παρούσα έρευνα θα εξαχθούν συμπεράσματα που θα συμβάλουν στον γενικότερο προβληματισμό αλλά και στη λήψη αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό και ταυτόχρονα ευαίσθητο ζήτημα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα διερευνώντας τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους επιχειρεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης. Ωστόσο, όμως δεν επιδιώκεται τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη να έχουν γενική ισχύ, αλλά είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια γενική εντύπωση για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης του έργου τους, να παρουσιαστούν οι προσωπικές τους ιδέες και θεωρίες για το συγκεκριμένο ζήτημα, ο βαθμός στον οποίο αποδέχονται την αξιολόγησή τους καθώς και οι προβληματισμοί που εκφράζουν για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη. Σημαντικό ενδιαφέρον προκύπτει και από την προσπάθεια ανάδειξης των ιδεών και των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Τέλος, η παρούσα έρευνα είναι φανερό ότι με τα αποτελέσματά της μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση και στην ανάπτυξη για συζήτηση σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ δεν αποκλείεται να αποτελέσει σημαντικό δεδομένο που θα προκαλέσει προβληματισμό για τον σχεδιασμό και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την πολιτική ηγεσία, αφού έχοντας ουσιαστικά να λειτουργήσει σαν θεσμός από το 1982, οι νέες ρυθμίσεις που πρόκειται να εφαρμοστούν προκαλούν ιδιαίτερο προβληματισμό και αντιδράσεις. Το Υπουργείο Παιδείας, η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στο ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις με αποτέλεσμα να γίνεται φανερή η δυσκολία διερεύνησης του συγκεκριμένου ζητήματος. Ωστόσο, παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι περισσότερες δεν εστιάζουν στην προσωπική τους άποψη για την αξιολόγησή τους, αλλά σχετίζονται με βασικά ζητήματα της αξιολογικής διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει μια προσπάθεια να αναδειχθούν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, τα κριτήρια, τους φορείς, τις μεθόδους της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό θα διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί στέκονται υπέρ ή κατά της αξιολόγησης του έργου τους, ποια επιχειρήματα χρησιμοποιούν και τι ακριβώς τους προβληματίζει αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης.

Το πιο σημαντικό σημείο στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις Προσωπικές Θεωρίες που έχουν αναπτύξει. Το μοντέλο των προσωπικών θεωριών δεν έχει αναπτυχθεί και ερευνηθεί ιδιαίτερα στην χώρα μας και είναι αρκετά σημαντικό να κατανοήσουμε ότι δεν συνδέεται απλά με τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού απαρτίζεται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες

και στάσεις που ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει συνειδητά ή ασυνείδητα αφού τις συγκεράσει με την προσωπική του εμπειρία, είτε ως μαθητής είτε ως διδάσκων, και τις θεωρητικές του γνώσεις. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού εμπεριέχει πεποιθήσεις αναφορικά με όλες τις πτυχές του ρόλου του. Μέρος αυτών των πεποιθήσεων αποτελεί και η προσωπική θεωρία για την αξιολόγησή του και όλων όσων αφορούν αυτή. Δυστυχώς όμως η βιβλιογραφία και η έρευνα αναφορικά με το ζήτημα των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους δεν μας παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες και δεδομένα. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί μόνο σε σχέση με την διδασκαλία και τους μαθητές. Είναι σημαντικό επομένως να διερευνηθούν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, το οποίο έχει δημιουργήσει αρκετές συζητήσεις και αντιδράσεις τον τελευταίο καιρό, έτσι ώστε να αντιληφθούμε τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την επιχειρηματολογία και τους λόγους για τους οποίους έχουν δημιουργηθεί οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις.

Ωστόσο, δεν στοχεύουμε τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη να έχουν γενική ισχύ αφού θα ακολουθήσουμε ποιοτικές μεθόδους με μικρό δείγμα. Παρόλ' αυτά είναι αρκετά σημαντικό το ότι θα αποκτήσουμε μια εικόνα των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών για ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα συνεισφέρουν στο μέτρο του δυνατού στον εμπλουτισμό του σχετικού προβληματισμού.

## **6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η προσπάθεια διατύπωσης των Προσωπικών Θεωριών των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους.

Έτσι λοιπόν βασικοί στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- Να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν και αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση.

- Να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους καθώς και οι αντιλήψεις τους με βάση την προσωπική τους θεωρία.
- Να διατυπωθούν τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στάση που κρατούν απέναντι στην αξιολόγησή τους.
- Να διατυπωθούν οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης του έργου τους, για τα κριτήρια, τους φορείς και τις μεθόδους αξιολόγησης.
- Να διαπιστώσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα πρόσωπα και τους φορείς που πρέπει ή όχι να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Να διερευνηθούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους.
- Να διαπιστώσουμε τι προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγησή τους, ενώ σημαντικό είναι να προκύψουν οι διάφορες προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαδικασίες που εμπιστεύονται και επιθυμούν οι ίδιοι, ώστε να εφαρμοστεί καλύτερα η αξιολόγηση.

### **6.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και ποια είναι η αντιμετώπισή τους απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης;
- Ποια είναι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση;
- Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα βασικά στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης; Ποια είναι η άποψή τους για τους σκοπούς και τους στόχους, τα κριτήρια, τους φορείς, τις μεθόδους, την δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω της αξιολόγησής τους;
- Ποια επιχειρήματα φέρουν κατά της αξιολόγησής τους και ποια υπέρ;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τις διαδικασίες αξιολόγησης του έργου τους;

- Ποιοι φορείς και για ποιους λόγους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να συμμετέχουν και να έχουν λόγο στην αξιολόγησή τους;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που έχουν οδηγήσει την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να κρατούν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους;
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους πρέπει να πραγματοποιείται σαν διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, σαν βοηθητική και συμβουλευτική διαδικασία ή σαν μηχανισμός επιλογής των καταλληλότερων εκπαιδευτικών;
- Ποιες είναι οι αλλαγές και οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των διαδικασιών αξιολόγησης καθώς και για τη δημιουργία ενός αποδεκτού από τους εκπαιδευτικούς συστήματος αξιολόγησης;
- Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γίνει για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγησή τους;

#### **6.4 Δείγμα της έρευνας**

Η συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτική του πληθυσμού αναφοράς, δηλαδή του συνόλου των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας. Ως εκ τούτου, το δείγμα της έρευνας θα επιλεγεί με τη μέθοδο της μη τυχαίας δειγματοληψίας και θα είναι δείγμα ευκολίας. Συγκεκριμένα το δείγμα μας θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας που εργάζονται σε σχολεία της Δυτικής Αττικής και της Κρήτης.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις – προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους και επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης. Φυσικά δεν επιδιώκεται τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη να έχουν γενική ισχύ. Θεωρείται, όμως, σημαντικό το γεγονός να αποκτηθεί μία εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύνολο των ερωτημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν διερευνηθεί, παρά ελάχιστα, οι απόψεις τους. Στην παρούσα έρευνα δεν ακολουθείται κάποια συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας επομένως δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και άρα τα αποτελέσματα της έρευνας θα αναφέρονται μόνο στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

## 6.5 Μέθοδοι και τεχνικές

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000:167) το πρόβλημα που είναι προς διερεύνηση και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της. Επομένως, μετά από τον προσδιορισμό του θέματος που θέλουμε να διερευνήσουμε διαπιστώθηκε ότι η ποιοτική έρευνα θα μας οδηγήσει στα συμπεράσματα που επιθυμούμε. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων. Οι πιο γνωστές από αυτές είναι η ιστορική έρευνα, η μελέτη περίπτωσης, η εθνογραφία καθώς και η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία ή αλλιώς συνεχής συγκριτική μέθοδος Grounded Theory. Για τη συγκεκριμένη έρευνα θα επιλεγούν τεχνικές της Grounded Theory.

Με τον όρο Grounded Theory αναφερόμαστε σε μια γενική μεθοδολογία ανάπτυξης θεωρίας που έχει άμεση σχέση με δεδομένα, τα οποία έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί συστηματικά. Η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυση και η δημιουργία θεωρίας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Ο ερευνητής δεν κατασκευάζει εκ των προτέρων μια θεωρία, αυτή αναδύεται μέσα από την έρευνά του. Η θεωρία που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο προσφέρει δυνατότητες για πληρέστερη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου. Αυτό δε σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν έχει τίποτα υπόψη του καθώς αρχίζει την έρευνά του. Υπάρχουν κάποιες μεθοδολογικές, πολιτιστικές, και προσωπικές θεωρήσεις και κατηγοριοποιήσεις που ίσως θα συμβάλλουν στην εκπόνηση ερωτημάτων και ερμηνειών στο φαινόμενο που μελετά όμως δεν είναι προσκολλημένος σε αυτά. Με τη συνεχή ανάλυση των δεδομένων του επιχειρείται νέα ερμηνεία και νέες κατηγορίες, ώστε η θεωρία που τελικά κατασκευάζεται να έχει συνοχή και λογική. Με τη συγκεκριμένη θεωρία επιχειρείται να ανακαλυφθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες συνθήκες, αλλά και να καθοριστεί πως τα υποκείμενα αντιδρούν στις συνθήκες αυτές, καθώς επίσης και να αναδειχθούν και οι συνέπειες των πράξεών των υποκειμένων.

Η Grounded Theory χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Οι κυριότερες είναι η παρατήρηση, συμμετοχική ή μη, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, τα αρχεία, η βιντεοσκόπηση κ.ά. Η επιλογή τεχνικής καθορίζεται από τον ερευνητή και τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας. Για την παρούσα έρευνα επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη σε Εκπαιδευτικούς της



Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συνέντευξη επιλέγεται στη συγκεκριμένη περίπτωση γιατί χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αφού είναι δυνατή η επανάληψη της ερώτησης ή ακόμα και η διαφοροποίησή της ανάλογα με τον συνομιλητή. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και τη μη λεκτική συμπεριφορά του συνομιλητή του και να εξάγει συμπεράσματα, ενώ ακόμα είναι δυνατός ο έλεγχος και οι συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η συνέντευξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ημιδομημένη συνέντευξη έχει επιλεγεί γιατί εστιάζει σε κάποιους συγκεκριμένους άξονες συζήτησης, καθώς ο στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι οπτικές των εκπαιδευτικών και να κατανοηθεί η στάση τους απέναντι σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση του έργου τους. Αυτός ο στόχος δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί με μια δομημένη συνέντευξη αφού θα άφηνε λίγα περιθώρια ελευθερίας στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα, ενώ με την ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να καταλάβει και τη συμπεριφορά των ατόμων από τις αυθόρμητες και ελεύθερες απαντήσεις και να τις ερμηνεύσει.

Η ιδιαίτερη φύση της συγκεκριμένης έρευνας η οποία ασχολείται με ένα ιδιαίτερα «λεπτό» ζήτημα, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, που απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας μας εδώ και περισσότερο από τριάντα χρόνια, εκτιμούμε ότι απαιτεί προσεχτική και ίσως λεπτομερειακή προσέγγιση του ζητήματος, με διαδοχικούς ελέγχους των θεμάτων στα οποία δίνεται προτεραιότητα από τους εκπαιδευτικούς.

Οι συνεντεύξεις θα είναι ημιδομημένες. Οι ερωτήσεις θα παρουσιάζονται σε συγκεκριμένη σειρά και θα είναι ανοιχτές επιτρέποντας στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους στα ερωτήματα που απασχολούν τη συγκεκριμένη έρευνα. Η όλη διαδικασία θα μαγνητοφωνείται έτσι ώστε να υπάρξει ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων χωρίς διακοπές, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να αναλυθεί συστηματικά το περιεχόμενό τους (Βάμβουκας, 2000:243).

Στην παρούσα έρευνα ακόμα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσω των συνεντεύξεων, να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, απόψεις οι οποίες όμως αποτελούν σκιαγραφίες της προσωπικής τους θεωρίας, γεγονός που η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών βοηθούν στην ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τελικά συμβάλουν στην ανάλυση και ερμηνεία

των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας καθώς και στη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

Τέλος, κάθε συνέντευξη αναλύεται ξεχωριστά με στόχο την ανάδειξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και θεωριών των ερωτώμενων που είναι και ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας. Η διαδικασία αυτή βοηθάει στο να δημιουργηθεί ένα «προφίλ» για κάθε εκπαιδευτικό και να εντοπισθούν τυχόν αντιφάσεις στις απόψεις τους (Κυριαζή, 2000). Στη συνέχεια, αναζητούνται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ερωτώμενων με στόχο την ανάπτυξη σχετικών θεωριών (Κυριαζή, 2000). Οι συνεντεύξεις λοιπόν συμβάλλουν στη συγκέντρωση πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες βοηθούν στον έλεγχο των στοιχείων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ ακόμα αξιοποιούνται και όσες νέες πληροφορίες προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργηθεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο με στόχο να κατανοηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να διευκολυνθεί η τελική συζήτηση. Η ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών, ωστόσο, που προκύπτουν από τις απαντήσεις θα βοηθήσουν στην «κατηγοριοποίηση» των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαντήσεις τους.

Από τη συλλογή των δεδομένων, αλλά και των δεδομένων αυτών σε σύγκριση με όσα έχουμε μελετήσει στην βιβλιογραφία για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, θα γίνει προσπάθεια να οργανώσουμε, να επιλέξουμε και τελικά να δομήσουμε ένα ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο θα μας επιτρέψει να περιγράψουμε σε βάθος το θέμα που επιλέξαμε. Η πραγματικότητα λοιπόν θα μας οδηγήσει στη δόμηση ενός ερμηνευτικού σχήματος και θα υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η δόμηση αυτής της θεωρίας υπάρχει πιθανότητα να θεωρηθεί υποκειμενική θεώρηση της πραγματικότητας, όμως δεν θα είναι μια φανταστική κατασκευή, αφού θα στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα. Βεβαίως τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν αναμένεται να έχουν γενική ισχύ, αλλά θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος και να εμπλουτίσουν την προϋπάρχουσα γνώση.

## 6.6 Η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Οι 20 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουνίου 2014. Μερικές από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα και στην Ελευσίνα, ενώ οι υπόλοιπες στο Ηράκλειο και το Ρέθυμνο της Κρήτης.

Αρχικά είχε πραγματοποιηθεί μια πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να ελεγχθεί τόσο ο βαθμός κατανόησης των ερωτημάτων όσο και ο χρόνος που θα απαιτούσε η διεξαγωγή της συνέντευξης.

Έπειτα, εξηγήσαμε στους εκπαιδευτικούς το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και το χρόνο που θα χρειαζόταν να μας διαθέσουν. Στη συνέχεια τους ενημερώσαμε πως για λόγους πρακτικής διευκόλυνσης κατά την ανάλυση των δεδομένων, θα μαγνητοφωνούσαμε, με τη δική τους συγκατάθεση, τις συνεντεύξεις. Τους διαβεβαίωνα πως τα δεδομένα θα ήταν τελείως απόρρητα και θα τηρούνταν όλοι οι κανόνες ανωνυμίας. Αφού εξασφαλίσαμε τη θετική τους απάντηση αναφορικά με τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα, αφήναμε στους ίδιους την πρωτοβουλία να επιλέξουν τον τόπο και το χρόνο της συνάντησης. Επιθυμούσαμε η ώρα συνάντησης να είναι βολική για τους ίδιους και να μη λειτουργεί τροχοπέδη στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον τους εξηγούσαμε πως καλό θα ήταν για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας, ο τόπος συνάντησης να είναι ελεύθερος από ηχητικές και κάθε άλλου είδους παρεμβολές. Οι περισσότερες από τις συνεντεύξεις έγιναν στη Σχολική Μονάδα που εργαζόταν ο κάθε εκπαιδευτικός, είτε κατά τη διάρκεια κάποιας ελεύθερης ώρας είτε μετά το τέλος της σχολικής ημέρας. Μερικές από τις συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικώς.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησής μας, εξηγούσαμε και πάλι σε όλους τους εκπαιδευτικούς το σκοπό της συνέντευξης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιούνταν οι πληροφορίες που θα μας έδιναν. Τους πληροφορούσαμε επίσης πως δεν υπήρχε λόγος να αισθάνονται άβολα ή νευρικά, καθώς δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Στο πρωτόκολλο συνέντευξης που είχαμε ετοιμάσει για τον καθένα ξεχωριστά συμπληρώσαμε ορισμένα στοιχεία που σχετίζονταν με τη συνέντευξη (κωδικός ερωτώμενου και ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης) ή το συμμετέχοντα εκπαιδευτικό (φύλο, ηλικία, σπουδές, τύπος σχολείου που υπηρετούσε, χρόνια προϋπηρεσίας).

Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 15 έως 30 λεπτά περίπου. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν διευκρινήσεις όταν τις χρειάστηκαν, ενώ ακόμα πληροφορήσαμε τους εκπαιδευτικούς ότι θα τους ενημερώσουμε για τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα.

### **6.7 Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων**

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στις διαδικασίες ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας και της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες απόδοσης νοήματος, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, τον έλεγχο των τυχόν ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και δράσεων (Ιωσηφίδης, 2008:172).

Πιο συγκεκριμένα για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηριχτήκαμε στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου εφαρμόζεται με δύο μορφές: την ποσοτική και την ποιοτική. Κατά την ποσοτική ανάλυση η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται με αριθμούς και τα συμπεράσματα βασίζονται στη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων στο αναλυόμενο υλικό. Στην ποιοτικού τύπου ανάλυση η περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων γίνεται με ποιοτικούς όρους ή εκφράσεις και για την εξαγωγή συμπερασμάτων λαμβάνεται υπόψη η παρουσία θεμάτων και όχι η συχνότητα εμφάνισής τους στο προς ανάλυση υλικό (Σωτηροπούλου, 1998: 27).

Τα στάδια της ανάλυσης που βασίζονται στη Θεμελιωμένη Θεωρία δεν είναι αυστηρώς καθορισμένα αλλά ο ερευνητής μπορεί να κωδικοποιεί καθώς αναλύει τα δεδομένα και να επιστρέφει σε αρχικά στάδια ανάλυσης ακόμα και όταν έχει προχωρήσει αρκετά την ερευνητική διαδικασία.

Η διαδικασία ξεκινά με την καταγραφή των δράσεων και διαδικασιών μέσω των συνεντεύξεων, έπειτα οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις κωδικοποιούνται λέξη προς λέξη και διαχωρίζονται σε εννοιολογικές μονάδες και τελικά μέσω της μεθόδου των «διαρκών συγκρίσεων» και της συλλογής περισσότερων δεδομένων, διαμορφώνονται κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν τις περιγραφικές και εννοιολογικές

κατασκευές που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο ανάλυσης (Πουρκός, 2010:419).

Στην παρούσα εργασία συνδυάσαμε τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική ανάλυση με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Συγκεκριμένα υπολογίσαμε τη συχνότητα εμφάνισης των επαναλαμβανόμενων θεμάτων, χωρίς όμως να στηριχτούμε σε αυτήν αποκλειστικά για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας. Αντίθετα, τα στοιχεία που μας παρείχε η ποσοτικού τύπου ανάλυση αξιοποιήθηκαν ως ένας ακόμη ποιοτικός δείκτης στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων μας. Καθώς ο βασικός στόχος μας ήταν ο εντοπισμός και η ανάδειξη των θεματικών κατηγοριών που εμπεριέχονταν στο λόγο των υποκειμένων, η βασική μας προσέγγιση ήταν ποιοτική και όχι ποσοτική.

Σε πρώτο στάδιο απομαγνητοφωνήθηκε με προσοχή το ερευνητικό υλικό, ώστε να αποδοθεί όσο πιο πιστά γίνεται ο λόγος των υποκειμένων. Στη συνέχεια ακολούθησαν πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε να εξοικειωθούμε με το προς ανάλυση υλικό. Ως στρατηγική για την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η διασταύρωση των περιπτώσεων, δηλαδή η συγκέντρωση, συσχέτιση των απαντήσεων όλων των υποκειμένων ανά ερευνητικό ερώτημα (Δασκολιά, 2005:78) και η μετέπειτα ένταξή τους σε θεματικούς άξονες ή κατηγορίες (τυπολογική ανάλυση). Επίσης επιχειρήθηκε η μελέτη και συσχέτιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων με άλλα συναφή αποτελέσματα από το διεθνές επιστημονικό στερέωμα.

## **6.8 Περιορισμοί της έρευνας**

Για τη συγκεκριμένη έρευνα οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τους παρακάτω περιορισμούς.

Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Όλοι οι συμμετέχοντες ανήκουν στο στενό και ευρύτερο φιλικό περιβάλλον. Βασικό λοιπόν κριτήριο για την επιλογή τους αποτέλεσε κυρίως η διάθεση και προθυμία τους να συμμετέχουν στη διαδικασία συνέντευξης.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης γίνεται αρκετές φορές άθελα από την πλευρά μας σύγχυση των όρων «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» με την ευρύτερη έννοια και «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» με βάση το νομοθετικό πλαίσιο. Η σύγχυση

αυτή αποτελεί ομολογουμένως αποτέλεσμα των συνθηκών και των προσωπικών θεωριών που έχουν διαμορφωθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, όσο και από τον ερευνητή, βάσει των όσων έχουν ειπωθεί τον τελευταίο καιρό για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική κοινότητα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα ερωτήματα της συνέντευξης. Η στρατηγική που θα ακολουθηθεί για την ανάλυση περιεχομένου, είναι η διασταύρωση περιπτώσεων, αφού συγκεντρώσαμε και συσχέτισαμε όλες τις απαντήσεις ανά θεματικές κατηγορίες.

#### **7.1 Διάφορες διαστάσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Η θεματική αυτή κατηγορία έχει ως στόχο να μελετήσουμε τον αυθόρμητο λόγο των εκπαιδευτικών γύρω από διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι δοκιμασίες που αφορούν τη συγκεκριμένη κατηγορία σκοπεύουν να αναδείξουν τις αυθόρμητες και αυθεντικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς γρήγορες δοκιμασίες που δεν απαιτούν προβληματισμό και ιδιαίτερη σκέψη. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται οι πραγματικές αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των εκπαιδευτικών.

Οι δοκιμασίες λοιπόν που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι εξής: α) λεκτικού συνειρμού (ερώτηση 1, βλ. Παρ.) και β) «Συνεχίστε την πρόταση» (ερώτηση 3, βλ. Παρ.). Στην πρώτη λεκτική δοκιμασία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν την πρώτη λέξη ή φράση που τους ερχόταν στο μυαλό όταν άκουγαν τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών». Στη δεύτερη δοκιμασία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε αφού άκουγαν την αρχή μιας πρότασης που σχετιζόταν με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, να την συνεχίσουν όπως εκείνοι πίστευαν.

### **7.1.1 Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών»**

Η δοκιμασία που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν: *«Όταν ακούτε τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών», ποια είναι η πρώτη λέξη/σκέψη που σας έρχεται στο μυαλό;»*

Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις απαντήσεις που έδωσαν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 3 κατηγορίες ως εξής: οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία α) που θεωρείται δύσκολη και προκαλεί *ανησυχία, φόβο και αναβρασμό* [*«πολύ μεγάλος αναβρασμός»* (E1), *«φόβος και άγχος»* (E2, E9), *«αρκετά δύσκολο»* (E5, E12,E20), *«θετικά και αρνητικά συναισθήματα»* (E8), *«αναστάτωση»* (E13)], β) που παραπέμπει στον έλεγχο, στην εκμετάλλευση, την ανοργανωσιά, την αδικία και την απόλυση [*«εκμετάλλευση»* (E1), *«ανοργανωσιά και ανευθυνότητα»* (E1), *«κρίση και ταξινόμηση»* (E3), *«ικανότητα και ανικανότητα»* (E4), *«έλεγχος»* (E6, E7,E11,E19), *«διαδικασία»* (E10), *«απόλυση»* (E14), *«άδικο»* (E16)], γ) που σχετίζεται με οικονομικά στοιχεία αλλά δεν πρέπει να γίνεται με κομματικά κριτήρια [*«είναι απαραίτητη αλλά όχι με πολιτικά και κομματικά κριτήρια»* (E15), *«Εξοικονόμηση χρημάτων και λιτότητα»* (E17), *«Θα ανέβω κλιμάκιο»* (E18).]

Τα συμπεράσματα αυτά βέβαια που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν επαρκείς πληροφορίες αφού από τις μονολεκτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν έχουμε μια σφαιρική εικόνα για τις πραγματικές τους πεποιθήσεις.

### **7.1.2 Διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Η συγκεκριμένη δοκιμασία «Συνέχισε την πρόταση» είχε ως σκοπό να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να ολοκληρώσουν μια πρόταση, της οποίας το αρχικό τμήμα διαβαζόταν φωναχτά από τον ερευνητή. Οι λέξεις/φράσεις που επιλέχθηκαν για τις συγκεκριμένες προτάσεις και οι οποίες αφορούν βασικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν: α) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για εμένα είναι...*, β) *Η βαθμολόγηση...*, γ) *Η προαγωγή των*



εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης..., δ) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης..., ε) Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης..., στ) Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης....

Ακολουθούν τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων.

### 7.1.2.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις (4) κατηγορίες με βάση τις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα α) είναι εκείνοι που θεωρούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκαία και απαραίτητη διαδικασία αλλά υπό προϋποθέσεις [ «κάτι που πρέπει να γίνει με σωστές προϋποθέσεις, καλή οργάνωση και από έμπειρους ανθρώπους»(E1), «η αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Όχι για υποτίμηση ή ακύρωση»(E4), «η αξιολόγηση αναγκαία με προϋποθέσεις»(E7), «η αξιολόγηση απαραίτητη»(E10), «η αξιολόγηση σωστή ως ιδέα, αρκεί να γίνει με τον καλύτερο τρόπο»(E14), «η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, αλλά να γίνει με σωστό και αξιοκρατικό τρόπο»(E16), «η αξιολόγηση είναι αναγκαία διαδικασία, με σωστούς όρους»(E17), «η αξιολόγηση είναι κάτι θετικό, αν γίνει σωστά»(E18)], β) εκείνοι που τη θεωρούν μια διαδικασία δύσκολη που προκαλεί αβεβαιότητα [«η αξιολόγηση είναι αβέβαιη»(E2), «η αξιολόγηση είναι διαδικασία»(E3), «η αξιολόγηση καινούρια διαδικασία, σημαντική, αλλά άγνωστη»(E5), «η αξιολόγηση είναι τρόπος για περισσότερο άγχος μέσα στην τάξη»(E19), «Η αξιολόγηση είναι μια δύσκολη διαδικασία»(E20)], γ) εκείνοι που θεωρούν ότι αποτελεί πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς που έχει στόχο την ενοχοποίηση και τη χειραγώγηση [«η αξιολόγηση έχει στόχο την ενοχοποίηση των δασκάλων για όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης»(E8), «η αξιολόγηση είναι χειραγώγηση»(E11), «η αξιολόγηση άλλες φορές κίνητρο, άλλες τροχοπέδη»(E13), «η αξιολόγηση είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε και να το εφαρμόσουμε με την αυθεντική έννοια της αξιολόγησης»(E12)], δ) και τέλος εκείνοι που τη θεωρούν κίνητρο για βελτίωση και ξεκαθάρισμα του τοπίου στην εκπαίδευση [«η αξιολόγηση είναι ο έλεγχος επάρκειας του εκπαιδευτικού»(E6), «η αξιολόγηση μόνο για τις ανάγκες βελτίωσης της σχολικής μονάδας»(E9), «η αξιολόγηση άλλες φορές κίνητρο, άλλες τροχοπέδη»(E13), «η αξιολόγηση είναι αφορμή να γίνει ένα καλό

ξεκαθάρισμα στον εκπαιδευτικό τομέα, στα σχολεία»(E15), «Βοηθάει στη σωστή λειτουργία της εκπαίδευσης. Μέσο βελτίωσης»(E17)].

### **7.1.2.2 Η βαθμολόγηση**

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη δοκιμασία χωρίζονται σε τέσσερις (4) ομάδες. Ειδικότερα αυτοί: α) που δεν θεωρούν απαραίτητη τη βαθμολόγηση ή πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει [*«η βαθμολόγηση αν είναι απαραίτητο μέρος οκ»* (E1), *«...όχι απαραίτητη»* (E7), *«...είμαι ενάντια»* (E9), *«...είναι αρνητική ιδέα»* (E13), *«η βαθμολόγηση, όπως πάει να γίνει με την ποσόστωση δεν με βρίσκει σύμφωνη»*(E14), *«... δεν θα έπρεπε να υπάρχει»* (E17)], β) που είτε τη θεωρούν αντικειμενική είτε υποκειμενική [*«... δεν πιστεύω ότι μπορεί να είναι αντικειμενική πλήρως»* (E2) , *«...αντικειμενική και τεκμηριωμένη, όχι υποκειμενική»* (E3), *«... ελπίζω να είναι αξιολογική»* (E10), *«... πρέπει να διασφαλιστεί ότι δεν θα λάβουν υπόψη κομματικά κριτήρια»* (E15), *«... είναι σχετική»* (E20)], γ) που πιστεύουν ότι η βαθμολόγηση θα φέρει δυσκολίες λόγω του τιμωρητικού της χαρακτήρα, της σύνδεσης με τα οικονομικά στοιχεία και λόγω της πολυπλοκότητας της ως διαδικασία [*«για τη βαθμολόγηση πολλά ερωτηματικά»* (E4), *«...περίεργη διαδικασία»* (E5), *«... πολύ δύσκολο για να υλοποιηθεί»* (E6), *«... μέσον για οικονομική στασιμότητα»* (E8), *«... είναι τιμωρία»* (E11), *«... είναι το πιο μελανό σημείο της αξιολόγησης, το χειρότερο κομμάτι της»* (E16), *«... με αγχώνει»* (E18), *«... είναι εκείνη που προσπαθεί να σε κάνει καλύτερο ή χειρότερο»* (E19)], δ) που θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος βαθμολόγησης και που προτιμούν την περιγραφική [*«η βαθμολόγηση πρέπει να είναι περιγραφική»* (E12), *«προτίμηση περιγραφικής, επίτευξη στόχων, αξιολόγηση κινήτρων»* (E13), *«Πρέπει να αλλάξει ο τρόπος βαθμολόγησης»*(E14)]

### **7.1.2.3 Η προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης**

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τέσσερις (4) ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτοί που: α) κρατούν θετική στάση απέναντι στην προαγωγή μέσω της αξιολόγησης [*« η προαγωγή αναγκαία»* (E3), *«η προαγωγή έχει μια βάση»* (E6), *«η*

προαγωγή θεμιτή» (E7)], β) κρατούν αρνητική στάση [«... είμαι ενάντια με τον τρόπο που θέλουν να γίνει. Γενικώς είμαι υπέρ στην βελτίωση αλλά όχι με τη λογική την αριθμητική, ποιος μένει ποιος φεύγει»(E9), «η προαγωγή βασίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις»(E11), «η προαγωγή δεν πρέπει να γίνεται. Ίσως αν συνδεόταν με κάποιο μπόνους, χρηματικό η ηθικό»(E13), «η προαγωγή δεν είναι σωστή από τη στιγμή που πιστεύω ότι ο τρόπος που θα γίνει η αξιολόγηση δεν είναι δημοκρατικός, αξιοκρατικός και δίκαιος» (E16), «Η προαγωγή διαφωνώ» (E17), «...θα μπορούσαν να την αποφύγουν αλλά αφού δεν γίνεται ας πραγματοποιηθεί» (E18), «Η προαγωγή πρέπει να είναι αποτέλεσμα των χρόνων της διδασκαλίας και της εμπειρίας, της δουλειάς που κάνει μέσα στην τάξη και όχι από ένα βαθμό που θα πάρει σε μια και μοναδική αξιολόγηση» (E19), «Η προαγωγή θα δημιουργήσει πολλά προβλήματα» (E20)], γ) θεωρούν ότι η προαγωγή μέσω της αξιολόγησης είναι αντικειμενική, δίκαιη με την προϋπόθεση να λειτουργεί σωστά [«η προαγωγή αν το σύστημα είναι σωστά διαμορφωμένο, δίκαιο και αν φαίνεται η δουλειά του καθενός» (E1), «η προαγωγή αν λειτουργεί σωστά καλώς» (E2), «η προαγωγή αν γίνει με δίκαιο τρόπο» (E5), «η προαγωγή αν γινόταν αντικειμενικά θα είχε θετικά αποτελέσματα» (E8), «η προαγωγή να είναι δίκαιη και να είναι αντικειμενική» (E12), «η προαγωγή εφόσον διασφαλιστεί ότι δεν θα γίνει με κομματικά κριτήρια τότε μπορεί να παίζει ρόλο» (E15), «η προαγωγή σωστή αν γίνεται με αξιοκρατία και στηρίζεται σε πραγματικά προσόντα και όχι πλασματικά. Να γίνεται με καθαρές διαδικασίες. Αν λαμβάνονται υπόψη τα προσόντα και η δουλειά είναι τρόπος επιβράβευσης» (E14)], δ) δεν επιθυμούν να εξαρτάται μόνο από την αξιολόγηση η προαγωγή [«η προαγωγή όχι μόνο μέσω της αξιολόγησης, να μην κρίνεται από την αξιολόγηση» (E4), «...να παίζει ρόλο η αξιολόγηση σε ένα ποσοστό αλλά να προσμετρούνται και άλλα» (E10), «να μην είναι το βασικό κριτήριο η αξιολόγηση για την προαγωγή, πρέπει να είναι ένας παράγοντας αλλά πρέπει να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες» (E15)].

#### **7.1.2.4 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης**

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο (2) ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που: α)κρατούν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αξιολόγησης [«... είναι απαραίτητη» (E1), «...τη βλέπω θετική»

(E2), «...συνυφασμένη» (E3), «...αρκετά σωστή» (E5), «...υπό προϋποθέσεις ακούγεται θετικό» (E6), «Η επαγγελματική ανάπτυξη αν είναι μια διαδικασία συμμετοχική που οδηγεί σε αναστοχασμό είναι καλό ας πούμε, του πως είμαστε, ποια είναι τα μειονεκτήματά μας, που πρέπει να βελτιωθούμε, είναι καλό να γίνεται. Πάνω σε αυτό πιστεύω ότι είναι πολύ σωστό και πρέπει να αναπτυσσόμαστε επαγγελματικά» (E9), «...είναι ένα κίνητρο να επιμορφωνόμαστε» (E10), «...μπορεί να είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης» (E12), «...αν συνδεόταν με επιμόρφωση, σεμινάρια» (E13), «...θα είναι καλό αν υπάρχει διαύγεια στις διαδικασίες» (E14), «...νομίζω ότι είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Πολλοί θα αναγκαστούν να εξελιχθούν και εκείνοι που εξελίσσονται θα αναγνωρισθεί ο κόπος τους. Αν γίνει σωστά η αξιολόγηση, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα είναι αναπόφευκτη» (E15), «...αυτό ναι» (E17), «...μπορεί να γίνει, είναι εφικτό, να υπάρξει επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αξιολόγησης» (E18), «...με μια σωστή αξιολόγηση θα ήταν καλό» (E20)], β) κρατούν αρνητική στάση και θεωρούν ότι δεν έχει σχέση η επαγγελματική ανάπτυξη με την αξιολόγηση [«...μέσω σεμιναρίων και επιμόρφωσης, δεν έχει σχέση με την αξιολόγηση» (E4), «...δεν το θεωρώ ισοδύναμο με την αξιολόγηση» (E7), «...δεν υπάρχει μέσω της αξιολόγησης» (E8), «Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ψέμα» (E11), «Τίποτα δεν πρέπει να έχει σχέση με την αξιολόγηση. Ούτε η μισθολογική εξέλιξη» (E16), «... ένας εκπαιδευτικός αξιολογείται συνέχεια και προσπαθεί να επιμορφώσει τον εαυτό του είτε μέσα από τα σεμινάρια της σχολικής συμβούλου είτε από τα διάφορα προγράμματα που γίνονται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, οπότε η αξιολόγηση δεν είναι εκείνη που θα κάνει έναν εκπαιδευτικό καλύτερο» (E19)].

#### **7.1.2.5 Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης**

Οι εκπαιδευτικοί από την ανάλυση των δεδομένων θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τις απαντήσεις τους σε τρεις (3) ομάδες. Για την ακρίβεια είναι οι εκπαιδευτικοί που: α) τάσσονται αρνητικά απέναντι στον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης [«... νομίζω είναι υποκειμενικό» (E3), «... διαφωνώ» (E8), «... δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι φορέας αξιολόγησης» (E10), «Ο Σύμβουλος είναι επιθεωρητής» (E11), «... επίφοβο, αν ο Σχολικός Σύμβουλος έχει δηλώσει συγκεκριμένη κομματική ταυτότητα και κρίνει με βάση αυτή» (E15), «... εφόσον δεν έχει αξιολογηθεί δεν είναι αρμόδιος» (E20)], β) τηρούν θετική στάση

ξεκάθαρα αλλά ορισμένοι πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχουν και μερικές προϋποθέσεις [*«...είναι απαραίτητος νομίζω στο έργο και θα πρέπει να υπάρχει και μεγάλη συνεργασία»* (E1), *«... τον αποδέχομαι»*(E2), *«...ναι μεν αλλά»*(E4), *«... αν συμμετέχει ενεργά και μας ενημερώνει.»* (E5), *«... λογικό είναι να είναι φορέας αξιολόγησης ο Σύμβουλος»* (E6), *«... είναι απαραίτητος»* (E7), *«... πιστεύω ότι ίσως έχει την κατάρτιση που θα έπρεπε για να το κάνει, ή να μας ενημερώσει ή να μας επιμορφώσει»* (E9), *«... ο ρόλος του θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, ενεργός, ουσιαστικός»* (E12), *«... αν γνωρίζει πραγματικά τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα στην οποία δουλεύει ο εκπαιδευτικός, και είναι δίκαιος μπορεί να έχει μια σωστή κρίση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης και να αξιολογήσει σωστά. Με μια μόνο επίσκεψη όμως δεν μπορεί να αξιολογήσει σωστά»* (E14), *«... βοηθός πιο πολύ παρά ελεγκτής »* (E17), *«... μπορεί να μας αξιολογήσει αλλά πάλι με προϋποθέσεις. Όχι να έρθει μια φορά και να φύγει...»*(E18) *«... ούτως ή άλλως μέχρι τώρα έμπαινε στις τάξεις, συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς και στην ουσία αξιολογούσε άτυπα, όχι όμως με σκοπό να "τιμωρήσει", αλλά να βοηθήσει και να υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού»* (E19)], γ) και τέλος τηρούν θετική στάση αλλά δεν πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ο μόνος αξιολογητής [*«... γενικά θετικό, αλλά να μην είναι ο μόνος»*(E13), *«... σωστό εντάξει. Συμφωνώ ότι πρέπει να είναι ένα από τα πρόσωπα. Όχι μόνο αυτό αλλά ένα από τα πρόσωπα σαφώς πρέπει να είναι ο σύμβουλος»* (E16), *«Αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσε να είναι ένα από τα άτομα που θα μπορούσε να κάνει αξιολόγηση»* (E18)].

#### **7.1.2.6 Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης**

Οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους θα μπορούσαν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες. Σε αυτούς που: α) τηρούν θετική στάση [*«ε... επίσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο σχολείο είναι κεντρικό πρόσωπο που διαμορφώνει το κλίμα με τους εκπαιδευτικούς, ... και αυτός βέβαια στο μαζί, δηλαδή στη συνεργασία»* (E1), *«... και αυτό δεκτό»* (E2), *«...ναι μεν αλλά»* (E4), *«... επειδή μας βλέπει και σε καθημερινή βάση, ο λόγος του νομίζω θα είναι πιο δίκαιος. Μας γνωρίζει συνολικά από όλο το χρονικό διάστημα.»* (E5), *«... σωστό μου ακούγεται»*(E6), *«... Επίσης απαραίτητος»* (E7), *«... με μικρό συντελεστή ναι»* (E10), *«... θα πρέπει να έχει τον κυριότερο και τον ουσιαστικότερο ρόλο σε αυτή τη*

διαδικασία»(E12), [«... υπό προϋποθέσεις πάλι, δηλαδή να μην είναι ο μοναδικός κριτής » (E13), «... έχει άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό και μπορεί να αξιολογήσει. Αρκεί να γνωρίζει και ο ίδιος το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και τι δυνατότητες έχει με βάση την τάξη του ο εκπαιδευτικός γιατί δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο, πρέπει να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες των μαθητών μας κάθε φορά» (E14), «... επίσης πρέπει να είναι ναι »(E16), «... είναι ο πυλώνας του σχολείου , είναι ουσιαστικά ο επιβλέπων αλλά παράλληλα ο βοηθός, δεν είναι ο δικαστής πάνω από το κεφάλι σου. Είναι συνεργάτης σου να στο πω αλλιώς» (E17), «... θεωρώ ότι και αυτός αξιολογεί και ξέρει το προσωπικό του αν κάνει σωστά τη δουλειά του ή όχι, προσπαθεί να στηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, να τον βοηθήσει όπου χρειάζεται και αν κάποιος θα με αξιολογούσε θεωρώ ότι αυτός θα είχε τον πρώτο λόγο » (E19), «... μας βλέπει αρκετά συχνά και πρέπει να ληφθεί υπόψη» (E20)], β) εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα για την εμπλοκή του Διευθυντή στην αξιολόγηση [«... νομίζω είναι υποκειμενικό»(E3), «...διαφωνώ περισσότερο» (E8), «Ο Διευθυντής δεν πρέπει να είναι φορέας» (E11), «... επίσης επίφοβο γιατί θα λειτουργήσει πάλι και με κομματικά κριτήρια και με κριτήρια τις προσωπικές σχέσεις, και οικογενειοκρατία και όλα αυτά, με βάση συμφέροντα προσωπικής γνωριμίας»(E15)], γ) πιστεύουν ότι δεν είναι όλοι οι διευθυντές κατάλληλοι [«... δεν θεωρώ ότι όλοι οι διευθυντές είναι σε θέση να το κάνουν» (E9), «... έχω συναντήσει διευθυντές που είναι κατάλληλοι και δεν έχουν κανένα θέμα να αξιολογήσουν. Και έχω γνωρίσει και διευθυντές οι οποίοι είναι οι πλέον ακατάλληλοι για να κάνουν την αξιολόγηση » (E18)].

## **7.2 Ρόλος και σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας της έρευνας ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σχετικά με το ρόλο και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς είχαν ως στόχο να αναδείξουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με: α) το βαθμό συμφωνίας τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τα επιχειρήματα τα οποία προβάλλει ο καθένας ξεχωριστά, β)το σκοπό της αξιολόγησης βάσει του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013, γ) το αν θεωρούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιλεκτικό μηχανισμό ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δ)την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της

αξιολόγησης και τον τρόπο που εκείνα επιδρούν στη διδασκαλία τους και τέλος ε) την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Έτσι δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς πέντε ερωτήματα διαφορετικού περιεχομένου και δομής, άλλα ως απλή ερώτηση για να εκφράσουν την άποψή τους και άλλα ως ερωτήσεις – σενάρια για να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Αρχικά, όμως θα διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είχαν ενημερωθεί για το Π.Δ. 152/2013.

### **7.2.1 Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το Π.Δ. 152/2013 με βάση το οποίο θα γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο έχουν ενημερωθεί οι εκπαιδευτικοί για το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 με βάση το οποίο θα γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με ποιον τρόπο έχουν ενημερωθεί.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι ενημερωμένοι αναφορικά με το Π.Δ. (E1, E4, E6, E10, E11, E15, E16, E19) ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι ενημερωμένος αλλά δεν έχει καλή κατάρτιση και επιμόρφωση (E12). Από την άλλη πλευρά κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν εντελώς ανειδημέρωτος αναφορικά με το Π.Δ. απλά στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι δεν έχουν ενημερωθεί αρκετά ή όσο θα ήθελαν. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι δεν έχουν ενημερωθεί πλήρως (E17,E20), είτε ότι έχουν ενημερωθεί ελάχιστα (E2,E7), ότι δεν έχουν ενημερωθεί καλά ή/και σχεδόν καθόλου(E3,E5,E9,E13,E18) ενώ κάποιοι δεν έχουν ενημερωθεί όσο θα έπρεπε ούτε με πολλές λεπτομέρειες (E8,E14).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο έχουν ενημερωθεί οι εκπαιδευτικοί για το Π.Δ. 152/2013, προέκυψαν εννέα κατηγορίες απαντήσεων οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Οι τρόποι με τους οποίους έχουν ενημερωθεί οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για το Π.Δ. είναι οι εξής: α) από το Διαδίκτυο (E1, E3, E4, E5, E6, E7,

E8, E10, E11, E14, E15, E16, E17, E18, E19), β) ενημέρωση από το Διευθυντή (E4, E9, E12, E14, E18), γ) συζητήσεις με συναδέλφους (E6, E12, E15, E17, E20), δ) από τις Εγκυκλίους (E12, E14, E17), ε) προσωπική πληροφόρηση (E2, E9), στ) από τη σελίδα "Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου" (E12, E13), ζ) από τα Συνδικαλιστικά όργανα (E14, E20), η) από το Σύμβουλο της Περιφέρειας (E14, E19), θ) από τον Σύλλογο των Εκπαιδευτικών (E11).

## **7.2.2 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – Επιχειρήματα εκπαιδευτικών υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος (ερώτηση 2, βλ. Παρ.) ήταν να καταγραφούν οι προσωπικές θεωρίες / απόψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που συμφωνούν ή διαφωνούν με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν είναι υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και έπειτα ανάλογα με την απάντησή τους τους ζητήθηκε να αναφέρουν και μερικά επιχειρήματα για την απάντησή που έδωσαν.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών [δώδεκα (12) δηλαδή στους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς] είναι ξεκάθαρα υπέρ της αξιολόγησης ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί από αυτούς αναφέρουν ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά με ορισμένες προϋποθέσεις. Ακόμα τρεις (3) εκπαιδευτικοί στους είκοσι ήταν ξεκάθαρα κατά της αξιολόγησης ενώ πέντε (5) από το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν κράτησαν ξεκάθαρη στάση. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών για τις απαντήσεις που έδωσαν.

Τα επιχειρήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλα και πολλές φορές αναφέρονταν σε προϋποθέσεις, όρους και πλαίσια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα κρατούσαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης θα μπορούσαν να χωριστούν σε πέντε γενικότερες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν: α) τη βελτίωση, την εξέλιξη, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος [*«Υπέρ. Καταρχάς είμαι υπέρ της αξιολόγησης των πάντων. Για πολλούς λόγους. Πρώτα απ' όλα για να έχει ο εκπαιδευτικός κίνητρο να εργαστεί, να αυτομορφώνεται,*



να βελτιώνεται, να προάγει τις γνώσεις του, τις ιδέες του, τη μεθοδικότητά του, τον προγραμματισμό του» (E3), «Γενικότερα είμαι υπέρ υπό προϋποθέσεις. ...Και σε ένα κράτος όπου ο στόχος της αξιολόγησης δεν θα είναι να απολύσει εκπαιδευτικούς αλλά να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα » (E6), «Υπέρ με αντικειμενικά κριτήρια ... Θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για την επιμόρφωση» (E11), «Υπέρ με προϋποθέσεις ... Να συνεπάγεται επιμόρφωση» (E14), «Υπέρ, ... ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται και να μεταβάλλεται» (E15)], β) το φόβο και την παρώθηση για εξέλιξη [«Υπέρ. Πρέπει να κρινόμαστε, για να έχουμε τον φόβο και να γίνουμε καλύτεροι να εξελιχθούμε» (E10), «Υπέρ. Αναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί για εξέλιξη» (E15)], γ) το ξεκαθάρισμα στην εκπαίδευση [«Υπέρ υπέρ.. Ακόμα το συγκεκριμένο επάγγελμα θεωρώ ότι απαιτεί ακεραιότητα και ψυχική του κάθε ανθρώπου και του κάθε τέλος πάντων εκπαιδευτικού που συμμετέχει ...γιατί περνάνε όλοι φάσεις στη ζωή μας ανά περιόδους και μπορεί κατά τη διάρκεια του χρόνου να είμαστε ικανοί ψυχικά να αντιμετωπίσουμε κάποιες καταστάσεις μέσα στην τάξη, οπότε θεωρώ ότι γι' αυτό το λόγο θα πρέπει κάποιος να μας αξιολογεί και αν θεωρήσει πλέον ότι δεν είμαστε ικανοί και ότι δεν είμαστε πλέον επαρκείς να το κάνουμε αυτό, να μας βγάζουν εκτός. Δεν φταίνε τίποτα τα παιδιά» (E15), «Υπέρ. Γιατί πάρα πολλοί δάσκαλοι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους εις βάρος των μαθητών. Για να ξεκαθαρίσει λιγάκι το τοπίο ποιοι δάσκαλοι δουλεύουν και ποιοι όχι» (E16), «Είμαι υπέρ... Επιπλέον θεωρώ ότι υπάρχουν κάποιοι είτε διευθυντές είτε εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είτε δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους είτε δεν κάνουν πολλά πράγματα και δεν προσφέρουν. Θέλω να πιστεύω ότι μέσω της αξιολόγησης δεν θα υπάρχουν τέτοια άτομα» (E18)], δ) την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μια αξιολόγηση που δεν συνδέεται με οικονομικά, μισθολογικά κριτήρια και με απολύσεις [ «Γενικότερα είμαι υπέρ υπό προϋποθέσεις. Δηλαδή αν είναι αξιοκρατικά, αν υπάρχει ένα σωστό σύστημα αξιολόγησης. Και σε ένα κράτος όπου ο στόχος της αξιολόγησης δεν θα είναι να απολύσει...» (E6), «Υπέρ με προϋποθέσεις – με πλαίσιο» (E7), «Υπέρ με αντικειμενικά κριτήρια. Ναι στην αξιολόγηση που δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και δεν θα συνδέεται με την μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη» (E11), «Υπέρ υπό όρους. Δηλαδή πρέπει να μπου οι όροι πάνω στους οποίους θα γίνει η αξιολόγηση και σίγουρα να μη συνδεθεί η αξιολόγηση με τη βαθμολογική εξέλιξη» (E13), «Υπέρ με προϋποθέσεις. Να μη συνεπάγεται απόλυση, να συνεπάγεται επιμόρφωση και όχι βαθμολογική και μισθολογική σταθερότητα, να γίνεται αξιοκρατικά. Να εξασφαλίζεται στους

εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει αξιοκρατία και αυτοί που αξιολογούν θα αξιολογούν αξιοκρατικά» (E14), «Υπέρ. Εφόσον γίνει σωστά» (E20)], ε) υπόλοιπα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τους επηρεάζουν στο αν θα είναι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών όχι ως δημοσίων υπαλλήλων, η άνοδος σε κλιμάκιο και τα περισσότερα χρήματα [*«Υπέρ υπό όρους. Νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μπαίνει στο ίδιο σακί με του υπόλοιπους δημόσιους λειτουργούς, υπαλλήλους, όπως θέλουμε τους λέμε. Θα πρέπει να υπάρχει μια φόρμα αξιολόγησης που να αφορά αποκλειστικά και μόνο την εκπαίδευση, γιατί μέσα στο εκπαιδευτικό κομμάτι είναι και το ψυχολογικό, το παιδαγωγικό – ψυχολογικό, αν θέλουμε να το πούμε έτσι, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του δάσκαλου με τον μαθητή, ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα σκύψει πάνω από το πρόβλημα του κάθε παιδιού και αυτά όλα δεν είναι ίδια κάθε χρονιά, υπάρχει διαφορά από χρόνο σε χρόνο, από παιδί σε παιδί, οπότε είναι λίγο εξατομικευμένο»* (E4), *«Υπέρ. Αν γίνει σωστά. Γιατί θα ανέβω κλιμάκιο και τα χρήματα θα είναι περισσότερα»* (E18)].

Οι εκπαιδευτικοί που είναι κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναφέρουν επιχειρήματα που σχετίζονται με: α) τις υποψίες και τον φόβο που τους προκαλεί [*«Από τη στιγμή που δε γνωρίζω πως ακριβώς θα εξελιχθεί και έχω έτσι υποψίες για κάτι που μπορεί να βγει και άσχημο δεν είμαι υπέρ»* (E2)], και β) το ότι αξιολογούνται από τους μαθητές και δεν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση ως διαδικασία [*«Κατά. Θεωρώ ότι αξιολογούμαστε καθημερινά από τους μαθητές μας πρωτίστως και δευτερευόντως από τους γονείς»* (E8), *«Κατά. Γιατί θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει μπροστά του άτομα και όχι ενέργειες»* (E19)].

Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί (5) οι οποίοι δεν κράτησαν μια ξεκάθαρη στάση ενώ ανέφεραν τα επιχειρήματά τους και για τους λόγους που είναι υπέρ της αξιολόγησης και για τους λόγους που είναι κατά. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι και υπέρ της αξιολόγησης είναι α) γιατί την αποδέχονται γενικά [*«Γενικότερα είμαι υπέρ»* (E5), ] και β) την αποδέχονται αν γίνει για βελτίωση και εξέλιξη [*«Δεν μπορώ να απαντήσω ξεκάθαρα υπέρ ή κατά γιατί, αυτό που σου είπα και πριν, δεν θεωρώ την αξιολόγηση κακή αυτή καθεαυτή, πρέπει να αξιολογούμαστε ας πούμε για το έργο μας και ίσως και για να γινόμαστε καλύτεροι και για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος και όλα αυτά...»* (E1), *«Είμαι και υπέρ και κατά. Είμαι υπέρ μόνο όταν η αξιολόγηση έχει σκοπό να γίνει ας πούμε για*

βελτιωτικό χαρακτήρα, για να βελτιωθεί το σχολείο, οι στόχοι που μπορεί να θέτει, τα μαθησιακά επιτεύγματα, γενικώς όταν η αξιολόγηση έχει να κάνει με βελτίωση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, είμαι υπέρ» (E9), «Με την ιδέα της αξιολόγησης είμαι υπέρ ... Σαν ιδέα θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη για το εκπαιδευτικό έργο, γιατί μπορούμε διαρκώς να επαναπροσδιορίζουμε τις τακτικές μας, τις μεθόδους μας και να γινόμαστε καλύτεροι...» (E12), «Γενικά είμαι υπέρ. Πρώτα από όλα είμαι υπέρ μιας αξιολόγησης που δεν συνδέεται με μισθολογικά κριτήρια. Είμαι υπέρ μιας αξιολόγησης που βελτιώνει την εκπαίδευση και δεν έχει οικονομικά κριτήρια για να γίνεται. Να βελτιώνονται δηλαδή οι διαδικασίες εντός σχολείου, με επιμορφώσεις, με εύρεση των αδυναμιών του συστήματος, έτσι ναι είμαι υπέρ της αξιολόγησης» (E17)]. Τα επιχειρήματα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για την αρνητική στάση που κρατούν απέναντι στην αξιολόγηση αφορούν α) τον τρόπο που πιστεύουν ότι εφαρμόζεται τώρα [«...αλλά με τον τρόπο που πάνε να την κάνουν τώρα, αν με ρωτάς για τον τρόπο που πάει να γίνει τώρα η αξιολόγηση ας πούμε αυτό τον μήνα, πιστεύω ότι όχι δεν πρέπει. Δηλαδή με τον τρόπο που πάνε να το κάνουν στη χώρα μας όχι.» (E1)], β) τον φόβο τους ότι συνδέεται με απολύσεις και μισθολογική σταθερότητα [«E... Έτσι όπως έχει διαμορφωθεί μέχρι τώρα η κατάσταση κατά. Ακόμει διάφορα πράγματα, δεν είμαστε ενημερωμένοι όμως με ακρίβεια, υπάρχει και φόβος και με την αυτοαξιολόγηση που γίνεται και αυτή ταυτόχρονα τώρα, υπάρχει περίπτωση να μειωθούν οι θέσεις.» (E5), «...Αν έχει να κάνει ας πούμε με το ποιος θα φύγει και ποιος θα μείνει από τους εκπαιδευτικούς είμαι κατά. Αυτό το άγχος που δημιουργεί γενικώς » (E9), «...Όμως ο λίγο απόλυτος τρόπος που προσπαθεί να το εφαρμόσει το Υπουργείο, ότι το έχει συνδέσει με απολύσεις δημοσίων υπαλλήλων και μισθολογική καθήλωση, με βρίσκει αντίθετη σε αυτό, όπως επίσης και το ότι δεν έχω εμπιστοσύνη στο ποιος θα είναι αυτός που θα μας αξιολογήσει. Δεν έχω εμπιστοσύνη στο αν ο Διευθυντής ή ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογήσει πραγματικά αυτό που βλέπει ας πούμε, ο εκπαιδευτικός να κάνει μέσα στην τάξη ή αν ας πούμε αξιολογήσει αυτόν που συμπαθεί, αυτόν που συμφωνούν πολιτικά, όπως έχει γίνει ήδη στην Ελλάδα.» (E12), «...Αλλά, όσο το συνδέουν με μισθό και με όλα αυτά δεν είμαι υπέρ σε αυτή την αξιολόγηση» (E17)].

### 7.2.3 Σκοπός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει του Π.Δ. 152/2013

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 5, βλ. Παρ.) ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για το παρόν Π.Δ. και τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αναφέρει, καθώς και κατά πόσο πιστεύουν ότι το Π.Δ. και οι ρυθμίσεις που αναφέρει ανταποκρίνονται σε αυτό τον σκοπό.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις (4) κατηγορίες: α) σε αυτούς που πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται το σκεπτικό του Π.Δ. στον σκοπό που αναφέρει [*«Έτσι όπως το ακούω αυτό δεν μου φαίνεται άσχημο. Αν λειτουργήσει έτσι ακριβώς όπως το ακούω τότε το βρίσκω θετικό και ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο»* (E2), *«Το σκεπτικό ανταποκρίνεται στον σκοπό αλλά δεν νομίζω να υλοποιηθεί. Δηλαδή δεν νομίζω ότι αυτός είναι ο απώτερος σκοπός τους»* (E3), *«Αρκετά»* (E5), *«Σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Γιατί βλέπω ότι κινητοποιούνται και οι συνάδελφοι να ξεκινήσουν μεταπτυχιακά, επιμορφώσεις»* (E10), *«Θέλω να πιστεύω ότι ανταποκρίνεται, ότι όλο αυτό γίνεται για την επιμόρφωση»* (E18)], β) σε αυτούς που πιστεύουν ότι δεν ανταποκρίνεται στον σκοπό γιατί τον αναφέρουν ως προκάλυμμα επειδή ο βασικός σκοπός του Π.Δ. είναι οι απολύσεις και η μισθολογική καθήλωση [*«Καθόλου δεν ανταποκρίνεται πιστεύω»* (E1), *«Δεν νομίζω, όχι»* (E4), *«..... Στην εποχή μας πιστεύω ότι δεν ανταποκρίνεται σε αυτόν τον σκοπό. Όπως είπα και πιο πριν πιστεύω ότι ο σκοπός είναι να γίνουν απολύσεις και να βγει ο κόσμος σε διαθεσιμότητα και δεν πιστεύω ότι γίνεται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δυστυχώς. Αν γινόταν, αυτό θα ήταν για καλό μας και για καλό των μαθητών.»* (E6), *«Δεν ανταποκρίνεται καθόλου. Έχει ως στόχο την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, για να... αυτό που είπα και προηγουμένως, για να ριζούν όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό.»* (E8), *«Δεν ανταποκρίνεται καθόλου. Είναι απλά μια κάλυψη με ωραία λόγια του πραγματικού σκοπού»* (E11), *«Φαινομενικά μπορεί να ανταποκρίνεται αλλά όταν κάποιος συνδέει την αξιολόγηση με την μισθολογική εξέλιξη... υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ των δύο εννοιών»* (E13), *«Έχοντας δει λίγο τις ερωτήσεις και τα ερωτηματολόγια που καλούμαστε να κάνουμε τώρα στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης είναι κάποιες ερωτήσεις παγίδα που δεν νομίζω ότι παραπέμπουν σε επιμόρφωση αλλά σε στιγματισμό κάποιων εκπαιδευτικών, πίσω από τη λέξη «αυτοαξιολόγηση της*

σχολικής μονάδας». Οπότε πιστεύω ότι κάτι αντίστοιχο θα γίνει αργότερα και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έχει κάποιες ερωτήσεις που ουσιαστικά μπορούν να οδηγήσουν σε κακό χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού και να τον καλέσει για επιμόρφωση, αυτό σημαίνει ότι τέτοιες ερωτήσεις παραπέμπουν περισσότερο σε διαδικασίες απομάκρυνσης παρά επιμόρφωσης, γιατί δεν έχουν ερωτήσεις τόσο πολύ για τη δουλειά του εκπαιδευτικού, για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το μάθημα αλλά από τη γνώμη των άλλων για τον εκπαιδευτικό, χωρίς να ξέρουν τι γίνεται μέσα στην τάξη όμως» (E14), «Δεν ανταποκρίνεται. Αυτός θα έπρεπε να είναι ο σκοπός. Θεωρητικά δηλαδή το πλασάρουν πάρα πολύ ωραία αλλά δεν θα είναι αυτός ο σκοπός εν τέλει»(E16), «Πιστεύω ότι είναι προκάλυμμα ουσιαστικά ή στάχτη στα μάτια. Για κάτι άλλο που θέλει να περάσει και πρέπει να βρει έναν τρόπο να το περάσει και το κάνει μέσω αντιγραφής ξένων συστημάτων άλλων χωρών» (E17), «Καθόλου» (E19), «Καθόλου δεν ανταποκρίνεται. Είναι ένα διάταγμα που έχει σκοπό να απολύσει, ούτε να προάγει, ούτε να βοηθήσει το σχολείο» (E20)], γ) σε αυτούς που πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται λίγο [*«Μερικώς»* (E7), *«Θεωρώ ότι κατά ένα 30% ανταποκρίνεται σε αυτό το σκοπό, γιατί ο λόγος που το Υπουργείο θέλει να περάσει την αξιολόγηση είναι αυτός που είπα προηγουμένως, να απολύσει μερικούς δημοσίους υπαλλήλους και να καθηλώσει μισθολογικά κάποιους εκπαιδευτικούς. Αυτό φαίνεται και από το βίαιο τρόπο που προσπαθεί να το περάσει στο σχολείο χωρίς καμία προετοιμασία»* (E12)], δ) σε αυτούς που δεν έχουν γνώμη [*«Η αλήθεια είναι ότι κανείς δεν έχει καταλάβει ποιος είναι ο σκοπός γενικώς του κράτους, οι συνδικαλιστές τείνουν να φωνάζουν ας πούμε από τη μια ότι είναι για να απολυθούμε όλοι, η ακαδημαϊκή κοινότητα θεωρεί ότι γίνεται για καλύτερο σκοπό, δηλαδή ότι γίνεται για βελτίωση των σχολικών μονάδων... δεν έχω καταλάβει με βάση αυτό το διάταγμα, πως θα γίνει, θεωρητικά είναι πολύ καλά, θα γίνει όπως έγινε στην Αγγλία ή θα γίνει όπως γίνεται σε άλλες χώρες που πραγματικά είναι προς βελτίωση του συστήματος»* (E9), *«Επειδή δεν έχω διαβάσει το Π.Δ. δεν ξέρω αν ανταποκρίνεται. Ο σκοπός ακούγεται πολύ ωραίος, αλλά δεν ξέρω αν είναι αντικειμενικό το Π.Δ. και μπορεί να διασφαλιστεί αυτό »* (E15)].

#### 7.2.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: επιλεκτικός μηχανισμός ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

Η συγκεκριμένη ερώτηση (ερώτηση 14,15, βλ. Παρ.) είχε ως στόχο να εντοπιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση αποτελεί έναν επιλεκτικό μηχανισμό, ο οποίος θα διαχωρίσει τους «καλούς» εκπαιδευτικούς από τους «κακούς» ή αν θεωρούν ότι γίνεται για την υποστήριξη και την βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσής τους. Για τον λόγο αυτό η συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σαν ένα σενάριο, το οποίο παρουσιάζει τις απόψεις δύο εκπαιδευτικών, του Γιώργου και της Ιωάννας. Ο Γιώργος είναι εκείνος που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση γίνεται για να διαχωρίζονται οι «καλοί» εκπαιδευτικοί από τους «κακούς», ώστε οι «καλοί» να προαχθούν διοικητικά, βαθμολογικά και μισθολογικά. Η Ιωάννα αντίθετα είναι εκείνη που αναφέρει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και συνεπώς στην επιμόρφωσή τους. Στη συνέχεια αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με τη γνώμη της Ιωάννας γινόταν δεύτερη ερώτηση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν αν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστική επιμόρφωση. Αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με τη γνώμη του Γιώργου ακολουθούσε η ερώτηση 15 (βλ. Παρ.) για να καταφέρουμε να αναδείξουμε και τη δική τους γνώμη αναφορικά με την επιμόρφωση μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωριστούν αρχικά σε τρεις (3) κατηγορίες: α) σε εκείνους που συμφωνούν με την Ιωάννα και την άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του έργου του και συνεπώς στην επιμόρφωσή τους [π.χ. *«Θα συμφωνήσω με την Ιωάννα»* (E2,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E11,E12,E13,E15,E16,E17,E18,E19,E20), *«Φυσικά είμαι με την Ιωάννα. Συμφωνώ με την Ιωάννα. Άμα το δεις με νοοτροπία εταιρείας, δηλαδή ανεβαίνουν τα στελέχη τα αποδοτικά και τα άλλα όχι, θα γίνει εταιρεία η εκπαίδευση, δεν θα είναι εκπαίδευση πλέον, θα μιλάμε για προϊόν, για δεν συμμαζεύεται, για πισώπλατα μαχαιρώματα, για γλειψίματα, όλα αυτά. Η παιδεία είναι δημοκρατικός θεσμός, είναι για να εξελίσσεσαι συναδελφικά, όχι εσύ εναντίον των άλλων. Είμαι με την Ιωάννα»* (E17)], β) σε εκείνους που συμφωνούν με το Γιώργο και με την άποψη ότι η αξιολόγηση γίνεται ώστε να διαχωρίζονται οι «καλοί»

εκπαιδευτικοί από τους «κακούς», ώστε οι «καλοί να προαχθούν» [«Μάλλον για αυτό που λέει ο πρώτος πάει το πράγμα. Ναι ότι γι' αυτό το λόγο προφανώς γίνεται, για να ανελιχθούν κάποιοι άνθρωποι παραπάνω διοικητικά, μισθολογικά και κάποιοι άλλοι να φύγουν τελείως» (E1)] και σε γ) εκείνους που συμφωνούν και με τους δύο εκπαιδευτικούς [«Και τα δύο έχουν κάτι ρεαλιστικό. Ενδεχομένως κάποιοι να αναρριχηθούν πιο ψηλά από πλευράς αξιολόγησης, και κάποιοι άλλοι όντως μπορεί να βελτιώσουν την απόδοσή τους και την εικόνα τους.» (E3), «Το σωστό θα ήταν αυτό που προτείνει η Ιωάννα, αλλά νομίζω ότι στην πραγματικότητα ισχύει αυτό που λέει ο Γιώργος, ότι όντως θα χωριστούμε σε καλούς και κακούς. Βέβαια δεν το θεωρώ λάθος γιατί υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν πρέπει να είναι σε τάξεις και βρίσκονται. Τώρα για τη μισθολογική προαγωγή δεν συμφωνώ.» (E10), «Η δική μου γνώμη είναι κάπου στη μέση αυτών των δύο. Ότι ναι συμφωνώ με την Ιωάννα ότι πρέπει η αξιολόγηση να έχει στόχο όχι την προσβολή του εκπαιδευτικού και τον στιγματισμό του αλλά το να του επισημανθούν σημεία που δεν μπορεί εύκολα να δει ο ίδιος, ως δρών υποκείμενο μέσα στην τάξη, και να βοηθηθεί. Και σίγουρα να έχει κάποια προμολόγηση ο εκπαιδευτικός ο οποίος πραγματικά διαπιστώνεται ότι έχει κάνει φανταστικά πράγματα στα παιδιά του, ότι προετοιμάζεται, ότι γνωρίζει πραγματικά τις ανάγκες της τάξης του και αντιμετωπίζει την τάξη του όχι μόνο σαν ένα σύνολο αλλά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, οπότε ναι να αξιολογηθεί ναι μεν για να επιμορφωθεί αλλά και εν μέρει συμφωνώ με τον Γιώργο που λέει ότι θα έπρεπε να υπάρχει και κάποια όφελος, κάποιο κίνητρο να έχει ο εκπαιδευτικός για να γίνεται καλύτερος» (E14)]

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να αναδείξουμε τις προσωπικές αντιλήψεις για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους και για το αν αυτό θα ήταν εφικτό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις (3) κατηγορίες: α) σε εκείνους που πιστεύουν ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση [«Αυτός πιστεύω θα ήταν ο βασικός, ο σωστός σκοπός της αξιολόγησης, η επιμόρφωση των δασκάλων για την καλύτερη απόδοσή τους»(E1), «Κάποιες φορές θα μπορούσε να οδηγήσει» (E2), «Ναι θα μπορούσε να οδηγήσει σε σωστή επιμόρφωση, αλλά δεν νομίζω να το πετύχει. Ουσιαστικά δεν έχει γίνει μεθοδική, δεν έχει γίνει βαθιά

επεξεργασία, είναι εντελώς επιφανειακή.» (E3), «Θα μπορούσε ναι» (E5,E7, E10, E11), «Αν γίνεται με τον σωστό τρόπο πιστεύω ότι ναι, θα μπορούσε να οδηγήσει στην επιμόρφωση»(E6, E16,E18), «Θα μπορούσε να οδηγήσει. Είναι ο σκοπός μάλλον ο οποίος το κατευθύνει αυτό» (E9), «Πιστεύω ότι θα μπορούσε. Δεν είμαι σίγουρη αν θα γίνει» (E12), «Ναι αν σχετίζεται με τα τοπικά προβλήματα και με τις τοπικές ανάγκες»(E13), «Αν οργανωθεί σωστά και γίνει με στόχο τη βελτίωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει σε προγράμματα επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού» (E14), «Ναι, αν γίνει έτσι, και αν γίνει σε τοπικό επίπεδο και όχι σε μεγαλύτερο και όχι π.χ. σε περιφέρειας, ναι... Ανάλογα με την πρωτοβάθμια να υπάρχει και μια επιτροπή, ένας αξιολογητής, δεν ξέρω 2-3 άτομα και να οργανώνουν μια φορά τον μήνα σχετικές επιμορφώσεις. Αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς, όλους, παλιούς και νέους» (E15), «Η αξιολόγηση θα μπορούσε να συνεισφέρει σε μια ουσιαστική επιμόρφωση, εφόσον γινόταν αξιολόγηση αντίστροφα. Δηλαδή η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει από αξιολόγηση Υπουργού, Υπουργείου, δομών, κτιρίων, γονέων και σαφώς και εκπαιδευτικών αλλά με αυτή τη σειρά» (E20) ], β) σε εκείνους που πιστεύουν ότι δεν θα μπορούσε να συμβεί αυτό [«Όχι» (E8, E19), «Αυτή που πάει να περάσει δεν πιστεύω ότι θα οδηγήσει σε σωστή επιμόρφωση. .. Θα έχουμε περίεργες καταστάσεις. Θα έχουμε σχολεία δυο ταχυτήτων ίσως, θα έχουμε πολύ εργασιακό άγχος, αύξηση εργασιακού άγχους. Σε κάποια σχολεία βέβαια μπορεί να κάνει και καλό. Δηλαδή στις μεγάλες πόλεις θα μαζευτεί μια ελίτ ας πούμε, και σε κάποια άλλα σχολεία του χωριού που δεν θα τα προτιμούν, θα είναι τα υποβαθμισμένα σχολεία. Εκεί πιστεύω θα οδηγήσει.» (E17)], και τέλος γ) σε εκείνους που αναφέρουν ότι εξαρτάται από τον σκοπό [«Εξαρτάται τους σκοπούς για τους οποίους γίνεται. Ποιος είναι ο στόχος; Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ή να φύγει η φύρα; Όπως έχουνη πει. Η φύρα με την οποία δουλεύουν όλα τα ελληνικά σχολεία αυτή τη στιγμή όμως ε» (E4)].

### **7.2.5 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης – Επίδραση αποτελεσμάτων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών**

Μέσα από συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (ερώτηση 13, βλ. Παρ.) θέσαμε στους εκπαιδευτικούς τους εξής τρεις προβληματισμού: α) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν στον τρόπο



διδασκαλίας τους και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεν θα τον βοηθήσουν ούτε θα αλλάξουν τον τόπο με τον οποίο διδάσκει, β) δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα και δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο, γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη πραγματοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας και δεν λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να προβληματιστούν και να τοποθετηθούν ιδεολογικά όσον αφορά τις δύο πρώτες δηλώσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες ως απόψεις ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και έπειτα τους ζητήθηκε η γνώμη τους πάνω σε αυτές τις απόψεις. Έπειτα γινόταν ερώτηση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η οποία αφορούσε την τρίτη δήλωση αναφορικά με την επίδραση της αξιολόγησης στον τρόπο διδασκαλίας τους και στις πρωτοβουλίες που οι ίδιοι μπορούν να πάρουν. Στόχος των συγκεκριμένων ερωτημάτων ήταν να εντοπίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αν θεωρούν ότι υπάρχει ένας γενικός κανόνας διδασκαλίας που μπορεί να εξακριβώσει την επιτυχία των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τέλος αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση έχει στόχο να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με βάση τις απόψεις και τα επιχειρήματα που παρουσίασαν στις δύο δηλώσεις του εκπαιδευτικού του συγκεκριμένου ερωτήματος: α) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν στον τρόπο διδασκαλίας τους και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεν θα τον βοηθήσουν ούτε θα αλλάξουν τον τόπο με τον οποίο διδάσκει, β) δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα και δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο, θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις (3) κατηγορίες: α) σε εκείνους που συμφωνούν με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό όσον αφορά την άποψή του ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη "συνταγή" διδασκαλίας που να μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία αφού κάθε διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της κάθε τάξης, κάτι το οποίο πρέπει να λάβει υπόψη ο αξιολογητής, ενώ ακόμα

συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη γιατί πιστεύουν ότι η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία [*«Συμφωνώ»* (E1, E6, E8), *«Ναι ναι ναι. Συμφωνώ 100%.»* (E4, E19), *«Σίγουρα δεν υπάρχει μια συνταγή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται κάθε χρόνο να σταθμίσουν τις ανάγκες της τάξης και κάθε παιδιού ξεχωριστά, να δημιουργήσουν το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, να οργανώσουν την τάξη κατάλληλα κάθε χρόνο για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές και κυρίως τους αδύναμους μαθητές τους...»* (E14), *«Λοιπόν πρώτα από όλα συμφωνώ με το ότι δεν υπάρχει μια διδασκαλία κοινή, μάλλον μια φόρμουλα, που να κάνει στην ίδια τάξη. Αν έχεις έναν σύμβουλο ή έναν διευθυντή πάνω από το κεφάλι σου, το "πάνω από το κεφάλι σου" το λέω με την έννοια του αξιολογητή, που να σου λέει "συνάδελφε αυτές είναι οι μοντέρνες μέθοδοι", που να μην έχει πατήσει όμως ποτέ να δει την τάξη σου, να δει τις δυσκολίες, που μπορεί να είμαι σε χωριό, που είμαι σε χωριό, με συνθήκες ιδιάζουσες. Δεν μπορεί να μου πει να κάνω μεθόδους που έχουν στην Αθήνα, παράδειγμα σου λέω. Οπότε πρέπει να έχει δει, να έχει πει τα προβλήματά σου και να συζητήσετε, συζήτηση. Εκεί τη δέχομαι την αξιολόγηση με τον βελτιωτικό χαρακτήρα. Μόνο έτσι, αλλά θέλει πολύ επαφή»* (E17), *«Σε αυτό είμαι απόλυτα σύμφωνος. Η διδασκαλία δεν είναι όπως το κτίσιμο μιας πολυκατοικίας, δεν μπορεί να αξιολογηθεί τόσο απλά. Είναι πολυσύνθετη και συμφωνώ απόλυτα, ότι δεν μπορεί να αξιολογηθεί με αυτά τα κριτήρια που πάνε να αξιολογήσουν.»* (E20)], β) σε εκείνους που διαφωνούν με τις συγκεκριμένες απόψεις επειδή πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση γιατί επισημαίνονται τα λάθη των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιωθούν, ενώ κάποιιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας που να είναι αποτελεσματικές [*«Όχι, σίγουρα μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας η αξιολόγηση, δηλαδή αν μας επισημάνουν κάποια πράγματα τα οποία μπορούμε να τα εφαρμόζουμε χωρίς να έχουμε την αίσθηση ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι καλύτερο, σε αυτή την περίπτωση είναι σωστό να μας επισημανθεί ώστε να βελτιωθούμε. Πιστεύω ότι υπάρχει βελτίωση γενικώς δεν μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι το κάνουμε τέλεια »* (E5), *«Όχι δεν νομίζω. Δηλαδή θεωρώ ότι υπάρχουν μέθοδοι που είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία. Τώρα επαφίεται με τον άνθρωπο. Τι να πω; Μπορεί κάποιος να είναι τόσο ξεροκέφαλος και να σου λέει "Εγώ έχω μάθει έτσι και έτσι κάνω, έτσι δουλεύω" γιατί έχουμε αυτό ότι κλείνει η πόρτα και είμαστε εμείς μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να κάνεις από εκεί και πέρα κάτι άλλο, αν δεν είναι και ο άλλος ανοιχτός να πάρει τα μηνύματα όλων των αλλαγών που*

γίνονται. Τι να του πεις μετά.» (E7), «Θεωρώ ότι μια αξιολόγηση της διδασκαλίας όταν έχει σκοπό τη βελτίωση μπορείς μέσα από αυτή να δεις που έχεις κάνει σωστά το μάθημά σου ή που έχεις ελλείψεις σαν εκπαιδευτικός και να επιμορφωθείς πάνω σε αυτό. Είμαι αντίθετη με την άποψη του Κώστα. Θεωρώ ότι αξίζει τον κόπο η αξιολόγηση να γίνει για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών» (E9), «Διαφωνώ. Υπάρχουν κάποια στάνταρ κριτήρια και μέθοδοι που χρησιμοποιούμε. Μπορεί να αλλάζουν από παιδί σε παιδί αλλά το αποτέλεσμα και οι στόχοι είναι ίδιοι» (E10), «Διαφωνώ με τον Κώστα. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα καλό εργαλείο για τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, γιατί μέσω αυτής θα αναγκαστείς να επαναπροσδιορίσεις τις μεθόδους που χρησιμοποίησες, να εντοπίσεις λάθη ή αποτυχίες και να τις βελτιώσεις» (E12), «Πιστεύω ότι δεν είναι εκπαιδευτικός. Ειδικά ο εκπαιδευτικός ξέρει καλύτερα από όλους, γιατί αυτή είναι η δουλειά του ότι μέσα από την αξιολόγηση, μέσα από τη διαδικασία όπου ο άλλος βλέπει τα λάθη του και αναγκάζεται να τα αντιμετωπίσει μόνο τότε βελτιώνεται. Οπότε αν εκείνος δεν θέλει να αξιολογηθεί σημαίνει ότι εκείνος δεν θέλει να βελτιωθεί, οπότε δεν έχει καταλάβει για ποιο λόγο είναι εκπαιδευτικός ... Διαφωνώ επίσης με τον Κώστα στο κομμάτι που λέει ότι δεν υπάρχουν μέθοδοι να ελέγχουμε κατά πόσο μια μέθοδος είναι κατάλληλη και ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις εξίσου καλά. Πιστεύω ότι εννοείται μπορούμε να ελέγχουμε μέσα από έγκυρες έρευνες κάτω πόσο μια μέθοδος έχει αποτέλεσμα στην πράξη μέσα στη σχολική τάξη και πιστεύω επίσης ότι μερικές μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν μέσα σε μια σχολική τάξη όμως αυτό δεν σημαίνει ότι όλες ταιριάζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον και στα συγκεκριμένα άτομα ... οπότε θεωρώ ότι μέσα από την αξιολόγηση μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να μάθει περισσότερες μεθόδους ή να εξελίξει τις μεθόδους που γνωρίζει και να τις εφαρμόσει για να δει ποια ταιριάζει σε εκείνον και στα παιδιά του περισσότερο και κάθε φορά να κάνει κάτι διαφορετικό, γιατί και ο ίδιος θα βελτιώσει τη διδασκαλία του και τα ίδια του τα παιδιά θα δει να βελτιώνονται διαρκώς και όχι να βαριούνται άρα διαφωνώ κάθετα με τον Κώστα σε όλα τα σκέλη της απάντησής του » (E15)], γ) σε εκείνους που δεν συμφωνούν πλήρως με τις συγκεκριμένες απόψεις [«Δεν συμφωνώ απολύτως. Είναι καλό το ότι μπορούμε ας πούμε να πάρουμε τις γνώμες και μέσα από τις παρατηρήσεις των άλλων, όταν αυτές στοχεύουν πραγματικά στο να μας βοηθήσουν» (E2), «Δε διαφωνώ πλήρως. Ασφαλώς υπάρχει για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε έννοια, κατά τη γνώμη μου, κάποια πιο ενδεδειγμένη διδασκαλία, μέθοδος ή

προσέγγιση αλλά από εκεί και πέρα έχει να κάνει και με το υλικό, το έμφυχο υλικό στο οποίο απευθύνεσαι. Αν είναι δηλαδή το νοητικό δυναμικό πολύ ψηλά ασφαλώς μπορείς να πας πιο μακριά γνωστικά, αν τώρα το υλικό που απευθύνεσαι έχει χαμηλή αντίληψη θα περιοριστείς στα αυτονόητα.» (E3), «Σίγουρα δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας αλλά υπάρχουν γενικές γραμμές πάνω στις οποίες προγραμματίζεις και προετοιμάζεις» (E11) «Συμφωνώ μαζί του στο κομμάτι ότι δεν υπάρχει γενικός κανόνας διδασκαλίας, δηλαδή που θα πετύχει, και μπορούμε να τον εφαρμόσουμε παντού, αλλά θεωρώ ότι ο λόγος τον οποίο προβάλλει για την απόρριψη της αξιολόγησης είναι.... δεν χρήζει βάσης. Δηλαδή φυσικά και δεν υπάρχει γενικός κανόνας, αλλά δεν μπορεί να απορρίψει την αξιολόγηση λόγο αυτού.» (E13), «Συμφωνώ, μέχρι ένα σημείο. Απλά δίνοντας ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, γίνεται αυτό που συμβαίνει τώρα, που κάποιοι τεμπελιάζουν και δεν κάνουν τίποτα» (E16), «...πιστεύω ότι έχει δίκαιο αλλά όχι απόλυτα, δεν είναι κάτι τόσο αρνητικό η αξιολόγηση, αλλά συμφωνώ με τα τελευταία που είπε, ότι πράγματι κάθε τάξη είναι διαφορετική» (E18)].

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο υποερώτημα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 13, βλ. Παρ.) το οποίο είχε ως στόχο τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών / αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με σκοπό την καθοδήγησή τους στην υλοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ελευθερία και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωριστούν σε κατηγορίες ανάλογα με το κατά πόσο θεωρούν ότι ισχύει η συγκεκριμένη πρόταση, σε εκείνους α) που συμφωνούν και πιστεύουν ότι η αξιολόγηση γίνεται για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς [*«Μάλλον προς τα εκεί το πάνε...»* (E1), *«Συμφωνώ»*(E8, E19), *«Η αξιολόγηση δεσμεύει τον εκπαιδευτικό και του στερεί την ελευθερία όταν ξέρει ότι βαθμολογείται και υπάρχει κάτι αναμενόμενο από αυτόν»* (E11), *«Ναι γιατί παρατηρώντας το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης το οποίο θα γίνει τώρα, τα παραδείγματα που προσφέρουν οι ίδιοι συνδέουν το σχολείο με ένα σχολείο επιχείρηση, ... ήδη και η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει θέματα τα οποία μου φαίνονται σαν ένα σχολείο το οποίο θα συνδέεται και με την οικονομική τους κατάσταση, δηλαδή με το τι χρήματα θα φέρνει στο μέλλον»*(E13), *«Έτσι όπως πάει να γίνει αυτό θα γίνει πιστεύω. Δηλαδή τα πιστεύω του αξιολογητή και μάλιστα αν γίνει*

και τόσο ακραία όσο μπορεί να γίνει με σκοπό να φύγει και ένα 15%, εντάζει στο λέω έτσι γιατί πιστεύω ότι έτσι θα γίνει στο τέλος, ε δεν υπάρχουν και πολύ διαφανή κριτήρια...» (E17), «Ναι πιστεύω ότι δεν τη λαμβάνει δυστυχώς» (E18), «Ναι και σε αυτό συμφωνώ. Συμφωνώ. Η αξιολόγηση γίνεται για να γίνει, όχι για να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο. Να κάποιος ήθελε να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο θα έφτιαχνε καλύτερα σχολεία, πληρώνει καλύτερα και θα έχει μια καλύτερη εκπαίδευση. Δεν χρειάζεται και τίποτα τρομερό» (E20) ], β) που δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση γίνεται για αυτό το λόγο [«Δεν νομίζω ότι συμβαίνει αυτό» (E2), «Όχι βέβαια. Για την απόλυση των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση» (E4), «Όχι δεν νομίζω ότι είναι καθοδήγηση, όχι. Γιατί έχουμε το δικαίωμα και κάνουμε ό,τι μπορεί να γίνεται» (E7), «Μια σωστή αξιολόγηση θεωρώ ότι δεν θα το έκανε... δεν θεωρώ ότι θα περιορίσει τις ελευθερίες» (E12), «Δεν έχω διαπιστώσει ότι ουσιαστικά σε καθοδηγεί προς έναν τρόπο διδασκαλίας. Νομίζω ότι , όπως και το αναλυτικό πρόγραμμα, σου δίνει τη δυνατότητα να είσαι ευέλικτος. Οπότε θεωρώ ότι το ένα έχει σχέση με το άλλο. Γιατί να με περιορίζουν;» (E14), «Όχι ... θέλω να πιστεύω ότι θα είναι ευέλικτη...» (E15), «Όχι εντάξει, δεν συμφωνώ με αυτό. Τους αφήνει μια ελευθερία πάλι» (E16)], γ) σε εκείνους που δεν γνωρίζουν [«Δεν μπορώ να απαντήσω σε κάτι τέτοιο γιατί δεν έχει ακόμα δρομολογηθεί, δεν έχει ξεκινήσει» (E3), «Δεν το γνωρίζω. Δηλαδή όταν έρθει η στιγμή αν μας έχουν πει ότι πρέπει να κάνουμε κάτι συγκεκριμένο....»(E5), «Προς παρόν δεν υπάρχει αξιολόγηση οπότε δεν μπορώ να κρίνω αν έχει αυτό το σκοπό...» (E6)] και τέλος δ) σε εκείνους που αναφέρουν ότι: «Καλό θα ήταν να λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία» (E9), και «Νομίζω ότι όπως αρχίζει να γίνεται τώρα η αξιολόγηση, άλλος είναι ο σκοπός της, αλλά αν όλοι έχουμε ως στόχο την βελτίωση μπορεί να βοηθήσει και μπορεί να μας αφήσει περιθώρια ελευθερίας. Αλλά νομίζω ότι δεν χρειάζεται και η πολλή ελευθερία γιατί ξεφεύγουμε»(E10).

#### **7.2.6 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στόχος του ερευνητικού αυτού ερωτήματος (ερώτηση 17, βλ. Παρ.) ήταν να εντοπίσουμε τις προσωπικές θεωρίες/απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που θα γίνει. Για το λόγο αυτό τέθηκε στους εκπαιδευτικούς το ερώτημα σαν

γενική διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, και τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τη συγκεκριμένη διαπίστωση.

Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (18 από τους 20 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19, E20) συμφωνούν ότι με τον τρόπο που πρόκειται να γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, ένας εκπαιδευτικός (E3) αναφέρει ότι δεν έχει τεκμηριωμένη γνώμη: *«Δεν έχω τεκμηριωμένη γνώμη. Δυστυχώς υποψιάζομαι ότι ναι, ότι μπορεί να συμβεί. Απλά το υποψιάζομαι όμως»*, ενώ τέλος ένας ακόμα εκπαιδευτικός (E14) αναφέρει ότι την περίοδο αυτή είναι όλοι δύσπιστοι αλλά θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν θα έχει αρνητικά αποτελέσματα: *«Μέσα στο κλίμα των ημερών είμαστε όλοι δύσπιστοι. Οπότε θέλω να πιστεύω ότι δεν θα είναι τόσο αρνητικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Θα προσπαθήσουν πραγματικά να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματικά θα έχουν ανάγκη και θα οδηγήσει σε κάτι καλύτερο, θα γίνει ένα βήμα προς το καλύτερο. Τώρα αν αυτό ουσιαστικά μόνο το πιστεύουμε και δεν γίνει.... Δεν το ξέρω»*.

Σε όσους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν με τη συγκεκριμένη δήλωση τέθηκαν δύο ακόμα ερωτήσεις. Στο πρώτο υποερώτημα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, ενώ στο δεύτερο τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν στο αν πιστεύουν ότι υπάρχει κάποιος τρόπος για να διασφαλιστούν αυτές οι αρχές.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτο υποερώτημα και αφορούν τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δε διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα με τον τρόπο που πρόκειται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) αναξιοπιστία των συστημάτων που εφαρμόζονται στην Ελλάδα, β) υποκειμενικότητα των διαδικασιών, και γ) λανθασμένος τρόπος εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης.

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που θα γίνει δεν θα είναι έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη γιατί γενικότερα στην Ελλάδα έχει αποδειχθεί αρκετές

φορές ότι τα συστήματα δεν λειτουργούν ομαλά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Πλάκα μας κάνεις; Στην Ελλάδα ζούμε. Γιατί είναι το σύστημα τέτοιο, τόσο διαβρωμένο και σάπιο που προφανώς έχει εισχωρήσει και σε αυτά τα πράγματα»(E1), «Γιατί δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια γιατί θεωρητικά όποιος έχει μέσον θα βαθμολογηθεί θετικά, αυτά» (E8), «Γιατί έχουμε παραδείγματα στην Ελλάδα είτε από την αξιολόγηση των διευθυντών όπου δεν διασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα γιατί εμπλέκονται διαπροσωπικές και πολιτικές σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές και τους συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς»(E12), «Λόγω της ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια και συνεχίζουν να υφίστανται, δηλαδή εγώ ως εκπαιδευτικός έχω δει παραδείγματα που με έχουν κάνει να πιστεύω ότι αυτό δεν θα γίνει»(E13), «Γιατί θα επηρεάζονται πάρα πολύ ... και από τα συμφέροντα τόσο οι σύμβουλοι όσο και οι διευθυντές» (E16), «Γιατί στην Ελλάδα με αυτά που έχεις δει, που έχουν γίνει μέχρι τώρα πιστεύεις ότι θα είναι διαφανής η διαδικασία; Εγώ δεν το πιστεύω προσωπικά. Θα υπάρξουν τα βύσματα όπως πάντα, θα υπάρξουν οι ριγμένοι, θα υπάρξουν οι ευνοούμενοι, οπότε θα αποτύχει το πράγμα» (E17).

Ακόμα, αρκετοί από τους λόγους που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είχαν σχέση με την υποκειμενικότητα που θα κυριαρχεί στις διαδικασίες της αξιολόγησης λόγω διαπροσωπικών σχέσεων, των διαφωνιών ή των φιλικών σχέσεων που μπορεί να υπάρχουν με τον αξιολογητή, ενώ ακόμα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναξιόπιστο και υποκειμενικό να σε αξιολογεί μόνο ένα άτομο. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Γιατί ο παράγοντας άνθρωπος αν δεν είναι πραγματικά αντικειμενικός και καθοδηγείται και από άλλους, και από άλλα στοιχεία τότε δεν θα συμβάλλει στο κομμάτι αυτό»(E2), «Γιατί δεν μπορεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση, είναι καθαρά υποκειμενική...»(E4), «...Αλλά όταν είναι και ένας άνθρωπος που θα σε αξιολογήσει δεν μπορεί να είναι..., είναι υποκειμενική η γνώμη του, οπότε πως θα είναι αξιοκρατικά όλα αυτά»(E6), «Θα το πω έτσι πολύ απλά, δεν ξέρω αν τα άτομα από τη στιγμή που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο, δεν παύουν να έχουν και τις δικές τους γνώμες, δηλαδή υποκειμενικές γνώμες και όταν γίνεται και σε ένα στενό περιβάλλον που γνωρίζονται και λίγο πολύ, δηλαδή, γι' αυτό ζητάω να υπήρχε και κάποιος που να μην ανήκει στο περιβάλλον» (E7), «Γιατί μπαίνει το υποκειμενικό κριτήριο. Αν για παράδειγμα έχω συγκρουστεί με τον διευθυντή μου, αν αυτός θα με κρίνει, σίγουρα δεν θα μπορεί να είναι αντικειμενικός»(E10), «Ο Σύμβουλος και ειδικά ο Διευθυντής δεν

μπορεί να αξιολογήσεις αντικειμενικά λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων» (E11,E16), «Φοβάμαι και πράγματι έχει συμβεί, έχω ακούσει ως πούμε τον διευθυντή να λέει "Δεν ξέρω πως θα αξιολογήσω; Τόσα χρόνια έχω κάποια σχέση με όλους τους εκπαιδευτικούς και έχουν και πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Δεν μπορώ να αξιολογήσω αρνητικά έναν εκπαιδευτικό που έχει τόσα χρόνια προϋπηρεσίας, και να βαθμολογήσω θετικά έναν εκπαιδευτικό που έχει λίγα χρόνια προϋπηρεσίας". Χωρίς να κοιτάει ότι μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά δεν έχει τη διάθεση, δεν έχει το ενδιαφέρον και μπορεί να είναι και λογικό να κάνει πράγματα τόσα όσα κάνει ένας εκπαιδευτικός που έχει λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Οπότε αυτό είναι άδικο»(E18), Γιατί αυτός ο οποίος θα σε αξιολογήσει. Μπορεί σε κάποια άλλη στιγμή της ζωής σου να έχετε συναντηθεί και έχετε κάποια διαφωνία, οπότε ο βαθμός που θα σου βάλει να είναι μικρός και να μην τον αξίζεις »(E19), «...Από τη στιγμή επίσης που σε κρίνει ένα άτομο που σε έχει δει δύο φορές και σε ξέρει ελάχιστα δεν μπορεί να είναι αξιόπιστο»(E20)

Μια τελευταία κατηγορία που δημιουργήθηκε από τους λόγους που ανέφεραν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, για τους οποίους θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα εφαρμοστεί δεν είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, είναι η κατηγορία που αφορά τον λανθασμένο τρόπο εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αφορούν την άγνοιά τους όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης, την προστασία τους από τα αποτελέσματα, την έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης, το πλήθος των σχολείων και τον λίγο χρόνο που διατίθεται για την αξιολόγηση, τα κριτήρια και τον στόχο της αξιολόγησης και τέλος το γεγονός ότι ξεκινά αντίστροφα από τους δασκάλους και όχι από την αξιολόγηση ανώτερων θεσμών. Συγκεκριμένα: «Γιατί δεν έχουμε μάθει ποια είναι η υποστήριξη, όχι μάλλον, η προστασία των εκπαιδευτικών. Ποια είναι η προστασία των εκπαιδευτικών; Πως προστατεύεται ένας εκπαιδευτικός από την αξιολόγηση; Καθόλου, τίποτα, είμαστε έρμαια των αξιολογούντων»(E4), «Ίσως αν θέλουν να μην προαχθούν κάποια άτομα σε ανώτερη βαθμίδα ή να μειώσουν κάποιες θέσεις, να γίνουν μετακινήσεις»(E5), «Πρώτα απ' όλα, απ' ότι ξέρω δεν έχουν επιμορφωθεί οι αξιολογητές, δεν ξέρουμε ποιοι θα είναι οι αξιολογητές. Δεύτερον, δεν ξέρουμε αν έχουν επιμορφωθεί για αυτό που θα κάνουν. Ούτε εμείς καν έχουμε επιμορφωθεί για αυτό, οπότε πως θα ξέρουμε αν θα είναι αξιοκρατικό» (E6), «Κανένας δεν ξέρει να κάνει απολύτως τίποτα. Οι σύμβουλοι έχουν τραβηχτεί στην άκρη, ο διευθυντής μας



λέει διαβάστε τα βιβλία. Πως θα έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτό το πράγμα ας πούμε , έτσι όπως βγαίνει να γίνει, μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα και απλά για να δείξουμε ότι το κάναμε στην Ευρωπαϊκή Ένωση»(E9), «...γιατί ο στόχος του υπουργείου δεν είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου»(E12), «Δεν διατηρείται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μέσα από τις μεθόδους που έχουν επιλέξει ως αξιολόγηση» (E15), «Δεν μπορεί να διασφαλιστεί σε μια χώρα που είναι τόσες χιλιάδες σχολεία, ότι παντού θα γίνει με διαφανή τρόπο» (E17), «Δεν διασφαλίζεται πρώτα από όλα γιατί η αξιολόγηση ξεκινά ανάποδα. Δηλαδή θεωρώ ότι δεν υπάρχει εγκυρότητα ούτε στους διευθυντές αυτούς που είναι, ούτε στους συμβούλους υπάρχει εγκυρότητα ... Εφόσον η ηγεσία ενός πράγματος δεν είναι κατάλληλοι δεν μπορεί να κρίνει κανέναν από κάτω... Και τα κριτήρια είναι τελείως στο πόδι. Τα κριτήρια δεν έχουν μπει μετά από σκέψη. Δηλαδή σου λέει ότι κριτήριο θα αποτελεί η συμμετοχή σου σε ένα σεμινάριο, ναι αλλά άλλος μπορεί να κάνει σεμινάριο σοβαρό 20 ωρών και άλλος μπορεί να πάει να δώσει 20 euro και να πάρει απλά μια βεβαίωση»(E20).

Ακόμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπήρχε και ένα δεύτερο υποερώτημα στο οποίο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν στο αν πιστεύουν ότι υπάρχει κάποιος τρόπος για να διασφαλιστούν αυτές οι αρχές κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν ή πίστευαν ότι δεν υπάρχει τρόπος να διασφαλιστούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Μερικοί όμως από τους τρόπους που προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι: να έχει ο αξιολογητής σκοπό να βοηθήσει και όχι να τιμωρήσει, να είναι κάτι μετρήσιμο, να μη φοβούνται οι εκπαιδευτικοί για τη θέση τους, οι αξιολογητές να είναι ουδέτεροι, να γίνεται αιτιολογημένη περιγραφική αξιολόγηση ή αλληλοαξιολόγηση, να δημιουργηθεί μια ανεξάρτητη επιτροπή και να επιλέγονται πρώτα αντικειμενικά τα στελέχη της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Και πάλι θεωρώ ότι αν ο άνθρωπος που θα σε αξιολογήσει το κάνει έχοντας σκοπό και μόνο να σε βοηθήσει τότε αυτό είναι καλό, αν όμως έχει και κάτι άλλο, ας πούμε, κατά νου, δεν ξέρω»(E2), «Ναι βεβαίως, αν είναι κάτι μετρήσιμο, αντικειμενικό και αδιάσειστο»(E3), «Να μην φοβόμαστε για τη θέση μας, να μην υπάρχει φόβος απομάκρυνσης, αλλά η ελπίδα της επιμόρφωσης»(E4), «Ναι. Αν ο αξιολογητής θα είναι κάποιος που δεν θα με ξέρει»(E10), «Ναι. Ένας τρόπος νομίζω είναι η αλληλοαξιολόγηση. Και η αιτιολογημένη περιγραφική βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών»(E12), «Ναι αν τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή οι σχολικοί

*σύμβουλοι και γενικά τα στελέχη της εκπαίδευσης, επιλέγονται πρώτα αυτά με αντικειμενικούς τρόπους, δηλαδή να ξεκινήσουμε από την κεφαλή, δηλαδή ότι υπάρχει μια αντικειμενικότητα στην επιλογή στελεχών νομίζω ότι είναι ένα βήμα προς την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης»(E13), «Ναι, αν την αξιολόγηση την έκανε μια ανεξάρτητη επιτροπή, άτομα τα οποία δεν μας γνωρίζουν και δεν έχουν διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους»(E16).*

### **7.3 Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους φορείς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς πέντε (5) ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε στο κατά πόσο αυτοί συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους και αν έχουν να προτείνουν κάποιο άλλο φορέα αξιολόγησης στην περίπτωση που δεν συμφωνούν, το δεύτερο και το τρίτο στα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε σύμφωνα με εκείνους να έχει ένας Σχολικός Σύμβουλος και ένας Διευθυντής για να είναι "ιδανικοί" αξιολογητές, στο τέταρτο οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν στο πόσο εύκολο ή δύσκολο θεωρούν για τον Σχολικό Σύμβουλο να συμβιβάσει τον υποστηρικτικό και τον αξιολογικό ρόλο και τέλος στο πέμπτο ερώτημα κατά πόσο θεωρούν εύκολο ή δύσκολο για τον Διευθυντή να διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και από την άλλη να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

#### **7.3.1 Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών – Διευθυντής και Σχολικός Σύμβουλος**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 7, βλ. Παρ.) ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν επιθυμούν ως αξιολογητές τους τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο, όπως προβλέπεται από το Π.Δ. 152/2013, ή αν έχουν να προτείνουν κάποιον άλλο φορέα που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν χωρίζονται σε τέσσερις (4) ομάδες. Για την ακρίβεια είναι αυτοί που α) συμφωνούν να είναι ο

Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους μερικοί εκ των οποίων αναφέρουν ότι συμφωνούν αν οι συγκεκριμένοι φορείς είναι επιμορφωμένοι κατάλληλα, αν είναι δίκαιοι, αν δεν έχουν κομματικά κριτήρια και αν έχουν αξιολογηθεί και οι ίδιοι πρώτα [*«Αν είναι επιμορφωμένοι κατάλληλα, ίσως... εντάξει... μπορεί να ήταν κατάλληλοι...»* (E1), *«Συμφωνώ αν ξαναλέω μιλάμε για άτομα με δίκαιη κρίση, που θέλουν να βοηθήσουν ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό...»* (E14), *«Με τον σχολικό σύμβουλο αν δεν φέρει κομματική ταυτότητα ναι, με τον διευθυντή επειδή βρίσκεσαι σε καθημερινή τριβή, πιστεύω ότι θα υπάρχουν και δυνατές και αδύνατες στιγμές και δεν ξέρω κατά πόσο θα λειτουργήσει αντικειμενικά ... βέβαια σίγουρα ο διευθυντής βλέπει ένα μεγάλο μέρος της δουλειάς σου που ο Σχολικός Σύμβουλος δεν βλέπει και σε βλέπει σε καθημερινή βάση οπότε θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η γνώμη του διευθυντή αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και ότι θα λειτουργήσει με υποκειμενικά κριτήρια επειδή η καθημερινή τριβή δημιουργεί και σχέσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές»* (E15), *«Εφόσον έχουν αξιολογηθεί οι ίδιοι και είναι κατάλληλοι ναι, αλλά για αυτό έχω μεγάλες αμφιβολίες»* (E20)*«Ναι συμφωνώ»*(E2, E5, E7, E12, E19), *«Εννοείται, αν τεκμηριώσουν την αξιολόγηση και είναι αντικειμενική και αδιάσειστη, ναι δεν έχω καμία αντίρρηση»* (E3), *«Ναι αλλά όχι μόνο αυτοί»*(E4,E6, E11, E16), *«Χμμμ ναι. Δηλαδή δεν θα προτιμούσα κάποιον εξωτερικό συνεργάτη, θα προτιμούσα να ήταν κάποιος από τους άμεσα... που έχουν άμεση σχέση με το έργο μου ως δάσκαλο»*(E13), *«Συμφωνώ, αναλόγως τα άτομα. Τώρα τι να σου πω; Έχω γνωρίσει διευθυντές που τους κρίνω κατάλληλους και διευθυντές που είναι ακατάλληλοι»* (E18)], β) δεν συμφωνούν να είναι οι φορείς αξιολόγησής τους [*«Όχι διαφωνώ»* (E8,E9)], γ) που συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής αλλά δεν επιθυμούν τον Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή [*«Για τον διευθυντή ναι, συμφωνώ, γιατί έχουμε και καθημερινή επαφή, ενώ με τον σχολικό σύμβουλο όχι, απέχει από τη σχολική μονάδα αρκετά χρόνια και δεν πιστεύω ότι μπορεί»*(E10)] και τέλος δ) που δεν συμφωνούν με το παρόν Π.Δ. να είναι αυτοί οι φορείς αξιολόγησης [*«Άμα ήταν σωστή η αξιολόγηση θα ήταν καλό δεν θα ήταν άσχημο, τώρα έτσι όπως γίνεται δεν συμφωνώ. Αν το πάρουμε ως δεδομένο ότι θα περάσει το διάταγμα της αξιολόγησης δεν συμφωνώ έτσι όπως θα γίνει. Αλλά πραγματικά είναι πιστεύω ότι είναι αρμόδιοι αν γίνει σωστά η αξιολόγηση. Γιατί ο διευθυντής με ξέρει καλά και ο σύμβουλος είναι ο βοηθός για τα προβλήματα που έχεις.»*(E17)].

Στη συνέχεια στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα γινόταν μια επιπλέον ερώτηση σε όσους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνούσαν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους, στο οποίο τους ζητήθηκε να αναφέρουν κάποιον άλλο φορέα που οι ίδιοι προτείνουν. Ωστόσο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους, ανέφεραν ότι θα ήθελαν και άλλους φορείς να τους αξιολογούν εκτός από τους δύο που αναφέρθηκαν. Έτσι η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων δεν λαμβάνει υπόψη τη συμφωνία ή τη διαφωνία των εκπαιδευτικών αλλά θα κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις όσων εκπαιδευτικών πρότειναν και άλλους φορείς αξιολόγησης. Έτσι από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παρακάτω επιθυμητοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, φορείς αξιολόγησης: 1) Γονείς [*«... θα μπορούσαν να είναι και οι γονείς...»*] (E11, E16), 2) Μαθητές [*«... αλλά περισσότερο οι μαθητές μέσα από την αξιολόγηση των γνώσεων αλλά και του κλίματος της τάξης»*] (E11), [*«... και οι μαθητές»*] (E16), [*«Πιστεύω οι μαθητές σε ένα ποσοστό... »*] (E20), 3) Επιτροπή αξιολόγησης [*«...Πιστεύω ότι ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να μπει σε αυτή τη διαδικασία ή να δημιουργηθεί μια επιτροπή, η οποία να είναι για αυτό το σκοπό αλλά να λειτουργεί και επιμορφωτικά, δηλαδή ο Σχολικός Σύμβουλος επειδή ασχολείται με πάρα πολλά πράγματα ταυτόχρονα, δεν είναι ακριβώς ο ρόλος του πάντα ο αξιολογητής, είναι κυρίως ο ρόλος του να αντιμετωπίζει και καταστάσεις που συμβαίνουν μέσα σε ένα σχολείο, οπότε πιστεύω ότι θα επιφορτιστεί παραπάνω ο ρόλος του και ίσως να μην γίνει και όπως πρέπει η αξιολόγηση αν το αναθέσουν στους σχολικούς συμβούλους. Πρέπει να γίνει από ανθρώπους, οι οποίοι να μην έχουν ασχοληθεί με τα παιδαγωγικά και έχουν γνώσεις και έχουν εξελιχθεί. Να δημιουργηθεί κάτι σαν μια επιτροπή σε κάθε πρωτοβάθμια και αυτή η επιτροπή να αξιολογεί να μην τους εκπαιδευτικούς αλλά να έχει και τη δυνατότητα να τους επιμορφώνει συνεχώς...»*] (E15), 4) Εξωτερικός αξιολογητής [*«...αλλά θεωρώ ότι η πιο σωστή αξιολόγηση είναι αυτή που γίνεται και από έναν εξωτερικό αξιολογητή με περισσότερη γνώση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα και όχι με μια επίσκεψη. Θα προτιμούσα και έναν εξωτερικό αξιολογητή, ο οποίος δεν θα έχει τόσο πολύ σχέση με την τοπική κοινωνία και άλλου είδους σχέσεις με τον χώρο, αλλά θα είναι γνώστης των παιδαγωγικών θεμάτων και θα μπορεί να αξιολογήσει τις εκάστοτε καταστάσεις και τη δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού. Όπως έγινε αντίστοιχα και στα πανεπιστήμια, στην Τριτοβάθμια*

εκπαίδευση» (E14)], 5) Συνάδελφοι [«...Οι συνάδελφοί μου ίσως» (E17), «...και οι άλλοι συνάδελφοι αλλά ως προς τη συνέπεια, όχι ως προς το διδακτικό έργο» (E20)], 6) Άνθρωποι επιμορφωμένοι για αυτό το ρόλο [«...αλλά και άλλοι άνθρωποι ίσως οι οποίοι θα μπορούσαν να επιμορφωθούν για αυτό το σκοπό και να είναι ας πούμε στο σχολείο από την αρχή του έτους και όχι να έρθουν μια φορά, γιατί όχι; Και άλλοι άνθρωποι δηλαδή εκτός του Διευθυντή ...Θα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, θα είναι ένας άλλος άνθρωπος, δεν ξέρω ποιο θα είναι το όνομά του ας πούμε, κάποιος επιμορφωμένος που μπορεί να δουλεύει στο γραφείο»(E1)], 7) Ουδέτερα άτομα [«Νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι ουδέτερα άτομα. Αυτό βέβαια ενέχει κινδύνους αλλά σε γλυτώνει και από προκαταλήψεις» (E4)], 8) Εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι για αυτή τη δουλειά [«Θα είχα να προτείνω κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα είχαν επιμορφωθεί κατάλληλα για να κάνουν αυτή τη δουλειά, αλλά θα υπήρχε επάρκεια εκπαιδευτικών, δηλαδή θα έπρεπε να μπαίνουν συχνά στην τάξη, να παρακολουθούν μάλλον σε μεγάλο διάστημα έναν εκπαιδευτικό και όχι να τον κρίνουν από μια μέρα που θα μπουν μέσα στην τάξη, ούτε από δύο τρεις μέρες αυτό θα έπρεπε να είναι κάτι που το ελέγχουν εις βάθος» (E6)], 9) Επιστήμονες [«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι και κάποιος επιστήμονας. Δηλαδή εκτός του χώρου, της τοπικής κοινωνίας δηλαδή» (E7)], 10) κάποιον από το Υπουργείο [«Ίσως από το υπουργείο παιδείας κάποιος, που να εμπλέκεται σε αυτό και να μην τον γνωρίζουμε, κάποιος ανεξάρτητος» (E8)], 11) Επιμορφωμένοι επιστήμονες από τα Παιδαγωγικά Τμήματα [«... Πιστεύω επιμορφωμένους επιστήμονες, δεν ξέρω. Από τα παιδαγωγικά τμήματα, που να είναι ειδικευμένοι πάνω στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που να μη μας ξέρουν και να μας αξιολογήσουν όχι με βάση τη σχέση που έχουμε αλλά με βάση το έργο που παράγουμε » (E9)].

### **7.3.2 Χαρακτηριστικά Σχολικού Συμβούλου ως «ιδανικού» αξιολογητή**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 8, βλ. Παρ) ήταν να εξετάσουμε ποια χαρακτηριστικά θα έπρεπε να είχε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Σχολικός Σύμβουλος για να είναι ένας "ιδανικός αξιολογητής". Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν αρκετά και θα μπορούσαμε να τα τοποθετήσουμε σε κατηγορίες για να καταφέρουμε να τα συγκεντρώσουμε και να τα αναλύσουμε.

Τα χαρακτηριστικά του Σχολικού Συμβούλου, όπως αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Σχολικού Συμβούλου, β) χαρακτηριστικά που αφορούν τις γνώσεις και την επιμόρφωσή του και τέλος γ) χαρακτηριστικά που αφορούν το ρόλο του ως αξιολογητή και ως Συμβούλου.

Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας που αναφέρονται στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του Σχολικού Συμβούλου είναι τα εξής: άμεσος (E1,E17), μεταδοτικός (E1), αντικειμενικός (E2,E8,E12,E15), επιεικής (E2), προσιτός (E3), κοινωνικά άμεσος (E3,E15), πνευματικά και ψυχολογικά άμεσος (E3), αμερόληπτος (E5,E19), φιλικός (E5), αξιοκρατικός (E6,E16), ηθικός (E6), να έχει αρετές στον χαρακτήρα του (E6), αδιάβλητος (E8), συνειδητοποιημένος (E14), δίκαιος (E14,E16,E18), ακέραιος (E15), συμβουλευτικός (E15), δημοκρατικός (E16), υποστηρικτικός (E18).

Τα χαρακτηριστικά της δεύτερης κατηγορίας αναφέρονται στις γνώσεις που και την επιμόρφωση που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ο Σχολικός Σύμβουλος για να είναι "ιδανικός αξιολογητής". Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν: επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E9,E16,E18), καταρτισμένος (E2,E16), με άρτια και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (E3), να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E9,E13,E16,E17,E20), να έχει γνώσεις (E10,E16), με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής κατάρτισης (E12), να είναι γνώστης του αντικειμένου (E12), να ξέρει πιο πολλά από τον εκπαιδευτικό (E12), να είναι εκπαιδευτικός της πράξης (E13), να έχει θεωρητική γνώση για την αξιολόγηση (E13,18), να έχει γνώσεις παιδαγωγικών και ψυχολογίας (E15), εμπειρία (E15).

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και έχουν σχέση με τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή και ως βοηθού των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι: πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέα πράγματα (E1), να οργανώνει σεμινάρια (E1), να είναι δραστήριος (E1), να είναι βοηθός (E4,E11,E14), να προστατεύει τους εκπαιδευτικούς (E4), να κάνει τακτικές επισκέψεις (E5,E10,E11,E12,E13,E16,E17,E18), να είναι κοντά στον δάσκαλο (E7,E18), να είναι άγνωστος (E8), να είναι κοντά στη σχολική μονάδα (E10,E13,E17), να είναι επιστημονικός συνεργάτης και επιμορφωτής (E11), να έχει ως στόχο της αξιολόγησης τη βελτίωση (E12), να αφυπνεί τον εκπαιδευτικό (E14),

να έχει θετική διάθεση (E15), να είναι εκεί όταν τον χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (E17), να συνεργάζεται (E17), να αξιολογεί με βάση το έργο (E19), να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος (E20), να έχει ψηφιστεί από τους συναδέλφους (E20).

Επομένως, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν με περισσότερη συχνότητα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι για να είναι ένας Σχολικός Σύμβουλος "ιδανικός αξιολογητής" θα πρέπει να είναι άμεσος (E1,E17), αντικειμενικός (E2,E8,E12,E15), δίκαιος (E14,E16,E18), αξιοκρατικός (E6,E16), αμερόληπτος (E5,E19), επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E9,E16,E18), καταρτισμένος (E2,E16), να έχει θεωρητική γνώση για την αξιολόγηση (E13,18), να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E9,E13,E16,E17,E20), να έχει γνώσεις (E10,E16), να είναι βοηθός (E4,E11,E14), να κάνει τακτικές επισκέψεις (E5,E10,E11,E12,E13,E16,E17,E18), να είναι κοντά στον δάσκαλο (E7,E18) και τέλος να είναι κοντά στη σχολική μονάδα (E10,E13,E17).

### **7.3.3 Χαρακτηριστικά Διευθυντή ως «ιδανικού» αξιολογητή**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 9, βλ. Παρ) ήταν να εξετάσουμε ποια χαρακτηριστικά θα έπρεπε να είχε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας για να είναι ένας "ιδανικός αξιολογητής". Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν αρκετά, όπως και στο παραπάνω ερώτημα, και γι' αυτό θα χρειαστεί να τα τοποθετήσουμε σε κατηγορίες για να καταφέρουμε να τα συγκεντρώσουμε και να τα αναλύσουμε.

Τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, όπως αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Διευθυντή, β) χαρακτηριστικά που αφορούν τις γνώσεις και την επιμόρφωσή του και τέλος γ) χαρακτηριστικά που αφορούν το ρόλο του ως αξιολογητή και ως ρυθμιστή.

Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας που αναφέρονται στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του Διευθυντή είναι τα εξής: άμεσος (E1), μεταδοτικός (E1), αντικειμενικός (E2,E8,E10,E15,E18), επιεικής (E2), προσιτός (E3),

κοινωνικά , πνευματικά και ψυχολογικά άμεσος (E3), δίκαιος (E5,E14,E16,E18), αμερόληπτος (E5), αξιοκρατικός (E6,E16), ηθικός (E6), να έχει αρετές στον χαρακτήρα του (E6), αδιάβλητος (E8), αξιοπρεπής (E14), να έχει καλή διάθεση (E15), δημοκρατικός (E16), μη προκατειλημμένος (E16).

Στη συνέχεια ακολουθούν τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γνώσεις και την επιμόρφωση που θα ήθελαν να έχει ο Διευθυντής. Συγκεκριμένα θα πρέπει να είναι επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E15), με άρτια και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (E3), να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E20), να έχει γνώσεις (E10), να έχει εξειδίκευση στα κριτήρια της αξιολόγησης (E10), να είναι γνώστης του διοικητικού μέρους (E13), να έχει επιμορφωθεί και να ασχολείται και με τα παιδαγωγικά θέματα (E15), να συνεργάζεται (E17).

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο του Διευθυντή στη σχολική μονάδα ως αξιολογητή και ως ρυθμιστή οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέα πράγματα (E1), να είναι δραστήριος και να οργανώνει σεμινάρια και δράσεις (E1), να γνωρίζει τα παιδιά του σχολείου (E3), να κατευθύνει και να προστατεύει τον εκπαιδευτικό (E4), να κρατά ενωμένο το σχολείο (E7), να κρατά ενωμένο το προσωπικό του σχολείου (E7,E17), να αξιοποιεί τη δυνατότητα της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευτικούς (E12,E17), να έχει επικοινωνία με τους συναδέλφους (E13), να είναι βοηθός του εκπαιδευτικού (E4,E13,E14,E17), να είναι συντονιστής των εκπαιδευτικών (E14), να έχει επαφή με τις τάξεις (E14,E17), να είναι γνώστης των αναγκών στη σχολική μονάδα (E14), να είναι εκεί όταν το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (E14,E17), να είναι πολιτικά ουδέτερος (E15), να μην είναι ελεγκτής και να μην εκμεταλλεύεται την εξουσία που έχει (E15), να κρατά μια απόσταση από τους εκπαιδευτικούς (E15,E16), να είναι ρυθμιστής (E17), να μη λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις (E18,E19), να έχει σταθερές παραμέτρους για όλους (E19) και να είναι αποδεκτός από τους συναδέλφους (E20).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να συμπεράνουμε και πάλι με βάση τη συχνότητα που παρουσιάστηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ότι για να είναι ένας Διευθυντής "ιδανικός" αξιολογητής θα πρέπει να είναι αντικειμενικός (E2,E8,E10,E15,E18), δίκαιος (E5,E14,E16,E18), αξιοκρατικός (E6,E16), επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E15), να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E20), να κρατά ενωμένο το προσωπικό του



σχολείου (E7,E17), να αξιοποιεί τη δυνατότητα της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευτικούς (E12,E17), να είναι βοηθός του εκπαιδευτικού (E4,E13,E14,E17), να έχει επαφή με τις τάξεις (E14,E17), να είναι εκεί όταν το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (E14,E17), να κρατά μια απόσταση από τους εκπαιδευτικούς (E15,E16) και να μη λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις (E18,E19).

#### 7.3.4 Σχολικός Σύμβουλος: αξιολογητής ή βοηθός;

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 10, βλ. Παρ.) ήταν να διερευνήσουμε την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον συνδυασμό του αξιολογικού ρόλου και του συμβουλευτικού ρόλου που κατέχει ο Σχολικός Σύμβουλος κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο θεωρούν τον συμβιβασμό αυτών των δύο ρόλων εφικτό.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν με ακρίβεια μοιρασμένοι ανάμεσα σε δύο κατηγορίες, α)σε εκείνους που θεωρούν εύκολο για τον Σχολικό Σύμβουλο να συμβιβάσει τον υποστηρικτικό και τον αξιολογικό ρόλο [*«Πιστεύω πιο πολύ ότι είναι θέμα ανθρώπου. Αν δηλαδή έχει σκοπό πραγματικά να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό έργο πιστεύω ότι αυτά τα δύο μπορεί να τα συμβιβάσει»* (E2), *«Δεν είναι δύσκολο, αν είσαι επαρκώς καταρτισμένος δεν είναι καθόλου δύσκολο»* (E3), *«Αν έχει την καλή διάθεση όλα μπορεί να τα κάνει»* (E4,E18), *«Για εμένα αν είναι επιμορφωμένος κατάλληλα και έχει όρεξη για δουλειά πιστεύω ότι μπορεί να τα συνδυάσει αν έχει πολύ λίγους εκπαιδευτικούς στον τομέα του, δηλαδή υπό την επίβλεψή του εννοώ»*(E6), *«Αν δώσει έμφαση στον υποστηρικτικό, θεωρώ ότι είναι εύκολο να το κάνει»* (E12,E14), *Εύκολο γιατί νομίζω αν θέτει στόχους για κάθε σχολική μονάδα... θα έπρεπε αρχικά οι σχολικοί σύμβουλοι να έχουν λιγότερες σχολικές μονάδες»* (E13), *«Θα έπρεπε να του είναι εύκολο όμως αφού του έδωσαν αυτό το ρόλο»* (E16)] και β) σε εκείνους που το θεωρούν δύσκολο [*«Σίγουρα θα είναι δύσκολο»*(E1,E7,E8,E9,E10), *«Δύσκολο αλλά θα μπορούσε να τα καταφέρει»*(E5), *«Δεν συμβιβάζονται οι δύο αυτοί ρόλοι. Δεν μπορείς να είσαι υποστηρικτής και βοηθός του εκπαιδευτικού από τη μια και βαθμολογητής από την άλλη, όταν μάλιστα υπάρχει και η ποσόστωση»*(E11), *«Πολύ δύσκολο. Πιστεύω ότι σε αυτό φταίνε και οι εκπαιδευτικοί... Αν οι εκπαιδευτικοί τον δουν σαν επιθεωρητή όπως είπα προηγουμένως τότε δεν πρόκειται να ασχοληθούν με*

το συμβουλευτικό κομμάτι, θα ενδιαφέρονται μονάχα να παρουσιάσουν μια ιδεατή εικόνα ... και επίσης θεωρώ ότι είναι δύσκολο και από θέμα χρόνου. Είναι όλοι υπεύθυνοι για ένα πολύ μεγάλο μέρος σχολείων... Είναι πολύ δύσκολο. Δηλαδή ο αξιολογικός ρόλος είναι πάρα πολύ δύσκολος για να ανατεθεί σε ένα μόνο άτομο γι' αυτό πιστεύω ότι πρέπει να δημιουργηθεί μια επιτροπή για να μοιραστεί ας πούμε η δουλειά»(E15), «Δύσκολο. Πάρα πολύ δύσκολο. Πιστεύω ότι γι' αυτό θα αποτύχει εν μέρει η αξιολόγηση ... Θα αποτύχει γιατί ενώ του έχουν βάλει ένα 15% να διώξει ή να υποβιβάσει ή να κρατήσει στάσιμους, κοντράρεται με τα προσωπικά του αισθήματα ... Γιατί είναι και αξιολογητής αλλά δεν μπορεί να είναι και βοηθός και αξιολογητής εξίσου» (E17), «Νομίζω ότι είναι αρκετά δύσκολο γιατί όταν υποστηρίζεις στέκεσαι στο πλευρό του εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός σε βλέπει στα μάτια, όταν αξιολογείς υπάρχει ένα είδος φόβου αν θέλεις...» (E19), «Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Δύσκολο έως αδύνατο... Στη συγκεκριμένη όπως είναι τώρα θεωρώ ότι είναι ασύμβατο. Δηλαδή δεν μπορεί ο ίδιος να σε απολύει και ο ίδιος να σε κρίνει» (E20)].

### **7.3.5 Διευθυντής: αξιολογητής ή διευθύνων της Σχολικής μονάδας;**

Στόχος του ερευνητικού αυτού ερωτήματος (ερώτηση 11, βλ. Παρ.) ήταν να μελετηθούν οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν εύκολο ή δύσκολο για τον Διευθυντή να διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και από την άλλη πλευρά να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Στις συγκεκριμένες απαντήσεις δεν συμβαίνει το ίδιο με την αντίστοιχη ερώτηση παραπάνω που έγινε για τον Σχολικό Σύμβουλο. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία (15 από τους 20 εκπαιδευτικούς) πιστεύουν ότι είναι αρκετά δύσκολο για τον Διευθυντή να συμβιβάσει τους δύο αυτούς ρόλους, να διευθύνει δηλαδή το σχολείο και να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς [*«Δύσκολο και αυτό πιστεύω ότι είναι, για να γίνει και σωστά δηλαδή»*](E1), *«Επειδή είναι πιο άμεση αυτή η επικοινωνία, με τους εκπαιδευτικούς, νομίζω ότι είναι πιο λεπτή η θέση του Διευθυντή...»* (E3), *«Αρκετά δύσκολο»*(E5,E7,E8,E18), *«Εγώ πιστεύω ότι είναι δύσκολο γιατί έχει πάρα πολλές αρμοδιότητες...»*(E6), *«Πιστεύω ότι θα είναι εξίσου δύσκολο. Θα τον φέρνει σε πολύ δύσκολη θέση, με βάση το στοιχείο του ότι γνωριζόμαστε και όλοι και είμαστε από τον ίδιο τόπο ας πούμε»* (E9), *«Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί εν μέρει αξιολογεί και τον ίδιο. Έχει και αυτός ποσοστά*

ευθύνης» (E10), «Θεωρώ ότι είναι αρκετά δύσκολο αυτό το κομμάτι, γιατί οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έχουν καθημερινή επαφή. Αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσονται και διαπροσωπικές, φιλικές σχέσεις, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην αξιολόγηση» (E12), «Δύσκολο, αρκετά δύσκολο, γιατί πρέπει να διατηρήσει ισορροπίες. Αν πάρουμε το προεδρικό διάταγμα που μου αναφέρατε, είναι δύσκολο γιατί ήδη έχουν αρχίσει και δημιουργούνται κόντρες και φήμες ότι ο διευθυντής μπορεί να σου στερήσει μια εξέλιξη είτε οικονομική ανάπτυξη ή ανάπτυξη σε βαθμό που συνδέεται. Και από την άλλη πρέπει να κρατά ισορροπίες και μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη σχέση που έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία, με τους γονείς. Δηλαδή θεωρώ πιο δύσκολη τη δουλειά του από του σχολικού συμβούλου στο θέμα της αξιολόγησης» (E13), «Είναι πάρα πολύ δύσκολο ... επειδή έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς αρχίζει και αναπτύσσει μια διαφορετική σχέση είτε θετική είτε αρνητική, οπότε από τη στιγμή που αρχίζει να αναπτύσσει αυτή τη σχέση είναι δύσκολο να μπει στη διαδικασία να αξιολογήσει αντικειμενικά» (E15), «Αυτό είναι τεράστιο ερώτημα που θέτεις γιατί πρώτα από όλα ποιος αξιολογεί τον διευθυντή. Από εκεί αρχίζουμε. Αν δηλαδή ο διευθυντής έχει αξιολογηθεί όπως έχει αξιολογηθεί, ποιος του δίνει το δικαίωμα να με αξιολογεί εμένα... Άρα πιστεύω ότι είναι λεπτή η θέση του διευθυντή άπαξ και δεχτεί να αξιολογήσει πρέπει να αξιολογεί πολύ καλά» (E17), «Το να διευθύνει τη σχολική μονάδα το θεωρώ πιο εύκολο από το να πρέπει να βάλει ένα βαθμό σε κάθε μέλος του προσωπικού του» (E19), «Αυτό ισχύει ακριβώς όπως στο σύμβουλο και είναι ακόμα πιο δύσκολο γιατί βλέπει και κάθε μέρα τους εκπαιδευτικούς» (E20)].

Ωστόσο υπήρχαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν εύκολο τον συμβιβασμό των δύο αυτών ρόλων για τον Διευθυντή ενώ ορισμένοι αναφέρουν και κάποιες προϋποθέσεις [«Αν έχει την καλή διάθεση όλα μπορεί να τα κάνει»(E4), «Όχι είναι εύκολο. Γιατί είναι μέσα στα πράγματα, είναι μέσα στο σχολείο. Ακούει, μαθαίνει, μπαίνει, βγαίνει, είναι εύκολο για τον διευθυντή» (E16), «Νομίζω ότι αν είναι ένας άνθρωπος που κάνει σωστά τη δουλειά του μπορεί να ανταπεξέλθει και στα δύο εξίσου καλά. Αντικειμενικός και δίκαιος δηλαδή»(E2), «Αν αξιολογεί το διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι δύσκολο. Αν όμως αξιολογεί το κλίμα ανάμεσα σε συναδέλφους και τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι δύσκολο...» (E11), «Είναι εν μέρει δύσκολο για αυτόν, γιατί αξιολογώντας τους εκπαιδευτικούς τους διοικεί ο ίδιος είναι ουσιαστικά σαν να αξιολογεί και τον εαυτό του, αλλά και πάλι για εμένα ένας

*άνθρωπος ο οποίος δικαίως κατέχει μια θέση και αξία, πρέπει να γνωρίζει και ότι έχει και κάποιες ευθύνες, όχι μόνο εξουσία ... μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής αρκεί να βγάζει λίγο το προσωπικό στοιχείο απ' έξω και να είναι αντικειμενικός» (E14)].*

#### **7.4 Βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του**

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν άμεσα στην αποτελεσματικότητά του, όπως για παράδειγμα τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι κ.α. Για το λόγο αυτό τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς τέσσερα (4) ερωτήματα. Το πρώτο αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το δεύτερο αναφέρεται στο αν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγησή τους, το τρίτο ερώτημα αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης και το τέταρτο στα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

##### **7.4.1 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (ερώτηση 6, βλ. Παρ.) επιχειρήσαμε να μελετήσουμε τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ως κατάλληλα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρκετά κριτήρια τα οποία θεωρούν σημαντικά και σχετίζονται: α)με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, β)με το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, γ)με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, δ)με την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ε)με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στ)με την προσωπικότητά του.

Τα κριτήρια που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αφορούν πρώτα από όλα το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά (E4,E,9,E10,E11), τη σχέση με τους μαθητές (E1,E6,E8,E12,E13,E14,E16,E17,E18), το κλίμα στην τάξη (E5), την

καθημερινή παρουσία στην τάξη (E13), τη διάθεση (E15), την οργανωτικότητα (E15) και την ειλικρίνεια με τα παιδιά.

Όσον αφορά το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κριτήρια αξιολόγησης το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου (E2,E5,E9,E10,E11,E15,E17) και την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση της τάξη και τις ανάγκες των μαθητών (E14).

Τα κριτήρια που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών είναι τα εξής: ο τρόπος που γίνεται το μάθημα (E1,E2,E4,E6,E9,E10,E12,E14,E17,E18,E19), οι δραστηριότητες που γίνονται (E1,E6,E18), τα πράγματα που γίνονται στην τάξη (E1,E6,E12,E18,E19), η αξιολόγηση των μαθητών (E4,E5,E9,E10), τα αποτελέσματα των μέσων όρων της τάξης (E10), οι μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται (E11,E18), η δυναμική της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μέσα από τη σχολική πρακτική (E11), η υπομονή και η επιμονή (E15), η κατανόηση και η επιμονή σε δύσκολες καταστάσεις (E15), η κοινωνικότητα (E15), η συνεργατικότητα (E15), η μεταδοτικότητα (E15), η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (E15), η διαχείριση κρίσεων στην τάξη (E17), και το εκπαιδευτικό ταλέντο (E20).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ακόμα ανέφεραν ως σημαντικά ορισμένα κριτήρια που σχετίζονται με την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Συγκεκριμένα, ως σημαντικά κριτήρια θεωρούν την επαγγελματική συνέπεια (E1,E2,E4,E5,E6,E8,E9,E10,E12,E20), τη σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών (E5,E6,E14,E16), το κλίμα που υπάρχει με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή (E6,E8,E13,E14,E17), την ανάληψη πρωτοβουλιών (E8), το κοινωνικό ήθος του εκπαιδευτικού (E11), το κλίμα στο σχολείο (E13,14), τη συνεργασία στη Σχολική Μονάδα (E17) και την προσφορά βοήθειας όπου χρειαστεί στο σχολείο (E19).

Τέλος, καταγράφηκαν και αρκετά κριτήρια σχετικά με την επιστημονική, επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπικότητα του εκπαιδευτικού τα οποία ήταν τα εξής: οι γνώσεις τους εκπαιδευτικού (E3,E20), η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (E4,E7,E9,E10,E11,E16), ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού (E4), η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση (E3,E8,E11,E12,E16), οι πρωτοβουλίες αυτομόρφωσης (E13,E15,E16), η ενδοσχολική επιμόρφωση (E13), η ψυχική ακεραιότητα και η ψυχική ισορροπία (E15), η συνεχής εξέλιξη (E15), η επιμόρφωση

σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών (E15), τα χρόνια εμπειρίας (E4,E16) και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα εντός και εκτός σχολείου (E19)

#### **7.4.2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους**

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (ερώτηση 20, βλ. Παρ.) προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις προσωπικές απόψεις/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να είναι κριτήριο για την αξιολόγησή τους.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο συγκεκριμένο ερώτημα μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) σε εκείνους που πιστεύουν ότι δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση και οι οποίοι είναι και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E16, E17, E18, E20): [*«Νομίζω ότι θα είναι υποκειμενικό πάλι. Άρα δεν είμαι υπέρ»* (E3), *«Όχι. Τι δουλειά έχει το ένα με το άλλο;»*(E4), *«Όχι. Γιατί οι λόγοι που συμμετέχει ή δεν συμμετέχει κάποιος είναι πάρα πολλοί. Μπορεί κάποιος να συμμετέχει για να δείξει το καλό πρόσωπο ας πούμε ότι ναι είμαι μέσα σε όλα άρα είμαι καλός εκπαιδευτικός. Αλλά μπορεί να είναι καλός εκπαιδευτικός και κάποιος που δεν συμμετέχει γιατί πιστεύει ότι με τον τρόπο που γίνεται, δεν γίνεται για να βελτιωθεί το έργο και η διδασκαλία του »* (E9), *«Όχι, γιατί αισθάνομαι ότι η μη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»*(E12), *«Θα το συνδέσουν αυτό δυστυχώς. Δεν πρέπει να γίνει. Όταν κάποιος αρνείται να συμμετέχει στην αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία από τεμπελιά, είναι και πολιτική πράξη. Για εμένα προσωπικά πιστεύω ότι είναι πολιτική πράξη, γιατί κανένας δεν ρώτησε τους δασκάλους ... Δηλαδή να στο πω αλλιώς, δεν είναι κακή η αυτοαξιολόγηση. Ίσως το καλύτερο δυνατό που έπρεπε να κάνουμε, αλλά όχι έτσι. Όχι σαν προθάλαμος για εμένα. Οπότε διαφωνώ»* (E17), *«Καλά αυτό είναι το λιγότερο αστείο. Δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη στο αν είσαι καλός εκπαιδευτικός αν θα πάρεις μέρος στην αυτοαξιολόγηση, η οποία είναι προς το παρόν γίνεται για να γίνει. Αυτό προσωπικά πιστεύω ότι είναι αστείο»* (E20)], β) σε εκείνους που πιστεύουν ότι πρέπει

να είναι κριτήριο η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (E1,E15,E19): [*«Ναι! Πρέπει ... Καταρχάς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι οι πιο βασικοί παράγοντες για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Οπότε πρέπει και εκείνοι να συμμετέχουν, και η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας να προσφέρει πάρα πολύ υλικό για τον αξιολογητή, οπότε ο αξιολογητής θεωρώ ότι θα πρέπει να τα αξιολογήσει όλα αυτά για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού»*](E15)], γ) και τέλος σε εκείνους που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να είναι αλλά όχι εξολοκλήρου και με προϋποθέσεις (E10,E13,E14): [*«Κατά ένα ποσοστό ναι. Αρκεί να είμαστε αντικειμενικοί και να μη θέλουμε να καλύψουμε και εμάς τους ίδιους και τους συναδέλφους»* (E10), *«Υπό προϋποθέσεις, δηλαδή προϋποθέτει η αυτοαξιολόγηση ότι θα πρέπει να δημιουργείται ένα τέτοιο κλίμα παιδαγωγικής και διδακτικής συνεργασίας αλλά και συνεργασίας με το κοινωνικό περιβάλλον.... με την κοινωνία που είναι το σχολείο, που όμως με τη μέχρι στιγμής μου εμπειρία θεωρώ δύσκολη. Πρέπει πρώτα να αποφασίσουν, να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους ... γιατί από την άλλη μπορεί υπό αυτή την έννοια ας πούμε , κάποιος εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε ένα σχολείο αν συνδέονται αυτά τα δύο επειδή, αν δεν υπάρχει συνεργασία, αν δεν υπάρχει κατανόηση μεταξύ του ενός και του άλλου, και για να στο πω πιο απλά γιατί να την πατήσει ένας για όλους»* (E13), *«Αυτό δείχνει ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολείο το οποίο δουλεύει. Ανεξάρτητα από το αν θα είναι εκεί την επόμενη χρονιά ή όχι ...Το να ενδιαφέρεται κάποιος επί της ουσίας για τον χώρο στον οποίο δουλεύει είναι σημαντικό, τώρα αν αυτό θα πρέπει να σχετίζεται και με την αξιολόγησή του; .... Ναι αλλά όχι τόσο.... Έχει σχέση αλλά δεν θα έπρεπε να είναι και 100% της αξιολόγησής του. Ένα μέρος της αξιολόγησής του θα μπορούσε να επηρεαστεί από αυτό, το πώς συμμετέχει, το τι προτείνει και το τι κάνει»* (E14)].

### **7.4.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 12, βλ. Παρ.) ήταν να μελετήσουμε τις μεθόδους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας ως καταλληλότερες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια μεγαλύτερη προτίμηση στη συνεχή παρατήρηση της διδασκαλίας από τον αξιολογητή

(E1, E4, E6, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E20), στο Portfolio (E1,E4,E6,E7,E9,E10,E11,E12,E20),στην αυτοανάλυση (E1,E4,E6,E9,E11,E12,E19). Αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κατάλληλες μεθόδους την αξιολόγηση με συμβόλαιο (E4,E7,E9,E18), τη διαπίστωση παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης (E2,E7,E9), τη διαπίστωση της απόδοσης των μαθητών (E4,E11,E20) και την αλληλοαξιολόγηση (E4,E6,E12). Μικρότερη προτίμηση έδειξαν οι εκπαιδευτικοί στις παρακάτω μεθόδους: αποδοχή από τους μαθητές(E2), τεστ γνώσεων (E3), έλεγχος αντικειμενικών προσόντων εκπαιδευτικού (E12), εξετάσεις (E13), συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό (E14,E15), ερωτηματολόγιο (E14), ερωτηματολόγιο στους μαθητές (E15), συζήτηση και συνέντευξη από τον Διευθυντή για να δώσει τη δική του οπτική (E15), έλεγχος υλικού διδασκαλίας (E16), ενημέρωση από τους γονείς για το αν είναι ευχαριστημένοι (E16), συζήτηση με το δάσκαλο (E17), γνώμη μαθητών και συναδέλφων (E20) και τέλος διάφοροι συνδυασμοί όλων των μεθόδων(E5).

#### **7.4.4 Στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Η συγκεκριμένη ερώτηση (ερώτηση 18, βλ. Παρ.) που παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς ως άποψη ενός εκπαιδευτικού, του Γιάννη, είχε ως στόχο να διερευνηθεί η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες η γνώμη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το συγκεκριμένο πλαίσιο, την κτιριακή υποδομή των σχολείων, την υλικοτεχνική υποδομή, την περιοχή κ.ά., και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν ως προς τη συγκεκριμένη άποψη, αναφέροντας την προσωπική τους γνώμη.

Από τα αποτελέσματα που μελετήθηκαν και οι 20 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα συμφώνησαν με τη γνώμη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Ξεκάθαρα συμφωνώ. Δηλαδή για παράδειγμα εγώ διδάσκω φυσική χωρίς να έχω ούτε υποτυπώδες εργαστήριο. Είναι ανύπαρκτο το εργαστήριο ...Δηλαδή καθαρά εναπόκειται στη*



διάθεση του δασκάλου και κατά πόσο μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός χρήματα για να προμηθευτεί τα υλικά.»(E3), «Συμφωνώ. Και βέβαια πρέπει να λαμβάνονται. Για παράδειγμα αν θέλω στην Ε δημοτικού να κάνω πειράματα, έχω τη διάθεση, έχω τις γνώσεις, αλλά δεν έχω το υλικό, πως θα γίνουν»(E10), «Συμφωνώ απόλυτα. Διότι δεν ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί αν οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου δεν είναι καλές, αν η υλικοτεχνική του υποδομή δεν είναι τέτοια ώστε να βοηθήσει το έργο του. Η περιοχή και το σύνολο των μαθητών είναι επίσης πολύ σημαντικά.»(E12), «Συμφωνώ, γιατί είπα και πριν ότι κρίνουμε τον εκπαιδευτικό απλά και μόνο επειδή έχουμε κάποιες συγκεκριμένες απαιτήσεις από αυτόν. Πρέπει να αξιολογούμε και τις συνθήκες, το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει κάθε φορά »(E14), «Συμφωνώ απόλυτα με αυτό γιατί δεν είναι όλα τα σχολεία ίδια. Ένα σχολείο της πόλης, όπου οι γονείς είναι μορφωμένοι κτλ κτλ δεν μπορεί να είναι το ίδιο με ένα σχολείο των Ζωνιανών. Δεν έχουν ούτε την ίδια υλικοτεχνική υποδομή, ούτε τη ίδια διάθεση για μάθηση ούτε τις ίδιες υποδομές ούτε τίποτα. Δεν μπορούμε να συγκρίνουμε δύο ανόμοια σχολεία μεταξύ τους, με τον ίδιο τρόπο»(E16), «Συμφωνώ απόλυτα. Για όλα για όλα. Δεν μπορείς να αξιολογήσεις το ίδιο έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει υπολογιστές, προτζέκτορες τα πάντα, με έναν εκπαιδευτικό που είναι σε ένα ορεινό χωριό και ο οποίος έχει έναν πίνακα με κιμωλίες, και όχι μόνο» (E18).

## 7.5 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σύνδεση συγκεκριμένων παραγόντων με τη συγκεκριμένη αξιολόγηση που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και αποτελούν μερικούς από τους λόγους που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν υποψίες και μια γενικότερα αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν συμφωνούν στη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών α) με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη και β) με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

### 7.5.1 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (ερώτηση 16, βλ. Παρ.) θέλαμε να μελετήσουμε τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδεθεί με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (13 από τους 20) διαφωνούν και πιστεύουν ότι δεν πρέπει να συνδεθούν (E1,E2,E3,E4,E5,E8,E9,E11,E12,E13,E16,E17,E19). Συγκεκριμένα ορισμένοι από αυτούς αναφέρουν: «...όχι γιατί δεν πιστεύω στην αξιολόγηση με την έννοια να γίνει αξιολόγηση για να τιμωρήσουμε τον κακό και να τον αφήσουμε ας πούμε σε χαμηλή βαθμίδα, να μην πληρώνεται, ή να μείνει απλήρωτος και τελικά να τον απολύσουμε. Πιστεύω σε μια αξιολόγηση που αποσκοπεί κάπου αλλού τελικά»(E1), «E όχι. Ο καθένας κάνει την προσπάθειά του στο βαθμό που μπορεί. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να τιμωρούνται μέσω του μισθού» (E9), «Όχι. Δεν συμφωνώ να συνδεθεί. να συνδεθεί με επιμόρφωση, να συνδεθεί με δράσεις βελτίωσης της παρεχόμενης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και τη βελτίωση του μαθησιακού τους αντικειμένου» (E13), «Όχι διαφωνώ σε αυτό. Ίσως σε μια τέλεια κοινωνία θα έπρεπε, αλλά στη δικιά μας δεν πιστεύω ότι τα λεφτά θα κάνουν καλύτερη την εκπαίδευση. Θα αυξήσουν την ανισότητα εγώ πιστεύω πάρα πολύ κιόλας»(E17).

Δύο εκπαιδευτικοί (E10,E15) διαφωνούν στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη αλλά συμφωνούν στη σύνδεσή της με τη βαθμολογική ή/και τη διοικητική. Και συγκεκριμένα αναφέρουν τα εξής: «Τη βαθμολογική και τη διοικητική ναι. Τη μισθολογική όχι.»(E10), «Με τη μισθολογική όχι. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένας συγκεκριμένος μισθός για όλους τους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που εγώ μπορεί να δουλεύω πολύ περισσότερες ώρες για τη συγκεκριμένη τάξη δεν νομίζω ότι θα είναι καλό να γίνει η αξιολόγηση με βάση μισθολογικά κριτήρια ... αν μπουν στη μέση τα χρήματα θα χαθεί σκοπός που είναι η εξέλιξη, η προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, νομίζω αυτό, μισθολογικά κριτήρια με τίποτα. Κριτήρια όσον αφορά την εξέλιξή του σε θέσεις ναι, γιατί δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος

φαίνεται μέσα από την αξιολόγηση, να μην ενδιαφέρεται να βελτιώσει τις μεθόδους του μετά επειδή έχει συγκεκριμένους γνωστούς και συγκεκριμένους φίλους να φτάνει σε μια θέση και να γίνεται διευθυντής. Κάπως αυτό πρέπει να ελέγχεται. Ίσως η αξιολόγηση να είναι ένας καλός τρόπος.» (E15).

Ακόμα τρεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (E6,E14,E20) πιστεύουν ότι θα πρέπει να συνδεθούν μερικώς και όχι απόλυτα: «Αναλόγως. Εννοείται πως πρέπει ένας άνθρωπος που δουλεύει πολλά χρόνια να παίρνει αύξηση, δηλαδή να αυξάνεται ο μισθός του, αυτό είναι λογικό. Το να παραμένει σταθερός ο μισθός του δεν το θεωρώ λογικό, ούτε δίκαιο. Τώρα αν κάποιος, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρείται με την αξιολόγηση, αν είναι αξιοκρατική η αξιολόγηση, ότι αποδίδει πάρα πολύ περισσότερο από άλλους και κάνει πολύ περισσότερη δουλειά εκεί ίσως εκείνος θα μπορούσε να παίρνει κάποια μπόνους ή οτιδήποτε»(E6), «Ναι αλλά όχι απόλυτα. Δηλαδή δεν σημαίνει ότι το κίνητρο όπως είπα και πριν θα είναι μόνο ο μισθός, αλλά ανεβαίνοντας και περνώντας τα χρόνια και την προϋπηρεσία έχει κάποιο συν στον μισθό του ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή να μην είναι τιμωρία του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιμορφώθηκε αλλά εν μέρει δεν πέτυχε τον στόχο του, δεν θα πάρει παραπάνω χρήματα. Γιατί ο μισθός δεν έχει να κάνει απαραίτητα με τη δουλειά, έχει να κάνει και με τη ζωή» (E14), «Πιστεύω ότι θα πρέπει μερικώς. Δηλαδή αυτός που δουλεύει περισσότερο πρέπει να πληρώνεται σε ένα ποσοστό και λίγο καλύτερα. Αλλά όχι αυτός που δεν δουλεύει να πληρώνεται λιγότερο. Δηλαδή εδώ πέρα αυτό που δεν δουλεύει θα τον πληρώνουμε λιγότερο ή και καθόλου και όχι αυτός που θα δουλεύει καλύτερα θα πληρώνεται περισσότερο. Γι' αυτό αυτή η αξιολόγηση δεν πρόκειται να πετύχει.» (E20).

Και τέλος δύο εκπαιδευτικοί (E7,E18) θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξει σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη μισθολογική και τη βαθμολογική εξέλιξη χωρίς όμως να αναφέρουν συγκεκριμένα επιχειρήματα για την άποψη αυτή.

## **7.5.2 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος (ερώτηση 19, βλ. Παρ.) ήταν να διερευνήσουμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (10 από τους 20) διαφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (E5,E6,E7,E8,E9,E11,E14,E16,E18,E19). Συγκεκριμένα μερικοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν: «Όχι, όχι. Κοίταξε από την πείρα μου έχει δείξει ότι πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που θα κάνουν λιγότερο ή καλύτερα τη δουλειά τους. Δεν σημαίνει ότι χαλάει η κολώνα του σχολείου. Ελάχιστοι είναι μωρέ εντάξει, οι περισσότεροι εργάζονται, δουλεύουν θεωρώ εγώ» (E7), «Όχι. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κάνει τα πάντα και το συγκεκριμένο που δουλεύει να μην τραβάει. Να συνδέονται αυτά τα δύο; Δεν νομίζω ότι θα ήθελα να συμβεί αυτό» (E9), «Όχι. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογηθεί και με τις δράσεις του σε άλλες σχολικές μονάδες. Αυτό συνδέεται και με το προηγούμενο, ότι πρέπει να βλέπουμε και το πλαίσιο κάθε φορά, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει ότι καλύτερο μπορεί αλλά βασιζόμενος και στις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας» (E14), «Όχι πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα»(E16,E18).

Ωστόσο, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συμφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (E3,E4,E10,E12,E13,E15,E20), οι οποίοι δηλώνουν π.χ. ότι: «Ναι. Πρέπει να γίνει αυτό. Γιατί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει και το προσωπικό της. Δεν είναι τα κτίρια μόνο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι και το προσωπικό. Και το προσωπικό πρέπει να δεχτεί και ετεροαξιολόγηση, δεν μπορεί να αξιολογείται μονάχα από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητά του.» (E15), «Ναι θα έπρεπε να συνδεθεί. Θα έπρεπε η αυτοαξιολόγηση να είναι ειλικρινής και μετά η αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης. Εφόσον όμως η αυτοαξιολόγηση είναι ειλικρινής και ειλικρινής αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να γίνει με το φόβο της απόλυσης» (E20).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν και ότι δεν έχουν άποψη για το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ ένας εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική άποψη από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς λέγοντας ότι αν η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας γινόταν σωστά δεν θα χρειαζόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφού όλα τα ζητήματα θα συζητούνταν στον σύλλογο: «Αν υπήρχε σωστή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν θα χρειαζόταν

να υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή θα πήγαινε μπροστά το σχολείο μόνο με την αυτοαξιολόγηση. Γιατί θα λύνονταν όλα τα προβλήματα με τη συζήτηση μέσω του συλλόγου. Το βασικότερο είναι ο σύλλογος. Γιατί αν το Υπουργείο όντως θέλει την Εκπαίδευση να βελτιωθεί και να μη το μπλέξει με οικονομικά κριτήρια. Ε τότε αυτός είναι ο σκοπός, γίνεται και με την αυτοαξιολόγηση τη σωστή. Να δουλεύει ο σύλλογος και να λύνει τα προβλήματά του και με τον σύμβουλο βοήθεια. Μετά εκ του πονηρού γίνονται όλα τα άλλα, για να συνδέσουν το οικονομικό κριτήριο. Αλλά είναι ένα βήμα για εμένα που οδηγεί στην αξιολόγηση και δυστυχώς το ένωσαν, χωρίς καν να ερωτηθούμε»(E17).

## **7.6 Βασικοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους**

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα είναι να εντοπίσουμε τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση ενώ ακόμα ζητήθηκε να αναφερθούν τρόποι με τους οποίους οι ίδιοι πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα γινόταν αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και πιο αποτελεσματική. Για να διερευνήσουμε τα παραπάνω έγινε μια ερώτηση στους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 21, βλ. Παρ.), η οποία χωρίστηκε σε δύο σκέλη να καταφέρουμε να εντοπίσουμε τα αποτελέσματα και να τα αναλύσουμε, συγκεκριμένα το ερώτημα 21α στο οποίο οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τους προβληματισμούς τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και το 21β στο οποίο αναφέρονται οι τρόποι που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για να γίνει η αξιολόγηση αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και πιο αποτελεσματική.

### **7.6.1 Προβληματισμοί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (ερώτηση 21, βλ. Παρ.) επιχειρήσαμε να μελετήσουμε τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι αρκετά προβληματισμένοι όσον αφορά την αξιολόγηση και αναφέρουν αρκετούς λόγους για τους οποίους κρατούν αυτή τη στάση. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών, για να

μπορέσουμε να τους κατανοήσουμε και να τους αναλύσουμε, διαχωρίστηκαν σε πέντε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: α) φόβοι για τις συνέπειες που θα έχει η αξιολόγηση, β) ποιοι είναι οι λόγοι, τα κίνητρα και οι στόχοι για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση, γ) ο τρόπος με τον οποίο θα γίνεται, δ) προβληματισμοί για την αξιολόγηση που προβλέπεται να γίνει, ε) τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών που αφορούν τους φόβους για τις συνέπειες που θα έχει η αξιολόγηση σχετίζονται με τον φόβο για απόλυση, για την προστασία του εκπαιδευτικού, για τον αν θα διώξουν τους παλιούς εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αξιολογηθεί, για το αν θα γίνει με στόχο τη χειραγώγηση και τον έλεγχο, αν θα συνδεθεί η αξιολόγηση τελικά με τη μισθολογική εξέλιξη, ο ανταγωνισμός που θα δημιουργηθεί μεταξύ συναδέλφων κ.ά. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «Φοβάμαι μην με απολύσουν» (E1,E14), «...Το πώς προστατευόμαστε...» (E4), «...αν διασφαλίζονται κάπου τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού...» (E15), «...Δηλαδή ξαφνικά πετάνε στα άχρηστα γενιές δασκάλων που έχουν περάσει και δεν είχαν αξιολογηθεί, πάει να πει ότι δεν ήταν και καλοί εκπαιδευτικοί;...» (E7), «...ποιες θα είναι οι συνέπειες για τους μαθητές, για τα σχολεία και για εμάς, για τη δουλειά μας» (E9), «...μπορεί να κοστίσει τη δουλειά και χρήματα σε κάποιους ανθρώπους»(E12), «η σύνδεσή του ή όχι με τη μισθολογική εξέλιξη, ... αν η αξιολόγηση δημιουργήσει θέματα στην επιχορήγηση που θα παίρνει κάθε σχολείο, δηλαδή αν χωρίζονται τα σχολεία σε καλά και κακά» (E13), «Αν τελικά πραγματικά οδηγήσει σε επιμόρφωση απλώς και βοήθεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι την έχουν ανάγκη και αν επί της ουσίας δεν ισχύσει αυτό που αφήνεται τώρα να εννοηθεί ότι θα οδηγήσει σε απόλυση, και ουσιαστικά για εμένα πιστεύω ότι πρέπει να φύγει από τη μέση η ποσόστωση» (E14), «Λόγω του ότι έχω πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και υπάρχουν σήμερα νέα παιδιά τα οποία έχουν κάνει μεταπτυχιακό, έχουν κάνει διάφορα παραπάνω ίσως γνώσεις όταν εγώ πρωτο- δούλεψα, πρωτο- διορίστηκα και σπούδασα. Θεωρώ όμως ότι η πείρα είναι εκείνη που σε βοηθά μέσα στην τάξη και όχι μόνο οι γνώσεις οι πολλές και τα μεταπτυχιακά, θεωρώ λοιπόν ότι θα βρεθώ σε μειονεκτική θέση και αυτό με φοβίζει» (E19), «Πρώτον ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, ... δημιουργεί ένα πολύ κακό κλίμα στα σχολεία και δημιουργεί και υποχρεωτική συμμετοχή σε σεμινάρια τα οποία δεν πληρώνεσαι...» (E20).

Οι εκπαιδευτικοί ακόμα αναφέρονται σε προβληματισμούς που σχετίζονται με τους λόγους, τα κίνητρα και τους στόχους για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αναφέρουν: «*Το αν θα γίνεται με τρόπο που θα βοηθήσει πραγματικά τους εκπαιδευτικούς και δεν θα κρύβει πίσω της κάποια άλλα πράγματα ας πούμε*» (E2), «*Αν τελικά πραγματικά οδηγήσει σε επιμόρφωση απλώς και βοήθεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι την έχουν ανάγκη και αν επί της ουσίας δεν ισχύσει αυτό που αφήνεται τώρα να εννοηθεί ότι θα οδηγήσει σε απόλυση...*» (E14), «*... το κίνητρο της αξιολόγησης. Ο στόχος. Το πώς προστατευόμαστε. Το αν η αξιολόγηση γίνεται για να επιμορφωθούμε και όχι για να φύγουμε άρον άρον από μια δουλειά που αγαπάμε.*»(E4), «*Για ποιο σκοπό γίνεται τελικά, πως θα γίνει...*» (E9), «*...με ποια κριτήρια θα την κάνουν*» (E10).

Κάτι ακόμα που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λοιπόν έκαναν τις παρακάτω δηλώσεις: «*Το κατά πόσο θα είναι ακριβοδίκαιη, τεκμηριωμένη, αντικειμενική, μετρήσιμη και διαφανής.*» (E3), «*...ότι δεν γίνεται αντικειμενικά*» (E8), «*Το ότι δεν θα είναι αντικειμενική, σε ένα μέρος της δεν θα είναι αντικειμενική...*» (E12), «*Ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει, αν θα είναι μια φορά, η συχνότητα, αν θα είναι παρατήρηση, θα είναι μια φορά, περισσότερες, αν θα υπάρχει πιο πριν ενημέρωση για εμάς, αν θα γίνει άλλος τρόπος, με portfolio όπως είπαμε πριν*» (E5), «*Για ποιο σκοπό γίνεται τελικά, πως θα γίνει...*» (E9), «*Ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει,...*» (E13), «*Απ' ότι είπα και πριν το βασικό μου άγχος είναι πως θα γίνει η αξιολόγηση ... με φοβίζει το πώς θα γίνει*» (E18).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους και για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στις δηλώσεις τους αναφέρουν ότι το σύστημα δεν είναι οργανωμένα σωστά, ότι είναι υποκειμενικό, ότι η αξιολόγηση γίνεται επειδή την επιβάλλουν από το εξωτερικό και ότι δεν γίνεται με σκοπό τη βελτίωση, ότι στοχεύει στη χειραγώγηση κ.α. Για παράδειγμα: «*ότι δεν είναι επιμορφωμένοι οι αξιολογητές, ότι δεν υπάρχει κάποιο σύστημα που να το εμπιστεύομαι, σύστημα αξιολόγησης, ότι θεωρώ ότι όλα αυτά είναι υποκειμενικά ... ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια που να συμφωνούν όλοι ότι είναι έγκυρα. Δηλαδή ο καθένας κάνει το μάθημα με τον δικό του τρόπο και δεν μπορούμε να ξέρουμε, να αξιολογήσουμε αν είναι σωστός ή λάθος τρόπος. Ο καθένας έχει τον δικό του τρόπο και τη δική του μέθοδο, οπότε δεν μπορούν να υπάρχουν*

*κάποιοι δείκτες που μπορούμε να πούμε ότι ανταποκρίνονται σε αυτό»(E6), «Θεωρώ ότι η αξιολόγηση γίνεται επειδή πλέον τους το επιβάλουν, επιβάλλεται από το εξωτερικό δηλαδή. Έχω την εντύπωση αυτή. Δηλαδή ξαφνικά πετάνε στα άχρηστα γενιές δασκάλων που έχουν περάσει και δεν είχαν αξιολογηθεί, πάει να πει ότι δεν ήταν και καλοί εκπαιδευτικοί; Οπότε λίγο η αξιολόγηση αυτή μου φαίνεται σαν μέτρο, όπως τόσα μέτρα που έχουν παρθεί στη σημερινή κοινωνία. Αυτό το... έτσι πολιτικά δηλαδή. Δεν θεωρώ ότι γίνεται από τη ζέση δηλαδή, να προχωρήσουμε, να κάνουμε καλύτερο τον εκπαιδευτικό» (E7), «Ότι η σημερινή μορφή της αξιολόγησης στοχεύει στον πλήρη έλεγχο και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών» (E11).*

Τέλος από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σχετίζονται και με τα άτομα που θα συμμετέχουν σε αυτή. Συγκεκριμένα αναφέρουν: *«Το ποιος θα την κάνει και με ποια κριτήρια»(E10,13), «...πρώτα από όλα η επιλογή των προσώπων, πως θα γίνει η επιλογή των προσώπων. Δεύτερον, αν τα πρόσωπα θα λειτουργήσουν με αντικειμενικότητα. Τρίτον αν θα τεθούν πολιτικά κριτήρια...» (E15), «...Θα γίνεται με γνωριμίες, ποιος γνωρίζει ποιον και δεν θα είναι αξιοκρατικός σε καμία περίπτωση»(E16).*

### **7.6.2 Προτεινόμενοι τρόποι για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης**

Στην ερώτηση 21 (βλ. Παρ.) ακολούθησε ένα ακόμα ερώτημα στο οποίο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση θα ήταν αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και πιο αποτελεσματική. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις και στις διαδικασίες για την αξιολόγηση, β) ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης και άγχος των εκπαιδευτικών, γ) φορείς αξιολόγησης, δ) σύνδεση με απόλυση και μισθό των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την επιθυμία τους για περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις για την αξιολόγηση και ακόμα την κατάθεση μιας φόρμας αξιολόγησης την οποία θα έχουν επιμεληθεί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα: *«Νομίζω ότι αν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους*



έκαναν την κίνηση τη σωστή να φτιάξουν μια φόρμα που να τους καλύπτει ... Δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έφτιαχναν τη φόρμα της αξιολόγησης. Να έβγαζαν με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να αξιολογηθούμε, ώστε να μετρηθούν και παράγοντες που δεν μπορεί να τους ξέρει κάποιος που είναι εκτός του χώρου» (E4), «Ναι αν συμμετέχει η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα...»(E13), «... Και λίγο να ακούσουν την άποψή μας και τη γνώμη μας σχετικά με αυτό. Με το αν θέλουμε την αξιολόγηση, να θέλουμε. Ωραία πως τη θέλουμε, δεν συζήτησε καν μαζί μας για να προτείνουμε και εμείς » (E16).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ακόμα, πρότειναν η αξιολόγηση να μην προκαλεί άγχος, να μην έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και να μην γίνεται με πειθαρχικό τρόπο. Αναφέρουν λοιπόν: «...απλά να μην είναι κάτι που αγχώνει τον εκπαιδευτικό και να τον φέρνει σε δύσκολη θέση, να υπάρχει συνεργασία»(E5), «Αν δεν είχε τον ελεγκτικό χαρακτήρα»(E7), «...Δηλαδή νομίζω θα έπρεπε πρώτα να ξεκινήσει ανάποδα, από πάνω προς τα κάτω, με σωστή ενημέρωση και με λιγότερο πειθαρχικό τρόπο τον οποίο προωθείτε αυτή τη στιγμή, δηλαδή καν' το γιατί στο λέω»(E13).

Οι φορείς που συμμετέχουν στην αξιολόγηση φαίνεται ότι είναι έναν σημαντικό τομέας που προβληματίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καταθέτουν αρκετές προτάσεις για το ζήτημα αυτό. Συγκεκριμένα προτείνουν οι φορείς να είναι ανεξάρτητοι και χωρίς συμφέροντα [«Αν οι φορείς που εμπλέκονται ήταν ανεξάρτητοι και αντικειμενικοί και δεν είχαν κάποιο συμφέρον και δεν υπήρχε το μέσον...» (E8)], να είναι άτομα που δεν γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς [«Καλό είναι να είναι ένας άνθρωπος που δεν μας γνωρίζει, που δεν μπορεί να πάρει πληροφορίες από τρίτους για να μπορέσει να κρίνει μόνος του αυτό που βλέπει»(E10), «...αυτοί που θα μας ελέγχουν, οι αξιολογητές μας, να μην είναι γνωστά σε εμάς πρόσωπα» (E16)], να είναι αξιολογητές και όχι επιθεωρητές(E17), βοηθοί και όχι τιμωροί [«Ναι όταν οι αξιολογητές θα είναι πρόσωπα τα οποία δεν θα λειτουργήσουν ως επιθεωρητές, όταν οι αξιολογητές θα είναι μέσα στη σχολική τάξη και θα έρθουν σαν φίλοι και βοηθοί και υποστηρικτές των εκπαιδευτικών και όχι χρησιμοποιώντας την εξουσία τους για να επιβληθούν και να τρομάζουν» (E15) ], να πηγαίνουν συχνά στις τάξεις [«...περισσότερη συμμετοχή συμβούλων και στελεχών στην τάξη σου, αλλά με την έννοια όχι του ελέγχου αλλά με την έννοια της βοήθειας» (E17)] και να είναι κοινώς αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς [«Νομίζω ότι ο βασικότερος τρόπος που λέω είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αντίστροφα. Δεν μπορεί να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινήσει αξιολόγηση Υπουργού, δομών, όλων αυτών των πραγμάτων

και μετά να καταλήξει στον εκπαιδευτικό. Πρέπει οι αξιολογητές να είναι κοινώς αποδεκτοί...» (E20)].

Αρκετοί, ωστόσο, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρότειναν την αποσύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη και με τις απολύσεις ενώ ακόμα αναφέρουν ότι θα προτιμούσαν μια αξιολόγηση για βελτίωση, η οποία θα εφαρμοζόταν πιο ομαλά. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αναφέρουν για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την απόλυση: «Ναι αν μας διαβεβαίωνε κάποιος με κάποιες δικλίδες ασφαλείας ότι δεν θα απολυθούμε αν δεν κριθούμε καλοί στην αξιολόγηση...» (E12), «Νομίζω ότι αν ήταν ξεκάθαρο σε όλους ότι η απόλυση πραγματικά δεν έχει να κάνει τίποτα με την αξιολόγηση, γιατί τώρα αφήνεται να εννοηθεί και αυτό από τη στιγμή που είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι και ο γενικός δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας συνεπάγεται και απόλυση αν κριθείς δύο φορές ανεπαρκής.» (E14). Για την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης προτείνουν: «...το πιο σημαντικό θα ήταν να έβγαινε η σχέση της μισθολογικής εξέλιξης, αυτό δηλαδή νομίζω ότι πολλούς συναδέλφους θα τους πρόσφερε μια ευκαιρία να είναι λίγο πιο χαλαροί στο θέμα της αξιολόγησης...» (E13), «Κατά αρχάς δεν θα έπρεπε να εξαρτάται η εξέλιξή μας είτε είναι μισθολογική είτε επαγγελματική, δεν θα έπρεπε να συνδέεται με αυτό. Γιατί το νιώθουμε σαν τιμωρία. Δηλαδή βάζουμε το χεράκι μας να βγάλουμε τα ματάκια μας» (E16), «Πρώτα από όλα αποσύνδεση με οικονομικά κριτήρια, με μισθό αποσύνδεση» (E17), «Αν δεν υπήρχε η σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πολύ πιο εύκολα θα δεχόταν την αξιολόγηση στη ζωή του» (E19).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες αν ίσχυαν θα ήταν η αξιολόγηση περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά αν η αξιολόγηση οδηγούσε στην επιμόρφωση [«...αν μας διαβεβαίωνε κάποιος ότι τα κενά μας ας πούμε θα καλυφθούν μέσα από ουσιαστικές επιμορφώσεις» (E12)], αν η αξιολόγηση ξεκινούσε "αντίστροφα", δηλαδή πρώτα από αξιολόγηση Υπουργείου, Συμβούλων κλπ και μετά να κατέληγε στους εκπαιδευτικούς [«Δηλαδή νομίζω θα έπρεπε πρώτα να ξεκινήσει ανάποδα, από πάνω προς τα κάτω» (E13), «Νομίζω ότι ο βασικότερος τρόπος που λέω είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αντίστροφα. Δεν μπορεί να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινήσει αξιολόγηση Υπουργού, δομών, όλων αυτών των πραγμάτων και μετά να καταλήξει στον εκπαιδευτικό»(E20)], αν γινόταν σωστή ενημέρωση [«...με σωστή ενημέρωση και με

λιγότερο πειθαρχικό τρόπο τον οποίο προωθείτε αυτή τη στιγμή, δηλαδή καν' το γιατί στο λέω»(E13)], αν πρώτα αποδειχθεί ότι λειτουργεί σωστά η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας να εφαρμοστεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών [«...αν δούμε ότι ξεκινώντας με την αυτοαξιολόγηση δούμε ότι πραγματικά αυτό έχει όφελος και βοηθάει και αυτά που προτείνουμε έχουμε την αντίστοιχη βοήθεια και βελτιώσουν τις σχολικές μονάδες...» (E14)], αν δοθούν οικονομικά κίνητρα και χρηματοδοτήσεις [«...αν δώσουν κίνητρα οικονομικά και λίγο στους εκπαιδευτικούς, γιατί πέρα από τους μισθούς μας, μας έχουν κόψει και τα κονδύλια στα σχολεία και έχουν δυσχεράνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση» (E14), «Περισσότερη χρηματοδότηση στα σχολεία τα οποία έχουν άπειρες ελλείψεις. Άπειρες ελλείψεις και από δασκάλους και από μέσα υλικοτεχνικά, και αυτά δεν θα τα κρίνουν πιστεύω»E17)] και τέλος αν δεν σχετίζεται με την ποσόστωση [«Δεν πιστεύω ότι όλοι είναι για την εκπαίδευση, εντάξει; Κάποιοι δεν μπορούν να κάνουν μάθημα, να διδάξουν. Αυτοί θα έπρεπε κάπως να κρίνονται φυσικά αλλά όχι με αυτό το σύστημα το 15% ν φύγει. Λες και είμαστε ποσοστά οι άνθρωποι. Δηλαδή αν δεν μπορεί να διδάξει, μπορείς να τον πας σε ένα γραφείο ή να κάνει μετάταξη. Δεν χρειάζεται όμως να βάλεις ποσοστά στην εκπαίδευση και πυραμίδες» (E17)].

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό, αφού ολοκληρώσαμε την ανάλυση και ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων, επιχειρούμε τη μελέτη τους, καθώς και τη σύγκρισή τους, με αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα από τον ελληνικό επιστημονικό χώρο.

#### 8.1 Διάφορες διαστάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε: α) τις λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να περιγράψουν τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» β) τον τρόπο με τον οποίο ολοκλήρωσαν τις φράσεις στη λεκτική δοκιμασία «Συνέχισε την πρόταση».

##### 8.1.1 Λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών»

Οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «Όταν ακούτε τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών», ποια είναι η πρώτη λέξη/σκέψη που σας έρχεται στο μυαλό;» κατηγοριοποιούνται ως εξής. Εκείνοι που θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία α) που θεωρείται **δύσκολη** και **προκαλεί ανησυχία, φόβο και αναβρασμό** [*«πολύ μεγάλος αναβρασμός»* (E1), *«φόβος και άγχος»* (E2, E9), *«αρκετά δύσκολο»* (E5, E12,E20), *«θετικά και αρνητικά συναισθήματα»* (E8), *«αναστάτωση»* (E13)], β) που παραπέμπει στον **έλεγχο, στην εκμετάλλευση, την ανοργανωσιά, την αδικία και την απόλυση** [*«εκμετάλλευση»* (E1), *«ανοργανωσιά και ανευθυνότητα»* (E1), *«κρίση και ταξινόμηση»* (E3), *«ικανότητα και ανικανότητα»* (E4), *«έλεγχος»* (E6, E7,E11,E19), *«διαδικασία»* (E10), *«απόλυση»* (E14), *«άδικο»* (E16)], γ) που σχετίζεται με **οικονομικά στοιχεία** αλλά δεν πρέπει να γίνεται με **κομματικά κριτήρια** [*«είναι απαραίτητη αλλά όχι με*

πολιτικά και κομματικά κριτήρια» (E15), «Εξοικονόμηση χρημάτων και λιτότητα» (E17), «Θα ανέβω κλιμάκιο» (E18).]

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όλοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα για την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» και αναφέρουν λέξεις και φράσεις όπως «φόβος», «άγχος», «πολύ μεγάλος αναβρασμός», «αναστάτωση», «δύσκολο», «αρνητικά συναισθήματα». Παρακάτω θα παρουσιαστεί αναλυτικά κάθε ένας από τους όρους – φράσεις.

### **«Φόβος και άγχος»**

Δύο (2) από τους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (E2,E9) χρησιμοποίησαν τους όρους «φόβος» και «άγχος», στη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά φορτισμένοι όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς τα συγκεκριμένα συναισθήματα δηλώνουν τη μεγάλη τους ανησυχία και θα μπορούσαμε να πούμε και αβεβαιότητα για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει η αξιολόγηση και τις συνέπειες που αυτή θα φέρει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πιθανό είναι να προκαλείται και άγχος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική του δράση αξιολογείται και συνυπολογίζεται για την αξιολόγησή του. Αντίστοιχες απαντήσεις παρουσιάζονται και στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ακριβώς τους ίδιους όρους ως λέξεις – κλειδιά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ωστόσο, αποτελούν υποθέσεις, οι οποίες είναι πιθανό να μην αντιπροσωπεύουν κάθε εκπαιδευτικό. Οι όροι «φόβος» και «άγχος» δεν είναι αρκετοί ώστε να καταφέρουμε να συμπεράνουμε με ακρίβεια τη στάση των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά ούτε τους λόγους και τα κριτήρια με βάση τα οποία έδωσαν τη συγκριμένη απάντηση.

### **«Πολύ μεγάλος αναβρασμός & αναστάτωση»**

Στη συνέχεια, δύο (2) από τους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς (E1, E13) ανέφεραν αυθόρμητα τις λέξεις «αναβρασμός» και «αναστάτωση». Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών εκφράζει την ανησυχία τους απέναντι στην κατάσταση, την οποία

θα προκαλέσει η αξιολόγηση τόσο στον επαγγελματικό τους χώρο και στην εργασία τους αλλά και στους ίδιους ως εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί ακόμα θεωρούν ότι θα δημιουργηθούν αρνητικές σχέσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και θα διαμορφωθεί ένα αρνητικό και ανταγωνιστικό κλίμα που δεν υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό το συμπέρασμα προέκυψε και από την έρευνα του Μαγγόπουλου (2005). Στη συγκεκριμένη έρευνα κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν λέξεις «κλειδιά» για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αναστάτωση που θα προκληθεί στις σχέσεις των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που θα προκύψουν αφού η αξιολόγηση πιστεύουν ότι θα ενισχύσει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, με συνέπεια την πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς.

#### **«Δύσκολο - Αρνητικά συναισθήματα»**

Οι συγκεκριμένες λέξεις που αναφέρουν τέσσερις (4) στους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα (E5,E8,E12,E20) αντιπροσωπεύουν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν προκαλέσει και οι προηγούμενες δηλώσεις. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία είναι δύσκολη και τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, ο φόβος, η αβεβαιότητα, η καχυποψία. Στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005) το 49% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανέφεραν αρνητικούς χαρακτηρισμούς όταν άκουσαν τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών», ενώ και στην έρευνα του Κρέκη (2012) το 89,1% των εκπαιδευτικών, παρά τη θετική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση, αναφέρουν αρνητικά συναισθήματα και κυρίως καχυποψία.

Στη δεύτερη ομάδα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν σχέση με τις αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μέσο που παραπέμπει στον έλεγχο, στην εκμετάλλευση, την ανοργανωσιά, την αδικία και την απόλυση. Οι λέξεις – φράσεις που συναντούμε στη δεύτερη ομάδα είναι: «εκμετάλλευση», «ανοργανωσιά και ανευθυνότητα», «κρίση και ταξινόμηση», «ικανότητα και ανικανότητα», «έλεγχος», «διαδικασία», «απόλυση», «άδικο».

## **«Εκμετάλλευση»**

Ένας εκπαιδευτικός (E1) που συμμετείχε στην έρευνα αναφέρει τον όρο «εκμετάλλευση». Ο συγκεκριμένος όρος θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως προσπάθεια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος πιστεύει ότι αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός μέσα από την αξιολόγηση. Ο συγκεκριμένος όρος ίσως παραπέμπει στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η αξιολόγηση μπορεί να υποβιβάσει το έργο και τη γενικότερη εικόνα του εκπαιδευτικού. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, ωστόσο, αναφέρει και τη φράση **«ανοργανωσιά και ανευθυνότητα»**, η οποία φανερώνει ότι δεν εμπιστεύεται το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης και τον τρόπο με τον οποίο εκείνη πραγματοποιείται.

## **«Κρίση και ταξινόμηση» - «ικανότητα και ανικανότητα» - «Απόλυση» - «Άδικο»**

Τις παραπάνω φράσεις αναφέρουν δύο (2) εκπαιδευτικοί αντίστοιχα (E3, E4). Οι συγκεκριμένες φράσεις αποτυπώνουν την άποψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση αφορά την κρίση των εκπαιδευτικών και έπειτα την ταξινόμησή τους σε «ικανούς» και «ανίκανους», με όποιες συνέπειες έχει αυτή η ταξινόμηση.

Δύο ακόμα από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν τις φράσεις «απόλυση» (E14), «άδικο» (E16) όταν ακούν τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών». Με τις παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τους απασχολούν θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ζητήματα προαγωγής, οικονομικής εξέλιξης, μετάθεσης και απόλυσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα παρουσιάζουν μια επιφύλαξη για το αν η αξιολόγηση με τον τρόπο που θα εφαρμοστεί πρόκειται να συνδεθεί με απολύσεις, ταξινομήσεις και οικονομικά ζητήματα. Στην έρευνα του Κρέκη (2012) οι εκπαιδευτικοί κατά 80 % απορρίπτουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγηση, δεν θέλουν όμως αυτή να συνδεθεί με απολύσεις και με την βαθμολογική-μισθολογική τους εξέλιξη.

## «Έλεγχος»

Αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, και πιο συγκεκριμένα τέσσερις (4) από τους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς (E6, E7,E11,E19), ακούγοντας τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» ανέφεραν τη λέξη «έλεγχος». Η συγκεκριμένη απάντηση αποκαλύπτει έναν από τους σημαντικότερους ενδοιασμούς που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Κυριακού (1997:156) η αξιολόγηση μπορεί να μετατραπεί σε επιθεώρηση και έλεγχο με αποτέλεσμα να περιοριστεί ή και να εκλείψει η δυνατότητα ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ των εμπλεκομένων που στόχο έχει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών λοιπόν έχει αποτυπωθεί και στην έρευνα του Καββαδία (2001) με δείγμα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου το 61,2% θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει ασφυκτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών από το διοικητικό μηχανισμό. Την ίδια λέξη «κλειδί», ωστόσο, ανέφεραν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), όταν ρωτήθηκαν για τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συνδέεται με οικονομικά και κομματικά στοιχεία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι οι πολιτικές απόψεις είτε των ίδιων των εκπαιδευτικών είτε των αξιολογητών θα επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν τις φράσεις: *«είναι απαραίτητη αλλά όχι με πολιτικά και κομματικά κριτήρια»* (E15), *«Εξοικονόμηση χρημάτων και λιτότητα»* (E17), *«Θα ανέβω κλιμάκιο»* (E18).

## 8.2 Διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εξής πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: α) προσωπική αντίληψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, β) βαθμολόγηση, γ) προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της



αξιολόγησης, δ) επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, ε) Σχολικός Σύμβουλος, στ) Διευθυντής.

### 8.2.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τον τρόπο που συνέχισαν τη φράση «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για εμένα είναι...» ανήκουν σε τέσσερις (4) κατηγορίες: α) **της αναγκαιότητας**, β) **της δυσκολίας και της αβεβαιότητας**, γ) **της ενοχοποίησης και της χειραγώγησης**, δ) και του **κινήτρου για βελτίωση και ξεκαθάρισμα** του τοπίου στην εκπαίδευση.

Στην πρώτη ομάδα, αυτή της «**αναγκαιότητας**» ανήκουν οι εκπαιδευτικοί E1, E4, E7, E10, E14, E16, E17, E18, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη και αναγκαία διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης, αλλά έξι από αυτούς (E1,E7,E14,E16,E17,E18) τονίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία αλλά πρέπει να γίνεται με καλή οργάνωση, από έμπειρους ανθρώπους και να βασίζεται σε συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών φανερώνει τη δυσπιστία τους απέναντι στις διαδικασίες με τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση κάτι το οποίο συναντάμε και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην οποία οι εκπαιδευτικοί, ειδικά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την αναγκαιότητα μιας αξιολογικής διαδικασίας, η οποία δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Ζουγανέλη κ.α. ,2007).

Στη δεύτερη ομάδα, εκείνη της «**δυσκολίας και της αβεβαιότητας**» ανήκουν οι εκπαιδευτικοί E2,E3,E5,E19,E20, οι οποίοι στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» ανέφεραν φράσεις που παρουσιάζουν έναν δισταγμό, φόβο και άγχος για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (E2,E5,E19) αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβεβαιότητα και άγχος για την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ τη θεωρούν σημαντική διαδικασία αλλά άγνωστη. Οι εκπαιδευτικοί E5,E20 θεωρούν την αξιολόγηση μια δύσκολη διαδικασία.

Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται και στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), στην οποία οι εκπαιδευτικοί στο άκουσμα της φράσης «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» αναφέρουν όρους όπως «άγχος» και «ανασφάλεια». Ακόμα, οι Ανδρεαδάκης και Μαγγόπουλος (2006:5) σε έρευνα που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζοντας τον βαθμό συμφωνίας τους σε επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, δηλώνουν ότι δεν εμπιστεύονται πλήρως τον θεσμό της αξιολόγησης και τον αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Ο φόβος όμως των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε και στην έρευνα του Κρέκη (2012:6), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με την αξιολόγηση νιώθουν φόβο, ασφυκτική πίεση και ανελευθερία. Τέλος, οι Αθανασίου & Ξηντάρας (2002) διαπίστωσαν ότι παρόλο που τα δεδομένα φαίνεται να συνηγορούν για την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να υπάρχει ακόμα φοβία για την επαναφορά του θεσμού, αφού στην πλειοψηφία τους (53.7%) οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι έχει δημιουργηθεί ακόμα το απαραίτητο θετικό κλίμα για την αποδοχή της.

Την τρίτη ομάδα αποτελούν εκπαιδευτικοί E8,E11,E12, οι οποίοι αναφέρουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την ενοχοποίηση και τη χειραγώγησή τους. Ο εκπαιδευτικός E8 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι είναι μια διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την ενοχοποίηση των δασκάλων για όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση. Θεωρεί πως οι δάσκαλοι θα είναι εκείνοι οι οποίοι θα βρεθούν να απολογούνται για την εργασία τους, ενώ η εκπαίδευση θα πρέπει να αξιολογηθεί από τη βάση της και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί, ως λειτουργοί της εκπαίδευσης, να αξιολογηθούν και εκείνοι με τη σειρά τους με βάση όμως και άλλες δομές που αποτελούν την εκπαίδευση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο εκπαιδευτικός E12, ο οποίος χαρακτηρίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένα πρόβλημα που πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να εφαρμοστεί με την αυθεντική έννοια της αξιολόγησης. Ακόμα, στη συγκεκριμένη ομάδα τίθεται και το ζήτημα της χειραγώγησης από τον εκπαιδευτικό E11, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.

Παρόμοιες απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση συναντούμε και σε άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη κ.ά., 2007) κάποιιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα υλοποιηθεί υπό το πνεύμα της τιμωρίας, ότι θα αποτελέσει «ένα τσεκούρι πάνω από το κεφάλι τους», και γι' αυτό θεωρούν ότι δεν πρέπει να εφαρμοστεί ή ότι πρέπει να εφαρμοστεί προαιρετικά για όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν. Στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005) παρατηρήθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί (58%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το 43,5% υποστηρίζει ότι χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών. Ακόμα, στην έρευνα αυτή πολλοί εκπαιδευτικοί (40,3%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς και μειώνει την απόδοσή τους και το 34,7% θεωρεί ότι περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους.

Η τέταρτη ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κίνητρο για βελτίωση και ξεκαθάρισμα του τοπίου στην εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί (E6,E9,E13,E15,E17) μιλούν όλοι για τον βελτιωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης αλλά και οι τέσσερις αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις του. Ο εκπαιδευτικός E6 αναφέρεται στον έλεγχο της επάρκειας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιολόγησης, επομένως μιλά για την αξιολόγηση ως ελεγκτικό μέσο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο όμως θα οδηγήσει στη βελτίωσή του μέσα από τον έλεγχο των αδυναμιών του. Και στην έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση κυρίως με την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας και της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός E9 αναφέρεται στην αξιολόγηση, η οποία θα πραγματοποιηθεί για να βελτιωθεί και η σχολική μονάδα. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μέσα από την αξιολόγηση και την βελτίωση του εκπαιδευτικού πιστεύει ότι θα βελτιωθεί και η σχολική μονάδα. Την ίδια περίπου άποψη εκφράζει και ο εκπαιδευτικός E17, ο οποίος αναφέρεται στην αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά.,2007) που εκφράζουν μια διαφορετική άποψη, ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, χωρίς όμως να υπολογίζεται η αξιολόγηση ως απαραίτητο στοιχείο για τη βελτίωση του

εκπαιδευτικού συστήματος. Από ελάχιστους όμως στη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίχθηκε το αντίθετο. Στην έρευνα του Κρέκη (2012) ένα από τα κυριότερα αισθήματα που προκαλεί η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς είναι το ενδιαφέρον γιατί θα βελτιωθεί η εκπαίδευση με ποσοστό 72.7 %. Εδώ αναδεικνύεται πάλι η βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης την οποία υιοθετούν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη έρευνα.

Ο εκπαιδευτικός E13 υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση πολλές φορές αποτελεί κίνητρο για τον εκπαιδευτικό για να γίνει πιο αποδοτικός στη δουλειά του αλλά και για τη βελτίωσή του, και άλλες φορές αποτελεί τροχοπέδη. Στην έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από την αξιολόγηση αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης. Οι Ανδρεαδάκης και Μαγγόπουλος (2006) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής όσον αφορά την υποστηρικτική και αντισταθμιστική λειτουργία της αξιολόγησης και το διαπιστωτικό χαρακτήρα της, ενώ αναφέρονται στην υποστήριξη που μπορούν να έχουν στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν θεωρήσουν ότι η αξιολόγησή τους διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αποτελώντας μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε την απορρίπτουν

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός E15 παρουσιάζει μια άλλη διάσταση της αξιολόγησης, συγκεκριμένα αναφέρει ότι είναι μια ευκαιρία να ξεκαθαρίσει ο εκπαιδευτικός τομέας και τα σχολεία, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούνται ανεπαρκείς. Η απάντηση αυτή που έδωσε ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ταυτίζεται και με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά., 2007), στην οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση κυρίως για τις περιπτώσεις εκείνες των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνονται ανεπαρκείς και «δε θα έπρεπε να εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης».

## 8.2.2 Η βαθμολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στην δοκιμασία συμπλήρωσης της φράσης «Η βαθμολόγηση...» χωρίζονται σε τέσσερις (4) ομάδες. Ειδικότερα αυτοί: α) που δεν θεωρούν απαραίτητη τη βαθμολόγηση β) που είτε τη θεωρούν αντικειμενική είτε υποκειμενική γ) που πιστεύουν ότι η βαθμολόγηση θα φέρει δυσκολίες λόγω του τιμωρητικού της χαρακτήρα, της σύνδεσης με τα οικονομικά στοιχεία και λόγω της πολυπλοκότητας της ως διαδικασία, δ) που θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος βαθμολόγησης και που προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα έχοντας υπόψη τους το Π.Δ.152/2013 κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι η βαθμολόγηση θα είναι ένα άδικο μέσο αξιολόγησης, το οποίο αν είναι και το μοναδικό δεν θα είναι αντικειμενικό. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «δεν πιστεύω ότι μπορεί να είναι αντικειμενική πλήρως» (E2), «...είναι αρνητική ιδέα» (E13), «η βαθμολόγηση, όπως πάει να γίνει με την ποσόστωση δεν με βρίσκει σύμφωνη»(E14), «... δεν θα έπρεπε να υπάρχει» (E17). Κάποιοι αναφέρουν ότι είναι μέσο για οικονομική στασιμότητα και τιμωρία, ότι αποτελεί το πιο μελανό σημείο της αξιολόγησης γιατί με βάση τις ποσοστώσεις που θα εφαρμόζονταν μπορεί να οδηγούσε κάποιους εκπαιδευτικούς στην απόλυση. Συγκεκριμένα κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν: «... μέσον για οικονομική στασιμότητα» (E8), «... είναι τιμωρία» (E11), «... είναι το πιο μελανό σημείο της αξιολόγησης, το χειρότερο κομμάτι της» (E16). Μια ομάδα εκπαιδευτικών προτείνει την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης και όχι της αριθμητικής ή τον συνδυασμό και τον δύο.

Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δηλώνεται χαρακτηριστικά από κάποιον εκπαιδευτικό ότι «πρέπει να υπάρχει μια αξιολόγηση όχι με βαθμό, αλλά μια βοήθεια, ίσως μια υπόδειξη για το τι κάνουν σωστά ή όχι». Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι η βαθμολόγηση ως μέσο για την αξιολόγηση δεν είναι ιδιαίτερα αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς. Τους προκαλεί άγχος και μια δυσπιστία ως προς τη διαδικασία. Πιστεύουν ότι δεν είναι ένας αντικειμενικός τρόπος και ότι πρέπει να συνδυαστεί με την περιγραφική αξιολόγηση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δουλειά τους δεν μπορεί να μετρηθεί, οπότε ένας τέτοιος τρόπος για να αξιολογηθεί το έργο τους δεν είναι αντιπροσωπευτικός.

### 8.2.3 Η προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τα λεγόμενά τους ως προς την προαγωγή μέσω της αξιολόγησης θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις (4) κατηγορίες. Για την ακρίβεια αυτοί που: α) κρατούν **θετική στάση** απέναντι στην προαγωγή μέσω της αξιολόγησης, β) θεωρούν ότι η προαγωγή μέσω της αξιολόγησης είναι **αντικειμενική, δίκαιη με την προϋπόθεση να λειτουργεί σωστά**, γ) κρατούν **αρνητική στάση**, δ) **δεν επιθυμούν να εξαρτάται μόνο από την αξιολόγηση η προαγωγή**.

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας τηρούν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση αλλά δεν μπορούμε να πούμε ότι την θεωρούν απαραίτητη εκτός από τον εκπαιδευτικό Ε3, ο οποίος τη θεωρεί αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός Ε6 και Ε7 χρησιμοποιούν κυρίως όρους όπως «θεμιτή» και ότι «έχει μια βάση». Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι ένα αρκετά μικρό μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας επιθυμεί της προαγωγής μέσω της αξιολόγησης.

Παρατηρώντας βέβαια και τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην δεύτερη ομάδα μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια πλευρά διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, ωστόσο όμως είναι επιφυλακτικοί για το αν θα λειτουργήσει σωστά. Γι' αυτό παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας (Ε1, Ε2,Ε5,Ε8,Ε12,Ε14,Ε15) αναφέρουν φράσεις που θέτουν προϋποθέσεις για την σύνδεση της προαγωγής των εκπαιδευτικών με την αξιολόγησή τους [π.χ. «...αν το σύστημα είναι σωστά διαμορφωμένο,...» (Ε1), «...αν λειτουργεί σωστά καλώς» (Ε2), «...αν γίνει με δίκαιο τρόπο» (Ε5), «...αν γινόταν αντικειμενικά θα είχε θετικά αποτελέσματα» (Ε8), «...να είναι δίκαιη και να είναι αντικειμενική» (Ε12), «εφόσον διασφαλιστεί ότι δεν θα γίνει με κομματικά κριτήρια...» (Ε15), «...αν γίνεται με αξιοκρατία .... με καθαρές διαδικασίες. Αν λαμβάνονται υπόψη τα προσόντα και η δουλειά είναι τρόπος επιβράβευσης» (Ε14)].

Στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005) παρουσιάζεται η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς μέσω της αξιολόγησης. Το 63,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση επιθυμούν την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Την ίδια άποψη εκφράζει το 45,2% όσων ούτε

συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Όμως, μόνο το 26,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος που διαφωνούν εκτιμούν ότι θα πρέπει να συνδεθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους με το εργασιακό καθεστώς. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν πιθανά να αναμένουν και κάποια κέρδη από την αξιολόγησή τους. Ίσως τα προσδοκώμενα οφέλη να αποτελούν έναν από τους βασικούς λόγους της συμφωνίας τους. Όσοι δηλώνουν ότι δέχονται την ύπαρξη συνεπειών κατατάσσουν πρώτη στις προτιμήσεις τους τη σύνδεση με τη βαθμολογική εξέλιξη. Ακολουθούν η μετάταξη σε διοικητικές θέσεις, η οικονομική εξέλιξη, η μονιμοποίηση, η μετάθεση-απόσπαση και τέλος η απόλυση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά η κατάσταση παρουσιάζεται αντίστροφη. Πιθανά όσοι διαφωνούν να υιοθετούν αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση «φοβούμενοι» τη σύνδεσή της με την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς.

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που κρατούν αρνητική στάση απέναντι στη προαγωγή μέσω της αξιολόγησης και αναφέρουν αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Η συγκεκριμένη ομάδα είναι και εκείνη που συγκεντρώνει τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (E9, E11, E13, E16, E17, E18, E19, E20). Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν με αρνητικούς χαρακτηρισμούς ως προς την προαγωγή μπορούμε να πούμε ότι χωρίζονται και εκείνοι σε κάποιες υποκατηγορίες γιατί οι λόγοι που δεν αποδέχονται την προαγωγή διαφέρουν μεταξύ τους. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί E9 και E19 αρνούνται την προαγωγή ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης που θα έχει ως στόχο την απόλυση. Πιστεύουν ότι η προαγωγή θα πρέπει να έχει σχέση με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, με τα χρόνια διδασκαλίας και με τη δουλειά που κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, [«... είμαι ενάντια με τον τρόπο που θέλουν να γίνει. Γενικώς είμαι υπέρ στην βελτίωση αλλά όχι με τη λογική την αριθμητική, ποιος μένει ποιος φεύγει»(E9), «...να είναι αποτέλεσμα των χρόνων της διδασκαλίας και της εμπειρίας, της δουλειάς που κάνει μέσα στην τάξη και όχι από ένα βαθμό που θα πάρει σε μια και μοναδική αξιολόγηση» (E19)]. Ο εκπαιδευτικός E13 δεν πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχει προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, αλλά αν υπάρξει να συνδέεται με χρηματικό ή ηθικό μόνους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί αποζητούν μια ανταμοιβή για τη δουλειά τους στο πέρασμα του χρόνου, αλλά ίσως δεν θέλουν να συνδέεται με αλλαγή θέσης και βαθμίδας. Οι εκπαιδευτικοί E11 και E16 θέτουν ορισμένα ηθικά ζητήματα όσον αφορά την προαγωγή, αφού ο

εκπαιδευτικός E11 πιστεύει ότι σε περίπτωση προαγωγής των εκπαιδευτικών θα εμπλακούν οι διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ο εκπαιδευτικός E16 δεν συμφωνεί με την προαγωγή γιατί διαφωνεί εξ αρχής με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης. Θεωρεί άδικο, μη αξιοκρατικό και μη δημοκρατικό τον τρόπο αξιολόγησης και επομένως και την προαγωγή των εκπαιδευτικών που στηρίζεται σε αυτή, [«...δεν είναι σωστή από τη στιγμή που πιστεύω ότι ο τρόπος που θα γίνει η αξιολόγηση δεν είναι δημοκρατικός, αξιοκρατικός και δίκαιος» (E16)]. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E17,E18 και E20 διαφωνούν με την εφαρμογή της προαγωγής χωρίς να δικαιολογούν την απάντησή τους (E17,E18), αλλά ο εκπαιδευτικός E20 αναφέρει ότι θα δημιουργήσει πολλά προβλήματα. Στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη για την αξιολόγηση δεν πιστεύουν ότι πρέπει να συνδέεται με την προαγωγή των εκπαιδευτικών κατά 98%. Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν τη σύνδεση της βαθμολογικής εξέλιξης, δηλαδή της προαγωγής, με την αξιολόγηση συναντάμε και στην έρευνα του Κρέκη (2012), αφού οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61.8 % δεν επιθυμούν καθόλου ή επιθυμούν λίγο να συνδεθεί η αξιολόγηση με τη βαθμολογική εξέλιξη.

Η τελευταία ομάδα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς E4,E10,E15, οι οποίοι δεν διαφωνούν με την προαγωγή των εκπαιδευτικών, αλλά δεν επιθυμούν την απόλυτη σύνδεσή της με την αξιολόγηση. Πιστεύουν ότι δεν πρέπει να είναι μόνο η αξιολόγηση κριτήριο αλλά ούτε και ένα από τα βασικά κριτήρια για την προαγωγή των εκπαιδευτικών [«...όχι μόνο μέσω της αξιολόγησης, να μην κρίνεται από την αξιολόγηση» (E4), «...να παίζει ρόλο η αξιολόγηση σε ένα ποσοστό αλλά να προσμετρούνται και άλλα» (E10), «να μην είναι το βασικό κριτήριο η αξιολόγηση για την προαγωγή, ...να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες» (E15)]. Στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006) στο ερώτημα για το ποιες εγγυήσεις θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να υπάρχουν ώστε η αξιολόγηση του διδακτικού έργου να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική απάντησαν με ποσοστό 61,5 % ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού.



#### 8.2.4 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης

Αρκετοί ερευνητές (Scriven, 1990:92, Ellet et al., 2002:64, Παρασκευόπουλος, 2004:123-126) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται ο αναστοχασμός και γενικότερα η αξιοποίηση νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας τους (Uhlenbeck et al.,2002:245). Ο Παρασκευόπουλος (2004:118) αναφέρει συγκεκριμένα ότι η αξιολόγηση που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό-διαχειριστικό.

Έτσι με τη συγκεκριμένη δοκιμασία προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε την προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, με βάση τις αυθόρμητες απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη λεκτική δοκιμασία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο (2) ομάδες. Ειδικότερα είναι αυτοί που: α)κρατούν **θετική στάση** απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αξιολόγησης, β) κρατούν **αρνητική στάση** και θεωρούν ότι **δεν έχει σχέση η επαγγελματική ανάπτυξη με την αξιολόγηση**.

Στην πρώτη ομάδα, στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (E1,E2,E3,E5,E6,E9,E10,E12,E13,E14,E15,E17,E18,E20) που τηρούν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αξιολόγησης. Αναφέρουν ότι είναι μια απαραίτητη διαδικασία και θετική [*«... είναι απαραίτητη»* (E1), *«...τη βλέπω θετική»* (E2) , *«...αρκετά σωστή»* (E5), *«...υπό προϋποθέσεις ακούγεται θετικό»* (E6), *«...θα είναι καλό αν υπάρχει διαύγεια στις διαδικασίες»* (E14), *«...αυτό ναι»* (E17)].

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατά μεγάλη πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια μορφή αναστοχασμού, ένας τρόπος να εντοπίσουν τα μειονεκτήματά τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά [*«...αν συνδεόταν με επιμόρφωση, σεμινάρια»* (E13), *«Η επαγγελματική ανάπτυξη αν είναι μια διαδικασία συμμετοχική που οδηγεί σε αναστοχασμό είναι καλό ας πούμε, του πως είμαστε, ποια είναι τα μειονεκτήματά μας, που πρέπει να βελτιωθούμε, είναι καλό να*

γίνεται. Πάνω σε αυτό πιστεύω ότι είναι πολύ σωστό και πρέπει να αναπτυσσόμαστε επαγγελματικά» (E9), «...είναι ένα κίνητρο να επιμορφωνόμαστε» (E10)].

Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους. Φαίνεται να δέχονται ότι η διακοπή της επαφής τους με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό. Στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ίδια συμπεράσματα παρουσιάζονται και στην έρευνα του Κρέκη (2012), στην οποία οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 92,7% θεωρούν ότι από τους πιο σημαντικούς λόγους της αξιολόγησης αποτελούν τα κίνητρα για καλύτερη προσπάθεια και απόδοση με 92.7 %, κάτι που συνάδει με τη διαπίστωση ότι ο κυριότερος λόγος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση της ίδιας της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 1996). Στην ίδια έρευνα η προσπάθεια αυτοβελτίωσης-ανατροφοδότησης, μαζί με την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών γίνονται πολύ ως πάρα πολύ αποδεκτές σε ποσοστό 72.7 %. Ακόμα στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης, ενώ και στην έρευνα του Γκανάκα (2006) οι διευθυντές αναφέρουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ένα κίνητρο για μεγαλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005) οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση δηλώνουν ότι επιθυμούν να γίνεται μόνο αν συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το δίλημμα των εκπαιδευτικών συνίσταται στο ότι η αξιολόγηση του έργου τους μπορεί πράγματι να προσφέρει τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη από την άλλη όμως αποτελεί ταυτόχρονα «όπλο» ελέγχου στα χέρια των στελεχών της εκπαίδευσης. Με την παραπάνω θέση φαίνεται να συμφωνούν και κάποιοι εκπαιδευτικοί. Ο ένας από αυτούς αναφέρει χαρακτηριστικά: «Συμφωνώ με την αξιολόγηση σε περίπτωση που προσανατολίζεται στην βελτίωση και την προώθηση του έργου των εκπαιδευτικών. Δεν συμφωνώ με τη

λειτουργία της αξιολόγησης ως μέσο ελέγχου και περιορισμού της αυτονομίας των εκπαιδευτικών», και ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει: «Θα συμφωνούσα με την αξιολόγηση αν μ' έπειθαν ότι σκοπός της θα ήταν η βελτίωση και όχι η χειραγώγηση του εκπαιδευτικού».

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αξιολόγησης και ότι η εξέλιξη μέσω της αξιολόγησης θα είναι αναπόφευκτη [«...συνυφασμένη» (E3) «...μπορεί να είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης» (E12), «...νομίζω ότι είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Πολλοί θα αναγκαστούν να εξελιχθούν και εκείνοι που εξελίσσονται θα αναγνωριστεί ο κόπος τους. Αν γίνει σωστά η αξιολόγηση, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα είναι αναπόφευκτη» (E15), «...μπορεί να γίνει, είναι εφικτό, να υπάρξει επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της αξιολόγησης» (E18), «...με μια σωστή αξιολόγηση θα ήταν καλό» (E20)].

Τέλος, τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν και με την έρευνα της Χατζηαποστόλου (2013) που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και οι μισοί και παραπάνω φοιτητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη, γιατί παρέχει ηθική ικανοποίηση και κίνητρα για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) το 61% των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση γιατί συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου γιατί αποτελεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που δεν συμφωνούν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και έτσι ακούγοντας την έκφραση επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζουν αρνητικές αντιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί (E4, E7, E8, E11, E16, E19) αποτελούν μικρότερη ομάδα σε σχέση με εκείνους που έχουν θετική στάση στη συγκεκριμένη έρευνα. Ο εκπαιδευτικός E11 αναφέρει: «Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ψέμα», χωρίς κάποιο συγκεκριμένο επιχείρημα, αλλά οι εκπαιδευτικοί E4 και E19 τηρούν αρνητική στάση γιατί πιστεύουν πως δεν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επειδή οι ίδιοι μέσω σεμιναρίων και επιμόρφωσης μπορούν να εξελιχθούν [«...μέσω σεμιναρίων και επιμόρφωσης, δεν έχει σχέση με την αξιολόγηση» (E4), «... ένας εκπαιδευτικός αξιολογείται συνέχεια και προσπαθεί να επιμορφώσει τον εαυτό του είτε μέσα από τα σεμινάρια της σχολικής

συμβούλου είτε από τα διάφορα προγράμματα που γίνονται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, οπότε η αξιολόγηση δεν είναι εκείνη που θα κάνει έναν εκπαιδευτικό καλύτερο» (E19). Οι εκπαιδευτικοί E7,E8,E16 απαντούν αρνητικά γιατί πιστεύουν ότι δεν πρέπει να συνδεθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με την αξιολόγησή του [*«...δεν το θεωρώ ισοδύναμο με την αξιολόγηση»* (E7), *«...δεν υπάρχει μέσω της αξιολόγησης»* (E8), *«Τίποτα δεν πρέπει να έχει σχέση με την αξιολόγηση. Ούτε η μισθολογική εξέλιξη»* (E16)].

### 8.2.5 Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί από την ανάλυση των δεδομένων θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τις απαντήσεις τους σε τέσσερις (4) ομάδες. Για την ακρίβεια είναι οι εκπαιδευτικοί που: α) τάσσονται **αρνητικά** απέναντι στον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης β) τηρούν **θετική** στάση ξεκάθαρα αλλά ορισμένοι πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχουν **και μερικές προϋποθέσεις** γ) και τέλος τηρούν **θετική στάση αλλά δεν πιστεύουν ότι πρέπει να είναι ο μόνος αξιολογητής**.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι (E3,E8,E10,E11,E15,E20) που τάσσονται αρνητικά στον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί όταν τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τη φράση «ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης...» απάντησαν με αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Δύο (E3,E15) από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν την παρουσία του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση υποκειμενική, η οποία θα μπορούσε να στηρίζεται και σε κομματικά κριτήρια [*«... νομίζω είναι υποκειμενικό»* (E3), *«... επίφοβο, αν ο Σχολικός Σύμβουλος έχει δηλώσει συγκεκριμένη κομματική ταυτότητα και κρίνει με βάση αυτή»* (E15)]. Ο εκπαιδευτικός E11 ταυτίζει τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου με αυτό του Επιθεωρητή, κάτι το οποίο σημαίνει ότι συνειρμικά, ακούγοντας τη φράση «Σχολικός Σύμβουλος», απαντάει με τη λέξη «Επιθεωρητής» έχοντας ταυτίσει απόλυτα τον ρόλο του ενός με του άλλου («Ο Σύμβουλος είναι επιθεωρητής»). Ο Θεριανός (2007:2) στο άρθρο «Αξιολόγηση στο σχολείο: παλιός και νέος επιθεωρητισμός», υποστηρίζει ότι ο επιθεωρητισμός επανέρχεται σήμερα με νέες «εκσυγχρονιστικές μορφές» χωρίς όμως να αλλάζει ο πυρήνας, ούτε η λογική του που είναι ιδεολογική και πολιτική ποδηγέτηση των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός E20 παρουσιάζει στη

συγκεκριμένη δοκιμασία μια αντίληψη των εκπαιδευτικών που θα αναλύσουμε και αργότερα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να αξιολογείται και ο ίδιος, οπότε αν δεν έχει αξιολογηθεί δεν μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς («... εφόσον δεν έχει αξιολογηθεί δεν είναι αρμόδιος»). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E8, E10 απλά διαφωνούν με την παρουσία του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης [«... διαφωνώ» (E8), «... δεν θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι φορέας αξιολόγησης» (E10)].

Στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E12, E14, E17, E18, E19), οι οποίοι φαίνεται να έχουν θετική άποψη για τον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης αλλά αναφέρουν ορισμένες προϋποθέσεις για να γίνεται περισσότερο αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί E1,E2,E6,E7 αναφέρουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι απαραίτητος στο ρόλο του φορέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και θεωρούν λογική την παρουσία του [«...είναι απαραίτητος νομίζω στο έργο και θα πρέπει να υπάρχει και μεγάλη συνεργασία» (E1), «... τον αποδέχομαι»(E2), «... λογικό είναι να είναι φορέας αξιολόγησης ο Σύμβουλος» (E6), «... είναι απαραίτητος» (E7)]. Οι υπόλοιποι από τους εκπαιδευτικούς που απαντούν με θετικούς χαρακτηρισμούς στην φράση «ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης...», παρόλο που απαντούν θετικά πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρξουν κάποιες προϋποθέσεις «...ναι μεν αλλά»(E4). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί E5,E9,E12 εστιάζουν στον ενημερωτικό, συμβουλευτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Αναφέρουν ότι πρέπει να συμμετέχει ενεργά, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και να τους επιμορφώνει, να είναι δίπλα στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «...αν συμμετέχει ενεργά και μας ενημερώνει.» (E5), «... πιστεύω ότι ίσως έχει την κατάρτιση που θα έπρεπε για να το κάνει, ή να μας ενημερώσει ή να μας επιμορφώσει» (E9), «...ο ρόλος του θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, ενεργός, ουσιαστικός» (E12). Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσής τους αναζητούν στο Σχολικό Σύμβουλο το θεσμικό φορέα που θα καλύψει κάποιες από τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ελλείψεις που οι ίδιοι έχουν εντοπίσει.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί E17 και E19 επικεντρώνονται στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως βοηθό του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται έναν άνθρωπο, με γνώσεις να τους υποστηρίζει όποτε χρειάζονται τη βοήθειά του και

την καθοδήγησή του. Δεν επιθυμούν ο υποστηρικτικός αυτός ρόλος να επισκιαστεί από τον ελεγκτικό και τιμωρητικό. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «... βοηθός πιο πολύ παρά ελεγκτής » (E17) «... ούτως ή άλλως μέχρι τώρα έμπαινε στις τάξεις, συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς και στην ουσία αξιολογούσε άτυπα, όχι όμως με σκοπό να τιμωρήσει; αλλά να βοηθήσει και να υποστηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού» (E19). Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) η συνεισφορά του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς θετικότερη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο ίδιος δεν διακατέχεται από το άγχος της αυτοεπιβεβαίωσης της θέσης του και ασχολείται περισσότερο με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός E14 αναφέρεται σε ορισμένα πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο Σχολικός Σύμβουλος ως προϋποθέσεις, όπως το να γνωρίζει τη σχολική μονάδα καλά, να είναι δίκαιος και με σωστή κρίση («... αν γνωρίζει πραγματικά τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα στην οποία δουλεύει ο εκπαιδευτικός, και είναι δίκαιος μπορεί να έχει μια σωστή κρίση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης και να αξιολογήσει σωστά»). Στην έρευνα της Μουτζούρη (2005:44) για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και για τον Σχολικό Σύμβουλο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ικανό/κατάλληλο το Σχολικό Σύμβουλο για να τους αξιολογήσει, αλλά θέλουν να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους, να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί E14 και E18 συμφωνούν στο ότι ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να κάνει περισσότερες επισκέψεις για να γνωρίζει ακριβώς τι συμβαίνει στην τάξη με κάθε εκπαιδευτικό, αφού από μια επίσκεψη είναι αδύνατο να αποκτήσει μια εντύπωση για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν [«...Με μια μόνο επίσκεψη όμως δεν μπορεί να αξιολογήσει σωστά» (E14)»,«... μπορεί να μας αξιολογήσει αλλά πάλι με προϋποθέσεις.«Όχι να έρθει μια φορά και να φύγει...» (E18)].

Τέλος, υπάρχει και η ομάδα των εκπαιδευτικών E13,E16,E18 στην οποία ανήκουν όσοι συμμετέχοντες απαντούν με θετικούς χαρακτηρισμούς αλλά δεν επιθυμούν τον Σχολικό Σύμβουλο ως μοναδικό φορέα αξιολόγησης. Συμφωνούν στο ότι πρέπει να είναι ένα από τα άτομα που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά μαζί με άλλους αρμόδιους για τη συγκεκριμένη διαδικασία.[«... γενικά θετικό, αλλά να μην είναι ο μόνος»(E13), «... σωστό εντάξει. Συμφωνώ ότι

πρέπει να είναι ένα από τα πρόσωπα. Όχι μόνο αυτό αλλά ένα από τα πρόσωπα σαφώς πρέπει να είναι ο σύμβουλος» (E16), «Αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσε να είναι ένα από τα άτομα που θα μπορούσε να κάνει αξιολόγηση» (E18)].

### 8.2.6 Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους θα μπορούσαν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες. Σε αυτούς που: α) τηρούν **θετική στάση**, β) εκφράζουν **αρνητικά συναισθήματα** για την εμπλοκή του Διευθυντή στην αξιολόγηση, γ) πιστεύουν ότι **δεν είναι όλοι οι διευθυντές κατάλληλοι**.

Στην πρώτη ομάδα, στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E10, E12, E13, E14, E16, E17, E19, E20) που αναφέρουν θετικούς χαρακτηρισμούς στο άκουσμα της φράσης «ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης...», αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Από μια γενικότερη εικόνα με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι τον θεωρούν απαραίτητο φορέα στην αξιολόγησή τους, τον μοναδικό που γνωρίζει καλά τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα και ως τον πιο ειδικό όσον αφορά τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο παρατηρούμε ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ενώ τον αποδέχονται είτε έχουν κάποιες αμφιβολίες είτε επιθυμούν να υπάρχουν και άλλοι φορείς, μαζί με το Διευθυντή, που θα αξιολογούν.

Αρχικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί E2,E6,E7,E16 απαντούν με θετικούς χαρακτηρισμούς για το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης, κρίνοντάς τον απαραίτητο και αποδεκτό για τη συγκεκριμένη διαδικασία [«... και αυτό δεκτό» (E2), «... σωστό μου ακούγεται»(E6), «... Επίσης απαραίτητος» (E7), «... επίσης πρέπει να είναι ναι» (E16)]. Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά γιατί πιστεύουν πως ο Διευθυντής είναι το κεντρικό πρόσωπο στη σχολική μονάδα, το οποίο γνωρίζει αρκετά καλά και το προσωπικό αλλά και τα προβλήματα που τυχόν υπάρχουν. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί E1 και E12 αναφέρουν αντίστοιχα: «ε... επίσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο σχολείο είναι κεντρικό πρόσωπο που διαμορφώνει το κλίμα με τους εκπαιδευτικούς, ... και αυτός βέβαια στο μαζί, δηλαδή στη συνεργασία», «... θα πρέπει να έχει τον κυριότερο και τον ουσιαστικότερο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία».

Οι εκπαιδευτικοί E5 και E20 τονίζουν την καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με το Διευθυντή και αναφέρουν ότι μόνο εκείνος μπορεί να έχει μια συνολική εικόνα με αποτέλεσμα να είναι πιο δίκαιος : «... επειδή μας βλέπει και σε καθημερινή βάση, ο λόγος του νομίζω θα είναι πιο δίκαιος. Μας γνωρίζει συνολικά από όλο το χρονικό διάστημα.» (E5), «... μας βλέπει αρκετά συχνά και πρέπει να ληφθεί υπόψη» (E20). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς (E14,E17,E19) στο γεγονός ότι επειδή ο Διευθυντής ουσιαστικά έχει καθημερινή και άμεση επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς είναι και εκείνος που όχι μόνο θα αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση αλλά θα μπορεί να βοηθήσει και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα ζητήματα που προκύπτουν κάθε φορά, έχοντας πάντα υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο και όχι τιμωρητικό [«... έχει άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό και μπορεί να αξιολογήσει. Αρκεί να γνωρίζει και ο ίδιος το τι μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και τι δυνατότητες έχει με βάση την τάξη του ο εκπαιδευτικός γιατί δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο, πρέπει να προσαρμοζόμαστε στις ανάγκες των μαθητών μας κάθε φορά» (E14), «... είναι ο πυλώνας του σχολείου , είναι ουσιαστικά ο επιβλέπων αλλά παράλληλα ο βοηθός, δεν είναι ο δικαστής πάνω από το κεφάλι σου. Είναι συνεργάτης σου να στο πω αλλιώς» (E17), «... θεωρώ ότι και αυτός αξιολογεί και ξέρει το προσωπικό του αν κάνει σωστά τη δουλειά του ή όχι, προσπαθεί να στηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού, να τον βοηθήσει όπου χρειάζεται και αν κάποιος θα με αξιολογούσε θεωρώ ότι αυτός θα είχε τον πρώτο λόγο » (E19)]. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:132) στην οποία ένας από τους φορείς που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να έχει ρόλο συντονιστή και εμψυχωτή του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί όμως (E4,E10,E13) ενώ φαίνεται να τηρούν μια θετική στάση έχουν κάποιες αμφιβολίες και αναφέρουν ότι ο Διευθυντής δεν θα έπρεπε να είναι ο μόνος φορέας που θα τους αξιολογεί [«...ναι μεν αλλά» (E4), «... με μικρό συντελεστή ναι» (E10), «... υπό προϋποθέσεις πάλι, δηλαδή να μην είναι ο μοναδικός κριτής» (E13)].

Στη δεύτερη ομάδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί E3,E8,E11,E15, οι οποίοι απαντούν με αρνητικούς χαρακτηρισμούς στη δοκιμασία και θεωρούν την συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγησή τους υποκειμενική και επίφοβη.



Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι υπάρχει περίπτωση να δημιουργηθούν προβλήματα στη διαφάνεια της αξιολόγησης, λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, που θα έχουν διαμορφωθεί από την καθημερινή επαφή στη σχολική μονάδα [*«... νομίζω είναι υποκειμενικό»*(E3), *«... διαφωνώ περισσότερο»* (E8), *«Ο Διευθυντής δεν πρέπει να είναι φορέας»* (E11), *«... επίσης επίφοβο γιατί θα λειτουργήσει πάλι και με κομματικά κριτήρια και με κριτήρια τις προσωπικές σχέσεις, και οικογενειοκρατία και όλα αυτά, με βάση συμφέροντα προσωπικής γνωριμίας»*(E15)].

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E9 και E18 που αποτελούν την τρίτη ομάδα αμφισβητούν την δυνατότητα του Διευθυντή να αποτελέσει φορέα αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι δεν είναι όλοι οι Διευθυντές κατάλληλοι να αξιολογήσουν και ότι πολλοί δεν είναι σε θέση να το κάνουν, ίσως λόγω του ότι δεν έχουν επιμορφωθεί για τη συγκεκριμένη διαδικασία [*«... δεν θεωρώ ότι όλοι οι διευθυντές είναι σε θέση να το κάνουν»* (E9), *«... έχω συναντήσει διευθυντές που είναι κατάλληλοι και δεν έχουν κανένα θέμα να αξιολογήσουν. Και έχω γνωρίσει και διευθυντές οι οποίοι είναι οι πλέον ακατάλληλοι για να κάνουν την αξιολόγηση »* (E18)].

### **8.3 Ρόλος και σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας σχετικά με το ρόλο και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να χαρτογραφήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από: α) το βαθμό συμφωνίας τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τα επιχειρήματα τα οποία προβάλλει ο καθένας ξεχωριστά, β) το σκοπό της αξιολόγησης βάσει του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013, γ) το αν θεωρούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιλεκτικό μηχανισμό ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δ) την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τον τρόπο που εκείνα επιδρούν στη διδασκαλία τους και τέλος ε) την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

### **8.3.1 Βαθμός συμφωνίας εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – Επιχειρήματα εκπαιδευτικών υπέρ και κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Το συγκριμένο ερώτημα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ελέγξουμε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους τη συγκεκριμένη κρίσιμη χρονική περίοδο που συζητείται και ξεκινά να τίθεται σε εφαρμογή το Π.Δ. 152/2013, καθώς ακόμα και τα επιχειρήματα που παραθέτουν ανάλογα με την απάντησή τους στο αρχικό ερώτημα.

Δώδεκα (12) στους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ξεκάθαρα υπέρ της αξιολόγησης ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί από αυτούς αναφέρουν ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά με ορισμένες προϋποθέσεις. Ακόμα τρεις (3) εκπαιδευτικοί στους είκοσι ήταν ξεκάθαρα κατά της αξιολόγησης ενώ πέντε (5) από το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν κράτησαν ξεκάθαρη στάση.

Ίδια αποτελέσματα παρατηρούμε και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά., 2007:397), στην οποία οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (61%) θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία. Ωστόσο ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (35%) φαίνεται να εκφράζει την αντίθετη άποψη θεωρώντας την αξιολόγηση λίγο ή καθόλου αναγκαία. Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:130) η στάση που θα τηρούσαν οι εκπαιδευτικοί σε ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης φαίνεται να διαμορφώνεται από το σημείο της άρνησης ως το σημείο της θετικής αποδοχής της, ενώ στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Κρέκη (2012:5) το 69.1 % των εκπαιδευτικών έχει θετική ως πολύ θετική στάση και μόνο το 14.5 % έχει αρνητική. Θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση έδειξαν οι εκπαιδευτικοί και στις έρευνες των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:8), και Αθανασίου & Ξηνταρά (2002).

Λίγο πιο διαφορετικά δεδομένα παρουσιάζονται στις έρευνες των Χατζηαποστόλου (2013) και Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006). Στην έρευνα της Χατζηαποστόλου (2013:57), στην οποία ρωτήθηκαν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία είχε μια ουδέτερη προς θετική «στάση» για το θέμα της αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006:4) ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση του έργου του είναι ιδιαίτερα περιορισμένος

(20 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 4,9%), ενώ 131 ακόμη εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,0%) διάκινται θετικά, έστω και με κάποιες επιφυλάξεις, απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους. Αντίθετα, εντυπωσιακό εμφανίζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παίρνουν ακραία αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους καθώς διαφωνούν απόλυτα (18,8%), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στην κατηγορία «διαφωνώ αρκετά» είναι 23,5%. Αρκετοί όμως είναι και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην κατηγορία «Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ» (20,8%).

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών για τις απαντήσεις που έδωσαν.

Τα επιχειρήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλα και πολλές φορές αναφέρονταν σε προϋποθέσεις, όρους και πλαίσια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα κρατούσαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης θα μπορούσαν να χωριστούν σε πέντε γενικότερες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν: α) **τη βελτίωση, την εξέλιξη, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος** β) **το φόβο και την παρώθηση για εξέλιξη** γ) **το ξεκαθάρισμα στην εκπαίδευση,** δ) **την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μια αξιολόγηση που δεν συνδέεται με οικονομικά, μισθολογικά κριτήρια και με απολύσεις** ε) **υπόλοιπα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τους επηρεάζουν στο αν θα είναι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών όχι ως δημοσίων υπαλλήλων, η άνοδος σε κλιμάκιο και τα περισσότερα χρήματα.**

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης επειδή θεωρούν ότι οδηγεί στην ανατροφοδότηση, στη βελτίωση, στην επιμόρφωση και στην εξέλιξη τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ουσιαστικά στον βασικό σκοπό της αξιολόγησης, όπως αναφέρεται και στο Π.Δ. 152/2013 που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο άρθρο 2 υπογραμμίζεται ότι: «Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των

ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Ενδεικτικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν:

*«Υπέρ. Καταρχάς είμαι υπέρ της αξιολόγησης των πάντων. Για πολλούς λόγους. Πρώτα απ' όλα για να έχει ο εκπαιδευτικός κίνητρο να εργαστεί, να αυτομορφώνεται, να βελτιώνεται, να προάγει τις γνώσεις του, τις ιδέες του, τη μεθοδικότητά του, τον προγραμματισμό του» (E3)*

*«Γενικότερα είμαι υπέρ υπό προϋποθέσεις. ...Και σε ένα κράτος όπου ο στόχος της αξιολόγησης δεν θα είναι να απολύσει εκπαιδευτικούς αλλά να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα » (E6),*

*«Υπέρ αν λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για την επιμόρφωση» (E11), «...να συνεπάγεται επιμόρφωση» (E14), «...ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται και να μεταβάλλεται» (E15).*

Βλέπουμε, λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση, η οποία θα έχει ως στόχο τη βελτίωση και όχι την τιμωρία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τη δεύτερη ομάδα (E10, E15), ενώ πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται για την εξέλιξη και την βελτίωση του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιούν λέξεις όπως «φόβος» και «αναγκάζονται» που μπορούμε να πούμε ότι δεν αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία η αξιολόγηση παρά το θετικό αποτέλεσμα που αναφέρουν. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί φόβητρο για τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να "αναγκαστούν" οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν στη βελτίωση και εξέλιξη [*«...για να έχουμε τον φόβο και να γίνουμε καλύτεροι να εξελιχθούμε» (E10), «...Αναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί για εξέλιξη» (E15)]*

Ίδια περίπου αποτελέσματα εντοπίζονται σε αρκετές έρευνες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν ερωτηθεί για τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση και κατά πλειοψηφία έχουν θετική αντιμετώπιση αλλά με βασικό στόχο τη βελτίωση και εξέλιξη.

Στην έρευνα της Χατζηαποστόλου (2013:67) τρεις στους τέσσερις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, επισημαίνει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του έργου του, αναδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση, ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα, αποτελεί μηχανισμό

ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού. Ο Κρεκης (2012:6) διαπίστωσε ότι κορυφαία επιλογή των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση αποτελούν τα κίνητρα για καλύτερη προσπάθεια και απόδοση με 92.7 %, κάτι που συνάδει με τη διαπίστωση ότι ο κυριότερος λόγος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση της ίδιας της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 1994:15).

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006:5) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναφέρουν ότι βασικός στόχος της αξιολόγησης του έργου τους είναι να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης βελτιώνοντας την ποιότητα του έργου τους με την επισήμανση των αδυναμιών και την υποστήριξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, και, τέλος, να συμβάλει στην ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά., 2007:398) παρατηρήθηκε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του. Και όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά «πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση, όχι με βαθμό, αλλά μια βοήθεια, ίσως μια υπόδειξη για το τι κάνουν σωστά ή όχι».

Σε μια ακόμα έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:130) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά “δεικτών ποιότητας” του έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα, ενώ ακόμα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους (2006:132). Στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηντάρα (2008) οι εκπαιδευτικοί κατά 50% πιστεύουν ότι με την αξιολόγηση θα υπάρχει ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, κατά 54.6% ότι θα βελτιωθούν οι διδακτικές πρακτικές. Ενώ τέλος, η Κασιμάτη και Γιαλαμάς (2003:8) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ως λέξεις-κλειδιά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρουν: «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία». «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος» και διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσα από την αξιολόγηση αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης.

Στην τρίτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνει για να πραγματοποιηθεί, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, ένα «ξεκαθάρισμα» μεταξύ των δασκάλων. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι αρκετοί είναι οι δάσκαλοι που δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους και ότι οι μόνοι που ζημιώνονται από αυτή την κατάσταση είναι οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός E15 επικεντρώνεται στην ψυχολογική ακεραιότητα του εκπαιδευτικού και στο πόσο σημαντική είναι: *«Υπέρ υπέρ.. Ακόμα το συγκεκριμένο επάγγελμα θεωρώ ότι απαιτεί ακεραιότητα και ψυχική του κάθε ανθρώπου και του κάθε τέλος πάντων εκπαιδευτικού που συμμετέχει ...γιατί περνάνε όλοι φάσεις στη ζωή μας ανά περιόδους και μπορεί κατά τη διάρκεια του χρόνου να είμαστε ικανοί ψυχικά να αντιμετωπίσουμε κάποιες καταστάσεις μέσα στην τάξη, οπότε θεωρώ ότι γι' αυτό το λόγο θα πρέπει κάποιος να μας αξιολογεί και αν θεωρήσει πλέον ότι δεν είμαστε ικανοί και ότι δεν είμαστε πλέον επαρκείς να το κάνουμε αυτό, να μας βγάζουν εκτός. Δεν φταίνε τίποτα τα παιδιά».*

Ο εκπαιδευτικός E16 αναφέρει: *«Είμαι υπέρ, γιατί πάρα πολλοί δάσκαλοι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους εις βάρος των μαθητών. Για να ξεκαθαρίσει λιγάκι το τοπίο ποιοι δάσκαλοι δουλεύουν και ποιοι όχι».* Ακόμα ο εκπαιδευτικός E18: *«Είμαι υπέρ... Επιπλέον θεωρώ ότι υπάρχουν κάποιοι είτε διευθυντές είτε εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είτε δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους είτε δεν κάνουν πολλά πράγματα και δεν προσφέρουν. Θέλω να πιστεύω ότι μέσω της αξιολόγησης δεν θα υπάρχουν τέτοια άτομα».* Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ζουγανέλη κ.ά.,2007:398) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναφέρουν, όπως και στην δική μας έρευνα, ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κυρίως για τις περιπτώσεις εκείνες των εκπαιδευτικών οι οποίοι κρίνονται ανεπαρκείς και «δεν θα έπρεπε να εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης», ενώ και ο Κρέκης (2012:7) παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί, ως επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναφέρουν τον εντοπισμό αδυναμιών με ποσοστό 76.4 %.

Στην τέταρτη ομάδα κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ για μια αξιολόγηση που δεν συνδέεται με οικονομικά, μισθολογικά κριτήρια και με απολύσεις. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι δηλώνουν ότι αποδέχονται την αξιολόγηση αρκεί να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις [*«Υπέρ με προϋποθέσεις – με πλαίσιο»* (E7)]. Αναφέρουν ότι μπορούν να την αποδεχτούν αν γίνεται αξιοκρατικά και όχι με στόχο τις απολύσεις, τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη

[«Γενικότερα είμαι υπέρ υπό προϋποθέσεις. Δηλαδή αν είναι αξιοκρατικά, αν υπάρχει ένα σωστό σύστημα αξιολόγησης. Και σε ένα κράτος όπου ο στόχος της αξιολόγησης δεν θα είναι να απολύσει...» (E6), «Υπέρ με αντικειμενικά κριτήρια. Ναι στην αξιολόγηση που δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και δεν θα συνδέεται με την μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη» (E11), «Υπέρ υπό όρους. Δηλαδή πρέπει να μπου οι όροι πάνω στους οποίους θα γίνει η αξιολόγηση και σίγουρα να μη συνδεθεί η αξιολόγηση με τη βαθμολογική εξέλιξη» (E13), «Υπέρ με προϋποθέσεις. Να μη συνεπάγεται απόλυση, να συνεπάγεται επιμόρφωση και όχι βαθμολογική και μισθολογική σταθερότητα, να γίνεται αξιοκρατικά. Να εξασφαλίζεται στους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει αξιοκρατία και αυτοί που αξιολογούν θα αξιολογούν αξιοκρατικά» (E14), «Υπέρ. Εφόσον γίνει σωστά» (E20)]

Παρατηρούμε λοιπόν ότι αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στην αποδοχή της αξιολόγησης η σύνδεση με τόσο ευαίσθητα ζητήματα όπως η απόλυση, η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη. Ενώ βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης φοβούνται ότι μέσω αυτής μπορεί να χάσουν την εργασία τους ή να καθηλωθούν μισθολογικά και βαθμολογικά. Την ίδια ακριβώς άποψη εντοπίζουμε και στην έρευνα του Κρέκη (2012:7) που οι εκπαιδευτικοί κατά 80% απορρίπτουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις, και κατά 65.5 % επιθυμούν λίγο ως καθόλου τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη, ενώ με ποσοστό 61.8 % δεν επιθυμούν καθόλου ή επιθυμούν λίγο να συνδεθεί με τη βαθμολογική εξέλιξη.

Τελευταία ομάδα στην οποία εμπεριέχονται εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί E4,E15,E18, οι οποίοι αναφέρουν υπόλοιπα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τους επηρεάζουν στο αν θα είναι υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η ψυχολογική ακεραιότητα, η άνοδος σε κλιμάκιο και τα περισσότερα χρήματα.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός E4 είναι υπέρ της αξιολόγησης, αλλά για να την αποδεχτεί πραγματικά θα πρέπει να τηρούνται συγκεκριμένοι όροι. Τα λόγια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που ακολουθούν, αναφέρονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν όπως όλοι οι υπόλοιποι δημόσιοι υπάλληλοι λόγω της πολυπλοκότητας του έργου που παρέχουν. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Υπέρ υπό όρους. Νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός **δεν μπορεί να μπαίνει στο ίδιο σακί με του υπόλοιπους δημόσιους λειτουργούς, υπαλλήλους, όπως θέλουμε**

τους λέμε. Θα πρέπει να υπάρχει μια **φόρμα αξιολόγησης που να αφορά αποκλειστικά και μόνο την εκπαίδευση**, γιατί μέσα στο εκπαιδευτικό κομμάτι είναι και το **ψυχολογικό, το παιδαγωγικό – ψυχολογικό**, αν θέλουμε να το πούμε έτσι, είναι οι **διαπροσωπικές σχέσεις του δάσκαλου με τον μαθητή**, ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός **θα σκύψει πάνω από το πρόβλημα του κάθε παιδιού και αυτά όλα δεν είναι ίδια κάθε χρονιά**, υπάρχει διαφορά από χρόνο σε χρόνο, από παιδί σε παιδί, οπότε είναι λίγο **εξατομικευμένο**».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός E18 είναι υπέρ της αξιολόγησης γιατί μέσω αυτής πιστεύει ότι θα παίρνει περισσότερα χρήματα και θα ανέβει βαθμολογικά: «*Υπέρ. Αν γίνει σωστά. Γιατί θα ανέβω κλιμάκιο και τα χρήματα θα είναι περισσότερα*».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε και ακόμα μια κατηγορία πέντε (5) εκπαιδευτικών που θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελείται από τους αναποφάσιστους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν ξεκαθαρίζουν αν είναι υπέρ ή κατά της αξιολόγησης και αναφέρουν τα επιχειρήματά τους και για τις δύο θέσεις τους. Οι θέσεις αυτές των εκπαιδευτικών αποτελούν κυρίως και τις προϋποθέσεις που οι ίδιοι θέτουν για να είναι υπέρ της αξιολόγησης, αλλά και όσα επιθυμούν να καταργηθούν ή να μην εφαρμόζονται, τα οποία αποτελούν τους λόγους που τηρούν και αρνητική στάση.

Αναλύοντας κάθε ένα από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά, ώστε να αντιπαραβάλουμε τα επιχειρήματά τους, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός E1, ενώ θεωρεί ότι η αξιολόγηση σαν διαδικασία μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού («*Δεν μπορώ να απαντήσω ξεκάθαρα υπέρ ή κατά γιατί, αυτό που σου είπα και πριν, δεν θεωρώ την αξιολόγηση κακή αυτή καθαυτή, πρέπει να αξιολογούμαστε ας πούμε για το έργο μας και ίσως και για να γινόμαστε καλύτεροι και για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος και όλα αυτά...*»), πιστεύει ότι με τον τρόπο που προτείνεται τώρα δεν πρέπει να εφαρμοστεί και γι' αυτό τον λόγο δεν απαντά ούτε θετικά ούτε αρνητικά («*...αλλά με τον τρόπο που πάνε να την κάνουν τώρα, αν με ρωτάς για τον τρόπο που πάει να γίνει τώρα η αξιολόγηση ας πούμε αυτό τον μήνα, πιστεύω ότι όχι δεν πρέπει. Δηλαδή με τον τρόπο που πάνε να το κάνουν στη χώρα μας όχι.*»).

Ο εκπαιδευτικός E5 είναι υπέρ της αξιολόγησης γιατί την αποδέχεται γενικότερα σαν διαδικασία [*«Γενικότερα είμαι υπέρ»* (E5)], αλλά διαφωνεί με τον τρόπο που πρόκειται να εφαρμοστεί γιατί νιώθει ότι δεν έχει ενημερωθεί σωστά και



αυτό του προκαλεί φόβο [*«E... Έτσι όπως έχει διαμορφωθεί μέχρι τώρα η κατάσταση κατά. Ακούμε διάφορα πράγματα, δεν είμαστε ενημερωμένοι όμως με ακρίβεια, υπάρχει και φόβος και με την αυτοαξιολόγηση που γίνεται και αυτή ταυτόχρονα τώρα, υπάρχει περίπτωση να μειωθούν οι θέσεις.»* (E5)].

Ο εκπαιδευτικός E9 υποστηρίζει ότι είναι υπέρ στην περίπτωση που η αξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα: *«Είμαι και υπέρ και κατά. Είμαι υπέρ μόνο όταν η αξιολόγηση έχει σκοπό να γίνει ας πούμε για βελτιωτικό χαρακτήρα, για να βελτιωθεί το σχολείο, οι στόχοι που μπορεί να θέτει, τα μαθησιακά επιτεύγματα, γενικώς όταν η αξιολόγηση έχει να κάνει με βελτίωση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, είμαι υπέρ»* , ενώ είναι κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που συνδεθεί με απολύσεις: *«Αν έχει να κάνει ας πούμε με το ποιος θα φύγει και ποιος θα μείνει από τους εκπαιδευτικούς είμαι κατά. Αυτό το άγχος που δημιουργεί γενικώς ».*

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός E12 τηρεί περίπου την ίδια στάση με τους εκπαιδευτικούς E1 και E5 αφού με την ιδέα της αξιολόγησης συμφωνεί γιατί πιστεύει ότι έχει ανατροφοδοτική λειτουργία, αλλά διαφωνεί στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί από το Υπουργείο, με τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις και οικονομικά κριτήρια (*«Με την ιδέα της αξιολόγησης είμαι υπέρ ... Σαν ιδέα θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη για το εκπαιδευτικό έργο, γιατί μπορούμε διαρκώς να επαναπροσδιορίζουμε τις τακτικές μας, τις μεθόδους μας και να γινόμαστε καλύτεροι, όμως ο λίγο απόλυτος τρόπος που προσπαθεί να το εφαρμόσει το Υπουργείο, ότι το έχει συνδέσει με απολύσεις δημοσίων υπαλλήλων και μισθολογική καθήλωση, με βρίσκει αντίθετη σε αυτό...»*). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός όμως θέτει και έναν ακόμα προβληματισμό, ο οποίος στέκεται ως εμπόδιο στο να αποδεχθεί την αξιολόγηση, και ο προβληματισμός αυτός αφορά τους φορείς που θα αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρει *«...όπως επίσης και το ότι δεν έχω εμπιστοσύνη στο ποιος θα είναι αυτός που θα μας αξιολογήσει. Δεν έχω εμπιστοσύνη στο αν ο Διευθυντής ή ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογήσει πραγματικά αυτό που βλέπει ας πούμε, ο εκπαιδευτικός να κάνει μέσα στην τάξη ή αν ας πούμε αξιολογήσει αυτόν που συμπαθεί, αυτόν που συμφωνούν πολιτικά, όπως έχει γίνει ήδη στην Ελλάδα.»*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός E17 αναφέρει ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης γενικά σαν ιδέα, όπως και όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Υποστηρίζει ότι είναι υπέρ μιας αξιολόγησης που δεν θα τίθενται οικονομικά κριτήρια, αλλά θα έχει βελτιωτικό χαρακτήρα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για την εκπαίδευση. Όμως όσο όλα αυτά συνδέονται με την αξιολόγηση είναι κατά (*«Γενικά είμαι υπέρ. Πρώτα από όλα είμαι υπέρ μιας αξιολόγησης που δεν συνδέεται με μισθολογικά κριτήρια. Είμαι υπέρ μιας αξιολόγησης που βελτιώνει την εκπαίδευση και δεν έχει οικονομικά κριτήρια για να γίνεται. Να βελτιώνονται δηλαδή οι διαδικασίες εντός σχολείου, με επιμορφώσεις, με εύρεση των αδυναμιών του συστήματος, έτσι να είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Αλλά, όσο το συνδέουν με μισθό και με όλα αυτά δεν είμαι υπέρ σε αυτή την αξιολόγηση»*).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν μειοψηφία αφού μόνο τρεις (3) στους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς απαντούν ότι δεν επιθυμούν την αξιολόγηση. Τα επιχειρήματα που αναφέρουν σχετίζονται με: α) τις υποψίες και τον φόβο που τους προκαλεί [*«Από τη στιγμή που δε γνωρίζω πως ακριβώς θα εξελιχθεί και έχω έτσι υποψίες για κάτι που μπορεί να βγει και άσχημο δεν είμαι υπέρ»* (E2)], και β) το ότι αξιολογούνται από τους μαθητές και δεν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση ως διαδικασία [*«Κατά. Θεωρώ ότι αξιολογούμαστε καθημερινά από τους μαθητές μας πρωτίστως και δευτερευόντως από τους γονείς»* (E8), *«Κατά. Γιατί θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει μπροστά του άτομα και όχι ενέργειες»* (E19)].

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να μην απορρίπτουν τις δυνατότητες που προσφέρει η αξιολόγηση του έργου τους, αναγνωρίζοντας πιθανά ότι αρκετά από τα επιχειρήματα είναι ορθολογικά βάσιμα προκειμένου να βελτιωθεί, τόσο η ποιότητα του έργου τους όσο και γενικότερα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία συμφωνούν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιωθεί, θα λειτουργήσει σαν ανατροφοδότηση και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί και η εκπαίδευση. Είναι κατανοητό όμως ότι για να γίνει αποδεκτή και από τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους αφορά η διαδικασία της αξιολόγησης, τίθενται κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες μπορούμε να πούμε ότι έχουν βάση. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν μια δίκαιη, αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση. Επιθυμούν να λειτουργεί ως συμβουλευτικός και βοηθητικός μηχανισμός για τους εκπαιδευτικούς και όχι σαν τιμωρητικός που θα συνδέεται με απολύσεις και μισθολογική καθήλωση. Επειδή αξιολογούνται οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα πρέπει να

έχουν αξιολογηθεί και οι φορείς αξιολόγησης για να είναι μια αντικειμενική διαδικασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται συγκρατημένοι για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία και με όσα έχουν ανακοινωθεί με το Π.Δ.152/2013, αφού τους προκαλεί φόβο, ανησυχία και δυσπιστία για τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοστεί και τις συνέπειες που μπορεί να έχει για τους εκπαιδευτικούς.

### 8.3.2 Σκοπός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει του Π.Δ. 152/2013

Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούμε στις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης, όπως αυτός αναφέρεται στο Π.Δ. 152/2013. Βασικός στόχος ήταν να μελετηθεί η άποψη και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο άκουσμα του σκοπού καθώς και το κατά πόσο πιστεύουν ότι το Π.Δ. και οι ρυθμίσεις που αναφέρει ανταποκρίνονται σε αυτό τον σκοπό.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις (4) κατηγορίες: α) σε αυτούς που πιστεύουν ότι **ανταποκρίνεται** το σκεπτικό του Π.Δ. στον σκοπό που αναφέρει β) σε αυτούς που πιστεύουν ότι **δεν ανταποκρίνεται** στον σκοπό γιατί τον αναφέρουν ως προκάλυμμα επειδή ο βασικός **σκοπός του Π.Δ. είναι οι απολύσεις και η μισθολογική καθήλωση** γ) σε αυτούς που πιστεύουν ότι **ανταποκρίνεται λίγο**, δ) σε αυτούς που **δεν έχουν γνώμη**.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι το Π.Δ. ανταποκρίνεται στο σκοπό που αναφέρει αλλά παρατηρούμε διαφορετικές απόψεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί E2, E5, E10 και E18 είναι αισιόδοξοι και ελπίζουν στο ότι το Π.Δ. θα συμβαδίζει με τον σκοπό που αναφέρει. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αν λειτουργήσει ακριβώς με βάση τα όσα αναφέρει ο σκοπός, θα είναι θετικό για τους εκπαιδευτικούς γιατί θα γίνεται με στόχο την επιμόρφωσή τους [*«Έτσι όπως το ακούω αυτό δεν μου φαίνεται άσχημο. Αν λειτουργήσει έτσι ακριβώς όπως το ακούω τότε το βρίσκω θετικό και ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο»* (E2), *«Αρκετά»* (E5), *«Θέλω να πιστεύω ότι ανταποκρίνεται , ότι όλο αυτό γίνεται για την επιμόρφωση»* (E18)], ενώ ακόμα αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που ήδη κινητοποιούνται για την επιμόρφωσή τους, σύμφωνα με τον E10 (*«Σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Γιατί βλέπω ότι κινητοποιούνται και οι συνάδελφοι να ξεκινήσουν μεταπτυχιακά, επιμορφώσεις»*).

Από την άλλη πλευρά όμως, ο Ε3 ενώ πιστεύει ότι το σκεπτικό ανταποκρίνεται στο σκοπό του Π.Δ., αναφέρει ότι δεν ελπίζει στην υλοποίησή του αφού πιστεύει ότι δεν είναι αυτός ο απώτερος σκοπός («*Το σκεπτικό ανταποκρίνεται στον σκοπό αλλά δεν νομίζω να υλοποιηθεί. Δηλαδή δεν νομίζω ότι αυτός είναι ο απώτερος σκοπός τους*»).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως πιστεύουν ότι δεν μπορεί το Π.Δ. να ανταποκρίνεται στον σκοπό που έχει θέσει. Οι εκπαιδευτικοί Ε1 («*Καθόλου δεν ανταποκρίνεται πιστεύω*»), Ε4 («*Δεν νομίζω, όχι*») και Ε19 («*Καθόλου*»), υποστηρίζουν ότι ο σκοπός δεν συμβαδίζει με το σκεπτικό και τις ρυθμίσεις του Π.Δ. χωρίς όμως να αναφέρουν κάποιο συγκεκριμένο επιχείρημα.

Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί Ε6 («*...Στην εποχή μας πιστεύω ότι δεν ανταποκρίνεται σε αυτόν τον σκοπό... πιστεύω ότι ο σκοπός είναι να γίνουν απολύσεις και να βγει ο κόσμος σε διαθεσιμότητα και δεν πιστεύω ότι γίνεται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος δυστυχώς. Αν γινόταν, αυτό θα ήταν για καλό μας και για καλό των μαθητών.*»), Ε13 («*Φαινομενικά μπορεί να ανταποκρίνεται αλλά όταν κάποιος συνδέει την αξιολόγηση με την μισθολογική εξέλιξη... υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ των δύο εννοιών*»), και Ε20 («*Καθόλου δεν ανταποκρίνεται. Είναι ένα διάταγμα που έχει σκοπό να απολύσει, ούτε να προάγει, ούτε να βοηθήσει το σχολείο*»), οι οποίοι πιστεύουν ότι δεν μπορεί να ανταποκρίνεται το Π.Δ. σε αυτό το σκοπό γιατί βασικός σκοπός μέσω αυτού του διατάγματος είναι οι απολύσεις, η διαθεσιμότητα και η μισθολογική καθήλωση. Οι εκπαιδευτικοί Ε11, Ε16 και Ε17 έχουν την ίδια ακριβώς άποψη, αφού αναφέρουν ότι ο συγκεκριμένος σκοπός αποτελεί προκάλυμμα για όσα θα συμβούν μέσω της αξιολόγησης, εννοώντας όσα ανέφεραν και οι παραπάνω εκπαιδευτικοί, και έχει ως στόχο να δημιουργήσει μια θετική εντύπωση για την αξιολόγηση χωρίς όμως να σημαίνει ότι η αξιολόγηση θα φέρει θετικά αποτελέσματα [*«Δεν ανταποκρίνεται καθόλου. Είναι απλά μια κάλυψη με ωραία λόγια του πραγματικού σκοπού»* (Ε11), *«Δεν ανταποκρίνεται. Αυτός θα έπρεπε να είναι ο σκοπός. Θεωρητικά δηλαδή το πλασάρουν πάρα πολύ ωραία αλλά δεν θα είναι αυτός ο σκοπός εν τέλει»*(Ε16), *«Πιστεύω ότι είναι προκάλυμμα ουσιαστικά ή στάχτη στα μάτια. Για κάτι άλλο που θέλει να περάσει και πρέπει να βρει έναν τρόπο να το περάσει και το κάνει μέσω αντιγραφής ξένων συστημάτων άλλων χωρών»* (Ε17)].

Στην ίδια λογική βρίσκονται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Ε8 και Ε14 μόνο που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι μέσω του συγκεκριμένου

Π.Δ. σκοπός δεν είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών αλλά η ενοχοποίησή τους, ο στιγματισμός τους και τελικά η απομάκρυνσή τους. Ο εκπαιδευτικός E8 αναφέρει: *«Δεν ανταποκρίνεται καθόλου. Έχει ως στόχο την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, για να... για να ριζούν όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό»*. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός E14 συγκρίνοντας τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι οποίες έχουν ήδη ξεκινήσει και προηγούνται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συμπεραίνει ότι υπάρχουν ορισμένες παγίδες που τελικά στιγματίζουν τους εκπαιδευτικούς και τελικά ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην απομάκρυνση: *«Έχοντας δει λίγο τις ερωτήσεις και τα ερωτηματολόγια που καλούμαστε να κάνουμε τώρα στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης είναι κάποιες ερωτήσεις παγίδα που δεν νομίζω ότι παραπέμπουν σε επιμόρφωση αλλά σε στιγματισμό κάποιων εκπαιδευτικών, πίσω από τη λέξη "αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας". Οπότε πιστεύω ότι κάτι αντίστοιχο θα γίνει αργότερα και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έχει κάποιες ερωτήσεις που ουσιαστικά μπορούν να οδηγήσουν σε κακό χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού και να τον καλέσεις για επιμόρφωση, αυτό σημαίνει ότι τέτοιες ερωτήσεις παραπέμπουν περισσότερο σε διαδικασίες απομάκρυνσης παρά επιμόρφωσης, γιατί δεν έχουν ερωτήσεις τόσο πολύ για τη δουλειά του εκπαιδευτικού, για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το μάθημα αλλά από τη γνώμη των άλλων για τον εκπαιδευτικό, χωρίς να ξέρουν τι γίνεται μέσα στην τάξη όμως»*.

Στην τρίτη ομάδα είναι οι εκπαιδευτικοί E7 και E12 που πιστεύουν ότι το Π.Δ. ανταποκρίνεται μερικώς στο σκοπό και ο εκπαιδευτικός E12 τονίζει ότι ο σκοπός της συγκεκριμένης αξιολόγησης είναι να απολύσει τους εκπαιδευτικούς και να τους καθηλώσει μισθολογικά [*«Μερικώς»* (E7), *«Θεωρώ ότι κατά ένα 30% ανταποκρίνεται σε αυτό το σκοπό, γιατί ο λόγος που το Υπουργείο θέλει να περάσει την αξιολόγηση είναι αυτός που είπα προηγουμένως, να απολύσει μερικούς δημοσίους υπαλλήλους και να καθηλώσει μισθολογικά κάποιους εκπαιδευτικούς. Αυτό φαίνεται και από το βίαιο τρόπο που προσπαθεί να το περάσει στο σχολείο χωρίς καμία προετοιμασία»* (E12)].

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E9 και E15 δεν έχουν γνώμη για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ο εκπαιδευτικός E9 είναι φανερά προβληματισμένος γιατί οι συνδικαλιστές και η ακαδημαϊκή κοινότητα εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγηση και δεν έχει καταλάβει αν τελικά θα γίνει για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και να

βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα: *«Η αλήθεια είναι ότι κανείς δεν έχει καταλάβει ποιος είναι ο σκοπός γενικώς του κράτους, οι συνδικαλιστές τείνουν να φωνάζουν ασ πούμε από τη μια ότι είναι για να απολυθούμε όλοι, η ακαδημαϊκή κοινότητα θεωρεί ότι γίνεται για καλύτερο σκοπό, δηλαδή ότι γίνεται για βελτίωση των σχολικών μονάδων... δεν έχω καταλάβει με βάση αυτό το διάταγμα, πως θα γίνει, θεωρητικά είναι πολύ καλά, θα γίνει όπως έγινε στην Αγγλία ή θα γίνει όπως γίνεται σε άλλες χώρες που πραγματικά είναι προς βελτίωση του συστήματος»*. Ο εκπαιδευτικός E15 δεν είναι ενημερωμένος αναφορικά με το Π.Δ. και δεν έχει γνώμη για το αν ανταποκρίνεται στο σκοπό που αναφέρει: *«Επειδή δεν έχω διαβάσει το Π.Δ. δεν ξέρω αν ανταποκρίνεται. Ο σκοπός ακούγεται πολύ ωραίος, αλλά δεν ξέρω αν είναι αντικειμενικό το Π.Δ. και μπορεί να διασφαλιστεί αυτό»*.

Στις έρευνες που μελετήθηκαν και σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκε κάπου η άποψη των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο σκοπό του Π.Δ. 152/2013. Η πιο πρόσφατη αναφορά εντοπίζεται στην έρευνα του Κρέκη (2012:7), στην οποία οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τους σκοπούς με τους οποίους θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση, διαπιστώθηκε ότι ο εντοπισμός αδυναμιών βρίσκεται στην πρώτη θέση με ποσοστό 76.4 %. Δεύτερη είναι η προσπάθεια αυτοβελτίωσης-ανατροφοδότησης, μαζί με την ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών που γίνονται πολύ ως πάρα πολύ αποδεκτές σε ποσοστό 72.7 %. Από την άλλη πλευρά κατά 80 % οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις και κατά 65.5 % επιθυμούν λίγο ως καθόλου τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη και σε ποσοστό 61.8 % δεν επιθυμούν καθόλου ή επιθυμούν λίγο να συνδεθεί με τη βαθμολογική εξέλιξη.

Σύμφωνα με την Αναστασίου (2014:67) στο Π.Δ. 152/2013 δε γίνεται λόγος για κάποια διαδικασία (ανατροφοδοτικής) αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, αν οι συντάκτες του Π.Δ. ήθελαν πραγματικά να πείσουν τους δύσπιστους εκπαιδευτικούς για τις μη κακές τους προθέσεις, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και κάποιες διατάξεις σχετικά με το πώς θα βοηθιούνταν οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί να καλύψουν τις αδυναμίες που τυχόν θα εντοπιστούν κατά την αξιολόγησή τους.

Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:130) οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά από τους στόχους που είχαν τεθεί στους δύο τελευταίους

νόμους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι αυτοί είναι αρκετά γενικοί και ασαφείς στη διατύπωσή τους, οι ίδιοι βέβαια γενικοί στόχοι εκφράστηκαν σε μεγάλο βαθμό και από τους εκπαιδευτικούς και ίσως το συγκεκριμένο νόημα που έχουν για αυτούς αναδεικνύεται από τις αντιλήψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο στόχος τον οποίο φαίνεται να αρνούνται οι εκπαιδευτικοί είναι της επιτάχυνσης υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, γιατί σε αυτό το στόχο της αξιολόγησης ο όρος επιτάχυνση μαρτυρά την πρόθεση εντατικοποίησης των όρων εργασίας τους και φανερώνει διαφορετική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου από αυτή που ρητά διακηρύσσεται με τους προηγούμενους στόχους. Εκφράζεται ακόμα η ανησυχία για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης ως μέσου για την απομάκρυνση και την απόλυση των εκπαιδευτικών που δε θα αξιολογηθούν θετικά.

Επιπλέον, στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) ως πιθανά αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης αναφέρθηκαν ο κίνδυνος άδικης μεταχείρισης του κρινόμενου εκπαιδευτικού και η ανυπαρξία εγγυήσεων για την αντικειμενική αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Και τέλος, στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2007:397-402) σχεδόν οι μισοί από τους ερωτώμενους θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας ή και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

### **8.3.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: επιλεκτικός μηχανισμός ή μέσο ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;**

Ο προβληματισμός-ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας αφορούσε στο αν η αξιολόγηση αποτελεί έναν επιλεκτικό μηχανισμό, ο οποίος θα διαχωρίσει τους «καλούς» εκπαιδευτικούς από τους «κακούς» ή αν θεωρούν ότι γίνεται για την υποστήριξη και την βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσής τους.

Με βάση τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε τρεις (3) ομάδες. Συγκεκριμένα είναι αυτοί που: α) συμφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του έργου του και συνεπώς στην επιμόρφωσή τους, β) συμφωνούν με την άποψη ότι η

αξιολόγηση γίνεται ώστε να διαχωρίζονται οι «καλοί» εκπαιδευτικοί από τους «κακούς», ώστε οι «καλοί να προαχθούν», και γ) συμφωνούν και με τις δύο παραπάνω απόψεις.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (16/20) που συμφωνούν με την άποψη πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς με βασικό σκοπό την επιμόρφωσή τους και τη βελτίωση του έργου τους. Ενδεικτικά, ο εκπαιδευτικός E17 αναφέρει: *«Η παιδεία είναι δημοκρατικός θεσμός, είναι για να εξελίξεσαι συναδελφικά, όχι εσύ εναντίον των άλλων».*

Στη δεύτερη ομάδα ανήκει μόνο ο εκπαιδευτικός E1, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται για να ανελιχθούν διοικητικά και μισθολογικά κάποιοι εκπαιδευτικοί (*«Μάλλον για αυτό που λέει ο πρώτος πάει το πράγμα. Ναι ότι γι' αυτό το λόγο προφανώς γίνεται, για να ανελιχθούν κάποιοι άνθρωποι παραπάνω διοικητικά, μισθολογικά και κάποιοι άλλοι να φύγουν τελείως»*).

Στην τελευταία ομάδα οι εκπαιδευτικοί E3, E10, E14 βρίσκονται ανάμεσα και στις δύο δηλώσεις, δηλαδή και στο ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι υποστηρικτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα πιστεύουν ότι λειτουργεί και σαν επιλεκτικός μηχανισμός για να παραμείνουν οι «καλοί» εκπαιδευτικοί και να απολύονται οι «κακοί». Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός E3 αναφέρει ότι θεωρεί και τις δύο δηλώσεις ρεαλιστικές, καθώς κάποιοι είναι πιθανό να αναβαθμιστούν λόγω αξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να βελτιώσουν την απόδοσή τους (*«Και τα δύο έχουν κάτι ρεαλιστικό. Ενδεχομένως κάποιοι να αναρριχηθούν πιο ψηλά από πλευράς αξιολόγησης, και κάποιοι άλλοι όντως μπορεί να βελτιώσουν την απόδοσή τους και την εικόνα τους»*).

Ο εκπαιδευτικός E10 θεωρεί σωστή τη λειτουργία της αξιολόγησης που έχει στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αλλά πιστεύει ότι αυτό δεν πρόκειται να συμβεί στην πραγματικότητα και συγκεκριμένα αναφέρει ότι: *«...αλλά νομίζω στην πραγματικότητα... ότι όντως θα χωριστούμε σε καλούς και κακούς. Βέβαια δεν το θεωρώ λάθος γιατί υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν πρέπει να είναι σε τάξεις και βρίσκονται. Τώρα για τη μισθολογική προαγωγή δεν συμφωνώ».* Ο εκπαιδευτικός αυτός φαίνεται ότι δε διαφωνεί εξολοκλήρου με τη χρήση της αξιολόγησης ως επιλεκτικού μηχανισμού, αφού πιστεύει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν θα έπρεπε να βρίσκονται σε τάξεις. Διαφωνεί ωστόσο με τη μισθολογική προαγωγή, κάτι



το οποίο συμφωνεί με την παραπάνω δήλωσή του, στην οποία υποστηρίζει τον επιμορφωτικό και βελτιωτικό ρόλο της αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός E14 βρίσκεται μεταξύ των δύο απόψεων και συμφωνεί και με τις δύο εξίσου. Υποστηρίζει ότι πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, ώστε να του επισημαίνονται σημεία τα οποία ο ίδιος δεν μπορεί να αναγνωρίσει, και με τον τρόπο αυτό να γίνεται καλύτερος. Ταυτόχρονα όμως θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει κάποιο όφελος για όσους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι καλύτεροι («...συμφωνώ ότι πρέπει η αξιολόγηση να έχει στόχο όχι την προσβολή του εκπαιδευτικού και τον στιγματισμό του αλλά το να του επισημανθούν σημεία που δεν μπορεί εύκολα να δει ο ίδιος, ως δρών υποκείμενο μέσα στην τάξη, και να βοηθηθεί. Και σίγουρα να έχει κάποια πριμοδότηση ο εκπαιδευτικός ο οποίος πραγματικά διαπιστώνεται ότι έχει κάνει φανταστικά πράγματα στα παιδιά του, ότι προετοιμάζεται, ότι γνωρίζει πραγματικά τις ανάγκες της τάξης του και αντιμετωπίζει την τάξη του όχι μόνο σαν ένα σύνολο αλλά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, οπότε ναι να αξιολογηθεί ναι μεν για να επιμορφωθεί αλλά και εν μέρει συμφωνώ με τον Γιώργο που λέει ότι θα έπρεπε να υπάρχει και κάποιο όφελος, κάποιο κίνητρο να έχει ο εκπαιδευτικός για να γίνεται καλύτερος»).

Όπως βλέπουμε οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία, εκτός από μια περίπτωση (E1), πιστεύουν ότι ο ρόλος της αξιολόγησης πρέπει να είναι υποστηρικτικός, ανατροφοδοτικός και να οδηγεί στην επιμόρφωση. Διαφωνούν με τον τιμωρητικό ρόλο της και δεν πιστεύουν ότι πραγματοποιείται για να μείνουν οι «καλοί» εκπαιδευτικοί και να απολυθούν οι «κακοί», εκτός από τρεις εκπαιδευτικούς (E3,E10,E14) οι οποίοι ναι μεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται για να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό, αλλά αναφέρουν ότι όντως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν θα έπρεπε να εργάζονται στον τομέα αυτό αλλά και οι καλύτεροι να ανταμείβονται.

Άλλωστε, η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν τη λειτουργία της. Έτσι λοιπόν στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν θεωρήσουν ότι η αξιολόγησή τους διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο, αποτελώντας μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να

συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους τότε την απορρίπτουν (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006:3 ).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο να αναδείξουμε τις προσωπικές αντιλήψεις για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους και για το αν αυτό θα ήταν εφικτό.

Με βάση τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις (3) κατηγορίες: α) σε εκείνους που πιστεύουν ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση β) σε εκείνους που πιστεύουν ότι δεν θα μπορούσε να συμβεί αυτό και τέλος γ) σε εκείνους που αναφέρουν ότι εξαρτάται από τον σκοπό.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E20) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση.

Ο εκπαιδευτικός E1 αναφέρει ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης (*«Αυτός πιστεύω θα ήταν ο βασικός, ο σωστός σκοπός της αξιολόγησης, η επιμόρφωση των δασκάλων για την καλύτερη απόδοσή τους»*) ενώ βρίσκει σύμφωνο τον εκπαιδευτικό E9 που υποστηρίζει ότι: *«Θα μπορούσε να οδηγήσει. Είναι ο σκοπός μάλλον ο οποίος το κατευθύνει αυτό»*.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς E5,E7,E10,E11 που υποστηρίζουν ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διστακτικοί για το αν μπορεί να συμβεί αυτό. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες πιστεύουν ότι αν πραγματοποιούνται τότε η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί E2,E6,E16,E18 αναφέρουν ότι κάποιες φορές μπορεί να οδηγήσει αν γινόταν με σωστό τρόπο [*«Κάποιες φορές θα μπορούσε να οδηγήσει»* (E2), *«Αν γίνεται με τον σωστό τρόπο πιστεύω ότι ναι, θα μπορούσε να οδηγήσει στην επιμόρφωση»*](E6, E16,E18)]. Ο δισταγμός που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνεται στη φράση του εκπαιδευτικού E12 : *«Πιστεύω ότι θα μπορούσε. Δεν είμαι σίγουρη αν θα γίνει»*.

Ο εκπαιδευτικός E3 ενώ πιστεύει ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί η επιμόρφωση μέσα από την αξιολόγηση, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση όπως έχει

διατυπωθεί δεν είναι μεθοδικά διαμορφωμένη, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να οδηγήσει σε βαθιά επεξεργασία και τελικά ούτε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (*«Ναι θα μπορούσε να οδηγήσει σε σωστή επιμόρφωση, αλλά δεν νομίζω να το πετύχει. Ουσιαστικά δεν έχει γίνει μεθοδική, δεν έχει γίνει βαθιά επεξεργασία, είναι εντελώς επιφανειακή»*). Την ίδια άποψη εκφράζει και ο εκπαιδευτικός Ε4, ο οποίος αναφέρει ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μόνο αν οργανωθεί η αξιολόγηση: *«Αν οργανωθεί σωστά και γίνει με στόχο τη βελτίωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει σε προγράμματα επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού»*.

Οι εκπαιδευτικοί Ε13 και Ε15 θέτουν ένα άλλο ζήτημα σχετικά με τη σύνδεση της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης. Και οι δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να επικεντρωθεί σε τοπικό επίπεδο και μέσα από την εκτίμηση των αναγκών θα μπορούσε να διαμορφωθεί κατάλληλη επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν λοιπόν ότι: *«...αν σχετίζεται με τα τοπικά προβλήματα και με τις τοπικές ανάγκες»*(Ε13), *«...αν γίνει σε τοπικό επίπεδο και όχι σε μεγαλύτερο και όχι π.χ. σε περιφέρειας, ναι... Ανάλογα με την πρωτοβάθμια να υπάρχει και μια επιτροπή, ένας αξιολογητής, δεν ξέρω 2-3 άτομα και να οργανώνουν μια φορά τον μήνα σχετικές επιμορφώσεις. Αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς, όλους, παλιούς και νέους»* (Ε15).

Τέλος ο εκπαιδευτικός Ε20 είναι εκείνος που θέτει το ζήτημα της αντίστροφης αξιολόγησης. Πιστεύει ότι η ουσιαστική επιμόρφωση είναι εφικτή μόνο αν η αξιολόγηση πραγματοποιείται και σε άλλους εμπλεκόμενους στην Εκπαίδευση και κυρίως αν ξεκινήσει από ανώτερα επίπεδα από αυτά των εκπαιδευτικών, όπως ο Υπουργείο Παιδείας, τις δομές κ.ά. (*«Η αξιολόγηση θα μπορούσε να συνεισφέρει σε μια ουσιαστική επιμόρφωση, εφόσον γινόταν αξιολόγηση αντίστροφα. Δηλαδή η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει από αξιολόγηση Υπουργού, Υπουργείου, δομών, κτιρίων, γονέων και σαφώς και εκπαιδευτικών αλλά με αυτή τη σειρά»*).

Στη δεύτερη ομάδα εντοπίστηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι δεν μπορεί να οδηγήσει η αξιολόγηση σε ουσιαστική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί Ε8 και Ε19 απλά δηλώνουν ότι δεν μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο. Ο εκπαιδευτικός Ε17 υποστηρίζει ότι δεν μπορεί η συγκεκριμένη αξιολόγηση με βάση το Π.Δ.152/2013 να οδηγήσει σε επιμόρφωση. Υποστηρίζει, ωστόσο, ότι η αξιολόγηση αυτή θα δημιουργήσει σχολεία «δύο ταχυτήτων» και θα προκαλέσει εργασιακό άγχος

*(«Αυτή που πάει να περάσει δεν πιστεύω ότι θα οδηγήσει σε σωστή επιμόρφωση. .. Θα έχουμε περίεργες καταστάσεις. Θα έχουμε σχολεία δυο ταχυτήτων ίσως, θα έχουμε πολύ εργασιακό άγχος, αύξηση εργασιακού άγχους... Εκεί πιστεύω θα οδηγήσει.»).*

Η τρίτη ομάδα αποτελείται από τον εκπαιδευτικό Ε4, ο οποίος δεν αναφέρει αν πιστεύει ότι μπορεί να οδηγήσει η αξιολόγηση στην επιμόρφωση, αλλά υποστηρίζει ότι εξαρτάται από τους σκοπούς για τους οποίους γίνεται. Προβληματίζεται για το αν η αξιολόγηση γίνεται για να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ή για να απολυθεί ένα μέρος αυτών (*«Εξαρτάται τους σκοπούς για τους οποίους γίνεται. Ποιος είναι ο στόχος; Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί ή να φύγει η φύρα; Όπως έχουνε πει. Η φύρα με την οποία δουλεύουν όλα τα ελληνικά σχολεία αυτή τη στιγμή όμως ε»*).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση αν διαμορφωθεί σωστά, είναι δομημένη και μεθοδική μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί όμως αναφέρουν και κάποιες ακόμα παραμέτρους οι οποίες είναι αρκετά σημαντικές, όπως το ότι για να υπάρξει επιμόρφωση μέσω της αξιολόγησης, θα πρέπει η αξιολόγηση να γίνεται σε τοπικό επίπεδο και επίσης το ότι πρέπει να αξιολογούνται όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια γενικότερη εντύπωση που μπορούμε να πούμε ότι δημιουργείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν και εκφράζουν πολλές αμφιβολίες για το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό τελικά την επιμόρφωσή τους.

#### **8.3.4 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης – Επίδραση αποτελεσμάτων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών**

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε στους εκπαιδευτικούς ώστε να προβληματιστούν αναφορικά με τα εξής θέματα: α) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν στον τρόπο διδασκαλίας τους και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεν θα τους βοηθήσουν ούτε θα αλλάξουν τον τόπο με τον οποίο διδάσκουν, β) δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα και δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο, γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται για την καθοδήγηση των

εκπαιδευτικών στη πραγματοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας και δεν λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Στόχος των συγκεκριμένων ερωτημάτων ήταν να εντοπίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αν θεωρούν ότι υπάρχει ένας γενικός κανόνας διδασκαλίας που μπορεί να εξακριβώσει την επιτυχία των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τέλος αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση έχει στόχο να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία.

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να προβληματιστούν και να τοποθετηθούν ιδεολογικά όσον αφορά τις δύο πρώτες δηλώσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν στους συμμετέχοντες ως απόψεις ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και έπειτα τους ζητήθηκε η γνώμη τους πάνω σε αυτές τις απόψεις. Έπειτα γινόταν ερώτηση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η οποία αφορούσε την τρίτη δήλωση αναφορικά με την επίδραση της αξιολόγησης στον τρόπο διδασκαλίας τους και στις πρωτοβουλίες που οι ίδιοι μπορούν να πάρουν.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με βάση τις απόψεις και τα επιχειρήματα που παρουσίασαν στις δύο δηλώσεις του εκπαιδευτικού του συγκεκριμένου ερωτήματος χωρίζονται σε τρεις (3) κατηγορίες: α) σε εκείνους που συμφωνούν με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό όσον αφορά την άποψή του ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη "συνταγή" διδασκαλίας, β) σε εκείνους που διαφωνούν με τις συγκεκριμένες απόψεις επειδή πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση και γ) σε εκείνους που δεν συμφωνούν πλήρως με τις συγκεκριμένες απόψεις.

Στην πρώτη ομάδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί (E1, E4, E6, E8, E14, E17, E19, E20) που συμφωνούν στη δήλωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα και δεν μπορεί να υπάρξει κάποια "συνταγή" σωστής και αποδοτικής διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός E14 αναφέρει πως κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν ένα νέο περιβάλλον, με νέους μαθητές και νέο υλικό. Πρέπει λοιπόν να εκτιμήσουν τη νέα κατάσταση και να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία τους

ανάλογα. Άρα δεν γίνεται ένας εκπαιδευτικός να αξιολογείται χωρίς να έχει συνεκτιμηθεί και η νέα κατάσταση («Σίγουρα δεν υπάρχει μια συνταγή διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται κάθε χρόνο να σταθμίσουν τις ανάγκες της τάξης και κάθε παιδιού ξεχωριστά, να δημιουργήσουν το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, να οργανώσουν την τάξη κατάλληλα κάθε χρόνο για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές και κυρίως τους αδύναμους μαθητές τους...»).

Ο εκπαιδευτικός E17 πιστεύει ότι πρέπει ο φορέας αξιολόγησης να εκτιμά και να προτείνει μεθόδους και διαδικασίες ανάλογες με τις συνθήκες που καλείται ο κάθε εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία του και να συζητά με τον εκπαιδευτικό με στόχο τη βελτίωση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατίθενται όλα τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, γιατί θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά, αφού αποτυπώνουν την αγωνία του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία του με το Σχολικό Σύμβουλο και τις επιπτώσεις που αυτή μπορεί να έχει στη διδασκαλία του: «Λοιπόν πρώτα από όλα συμφωνώ με το ότι δεν υπάρχει μια διδασκαλία κοινή, μάλλον μια φόρμουλα, που να κάνει στην ίδια τάξη. Αν έχεις έναν σύμβουλο ή έναν διευθυντή πάνω από το κεφάλι σου, το "πάνω από το κεφάλι σου" το λέω με την έννοια του αξιολογητή, που να σου λέει "συνάδελφε αυτές είναι οι μοντέρνες μέθοδοι", που να μην έχει πατήσει όμως ποτέ να δει την τάξη σου, να δει τις δυσκολίες, που μπορεί να είμαι σε χωριό, που είμαι σε χωριό, με συνθήκες ιδιόζουσες. Δεν μπορεί να μου πει να κάνω μεθόδους που έχουν στην Αθήνα, παράδειγμα σου λέω. Οπότε πρέπει να έχει δει, να έχει πει τα προβλήματά σου και να συζητήσετε, συζήτηση. Εκεί τη δέχομαι την αξιολόγηση με τον βελτιωτικό χαρακτήρα. Μόνο έτσι, αλλά θέλει πολύ επαφή».

Ο εκπαιδευτικός E20 πιστεύει ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένας σωστός τρόπος διδασκαλίας σαν πρότυπο με βάση τον οποίο θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογηθούν. Θεωρεί τη διδασκαλία μια πολυσύνθετη και δύσκολη διαδικασία που δεν μπορεί αξιολογηθεί με τα κριτήρια όπως έχουν διατυπωθεί στο τελευταίο Π.Δ. («...Η διδασκαλία δεν είναι όπως το κτίσιμο μιας πολυκατοικίας, δεν μπορεί να αξιολογηθεί τόσο απλά. Είναι πολυσύνθετη και συμφωνώ απόλυτα, ότι δεν μπορεί να αξιολογηθεί με αυτά τα κριτήρια που πάνε να αξιολογήσουν»).

Οι εκπαιδευτικοί E5,E7,E9,E10,E12 και E15 αποτελούν τη δεύτερη ομάδα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ως προς τη δήλωση ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν βοηθά τον εκπαιδευτικό να βελτιωθεί στον τρόπο διδασκαλίας του και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεν θα τον βοηθήσουν

ούτε θα αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μπορεί να υπάρξει βελτίωση μέσα από την αξιολόγηση.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός Ε5 αναφέρει ότι σίγουρα υπάρχει βελτίωση από την αξιολόγηση γιατί μπορούν να επισημανθούν στον εκπαιδευτικό κάποια πράγματα που δεν θα μπορούσε να αντιληφθεί ο ίδιος («...σίγουρα μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας η αξιολόγηση, δηλαδή αν μας επισημάνουν κάποια πράγματα τα οποία μπορούμε να τα εφαρμόζουμε ... σε αυτή την περίπτωση είναι σωστό να μας επισημανθεί ώστε να βελτιωθούμε. Πιστεύω ότι υπάρχει βελτίωση γενικώς δεν μπορούμε να ισχυριζόμαστε ότι το κάνουμε τέλεια»), και το ίδιο πιστεύει και ο Ε7 υποστηρίζοντας ότι πρέπει και ο ίδιος να είναι θετικός στο να δεχτεί επισημάνσεις ώστε να βελτιωθεί :«... θεωρώ ότι υπάρχουν μέθοδοι που είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία. Τώρα επαφίεται με τον άνθρωπο... Μπορεί κάποιος να είναι τόσο ξεροκέφαλος και να σου λέει "Εγώ έχω μάθει έτσι και έτσι κάνω, έτσι δουλεύω" γιατί έχουμε αυτό ότι κλείνει η πόρτα και είμαστε εμείς μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να κάνεις από εκεί και πέρα κάτι άλλο, αν δεν είναι και ο άλλος ανοιχτός να πάρει τα μηνύματα όλων των αλλαγών που γίνονται. Τι να του πεις μετά.».

Την ίδια άποψη έχει και ο εκπαιδευτικός Ε9 : «Θεωρώ ότι μια αξιολόγηση της διδασκαλίας όταν έχει σκοπό τη βελτίωση μπορείς μέσα από αυτή να δεις που έχεις κάνει σωστά το μάθημά σου ή που έχεις ελλείψεις σαν εκπαιδευτικός και να επιμορφωθείς πάνω σε αυτό... Θεωρώ ότι αξίζει τον κόπο η αξιολόγηση να γίνει για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών», καθώς επίσης και ο Ε12, ο οποίος πιστεύει ότι μέσα από την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζει τις μεθόδους του και εντοπίζει τα λάθη του ώστε να βελτιωθεί. Τα ίδια λόγια συναντάμε και στην απάντηση του εκπαιδευτικού Ε15: «...ειδικά ο εκπαιδευτικός ξέρει καλύτερα από όλους... ότι μέσα από την αξιολόγηση, μέσα από τη διαδικασία όπου ο άλλος βλέπει τα λάθη του και αναγκάζεται να τα αντιμετωπίσει μόνο τότε βελτιώνεται. Οπότε αν εκείνος δεν θέλει να αξιολογηθεί σημαίνει ότι εκείνος δεν θέλει να βελτιωθεί, οπότε δεν έχει καταλάβει για ποιο λόγο είναι εκπαιδευτικός ...».

Ο εκπαιδευτικός Ε10 διαφωνεί με την άποψη που αναφέρεται στον προβληματισμό – ερώτημα σχετικά με τον αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν ορισμένα κριτήρια και μέθοδοι που είναι δεδομένα στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών («Υπάρχουν κάποια στάνταρ κριτήρια και μέθοδοι που χρησιμοποιούμε. Μπορεί να αλλάζουν από παιδί σε παιδί αλλά το αποτέλεσμα και οι

στόχοι είναι ίδιοι»). Την ίδια άποψη έχει και ο εκπαιδευτικός E15, ο οποίος αναφέρει ότι υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν ότι κάποιες μέθοδοι είναι αποτελεσματικές και πιστεύει ότι μέσα από την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξελίξει και να μάθει περισσότερες μεθόδους (*«Πιστεύω ότι εννοείται μπορούμε να ελέγξουμε μέσα από έγκυρες έρευνες κάτω πόσο μια μέθοδος έχει αποτέλεσμα στην πράξη μέσα στη σχολική τάξη ... οπότε θεωρώ ότι μέσα από την αξιολόγηση μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να μάθει περισσότερες μεθόδους ή να εξελίξει τις μεθόδους που γνωρίζει και να τις εφαρμόσει για να δει ποια ταιριάζει σε εκείνον και στα παιδιά του περισσότερο και κάθε φορά να κάνει κάτι διαφορετικό...»*).

Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:132) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιοποίηση της αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη χρήση της αξιολόγησης ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους. Στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:8) οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, την αξιολόγηση ως ευκαιρία για ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη, ενώ και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006:9) οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αποδοχή της υποστηρικτικής και αντισταθμιστικής λειτουργίας της αξιολόγησης, και συνδέουν την αναγκαιότητά της με την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.

Στην τρίτη ομάδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που δεν συμφωνούν απολύτως με κάποια από τις δηλώσεις του ερωτήματος. Ο εκπαιδευτικός E2 πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται με τις παρατηρήσεις που δέχονται μέσα από την αξιολόγηση (*«...Είναι καλό το ότι μπορούμε ας πούμε να πάρουμε τις γνώμες και μέσα από τις παρατηρήσεις των άλλων, όταν αυτές στοχεύουν πραγματικά στο να μας βοηθήσουν»*). Ο εκπαιδευτικός E13 συμφωνεί στο ότι δεν υπάρχει ένας γενικός κανόνας διδασκαλίας αλλά πιστεύει ότι αυτός δεν είναι σημαντικός λόγος για να απορρίψουμε την αξιολόγηση: (*«Συμφωνώ μαζί του στο κομμάτι ότι δεν υπάρχει γενικός κανόνας διδασκαλίας, δηλαδή που θα πετύχει, και μπορούμε να τον εφαρμόσουμε παντού, ..., αλλά δεν μπορεί να απορρίψει την αξιολόγηση λόγο αυτού»*). Ο εκπαιδευτικός E16 πιστεύει ότι αν δοθεί μεγάλη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς δεν κάνουν τίποτα για να βελτιωθούν: *«Συμφωνώ, μέχρι ένα σημείο. Απλά δίνοντας*



*ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, γίνεται αυτό που συμβαίνει τώρα, που κάποιοι τεμπελιάζουν και δεν κάνουν τίποτα».*

Οι εκπαιδευτικοί E3, E11 και E18 αναφέρουν ότι μπορεί να μην υπάρχει ένας κανόνας διδασκαλίας αλλά υπάρχουν ενδεδειγμένες μέθοδοι που βοηθούν και πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με την τάξη: *«Ασφαλώς υπάρχει... κάποια πιο ενδεδειγμένη διδασκαλία, μέθοδος ή προσέγγιση αλλά από εκεί και πέρα έχει να κάνει και με το υλικό, το έμπυχο υλικό στο οποίο απευθύνεσαι...»*(E3), *«Σίγουρα δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας αλλά υπάρχουν γενικές γραμμές πάνω στις οποίες προγραμματίζεις και προετοιμάζεις»* (E11), *«...δεν είναι κάτι τόσο αρνητικό η αξιολόγηση, αλλά συμφωνώ με τα τελευταία που είπε, ότι πράγματι κάθε τάξη είναι διαφορετική»* (E18).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο υποερώτημα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος το οποίο είχε ως στόχο τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών / αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με σκοπό την καθοδήγησή τους στην υλοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ελευθερία και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χωριστούν σε κατηγορίες ανάλογα με το κατά πόσο θεωρούν ότι ισχύει η συγκεκριμένη πρόταση, σε εκείνους α) που συμφωνούν και πιστεύουν ότι η αξιολόγηση γίνεται για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, β) που δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση γίνεται για αυτό το λόγο, γ) σε εκείνους που δεν γνωρίζουν (E3, E5, E6) και τέλος δ) σε εκείνους που αναφέρουν ότι: *«Καλό θα ήταν να λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία»* (E9), και *«Νομίζω ότι όπως αρχίζει να γίνεται τώρα η αξιολόγηση, άλλος είναι ο σκοπός της, αλλά αν όλοι έχουμε ως στόχο την βελτίωση μπορεί να βοηθήσει και μπορεί να μας αφήσει περιθώρια ελευθερίας. Αλλά νομίζω ότι δεν χρειάζεται και η πολλή ελευθερία γιατί ξεφεύγουμε»*(E10).

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί E1, E8, E11, E13, E17, E18, E19, E20, οι οποίοι πιστεύουν ότι η αξιολόγηση γίνεται για να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και για να περιορίσει την ελευθερία τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τον τρόπο που πρόκειται να γίνει η αξιολόγηση θα περιοριστεί η ελευθερία του εκπαιδευτικού και θα διαμορφωθεί το σχολείο ως επιχείρηση [*«Η αξιολόγηση δεσμεύει τον εκπαιδευτικό και του στερεί την*

ελευθερία όταν ξέρει ότι βαθμολογείται και υπάρχει κάτι αναμενόμενο από αυτόν» (E11), «...συνδέουν το σχολείο με ένα σχολείο επιχείρηση, ... ήδη και η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει θέματα τα οποία μου φαίνονται σαν ένα σχολείο το οποίο θα συνδέεται και με την οικονομική τους κατάσταση, δηλαδή με το τι χρήματα θα φέρνει στο μέλλον»(E13), «...Η αξιολόγηση γίνεται για να γίνει, όχι για να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο. Αν κάποιος ήθελε να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο θα έφτιαχνε καλύτερα σχολεία, πληρώνει καλύτερα και θα έχει μια καλύτερη εκπαίδευση. Δεν χρειάζεται και τίποτα τρομερό» (E20)].

Στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2007:399) σχεδόν οι μισοί από τους ερωτώμενους θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας ή και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη ομάδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί E2, E4, E7, E12, E14, E15, E16, που δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται για να περιορίσει την ελευθερία του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν θα γίνεται για να καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία του αλλά ότι θα υπάρχει μια ευελιξία. Ενδεικτικά αναφέρουν: «Δεν έχω διαπιστώσει ότι ουσιαστικά σε καθοδηγεί προς έναν τρόπο διδασκαλίας. Νομίζω ότι , όπως και το αναλυτικό πρόγραμμα, σου δίνει τη δυνατότητα να είσαι ευέλικτος...» (E14), «Όχι ... θέλω να πιστεύω ότι θα είναι ευέλικτη...» (E15), «Όχι εντάξει, δεν συμφωνώ με αυτό. Τους αφήνει μια ελευθερία πάλι» (E16). Όμως ο εκπαιδευτικός E4 αναφέρει ότι δεν γίνεται η αξιολόγηση για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, αλλά έχει ως σκοπό τις απολύσεις των εκπαιδευτικών («Όχι βέβαια. Για την απόλυση των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση»).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν καχύποπτα τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Πιστεύουν ότι δεν μπορεί να ορισθεί μια συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας που να είναι αποτελεσματική και βάσει της οποίας θα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι ο φορέας που θα τους αξιολογεί μπορεί να κρίνει τον τρόπο διδασκαλίας χωρίς πρώτα να έχει εκτιμήσει την κατάσταση της συγκεκριμένης τάξης και χωρίς να είναι σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τις παρατηρήσεις του φορέα αξιολόγησης, γιατί ίσως του επισημανθούν ζητήματα τα

οποία ο ίδιος δεν έχει παρατηρήσει. Τέλος, βλέπουμε αρκετούς εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, όπως και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2007:399), να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρόκειται να περιορίζει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διδασκαλία τους και πιστεύουν ότι πρόκειται να διαμορφωθούν τα σχολεία ως επιχειρήσεις.

### **8.3.5 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που θα γίνει. Για το λόγο αυτό τέθηκε στους εκπαιδευτικούς το ερώτημα σαν γενική διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, και τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τη συγκεκριμένη διαπίστωση.

Παρατηρήθηκε λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (18 από τους 20 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19, E20) συμφωνούν ότι με τον τρόπο που πρόκειται να γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Ο εκπαιδευτικός (E3) αναφέρει ότι δεν έχει τεκμηριωμένη γνώμη, γιατί έχει απλά μια υποψία για το ότι μπορεί να μην είναι αντικειμενική η αξιολόγηση και δεν γνωρίζει αν θα συμβεί: *«Δεν έχω τεκμηριωμένη γνώμη. Δυστυχώς υποψιάζομαι ότι ναι, ότι μπορεί να συμβεί. Απλά το υποψιάζομαι όμως»*, ενώ και ο εκπαιδευτικός E14 αναφέρει ότι την περίοδο αυτή είναι όλοι δύσπιστοι αλλά θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν θα έχει αρνητικά αποτελέσματα: *«Μέσα στο κλίμα των ημερών είμαστε όλοι δύσπιστοι. Οπότε θέλω να πιστεύω ότι δεν θα είναι τόσο αρνητικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Θα προσπαθήσουν πραγματικά να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματικά θα έχουν ανάγκη και θα οδηγήσει σε κάτι καλύτερο, .... Τώρα αν αυτό ουσιαστικά μόνο το πιστεύουμε και δεν γίνει.... Δεν το ξέρω»*.

Σε όσους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν με τη συγκεκριμένη δήλωση τέθηκαν δύο ακόμα ερωτήσεις. Στο πρώτο υποερώτημα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους κατά τη γνώμη τους δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα, ενώ στο δεύτερο τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν στο αν πιστεύουν ότι υπάρχει κάποιος τρόπος για να διασφαλιστούν αυτές οι αρχές.

Στο πρώτο υποερώτημα, οι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την αναξιπιστία της αξιολόγησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) αναξιπιστία των συστημάτων που εφαρμόζονται στην Ελλάδα, β) υποκειμενικότητα των διαδικασιών, και γ) λανθασμένος τρόπος εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης.

Την πρώτη κατηγορία εκπαιδευτικών αποτελούν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που θα γίνει δεν θα είναι έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη γιατί γενικότερα στην Ελλάδα έχει αποδειχθεί αρκετές φορές ότι τα συστήματα δεν λειτουργούν ομαλά. Έτσι, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το σύστημα που λειτουργεί στη χώρα μας: *«Πλάκα μας κάνεις; Στην Ελλάδα ζούμε. Γιατί είναι το σύστημα τέτοιο, τόσο διαβρωμένο και σάπιο που προφανώς έχει εισχωρήσει και σε αυτά τα πράγματα»*(E1), αλλά κυρίως για την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων: *«... γιατί θεωρητικά όποιος έχει μέσον θα βαθμολογηθεί θετικά»* (E8), *«Γιατί έχουμε παραδείγματα στην Ελλάδα είτε από την αξιολόγηση των διευθυντών όπου δεν διασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα γιατί εμπλέκονται διαπροσωπικές και πολιτικές σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές και τους συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς»*(E12), *«Λόγω της ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια και συνεχίζουν να υφίστανται, δηλαδή εγώ ως εκπαιδευτικός έχω δει παραδείγματα που με έχουν κάνει να πιστεύω ότι αυτό δεν θα γίνει»*(E13), *«Γιατί θα επηρεάζονται πάρα πολύ ... και από τα συμφέροντα τόσο οι σύμβουλοι όσο και οι διευθυντές»* (E16), *«Γιατί στην Ελλάδα με αυτά που έχεις δει, που έχουν γίνει μέχρι τώρα πιστεύεις ότι θα είναι διαφανής η διαδικασία; Εγώ δεν το πιστεύω προσωπικά. Θα υπάρξουν τα βύσματα όπως πάντα, θα υπάρξουν οι ριγμένοι, θα υπάρξουν οι ευνοούμενοι, οπότε θα αποτύχει το πράγμα»* (E17).

Στη δεύτερη ομάδα συναντάμε τους εκπαιδευτικούς (E2, E4, E6, E7, E10, E11, E16, E18, E19, E20) που αναφέρουν ότι ο λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική είναι η υποκειμενικότητα που θα

κυριαρχεί στις διαδικασίες της αξιολόγησης λόγω διαπροσωπικών σχέσεων, των διαφωνιών ή των φιλικών σχέσεων που μπορεί να υπάρχουν με τον αξιολογητή, ενώ ακόμα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναξιόπιστο και υποκειμενικό να σε αξιολογεί μόνο ένα άτομο. Ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν όσον αφορά την υποκειμενικότητα λόγω ενός αξιολογητή αναφέρουν: «...Αλλά όταν είναι και ένας άνθρωπος που θα σε αξιολογήσει δεν μπορεί να είναι..., είναι υποκειμενική η γνώμη του, οπότε πως θα είναι αξιοκρατικά όλα αυτά»(E6), «Θα το πω έτσι πολύ απλά, δεν ξέρω αν τα άτομα από τη στιγμή που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο, δεν παύουν να έχουν και τις δικές τους γνώμες, δηλαδή υποκειμενικές γνώμες και όταν γίνεται και σε ένα στενό περιβάλλον που γνωρίζονται και λίγο πολύ, δηλαδή, γι' αυτό ζητάω να υπήρχε και κάποιος που να μην ανήκει στο περιβάλλον» (E7).

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρουν: «... Αν για παράδειγμα έχω συγκρουστεί με τον διευθυντή μου, αν αυτός θα με κρίνει, σίγουρα δεν θα μπορεί να είναι αντικειμενικός»(E10), «Ο Σύμβουλος και ειδικά ο Διευθυντής δεν μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων» (E11, E16), «...Μπορεί σε κάποια άλλη στιγμή της ζωής σου να έχετε συναντηθεί και έχετε κάποια διαφωνία, οπότε ο βαθμός που θα σου βάλει να είναι μικρός και να μην τον αξίζεις» (E19), «...Από τη στιγμή επίσης που σε κρίνει ένα άτομο που σε έχει δει δύο φορές και σε ξέρει ελάχιστα δεν μπορεί να είναι αξιόπιστο»(E20)

Μια τελευταία κατηγορία που δημιουργήθηκε από τους λόγους που ανέφεραν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, για τους οποίους θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα εφαρμοστεί δεν είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, είναι η κατηγορία που αφορά τον λανθασμένο τρόπο εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αφορούν την άγνοιά τους όσον αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης, την προστασία τους από τα αποτελέσματα, την έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης, το πλήθος των σχολείων και τον λίγο χρόνο που διατίθεται για την αξιολόγηση, τα κριτήρια και τον στόχο της αξιολόγησης και τέλος το γεγονός ότι ξεκινά αντίστροφα από τους δασκάλους και όχι από την αξιολόγηση ανώτερων θεσμών.

Ο εκπαιδευτικός E4 αναφέρει ότι δεν έχει διευκρινιστεί με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός προστατεύεται από την αξιολόγηση: «Γιατί δεν έχουμε μάθει ποια είναι η υποστήριξη, όχι μάλλον, η προστασία των εκπαιδευτικών. Ποια είναι η προστασία των εκπαιδευτικών; Πως προστατεύεται ένας εκπαιδευτικός από την αξιολόγηση;

*Καθόλου, τίποτα, είμαστε έρμαια των αξιολογούντων», ενώ ο E12 πιστεύει ότι δεν γίνεται η αξιολόγηση για τη βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός E5 θεωρεί ότι συμβαίνει αυτό επειδή κάποια άτομα ενδιαφέρονται μόνο να ανελιχθούν: «... να μειώσουν κάποιες θέσεις, να γίνουν μετακινήσεις»(E5) και ο E15 θεωρεί ότι η μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν δεν είναι αντικειμενικές: «Δεν διατηρείται ... μέσα από τις μεθόδους που έχουν επιλέξει ως αξιολόγηση».*

Οι εκπαιδευτικοί E6 και E9 υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει αντικειμενικά και με διαφανή τρόπο γιατί δεν έχουν επιμορφωθεί ούτε οι αξιολογητές ούτε οι εκπαιδευτικοί και πιστεύουν ότι κανείς δεν είναι ενημερωμένος σωστά για αυτό το ζήτημα [*«Πρώτα απ' όλα, απ' ότι ξέρω δεν έχουν επιμορφωθεί οι αξιολογητές, δεν ξέρουμε ποιοι θα είναι οι αξιολογητές. Δεύτερον, δεν ξέρουμε αν έχουν επιμορφωθεί για αυτό που θα κάνουν. Ούτε εμείς καν έχουμε επιμορφωθεί για αυτό, οπότε πως θα ξέρουμε αν θα είναι αξιοκρατικό» (E6), «Κανένας δεν ξέρει να κάνει απολύτως τίποτα. Οι σύμβουλοι έχουν τραβηχτεί στην άκρη, ο διευθυντής μας λέει διαβάστε τα βιβλία...»(E9)].*

Ακόμα, τονίζεται από τον εκπαιδευτικό E17 ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διασφαλιστεί η διαφάνεια των διαδικασιών σε όλα αυτά τα σχολεία της χώρας, αλλά ο εκπαιδευτικός E20 θίγει το ζήτημα της αξιολόγησης όλων των φορέων. Πιστεύει ότι πρέπει η αξιολόγηση να ξεκινήσει πρώτα από τις ανώτερες θέσεις των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση και στο τέλος να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, ενώ ακόμα υποστηρίζει ότι τα κριτήρια όπως έχουν διαμορφωθεί δεν μπορούν να εγγυηθούν έγκυρα αποτελέσματα: *«...Δηλαδή θεωρώ ότι δεν υπάρχει εγκυρότητα ούτε στους διευθυντές αυτούς που είναι, ούτε στους συμβούλους υπάρχει εγκυρότητα ... Εφόσον η ηγεσία ενός πράγματος δεν είναι κατάλληλη δεν μπορεί να κρίνει κανέναν από κάτω... Και τα κριτήρια είναι τελείως στο πόδι. Τα κριτήρια δεν έχουν μπει μετά από σκέψη. Δηλαδή σου λέει ότι κριτήριο θα αποτελεί η συμμετοχή σου σε ένα σεμινάριο, ναι αλλά άλλος μπορεί να κάνει σεμινάριο σοβαρό 20 ωρών και άλλος μπορεί να πάει να δώσει 20 euro και να πάρει απλά μια βεβαίωση».*

Ακόμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπήρχε και ένα δεύτερο υποερώτημα στο οποίο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν στο αν πιστεύουν ότι υπάρχει κάποιος τρόπος για να διασφαλιστούν αυτές οι αρχές κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν τρόπους ή πίστευαν ότι δεν υπάρχει τρόπος να διασφαλιστούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί όμως αναφέρουν ότι για να διασφαλιστούν αυτές οι αρχές ο αξιολογητής πρέπει να έχει σκοπό να βοηθήσει και όχι να τιμωρήσει [*«Και πάλι θεωρώ ότι αν ο άνθρωπος που θα σε αξιολογήσει το κάνει έχοντας σκοπό και μόνο να σε βοηθήσει...»*(E2), *«Να μην φοβόμαστε για τη θέση μας, να μην υπάρχει φόβος απομάκρυνσης, αλλά η ελπίδα της επιμόρφωσης»*(E4)], να είναι μια ανεξάρτητη αρχή (E16) ή κάποιος που δεν ξέρει τον εκπαιδευτικό προσωπικά (E10), ενώ ο εκπαιδευτικός E13 βλέπουμε ότι συμφωνεί με την άποψη του εκπαιδευτικού E20, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δηλαδή να αξιολογηθούν πρώτα τα στελέχη της εκπαίδευσης *«... να ξεκινήσουμε από την κεφαλή, δηλαδή ότι υπάρχει μια αντικειμενικότητα στην επιλογή στελεχών νομίζω ότι είναι ένα βήμα προς την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης»*.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός E3 πιστεύει ότι αν η αξιολόγηση γίνεται με έναν τρόπο μετρήσιμο τότε θα είναι και αντικειμενική και ο εκπαιδευτικός E12 προτείνει την αλληλοαξιολόγηση και την περιγραφική αξιολόγηση ως πιο έγκυρες μεθόδους (*«Ένας τρόπος νομίζω είναι η αλληλοαξιολόγηση. Και η αιτιολογημένη περιγραφική βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών»*).

Στη έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2007:401), εντοπίζουμε παρόμοια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί και σε αυτή την έρευνα εκφράζουν μια γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας αλλά και της ικανότητας των προσώπων που θα κληθούν να τους αξιολογήσουν. Η δημιουργία μιας αδιάβλητης και αντικειμενικής διαδικασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η έντονη δυσπιστία και επιφυλακτικότητα εκφράζεται ως πραγματική αγωνία της εκπαιδευτικής κοινότητας, βασισμένη στην παγιωμένη αντίληψη ότι στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί μια αξιοκρατική και αδιάβλητη διαδικασία.

Οι Αθανασίου και Ξηντάρας (2008) διαπίστωσαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι εχέγγυο για μια έγκυρη-αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση αποτελεί η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006:14) οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν να

γίνει ώστε η αξιολόγηση να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική και οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις:

1. Να παρίστανται και εκπρόσωποι του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου
2. Να κοινοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στον ενδιαφερόμενο άμεσα ή σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα
3. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό και ενισχυτικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού
4. Να υπάρχει δυνατότητα αξιολόγησης και από άλλον αξιολογητή σε περίπτωση αρνητικής πρώτης κρίσης.
5. Η αξιολόγηση να είναι πλήρως αιτιολογημένη.
6. Τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι γνωστά στους εκπαιδευτικούς και μετρήσιμα.
7. Οι αξιολογητές να είναι άνθρωποι ευαίσθητοι, να μην κινούνται μεροληπτικά ή να κατευθύνονται από κομματικά κριτήρια, ώστε να μην προάγονται άνθρωποι που δεν το αξίζουν.
8. Η αξιολόγηση να βασίζεται σε γραπτές δοκιμασίες και να γίνεται κάθε 2-3 χρόνια.
9. Να διδάσκουν δειγματικά και οι σχολικοί σύμβουλοι για να είναι πρότυπα προς μίμηση.

Οι προτάσεις 3,4,5,6,7 εντοπίστηκαν και στη δική μας έρευνα αφού οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερα πόσο σημαντικό είναι για αυτούς η αξιολόγηση να έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, τα κριτήρια να είναι ξεκάθαρα και να υπάρχει διαφάνεια στην αξιολόγηση χωρίς να εμπλέκονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006:9), στην οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι αφού πιστεύουν ότι με την εφαρμογή της αξιολόγησης θα διαμορφωθούν τα παρακάτω ζητήματα: α) ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, β) προβλήματα που εμφανίζονται συνολικά στη διαδικασία της αξιολόγησης (αντικειμενικότητα κριτηρίων, αξιοπιστία αξιολογητών, κ.λπ.).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ιδιαίτερα προβληματισμένοι και δύσπιστοι ως προς το αν η αξιολόγηση μπορεί να είναι



αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη. Οι εκπαιδευτικοί για ακόμα μια φορά τονίζουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λειτουργούν σωστά οι φορείς, με αντικειμενικό τρόπο και να χρησιμοποιούν ορθά διατυπωμένα και έγκυρα κριτήρια αξιολόγησης. Τέλος, ζητούν να διασφαλιστεί η διατήρηση της θέσης τους σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης και προτείνουν η αξιολόγηση να έχει ανατροφοδοτικός και βελτιωτικό σκοπό.

#### **8.4 Φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους φορείς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για την ακρίβεια θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους και αν έχουν να προτείνουν κάποιο άλλο φορέα αξιολόγησης στην περίπτωση που δεν συμφωνούν, ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε σύμφωνα με εκείνους να έχει ένας Σχολικός Σύμβουλος και ένας Διευθυντής για να είναι "ιδανικοί" αξιολογητές, αν θεωρούν εύκολο ή δύσκολο για τον Σχολικό Σύμβουλο να συμβιβάσει τον υποστηρικτικό και τον αξιολογικό ρόλο και αντίστοιχα αν θεωρούν εύκολο ή δύσκολο για τον Διευθυντή να διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και από την άλλη να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

##### **8.4.1 Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών – Διευθυντής και Σχολικός Σύμβουλος**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν επιθυμούν ως αξιολογητές τους τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο, όπως προβλέπεται από το Π.Δ. 152/2013, ή αν έχουν να προτείνουν κάποιον άλλο φορέα που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν χωρίζονται, όπως είδαμε, σε τέσσερις (4) ομάδες. Συγκεκριμένα είναι αυτοί που α) συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους, β) δεν

συμφωνούν να είναι οι φορείς αξιολόγησής τους γ) που συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής αλλά δεν επιθυμούν τον Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή και τέλος δ) που δεν συμφωνούν με το παρόν Π.Δ. να είναι αυτοί οι φορείς αξιολόγησης.

Στην πρώτη ομάδα ανήκει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για την ακρίβεια δεκαέξι (16) στους είκοσι (20) εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι αποδέχονται τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο ως φορείς αξιολόγησης [*«Ναι συμφωνώ»*](E2, E5, E7, E12, E19)].

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμφωνούν αν οι συγκεκριμένοι φορείς είναι επιμορφωμένοι κατάλληλα, αν είναι δίκαιοι, αν δεν έχουν κομματικά κριτήρια και αν έχουν αξιολογηθεί και οι ίδιοι πρώτα [*«Αν είναι επιμορφωμένοι κατάλληλα, ίσως... εντάξει... μπορεί να ήταν κατάλληλοι...»* (E1), *«Συμφωνώ αν ξαναλέω μιλάμε για άτομα με δίκαιη κρίση, που θέλουν να βοηθήσουν ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό...»* (E14), *«Με τον σχολικό σύμβουλο αν δεν φέρει κομματική ταυτότητα ναι, με τον διευθυντή επειδή βρίσκεσαι σε καθημερινή τριβή, πιστεύω ότι θα υπάρχουν και δυνατές και αδύνατες στιγμές και δεν ξέρω κατά πόσο θα λειτουργήσει αντικειμενικά ... βέβαια σίγουρα ο διευθυντής βλέπει ένα μεγάλο μέρος της δουλειάς σου που ο σχολικός σύμβουλος δεν βλέπει και σε βλέπει σε καθημερινή βάση οπότε θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η γνώμη του διευθυντή αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και ότι θα λειτουργήσει με υποκειμενικά κριτήρια επειδή η καθημερινή τριβή δημιουργεί και σχέσεις, είτε θετικές είτε αρνητικές»* (E15), *«Εφόσον έχουν αξιολογηθεί οι ίδιοι και είναι κατάλληλοι ναι, αλλά για αυτό έχω μεγάλες αμφιβολίες»* (E20), *«Εννοείται, αν τεκμηριώσουν την αξιολόγηση και είναι αντικειμενική και αδιάσειστη, ναι δεν έχω καμία αντίρρηση»* (E3), *«Ναι αλλά όχι μόνο αυτοί»*(E4, E6, E11, E16), *«Χμμμ ναι. Δηλαδή δεν θα προτιμούσα κάποιον εξωτερικό συνεργάτη, θα προτιμούσα να ήταν κάποιος από τους άμεσα... που έχουν άμεση σχέση με το έργο μου ως δάσκαλο»*(E13), *«Συμφωνώ, αναλόγως τα άτομα. Τώρα τι να σου πω; Έχω γνωρίσει διευθυντές που τους κρίνω κατάλληλους και διευθυντές που είναι ακατάλληλοι»* (E18)]

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους δύο αυτούς φορείς, αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις για την πλήρη αποδοχή τους και παρουσιάζονται επιφυλακτικοί. Ωστόσο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς τους προτιμούν από κάποιο εξωτερικό αξιολογητή και ιδιαίτερα τον Διευθυντή γιατί πιστεύουν ότι γνωρίζει καλύτερα τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να τον αξιολογήσει. Βασικές προϋποθέσεις όμως για τους εκπαιδευτικούς είναι να έχουν

επιμορφωθεί κατάλληλα οι αξιολογητές, να έχουν αξιολογηθεί και οι ίδιοι πριν αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς και τέλος να είναι δίκαιοι, αντικειμενικοί και να αιτιολογούν με σαφήνεια τις αξιολογήσεις τους.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν δύο εκπαιδευτικοί (E8,E9) που διαφωνούν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησης τους, αλλά δεν αιτιολογούν την απάντησή τους. Παρακάτω θα δούμε ότι προτείνουν κάποιους άλλους φορείς αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί E10 και E17 αποτελούν την τρίτη και τέταρτη ομάδα αντίστοιχα. Ο εκπαιδευτικός E10 αναφέρει ότι συμφωνεί να είναι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας αξιολογητής του αλλά όχι ο Σχολικός Σύμβουλος. Πιστεύει ότι ο Διευθυντής είναι πιο κοντά στον εκπαιδευτικό και γνωρίζει καλύτερα την κατάσταση, ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος απέχει από τη Σχολική Μονάδα και δεν μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά τον εκπαιδευτικό (*«Για τον διευθυντή ναι, συμφωνώ, γιατί έχουμε και καθημερινή επαφή, ενώ με τον σχολικό σύμβουλο όχι, απέχει από τη σχολική μονάδα αρκετά χρόνια και δεν πιστεύω ότι μπορεί»*). Την ίδια άποψη συναντήσαμε και παραπάνω από τον εκπαιδευτικό E15, αλλά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν απέκλειε τον Σχολικό Σύμβουλο από αξιολογητή. Ο εκπαιδευτικός E17 αποτελεί την τέταρτη ομάδα καθώς η άποψή του δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με εκείνες των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Αναφέρει ότι διαφωνεί πλήρως με τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση και δεν αποδέχεται όλα όσα έχουν δρομολογηθεί να γίνουν. Ωστόσο, πιστεύει ότι είναι οι μόνοι αρμόδιοι φορείς ο Σύμβουλος και ο Διευθυντής γιατί μπορούν και οι δύο να βοηθήσουν ώστε να γίνει σωστά η αξιολόγηση. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Αμα ήταν σωστή η αξιολόγηση θα ήταν καλό δεν θα ήταν άσχημο, τώρα έτσι όπως γίνεται δεν συμφωνώ. Αν το πάρουμε ως δεδομένο ότι θα περάσει το διάταγμα της αξιολόγησης δεν συμφωνώ έτσι όπως θα γίνει. Αλλά πραγματικά είναι πιστεύω ότι είναι αρμόδιοι αν γίνει σωστά η αξιολόγηση. Γιατί ο διευθυντής με ξέρει καλά και ο σύμβουλος είναι ο βοηθός για τα προβλήματα που έχεις»*.

Στη συνέχεια στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα γινόταν μια επιπλέον ερώτηση σε όσους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνούσαν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησης τους, στο οποίο τους ζητήθηκε να αναφέρουν κάποιον άλλο φορέα που οι ίδιοι προτείνουν. Ωστόσο, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι συμφωνούν να είναι ο Διευθυντής και ο Σχολικός

Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής τους, ανέφεραν ότι θα ήθελαν και άλλους φορείς να τους αξιολογούν εκτός από τους δύο που αναφέρθηκαν.

Έτσι η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων δεν λαμβάνει υπόψη τη συμφωνία ή τη διαφωνία των εκπαιδευτικών αλλά θα κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις όσων εκπαιδευτικών πρότειναν και άλλους φορείς αξιολόγησης. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι παρακάτω επιθυμητοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, φορείς αξιολόγησης:

- 1) Γονείς (E11, E16)],
- 2) Μαθητές (E11,E16,E20)«Πιστεύω οι μαθητές σε ένα ποσοστό... » (E20)],
- 3) Επιτροπή αξιολόγησης [*«...Πιστεύω ότι ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να μπει σε αυτή τη διαδικασία ή να δημιουργηθεί μια επιτροπή, η οποία να είναι για αυτό το σκοπό αλλά να λειτουργεί και επιμορφωτικά, δηλαδή ο Σχολικός Σύμβουλος επειδή ασχολείται με πάρα πολλά πράγματα ταυτόχρονα, δεν είναι ακριβώς ο ρόλος του πάντα ο αξιολογητής, είναι κυρίως ο ρόλος του να αντιμετωπίζει και καταστάσεις που συμβαίνουν μέσα σε ένα σχολείο, οπότε πιστεύω ότι θα επιφορτιστεί παραπάνω ο ρόλος του και ίσως να μην γίνει και όπως πρέπει η αξιολόγηση αν το αναθέσουν στους σχολικούς συμβούλους. Πρέπει να γίνει από ανθρώπους, οι οποίοι να μην έχουν ασχοληθεί με τα παιδαγωγικά και έχουν γνώσεις και έχουν εξελιχθεί. Να δημιουργηθεί κάτι σαν μια επιτροπή σε κάθε πρωτοβάθμια και αυτή η επιτροπή να αξιολογεί να μην τους εκπαιδευτικούς αλλά να έχει και τη δυνατότητα να τους επιμορφώνει συνεχώς...» (E15)]*
- 4) Εξωτερικός αξιολογητής [*«...θεωρώ ότι η πιο σωστή αξιολόγηση είναι αυτή που γίνεται και από έναν εξωτερικό αξιολογητή με περισσότερη γνώση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα και όχι με μια επίσκεψη. Θα προτιμούσα και έναν εξωτερικό αξιολογητή, ο οποίος δεν θα έχει τόσο πολύ σχέση με την τοπική κοινωνία και άλλου είδους σχέσεις με τον χώρο, αλλά θα είναι γνώστης των παιδαγωγικών θεμάτων και θα μπορεί να αξιολογήσει τις εκάστοτε καταστάσεις και τη δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού. Όπως έγινε αντίστοιχα και στα πανεπιστήμια, στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» (E14)]*
- 5) Συνάδελφοι (E17,E20),

- 6) Άνθρωποι επιμορφωμένοι για αυτό το ρόλο [*«...αλλά και άλλοι άνθρωποι ίσως οι οποίοι θα μπορούσαν να επιμορφωθούν για αυτό το σκοπό και να είναι ας πούμε στο σχολείο από την αρχή του έτους και όχι να έρθουν μια φορά, γιατί όχι; Και άλλοι άνθρωποι δηλαδή εκτός του Διευθυντή ...Θα είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, θα είναι ένας άλλος άνθρωπος, δεν ξέρω ποιο θα είναι το όνομά του ας πούμε, κάποιος επιμορφωμένος που μπορεί να δουλεύει στο γραφείο»(E1)]*
- 7) Ουδέτερα άτομα (E4)
- 8) Εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι για αυτή τη δουλειά [*«Θα είχα να προτείνω κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα είχαν επιμορφωθεί κατάλληλα για να κάνουν αυτή τη δουλειά, αλλά θα υπήρχε επάρκεια εκπαιδευτικών, δηλαδή θα έπρεπε να μπαίνουν συχνά στην τάξη, να παρακολουθούν μάλλον σε μεγάλο διάστημα έναν εκπαιδευτικό και όχι να τον κρίνουν από μια μέρα που θα μπουν μέσα στην τάξη, ούτε από δύο τρεις μέρες αυτό θα έπρεπε να είναι κάτι που το ελέγχουν εις βάθος» (E6)]*
- 9) Επιστήμονες [*«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι και κάποιος επιστήμονας. Δηλαδή εκτός του χώρου, της τοπικής κοινωνίας δηλαδή» (E7)]*
- 10) Κάποιον από το Υπουργείο [*«Ίσως από το υπουργείο παιδείας κάποιος, που να εμπλέκεται σε αυτό και να μην τον γνωρίζουμε, κάποιος ανεξάρτητος» (E8)]*
- 11) Επιμορφωμένοι επιστήμονες από τα Παιδαγωγικά Τμήματα [*«... Πιστεύω επιμορφωμένους επιστήμονες, δεν ξέρω. Από τα παιδαγωγικά τμήματα, που να είναι ειδικευμένοι πάνω στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που να μη μας ξέρουν και να μας αξιολογήσουν όχι με βάση τη σχέση που έχουμε αλλά με βάση το έργο που παράγουμε » (E9)].*

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ορισμένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσεγγίζουν η μια την άλλη. Σε αρκετές κατηγορίες παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν σίγουρα να είναι ο αξιολογητής κάποιος ανεξάρτητος, που να μην τους γνωρίζει προσωπικά. Ωστόσο, ζητούν να είναι κάποιος φορέας ή κάποια επιτροπή με επιμορφωμένους ανθρώπους, είτε εκπαιδευτικούς, είτε εργαζόμενους του Υπουργείου ή Πανεπιστημιακούς, που να έχουν επιμορφωθεί για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και μόνο. Βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών είναι ο φορέας που θα τους αξιολογήσει να βρίσκεται στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του

έτους ή να κάνει συχνές επισκέψεις ώστε να μπορεί να έχει μια πλήρη εικόνα και να αξιολογήσει αντικειμενικά.

Ο Κρέκης (2012:8) στην έρευνα του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ως πρώτη προτίμηση για επιθυμητό αξιολογητή επιλέγουν τον Σχολικό Σύμβουλο με 81.8 %. Σε πολύ μικρή απόσταση ως δεύτερη επιλογή είναι η αυτοαξιολόγηση με 80.0 %. Στην τρίτη θέση βρίσκεται ο σύλλογος διδασκόντων με 52.7 %. Αυτοί είναι οι τρεις φορείς που συγκεντρώνουν τη θετική επιλογή των εκπαιδευτικών. Για όλους τους άλλους φορείς κυριαρχεί ως απάντηση το όχι. Ωστόσο τη μικρότερη διαφορά παρουσιάζει ο διευθυντής του σχολείου με ποσοστό θετικής επιλογής 45.5 %. Γενικά οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προτιμούν ως αξιολογητές αυτούς που βρίσκονται κοντά τους και γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες εργασίας τους. Ο νόμος 2986/2002 προωθούσε ως αξιολογητές τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων ενώ και το Π.Δ.152/2013 φαίνεται να προωθεί τους ίδιους φορείς και συνδυασμό κάποιων άλλων παραγόντων. Με βάση το Π.Δ. αυτός που ανήκει σε μια βαθμίδα κατώτερη από κάποια άλλη, αξιολογείται από κάποιον που ανήκει στην αμέσως ή σχεδόν αμέσως ανώτερη βαθμίδα, π.χ. οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται από τους προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τους σχολικούς συμβούλους, οι υποδιευθυντές από τους διευθυντές, και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί από τους σχολικούς συμβούλους και από τους διευθυντές των σχολείων.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας φαίνεται να συμφωνούν και με την έρευνα των Ζουγανέλη κ.α. (2007:401). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν επιστημονικά προσόντα υψηλού επιπέδου και να διαθέτουν εμπειρία. Δεν μπορεί, λένε οι εκπαιδευτικοί, να έρθει κάποιος να τους αξιολογήσει χωρίς να έχει μπει ποτέ στην τάξη, κάτι το οποίο συναντάμε και στη συγκεκριμένη έρευνα αφού οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: *«Πρέπει να γίνει από ανθρώπους, οι οποίοι να μεν έχουν ασχοληθεί με τα παιδαγωγικά και έχουν γνώσεις και έχουν εξελιχθεί...»*(E15), *«Πιστεύω επιμορφωμένους επιστήμονες, δεν ξέρω. Από τα παιδαγωγικά τμήματα, που να είναι ειδικευμένοι πάνω στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών...»* (E9). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι πιο κατάλληλοι φορείς για την αξιολόγηση θα μπορούσαν να είναι έμπειροι συνάδελφοι, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Και στην έρευνα

αυτή συναντάμε την επιθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών για «ανεξάρτητους» φορείς αξιολόγησης προκειμένου να αποφευχθεί μεροληψία και η υποκειμενικότητα στην κρίση.

Στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006:15) οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία (71,1%) επιθυμούν ως αξιολογητή τον Σχολικό Σύμβουλο και έπειτα με 62,5% των Διευθυντή. Ενώ στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:131) βλέπουμε ότι, κατά τους εκπαιδευτικούς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να αναλάβει το κύριο βάρος και την ευθύνη της αξιολόγησης, και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να έχει ρόλο συντονιστή και εμπνευστή του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Μαγγόπουλος (2005:238) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως σημαντικότερο φορέα αξιολόγησης του έργου τους τον ίδιο τους τον εαυτό (75,5%). Από τους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος (61,0%) καθώς και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (ποσοστό 57,8%) γίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς.

Σε γενικές γραμμές, συγκρίνοντας την έρευνά μας και με άλλες έρευνες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον Σύμβουλο ως φορείς της αξιολόγησής τους. Μεγαλύτερη προτίμηση, ωστόσο, φαίνεται να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στο Σχολικό Σύμβουλο κυρίως λόγω του συμβουλευτικού και υποστηρικτικού του ρόλου, ενώ όσον αφορά τον Διευθυντή τον επιλέγουν λόγω της καθημερινής επαφής και γνώσης των συνθηκών στη Σχολική Μονάδα.

#### **8.4.2 Χαρακτηριστικά και ρόλος του Σχολικού Συμβούλου**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να εξετάσουμε ποια χαρακτηριστικά θα έπρεπε να είχε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Σχολικός Σύμβουλος για να είναι ένας "ιδανικός αξιολογητής".

Τα χαρακτηριστικά του Σχολικού Συμβούλου, όπως αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Σχολικού Συμβούλου, β) χαρακτηριστικά που αφορούν τις γνώσεις και την επιμόρφωσή του

και τέλος γ) χαρακτηριστικά που αφορούν το ρόλο του ως αξιολογητή και ως Συμβούλου.

Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας που αναφέρονται στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του Σχολικού Συμβούλου είναι τα εξής:

- άμεσος (E1,E17),
- μεταδοτικός (E1),
- αντικειμενικός (E2,E8,E12,E15),
- επιεικής (E2),
- προσιτός (E3),
- κοινωνικά άμεσος (E3,E15),
- πνευματικά και ψυχολογικά άμεσος (E3),
- αμερόληπτος (E5,E19),
- φιλικός (E5),
- αξιοκρατικός (E6,E16),
- ηθικός (E6),
- να έχει αρετές στον χαρακτήρα του (E6),
- αδιάβλητος (E8),
- συνειδητοποιημένος (E14),
- δίκαιος (E14,E16,E18),
- ακέραιος (E15),
- συμβουλευτικός (E15),
- δημοκρατικός (E16),
- υποστηρικτικός (E18).

Τα χαρακτηριστικά της δεύτερης κατηγορίας αναφέρονται στις γνώσεις που και την επιμόρφωση που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ο Σχολικός Σύμβουλος για να είναι "ιδανικός αξιολογητής". Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν ήταν:

- επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E9,E16,E18),
- καταρτισμένος (E2,E16),
- με άρτια και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (E3),
- να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E9,E13,E16,E17,E20),
- να έχει γνώσεις (E10,E16),
- με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής κατάρτισης (E12),
- να είναι γνώστης του αντικειμένου (E12),
- να ξέρει πιο πολλά από τον εκπαιδευτικό (E12),
- να είναι εκπαιδευτικός της πράξης (E13),
- να έχει θεωρητική γνώση για την αξιολόγηση (E13,18),
- να έχει γνώσεις παιδαγωγικών και ψυχολογίας (E15),
- εμπειρία (E15).



Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και έχουν σχέση με τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή και ως βοηθού των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι:

- πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέα πράγματα (E1),
- να οργανώνει σεμινάρια (E1),
- να είναι δραστήριος (E1),
- να είναι βοηθός (E4,E11,E14),
- να προστατεύει τους εκπαιδευτικούς (E4),
- να κάνει τακτικές επισκέψεις (E5,E10,E11,E12,E13,E16,E17,E18),
- να είναι κοντά στον δάσκαλο (E7,E18),
- να είναι άγνωστος (E8),
- να είναι κοντά στη σχολική μονάδα (E10,E13,E17),
- να είναι επιστημονικός συνεργάτης και επιμορφωτής (E11),
- να έχει ως στόχο της αξιολόγησης τη βελτίωση (E12),
- να αφυπνεί τον εκπαιδευτικό (E14),
- να έχει θετική διάθεση (E15),
- να είναι εκεί όταν τον χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (E17),
- να συνεργάζεται (E17),
- να αξιολογεί με βάση το έργο (E19),
- να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος (E20),
- να έχει ψηφιστεί από τους συναδέλφους (E20).

Επομένως, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν με περισσότερη συχνότητα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι για να είναι ένας Σχολικός Σύμβουλος "ιδανικός αξιολογητής" θα πρέπει να είναι **άμεσος** (E1,E17), **αντικειμενικός** (E2,E8,E12,E15), **δίκαιος** (E14,E16,E18), **αξιοκρατικός** (E6,E16), **αμερόληπτος** (E5,E19), **επιμορφωμένος** (E1,E4,E6,E9,E16,E18), **καταρτισμένος** (E2,E16), να έχει θεωρητική γνώση για την αξιολόγηση (E13,18), να έχει κάνει ο ίδιος **πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις** (E4,E9,E13,E16,E17,E20), να έχει **γνώσεις** (E10,E16), να είναι **βοηθός** (E4,E11,E14), να κάνει **τακτικές επισκέψεις** (E5,E10,E11,E12,E13,E16,E17,E18), να είναι **κοντά στον δάσκαλο** (E7,E18) και τέλος να είναι **κοντά στη σχολική μονάδα** (E10,E13,E17).

Στην έρευνα της Μουτζούρη (2005:42) οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις προϋποθέσεις που θέτουν για να είναι ικανός – κατάλληλος ο Σχολικός

Σύμβουλος, ώστε να τους αξιολογήσει. Η βασικότερη προϋπόθεση που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι να σέβεται ο Σχολικός Σύμβουλος τον εκπαιδευτικό και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντός του. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να διαθέτει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, ενώ πολύ σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να επιλέγεται και ο Σχολικός Σύμβουλος με αξιοκρατικές διαδικασίες. Τις δύο αυτές προϋποθέσεις τις συναντάμε και στη δική μας έρευνα σε μεγάλη συχνότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να είναι επιμορφωμένος και να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος. Εκφράζουν ακόμα την επιθυμία τους για μια πιο τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος πρέπει να διαθέτει φιλική και ισορροπημένη συμπεριφορά. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας αφού κατά μεγάλη πλειοψηφία (E5,E10,E11,E12,E13,E16,E17,E18) επιθυμούν να κάνει ο Σύμβουλος περισσότερες επισκέψεις και να είναι άμεσος (E1,E17), αντικειμενικός (E2,E8,E12,E15) και κοντά στον δάσκαλο (E7,E18). Μερικές από τις προϋποθέσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αλλά με μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τις προηγούμενες είναι να έχει δουλέψει ο Σχολικός Σύμβουλος αρκετά χρόνια σε σχολική τάξη, κάτι που αναφέρεται και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς [να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4, E9, E13, E16, E17, E20)], καθώς ακόμα να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, όπως αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί E2,E8,E12,E15 (“αντικειμενικός”) και E14,E16,E18 (“δίκαιος”).

Και στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006:17) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν παρόμοια χαρακτηριστικά με όσα αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώνει ο Σχολικός Σύμβουλος, προκειμένου να αξιολογεί το διδακτικό τους έργο, είναι να διαθέτουν:

- Επιστημονική κατάρτιση-Ειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο.
- Διδακτική εμπειρία.
- Παιδαγωγική κατάρτιση
- Αντικειμενικότητα
- Γνώση της σχολικής πραγματικότητας του συγκεκριμένου σχολείου
- Καλός και δίκαιος άνθρωπος, ήπιος, ευγενικός, όχι προκατειλημμένος.
- Φιλική διάθεση
- Αμεσότητα στην επικοινωνία.

- Να είναι συνεργάτης και οδηγός του εκπαιδευτικού.
- Να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει άλλους.

Στη συνέχεια μέσω του ερευνητικού ερωτήματος 10 (βλ. Παρ.) προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τον συνδυασμό του αξιολογικού ρόλου και του συμβουλευτικού ρόλου που κατέχει ο Σχολικός Σύμβουλος κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο θεωρούν τον συνδυασμό αυτών των δύο ρόλων εφικτό.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους χωρίζονται σχεδόν με ακρίβεια σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνους που θεωρούν εύκολο για τον Σχολικό Σύμβουλο να συμβιβάσει τον υποστηρικτικό και τον αξιολογικό ρόλο και β) σε εκείνους που το θεωρούν δύσκολο.

Στη πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (E2, E3, E4, E6, E12, E13, E14, E16, E18) που πιστεύουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να είναι και βοηθός και αξιολογητής των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αναφερόμενοι σε αρκετά από τα χαρακτηριστικά που ήδη έχουμε υπογραμμίσει παραπάνω, πιστεύουν ότι ο Σύμβουλος μπορεί να συνδυάσει αυτούς τους δύο ρόλους αν έχει τη διάθεση να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό [*«...Αν δηλαδή έχει σκοπό πραγματικά να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό έργο πιστεύω ότι αυτά τα δύο μπορεί να τα συμβιβάσει»* (E2), *«Αν έχει την καλή διάθεση όλα μπορεί να τα κάνει»* (E4, E18), *«Αν δώσει έμφαση στον υποστηρικτικό, θεωρώ ότι είναι εύκολο να το κάνει»* (E12, E14)], αν είναι καταρτισμένος και επιμορφωμένος [*«Δεν είναι δύσκολο, αν είσαι επαρκώς καταρτισμένος δεν είναι καθόλου δύσκολο»* (E3), *«Για εμένα αν είναι επιμορφωμένος κατάλληλα και έχει όρεξη για δουλειά πιστεύω ότι μπορεί να τα συνδυάσει...»* (E6)] και τέλος αν θέτει στόχους και έχει λίγες σχολικές μονάδες [*«Εύκολο γιατί νομίζω αν θέτει στόχους για κάθε σχολική μονάδα... θα έπρεπε αρχικά οι σχολικοί σύμβουλοι να έχουν λιγότερες σχολικές μονάδες»* (E13)], ενώ ο εκπαιδευτικός E16 πιστεύει ότι από τη στιγμή που του δίνεται αυτός ο ρόλος θα πρέπει να μπορεί να συνδυάσει και τις δύο ιδιότητες (*«Θα έπρεπε να του είναι εύκολο όμως αφού του έδωσαν αυτό το ρόλο»*).

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί E1, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E15, E17, E19, E20 πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να συμβιβάσει ο Σχολικός Σύμβουλος το βοηθητικό και αξιολογικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί E11, E17, E19, E20 αναφέρουν ότι

είναι πολύ δύσκολο να υποστηρίξει ο Σύμβουλος και τους δύο ρόλους, ειδικά με τον τρόπο που επρόκειτο να εφαρμοστεί η αξιολόγηση. Πιστεύουν ότι όταν σκοπός της αξιολόγησης είναι να γίνει ένας συγκεκριμένος αριθμός απολύσεων, δεν μπορεί ο Σύμβουλος να έχει υποστηρικτικό ρόλο. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός E17 αναφέρει: *«Δύσκολο. Πάρα πολύ δύσκολο. Πιστεύω ότι γι' αυτό θα αποτύχει εν μέρει η αξιολόγηση ... Θα αποτύχει γιατί ενώ του έχουν βάλει ένα 15% να διώξει ή να υποβιβάσει ή να κρατήσει στάσιμους, κοντράρεται με τα προσωπικά του αισθήματα ... Γιατί είναι και αξιολογητής αλλά δεν μπορεί να είναι και βοηθός και αξιολογητής εξίσου»*, ενώ ο και ο εκπαιδευτικός E20: *«Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Δύσκολο έως αδύνατο... Στη συγκεκριμένη όπως είναι τώρα θεωρώ ότι είναι ασύμβατο. Δηλαδή δεν μπορεί ο ίδιος να σε απολύει και ο ίδιος να σε κρίνει»*. Τέλος, ο E15 θίγει αρκετά ζητήματα για τους δύο ρόλους που αναλαμβάνει ο Σχολικός Σύμβουλος. Αρχικά πιστεύει ότι είναι δύσκολο γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και τους δύο αυτούς ρόλους του Συμβούλου με αποτέλεσμα να υπερισχύει ο αξιολογικός. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν θα δείχνουν τον πραγματικό τους εαυτό αλλά μια ιδεατή εικόνα (*«Πολύ δύσκολο. Πιστεύω ότι σε αυτό φταίνε και οι εκπαιδευτικοί... Αν οι εκπαιδευτικοί τον δουν σαν επιθεωρητή όπως είπα προηγουμένως τότε δεν πρόκειται να ασχοληθούν με το συμβουλευτικό κομμάτι, θα ενδιαφέρονται μονάχα να παρουσιάσουν μια ιδεατή εικόνα ...*). Ακόμα πιστεύει ότι οι Σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για πολλά σχολεία και πολλούς εκπαιδευτικούς, οπότε είναι δύσκολο και από θέμα χρόνου (*«...και επίσης θεωρώ ότι είναι δύσκολο και από θέμα χρόνου. Είναι όλοι υπεύθυνοι για ένα πολύ μεγάλο μέρος σχολείων... Είναι πολύ δύσκολο. Δηλαδή ο αξιολογικός ρόλος είναι πάρα πολύ δύσκολος για να ανατεθεί σε ένα μόνο άτομο...»*).

Μπορούμε, να συμπεράνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί, για να θεωρήσουν τον Σχολικό Σύμβουλο ιδανικό αξιολογητή πρέπει να είναι άμεσος, να έχει φιλική διάθεση, να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να γνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα και να έχει πολλές γνώσεις. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως μια βασική προϋπόθεση να αξιολογούνται από ένα άτομο που έχει βρεθεί στις σχολικές αίθουσες, που έχει βρεθεί στη θέση των εκπαιδευτικών και που μπορεί να γίνει ένας πραγματικός συνεργάτης και βοηθός του εκπαιδευτικού. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το Σύμβουλο, να κάνει τακτικές επισκέψεις για να γνωρίζει τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα, ενώ ακόμα θεωρούν πολύ σημαντικό να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος ο Σχολικός

Σύμβουλος και να έχει επιλεγεί με αντικειμενικά κριτήρια. Παρατηρούμε ακόμα ένα δισταγμό ως προς το αν θα καταφέρει ο Σχολικός Σύμβουλος να συνδυάσει τον αξιολογικό και τον υποστηρικτικό ρόλο, αλλά αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι με σωστή επιμόρφωση, καλή διάθεση και προγραμματισμό είναι εφικτό και μπορεί να τα καταφέρει.

#### 8.4.3 Χαρακτηριστικά Διευθυντή ως «ιδανικού» αξιολογητή

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα επιθυμούσαμε να εξετάσουμε ποια χαρακτηριστικά θα έπρεπε να είχε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας για να είναι ένας “ιδανικός αξιολογητής”.

Τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, όπως αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του Διευθυντή, β) χαρακτηριστικά που αφορούν τις γνώσεις και την επιμόρφωσή του και τέλος γ) χαρακτηριστικά που αφορούν το ρόλο του ως αξιολογητή και ως ρυθμιστή.

Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας που αναφέρονται στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του Διευθυντή είναι τα εξής:

- άμεσος (E1),
- μεταδοτικός (E1),
- αντικειμενικός (E2,E8,E10,E15,E18),
- επιεικής (E2),
- προσιτός (E3),
- κοινωνικά , πνευματικά και ψυχολογικά άμεσος (E3),
- δίκαιος (E5,E14,E16,E18),
- αμερόληπτος (E5),
- αξιοκρατικός (E6,E16),
- ηθικός (E6),
- να έχει αρετές στον χαρακτήρα του (E6),
- αδιάβλητος (E8),
- αξιοπρεπής (E14),
- να έχει καλή διάθεση (E15),
- δημοκρατικός (E16),
- μη προκατειλημμένος (E16).

Στη συνέχεια ακολουθούν τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γνώσεις και την επιμόρφωση που θα ήθελαν να έχει ο Διευθυντής. Συγκεκριμένα θα πρέπει να είναι:

- επιμορφωμένος (E1,E4,E6,E15),
- με άρτια και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση (E3),
- να έχει κάνει ο ίδιος πολλές διδακτικές ώρες σε όλες τις τάξεις (E4,E20),
- να έχει γνώσεις (E10),
- να συνεργάζεται (E17),
- να έχει εξειδίκευση στα κριτήρια της αξιολόγησης (E10),
- να είναι γνώστης του διοικητικού μέρους (E13),
- να έχει επιμορφωθεί και να ασχολείται και με τα παιδαγωγικά θέματα(E15).

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο του Διευθυντή στη σχολική μονάδα ως αξιολογητή και ως ρυθμιστή οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πρέπει:

- να είναι ανοιχτός σε νέα πράγματα (E1),
- να είναι δραστήριος και να οργανώνει σεμινάρια και δράσεις (E1),
- να γνωρίζει τα παιδιά του σχολείου (E3),
- να κατευθύνει και να προστατεύει τον εκπαιδευτικό (E4),
- να κρατά ενωμένο το σχολείο (E7),
- να κρατά ενωμένο το προσωπικό του σχολείου (E7,E17),
- να αξιοποιεί τη δυνατότητα της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευτικούς (E12,E17),
- να έχει επικοινωνία με τους συναδέλφους (E13),
- να είναι βοηθός του εκπαιδευτικού (E4,E13,E14,E17),
- να είναι συντονιστής των εκπαιδευτικών (E14),
- να έχει επαφή με τις τάξεις (E14,E17),
- να είναι γνώστης των αναγκών στη σχολική μονάδα (E14),
- να είναι εκεί όταν το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (E14,E17),
- να είναι πολιτικά ουδέτερος (E15),
- να μην είναι ελεγκτής και να μην εκμεταλλεύεται την εξουσία που έχει (E15),
- να κρατά μια απόσταση από τους εκπαιδευτικούς (E15,E16),
- να είναι ρυθμιστής (E17),
- να μη λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις (E18,E19),
- να έχει σταθερές παραμέτρους για όλους (E19)
- να είναι αποδεκτός από τους συναδέλφους (E20).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς μπορούμε να συμπεράνουμε ότι για να είναι ένας Διευθυντής "ιδανικός" αξιολογητής θα πρέπει να είναι **αντικειμενικός** (E2,E8,E10,E15,E18), **δίκαιος** (E5,E14,E16,E18), **αξιοκρατικός** (E6,E16), **επιμορφωμένος** (E1,E4,E6,E15), να έχει κάνει ο ίδιος πολλές **διδασκτικές ώρες σε όλες τις τάξεις** (E4,E20), **να κρατά ενωμένο το προσωπικό** του σχολείου (E7,E17), να αξιοποιεί τη δυνατότητα της **καθημερινής επαφής** με τους εκπαιδευτικούς (E12,E17), να είναι **βοηθός** του εκπαιδευτικού (E4,E13,E14,E17), να έχει **επαφή με τις τάξεις** (E14,E17), να είναι εκεί **όταν το χρειάζεται ο εκπαιδευτικός** (E14,E17), να κρατά μια **απόσταση από τους εκπαιδευτικούς** (E15,E16) και **να μη λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις** (E18,E19). Παρατηρούμε ωστόσο ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία παρουσιάζουν και τη μεγαλύτερη συχνότητα, είναι κοινά με εκείνα που πρέπει να κατέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι για να μπορούν να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Επομένως τόσο ο Διευθυντής, όσο και ο Σχολικός Σύμβουλος, για να μπορούν να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και για να είναι "ιδανικοί" φορείς αξιολόγησης, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, θα πρέπει να είναι αντικειμενικοί, δίκαιοι, αξιοκρατικοί, επιμορφωμένοι, να είναι βοηθοί των εκπαιδευτικών και να έχουν εμπειρία μέσα από τις σχολικές τάξεις.

Στη συνέχεια, μέσω του ερευνητικού ερωτήματος 11 (βλ. Παρ.) προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν εύκολο ή δύσκολο για τον Διευθυντή να διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και από την άλλη πλευρά να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Στις συγκεκριμένες απαντήσεις δεν συμβαίνει το ίδιο με την αντίστοιχη ερώτηση παραπάνω που έγινε για τον Σχολικό Σύμβουλο. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία (15 από τους 20 εκπαιδευτικούς) πιστεύουν ότι είναι αρκετά δύσκολο για τον Διευθυντή να συμβιβάσει τους δύο αυτούς ρόλους, να διευθύνει δηλαδή το σχολείο και να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι πολύ πιο δύσκολο για τον Διευθυντή, γιατί έχει πιο άμεση σχέση με τους εκπαιδευτικούς και μπορεί εύκολα να επηρεαστεί από τις προσωπικές του απόψεις. Χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός E13 αναφέρει: *«Δύσκολο, αρκετά δύσκολο, γιατί πρέπει να διατηρήσει ισορροπίες. Αν πάρουμε το προεδρικό διάταγμα, είναι δύσκολο γιατί ήδη έχουν αρχίσει και δημιουργούνται κόντρες και φήμες ότι ο διευθυντής μπορεί να σου στερήσει μια εξέλιξη*

είτε οικονομική ανάπτυξη ή ανάπτυξη σε βαθμό που συνδέεται. Και από την άλλη πρέπει να κρατά ισορροπίες και μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη σχέση που έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία, με τους γονείς. Δηλαδή θεωρώ πιο δύσκολη τη δουλειά του από του σχολικού συμβούλου στο θέμα της αξιολόγησης», και ο E15: «Είναι πάρα πολύ δύσκολο ... επειδή έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς αρχίζει και αναπτύσσει μια διαφορετική σχέση είτε θετική είτε αρνητική, οπότε από τη στιγμή που αρχίζει να αναπτύσσει αυτή τη σχέση είναι δύσκολο να μπει στη διαδικασία να αξιολογήσει αντικειμενικά».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι δύσκολο λόγω των πολλών αρμοδιοτήτων του ως Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας: «Εγώ πιστεύω ότι είναι δύσκολο γιατί έχει πάρα πολλές αρμοδιότητες...»(E6), ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι είναι δύσκολο γιατί αξιολογεί κατά κάποιον τρόπο και τον ίδιο: «Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί εν μέρει αξιολογεί και τον ίδιο. Έχει και αυτός ποσοστά ευθύνης» (E10).

Από την άλλη πλευρά υπήρχαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν εύκολο τον συμβιβασμό των δύο αυτών ρόλων για τον Διευθυντή ενώ ορισμένοι αναφέρουν και κάποιες προϋποθέσεις που ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνει ο Διευθυντής ως αξιολογητής, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί E4 και E2 πιστεύουν ότι αν έχει καλή διάθεση και είναι αντικειμενικός και δίκαιος μπορεί να τα καταφέρει [*«Αν έχει την καλή διάθεση όλα μπορεί να τα κάνει»*](E4), *«...Αντικειμενικός και δίκαιος...»*(E2)]. Ο E16 πιστεύει ότι είναι εύκολο γιατί βρίσκεται μέσα στο σχολείο καθημερινά και γνωρίζει τα προβλήματα, ενώ ο E11 πιστεύει ότι αν αξιολογεί μόνο το διοικητικό έργο είναι εύκολο αλλά αν εμπλακούν και οι διαπροσωπικές σχέσεις τότε θα είναι δύσκολο. Τέλος, συναντάμε την ίδια άποψη δύο εκπαιδευτικών που κατατάσσονται σε διαφορετικές ομάδες, τον E10 και τον E14. Και οι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι δύσκολο για τον Διευθυντή να συμβιβάσει τον αξιολογικό και τον διοικητικό ρόλο γιατί αξιολογώντας τους εκπαιδευτικούς είναι σαν να αξιολογεί και τον εαυτό του αφού διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και έχει ευθύνη για το προσωπικό που την απαρτίζει. Ο εκπαιδευτικός E14 όμως πιστεύει ότι είναι ικανός να αναλάβει και τις δύο αρμοδιότητες εξαιρώντας τις προσωπικές του απόψεις: *«... αλλά και πάλι για εμένα ένας άνθρωπος ο οποίος δικαίως κατέχει μια θέση και άξια, πρέπει να γνωρίζει και ότι έχει και κάποιες ευθύνες, όχι μόνο εξουσία ... μπορεί να αξιολογήσει τους*



*εκπαιδευτικούς ο διευθυντής αρκεί να βγάζει λίγο το προσωπικό στοιχείο απ' έξω και να είναι αντικειμενικός».*

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τον Διευθυντή, τηρούν μια αμφιβολία για τον αν μπορεί να διαχειριστεί τον αξιολογικό και τον διοικητικό ρόλο ταυτόχρονα, γιατί θεωρούν ότι ερχόμενος σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεαστεί στην αξιολόγησή του και έρχεται σε δύσκολή θέση. Έτσι θέτοντας αυτό ως βασικό ζήτημα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας μπορούμε να δικαιολογήσουμε τις προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, σαν χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως αξιολογητή τους. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, επιθυμούν ο Διευθυντής να είναι αντικειμενικός, δίκαιος, αξιοκρατικός, επιμορφωμένος, να κρατά ενωμένο το προσωπικό του σχολείου, να αξιοποιεί τη δυνατότητα της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευτικούς χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις και τέλος, να είναι βοηθός του εκπαιδευτικού.

## **8.5 Βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του**

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με βασικά στοιχεία του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του. Για την ακρίβεια θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε ποια κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρούν σημαντικά, αν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγησή τους, ποιες μεθόδους αξιολόγησης προτιμούν και ποια στοιχεία πιστεύουν πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

### **8.5.1 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θέλαμε να εξετάσουμε τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν κατάλληλα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετά κριτήρια που επικεντρώνονται: α) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) στο σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, γ) στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, δ) στην υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ε) στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στ) στην προσωπικότητά του.

Κατατάσσοντας τώρα τα κριτήρια που αναφέρθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς με βάση τη συχνότητα είναι τα εξής:

- ο τρόπος που γίνεται το μάθημα (E1, E2, E4, E6, E9, E10, E12, E14, E17, E18, E19)
- η επαγγελματική συνέπεια (E1,E2,E4,E5,E6,E8,E9,E10,E12,E20)
- σχέση με τους μαθητές (E1, E6, E8, E12, E13, E14, E16, E17, E18)
- σχεδιασμός και προετοιμασία του διδακτικού έργου (E2, E5, E9, E10, E11, E15, E17)
- η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (E4,E7,E9,E10,E11,E16)
- τα πράγματα που γίνονται στην τάξη (E1,E6,E12,E18,E19)
- το κλίμα που υπάρχει με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή (E6,E8,E13,E14,E17)
- η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση (E3,E8,E11,E12,E16)
- εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικά (E4, E9, E10, E11)
- οι δραστηριότητες που γίνονται (E1,E6,E18)
- η αξιολόγηση των μαθητών (E4,E5,E9,E10)
- η σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών (E5,E6,E14,E16)
- οι πρωτοβουλίες αυτομόρφωσης (E13,E15,E16)
- οι μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται (E11,E18)
- το κλίμα στο σχολείο (E13,14)
- οι γνώσεις τους εκπαιδευτικού (E3,E20)
- τα χρόνια εμπειρίας (E4,E16).

Στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.α. (2007:400) οι εκπαιδευτικοί σε συντριπτική πλειοψηφία συμφωνούν ότι βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα καθώς και η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα κάτι το οποίο ταυτίζεται απόλυτα και με τη δική μας έρευνα αφού οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως βασικότερα κριτήρια τον τρόπο

που γίνεται το μάθημα και την επαγγελματική συνέπεια. Μεγάλο ποσοστό (87%) των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (76%) και η συνεργασία με τους συναδέλφους (72%). Μικρότερο μέρος των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι στα κριτήρια της αξιολόγησης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον Διευθυντή του σχολείου (63%) και η συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο (49%) ή η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα εξωδιδασκαστικά του καθήκοντα.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005:234) ιεραρχούν ως σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης την παιδαγωγική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές. Ακολουθούν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, η ενεργοποίηση των μαθητών, η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών και η παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρείται μια περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση των κριτηρίων αξιολόγησης σε σχέση με τα κριτήρια που παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς στη δική μας έρευνα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ως ύψιστης σημασίας εκείνα ακριβώς τα κριτήρια που τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης. Στην παρούσα έρευνα τα κριτήρια που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με τους μαθητές είναι η σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και η αξιολόγηση των μαθητών. Ξεχωριστή θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών κατέχει επίσης το κριτήριο που αναφέρεται στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, όπως και στην έρευνά μας αφού με βάση τη συχνότητα εμφάνισης η επαγγελματική συνέπεια εμφανίζεται ως δεύτερο βασικότερο κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς.

Ο Κρέκης (2012:6) διαπίστωσε ότι με ποσοστό 100 % όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι σημαντική ως πολύ σημαντική η συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο ποσοστό βρίσκονται η διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και η υπευθυνότητα. Ακολουθεί με ποσοστό 94.5 % η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση

Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους, την υπευθυνότητα, την διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές. Δίνουν

ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, στο σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου, στη σχέση με τους μαθητές και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημαντικό ακόμα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούνται και για την επαγγελματική τους συνέπεια, την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών.

### **8.5.2 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους**

Μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήσαμε να μελετήσουμε τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να είναι κριτήριο για την αξιολόγησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν χωρίζονται στις παρακάτω ομάδες: α) σε εκείνους που πιστεύουν ότι δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση, β) σε εκείνους που πιστεύουν ότι πρέπει να είναι κριτήριο η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, γ) και τέλος σε εκείνους που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να είναι αλλά όχι εξολοκλήρου και με προϋποθέσεις

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E16, E17, E18, E20) που υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγησή τους η συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Η συγκεκριμένη ομάδα συγκεντρώνει την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζουν αρκετά ενδιαφέροντα επιχειρήματα για την απάντησή τους. Αρχικά παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα είναι ένα υποκειμενικό κριτήριο με το οποίο δεν συμφωνούν [*«Νομίζω ότι θα είναι υποκειμενικό πάλι. Άρα δεν είμαι υπέρ»* (E3)].

Ακόμα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τη σύνδεση αυτών των δύο παραγόντων γιατί θεωρούν ότι δε σχετίζονται μεταξύ τους. Πιστεύουν ότι ένας καλός δάσκαλος δεν φαίνεται από τη συμμετοχή του ή μη στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, καθώς είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη άποψη πιστεύουν

ότι η αποχή από την αυτοαξιολόγηση αποτελεί πολιτική πράξη του εκπαιδευτικού ή απλά δεν συμμετέχουν γιατί πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό δεν πρόκειται να βελτιωθεί το έργο και η διδασκαλία τους [*«Όχι. Γιατί οι λόγοι που συμμετέχει ή δεν συμμετέχει κάποιος είναι πάρα πολλοί. Μπορεί κάποιος να συμμετέχει για να δείξει το καλό πρόσωπο ας πούμε ότι ναι είμαι μέσα σε όλα άρα είμαι καλός εκπαιδευτικός. Αλλά μπορεί να είναι καλός εκπαιδευτικός και κάποιος που δεν συμμετέχει γιατί πιστεύει ότι με τον τρόπο που γίνεται, δεν γίνεται για να βελτιωθεί το έργο και η διδασκαλία του »* (E9), *«Θα το συνδέσουν αυτό δυστυχώς. Δεν πρέπει να γίνει. Όταν κάποιος αρνείται να συμμετέχει στην αξιολόγηση δεν είναι αναγκαία από τεμπελιά, είναι και πολιτική πράξη... Δηλαδή να στο πω αλλιώς, δεν είναι κακή η αυτοαξιολόγηση. Ίσως το καλύτερο δυνατό που έπρεπε να κάνουμε, αλλά όχι έτσι. Όχι σαν προθάλαμος για εμένα. Οπότε διαφωνώ»* (E17)]. Ο εκπαιδευτικός E12 πιστεύει ότι η μη συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και γι' αυτό δεν επιθυμεί τη σύνδεσή της με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ ο εκπαιδευτικός E20 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Καλά αυτό είναι το λιγότερο αστείο. Δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη στο αν είσαι καλός εκπαιδευτικός αν θα πάρεις μέρος στην αυτοαξιολόγηση, η οποία είναι προς το παρόν γίνεται για να γίνει...»*.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί E1,E15,E19 επιθυμούν να αποτελεί η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποτελέσει κριτήριο γιατί ο εκπαιδευτικός συμμετέχοντας στην αυτοαξιολόγηση παρέχει υλικό στον αξιολογητή καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες της Σχολικής Μονάδας

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί E10,E13,E14 αναφέρουν ότι θα έπρεπε η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας να αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά να μην είναι το μόνο κριτήριο και αυτό υπό προϋποθέσεις. Βασική προϋπόθεση που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι να υπάρχει αντικειμενικότητα [*«Κατά ένα ποσοστό ναι. Αρκεί να είμαστε αντικειμενικοί...»* (E10)] και να επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας και κατανόησης μεταξύ των συναδέλφων [*«Υπό προϋποθέσεις... Πρέπει πρώτα να αποφασίσουν, να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους ... γιατί από την άλλη μπορεί υπό αυτή την έννοια ας πούμε , κάποιος εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε ένα σχολείο αν συνδέονται αυτά τα δύο επειδή, αν δεν υπάρχει συνεργασία, αν δεν υπάρχει κατανόηση μεταξύ του ενός και του άλλου, και για να στο πω πιο απλά γιατί να την πατήσει ένας για όλους»* (E13)]. Τέλος,

ο εκπαιδευτικός E14 αναφέρει ότι θα πρέπει να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός στην αυτοαξιολόγηση από ενδιαφέρον για το σχολείου του αλλά αυτό δεν θα έπρεπε να συνδέεται εξ ολοκλήρου με την αξιολόγησή του: «...Το να ενδιαφέρεται κάποιος επί της ουσίας για τον χώρο στον οποίο δουλεύει είναι σημαντικό, τώρα αν αυτό θα πρέπει να σχετίζεται και με την αξιολόγησή του; .... Ναι αλλά όχι τόσο.... Έχει σχέση αλλά δεν θα έπρεπε να είναι και 100% της αξιολόγησής του. Ένα μέρος της αξιολόγησής του θα μπορούσε να επηρεαστεί από αυτό, το πώς συμμετέχει, το τι προτείνει και το τι κάνει».

Είναι ξεκάθαρο λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγησή τους η συμμετοχή τους ή μη στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Τα θεωρούν δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα που δεν μπορούν να εμπλακούν. Άποψή τους είναι ότι δεν μπορεί η συμμετοχή τους σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης της Μονάδας, στην οποία είναι εκπαιδευτικοί τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, να κρίνει αν είναι καλοί στο διδακτικό τους έργο.

### **8.5.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Μέσα από το συγκριμένο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήσαμε να μελετήσουμε τις μεθόδους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας ως καταλληλότερες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια μεγαλύτερη προτίμηση στη συνεχή παρατήρηση της διδασκαλίας από τον αξιολογητή (E1, E4, E6, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E18, E19, E20), στο Portfolio (E1,E4,E6,E7,E9,E10,E11,E12,E20) και στην αυτοανάλυση (E1, E4, E6, E9, E11, E12, E19). Όσον αφορά την αυτοανάλυση, παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.α. (2007:402), στην οποία οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτιμούν την αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα θεωρούν ως βασική μέθοδο αξιολόγησής τους την παρατήρηση. Αρκετοί ερευνητές (Πασιαρδής, 1994:20, Καρακατσάνης, 1994:170, Kyriakou, 1997:154, Ιορδανίδης, 1999:83, Kyriakides and Campbell, 2003:31, κ.α.) υποστηρίζουν ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να πληροφορήσει για όσα συμβαίνουν κατά τη διδασκαλία, να συμβάλει στη δημιουργία του προφίλ των εκπαιδευτικών, να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί με κριτικό τρόπο

την εργασία τους και να ανοίξει το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητή με στόχο την ανατροφοδότηση. Αντίστοιχο, αποτέλεσμα εντοπίζουμε και στην έρευνα του Μαγγόπουλου (2005:239) καθώς ακόμα και στην έρευνα της Χατζηαποστόλου (2013:94), στην οποία μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας από τον αξιολογητή και ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού είναι από τις κυριότερες μεθόδους αξιολόγησης. Και στην έρευνα του Πασιαρδή (1994) η παρατήρηση ως μέθοδος αξιολόγησης γίνεται αποδεκτή από το 90% των ερωτηθέντων.

Αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κατάλληλες μεθόδους την αξιολόγηση με συμβόλαιο (E4,E7,E9,E18), τη διαπίστωση παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης (E2,E7,E9), τη διαπίστωση της απόδοσης των μαθητών (E4,E11,E20) και την αλληλοαξιολόγηση (E4,E6,E12).

Μικρότερη προτίμηση έδειξαν οι εκπαιδευτικοί στις παρακάτω μεθόδους: αποδοχή από τους μαθητές(E2), τεστ γνώσεων (E3), έλεγχος αντικειμενικών προσόντων εκπαιδευτικού (E12), εξετάσεις (E13), συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό (E14,E15), ερωτηματολόγιο (E14), ερωτηματολόγιο στους μαθητές (E15), συζήτηση και συνέντευξη από τον Διευθυντή για να δώσει τη δική του οπτική (E15), έλεγχος υλικού διδασκαλίας (E16), ενημέρωση από τους γονείς για το αν είναι ευχαριστημένοι (E16), συζήτηση με το δάσκαλο (E17), γνώμη μαθητών και συναδέλφων (E20) και τέλος διάφοροι συνδυασμοί όλων των μεθόδων(E5).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι προτιμούν κατά κύριο λόγο την παρατήρηση από τον αξιολογητή ως μέθοδο αξιολόγησης, αλλά και το portfolio. Ωστόσο, αναφέρουν και αρκετές ακόμα μεθόδους κάτι το οποίο μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν προτιμούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται με συνδυασμό τους.

#### **8.5.4 Στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Ο προβληματισμός-ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας αφορούσε τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι παρουσιάζεται στους συμμετέχοντες η γνώμη ενός

συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν ως προς τη συγκεκριμένη άποψη, αναφέροντας την προσωπική τους γνώμη.

Από τα αποτελέσματα που μελετήθηκαν και οι 20 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα συμφώνησαν με τη γνώμη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υλικοτεχνική υποδομή: «... εγώ διδάσκω φυσική χωρίς να έχω ούτε υποτυπώδες εργαστήριο... καθαρά εναπόκειται στη διάθεση του δασκάλου και κατά πόσο μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός χρήματα για να προμηθευτεί τα υλικά.»(E3), «..για παράδειγμα αν θέλω στην Ε δημοτικού να κάνω πειράματα, έχω τη διάθεση, έχω τις γνώσεις, αλλά δεν έχω το υλικό, πως θα γίνουν»(E10), «...Δεν μπορείς να αξιολογήσεις το ίδιο έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει υπολογιστές, προτζέκτορες τα πάντα, με έναν εκπαιδευτικό που είναι σε ένα ορεινό χωριό και ο οποίος έχει έναν πίνακα με κιμωλίες, και όχι μόνο» (E18).

Ακόμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην κτιριακή υποδομή των σχολείων, όπως ο εκπαιδευτικός E12:«...διότι δεν ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί αν οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου δεν είναι καλές, αν η υλικοτεχνική του υποδομή δεν είναι τέτοια ώστε να βοηθήσει το έργο του...», ενώ ακόμα ο ίδιος εκπαιδευτικός θίγει έναν ακόμα βασικό παράγοντα, ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και αυτός είναι η περιοχή που βρίσκεται η κάθε Σχολική Μονάδα: «... Η περιοχή και το σύνολο των μαθητών είναι επίσης πολύ σημαντικά.». Την ίδια άποψη έχουν και οι άλλοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, όπως ο E14 και ο E16, οι οποίοι πιστεύουν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση οι συνθήκες και το πλαίσιο στο οποίο ανήκει κάθε σχολείο καθώς και το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της περιοχής: «...πρέπει να αξιολογούμε και τις συνθήκες, το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει κάθε φορά »(E14), «...δεν είναι όλα τα σχολεία ίδια. Ένα σχολείο της πόλης, όπου οι γονείς είναι μορφωμένοι κτλ κτλ δεν μπορεί να είναι το ίδιο με ένα σχολείο των Ζωνιανών. Δεν έχουν ούτε την ίδια υλικοτεχνική υποδομή, ούτε τη ίδια διάθεση για μάθηση ούτε τις ίδιες υποδομές ούτε τίποτα. Δεν μπορούμε να συγκρίνουμε δύο ανόμοια σχολεία μεταξύ τους, με τον ίδιο τρόπο»(E16).

Στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006:18) όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για



την αξιολόγησή τους, ανέφεραν 10 παράγοντες τους οποίους θεωρούσαν όλους αρκετά σημαντικούς. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η βιβλιοθήκη του σχολείου, τα εργαστήρια του σχολείου, οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η συνεργασία σχολείου οικογένειας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο Μαγγόπουλος (2005:237) διαπίστωσε ότι ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο μεγάλο αριθμό και στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών μιας τάξης. Ο τρίτος κατά σειρά παράγοντας αναφέρεται στο υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Στη συνέχεια αναδεικνύεται η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων, οι ελλείψεις, οι καθυστερήσεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρκετούς παράγοντες που τους θεωρούν όλους αρκετά σημαντικούς και αφορούν αποκλειστικά στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων: οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, η περιορισμένη χρηματοδότηση, η κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας, τα προβλήματα κτιριακής υποδομής, το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας και η έλλειψη βοηθητικών χώρων.

Στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηντάρα (2002:6) ο βασικός παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι το επίπεδο των μαθητών (100%). Έπειτα αναφέρουν και άλλους παράγοντες όπως: η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών, η Γεωγραφική τους προέλευση, κοινωνικός τους περίγυρος και τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχονται. Όσον αφορά το σχολείο: οι συνθήκες στο σχολείο, το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού και η συνεργασία σχολείου οικογένειας.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην υλικοτεχνική υποδομή, στις παροχές του σχολείου και στους κοινωνικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή τους. Ωστόσο, είχαν συμφωνήσει όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με τον εκπαιδευτικό του υποθετικού ερωτήματος που τέθηκε, ο οποίος αναφέρει ως σημαντικούς παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται

υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, την κτιριακή υποδομή των σχολείων, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τα διαθέσιμα μέσα και τους πόρους και τις κοινωνικές ανισότητες. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι η ποιότητα του έργου που παράγουν φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση αυτών των παραγόντων που είναι έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και υποστηρίζουν ότι πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αποδεσμευτεί η διαδικασία της αξιολόγησης από παράγοντες που είναι έξω από το πλαίσιο ευθύνης των εκπαιδευτικών.

## **8.6 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες**

Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε τις προσωπικές θεωρίες/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σύνδεση συγκεκριμένων παραγόντων με τη συγκεκριμένη αξιολόγηση, οι οποίοι προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και αποτελούν μερικούς από τους λόγους που τους δημιουργούν υποψίες και μια γενικότερα αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

### **8.6.1 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη**

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (13 από τους 20) διαφωνούν κάθετα και πιστεύουν ότι δεν πρέπει να συνδεθούν (E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9, E11, E12, E13, E16, E17, E19). Οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα αυτή αναφέρουν ότι επιθυμούν μια αξιολόγηση που δεν έχει στόχο την τιμωρία. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «... δεν πιστεύω στην αξιολόγηση με την έννοια να γίνει αξιολόγηση για να τιμωρήσουμε τον κακό και να τον αφήσουμε ας πούμε σε χαμηλή βαθμίδα, να μην πληρώνεται, ή να μείνει απλήρωτος και τελικά να τον απολύσουμε. Πιστεύω σε μια αξιολόγηση που

αποσκοπεί κάπου αλλού τελικά»(E1). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και τη βελτίωση: *«Δεν συμφωνώ να συνδεθεί. Να συνδεθεί με επιμόρφωση, να συνδεθεί με δράσεις βελτίωσης της παρεχόμενης υπηρεσίας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και τη βελτίωση του μαθησιακού τους αντικειμένου»* (E13).

Οι εκπαιδευτικοί E10 και E15 διαφωνούν στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη αλλά συμφωνούν στη σύνδεσή της με τη βαθμολογική ή/και τη διοικητική. Για την επιλογή τους αυτή στηρίζουν την άποψή τους στο γεγονός ότι όσο περισσότερη ή λιγότερη δουλειά κάνει κάποιος εκπαιδευτικός, όλοι θα πρέπει να παίρνουν τον ίδιο μισθό, γιατί διαφορετικά θα χαθεί ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι η εξέλιξη σε βαθμό ή σε θέση μέσα από την αξιολόγηση, ίσως βοηθήσει στο να ξεκινήσει να γίνεται με αξιοκρατικό τρόπο: *«... αν μπουν στη μέση τα χρήματα θα χαθεί ο σκοπός, που είναι η εξέλιξη, η προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, νομίζω αυτό, μισθολογικά κριτήρια με τίποτα. Κριτήρια όσον αφορά την εξέλιξή του σε θέσεις ναι, γιατί δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος φαίνεται μέσα από την αξιολόγηση, να μην ενδιαφέρεται να βελτιώσει τις μεθόδους του μετά επειδή έχει συγκεκριμένους γνωστούς και συγκεκριμένους φίλους να φτάνει σε μια θέση και να γίνεται διευθυντής. Κάπως αυτό πρέπει να ελέγχεται. Ίσως η αξιολόγηση να είναι ένας καλός τρόπος»*.

Ο εκπαιδευτικός E6 πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχει μια μισθολογική εξέλιξη με βάση τα χρόνια διδασκαλίας και αν η αξιολόγηση είναι αξιοκρατική, τότε κάποιος που εργάζεται αντικειμενικά περισσότερο, να παίρνει κάποια οικονομική επιβράβευση: *«Αναλόγως. Εννοείται πως πρέπει ένας άνθρωπος που δουλεύει πολλά χρόνια να παίρνει αύξηση, δηλαδή να αυξάνεται ο μισθός του, αυτό είναι λογικό. Το να παραμένει σταθερός ο μισθός του δεν το θεωρώ λογικό, ούτε δίκαιο. Τώρα αν κάποιος, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρείται με την αξιολόγηση, αν είναι αξιοκρατική η αξιολόγηση, ότι αποδίδει πάρα πολύ περισσότερο από άλλους και κάνει πολύ περισσότερη δουλειά εκεί ίσως εκείνος θα μπορούσε να παίρνει κάποια μπόνους ή οτιδήποτε»*.

Ο εκπαιδευτικός E14 υποστηρίζει ότι δεν θα πρέπει να αποτελεί κίνητρο ο μισθός για την αξιολόγηση. Θα πρέπει να υπάρχει μια εξέλιξη μισθολογική ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας αλλά δεν θα πρέπει ο μισθός να αρχίσει να λειτουργεί τιμωρητικά για τους εκπαιδευτικούς: *«Ναι αλλά όχι απόλυτα. Δηλαδή δεν σημαίνει ότι*

το κίνητρο όπως είπα και πριν θα είναι μόνο ο μισθός, αλλά ανεβαίνοντας και περνώντας τα χρόνια και την προϋπηρεσία έχει κάποιος συν στον μισθό του ο εκπαιδευτικός. Δηλαδή να μην είναι τιμωρία του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιμορφώθηκε αλλά εν μέρει δεν πέτυχε τον στόχο του, δεν θα πάρει παραπάνω χρήματα. Γιατί ο μισθός δεν έχει να κάνει απαραίτητα με τη δουλειά, έχει να κάνει και με τη ζωή».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός E20 εκφράζει μια εντελώς διαφορετική γνώμη από τους δύο παραπάνω εκπαιδευτικούς αφού αναφέρει ότι κάποιος εκπαιδευτικός που δουλεύει περισσότερο θα πρέπει να έχει μια μισθολογική επιβράβευση αλλά όχι αν δεν δουλεύει να πληρώνεται λιγότερο: «Πιστεύω ότι θα πρέπει μερικώς. Δηλαδή αυτός που δουλεύει περισσότερο πρέπει να πληρώνεται σε ένα ποσοστό και λίγο καλύτερα. Αλλά όχι αυτός που δεν δουλεύει να πληρώνεται λιγότερο. Δηλαδή εδώ πέρα αυτό που δεν δουλεύει θα τον πληρώνουμε λιγότερο ή και καθόλου και όχι αυτός που θα δουλεύει καλύτερα θα πληρώνεται περισσότερο. Γι' αυτό αυτή η αξιολόγηση δεν πρόκειται να πετύχει».

Και τέλος δύο εκπαιδευτικοί (E7,E18) θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξει σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη μισθολογική και τη βαθμολογική εξέλιξη χωρίς όμως να αναφέρουν συγκεκριμένα επιχειρήματα για την άποψη αυτή.

Στην έρευνα του Κρέκη (2012:7) οι εκπαιδευτικοί κατά 80 % απορρίπτουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις. Κατά 65.5 % επιθυμούν λίγο ως καθόλου τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη και σε ποσοστό 61.8 % δεν επιθυμούν καθόλου ή επιθυμούν λίγο να συνδεθεί με τη βαθμολογική εξέλιξη.

Ο Μαγγόπουλος (2005:329) στην έρευνα που πραγματοποίησε διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τη σύνδεση της αξιολόγησης με το εργασιακό καθεστώς γιατί πιθανά προσδοκούν οφέλη από την αξιολόγησή τους. Αναφορικά με τη βαθμολογική εξέλιξη αλλά και τη μονιμοποίηση οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την ύπαρξη συνεπειών και παράλληλα συμφωνούν με την αξιολόγηση δηλώνουν ότι επιθυμούν τη σύνδεση με τη βαθμολογική εξέλιξη σε υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ενώ όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να συνδεθεί η αξιολόγηση με απολύσεις και με την βαθμολογική-μισθολογική τους εξέλιξη. Από την άλλη πλευρά όμως ο Ν.4042/2011 που αφορά την αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών προβλέπει τη σύνδεση της αξιολόγησης και με αυτούς τους σκοπούς. Από την έρευνα προκύπτει πως οι ερωτώμενοι θέλουν την αξιολόγηση με τη βελτιωτική και την ανατροφοδοτική της λειτουργία. Σε αυτό συμφωνεί και ο Αθανασίου (1989:249), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να έχουν συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς τους. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι πρέπει να αποφεύγεται η σύνδεση της αξιολόγησης με μισθολογικά ζητήματα, με μεταθέσεις και αποσπάσεις επειδή εγκυμονεί ο κίνδυνος της ανάπτυξης ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καταστρέφοντας έτσι το απαιτούμενο συνεργατικό κλίμα.

#### **8.6.2 Σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας**

Στόχος του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνήσουμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (10 από τους 20) διαφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (E5, E6, E7, E8, E9, E11, E14, E16, E18, E19).

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα που πρέπει να εκτιμώνται ξεχωριστά. Αν η σχολική μονάδα δεν λειτουργεί σωστά, δεν πιστεύουν ότι είναι ευθύνη ενός και μόνο εκπαιδευτικού. Επομένως, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται για το έργο του ανεξάρτητα από τη Σχολική Μονάδα στην οποία βρίσκεται μια συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Έτσι ο εκπαιδευτικός E7 αναφέρει: *«Όχι, όχι. Κοίταξε από την πείρα μου έχει δείξει ότι πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που θα κάνουν λιγότερο ή καλύτερα τη δουλειά τους. Δεν σημαίνει ότι χαλάει η κολώνα του σχολείου. Ελάχιστοι είναι μωρέ εντάξει, οι περισσότεροι εργάζονται, δουλεύουν θεωρώ εγώ».*

Ο εκπαιδευτικός E14 χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι: *«Όχι. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη σχολική*

μονάδα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογηθεί και με τις δράσεις του σε άλλες σχολικές μονάδες. Αυτό συνδέεται και με το προηγούμενο, ότι πρέπει να βλέπουμε και το πλαίσιο κάθε φορά, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει ότι καλύτερο μπορεί αλλά βασιζόμενος και στις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας»

Ωστόσο, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συμφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (E3,E4,E10,E12,E13,E15,E20). Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών θεωρεί τους εκπαιδευτικούς αναπόσπαστο κομμάτι της Σχολικής Μονάδας, πιστεύουν ότι και οι εκπαιδευτικοί, ως προσωπικό του σχολείου διαμορφώνουν την κατάσταση που επικρατεί σε αυτό. Ο E15 για να υποστηρίξει την άποψη αυτή αναφέρει: «Ναι. Πρέπει να γίνει αυτό. Γιατί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει και το προσωπικό της. Δεν είναι τα κτίρια μόνο η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι και το προσωπικό. Και το προσωπικό πρέπει να δεχτεί και ετεροαξιολόγηση, δεν μπορεί να αξιολογείται μονάχα από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητά του».

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν και ότι δεν έχουν άποψη για το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ ένας εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική άποψη από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς λέγοντας ότι αν η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας γινόταν σωστά δεν θα χρειαζόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφού όλα τα ζητήματα θα συζητούνταν στον σύλλογο: «Αν υπήρχε σωστή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν θα χρειαζόταν να υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή θα πήγαινε μπροστά το σχολείο μόνο με την αυτοαξιολόγηση. Γιατί θα λύνονταν όλα τα προβλήματα με τη συζήτηση μέσω του συλλόγου. Το βασικότερο είναι ο σύλλογος. Γιατί αν το Υπουργείο όντως θέλει την Εκπαίδευση να βελτιωθεί και να μη το μπλέξει με οικονομικά κριτήρια. Ε τότε αυτός είναι ο σκοπός, γίνεται και με την αυτοαξιολόγηση τη σωστή. Να δουλεύει ο σύλλογος και να λύνει τα προβλήματά του και με τον σύμβουλο βοήθεια. Μετά εκ του πονηρού γίνονται όλα τα άλλα, για να συνδέσουν το οικονομικό κριτήριο. Αλλά είναι ένα βήμα για εμένα που οδηγεί στην αξιολόγηση και δυστυχώς το ένωσαν, χωρίς καν να ερωτηθούμε»(E17).

## 8.7 Βασικοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και τρόποι για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε σε ορισμένους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ ακόμα θα παραθέσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα μπορέσει να είναι αποτελεσματική.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φάνηκαν αρκετά προβληματισμένοι όσον αφορά την αξιολόγηση και αναφέρουν αρκετούς λόγους για τους οποίους κρατούν αυτή τη στάση. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουμε να τους κατανοήσουμε και να τους αναλύσουμε, διαχωρίστηκαν σε πέντε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: α) φόβοι για τις συνέπειες που θα έχει η αξιολόγηση, β) ποιοι είναι οι λόγοι, τα κίνητρα και οι στόχοι για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση, γ) ο τρόπος με τον οποίο θα γίνεται, δ) προβληματισμοί για την αξιολόγηση που προβλέπεται να γίνει, ε) τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

Στην πρώτη ομάδα που αφορά τις συνέπειες που φοβούνται οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχει η αξιολόγηση, ως βασικός φόβος αναφέρεται η απόλυση [*«Φοβάμαι μην με απολύσουν»* (E1,E14)]. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το αν οι εκπαιδευτικοί προστατεύονται με κάποιο τρόπο από τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης [*«...Το πώς προστατευόμαστε...»* (E4), *«...αν διασφαλίζονται κάπου τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού...»* (E15), *«...Δηλαδή ξαφνικά πετάνε στα άχρηστα γενιές δασκάλων που έχουν περάσει και δεν είχαν αξιολογηθεί, πάει να πει ότι δεν ήταν και καλοί εκπαιδευτικοί;...»* (E7)].

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αμφιβολία για το αν θα συνδεθεί τελικά με την επιμόρφωση ή με τις απολύσεις [*«...μπορεί να κοστίσει τη δουλειά και χρήματα σε κάποιους ανθρώπους»*(E12), *«η σύνδεσή του ή όχι με τη μισθολογική εξέλιξη, ... αν η αξιολόγηση δημιουργήσει θέματα στην επιχορήγηση που θα παίρνει κάθε σχολείο, δηλαδή αν χωρίζονται τα σχολεία σε καλά και κακά»* (E13), *«Αν τελικά πραγματικά οδηγήσει σε επιμόρφωση απλώς και βοήθεια των εκπαιδευτικών οι οποίοι την έχουν ανάγκη και αν επί της ουσίας δεν ισχύσει αυτό που αφήνεται τώρα να εννοηθεί ότι θα οδηγήσει σε απόλυση, και ουσιαστικά για εμένα πιστεύω ότι πρέπει να φύγει από τη μέση η ποσόστωση»* (E14), *«Λόγω του ότι έχω πολλά χρόνια*

προϋπηρεσίας και υπάρχουν σήμερα νέα παιδιά τα οποία έχουν κάνει μεταπτυχιακό, έχουν κάνει διάφορα παραπάνω ίσως γνώσεις όταν εγώ πρωτο- δούλεψα, πρωτο- διορίστηκα και σπούδασα. Θεωρώ όμως ότι η πείρα είναι εκείνη που σε βοηθά μέσα στην τάξη και όχι μόνο οι γνώσεις οι πολλές και τα μεταπτυχιακά, θεωρώ λοιπόν ότι θα βρεθώ σε μειονεκτική θέση και αυτό με φοβίζει» (E19), «Πρώτον ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, ... δημιουργεί ένα πολύ κακό κλίμα στα σχολεία και δημιουργεί και υποχρεωτική συμμετοχή σε σεμινάρια τα οποία δεν πληρώνεσαι...» (E20).]

Οι εκπαιδευτικοί ακόμα αναφέρονται σε προβληματισμούς που σχετίζονται με τους λόγους, τα κίνητρα και τους στόχους για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αναφέρουν: «Το αν θα γίνεται με τρόπο που θα βοηθήσει πραγματικά τους εκπαιδευτικούς και δεν θα κρύβει πίσω της κάποια άλλα πράγματα ας πούμε» (E2), «Για ποιο σκοπό γίνεται τελικά, πως θα γίνει...» (E9), «...με ποια κριτήρια θα την κάνουν» (E10).

Κάτι ακόμα που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις τους αναφέρουν ότι προβληματίζονται για το αν θα είναι η αξιολόγηση ακριβοδίκαιη, τεκμηριωμένη, αντικειμενική και μετρήσιμη, για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει, για τη συχνότητα και για τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λοιπόν έκαναν τις παρακάτω δηλώσεις: «Το κατά πόσο θα είναι ακριβοδίκαιη, τεκμηριωμένη, αντικειμενική, μετρήσιμη και διαφανής.» (E3), «...ότι δεν γίνεται αντικειμενικά» (E8), «Το ότι δεν θα είναι αντικειμενική, σε ένα μέρος της δεν θα είναι αντικειμενική...» (E12), «Ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει, αν θα είναι μια φορά, η συχνότητα, αν θα είναι παρατήρηση, θα είναι μια φορά, περισσότερες, αν θα υπάρχει πιο πριν ενημέρωση για εμάς, αν θα γίνει άλλος τρόπος, με portfolio όπως είπαμε πριν» (E5), «Για ποιο σκοπό γίνεται τελικά, πως θα γίνει...» (E9), «Ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει, ...» (E13), «Απ' ότι είπα και πριν το βασικό μου άγχος είναι πως θα γίνει η αξιολόγηση ... με φοβίζει το πώς θα γίνει» (E18).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους και για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στις δηλώσεις τους αναφέρουν ότι το σύστημα δεν είναι οργανωμένα σωστά, ότι είναι υποκειμενικό, ότι η αξιολόγηση γίνεται επειδή την επιβάλλουν από το εξωτερικό και



ότι δεν γίνεται με σκοπό τη βελτίωση, ότι στοχεύει στη χειραγώγηση κ.α. Και τέλος από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους σχετίζονται και με τα άτομα που θα συμμετέχουν σε αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τους προβληματισμούς και τους φόβους τους πρότειναν κάποιους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και να μπορούσε να λειτουργήσει αντικειμενικά και προς όφελος όλων.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την επιθυμία τους για περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις για την αξιολόγηση και ακόμα την κατάθεση μιας φόρμας αξιολόγησης την οποία θα έχουν επιμεληθεί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα: *«Νομίζω ότι αν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους έκαναν την κίνηση τη σωστή να φτιάξουν μια φόρμα που να τους καλύπτει ... Δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έφτιαχναν τη φόρμα της αξιολόγησης. Να έβγαζαν με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να αξιολογηθούμε, ώστε να μετρηθούν και παράγοντες που δεν μπορεί να τους ξέρει κάποιος που είναι εκτός του χώρου»* (E4), *«... Και λίγο να ακούσουν την άποψή μας και τη γνώμη μας σχετικά με αυτό. Με το αν θέλουμε την αξιολόγηση, ναι θέλουμε. Ωραία πως τη θέλουμε, δεν συζήτησε καν μαζί μας για να προτείνουμε και εμείς »* (E16).

Ακόμα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρότειναν, να μην προκαλεί η αξιολόγηση άγχος, να μην έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και να μην γίνεται με πειθαρχικό τρόπο. Αναφέρουν λοιπόν: *«...απλά να μην είναι κάτι που αγχώνει τον εκπαιδευτικό και να τον φέρνει σε δύσκολη θέση, να υπάρχει συνεργασία»*(E5).

Αυτό που φαίνεται να προβληματίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς και επιθυμούν να βρεθεί μια λύση σχετίζεται με τους φορείς που συμμετέχουν στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα προτείνουν οι φορείς να είναι ανεξάρτητοι και χωρίς συμφέροντα [*«Αν οι φορείς που εμπλέκονται ήταν ανεξάρτητοι και αντικειμενικοί και δεν είχαν κάποιο συμφέρον και δεν υπήρχε το μέσον...»* (E8)], να είναι άτομα που δεν γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς [*«Καλό είναι να είναι ένας άνθρωπος που δεν μας γνωρίζει, που δεν μπορεί να πάρει πληροφορίες από τρίτους για να μπορέσει να κρίνει μόνος του αυτό που βλέπει»*(E10), *«...αυτοί που θα μας ελέγχουν, οι αξιολογητές μας, να μην είναι γνωστά σε εμάς πρόσωπα»* (E16)], να είναι αξιολογητές και όχι επιθεωρητές(E17), βοηθοί και όχι τιμωροί [*«Ναι όταν οι αξιολογητές θα είναι*

*πρόσωπα τα οποία δεν θα λειτουργήσουν ως επιθεωρητές, όταν οι αξιολογητές θα είναι μέσα στη σχολική τάξη και θα έρθουν σαν φίλοι και βοηθοί και υποστηρικτές των εκπαιδευτικών και όχι χρησιμοποιώντας την εξουσία τους για να επιβληθούν και να τρομάζουν» (E15) ], να πηγαίνουν συχνά στις τάξεις [«...περισσότερη συμμετοχή συμβούλων και στελεχών στην τάξη σου, αλλά με την έννοια όχι του ελέγχου αλλά με την έννοια της βοήθειας» (E17)] και να είναι κοινώς αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς [«*Νομίζω ότι ο βασικότερος τρόπος που λέω είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αντίστροφα. Δεν μπορεί να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινήσει αξιολόγηση Υπουργού, δομών, όλων αυτών των πραγμάτων και μετά να καταλήξει στον εκπαιδευτικό. Πρέπει οι αξιολογητές να είναι κοινώς αποδεκτοί...*» (E20)].*

Αρκετοί, εκπαιδευτικοί πρότειναν την αποσύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη και με τις απολύσεις ενώ ακόμα αναφέρουν ότι θα προτιμούσαν μια αξιολόγηση για βελτίωση, η οποία θα εφαρμοζόταν πιο ομαλά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες αν ίσχυαν θα ήταν η αξιολόγηση περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά αν η αξιολόγηση οδηγούσε στην επιμόρφωση, αν η αξιολόγηση ξεκινούσε "αντίστροφα", δηλαδή πρώτα από αξιολόγηση Υπουργείου, Συμβούλων κλπ και μετά να κατέληγε στους εκπαιδευτικούς [«*Νομίζω ότι ο βασικότερος τρόπος που λέω είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αντίστροφα. Δεν μπορεί να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Να ξεκινήσει αξιολόγηση Υπουργού, δομών, όλων αυτών των πραγμάτων και μετά να καταλήξει στον εκπαιδευτικό*»(E20)], αν γινόταν σωστή ενημέρωση, αν πρώτα αποδειχθεί ότι λειτουργεί σωστά η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας να εφαρμοστεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τέλος αν δοθούν οικονομικά κίνητρα και χρηματοδοτήσεις [«*...αν δώσουν κίνητρα οικονομικά και λίγο στους εκπαιδευτικούς, γιατί πέρα από τους μισθούς μας, μας έχουν κόψει και τα κονδύλια στα σχολεία και έχουν δυσχεράνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση*» (E14), «*Περισσότερη χρηματοδότηση στα σχολεία τα οποία έχουν άπειρες ελλείψεις. Άπειρες ελλείψεις και από δασκάλους και από μέσα υλικοτεχνικά, και αυτά δεν θα τα κρίνουν πιστεύω*»E17)].

## 8.8 «Προφίλ» εκπαιδευτικών με βάση την ανάλυση και τις κατηγοριοποιήσεις

Από τη μελέτη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων και με βάση τις κατηγοριοποιήσεις που προέκυψαν από αυτά, διαμορφώθηκαν κάποιες χαρακτηριστικές κατηγορίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες αυτές ονομάστηκαν «προφίλ εκπαιδευτικών» και αποτελούν μια τελική κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η οποία διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα «προφίλ» αυτά μας βοηθούν να καταλάβουμε ποιες είναι τελικά οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και σε ποια επιχειρήματα και θεωρίες στηρίζονται οι απόψεις αυτές. Αποτελούν λοιπόν μια γενικότερη εικόνα όσων έχουν ειπωθεί μέχρι στιγμής, η οποία βοηθά να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της αξιολόγησης.

Τα «προφίλ» των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν ανάλογα με τη στάση που κρατούν απέναντι στην αξιολόγηση. Οι κατηγορίες λοιπόν στηρίζονται στο αν οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ ή κατά της αξιολόγησης. Από τους εκπαιδευτικούς που είναι υπέρ της αξιολόγησης δημιουργήθηκαν αρκετά «προφίλ» με διαφορετικά στοιχεία το καθένα, αφού οι εκπαιδευτικοί που τηρούν θετική στάση αποτελούσαν την πλειοψηφία στη συγκεκριμένη έρευνα (17 από τους 20 εκπαιδευτικούς). Έπειτα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που παρουσιάστηκαν αρνητικοί όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διαμόρφωσαν ο καθένας ξεχωριστά από ένα διαφορετικό «προφίλ».

Έτσι, σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις που είχαν δημιουργηθεί παραπάνω και ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς που είναι υπέρ της αξιολόγησης διαμορφώθηκαν τα εξής «προφίλ» των εκπαιδευτικών:

- Εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση και την εξέλιξή τους, αλλά όχι με τον τρόπο που πρόκειται να γίνει τώρα.
- Εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ της αξιολόγησης όμως νιώθουν φόβο, ανασφάλεια και η αξιολόγηση τους δημιουργεί την αίσθηση του ελέγχου.
- Εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά θεωρούν ότι η βαθμολογία δεν είναι απαραίτητη γιατί έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και προκαλεί άγχος.

- Εκπαιδευτικοί που είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά δεν θεωρούν ότι πρέπει να αποτελεί μοναδικό κριτήριο για την προαγωγή τους.
- Εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνεται αλλά χωρίς να συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Εκπαιδευτικοί που νιώθουν φόβο και ανασφάλεια λόγω της έλλειψης ενημέρωσης αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης.

Το πρώτο «προφίλ» των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε από εκείνους που είναι υπέρ της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι πρέπει να γίνεται για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση και την εξέλιξή τους, αλλά όχι με τον τρόπο που πρόκειται να γίνει τώρα.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη και αναγκαία διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης, όμως τονίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία αλλά πρέπει να γίνεται με καλή οργάνωση, από έμπειρους ανθρώπους και να βασίζεται σε συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών φανερώνει τη δυσπιστία τους απέναντι στις διαδικασίες με τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση.

Ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

- «...αλλά με τον τρόπο που πάνε να την κάνουν τώρα, αν με ρωτάς για τον τρόπο που πάει να γίνει τώρα η αξιολόγηση ας πούμε αυτό τον μήνα, πιστεύω ότι όχι δεν πρέπει. Δηλαδή με τον τρόπο που πάνε να το κάνουν στη χώρα μας όχι.» (E1)
- «Υπέρ. Καταρχάς είμαι υπέρ της αξιολόγησης των πάντων. Για πολλούς λόγους. Πρώτα απ' όλα για να έχει ο εκπαιδευτικός κίνητρο να εργαστεί, να αυτομορφώνεται, να βελτιώνεται, να προάγει τις γνώσεις του, τις ιδέες του, τη μεθοδικότητά του, τον προγραμματισμό του» (E3)
- «Ε... Έτσι όπως έχει διαμορφωθεί μέχρι τώρα η κατάσταση κατά. Ακούμε διάφορα πράγματα, δεν είμαστε ενημερωμένοι όμως με ακρίβεια, υπάρχει και φόβος και με την αυτοαξιολόγηση που γίνεται και αυτή ταυτόχρονα τώρα, υπάρχει περίπτωση να μειωθούν οι θέσεις.» (E5)
- «Γενικότερα είμαι υπέρ υπό προϋποθέσεις. ...Και σε ένα κράτος όπου ο στόχος της αξιολόγησης δεν θα είναι να απολύσει εκπαιδευτικούς αλλά να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα » (E6),

- «...Όμως ο λίγο απόλυτος τρόπος που προσπαθεί να το εφαρμόσει το Υπουργείο, ότι το έχει συνδέσει με απολύσεις δημοσίων υπαλλήλων και μισθολογική καθήλωση, με βρίσκει αντίθετη σε αυτό, όπως επίσης και το ότι δεν έχω εμπιστοσύνη στο ποιος θα είναι αυτός που θα μας αξιολογήσει. Δεν έχω εμπιστοσύνη στο αν ο Διευθυντής ή ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογήσει πραγματικά αυτό που βλέπει ως πούμε, ο εκπαιδευτικός να κάνει μέσα στην τάξη ή αν ως πούμε αξιολογήσει αυτόν που συμπαθεί, αυτόν που συμφωνούν πολιτικά, όπως έχει γίνει ήδη στην Ελλάδα.» (E12)
- «Υπέρ με προϋποθέσεις. Να μη συνεπάγεται απόλυση, να συνεπάγεται επιμόρφωση και όχι βαθμολογική και μισθολογική σταθερότητα, να γίνεται αξιοκρατικά. Να εξασφαλίζεται στους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει αξιοκρατία και αυτοί που αξιολογούν θα αξιολογούν αξιοκρατικά» (E14)

Βλέπουμε, λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση, η οποία θα έχει ως στόχο τη βελτίωση και όχι την τιμωρία των εκπαιδευτικών, και είναι επιφυλακτικοί ως προς τον τρόπο που επρόκειτο να εφαρμοστεί.

Το δεύτερο «προφίλ» αποτελείται από εκπαιδευτικούς που είναι υπέρ της αξιολόγησης όμως νιώθουν φόβο, ανασφάλεια και η αξιολόγηση τους δημιουργεί την αίσθηση του ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκφράζουν μεγάλη ανησυχία και αβεβαιότητα για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει η αξιολόγηση και τις συνέπειες που αυτή θα φέρει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου «προφίλ» αναφέρουν ενδεικτικά:

- «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκαλεί πολύ μεγάλο αναβρασμό» (E1)
- «φόβος και άγχος» (E2, E9)
- «Είναι αρκετά δύσκολο» (E5, E12, E20),
- «...αναστάτωση» (E13)

Αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβεβαιότητα και άγχος για την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ τη θεωρούν σημαντική διαδικασία αλλά άγνωστη.

Το τρίτο «προφίλ» διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς που είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά θεωρούν ότι η βαθμολογία δεν είναι απαραίτητη γιατί έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και προκαλεί άγχος.

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη τους το Π.Δ. 152/2013 κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι η βαθμολόγηση θα είναι ένα άδικο μέσο αξιολόγησης, το οποίο δεν θα είναι αντικειμενικό. Κάποιοι αναφέρουν ότι είναι μέσο για οικονομική στασιμότητα και τιμωρία, ότι αποτελεί το πιο μελανό σημείο της αξιολόγησης γιατί με βάση τις ποσοστώσεις που θα εφαρμόζονταν μπορεί να οδηγούσε κάποιους εκπαιδευτικούς στην απόλυση

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

- *«η βαθμολόγηση, όπως πάει να γίνει με την ποσόστωση δεν με βρίσκει σύμφωνη»(E14)*
- *«... δεν θα έπρεπε να υπάρχει» (E17)*
- *«... μέσον για οικονομική στασιμότητα» (E8)*
- *«... είναι τιμωρία» (E11)*
- *«... είναι το πιο μελανό σημείο της αξιολόγησης, το χειρότερο κομμάτι της» (E16)*

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η βαθμολόγηση τους προκαλεί άγχος και δυσπιστία. Πιστεύουν ότι δεν είναι ένας αντικειμενικός τρόπος και ότι πρέπει να συνδυαστεί με την περιγραφική αξιολόγηση.

Το τέταρτο «προφίλ» αποτελείται από εκπαιδευτικούς που είναι υπέρ της αξιολόγησης αλλά δεν θεωρούν ότι πρέπει να αποτελεί μοναδικό κριτήριο για την προαγωγή τους.

Οι εκπαιδευτικοί ενώ από τη μια πλευρά διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση είναι επιφυλακτικοί για το αν θα λειτουργήσει σωστά συνδεδεμένη με την προαγωγή και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιστεύουν ότι δεν πρέπει να είναι μόνο η αξιολόγηση κριτήριο αλλά ούτε και ένα από τα βασικά κριτήρια για την προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Έτσι αναφέρουν:

- *«...να παίζει ρόλο η αξιολόγηση σε ένα ποσοστό αλλά να προσμετρούνται και άλλα» (E10)*
- *«να μην είναι το βασικό κριτήριο η αξιολόγηση για την προαγωγή, ...να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες» (E15).*

Το πέμπτο «προφίλ» αφορά τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται αλλά χωρίς να συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση

της σχολικής μονάδας. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (10 από τους 20) διαφωνούν με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα που πρέπει να εκτιμώνται ξεχωριστά. Ενδεικτικά αναφέρουν:

- *«Όχι, όχι. Κοίταξε από την πείρα μου έχει δείξει ότι πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που θα κάνουν λιγότερο ή καλύτερα τη δουλειά τους. Δεν σημαίνει ότι χαλάει η κολώνα του σχολείου. Ελάχιστοι είναι μωρέ εντάξει, οι περισσότεροι εργάζονται, δουλεύουν θεωρώ εγώ».*
- *«Όχι. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει να κάνει με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογηθεί και με τις δράσεις του σε άλλες σχολικές μονάδες... πρέπει να βλέπουμε και το πλαίσιο κάθε φορά, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει ότι καλύτερο μπορεί αλλά βασιζόμενος και στις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας»*

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν φόβο και ανασφάλεια λόγω της έλλειψης ενημέρωσης αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης διαμορφώνουν το τελευταίο προφίλ όσων είναι υπέρ της αξιολόγησης.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι ενημερωμένοι αναφορικά με το Π.Δ., κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν εντελώς ανενήμερος απλά στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι δεν έχουν ενημερωθεί αρκετά ή όσο θα ήθελαν. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι δεν έχουν ενημερωθεί πλήρως, είτε ότι έχουν ενημερωθεί ελάχιστα, ότι δεν έχουν ενημερωθεί καλά ή σχεδόν καθόλου.

Σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις προέκυψαν και δύο ακόμα «προφίλ» εκπαιδευτικών, τα οποία βασίζονται στην αρνητική τους στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Θεωρήθηκε απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα «προφίλ» για κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς που είναι κατά της αξιολόγησης γιατί ο κάθε ένας ξεχωριστά αναφέρει και διαφορετικά επιχειρήματα.

Έτσι, το έβδομο κατά σειρά «προφίλ» δημιουργήθηκε από την άποψη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ότι η αξιολόγηση προκαλεί υποψίες και φόβο και γι' αυτό δεν συμφωνεί με την εφαρμογή της. Αναφέρει συγκεκριμένα: *«Από τη στιγμή*

*που δε γνωρίζω πως ακριβώς θα εξελιχθεί και έχω έτσι υποψίες για κάτι που μπορεί να βγει και άσχημο δεν είμαι υπέρ» (E2).*

Το τελευταίο «προφίλ» που δημιουργήσαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις κατηγοριοποιήσεις τους περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που είναι κατά της αξιολόγησης γιατί αξιολογούνται από τους μαθητές και δεν θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση ως διαδικασία. Υποστηρίζουν, λοιπόν ότι: *«Κατά. Θεωρώ ότι αξιολογούμαστε καθημερινά από τους μαθητές μας πρωτίστως και δευτερευόντως από τους γονείς» (E8), «Κατά. Γιατί θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει μπροστά του άτομα και όχι ενέργειες» (E19).*



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 9.1 Γενικά συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

- Οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο έχουν συνδέσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, αφού οι πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό ακούγοντας για την αξιολόγηση έχουν σχέση με την ανησυχία, το φόβο, την αδικία, τις απολύσεις, και τον έλεγχο.
- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία αν έχει στόχο τη βελτίωση, αλλά ταυτόχρονα εκφράζουν μια αβεβαιότητα και μια αμφιβολία για τον τρόπο εφαρμογής της.
- Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εφαρμογή της βαθμολόγησης, όπως έχει οριστεί από το Π.Δ. 152/2013, θα είναι ένα άδικο και υποκειμενικό μέσο.
- Όσον αφορά την προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί ήταν εκείνοι που εξ αρχής δήλωσαν την αρνητική τους στάση απέναντι στη σύνδεση της προαγωγής των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση, όμως περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την προαγωγή μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν η αξιολόγηση είναι δίκαιη, αντικειμενική και λειτουργεί με σωστό τρόπο. Ακόμα τονίζουν ότι δεν θα πρέπει η προαγωγή τους να εξαρτάται μόνο από την αξιολόγηση, αλλά να προσμετρούνται και άλλοι παράγοντες.
- Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού οι ίδιοι λογίζονται την αξιολόγηση ως μια μορφή αναστοχασμού που θα τους βοηθήσει να βελτιωθούν.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της αξιολόγησης γενικότερα, και αναφέρουν ως επιχειρήματα τη βελτίωση, την εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία συμφωνούν στο γεγονός ότι η αξιολόγηση θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιωθεί, θα λειτουργήσει σαν ανατροφοδότηση και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί και η εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικοί ζητούν μια δίκαιη, αντικειμενική και αμερόληπτη αξιολόγηση και επιθυμούν να λειτουργεί ως συμβουλευτικός και βοηθητικός μηχανισμός για τους εκπαιδευτικούς και όχι σαν τιμωρητικός που θα συνδέεται με απολύσεις και μισθολογική καθήλωση
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται συγκρατημένοι για τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία και με όσα έχουν ανακοινωθεί με το Π.Δ.152/2013, αφού τους προκαλεί φόβο, ανησυχία και δυσπιστία για τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμοστεί και τις συνέπειες που μπορεί να έχει για τους εκπαιδευτικούς.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως πιστεύουν ότι δεν μπορεί το Π.Δ. να ανταποκρίνεται στον σκοπό που έχει θέσει, αφού ο συγκεκριμένος σκοπός αποτελεί προκάλυμμα για όσα πιστεύουν ότι θα συμβούν μέσω της αξιολόγησης, δηλαδή απολύσεις και μισθολογική καθήλωση.
- Πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αν είναι μεθοδικά διαμορφωμένη και οργανωμένη, κάτι το οποίο δεν πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύει η αξιολόγηση βάσει του Π.Δ.152/2013.
- Μια γενικότερη εντύπωση που μπορούμε να πούμε ότι δημιουργείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν και εκφράζουν πολλές αμφιβολίες για το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό τελικά την επιμόρφωσή τους.
- Αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καχύποπτα τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Πιστεύουν ότι δεν μπορεί να οριστεί μια συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας που να είναι αποτελεσματική και βάσει της οποίας θα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί
- Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι ο φορέας που θα τους αξιολογεί μπορεί να κρίνει τον τρόπο διδασκαλίας χωρίς πρώτα να έχει εκτιμήσει την κατάσταση της συγκεκριμένης τάξης και χωρίς να είναι σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό.

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ιδιαίτερα προβληματισμένοι και δύσπιστοι ως προς το αν η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη.
- Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λειτουργούν σωστά οι φορείς, με αντικειμενικό τρόπο και να χρησιμοποιούν ορθά διατυπωμένα και έγκυρα κριτήρια αξιολόγησης
- Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον Σύμβουλο ως φορείς της αξιολόγησής τους.
- Μεγαλύτερη προτίμηση, ωστόσο, φαίνεται να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στο Σχολικό Σύμβουλο κυρίως λόγω του συμβουλευτικού και υποστηρικτικού του ρόλου, ενώ όσον αφορά τον Διευθυντή τον επιλέγουν λόγω της καθημερινής επαφής και γνώσης των συνθηκών στη Σχολική Μονάδα.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι άμεσος, να έχει φιλική διάθεση, να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να γνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα και να έχει πολλές γνώσεις, να έχει βρεθεί στη θέση των εκπαιδευτικών, να κάνει τακτικές επισκέψεις για να γνωρίζει τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα, ενώ ακόμα θεωρούν πολύ σημαντικό να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος ο Σχολικός Σύμβουλος και να έχει επιλεγεί με αντικειμενικά κριτήρια.
- Παρατηρήθηκε ακόμα ένας δισταγμός των εκπαιδευτικών ως προς το αν θα καταφέρει ο Σχολικός Σύμβουλος να συνδυάσει τον αξιολογικό και τον υποστηρικτικό ρόλο, αλλά αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι με σωστή επιμόρφωση, καλή διάθεση και προγραμματισμό είναι εφικτό και μπορεί να τα καταφέρει.
- Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο Διευθυντής να είναι αντικειμενικός, δίκαιος, αξιοκρατικός, επιμορφωμένος, να κρατά ενωμένο το προσωπικό του σχολείου, να αξιοποιεί τη δυνατότητα της καθημερινής επαφής με τους εκπαιδευτικούς χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές σχέσεις και τέλος, να είναι βοηθός του εκπαιδευτικού.
- Τηρούν μια αμφιβολία για τον αν μπορεί να διαχειριστεί τον αξιολογικό και τον διοικητικό ρόλο ταυτόχρονα, γιατί θεωρούν ότι ερχόμενος σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεαστεί στην αξιολόγησή του και έρχεται σε δύσκολή θέση.

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγησή τους, την υπευθυνότητα, την διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο που γίνεται το μάθημα, στο σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου, στη σχέση με τους μαθητές και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημαντικό ακόμα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούνται και για την επαγγελματική τους συνέπεια, την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών.
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγησή τους η συμμετοχή τους ή μη στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.
- Όσον αφορά όμως τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διχασμένοι αφού οι μισοί επιθυμούν τη σύνδεσή τους και οι άλλοι μισοί όχι.
- Η παρατήρηση από τον αξιολογητή και το portfolio είναι πιο επιθυμητές μέθοδοι αξιολόγησης, αλλά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν προτιμούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται με συνδυασμό μεθόδων.
- Οι παράγοντες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγησή τους επικεντρώνονται στην υλικοτεχνική υποδομή, στις παροχές του σχολείου και στους κοινωνικούς παράγοντες. Ακόμα αναφέρουν και το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, την κτιριακή υποδομή των σχολείων, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τα διαθέσιμα μέσα και τους πόρους και τις κοινωνικές ανισότητες.
- Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκφράζουν την ανησυχία τους για τις συνέπειες που θα έχει η αξιολόγηση, για τους λόγους, τα κίνητρα και τους στόχους της αξιολόγησης, τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται. Ακόμα, προβληματίζονται ιδιαίτερα για την αξιολόγηση που θα βασίζεται στο Π.Δ. 152/2013 και στο νόμο 4024, καθώς και για τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση.
- Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την επιθυμία τους για περισσότερη συμμετοχή στις αποφάσεις για την αξιολόγηση ενώ πρότειναν να μην προκαλεί η αξιολόγηση άγχος, να μην έχει ελεγκτικό χαρακτήρα και να μην γίνεται με πειθαρχικό τρόπο.

- Τέλος, προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς η αποσύνδεση της αξιολόγησης από την μισθολογική εξέλιξη και τις απολύσεις ενώ ακόμα αναφέρεται ότι θα ήταν προτιμότερη μια αξιολόγηση για βελτίωση, η οποία θα εφαρμοζόταν πιο ομαλά.

## 9.2 Προτάσεις

- Η αξιολόγηση για να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει τη βελτίωση. Επομένως, ο σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τον υποστηρικτικό ρόλο της αξιολόγησης, αφού μέσα από την επιμόρφωση και την υποστήριξη θα ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους. Επομένως, η εφαρμογή της αξιολόγησης προϋποθέτει τη δημιουργία ενός συστήματος ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Για να αποδεχθούν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση θα ήταν χρήσιμο τα κριτήρια να είναι πιο ξεκάθαρα και να συνδέονται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Ακόμα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κάθε φορά το κοινωνικό πλαίσιο και η σχολική μονάδα στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο εκπαιδευτικός ο ίδιος.
- Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την παρατήρηση από τον αξιολογητή, με βασικό όρο όμως να είναι κοντά στον εκπαιδευτικό συχνά, ώστε να έχει μια πλήρη εικόνα.
- Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση από την αξιολόγηση με βαθμό, γιατί με αυτόν τον τρόπο ο αξιολογητής μπορεί να επισημάνει στον εκπαιδευτικό τις αδυναμίες του, ώστε να βελτιωθεί. Αντίθετα, η βαθμολόγηση αποτελεί ένα υποκειμενικό μέσο, το οποίο δεν μπορεί να περιγράψει και να εστιάσει με ακρίβεια στις τυχόν αδυναμίες του εκπαιδευτικού.
- Οι φορείς αξιολόγησης πρέπει να είναι επιμορφωμένοι για αυτό τον σκοπό, να είναι αντικειμενικοί και να έχουν τη διάθεση να στηρίζουν τον εκπαιδευτικό. Ο συνδυασμός φορέων θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερες πληροφορίες. Ειδικά, ο Σχολικός Σύμβουλος με την παρατήρηση και με τον συμβουλευτικό ρόλο του και ο Διευθυντής με την καθημερινή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, αποτελούν τους φορείς αξιολόγησης που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

- Η αξιολόγηση δεν πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αλλά ούτε και με απολύσεις. Η σύνδεση αυτή προκαλεί φόβο και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να αξιολογηθούν για το έργο τους αλλά με στόχο μόνο τη βελτίωσή τους.
- Ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό αν επιβληθεί στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης αρκεί αυτό να μην τους προκαλεί ανασφάλεια και να πραγματοποιείται για την υποστήριξη και την ενίσχυση. Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα διαμορφωθεί ένας κοινός σκοπός που θα έχει ως στόχο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Το σχέδιο αξιολόγησης που στηρίζεται στο Π.Δ. 152/2013 και συνδέεται με τον Νόμο 4024/2011 θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ριζικά. Θα πρέπει να αποσυνδέσει την αξιολόγηση από τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να στοχεύει στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωσή του μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί αν έχουν συμμετοχικό ρόλο στη δημιουργία ενός νέου συστήματος αξιολόγησης θα αποδεχτούν την αξιολόγησή τους, την οποία και οι ίδιοι επιθυμούν υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασίου Λ. (1989), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο*, στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σελ. 229-254, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Αθανασίου Λ. (2000), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα : χ.ε.
- Αθανασίου Λ. & Ξηντάρας Π. (2002), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, (Ερευνητικά δεδομένα)*, 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/praktika/athanasio.u.htm>
- Αθανασίου, Λ. και Γεωργούση Κ. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές*, Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου “Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας”, Ιωάννινα
- Αλεξάνδρου Ι. & Βρυωνίδης Μ. (2008), *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου*, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου
- Αναστασίου Μ. (2014), *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις*, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 63-75
- Ανδρεαδάκης Ν. (2003-2004), *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.rhodes.aegean.gr/tee/metaptyx/documents](http://www.rhodes.aegean.gr/tee/metaptyx/documents)
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου*, [www.rhodes.aegean.gr](http://www.rhodes.aegean.gr)
- Ανδρεαδάκης Ν. & Μαγγόπουλος Γ. (2006), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή*

*μηχανισμός επιλογής;*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο

- Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Στιβακτάκης Σ., (2006), *Θέση και ρόλος των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, Τόμος Γ', Αθήνα: Ατραπός
- Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Κοδιανάκη Μ., (2007), *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της*, Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 49, 225-250
- Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Κοδιανάκη Μ., (2008), *Εμπειρική μελέτη των χαρακτηριστικών αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Β'
- Ανδρεαδάκης Ν. & Καδιανάκη Μ. (2010), *Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*, Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 57, 5-30
- Βάμβουκας Μ. (2000), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης (5η έκδοση).
- Βαρσαμίδου Α. (2012), *«Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Βουγιούκας Κ. (2010), *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας εκπαιδευτικών: μία απόπειρα σύνθεσης*. Επιστήμες της Αγωγής, 4, 57-69
- Βουγιούκας Κ. (2011), *Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*, Μέντορας, 13, 146-164
- Βούλγαρης και Ματσαγούρας (2005), *Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γεωργόπουλος Α. (2008), *Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1, 59-78



- Γεωργούσης Π.(1999), *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα : [χ.ε.]
- Γιασεμής Χ. (2001), *Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη Διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών* ,στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 116,86-100
- Γιοκαρίνης Κ. (2000), *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γρηγόρης
- Γκανάκας Ι. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
- Γραμματικόπουλος Β. (2006), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, τόμος 4(2), 237 – 246, δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006 (διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:[http://www.hape.gr/emag/vol4\\_2/hape104.pdf](http://www.hape.gr/emag/vol4_2/hape104.pdf))
- Δασκολιά Μ. (2005), *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Οι Προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*, Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος Ε. (1991), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Δημητρόπουλος Ε. (2002), *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος Ε. (2010), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης
- ΔΟΕ (1993), *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση*, Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Αθήνα.
- ΔΟΕ (1998), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: 12<sup>ο</sup> πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος, Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ 1998*
- Δούκας Χ. (1999), *Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-186
- Ζιαγάκης Π. (1994), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*, Λόγος και Πράξη, 53, 122-127.
- Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε., Τσάφος Β., (2007), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,13,135-151

- Ζυμπίδης Δ., (2010), *Διαδικασίες Ένταξης Εκπαιδευτικών Λογισμικών από Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Ηλίου Μ. (2000), *Οι εκπαιδευτικοί: Εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 45-46.
- Θεριανός Κ., (2007), *Αξιολόγηση και Σχολείο: παλιός και νέος επιθεωρητισμός*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)
- Ιορδανίδης Γ., (1999), *Συζήτησε τα πιθανά στοιχεία ενός σχεδίου αξιολόγησης, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στον οργανισμό ή το εκπαιδευτικό ίδρυμά σου*, Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, 80-87.
- Ιωσηφίδης, Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική
- Ιωσηφίδης Θ. & Σπυριδάκης Μ. (επιμέλεια), (2006), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα - Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση Δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική
- Ιωσηφίδης Θ., (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική
- Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ., Κάτσικας Χ., (1998), *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Το νομοθετικό πλαίσιο: Η φιλοσοφία του και οι στόχοι του*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 51
- Καββαδίας Γ. (1992), *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών ή το άλλοθι για την υπηρεσιακή και ιδεολογική τους συμμόρφωση*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 19
- Καββαδίας Γ., (2001), *Νεοφιλελευθερισμός και Αξιολόγηση*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 57
- Κακανά, Δ. (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: 71 Κείμενα για την Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη
- Καρακατσάνης Γ. (1994), *Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Θεσ/νίκη: Art of Text.
- Καρακατσάνης Γ. (1994), *Αξιολόγηση προσώπων και λάθη αξιολόγησης*, Σχολείο και ζωή, 5-6, 193-205.

- Καραλής Θ., (1999), *Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης*, Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Καραλής Θ.(χχ), *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*,1-50, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf>
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα
- Κασιμάτη Α., & Γιαλαμάς Β. (2003), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασούτας Μ., (2002), *Στοχαστικοκριτική Σκέψη: Θεωρία και Μέτρηση*, Μεταπτυχιακή Πτυχιακή Εργασία, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασσωτάκης Μ. (1981), *Η Αξιολόγηση Της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα
- Κασσωτάκης Μ. (1992), *Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματά του*, στο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 46-70.
- Κασσωτάκης Μ. (1998), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δ' έκδοση*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κασσωτάκης Μ. (2003), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-8, Πατάκης, Αθήνα
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρή Γ. (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία*, Τόμοι I & II, 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. (2011), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Αθήνα : Πεδίο,535-565.
- Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (1998), *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990-1997)*, Αθήνα: Gutenberg
- Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., Τσιριγώτης Θ & Καββαδίας Γ. (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνη
- Καψάλης Α. & Χανιωτάκης Ν. (2011), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, Αθήνα : Αφοί Κυριακίδη
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2002), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα, ΚΕΕ.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, Τόμοι I-IV, Αθήνα : ΚΕΕ.
- Κρέκης Δ. (2012), *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/31\\_Krekis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf)
- Κυριαζή Ν. (2000), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριαζή Ο. (2002), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002*, Επιστήμες της Αγωγής, 3, 23- 30.
- Κυριαζή Ν. (2006), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυριακίδης Λ. & Δημητρίου Δ. (2002), *Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό*, Επιστήμες της Αγωγής, 3, 31- 46.
- Κωνσταντίνου Χ., (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα : Gutenberg
- Κωνσταντίνου Χ. (2002), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης

- Λαθούρης Δ. (2001), *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών*, Τα Εκπαιδευτικά, 59-60, 223-231
- Λιακοπούλου Μ. (2012), *Θεωρία, πράξη, άρρηκτες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Άρθρο ανερτημένο στην ιστοσελίδα «Ο Ελληνικός Ιστότοπος για την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης». [www.actionresearch.gr](http://www.actionresearch.gr)
- Λουκέρης Δ., Κατσαντώνη Σ., Συρίου Ι. (2009), *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 180-194
- Λυδάκη Α. (2001), *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Λυκοσκούφη Ε. (2005), *Διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια Διαθεματική – Δομητιστική προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μαγγόπουλος Γ. (2005), *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μάνδαλος Λ. (1996), *Συνεργατική και σχετιζόμενη με κριτήρια αξιολόγησης διδασκαλία*, Σχολείο και ζωή, 7-8-9, 264 – 277.
- Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ., Δαλαβίνας Θ. (2009), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 195-209
- Μαρκόπουλος Ι. & Λουριδάς Π. (2010), *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*, Επιστημονικό Βήμα, 14, 25-41
- Ματσαγγούρας Η. (2000), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Θεωρία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η. & Χέλμης Σ. (2002), *Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο*, Επιστήμες Αγωγής, 2, 7-25
- Ματσαγγούρας Η. (2002), *Η Ταυτότητα του Δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας*, στο Μ. Αλεξιάδης (επιμ.), *Θητεία*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

- Ματσαγγούρας Η. (2004), *Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών*, Επιστήμες της Αγωγής, 1
- Ματσαγγούρας Η. (2004), *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη*, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας Η. (2006), *Θεωρία της Διδασκαλίας – Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικό – κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η. (2014), *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/EPIMORFOTIKO%20YLIKO\\_AXIOLOGISI\\_TELIKO\\_CD.pdf](http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/EPIMORFOTIKO%20YLIKO_AXIOLOGISI_TELIKO_CD.pdf)
- Μαυρογιώργος Γ. (2000), *Αξιολόγηση και διδασκαλία*, έκδοση Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Μαυρογιώργος Γ. (2003), *Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 26-27, Πατάκης, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ
- Μαυρογιώργος Γ. (2014), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Πολιτική χρήση και μεθοδολογικές αλχημείες*, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/apopsin/%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%BD>
- Μουτζούρη Ε. & Δασκαλόπουλος Ι. (2005), *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 34-45
- Μπαγάκης Γ. (2001), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαλάσκας Κ. (1992), *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον Προβληματισμό στον Προσδιορισμό και το Σχεδιασμό του*, Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 24-35.
- Μπαλάσκας Κ. (1999), *Ο Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη: προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία*, Νέα Παιδεία, 89, 13- 22

- Μπουζάκης Σ.(1998), *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Αθήνα : Gutenberg
- Μπουλούμπασης Χ. (2010), *Ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών*, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 12, 37-48.
- Μπράϊλας Α. (2013), *Η δυννητική μαθησιακή κοινότητα : κοινωνιο-ψυχολογικές, παιδαγωγικές και τεχνολογικές παράμετροι*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
- Νεράντζης Ι. (2001), *Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και η μετατροπή τους σε Προγράμματα Επιμόρφωσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 118,89-100
- Νικολάου Ε. (2010), *Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλής συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών με τα συνομήλικά τους παιδιά*, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΕ', 58, 285
- Ξανθάκου Γ., Τσινάς Ε., Αθανασίου Δ., Γεωργακοπούλου Α., Γεωργιάς Π., Αλειφέρη Ν., Νερούλιδη Ν., Καϊλα Μ. (2000), *Στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών Α'θμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου και Κυκλάδων σχετικά με την αξιολόγησή τους*, στο: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, πρακτικά του 2ου πανελληνίου συνεδρίου τόμος Α', Αθήνα, Ατραπός, σελ. 402- 414.
- Ομάδα Εργασίας - Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού), 2012, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
- Παμούκτσογλου Α. (2000), *Σχολικός Σύμβουλος: Αποτυχημένος θεσμός ή «Αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος*, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ατραπός, Αθήνα
- Παπαγεωργίου Γ. (1998), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδάκης Ν. (2003), *Εκπαιδευτική Πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική, επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Παπαδάκης Ν. & Χανιωτάκης Ν. (2011), *Εκπαίδευση – Κοινωνία και Πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο
- Παπαδοπούλου Β., Χόνδρας Α., Τσακίριδου Ε. (2011), *Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα*, Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 51,159-179
- Παπαϊωάννου Σκ. (επιμ.) (2007) *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου Π., (2002), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαντωνίου Σ. & Πετρίδου Α. (2012), *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Διευθυντές τους: απόψεις Διευθυντών για τον προτεινόμενο αναβαθμισμένο ρόλο τους*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση,53,139-157
- Παπασταμάτης Α. (2001), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-63
- Παρασκευόπουλος Θ. (2004), *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, εκδ. ιδίου.
- Πασιαρδής Π. (1994), *Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20-21, 171- 205.
- Πασιαρδής Π. (1994), *Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού*, Νέα Παιδεία, 72, 15-33.
- Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι., Τσιάκκιρος Α. (2005), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ. (2007), *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Μεταίχμιο



- Πλιόγκου Β. (2008), *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Ποιμενίδου Δ. (2008), *Η επίδραση της Προσωπικής Θεωρίας του εκπαιδευτικού σχετικά με τις αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης στην αλληλεπίδρασή του με του μαθητές*, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (2010), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος
- Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία Αθήνα: 2009
- Ρεκαλίδου Γ. & Μούσχουρα Μ. (2005), *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις*, Επιστήμες Αγωγής, 4, 175-191
- Ρούσσης Ρ. (2006), *Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του νομού Μεσσηνίας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Σολομών Ι. (επιμελ.) (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σοφού Ε. & Ματσαγγούρας (2006), *Οι μεταφορικές χρήσεις ως μέσο διερεύνησης των προσωπικών θεωριών των δασκάλων: Οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 42, 143-159
- Σπανακά Α. (2008), *Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ*, The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4, 61-71
- Σπυροπούλου Ε. (2012), *Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Στρατή Ε. (2008), *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

- Σωτηροπούλου Κ. (1998), *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσαντάκης Γ.(2007), *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Γιαχούσης
- Τσιώλης Γ. (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τσιώλης Γ. (2011), *Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση ερευνητική στρατηγική*, στο Γ.Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας (επιμ): *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος
- Τσιώλης Γ. (2011), *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις*; στο Μ.Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, Σ.Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Εκδόσεις Πεδίο
- Φωτοπούλου Β. (2013), *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Χαϊδεμενάκου Σ. (2005), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Διπλωματική Διατριβή
- Χανιωτάκης Ν., Καψάλης Α. (2002), *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27- 36.
- Χαρακόπουλος Κ. (1998), *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα
- Χαραλάμπους Δ. και Γκανάκας Ι.(2006), *Το Ζήτημα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και του Εκπαιδευτικού Έργου στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα*, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7

- Χατζηαποστόλου Α. (2013), *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Νόμος 1304/1982
- Π.Δ. 214/1984
- Νόμος 1566/1985
- Σχέδιο Π.Δ./1988
- Σχέδιο Π.Δ./1992
- Νόμος 2043/1992
- Π.Δ. 320/1993
- Νόμος 2525/1997
- ΥΑ Γ2/1998
- ΥΑ Δ2/1998
- Π.Δ. 140/1998
- Νόμος 2986/2002
- Σχέδιο ΥΑ/2002
- Νόμος 3848/2010
- Νόμος 4024/2011
- ΥΑ Γ1/2013
- Π.Δ. 152/2013

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams-Webber J. R. (2013), *Some Functional Relationships Informing the Structure of Personal Constructs*, *Journal of Constructivist Psychology*, 26:3, 202-209
- Babbie E. (2011), *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Bazeley P. (2007), *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage
- Bell J., (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μετάφρ. Ρήγα, Αθήνα, Gutenberg
- Bell R. (2003), *The Repertory Grid Technique*, στο Fransella F. (επιμ.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*, England: John Wiley & Sons
- Butler R (2009), *Reflections in Personal Construct Theory*, England: John Wiley & Sons
- Butt T. and Burr (2004), *An Invitation to Personal Construct Psychology*, 2nd edition, London: Whurr publishers
- Butt T. (2009), *Different Readings of Personal Construct Theory*, στο Butler R (επιμ.), *Reflections in Personal Construct Theory*, England: John Wiley & Sons
- Calderhead, J. (1989)., Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Caputi P., Foster H., Viney L., (2006), *Personal Construct Psychology New Ideas*, England: John Wiley & Sons.
- Carr W., Kemmis S., (1997), *Για Μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία - Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Κώδικας, Αθήνα
- Castiglioni M. , (2011), *Departing from classical logic: a logical analysis of personal construct theory*. *Journal of Constructivist Psychology*, 24: 93–121
- Charmaz K. (2006), *Construing Grounded Theory*, London: Sage
- Chiari G., Nuzzo M.(2003), *Kelly's Philosophy of Constructive Alternativism*, στο Fransella F. (επιμ.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*, England: John Wiley & Sons

- Chiu C., Hong Y., (1997), *Lay dispositionism and implicit theoriew of personality*, Journal of Personality and Social Psychology, 73,19-30
- Clark C. M. & Yinger R. J. (1977), *Research on teacher thinking*, Journal of Curriculum Inquiry, 7, 279-304.
- Clark C. & Peterson P. (1986), *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3<sup>rd</sup> Edition). New York: MacMillan.
- Clark C.M. (1988), *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking*. Educational Researcher, 17(2), 5-12.
- Cohen L. & Manion L., (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2007), *Research Methods in Education*, Routledge
- Corbin J. & Strauss A., (1990), *Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria*. Qualitative Sociology, 13 (1): 3-21
- Corbin J. & Strauss A. (1996), *Analytic Ordering for Theoretical Purposes*, Qualitative Inquiry, 2 (2): 139-150
- Corbin J. & Strauss A. (1998). *Basics of Qualitative Research*, London: Sage
- Creswell J. (2011), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ίων
- Denzin N. & Lincoln Y. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage
- Dey I., (1993), *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*, London, Rutledge and Kegan Paul.
- Dorovolomo J. (2004), *Teachers' Practical Theory: Personal articulation and implications for teachers and teacher education in the Pacific*, Pacific Curriculum Network, 13(1& 2), 10-16.
- Dunne C., (2011), *The place of the literature review in grounded theory research*, International Journal of Social Research Methodology, 14,2, 111-124

- Dweck C., Chiu C., Hong Y., (1995), *Implicit Theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives*, Psychological Inquiry, 6, 267-285
- Ellet et al. (2002), *Web based support for teacher evaluation and professional growth: The professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES)*, Journal of Personnel evaluation in education, 16:1, 63-74.
- Eurydice (2004), *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit
- Fitzpatrick L. Sanders J. Worthen B. (2004), *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Fransella F. (2003), *International Handbook of Personal Construct Psychology*, England: John Wiley & Sons
- Gage N.(1978), *The scientific basis of the art of teaching*, Νέα Υόρκη: Teachers College Press
- Glaser B.G. and Strauss A., (2006), *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*, Sicago, Adline.
- Glaser B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press
- Handal G. & Lauvas P. (1987), *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*, Milton Keynes: SRHE & Open University Educational Enterprises.
- Hopkins D. (1989), *Evaluation for school improvement*, Open University Press.
- Kurz T., Batarello I., Middleton J. (2009), *Examining elementary preservice teachers' perspectives concerning curriculum themes for video case integration*, Education Tech Research, 57, 461–485
- Kyriakides L. and Campell R. (2003), *Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research*, στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol17:1, 21-40, Kluwer Academic Publishers, Netherlands
- Kyriakou C. (1997), *Effective teaching in schools: theory and practice*, Stanley thornes, Cheltenham

- Lacey A. Luff D., (2001), “*Qualitative data analysis*”, in *Trend Focus on Research and Development in Primary Health Care : An Introduction to Qualitative Analysis*, Trend Focus, London.
- Leroy N., Bressoux P., Sarrazin PH., & Trouilloud D. (2007), *Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate*, 12, 529-545, European Journal of Psychology of Education.
- Levin B. & He Y. (2008)., *Investigating the Content and Sources of Teachers' Candidates' Personal Practical Theories (PPT)*, Journal of Teacher Education, 59(1), 55-68. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://jte.sagepub.com/content/59/1/55/>.
- Lichtman M.(2010), *Qualitative Research in Education: A user's Guide*, Sage
- Lodico M., Spaulding D, Voegtle K. (2006), *Methods in Educational Research, From Theory to Practice*, San Francisco: Jossey - Bass
- Long C. (1995), *Understanding Personal Theory for Elementary School Teachers Implementing Curricular Change*, Διπλωματική εργασία - Bachelor of Arts, Oklahoma State University.
- McQualter J. W. (1985) *Becoming a teacher: preservice teacher education using personal construct theory*, Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 11:2, 177-186
- McWilliams S. (2013), *A 21st-Century Personal Construct Psychology Upgrade*, Journal of Constructivist Psychology, 26:3, 164-171
- McWilliams S. (2003), *Belief, Attachment and Awareness*, στο Fransella F. (επιμ.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*, England: John Wiley & Sons
- MacBeath. J. (2012), *Future of Teaching Profession*, Education International Research Institute & University of Cambridge, Brussels :Education International
- Manning R (1988), *The teacher evaluation Handbook step by step techniques and forms for improving instruction*, Prentice Hall, USA.
- Marland P.W. (1995), *Implicit Theories of Teaching*, Στο L.W. Anderson (επιμ.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 131-136, Οξφόρδη: Pergamon, Elsevier Science

- Mason J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο
- Mertens D., (2009), *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Μεταίχμιο
- Milanowki A. and Heneman H. (2001), *Assessment of teacher reaction to a standards- based teacher evaluation: A pilot study*, στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol15:3,193-212, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- OECD (2009), *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, Paris:OECD
- OECD (2009), *School Evaluation, Teacher Appraisal and Feedback and the Impact on Schools and Teachers*, in OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Ch.5, pp.137-188
- Oosterhof A., (2010), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*, (Α. Θεοδωρακάκου, Μτφρ.). Αθήνα: Έλλην
- Osborne A. (1990), *Managing the evaluation of schools*, στο: Education management for the 1990s, West- Burnham Longman, London.
- Outhwaite W. & Turner S. (2007), *The Sage handbook of Social Science Methodology*. London: Sage
- Ovando M (2001), *Teachers' perceptions of a learned-centered teacher evaluation system*, στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol15:3 213-231, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Pajares M. F. (1992), *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), 307-332
- Piggot-Irvine E., (2003), *Key features of appraisal effectiveness*, International Journal of Educational Management, Vol. 17 Iss: 4,170 - 178
- Pope M., Denicolo P. (2001), *Transformative Education - Personal Construct Approaches to Practice and Research*, Λονδίνο:Whurr Publishers
- Pope M. (2003), *Construing Teaching and Teacher Education Worldwide*, στο Fransella F. (επιμ.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*, England: John Wiley & Sons
- Ravenette T. (2000), *Personal Construct Theory in Educational Psychology - A Practitioner's View*, Λονδίνο: Whurr Publishers



- Robson C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Scriven M. (1990), *Teacher selection*, στο: *The new handbook of teacher evaluation*, Corwin Press, California
- Sherman R. & Webb R. (1988), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, London: Routledge Falmer
- Stufflebeam D. & Sanders J. (1990), *Using the personal evaluation standards to improve teacher evaluation*, στο: *The new handbook of teacher evaluation*, Corwin Press, California
- Stufflebeam D. & Shinfield (1995), *Teacher evaluation to effective practice* στο: *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, Kluwer Academic Publishers, London
- Stufflebeam D. & Shinfield (1995), *School professionals' guide to improving teacher evaluation system*, στο: *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, Kluwer Academic Publishers, London
- Thomas S., Butler R., Hare D., Green D., (2011), *Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities*, 39, 225–232, *British Journal of Learning Disabilities*.
- Torff B. & Sternberg R.J. (2001), *Intuitive conceptions among learners and teacher*, στο B. Torff & R.J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Truneckova D. & Viney L. (2012), *Personal construct psychology model of school counselling delivery*, *British Journal of Guidance & Counselling*, 40:5, 431-448
- Uhlenbeck A. and Verloop N. and Beijaard D. (2002), *Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment*, στο: *Teachers college record*, vol104:2, Teachers college Columbia University, 247-272.
- Wallas P., Parahoo K., Fleming P., (2010), *The role and place of knowledge and literature in Grounded Theory*, *Nurse Researcher*, 17,4,8-17
- Warren B.(2009), *Critical Consciousness in Action: Reflections on Reflection in, From and Beyond Personal Construct Psychology*, στο Butler R (επιμ.), *Reflections in Personal Construct Theory*, England: John Wiley & Sons

- Winter D. A. (2003), *The constructivist paradigm*. Στο: Woolfe, R. et al. (Ed) (2003), *Handbook of counselling psychology*, London: Sage.
- Winter D.,(2012), *Still radical after all these years: George Kelly's The psychology of personal constructs*, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18, 276–283.
- Winter D.(2013),*Personal Construct Psychology as a Way of Life*, *Journal of Constructivist Psychology*, 26:1, 3-8

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κωδικός:

Στοιχεία εξεταζόμενου

Φύλο:

Ηλικία:

Τύπος Σχολείου που εργάζεται:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Διάρκεια συνέντευξης:

### Ερωτήσεις συνέντευξης

- 1) Όταν ακούτε τη φράση «αξιολόγηση εκπαιδευτικών», ποια είναι η πρώτη λέξη/σκέψη που σας έρχεται στο μυαλό;

.....  
.....

- 2) Εσείς είστε υπέρ ή κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; (Ανάλογα με την απάντηση ζητάμε να αναφερθούν και ορισμένα επιχειρήματα)

.....  
.....

- 3) Θα σας λέω τώρα την αρχή μιας πρότασης και εσείς θα τη συνεχίζετε όπως θέλετε:

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για εμένα είναι.....
- Η βαθμολόγηση.....
- Η προαγωγή των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης...
- Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης...
- Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης.....
- Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης.....

4) Είστε ενημερωμένοι αναφορικά με το Π.Δ. 152/2013 με βάση το οποίο θα γίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιον τρόπο έχετε ενημερωθεί;

.....  
.....

5) Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας».

- Κατά πόσο πιστεύετε ότι το σκεπτικό του συγκεκριμένου Π.Δ. ανταποκρίνεται σε αυτό το σκοπό;

.....  
.....

6) Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια τα οποία θεωρείτε ως κατάλληλα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; (π.χ. Εκπαιδευτικό περιβάλλον, Σχεδιασμός - προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού)

.....  
.....

7) Συμφωνείτε να είναι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος οι φορείς αξιολόγησής σας; Αν δεν συμφωνείτε, ποιους άλλους φορείς θα προτεινάτε;

.....  
.....

8) Κατά την προσωπική σας εκτίμηση ποια θα έπρεπε να είναι τα χαρακτηριστικά ενός Σχολικού Συμβούλου για να είναι ένας "ιδανικός αξιολογητής";

.....  
.....

9) Κατά την προσωπική σας εκτίμηση ποια θα έπρεπε να είναι τα χαρακτηριστικά ενός Διευθυντή για να είναι ένας "ιδανικός αξιολογητής";

.....  
.....

10) Πόσο εύκολο ή δύσκολο θεωρείτε για τον Σχολικό Σύμβουλο να συμβιβάσει τον υποστηρικτικό και τον αξιολογικό ρόλο;

.....  
.....

11) Πόσο εύκολο ή δύσκολο πιστεύετε ότι είναι ο Διευθυντής να διευθύνει τη Σχολική Μονάδα και από την άλλη πλευρά να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς;

.....  
.....

12) Ποια ή ποιες μεθόδους θεωρείτε ότι είναι οι καταλληλότερες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; *Παρατήρηση, Αξιολόγηση με συμβόλαιο, Διαπίστωση της απόδοσης των μαθητών, Διαπίστωση παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης, Αυτοανάλυση, Αλληλοαξιολόγηση, Τήρηση αρχείων (portfolio), Εξετάσεις, Διάφοροι συνδυασμοί*

.....  
.....

13) Ο Κώστας υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται την αξιολόγηση για να βελτιωθούν στον τρόπο διδασκαλίας τους και θεωρεί ότι η αξιολόγηση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της δεν θα τον βοηθήσουν, ούτε θα αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει. Πιστεύει ότι δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα και ότι δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο.

- Ποια είναι η γνώμη σας για όσα αναφέρει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός;
- Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη πραγματοποίηση συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας και δεν λαμβάνει υπόψη την ελευθερία και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών;
- .....
- .....

14) Ο Γιώργος και η Ιωάννα είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία. Ο Γιώργος πιστεύει ότι η αξιολόγηση βοηθά ώστε να διαχωρίζονται οι "καλοί" από τους "κακούς" εκπαιδευτικούς, ώστε οι "καλοί" να προαχθούν διοικητικά, βαθμολογικά και μισθολογικά. Η Ιωάννα αντίθετα πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και συνεπώς στην επιμόρφωση τους.

- Ποια είναι η δική σας γνώμη;  
(Αν υποστηριχθεί η γνώμη της Ιωάννας) Πιστεύετε ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε μια ουσιαστική επιμόρφωση ή όχι;

.....  
.....

- 15) (Μπορεί να γίνει ως ερώτηση σε όσους στην ερώτηση 9 ακολούθησαν τη γνώμη του Γιώργου.) Ποια είναι η γνώμη σας για τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους; Πιστεύετε ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε μια ουσιαστική επιμόρφωση ή όχι;

.....  
.....

- 16) Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδεθεί με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη;

.....  
.....

- 17) Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι με τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση δεν διασφαλίζεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα.

- Εσείς προσωπικά συμφωνείτε;  
(Συμφωνία: Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε διασφαλίζεται;  
Υπάρχει τρόπος να διασφαλιστεί;  
Διαφωνία: Θεωρεί ότι το σύστημα είναι έγκυρο, αξιόπιστο κλπ.)

.....  
.....

- 18) Ο Γιάννης πιστεύει ότι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, την κτιριακή υποδομή των σχολείων, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τα διαθέσιμα μέσα και τους πόρους, τις κοινωνικές ανισότητες, κ.ά.

- Ποια είναι η δική σας γνώμη;

.....  
.....

19) Πιστεύετε ότι θα πρέπει να συνδεθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας;

.....  
.....

20) Κατά την προσωπική σας εκτίμηση η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να θεωρείται κριτήριο για την αξιολόγησή τους;

.....  
.....

21) Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι προβληματισμοί σας αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Έχετε να προτείνετε τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση θα ήταν αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και πιο αποτελεσματική;

.....  
.....

22) Θα θέλατε να αναφέρετε κάτι ακόμα;

.....  
.....