

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

Μεταπτυχιακή εργασία

ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΓΓΟΠΟΥΛΟΣ

***«Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας αναφορικά
με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»***

Τριμελής Επιτροπή

- 1. Επόπτης: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Επίκουρος Καθηγητής)**
- 2. Μέλος: Ιωάννης Κανάκης (Καθηγητής)**
- 3. Μέλος: Γιώργος Φλουρής (Καθηγητής)**

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΜΑΪΟΣ 2005

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	12
1.1	Εισαγωγή	12
1.2	Αξιολόγηση	12
1.3	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	15
1.4	Εκπαιδευτικό έργο	17
1.5	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	19
1.6	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	23
1.7	Αποτελεσματικό σχολείο	26
1.8	Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός	30
2	ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
2.1	Εισαγωγή	33
2.2	Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών	33
2.3	Ερμηνευτική	37
3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	40
3.1	Εισαγωγικά στοιχεία για την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας	40
3.2	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο	45
3.3	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου με βάση την έρευνα στη χώρα μας	52
3.4	Η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό	55
3.5	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο	58
3.6	Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με βάση την έρευνα στη χώρα μας	63
4	Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	70
4.1	Η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο	70
4.2	Η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας	81
4.3	Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	92
4.3.1	Εισαγωγή	92
4.3.2	Νομοθετικά κείμενα και κριτήρια ανάλυσής τους	93
4.3.3	Σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	94

4.3.4	Στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	97
4.3.5	Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	99
4.3.6	Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	102
4.3.7	Μέθοδοι αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	106
4.3.8	Χρόνος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	110
4.3.9	Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	113
4.3.10	Δυνατότητα υποβολής ενστάσεων των εκπαιδευτικών	116
4.3.11	Συμπεράσματα	118
4.4	Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	121
4.5	Σκοποί της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	124
4.5.1	Απόδοση λόγου	126
4.5.2	Επαγγελματική ανάπτυξη	127
4.6	Στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	131
4.7	Έρευνες για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο	139
5	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	148
5.1	Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	148
5.2	Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	154
5.2.1	Ο αξιολογητής	155
5.2.2	Στελέχη της εκπαίδευσης ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	160
5.2.2.1	Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	161
5.2.2.2	Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	162
5.2.3	Εκπαιδευτικοί ως φορείς αξιολόγησης του έργου τους (αυτοαξιολόγηση)	164
5.2.4	Συνάδελφοι ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	166
5.2.5	Γονείς ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	168
5.2.6	Μαθητές ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	170
5.3	Πηγές συλλογής δεδομένων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	171
5.4	Μεθοδολογία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	172
5.4.1	Παρατήρηση της διδασκαλίας ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	173
5.4.2	Συνέντευξη ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	177
5.4.3	Μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	179
5.4.4	Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	182
5.4.5	Τεστ και εξεταστικά κέντρα ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	183
5.4.6	Καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	183
5.5	Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου	184

	των εκπαιδευτικών	
5.6	Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	187
5.7	Τρόποι αποτίμησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	189
5.8	Αντικειμενικότητα – εγκυρότητα - αξιοπιστία στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	189
6	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	194
6.1	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	194
6.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	196
6.3	Διερευνητικά ερωτήματα	197
6.4	Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας	199
6.4.1	Περιγραφή του δείγματος	202
6.6	Μέθοδοι και τεχνικές	204
6.7	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	208
7	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	211
7.1	Εισαγωγή	211
7.2	Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωση για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	212
7.3	Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους	214
7.4	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»	217
7.5	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	220
7.6	Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	230
7.7	Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	233
7.8	Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	237
7.9	Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	240
7.10	Μέθοδοι/τεχνικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	241
7.11	Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, δυνατότητα άσκησης ένστασης και επιπτώσεις των αποτελεσμάτων στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών	243
7.12	Προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος	246
8	ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ	248
8.1	Εισαγωγή	248
8.2	Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση και πηγές ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης -	249

	νομοθετικού πλαισίου	
8.3	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	253
8.4	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους	256
8.5	Κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	263
8.6	Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	266
8.7	Φορείς αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	267
8.8	Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	274
8.9	Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	282
8.10	Συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	285
8.11	Προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	288

**ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ
ΒΑΘΜΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
9 ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

9.1	Εισαγωγή	290
9.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	291
9.3	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	293
9.4	Βαθμός συμφωνίας προς την αξιολόγηση, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	295
9.5	Κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	297
9.6	Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	298
9.7	Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης	298

10	ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	301
10.1	Εισαγωγή	301
10.2	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης	301
10.3	Κριτήρια αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης	303
10.4	Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης	304
10.5	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης	306
10.6	Κριτήρια αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης	307
10.7	Μέθοδοι – τεχνικές, γνωστοποίηση και ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης	308
11	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	312
11.1	Ενημέρωση ως προς τα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και νομοθετικού πλαισίου	312
11.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»	313
11.3	Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	314
11.4	Βαθμός συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση	318
11.5	Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	320
11.6	Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη	323
11.7	Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	324
11.8	Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	327
11.9	Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών	329
11.10	Συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, δικαίωμα ένστασης και προτάσεις των εκπαιδευτικών	331
11.11	Συμπεράσματα	333
11.12	Προτάσεις	335
	Παράρτημα Α	338
	Παράρτημα Β	342
	Βιβλιογραφία	350

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε από το ξεκίνημα της επαγγελματικής μου πορείας ένα χώρο ανάπτυξης αντικρουόμενων απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου έντονες συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν ακόμη και μέσα στο αυτοκίνητο πηγαίνοντας ή επιστρέφοντας από το σχολείο. Συχνά διερωτόμουν για το ποιο μπορεί να είναι το υπόβαθρο αυτών των τόσο διαφορετικών απόψεων.

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. Ευλόγως η ορθότητα των επιχειρημάτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ακόμη και αφοπλιστική. Νομίζω ότι είναι αρκετά δύσκολο να αντικρουστούν με ουσιαστικά αντεπιχειρήματα οι παραπάνω τοποθετήσεις. Στη συνέχεια το ερώτημα που ετίθετο ήταν εάν η παραπάνω επιχειρηματολογία είχε τη βάση της σε ερευνητικά δεδομένα ή αποτελούσε αυτονόητες, ορθολογικές επιστημάνσεις αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

Η συζήτηση όμως, δεν περιορίζονταν μόνο στη θετική διάσταση της αξιολόγησης. Ένα βασικό επιχείρημα, που αναδείκνυε κυρίως την αγωνία των νεοδιόριστων, αναφέρονταν στο πώς θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί 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. Σε αυτές τις συνθήκες εργασίας η αξιολόγηση θα αποδώσει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του ευρύτερου πλαισίου διδασκαλίας. Θα αξιολογηθούν με τον ίδιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί των μονοθέσιων σχολείων όπου οι εγγενείς αδυναμίες των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων είναι προφανείς, με τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων σχολείων όπου οι συνθήκες εργασίας είναι σαφώς περισσότερο υποστηρικτικές. Ποιοι θα είναι οι αξιολογητές, πώς θα επιλέγονται και κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τους εμπιστευτούν. Θα έχουν την ικανότητα να αποστασιοποιηθούν από τις προσωπικές τους επιλογές αναφορικά με τη διδασκαλία ή θα επιβάλλουν τις δικές τους προτιμήσεις θεωρώντας τον εαυτό τους αυθεντία. Εκτιμώ και πάλι ότι είναι αρκετά δύσκολο να απορριφθούν ως ανεδαφικοί

οι παραπάνω προβληματισμοί. Έτσι λοιπόν όπως και στην περίπτωση των επιχειρημάτων υπέρ ετίθετο το αντίστοιχο ερώτημα, τα επιχειρήματα αυτά βασίζονταν σε ερευνητικά δεδομένα ή αποτελούσαν σκέψεις αντλούμενες από το μικροεπίπεδο της καθημερινής πρακτικής.

Αρχική μου πεποίθηση από την κριτική ανάλυση των παραπάνω επιχειρημάτων αποτέλεσε το γεγονός ότι η αξιολόγηση έχει διττή φύση και καλείται να επιλέξει ή να ισορροπήσει ανάμεσα σε δυο κατά την άποψή μου εκ διαμέτρου αντίθετες λειτουργίες. Η πρώτη έχει σαφώς υποστηρικτικό, βελτιωτικό, ανατροφοδοτικό, μετασχηματιστικό χαρακτήρα που πιθανά διαπερνά κάθετα το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκινώντας από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις σχολικές μονάδες, καταλήγοντας φυσικά στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη πλευρά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πολιτική διεργασία και σαφέστατα ένα τρόπο χειραγώγησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος διαπερνά και πάλι το σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκινώντας όπως και προηγουμένως από τους μαθητές και καταλήγοντας στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιλογή της μιας ή της άλλης διάστασης ανήκει σε αυτούς που εμπλέκονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κυρίως στην Πολιτεία, στους αξιολογητές και στους εκπαιδευτικούς. Όμως, κάθε επιλογή έχει και το τίμημά της έτσι και η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης απόφασης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που διαχέεται στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μήπως τελικά η σύνθεση των διαφορετικών απόψεων μπορεί να επιτρέψει την υιοθέτηση της επιλογής εκείνης που θα αναδεικνύει ότι χρησιμότερο μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και παράλληλα να περιορίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα αρνητικά στοιχεία που παρουσιάζονται. Όμως, ως απαραίτητη προϋπόθεση εμφανίζεται η συνειδητή εμπλοκή, η συνεργασία, ο αμοιβαίος σεβασμός, η τήρηση των συμφωνηθέντων μεταξύ των εμπλεκόμενων, ο προβληματισμός που θα εμπλουτίζει τη συζήτηση και όχι οι υπεκφυγές. Ίσως οι παραπάνω προϋποθέσεις στα πλαίσια ενός γραφειοκρατικού και απρόσωπου μηχανισμού όπως πιθανά θα χαρακτήριζαν αρκετοί το εκπαιδευτικό σύστημα να θεωρούνται ως κενό γράμμα. Αν όμως στο μακροεπίπεδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ο παραπάνω προβληματισμός πιθανά ισχύει, στο μικροεπίπεδο της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και της τάξης εκτιμώ ότι οι παραπάνω προϋποθέσεις αποτελούν τη βάση

λειτουργίας ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού συστήματος αξιολόγησης. Ίσως κρίσιμο παράγοντα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί η διαλεκτική σύνθεση των απόψεων.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: Τον επίκουρο καθηγητή Ν. Ανδρεαδάκη που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές του σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας. Τον καθηγητή Ι. Κανάκη για τις αξιόλογες παρατηρήσεις του. Τον καθηγητή Γ. Φλουρή για τη βοήθεια και τις καίριες υποδείξεις του.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω επίσης στον υποψήφιο διδάκτορα Ε. Στιβακτάκη και τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Κατερίνα Δαμιανάκη για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, όλους τους συναδέλφους που συνέστησαν το δίκτυο των διαμεσολαβητών και συνέβαλαν σημαντικά στη διακίνηση, τη συγκέντρωση και την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συζητήσουν μαζί μου στο πλαίσιο των συνεντεύξεων.

Τα οποιαδήποτε λάθη ή παραλείψεις είναι αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

**ΡΕΘΥΜΝΟ
ΜΑΪΟΣ 2005**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει μια μειοψηφία εκπαιδευτικών οι οποίοι αξιολογήθηκαν για τελευταία φορά σχεδόν πριν είκοσι χρόνια. Παράλληλα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει αξιολογηθεί.

Η συζήτηση για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών απασχολεί την εκπαιδευτική και την ακαδημαϊκή κοινότητα, την Πολιτεία και την κοινή γνώμη από τη στιγμή της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982. Ένα σύνολο επιχειρημάτων έχει αναπτυχθεί υποστηρίζοντας τόσο τις θέσεις εκείνων που αποδέχονται την αξιολόγηση όσο και τις θέσεις όσων διάκεινται αρνητικά. Εύλογα θα μπορούσε να κάποιος να θέσει το παρακάτω το ερώτημα: η μη κατάληξη του τόσο μακροχρόνιου προβληματισμού σε συγκεκριμένα συμπεράσματα και κατ' επέκταση στην υιοθέτηση κοινών αποφάσεων περιορίζει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος; Αν όντως αυτό συμβαίνει δε θα ήταν σκόπιμο να δρομολογηθούν άμεσα δράσεις βασισμένες σε κοινές επιλογές προκειμένου να υπερκεραστεί η στασιμότητα;

Παράλληλα η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνεχίζεται και αναφέρεται στις θέσεις των άμεσα εμπλεκομένων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους; Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που αξιοποιούν προκειμένου να αιτιολογήσουν την αποδοχή, την άρνηση, ακόμη και το σκεπτικισμός τους απέναντι σε μια διαδικασία όπου επιτελείται καθημερινά στον κοινωνικό και φυσικό χώρο του ανθρώπου. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τους μαθητές τους και να μην αποδέχονται και τη δική τους αξιολόγηση, ιδιαίτερα όταν εργάζονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος όπου η ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου νομιμοποιεί την Πολιτεία να αξιολογεί το προσωπικό της; Τι σηματοδοτεί η επιλεκτική χρήση της αξιολόγησης, όταν σήμερα αξιολογείται μόνο ο μαθητής και παράλληλα γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Μήπως το κυρίαρχο ερώτημα ουσιαστικά πρέπει να παραπέμπει στο είδος της αξιολόγησης που είναι χρήσιμο να εφαρμοστεί προκειμένου να συνάδει με τον σύγχρονο προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ενδεχομένως απαιτεί την ανεύρεση ενός κοινού τόπου όπου οι όποιες επιλογές θα έχουν την υποστήριξη και τη δέσμευση

όσων πρόκειται να εμπλακούν στην αξιολόγηση. Έτσι λοιπόν είναι απαραίτητο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να εφαρμοστούν οι κοινές αποφάσεις σε βασικά ερωτήματα όπως γιατί αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, βάσει ποιων κριτηρίων θα αξιολογούνται, ποιος ή ποιοι είναι οι καταλληλότεροι ως αξιολογητές, βάσει ποιας μεθοδολογίας, σε ποιες χρονικές στιγμές της επαγγελματικής τους πορείας, ποια δικαιώματα εξασφαλίζουν τη δημοκρατικότητα της διαδικασίας, πως θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το πώς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί σημαντική διάσταση στη συζήτηση αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παραπάνω ερωτήματα. Στόχος της έρευνας αποτελεί η κατόπτευση των απόψεων αυτών προκειμένου να συμβάλει στον εμπλουτισμό της όλης συζήτησης καθώς και στη διαμόρφωση του κοινού πλαισίου. Ταυτόχρονα επιχειρεί να προσεγγίσει και να αναλύσει κριτικά τις επιλογές της Πολιτείας όπως αυτές εκφράζονται στα σχετικά νομοθετικά κείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να προσδιοριστούν εννοιολογικά ορισμένοι βασικοί όροι της μελέτης που εμπλέκονται είτε άμεσα είτε έμμεσα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι όροι οι οποίοι θα αναλυθούν είναι:

- αξιολόγηση
- εκπαιδευτική αξιολόγηση
- εκπαιδευτικό έργο
- αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών
- αποτελεσματικό σχολείο
- αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999:27, Ξανθάκου κ.α, 2000:402) ότι σε αρκετούς από τους παραπάνω όρους αποδίδεται συχνά διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η πολυσημία ως προς το περιεχόμενο των όρων αποτελεί ίσως ένα σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια για εννοιολόγησή τους και κατ' επέκταση στη λειτουργική προσέγγισή τους. Είναι, όμως, ταυτόχρονα και αποχρώσα ένδειξη της δυναμικής που παρουσιάζει η σχετική συζήτηση.

1.2 Αξιολόγηση

Η έννοια της αξιολόγησης είναι αυτή με την ευρύτερη διάσταση, είναι αυτή που διατρέχει κάθετα όλους τους υπόλοιπους όρους που θα εξεταστούν. Σε μια πρώτη εκδοχή, η αξιολόγηση ορίζεται ως «.. η διαμόρφωση κρίσης για την ποιότητα ενός έργου ή μιας εργασίας» (Παπασταμάτης, 2001:38). Σύμφωνα με τον Scriven (1991:139), η αξιολόγηση αναφέρεται στον προσδιορισμό της αξίας ενός προσώπου, πράγματος αλλά και ευρύτερα του προϊόντος μιας διαδικασίας. Παρόμοιο περιεχόμενο στην έννοια της αξιολόγησης δίνεται και από τη The joint Committee on

Standards for Educational Evaluation (1981:32) σύμφωνα με την οποία βασικός σκοπός κάθε αξιολόγησης είναι ο προσδιορισμός της αξίας.

Η αξιολόγηση για τον Κωνσταντίνου (2002:38) αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο τμήμα κάθε οργανωμένης διαδικασίας στην οποία εντάσσονται και τα στάδια του σχεδιασμού-προγραμματισμού και της υλοποίησης-εφαρμογής. Συνδέεται με τις διαδικασίες αποτίμησης ατομικών ή συλλογικών δράσεων καθώς και με τα αποτελέσματα αυτών. Ενδιαφέρεται, τέλος, να εξακριβώσει το βαθμό επιτυχίας των στόχων που έχουν τεθεί αλλά και να διαπιστώσει ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στο να περιοριστεί ο βαθμός υλοποίησής τους. Από την παραπάνω προσέγγιση προκύπτει ότι στο πλαίσιο κάθε οργανωμένης διαδικασίας, η αξιολόγηση αναφέρεται στην ολότητα των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα, στα αποτελέσματά τους, ενώ παράλληλα εστιάζει το ενδιαφέρον της και στον εντοπισμό των συνθηκών εκείνων που πιθανά περιορίζουν την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών.

Η αξιολόγηση, ως μια συστηματική διαδικασία, επιβάλλεται να προσδιορίζεται με τρόπο που να εμπεριέχει και την ύπαρξη καθορισμένων επιστημονικών κριτηρίων. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1984:15) *«Αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως»*. Όταν διασφαλιστούν οι συνθήκες βάσει των οποίων η αξιολόγηση συνιστά πλέον επιστημονική διαδικασία, τότε, είναι εφικτή αλλά και αποδεκτή η δυνατότητα συγκρίσεων. Έτσι λοιπόν *«η αξιολόγηση είναι η έκφραση του αποτελέσματος της συγκρίσεως των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα»* (Κασσωτάκης, 1984:19).

Ο Demunter (2001:28) θεωρεί ότι η έννοια της αξιολόγησης πρέπει να εμπεριέχει και την ποιοτική διάσταση προκειμένου να επιτρέψει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού που θα διευκολύνει την κατανόηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Σύμφωνα με τον ορισμό του Demunter *«Η αξιολόγηση επαληθεύει εάν ο στόχος ο οποίος είχε τεθεί επιτεύχθηκε γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τον εξελίξει. Διατυπώνεται μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και επιχειρείται να τους δοθεί νόημα, εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην αξιολόγηση»*.

Από την κριτική θεώρηση του εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «αξιολόγηση» με βάση τους ορισμούς που δόθηκαν προηγουμένως, προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις οι οποίες και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην

παρούσα μελέτη. Η αξιολόγηση έχει διττή σημασιολογική διάσταση: είναι ταυτόχρονα και συστηματική διαδικασία και τελικό προϊόν. Αποτελεί μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία η οποία διενεργείται βάσει συγκεκριμένων και σαφών κριτηρίων αλλά και μέθοδο αποτίμησης, προκειμένου να προσδιοριστεί η αξία ενός γεγονότος, φαινομένου, έργου, προσώπου ή αντικειμένου. Είναι, όμως ταυτόχρονα και ο προσδιορισμός της ίδιας τους της αξίας. Η αξιολόγηση, ακόμη, επιτρέπει την εξακρίβωση του βαθμού επιτυχίας στόχων, τον εντοπισμό των παραγόντων που περιορίζουν την επιτυχή έκβαση της προσπάθειας επίτευξής τους καθώς και την κατανόηση των συνθηκών που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Τέλος, η αξιολόγηση έχει και συγκριτική προοπτική εφόσον επιτρέπει, είτε τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ διαδοχικών αποτελεσμάτων είτε τη διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης ή απόκλισης των αποτελεσμάτων αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο αναφοράς.

Από τη λειτουργική θεώρηση του όρου «αξιολόγηση» απορρέουν ορισμένα σημαντικά ερωτήματα στα οποία θα πρέπει να επιχειρηθούν απαντήσεις σε οποιαδήποτε απόπειρα αξιολόγησης:

α) Γιατί αξιολογούμε; Οι απαντήσεις σ' αυτό το ερώτημα παραπέμπουν στον φιλοσοφικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο-χαρακτήρα της αξιολόγησης. Παραπέμπουν, ακόμη, στην αναγκαιότητα, τη στοχοθεσία αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρονται για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην πράξη.

β) Ποιον αξιολογούμε; Αφορά στο «αντικείμενο» της αξιολόγησης δηλαδή αυτόν που αξιολογείται (πρόσωπο, αντικείμενο, γεγονός, θεσμός, διεργασία, κ.λπ.).

γ) Τι αξιολογούμε; Αφορά στο είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «αντικείμενο» ή με άλλα λόγια στα κριτήρια που υιοθετούνται στην αξιολόγηση ενός «αντικειμένου».

δ) Πώς αξιολογούμε; Το ερώτημα αυτό παραπέμπει στις στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση του είδους και του περιεχομένου των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «αντικείμενο».

ε) Πότε αξιολογούμε; Αναφέρεται στο χρόνο παρέμβασης της αξιολόγησης, δηλαδή στη χρονική στιγμή ή τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες συλλέγονται οι πληροφορίες από το «αντικείμενο».

στ) Ποιος αξιολογεί; Το τελευταίο αυτό βασικό ερώτημα παραπέμπει στο φορέα αξιολόγησης, αυτόν δηλαδή που αξιολογεί. Αν υπάρχει ταυτοπροσωπία του

φορέα με το «αντικείμενο» αξιολόγησης τότε είναι η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης.

1.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1980:22) *«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»*. Στην ίδια λογική της αποδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος στους συντελεστές του με σκοπό την εκτίμηση βάσει κριτηρίων κινείται και ο ορισμός που δίνεται από το Δημητρόπουλο (1999:30) *«Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»*.

Στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν εστιάζεται το ενδιαφέρον μόνο των ερευνητών. Διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ασχολούνται συστηματικά με την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Έχοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς που δόθηκαν από ερευνητές της σχετικής επιστημονικής περιοχής, μπορεί να θεωρηθεί ίσως ότι όταν οι διεθνείς οργανισμοί κάνουν λόγο για αξιολόγηση στην εκπαίδευση επιχειρούν ουσιαστικά να οριοθετήσουν το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο ΟΟΣΑ επιχειρεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τη διασφάλιση της εγκυρότητας και τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της προκειμένου να διευκολυνθεί στην αποτίμηση ενός *«φαντασιακού παγκόσμιου εκπαιδευτικού προϊόντος»* (Βέρδης, 2001:99). Αν υποτεθεί ότι ισχύει η παραπάνω θεώρηση, τότε η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά για τον ΟΟΣΑ συστηματική ανάλυση των σπουδαιότερων πλευρών μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα αξιοποίησης τους. Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων, την κατανομή

πόρων και απόδοση ευθυνών, τη βελτίωση τρεχουσών πρακτικών (Βεργίδης, 2001:41). Για τους δικούς της σκοπούς η Ευρωπαϊκή Ένωση από τα μέσα της δεκαετίας του '90 αναδεικνύει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως βασικό συντελεστή στην επιτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών της επιλογών. Αυτές απεικονίζονται εύγλωττα στο στόχο της Λισσαβόνας «...να αποτελέσει η Ευρώπη την ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001:4). Για την Ευρωπαϊκή Ένωση λοιπόν η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία η οποία ελέγχει το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με την αξιολόγηση παρέχεται πληθώρα πληροφοριών σε πολιτικά πρόσωπα, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, κοινή γνώμη, διευκολύνοντας έτσι τη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των σχολείων και γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα αξιολογικά αποτελέσματα επιτρέπουν σε θεσμούς και φορείς να προχωρήσουν σε συγκρίσεις σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Τέλος, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και τις διαδικασίες που επιτρέπουν την επίτευξη επιθυμητών αποδόσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000:43).

Αν θα επιχειρούσαμε να ανασυνθέσουμε ένα δικό μας ορισμό για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποδομώντας τους ορισμούς που αναφέρθηκαν προηγουμένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: η πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται 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 καθένα από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές,

στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποδόμησή της όμως αποκαλύπτει ότι μπορεί να αφορά και σε ένα τεράστιο όγκο έμψυχων ή μη έμψυχων συντελεστών -πέρα από το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τα σχολικά εγχειρίδια- και οι οποίοι διαδραματίζουν επίσης ουσιαστικό ρόλο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά αναφέρονται: το διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης, το συμβουλευτικό προσωπικό, οι σύλλογοι γονέων, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η αρχική κατάρτιση, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Ολοήμερο Σχολείο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Ειρήνης, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία), τα Προγράμματα Σπουδών, οι διδακτικές μεθοδολογίες, κ.λπ.

Σ' αυτό το σημείο και με βάση τα παραπάνω, αξίζει ίσως να αποσαφηνιστεί η βασική διαφορά των όρων «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» και «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» που πολλές φορές χρησιμοποιούνται από διάφορους συγγραφείς ως συνώνυμοι του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Κατά την προσωπική μας εκτίμηση, ο πρώτος όρος αναφέρεται στη μακροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφορά στην εξέταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Ο δεύτερος όρος αντιστοιχεί στη μικροσκοπική διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφορά καθένα ή ένα μέρος μόνο από τους συντελεστές που προαναφέρθηκαν. Κατά συνέπεια, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι γενικότερος, αποτελεί τη σύνθεση των προαναφερθέντων όρων και συμπεριλαμβάνει τόσο τη μακροσκοπική όσο και τη μικροσκοπική διάσταση.

1.4 Εκπαιδευτικό έργο

Ο όρος εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την εκτίμηση του Παπακωνσταντίνου (1993:21), αποτέλεσε δημιούργημα της αναγκαιότητας για αναζήτηση επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του '70. Το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται από τον ίδιο συγγραφέα (1993:19) ως *«η 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».

Κάτω από μια άλλη οπτική η οποία εντάσσει στον προσδιορισμό της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου το σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «...το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992:32). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992:47) αλλά και την Ξανθάκου (Ξανθάκου κ.α., 2000:403), εκπαιδευτικό έργο είναι «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».

Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993:28-35), είναι: α) «η αυθεντικότητα» που το πιστοποιεί ως ανεπανάληπτο γεγονός, τόσο χωρικά όσο και χρονικά, β) «η συνθετότητα» που αναφέρεται στα διαφορετικά επίπεδα που συντελείται το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος ως όλου, το επίπεδο της σχολικής μονάδας και τέλος το επίπεδο της σχολικής τάξης, και γ) η «σχετικότητα» που υποδηλώνει ότι υφίσταται έντονος υποκειμενισμός στον τρόπο που μπορεί να γίνει αντιληπτό, κατανοητό και ερμηνεύσιμο ως κοινωνικό γεγονός.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έννοια του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται, είτε στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στον επιμερισμό της συνεισφοράς του κάθε παράγοντα στην υλοποίησή του. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών -που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και την παρούσα μελέτη- μπορεί πιθανά να θεωρηθεί ότι αποτελεί προϊόν της εργασίας τους, με τα παρακάτω μάλιστα χαρακτηριστικά: είναι μοναδικό κοινωνικό γεγονός, πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας, διακρίνεται από υποκειμενισμό στο τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει αντιληπτό από άλλους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία, παρά την εξαντλητική μας αναζήτηση, δεν εντοπίζεται αντίστοιχος όρος με αυτόν του εκπαιδευτικού έργου. Περιοριζόμαστε λοιπόν να αναφερθούμε συνοπτικά στον τρόπο

με τον οποίο αναδύθηκε η έννοια του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας αλλά και πως στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε. Το 1982 το ΥΠΕΠΘ κατήργησε το θεσμό του Επιθεωρητή. Έτσι, λοιπόν προκειμένου να αποφορτιστεί ίσως το αρνητικό κλίμα της εποχής εκείνης σε σχέση με τη λειτουργία των επιθεωρητών και κατά προέκταση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών -ενώ υπήρχε συγχρόνως η πρόθεση για επαναφορά της αξιολόγησης- έπρεπε να αναζητηθεί κάποιος εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου έδωσε τη δυνατότητα στο ΥΠΕΠΘ να αναφέρεται με ευχέρεια στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Με τη χρησιμοποίηση του παραπάνω όρου πραγματοποιήθηκε μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος και η δράση του, παρόλο που θεωρείται βασικότατη, εντάσσεται ως υποσύνολο στο συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου, 1993:21). Επιγραμματικά, η έννοια του εκπαιδευτικού έργου εισάγεται συστηματικά από το ΥΠΕΠΘ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στο πλαίσιο των Προεδρικών Διαταγμάτων που προέβλεπε ο νόμος 1566/1985 (Κασσωτάκης, 1992:47), προκειμένου να περιοριστούν πιθανές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί η εκδοχή ότι βασικός συντελεστής στη διαμόρφωση της συζήτησης για τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» στη χώρα μας υπήρξε το ΥΠΕΠΘ και στη συνέχεια ακολούθησε πλέον και η συζήτηση του όρου στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Όπως θα διαφανεί εξάλλου και στο επόμενο υποκεφάλαιο, ο εννοιολογικός προσδιορισμός του συναφούς όρου «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» προέρχεται επίσης κατά κύριο λόγο μέσα από τα νομοθετικά κείμενα του ΥΠΕΠΘ.

1.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992:15) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως *«η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την*

«υλικοτεχνική» υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπεια τους». Στην ίδια λογική της αξιολόγησης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο Χαρακόπουλος (1998:47) εκτιμά ότι «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στη γενική του μορφή μπορεί να εννοηθεί ως η αξιολόγηση, σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα, εκείνων των παραγόντων (π.χ μαθητές, καθηγητές, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, που συνιστούν το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις, κ.λ.π) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση». Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι παραπάνω ερευνητές αποδίδουν στον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρόμοιο εννοιολογικό περιεχόμενο με αυτό του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο Κασσωτάκης εντάσσει στον προβληματισμό το βαθμό επίτευξης των στόχων, τους παράγοντες που περιορίζουν το προσδοκώμενο επίπεδο ικανοποίησης των στόχων καθώς και τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα λοιπόν με τον Κασσωτάκη (1992:49) με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοείται η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών 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) στο ίδιο πλαίσιο του απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση του θεωρεί 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».

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίστηκε εννοιολογικά κυρίως μέσα από τα νομοθετικά κείμενα του ΥΠΕΠΘ. Τα νομοθετικά κείμενα στα οποία το υπουργείο προβαίνει σε εννοιολογικό προσδιορισμό του παραπάνω όρου, με διαφορετικό όμως κάθε φορά τρόπο, είναι το Σχ. ΠΔ/1988, το ΠΔ 320/1993, ο Νόμος 2525/1997 και ο Νόμος 2986/2002.

Στο σχέδιο ΠΔ/1988 και πιο 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».

Στο ΠΔ 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».

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».

Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 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 ...».

Γίνεται αμέσως αντιληπτό από την παράθεση των παραπάνω ορισμών ότι η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει διαφορετικό περιεχόμενο, με μεγαλύτερες ή μικρότερες αποκλίσεις, σε καθένα από τα σχετικά νομοθετικά κείμενα. Αρχικά, η εννοιολόγηση του όρου περιορίζεται και «εκφυλίζεται» στο έργο των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε ένα πλαίσιο συλλογικής συν-εκτίμησης στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (Σχ. ΠΔ/1988). Πέντε χρόνια αργότερα, το ΠΔ 320/1993 τοποθετεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την μικροσκοπική προοπτική της ατομικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών έως και τη μακροσκοπική εκτίμηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Προφανώς, μεταξύ των δύο πρώτων ορισμών οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται: α) στο σημείο όπου το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη συνεκτίμηση του συλλογικού έργου των εκπαιδευτικών στην εκτίμηση της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευτικών της

σχολικής μονάδας, και β) στο πέρασμα της θεώρησης του όρου από το περιορισμένο πεδίο της σχολικής μονάδας στο ευρύτερο πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ορισμός που δίνεται από το Νόμο 2525/1997 συγκλίνει σχεδόν απόλυτα στον αντίστοιχο ορισμό του ΠΔ 320/1993. Διαφοροποιείται μόνο στο γεγονός ότι εισάγει μια γραφειοκρατική διάσταση στην οριοθέτηση της έννοιας με την αναφορά που κάνει στην ισχύουσα νομοθεσία.

Στο Νόμο 2986/2002 εντοπίζεται ο αναλυτικότερος ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με την περιγραφή ποικίλων πτυχών της. Από τη μελέτη του ορισμού διαπιστώνεται αρχικά η σύγκλιση με τους αντίστοιχους ορισμούς του ΠΔ 320 και του Νόμου 2525, αν και αποδίδεται πλέον ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική πράξη στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Μια προσεκτικότερη όμως ανάλυση του σχετικού κειμένου αναδεικνύει δυο σημαντικές ίσως διαφοροποιήσεις σε σχέση με το Νόμο 2525 αλλά και τα προηγούμενα νομοθετικά κείμενα: α) δεν γίνεται καμιά απολύτως άμεση αναφορά στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αλλά μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικά, και β) το ειδικό βάρος της αξιολόγησης μεταφέρεται από την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανατροφοδότησή της.

Η ΔΟΕ, από την πλευρά της, στις θέσεις που ανέπτυξε το 1993 για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και παραμένουν αμετάβλητες έως και σήμερα, 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).*

Εξετάζοντας το περιεχόμενο της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όπως αποδίδεται από το ΥΠΕΠΘ σε σχέση με την αντίστοιχη περιγραφή από τη ΔΟΕ, διαπιστώνεται μια τουλάχιστον ουσιαστική διαφορά στην προσέγγιση της έννοιας. Η ΔΟΕ αναφέρεται στην αξιολόγηση όλων των παραγόντων και των μέσων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση αλλά με συλλογικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί, σύμφωνα με την προσέγγιση που επιχειρεί η ΔΟΕ, το τελευταίο τμήμα μιας συστηματικής και οργανωμένης διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου. Το ΥΠΕΠΘ από

την πλευρά του, αν και δεν διαφωνεί επί της αρχής με τη θέση της ΔΟΕ, θεωρεί όμως ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη συλλογικότητα της διαδικασίας. Ο εντοπισμός της ποιότητας του συνολικού εκπαιδευτικού έργου καθώς και της επίτευξης των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελούν διαδικασίες που αποκλείουν την αξιολόγηση και των μεμονωμένων συντελεστών που συμβάλουν στο εκπαιδευτικό έργο. Η χρησιμοποίηση των όρων «συνεκτίμηση», «εκτίμηση», «αποτίμηση» παραπέμπουν πιθανά σε διαδικασίες απολογισμού των επιμέρους συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, η συνεισφορά των οποίων στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να είναι καθοριστική.

Τέλος, αξίζει να επισημανθούν δυο στοιχεία. Πρώτον, ο όρος «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» προσεγγίζεται εννοιολογικά αποκλειστικά σχεδόν από το ΥΠΕΠΘ και ως αντίλογος ακολουθεί η αντίστοιχη προσέγγιση από τη ΔΟΕ. Δεύτερον, το ΥΠΕΠΘ στο Νόμο 2986/2002 καθώς και στο Σχ ΥΑ/2002 εισάγει για πρώτη φορά στα νομοθετικά κείμενα τον όρο «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» ίσως επειδή θεωρεί ότι έχουν ωριμάσει πλέον οι συνθήκες στην εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που επιτρέπει την άμεση αναφορά στη χρήση του όρου αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στον ελληνικό χώρο ο όρος που εννοιολογικά θεωρείται ότι είναι ταυτόσημος με την έννοια «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» είναι ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» του οποίου το περιεχόμενο έχουν προσδιορίσει αρκετοί παιδαγωγοί.

1.6 Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ορίζεται από τον Πασιαρδή (1994:15) ως «...η 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». Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη πληροφόρηση με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, του μαθησιακού κλίματος και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Αθανασίου (1989:229) υπό μία άλλη οπτική γωνία θεώρησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι το ενδιαφέρον πρέπει να εστιαστεί τόσο στη δράση των εκπαιδευτικών όσο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Έτσι λοιπόν για τον Αθανασίου *«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»* (Αθανασίου, 1989:229).

Ο Παπασταμάτης (2001:39) θεωρεί ότι η επίτευξη των στόχων καθώς και η παροχή παιδείας στην ευρύτερη διάστασή της αποτελούν βασικές προτεραιότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών. Σ' αυτό το πλαίσιο προσέγγισης *« 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.)»*.

Το ΥΠΕΠΘ στο Νόμο 2986/2002 χρησιμοποιεί τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ενώ παράλληλα εισάγει για πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο και τον όρο «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Στο Σχ ΥΑ/2002 το ΥΠΕΠΘ αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν τα παρακάτω: α) στο Σχ ΥΑ/2002 δεν εμφανίζονται αναφορές σε διαδικασίες ανατροφοδότησης με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Β) Το ΥΠΕΠΘ αναφέρεται ταυτόχρονα τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης. Όμως, οι παραπάνω αξιολογήσεις θα πρέπει να αποτελούν διακριτές μεταξύ τους διαδικασίες. γ) Προτεραιότητα για το ΥΠΕΠΘ αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί με εστίαση στο βαθμό επίτευξης των σκοπών και των στόχων. Δεν εμφανίζονται αναφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Όμως, εξετάζοντας το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται από το ΥΠΕΠΘ προκύπτει ότι το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο και όχι στο βαθμό που επιτυγχάνονται οι σκοποί και οι στόχοι. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει ιδιαίτερα από την εξέταση των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αν στην Ελλάδα υιοθετείται ο όρος αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, στο διεθνή χώρο χρησιμοποιείται ο όρος αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (teacher evaluation). Θεωρείται ότι είναι ο αντίστοιχος όρος της «αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών» που χρησιμοποιείται στη χώρα μας. Σύμφωνα με τους Stufflebeam and Shinkfield (1995:86) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συστηματική εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των προσόντων τους σε σχέση με το πώς ορίζεται ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η αποστολή τους στο σχολείο. Ο Scriven (1991:347) 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.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο όρος «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», όπως αυτός ορίζεται στο διεθνή χώρο, αναφέρεται σε κάτι περισσότερο από την αξιολόγηση της διδασκαλίας εφόσον εντάσσει και ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο που πραγματώνεται ευρύτερα ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών, αλλά και με την εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Πιθανά η βασικότερη διαφορά μεταξύ των ορισμών που δίνονται στο διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο να εντοπίζεται στο βαθμό στον οποίο εμφανίζονται άμεσες αναφορές στην εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Στους ορισμούς που καταγράφονται στον ελληνικό χώρο δεν εμφανίζονται αναφορές αντίστοιχες με αυτές που διατυπώνονται από ξένους ερευνητές. Βέβαια το ΥΠΕΠΘ στο τελευταίο Σχ ΠΔ/2002 αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων. Παρόλα αυτά η αποτίμηση αναφέρεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και όχι στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στη χώρα μας το ενδιαφέρον εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και του τι υλοποιείται γενικότερα στην τάξη. Πιθανά να θεωρείται ότι η συνεισφορά των ικανοτήτων και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και στη μάθηση αποτελούν στοιχεία τα οποία ενσωματώνονται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Αν θα επιχειρούσαμε να ανασυνθέσουμε ένα δικό μας ορισμό για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, αποδομώντας τους ορισμούς που

αναφέρθηκαν προηγουμένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, η οποία σκοπεύει να αντλήσει δεδομένα ποσοτικά και ποιοτικά από τις επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη αλλά και από τις συνθήκες εργασίας αναφορικά με:

- το είδος, την ποιότητα και το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί
- τον εντοπισμό των παραγόντων που συντελούν στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων καθώς και αυτών που δρουν ανασταλτικά
- την εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών
- τη λήψη αποφάσεων που αναφέρονται στην ικανοποίηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών
- τη λήψη αποφάσεων που αναφέρονται στην ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος
- τη βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Επισημαίνεται τέλος ότι αναγκαιότητα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί η συνειδητοποίηση της προτεραιότητας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1.7 Αποτελεσματικό σχολείο

Πριν προσδιοριστεί εννοιολογικά ο όρος «αποτελεσματικό σχολείο» είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστεί η έννοια της αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τους Sammons (1999:149) και Scriven (1991:129) ο όρος αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πληροφόρηση που βοηθά τη βελτίωση και την κατανόηση των τρόπων με τα οποία τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί επιδρούν στη μάθηση των μαθητών και ιδιαίτερα στη σχολική επιτυχία. Αναμφισβήτητα βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επίτευξη ενός συνόλου μαθησιακών επιτευγμάτων με βασικότερες ίσως αυτών του γνωστικού τομέα. Έτσι λοιπόν η εστίαση στις μαθητικές εκροές και ιδιαίτερα στις γνωστικές αποτελούσε σημείο αναφοράς στην έννοια της αποτελεσματικότητας κατά τη δεκαετία του 1980 (Creemers & Reezigt, 1997:413, Friebel & Hofman, 1997:306). Όμως, από τη δεκαετία 1990 η έννοια της

αποτελεσματικότητας επαναπροσδιορίζεται και αναφέρεται στην επίδραση ή στην αντισταθμιστική δύναμη (Van der Werf, 1997:432) που έχει το σχολείο τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Reynolds, 1991:29), λαμβάνοντας υπόψη και τους παράγοντες (value added) που διαφοροποιούν σχολεία και μαθητές (Sammons, 1999:157).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι στον εκπαιδευτικό χώρο πολύ συχνά ο όροι αποτελεσματικότητα (effectiveness) και αποδοτικότητα (efficiency) επικαλύπτονται χωρίς, όμως, να αντιπροσωπεύουν το ίδιο περιεχόμενο (Mortimore, 1991:10). Σύμφωνα με τον Scriven (1991:129) η έννοια της αποδοτικότητας πηγαινει πέρα από την έννοια της αποτελεσματικότητας και αναφέρεται στους πόρους που απαιτούνται προκειμένου να συντελεστεί μια παραγωγική διαδικασία. Πρόκειται για έννοιες που έχουν προέλθει από το χώρο της οικονομίας και έχουν αξιοποιηθεί και στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει επειδή και στο εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιούνται εισροές (input) οι οποίες μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (process) μετατρέπονται σε εκροές (output). Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη αξία για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι θέλουν να γνωρίζουν την απόδοση των επενδύσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων προκειμένου να εξασφαλιστεί η μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών εκροών (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:59-60).

Αναφορικά με την έννοια της αποδοτικότητας στη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι όροι εσωτερική, εξωτερική, παραγωγική καθώς και κοινωνική αποδοτικότητα. Σύμφωνα με την Καρατζιά-Σταυλιώτη (1999:62) η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται κυρίως με την έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας. Η σύνδεση εντοπίζεται στο σημείο εκείνο όπου η εκπαιδευτική πράξη επιτυγχάνει τους στόχους τους οποίους έχει θέσει. Όμως, οι παραπάνω όροι δεν θα προσδιοριστούν εννοιολογικά επειδή δεν συνδέονται με τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν έχει παραχωρήσει ένα κοινό ορισμό για το ποιο είναι το αποτελεσματικό σχολείο. Αυτό συμβαίνει επειδή ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «αποτελεσματικό σχολείο» εξαρτάται από παράγοντες όπως το δείγμα των σχολείων, η επιλογή των εκροών που πρόκειται να μετρηθούν, η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί, το χρονοδιάγραμμα (Sammons,

1999:76) και από την ύπαρξη ακροατηρίων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά έχουν διαφορετικές προτεραιότητες (Sammons, 1999:98).

Όμως, βασικό στοιχείο στην έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η σύνδεσή της με τη σχολική επιτυχία (Παμουκτσόγλου, 2003:34) η οποία με τη σειρά της συνδέεται σχεδόν πάντοτε με τις υψηλές επιδόσεις. Το αποτελεσματικό σχολείο, λοιπόν, είναι αυτό στο οποίο αναπτύσσονται στρατηγικές καλλιέργειας ενός ευχάριστου κλίματος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, έτσι ώστε να υποβοηθούν οι μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις (Liley, 2002:408), αλλά και να ικανοποιήσουν συγκεκριμένους στόχους και κοινωνικές ανάγκες τους (Παμουκτσόγλου, 2001:84). Ενώ σύμφωνα με τους Mortimore (1991:9), Friebel & Hofman (1997:306), Sammons (1999:75) και MacBeath (2001:37) αποτελεσματικό είναι το σχολείο εκείνο στο οποίο οι επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες από αυτές που αναμένονταν όταν συνυπολογίζονται και άλλοι παράγοντες (value added) όπως το αρχικό σημείο εκκίνησης των μαθητών, το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών κ.α. Με άλλα λόγια όταν ένα σχολείο βοηθά τους μαθητές του να επαληθεύσουν όχι μόνο τις αναμενόμενες προσδοκίες, αλλά να επιτύχουν ακόμη περισσότερα λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές ανάγκες τους αλλά και τους πολυάριθμους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες (Smith-Holdaway, 1995:31) τότε το σχολείο αυτό θεωρείται ότι αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό καθώς και τους κάθε μορφής διαθέσιμους πόρους του και ως εκ τούτου μπορεί ανεπιφύλακτα να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:63). Συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ότι *«τα σχολεία κάνουν τη διαφορά»*, εννοώντας ότι για τη σχολική αποτυχία των μαθητών ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας, οι προτεραιότητες της σχολικής μονάδας καθώς και οι εκπαιδευτικοί (Παμουκτσόγλου, 2001:82). Το γεγονός αυτό εμπεριέχει μια καθαρά πολιτική διάσταση προειδοποιώντας τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι υπάρχουν ευθύνες που αναπόφευκτα θα αναζητηθούν (MacBeath, 2001:42).

Σύμφωνα με τον Chapman (1993:203) ο ΟΟΣΑ (1991) στο πρόγραμμά του «The effectiveness of schooling and of educational resource management» προσεγγίζει την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο. Δίνεται η δυνατότητα για διαπραγμάτευση για το τι θεωρείται αποτελεσματικό σχολείο ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικό, πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο όπου η συγκεκριμένη έννοια έχει αξία. Στο πλαίσιο της συζήτησης περιλαμβάνονται αρχικά η φύση των στόχων του σχολείου και των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Δεύτερον, τα μέσα με τα οποία τα εκπαιδευτικά αντικείμενα θα προσλαμβάνονται από τους μαθητές. Τρίτον, τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της πρόσληψης των εκπαιδευτικών αντικειμένων από τους μαθητές, γεγονός που σημαίνει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα και με την εφαρμογή αξιολόγησης.

Από την κριτική θεώρηση των εννοιολογικών προσδιορισμών του όρου «αποτελεσματικό σχολείο» προκύπτει ότι η μάθηση και ιδιαίτερα η σχολική επιτυχία των μαθητών αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της συγκεκριμένης έννοιας. Στο πλαίσιο του αποτελεσματικού σχολείου η μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως στοιχείο που ενισχύει τη μάθηση, καθώς και η αναζήτηση των επαγγελματικών ευθυνών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αποτελέσματα της εργασίας τους συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν είναι απαραίτητο για την παρούσα έρευνα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της συζήτησης για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Όμως, η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως πλαίσιο αναφοράς εντάσσει στη συζήτηση και την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ποιο είναι το περιεχόμενό της και ποια τα χαρακτηριστικά του; Πώς εντάσσεται αλλά και πώς λειτουργεί ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητας του σχολείου; Τα παραπάνω αποτελούν κρίσιμα ερωτήματα όχι μόνο σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επειδή συνδέονται άμεσα με την απάντηση στην ερώτηση «τι αξιολογούμε»; Το παραπάνω ερώτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία επειδή από την απάντηση εξαρτάται πρώτον η εγκυρότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Δεύτερον η τοποθέτηση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης, η σημαντικότητα του οποίου αναφέρεται στο ότι α) περιγράφει τις αποτελεσματικές επαγγελματικές πρακτικές όπως αυτές προσδιορίζονται από την επιστημονική έρευνα, β) γνωστοποιεί στους εμπλεκόμενους τις προσδοκίες για τον τρόπο υλοποίησης των επαγγελματικών πρακτικών, και γ) περιορίζει την εμφάνιση αυθαιρεσιών από την πλευρά των αξιολογητών ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εμπιστοσύνη των αξιολογούμενων.

Έτσι λοιπόν η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εντάξει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη συζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Στο επόμενο υποκεφάλαιο προσδιορίζεται

εννοιολογικά ο όρος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με τον οποίο ολοκληρώνεται η παρουσίαση των βασικών εννοιών.

1.8 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό δεν έχει παραχωρήσει ένα κοινό ορισμό για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εξαιτίας της λειτουργίας πολλών παραγόντων που επιδρούν τόσο στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός όσο και στα αποτελέσματα της εργασίας του. Παρόλα αυτά από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό προκύπτει ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να εγκαθιδρύσει σχέσεις με τους μαθητές του σταθεροποιώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον για προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Myers and Myers, 2000:8). Κατά μία άλλη εκδοχή αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να ενεργοποιήσει τους μαθητές του για εργασία σύμφωνα με τις κοινωνικές ανάγκες (Myers and Myers, 2000:8). Επίσης αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που ενδιαφέρεται για την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του επάνω στους μαθητές του, πιστεύοντας παράλληλα ότι μπορεί να επιφέρει τη διαφορά στη ζωή τους κατά ένα θετικό τρόπο (Anderson, 1989:17-18). Ενώ ο Φλουρής (1984:29) θεωρεί ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός «... που καταφέρνει, μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές, να ενεργοποιεί τις διανοητικές και ψυχοκινητικές λειτουργίες τους και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία».

Σύμφωνα με την Kyriakou (1997:7-8) ο διεθνής οργανισμός ΟΟΣΑ προσδιορίζει το περιεχόμενο της έννοιας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ως εξής:

- καλή γνώση των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος
- υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης με πολλαπλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις
- στρατηγικές διαχείρισης τόσο στο εσωτερικό της τάξης όσο και έξω από αυτήν
- σεβασμό στην αξιοπρέπεια του κάθε ανθρώπου
- δράσεις για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη

Υπάρχουν, όμως, κάποια βασικά στοιχεία που αποτελούν κοινό τόπο στην έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Πρώτον, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός με πολλούς και διάφορους τρόπους (Cullingford, 1998:10). Δεύτερον, ο εκπαιδευτικός αποτελεί κεντρικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συμβολή του οποίου στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική. Τρίτον, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να αντιμετωπισθεί ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ικανοτήτων και των συνθηκών εργασίας του (Cheng and Tsui, 1996:7).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι πολύ συχνά στους όρους «καλός» και «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός δίνεται ταυτόσημο εννοιολογικό περιεχόμενο. Όμως, σύμφωνα με τον Παπανδρέου (2001:29-30) οι έννοιες του «αποτελεσματικού» και του «καλού» εκπαιδευτικού δεν είναι απόλυτα ταυτισμένες. Η βασικότερη ίσως διαφοροποίηση μεταξύ των δύο όρων εντοπίζεται στο ότι η έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού καθορίζεται με υποκειμενικά και αντικειμενικά κριτήρια ενώ η έννοια του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού προσδιορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Παρόλα αυτά συνηθίζεται η ταυτόσημη χρησιμοποίησή τους επειδή *«παραδοσιακά η θετική αναφορά για ένα δάσκαλο γίνεται με τη φράση καλός δάσκαλος»* (Παπανδρέου, 2001:29).

Με την παραπάνω θέση συμφωνεί και ο Ανδρεαδάκης (2004) ο οποίος εκτιμά ότι *«ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι καλός και όχι αποτελεσματικός ή να είναι αποτελεσματικός και όχι καλός»*. Η διαφοροποίηση έγκειται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν τόσο την έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού όσο και την έννοια του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού. Σύμφωνα λοιπόν με τον Ανδρεαδάκη η διαφοροποίηση εντοπίζεται στα παρακάτω σημεία. Πρώτον, ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού ως καλού παραπέμπει σε στοιχεία της προσωπικότητάς του που θεωρούνται απαραίτητα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας η οποία εκλαμβάνεται ως τέχνη. Στην περίπτωση, όμως, του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού η διδασκαλία αντιλαμβάνεται ως επιστήμη και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδραση των στοιχείων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στο μαθητή. Δεύτερον, ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού ως καλού εξαρτάται από ηθολογικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, ενώ απεναντίας ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού ως αποτελεσματικού προσδιορίζεται με βάση την επίδρασή του στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του. Τρίτον, ο χαρακτηρισμός «καλός» εκπαιδευτικός βασίζεται σε

υποκειμενικά κριτήρια όπου οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των διαφορετικών ακροατηρίων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνουν και τον τελικό χαρακτηρισμό. Από την άλλη πλευρά, όμως, ο χαρακτηρισμός «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός βασίζεται σε κριτήρια που προέρχονται από την επιστημονική έρευνα και τα οποία ενοχοποιούνται πιθανά για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα δεν εξαρτώνται από τις πεποιθήσεις των διαφόρων ομάδων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω και συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι ότι «η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσεγγίζεται κυρίως με βάση ένα πυρήνα αντικειμενικών κριτηρίων που εγγυώνται σταθερότητα και ανεξαρτησία από τα άτομα που τον αξιολογούν και τα κριτήρια που αυτά χρησιμοποιούν για να τον αξιολογήσουν» (Ανδρεαδάκης, 2004). Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να επισημανθούν δύο στοιχεία. Πρώτον, η ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων συμβάλλει στην ενίσχυση της εγκυρότητας της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, αν και πιθανά εξασφαλίζεται μέσω των αντικειμενικών κριτηρίων η ύπαρξη προϋποθέσεων περιορισμού της υποκειμενικότητας των αξιολογητών, στη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υφίσταται υποκειμενισμός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς, μέσω συνεντεύξεων, να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης του έργου τους. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σκιαγραφήσεις της προσωπικής τους θεωρίας. Το γεγονός αυτό επιχείρησε να αξιοποιήσει η παρούσα έρευνα σε τρία επίπεδα: Πρώτον, στην κριτική ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή η γνώση που προέρχεται από την εμπειρία αξιοποιήθηκε προκειμένου να κατανοηθεί η γνώση που προέρχεται από τους ερευνητές του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου. Έτσι λοιπόν κατά την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας εντάσσονται σε αυτό και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηριχθεί ότι κατά κάποιο τρόπο αναπτύχθηκε ένα είδος διαλόγου μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Δεύτερον, τα στοιχεία που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα στη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Τρίτον, στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς και στη διαλεκτική σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

2.2 Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών

Αρκετοί ερευνητές (Stenhouse, 1975, Schön, 1987, Ματσαγγούρας, 2003) αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, αλλά και του πλαισίου εντός του οποίου αυτή διαμορφώνεται. Αυτό συμβαίνει επειδή α) οι επαγγελματικές επιλογές των εκπαιδευτικών βασίζονται σε προσωπικές πρακτικές θεωρίες, αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Καλαϊτζοπούλου, 2001:61), και β) η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών συνδέεται άμεσα με την κατανόηση των εκπαιδευτικών θεμάτων όπως αυτά βιώνονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.α (Αγγελίδης,

2004:46). Πώς, όμως, ορίζεται η έννοια της προσωπικής θεωρίας και από ποια στοιχεία συγκροτείται;

Η 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 (Ματσαγγούρας, 2003:193). 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 η έννοια της προσωπικής θεωρίας εμφανίζεται και με τους όρους «λανθάνουσα θεωρία» (tacit/implicit theory), «προσωπική, πρακτική γνώση» (personal ή practical knowledge), «διαισθητική θεωρία» (intuitive making strategies), «υποκειμενική θεωρία» (subjective theory), «θεωρία ή απόψεις δασκάλων» (teacher's theory perspective), «προσωπική θεωρία» (personal theorizing) (Καλαϊτζοπούλου, 2001:60, Ματσαγγούρας, 2003:194).

Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αναφέρεται στη φύση της γνώσης, στην αποστολή του σχολείου, στη διδασκαλία, στη διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, στη φύση και στις δυνατότητες των μαθητών, στο ρόλο των εκπαιδευτικών, στα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής κ.α. Το περιεχόμενο αυτό αρχικά βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση πλαισιωμένο από αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και εικόνες σε μη συστηματική μορφή (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002:20). Υποστηρίζεται (Day, 2003:70) ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει συγκροτήσει την προσωπική του θεωρία για το σύνολο των θεμάτων που καλείται να αντιμετωπίσει είτε ως προσωπικό δημιούργημα είτε ως αποτέλεσμα της κουλτούρας που επικρατεί στον επαγγελματικό χώρο που εργάζεται.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική θεωρία και την προσωπική θεωρία. Η επιστημονική θεωρία έχει δομημένο λόγο και αναφέρεται στο γενικό και αφηρημένο με έννοιες, σχήματα, γενικεύσεις. Η προσωπική θεωρία δεν έχει συστηματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς, δεν έχει ισχυρά δομημένο λόγο και χρησιμοποιεί εικόνες, αφηγήσεις, μεταφορές για να αναφερθεί στο επιμέρους, στο συγκεκριμένο (Ματσαγγούρας, 2003:191). Θεωρείται

ότι η προσωπική θεωρία αποτελεί το χώρο σύνθεσης της «πραξιακής γνώσης», της «φιλοσοφικής γνώσης» και της «επιστημονικής γνώσης» (Ματσαγγούρας, 2003:208). Η σημαντικότητα της αλληλοϋποστήριξης επιστημονικής και προσωπικής θεωρίας έγκειται στο ότι η επιστημονική θεωρία γίνεται αντιληπτή μέσα από προσωπικά σχήματα, ενώ η προσωπική θεωρία μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την επιστημονική γνώση (Day, 2003:94, Ματσαγγούρας, 2003:214).

Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τους δίνεται η δυνατότητα να αφηγούνται γεγονότα από την πρακτική τους (Αγγελίδης, 2004:50), γεγονός που μπορεί να προσφέρει σε αρκετά επίπεδα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές κατανοούνται σε μεγαλύτερο βαθμό. Δεύτερον, η συζήτηση συμβάλλει στην αποδόμηση και στην αναδόμηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Διερευνώντας και αξιολογώντας οι εκπαιδευτικοί τη θεωρία τους διαπιστώνουν τις αντιφάσεις ή την ασυνέχεια μεταξύ αυτών που ασπάζονται και αυτών που εφαρμόζουν, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση των πρακτικών τους. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν το πλαίσιο δημιουργίας των αξιών, των οπτικών, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων που διαμορφώνουν την προσωπική τους θεωρία (Day, 2003:70). Τέταρτον, όταν δε δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης της προσωπικής θεωρίας στην οποία βασίζονται οι επαγγελματικές δραστηριότητες, τότε συντελείται παγίδευση των εκπαιδευτικών σε παγιωμένες πρακτικές. Οι ευκαιρίες για αλλαγή περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που πιθανά επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους (Day, 2003:70, Ματσαγγούρας, 2003:191).

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αφενός προσδιορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών, αφετέρου μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται προσπαθώντας να τις κατανοήσουν, να τις αιτιολογήσουν, να τις ερμηνεύσουν να τις αξιολογήσουν, να τις κριτικάρουν (Καλαϊτζοπούλου, 2001:50, Αγγελίδης, 2004:48). Επίσης η προσωπική θεωρία προσδιορίζει και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε σχέση με την επιστημονική γνώση που τους προσφέρεται, αξιοποιώντας την ή απορρίπτοντάς την. Θεωρείται (Ματσαγγούρας, 2003:384) ότι η προσωπική θεωρία αποτελεί τη δίοδο που οδηγεί την επιστημονική γνώση στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στην προσωπική θεωρία τους (Day, 2003:96) και σε συνδυασμό με τη γενικότερη κοσμοθεωρία τους δομούν σε σημαντικό βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζουν τον τρόπο με τον

οποίο υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο καθώς και τη δυνατότητα να αυτοβελτιώνονται επαγγελματικά, δρώντας ως επαγγελματίες και ερευνητές (Καλαϊτζοπούλου, 2001:50, Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002:20, Ματσαγγούρας, 2003:188).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της προσωπικής θεωρίας επιχειρείται η διαλεκτική σύνθεση των εμπειριών, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων με την επιστημονική γνώση και την κυρίαρχη κουλτούρα (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002:22, Ματσαγγούρας, 2003:383). Με βάση την επιστημονική επαγγελματική γνώση (professional knowledge) ο ειδικός επιστήμονας αντιμετωπίζει την καθημερινότητα και τις προκλήσεις της μετασχηματίζοντας την ακαδημαϊκή γνώση και προσαρμόζοντάς την στις επαγγελματικές ανάγκες.

Όμως, ιδιαίτερη αξία αποκτά η μεταφορά της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών από το στάδιο της λανθάνουσας κατάστασης στο συνειδητό επίπεδο. Η μεταφορά αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς α) να ελέγχουν το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας τους επιχειρώντας συχνά και την αυτοαμφισβήτησή της, β) να τη διατυπώνουν λεκτικά αλλά και να την αντιπαραβάλλουν με τις προσωπικές θεωρίες συναδέλφων τους, γ) να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πρακτικών τους, δ) να κατανοούν το ευρύτερο πλέγμα σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ των πρακτικών τους αλλά και του πολιτικού πλαισίου εντός του οποίου δραστηριοποιούνται, και ε) να αναβαθμίζουν τις γνώσεις τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001:140, Ματσαγγούρας, 2003:200, Day, 2003:80).

Επισημαίνεται, όμως ότι η κατανόηση των αφηγήσεων, η αναζήτηση των κινήτρων και η εξαγωγή νοημάτων από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αποτελεί σύνθετη διαδικασία με επιπτώσεις στο γνωστικό αλλά και στο συναισθηματικό επίπεδο (Day, 2003:97). Έτσι λοιπόν η μεταφορά της προσωπικής θεωρίας στο συνειδητό επίπεδο χρειάζεται θεσμική υποστήριξη, διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης αλλά και παροχής χρόνου στους εκπαιδευτικούς. Οι παραπάνω προϋποθέσεις είναι απαραίτητες επειδή οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να συναντήσουν προβλήματα και κυρίως την επαγγελματική απαξίωση, εξαιτίας της απομάκρυνσης από τις μέχρι τότε παραδοχές και τη μεταφορά της προσωπική θεωρίας τους σε νέο στάδιο δόμησης (Day, 2003:70-71).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω τίθεται το ερώτημα πώς μπορεί να διερευνηθούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να κατανοηθούν (Αγγελίδης, 2004:46);

Στο μεθοδολογικό επίπεδο η εξέλιξη και ανατροφοδότηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών χρειάζεται ατομική και συλλογική δραστηριοποίηση. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι χρήσιμη η συμβολή ενός έμπιστου, έμπειρου εξωτερικού παρατηρητή ο οποίος δρώντας ως κριτικός «φίλος» (Αγγελίδης, 2004:51) θα είναι σε θέση να αποκαλύψει τις ανακολουθίες στην πρακτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις θεωρίες που υιοθετούν (Campbell et all, 2004:53), εφόσον τα δρώντα πρόσωπα συνήθως δεν μπορούν να τις αντιληφθούν. Παράλληλα να υποστηρίξει την όλη διαδικασία, αλλά και να προκαλέσει την περαιτέρω διερεύνηση των πρακτικών (Day, 2003:70, Ματσαγγούρας, 2003:379). Αρκετοί ερευνητές προτείνουν ποιοτικές μεθόδους έρευνας συμμετοχικού χαρακτήρα όπως τις δομημένες καταστάσεις αφήγησης, τις συνεντεύξεις, την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών, τις σκιαγραφήσεις κ.α (Day, 2003:95, Αγγελίδης, 2004:47). Επισημαίνεται, όμως, ότι οι μέθοδοι έρευνας των προσωπικών θεωριών θα πρέπει να είναι προσιτές στους εκπαιδευτικούς, να παράγουν ποιοτικά δεδομένα που θα αναλύονται γρήγορα και τα οποία θα έχουν άμεση επίδραση στην πρακτική τους.

Όσοι διερευνούν τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών έχουν δεχτεί κριτική στα παρακάτω σημεία: α) δεν εντάσσονται οι αφηγήσεις στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, β) εξυπηρετούνται οι ανάγκες των ερευνητών και όχι των εκπαιδευτικών, και γ) οι αφηγήσεις αξιοποιούνται από τους ερευνητές μόνο όταν αυτές συμφωνούν με τις προτεραιότητες και την εκπαιδευτική ιδεολογία τους με επακόλουθο να αποδίδουν στις συγκεκριμένες φωνές καθολικό και αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα (Day, 2003:112).

Ο Ματσαγγούρας (2003:196) προτείνει οι έρευνες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών να μην παραμένουν σε περιγραφικό επίπεδο αλλά να αποκτούν «δεοντολογικό και χρηστικό προσανατολισμό». Ο συγκεκριμένος ερευνητής εκτιμά ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί στη μελέτη θεμάτων όπου οι αντικρουόμενες απόψεις, αξίες, ανάγκες και προσδοκίες διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο (Ματσαγγούρας, 2003:385).

2.2 Ερμηνευτική

Σύμφωνα με τους Αντόρνο & Χορκχάιμερ (1987:151-157) στο χώρο των κοινωνικών επιστημών η συνεργασία μεταξύ εμπειρικών (ποσοτικών) και ποιοτικών μεθόδων έρευνας νομιμοποιείται από την ενότητα της θεωρίας με την πράξη.

Σύμφωνα με τους παραπάνω μελετητές η χρησιμοποίηση ποσοτικών μεθόδων από τη μια πλευρά επιτρέπει την περιγραφή των κοινωνικών φαινομένων από την άλλη, όμως, περιορίζει τη δυνατότητα κατανόησης του νοήματος, γεγονός που πιθανά οδηγεί στην εστίαση στο μη ουσιώδες (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1987:146-150). Έτσι λοιπόν στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων είναι απαραίτητη και η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων προκειμένου να επιτευχθεί και η κατανόησή τους, που ενδεχομένως μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη νέων ιδεών (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1987:150).

Η ερμηνευτική εντάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και ορίζεται ως η συστηματική οργάνωση πνευματικών διεργασιών που μεσολαβούν μεταξύ της έκφρασης του ανθρώπινου δημιουργήματος και της κατανόησής του (Πυργιωτάκης, 2000:104). Ο ερευνητής αξιοποιώντας το σύνολο των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτει καλείται να αναλύσει, να συνθέσει, να ερμηνεύσει (Θεοδωροπούλου, 2003:109) τα εκπαιδευτικά φαινόμενα τοποθετώντας την ερμηνευτική διαδικασία στα πλαίσια ενός ερμηνευτικού κύκλου όπου το «όλο» βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με το «επιμέρους» (Πυργιωτάκης, 2000:105). Υποστηρίζεται (Ricoeur, 1990:167) ότι πιθανά μπορεί να επιτευχθεί αντικειμενική κατανόηση των υπό έρευνα φαινομένων, όταν ο ερευνητής ερμηνεύει αντικειμενοποιημένα στοιχεία. Επίσης υποστηρίζεται (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003:29) ότι η ερμηνευτική παρέχει τη δυνατότητα πληροφόρησης, καθοδήγησης αλλά και παραγωγής γνώσης, όταν επιχειρείται η κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά γεγονότα.

Στο χώρο των επιστημών της αγωγής, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2000:104-110), η συνεργασία της ερμηνευτικής με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας θεωρείται απαραίτητη και χρήσιμη. Η ερμηνευτική ως μέθοδος έρευνας επιτρέπει α) την ένταξη των εκπαιδευτικών θεμάτων σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό, ιστορικό πλαίσιο και κατ' επέκταση στην κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους, β) τη σύλληψη των βαθύτερων πτυχών των υπό εξέταση θεμάτων εντάσσοντάς τα στην καθολική εμπειρία, και γ) την αναγνώριση των προθέσεων βάσει των οποίων φορτίζονται μονοσήμαντα τα μηνύματα. Δηλαδή ποια είναι η νοηματοδότηση στην οποία προβαίνουν οι δρώντες και γιατί προβαίνουν στη συγκεκριμένη επιλογή (Ricoeur, 1990:160).

Τέλος, στο μεθοδολογικό επίπεδο η ερμηνευτική μέθοδος αξιοποιείται στην κριτική ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου, στο σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας,

στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και στη διαλεκτική σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1987:148, Πυργιωτάκης, 2000:109).

Από την κριτική θεώρηση των θέσεων που παρουσιάστηκαν στο παρόν κεφάλαιο προκύπτει ότι στο χώρο των επιστημών της αγωγής η συνεργασία ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας θεωρείται αναγκαία. Έτσι λοιπόν θεωρήθηκε σκόπιμο στην παρούσα έρευνα να αξιοποιηθούν μεθοδολογικά εργαλεία τόσο από τις ποσοτικές όσο και από τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να αποτελέσει το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Όμως, ο περιορισμός σε στοιχεία που θα προέκυπταν από τη στατιστική ανάλυση πιθανά δεν θα επέτρεπε και τη βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που συνδέονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θεωρήθηκε λοιπόν απαραίτητο να συγκεντρωθούν και στοιχεία από τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, έτσι ώστε να δημιουργηθεί και ένα ερμηνευτικό πλαίσιο προκειμένου να αξιοποιηθεί στην κατανόηση των θεμάτων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

3.1 Εισαγωγικά στοιχεία για την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας

Η εργασία του Coleman «Equality of Educational Opportunity» (1966) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας η σχολική επιτυχία καθορίζεται σε υψηλό βαθμό από εξωτερικούς προς τη σχολική μονάδα παράγοντες, όπως το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, ενώ αντίθετα η επίδραση που μπορεί να έχει το σχολείο στα μαθησιακά επιτεύγματα είναι μικρή. Τα απαισιόδοξα αρχικά συμπεράσματα του Coleman, που ενισχύθηκαν και από την έρευνα του Jenks (1972), συμπυκνώνονται στη φράση «*τα σχολεία λίγα μπορούν να κάνουν για τους μαθητές τους*».

Το παραπάνω συμπέρασμα αποτέλεσε για αρκετούς ερευνητές πρόκληση για περαιτέρω έρευνα. Οι Rutter (1979), Edmonds (1979), Brookover (1979) συνέχισαν τις έρευνες τους για να διαπιστώσουν αν το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα η σχολική μονάδα μπορούν και κάτω από ποιες συνθήκες να συμβάλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών. Οι τομείς στους οποίους εστίασε η έρευνα αναφέρονταν στην οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής μονάδας, στο σχολικό κλίμα, στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη συνεργασία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, στη μεθοδολογία της διδασκαλίας καθώς και σε πλήθος άλλων στοιχείων (Πασιαρδής, 2001:27). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο με τη δομή του, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του και ένα πλήθος άλλων παραμέτρων παίζει αποφασιστικής σημασίας ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος που προσφέρεται στους μαθητές. Οι ερευνητές, αισιόδοξοι πλέον για τις δυνατότητες των σχολείων και του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «*τα σχολεία κάνουν τη διαφορά*» (Smith and Holdway, 1995:31, Καρατζά-Σταυλιώτη, 1996:84 Thrupp, 1999:4, Παμουκτσόγλου, 2001:82, Δούκας, 2001:172, Θεριανός, 2001:148, Βέρδης, Πασιαρδής, Κριεμάντης, 2003:157).

Στόχοι της έρευνας σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τους Reynolds (1989:28), Riddell and Brown (1991:1), Creemers and Reezigt (1997:411), Scheeres and Bosker (1997:265), Wert (1997:432) είναι να εντοπίσει:

- τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς και το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται
- πώς αυτοί οι παράγοντες συνδέονται αιτιωδώς
- πώς επιδρούν στις εκροές των μαθητών καθώς και στις υπόλοιπες εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος
- και τέλος να προσδιορίσει τη διαδικασία για το πώς γίνεται ένα σχολείο αποτελεσματικό αλλά και πώς διατηρείται ως τέτοιο

Σύμφωνα με τον Creemers (1997:109-116) προκειμένου η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας να ικανοποιήσει τους στόχους της θα πρέπει να διερευνήσει παράγοντες που εντοπίζονται στο επίπεδο των εισροών, της διαδικασίας και του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου. Έτσι λοιπόν η αναζήτηση των κρίσιμων μεταβλητών μεταφέρεται στο επίπεδο των μαθητών, της τάξης και του σχολείου.

Ως εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούνται οι ικανότητες του μαθητή, η υλικοτεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, η οργανωτική δομή και τέλος η χρηματοδότηση του σχολείου. Ως εκροές θεωρούνται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και στάσεων, η καλλιέργεια υψηλών διανοητικών ικανοτήτων, η δημιουργικότητα, η ηθική συμπεριφορά κ.α. (Cheng, 1998:204-206, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:64, Kyriakides and Cambell, 2003:27).

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν τις ακαδημαϊκές εκροές ως τις σημαντικότερες, καθώς αποτελούν βασικές προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και επειδή θεωρούνται απαραίτητες για περαιτέρω μάθηση (Creemers and Reetigt, 1997:412-413). Σύμφωνα με τους Reynolds (1989:22) και Sammons (1999:192) το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών αποδίδεται στις ικανότητες και το ευρύτερο περιβάλλον προέλευσής τους. Μικρότερο είναι το ποσοστό ευθύνης που χρεώνεται και μπορεί να ερμηνευθεί από μεταβλητές που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Μολονότι, η επίδραση του σχολικού πλαισίου είναι ποσοτικά μικρότερη, σε επίπεδο διαφοροποίησης μεταξύ των

επιτευγμάτων, οι παράγοντες που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης είναι αποφασιστικής σημασίας και μπορούν να παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή μαθησιακή πορεία των μαθητών. Με άλλα λόγια αυτό σημαίνει πως σχολεία που λειτουργούν σε παρόμοιο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μπορούν να καταφέρνουν διαφορετικά επίπεδα προόδου για τους μαθητές τους (Sammons, 1999:191).

Με την παραπάνω θέση συμφωνεί και ο Mortimore (1989:9), υποστηρίζοντας ότι ένα σχολείο στο οποίο το μαθητικό του δυναμικό προέρχεται από χαμηλό κοινωνικό-πολιτιστικό υπόβαθρο μπορεί να λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά, σε σχέση με ένα άλλο σχολείο στο οποίο οι μαθητές προέρχονται από μεσαίο ή ανώτερο υπόβαθρο. Επίσης, ο παραπάνω ερευνητής επισημαίνει ότι κανένα σχολείο δε μπορεί να εγγυηθεί επιτυχή σχολική πορεία για όλους τους μαθητές, ακόμη και αυτά που χαρακτηρίζονται ως τα πιο αποτελεσματικά.

Έρευνες σε πολλές χώρες (Levine and Lezotte 1990, Brandsma, 1993, Hill et al 1995, Sammons, 1995, Grisay, 1996, Slavin, 1996) παρουσιάζουν συμφωνία, σε πολύ μεγάλο βαθμό, ως προς τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο, οδηγώντας πιθανά σε μια κοινή παραδοχή για το τι «δουλεύει στα σχολεία». Σημαντικό στοιχείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εντοπίζονται από τους ερευνητές αναγνωρίζονται και από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το σύνολο της γνώσης που προέρχεται από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Scheerens and Bosker, 1997:207).

Παρόλα αυτά η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας επικρίθηκε αρκετά, ιδιαίτερα κατά το ξεκίνημά της, για μεθοδολογικές αδυναμίες οι οποίες αναφέρονταν στην επιλογή, στον τρόπο συλλογής και στην αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων (Creemers and Reezigt, 1997:410). Πιο συγκεκριμένα η κριτική ασκήθηκε στα παρακάτω:

- Στην παρουσίαση των συμπερασμάτων ως σύνολο χαρακτηριστικών, ενώ το σημαντικό είναι να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν, αλληλεπιδρούν και ανταποκρίνονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά (Harris, 2002:412-413, Δούκας, 2001:174). Σύμφωνα με την παραπάνω κριτική είναι και ο Sammons (1999:269) ο οποίος αναφέρει ότι αποτελεί λάθος να αντιμετωπιστούν τα ερευνητικά συμπεράσματα ως φόρμουλες προς χρήση.

- Στην επικέντρωση σε συγκεκριμένες εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος και πιο συγκεκριμένα στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Ενώ απεναντίας φαίνεται να μην έχουν ερευνηθεί επαρκώς εκροές π.χ στο συναισθηματικό τομέα, τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών, τις κοινωνικές δεξιότητες (Creemers and Reezigt, 1997:412). Με τα παραπάνω συμφωνεί και η Harris (2002:412-413) η οποία θεωρεί ότι αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την παγίδευση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε ένα «περιορισμένο σύνολο ορθών πρακτικών».
- Στο ότι δε λαμβάνει υπόψη της, όσο θα έπρεπε, παράγοντες όπως το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, που είναι καθοριστικοί για την επιτυχία των μαθητών. Επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι η σχολική μονάδα αποτελεί σύνθετο οργανισμό που λειτουργεί σε συγκεκριμένο πλαίσιο και τα κριτήρια σχολικής αποτελεσματικότητας δε θα πρέπει να ειδωθούν ανεξάρτητα από αυτό. Επίσης τονίζεται ότι πολλά από τα στοιχεία της σχολικής μονάδας μεταβάλλονται στο χρόνο, γεγονός που ενδεχομένως περιορίζει την αύξηση αλλά και τη διατήρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers and Reezigt, 1997:411, MacBeath 2001:35-36).

Η κριτική που ασκήθηκε επηρέασε το σχεδιασμό των μελλοντικών ερευνών (Reynolds, 1989:23). Σε μεθοδολογικό επίπεδο οι αλλαγές αναφέρονται στη χρησιμοποίηση α) σύγχρονων πολυπαραγοντικών μοντέλων στατιστικής ανάλυσης, β) της συστηματικής παρατήρησης στην τάξη και των λιστών συμπεριφοράς, και γ) στη συνεκτίμηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Ιδιαίτερη εξέλιξη αποτέλεσε η αξιοποίηση της «προστιθέμενης αξίας» (value added). Πρόκειται για ένα σύστημα δεικτών που επιτρέπει την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν άτομα ή ακόμη και σχολεία, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ποια είναι η διαφορά μεταξύ του μαθησιακού επιπέδου κατά το ξεκίνημα ενός προγράμματος και του αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου με το τέλος του προγράμματος. Τελικό στόχο αποτελεί η εξακρίβωση της προσφοράς του σχολείου στα επιτεύγματα των μαθητών (McPherson, 1997:189-190).

Η γνώση για το τι συμβαίνει στο σχολείο και πως αυτό θα βοηθηθεί στο σχεδιασμό της περαιτέρω βελτίωσής τους εμπλουτίζεται συνεχώς από την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας, παρά τις όποιες αδυναμίες της (Scheerens and Bosker, 1997:321). Ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός για την περαιτέρω πορεία της

έρευνας σχολικής αποτελεσματικότητας αποτελεί η σύνδεση της θεωρίας με την επιλογή των υπό διερεύνηση παραγόντων και ιδιαίτερα πως αυτοί οι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Creemers and Reezigt, 1997:415-416). Σύμφωνα με τον Nash (2001:89) θα ήταν ιδανικό για την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας να κατορθώσει τα παρακάτω: Πρώτον, να προσδιοριστούν τα αποτελεσματικά σχολεία με τη χρήση στατιστικών μεθόδων, μετρώντας τις εισροές και τις εκροές, λαμβάνοντας υπόψη και την προστιθέμενη αξία. Δεύτερον, να περιγραφούν οι αιτιώδεις σχέσεις των στοιχείων που ευθύνονται για την πρόοδο των μαθητών. Τρίτον, να σχεδιαστούν προγράμματα, μεταξύ αυτών και η συνεχής αξιολόγηση, που στοχεύουν στην ανάπτυξη των σχολείων.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας εστιάζουν σε ποικίλα θεματικά πεδία. Ενδεικτικά αναφέρονται η διερεύνηση, της σχολικής βελτίωσης, της σχολικής αναδόμησης, των σχολικών δεικτών, των παραγόντων που επηρεάζουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης, της επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα επιτεύγματα των μαθητών, του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έντονος προβληματισμός υφίσταται πλέον για το εάν η έρευνα θα πρέπει να εστιαστεί στο επίπεδο της τάξης ή της σχολικής μονάδας (Reynolds and Sammons et all, 1997:125-133, Βέρδης, Πασιαρδής, Κριεμάντης, 2003:161).

Αυτό, όμως, που πιθανά έχει ιδιαίτερη αξία είναι η μεταφορά και αξιοποίηση της γνώσης που απορρέει από την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα. Ο Reynolds (1989:31) επισημαίνει τον πιθανό κίνδυνο η γνώση αυτή να θεωρηθεί απειλητική για τους εκπαιδευτικούς προκαλώντας προβλήματα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ως λύση στο παραπάνω πρόβλημα προτείνει α) η Πολιτεία να ικανοποιήσει την ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης, βασισμένα στα αποτελέσματα των ερευνών, παρέχοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τον τρόπο εργασίας που απαιτεί, και β) η μεταφορά της γνώσης να γίνει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προηγουμένως θα έχουν εκπαιδευθεί (Mortimore, 1989:16).

3.2 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο

Στον παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου όπως αυτά προέκυψαν από τις έρευνες των Edmonds (1979), Purkey and Smith (1983), Mortimore (1988) και Sammons (1995).

Ο Edmonds (1979) είναι από τους πρώτους ερευνητές που παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, τα οποία είναι:

- η ηγετική παρουσία του διευθυντή στο σύνολο της σχολικής δραστηριότητας
- το σχολικό κλίμα που εξασφαλίζει και προάγει τη μάθηση
- η έμφαση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων
- οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών
- το συστηματικό πλαίσιο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Η έρευνα από τους Purkey and Smith (1983) ανέδειξε μεταβλητές, τις οποίες οι παραπάνω ερευνητές διαχώρισαν σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τις οργανωτικές ή διαρθρωτικές μεταβλητές, οι οποίες είναι:

- η έμφαση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας που αντανακλάται στην αυτονομία του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού
- η ισχυρή διοίκηση από το διευθυντή
- η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού
- ο προσανατολισμός στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων
- το συστηματικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- η συνεργασία με τους γονείς
- η πολιτική αναγνώρισης των επιτυχιών
- η αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου για ακαδημαϊκά επιτεύγματα
- η οικονομική στήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές

Η δεύτερη κατηγορία μεταβλητών περιλαμβάνει τους παράγοντες πορείας ή διαδικασιών, οι οποίοι αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική

μονάδα (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:85, Δούκας, 2001:173) και διαμορφώνουν ουσιαστικά τη σχολική κουλτούρα. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι:

- η συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευτικών
- το ισχυρό αίσθημα κοινοτισμού, που ενισχύει την κοινή πεποίθηση υλοποίησης των στόχων
- η συνέπεια και η δικαιοσύνη στην εφαρμογή των κανόνων
- οι υψηλές προσδοκίες

Σύμφωνα με την έρευνα του Mortimore (1989:13-15) τα αποτελεσματικά σχολεία διαφοροποιούνται από τα λιγότερα αποτελεσματικά ως προς ένα σύνολο παραγόντων οι οποίοι διακρίνονται σε γενικούς και ειδικούς. Οι γενικοί παράγοντες είναι:

- οι εισαγωγές
- η πρόοδος
- οι εκροές
- η επίδραση σχολείου και οικογένειας

Οι ειδικοί παράγοντες αποτελούνται από:

- την ηγεσία του σχολείου
- τη διαχείριση των μαθητών
- τη διαχείριση των εκπαιδευτικών
- την εμπλοκή των γονέων
- το συστηματικό έλεγχο της προόδου
- το σχολικό περιβάλλον
- το σχολικό κλίμα

Η έρευνα του Sammons (1995) εντόπισε παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο Sammons, όμως, επισημαίνει ότι δε θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία, αλλά να δοθεί μεγάλη προσοχή στις εσωτερικές τους συνδέσεις, οι οποίες τελικά θα ενεργοποιήσουν το μηχανισμό για την αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με το Sammons (1999:196-213), παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο παρακάτω.

1) Επαγγελματική ηγεσία

Η ηγεσία του σχολείου έχει ως βασικούς στόχους της α) την εγκαθίδρυση κοινών σκοπών, στόχων και αξιών αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, β) το σχεδιασμό προγράμματος αλλαγής, στην περίπτωση που κριθεί απαραίτητο, γ) την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου, και δ) την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να δρουν ως ηγέτες σε επίπεδο τάξης.

2) Κοινή οπτική και στόχοι

Η έρευνα έδειξε ότι το σχολείο γίνεται περισσότερο αποτελεσματικό όταν το προσωπικό μοιράζεται την αίσθηση της «κοινότητας», την ίδια οπτική για τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. Όταν μεταξύ των συναδέλφων επικρατεί «συναδελφικότητα και συνεργατικότητα» που τους επιτρέπει να μοιράζονται ιδέες, να παρατηρούν ο ένας τον άλλον και να ανατροφοδοτούνται από αυτή τη διαδικασία. Στο αποτελεσματικό σχολείο είναι βασική η δέσμευση μεταξύ του προσωπικού για ποιότητα σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής, ενώ παράλληλα η γνώμη των εκπαιδευτικών λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και το εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλέκεται στη λήψη των αποφάσεων.

3) Μαθησιακό περιβάλλον

Το περιβάλλον μάθησης συνδέεται άμεσα με την κοινή οπτική για τους στόχους και το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονται οι μαθητές. Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν «συνηθισμένη ατμόσφαιρα» είναι ήσυχα και όχι χαοτικά. Το ήρεμο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει την αποτελεσματική διδασκαλία. Τα σχολεία αποτελούν εργασιακούς χώρους, ενώ η «ελκυστική» τους φυσική παρουσία επιδρά θετικά στις στάσεις και στα επιτεύγματα των μαθητών.

4) Συγκέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση

Η έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί βασική προτεραιότητα. Τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία. Έχει πρωταρχική σημασία η εστίαση, από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, στην ποιότητα αλλά και την ποσότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η ποσότητα αλλά και η ποιότητα των εργασιών που δίνονται για το σπίτι, υπό την έννοια ότι συνεισφέρουν στην αύξηση του μαθησιακού χρόνου, η ανατροφοδότηση, ο περιορισμός του χρόνου που προσφέρεται σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, σε παραλείψεις και λάθη του προγραμματισμού ή και σε ζητήματα πειθαρχίας, η κάλυψη των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος, θεωρείται ότι συντελούν στην

αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Η ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης ενισχύεται και από τη μεγιστοποίηση του διαθέσιμου χρόνου. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν το μαθησιακό χρόνο αναφέρονται, στην αναλογία του χρόνου που αφιερώνεται στα γνωστικά αντικείμενα, στην αναλογία του χρόνου που αναφέρεται στη μάθηση, στην αναλογία του χρόνου που ξοδεύεται συζητώντας το περιεχόμενο της δουλειάς των μαθητών σε σχέση με το χρόνο που ξοδεύεται για θέματα ρουτίνας, στη μείωση των εξωτερικών περισπασμών.

5) Σκόπιμη διδασκαλία

Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί τον πυρήνα των αποτελεσματικών σχολείων και προσδιορίζεται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα από τα βασικά στοιχεία της «σκόπιμης διδασκαλίας» είναι η αποδοτική οργάνωση των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση, σχεδιάζοντας και προγραμματίζοντας εκ των προτέρων τα μαθήματά τους. Δεύτερον, η καθαρότητα του σκοπού. Τρίτον η ενημέρωση των μαθητών τόσο για τους στόχους όσο και για τα περιεχόμενα του μαθήματος. Τέταρτον, ερωτήσεις που εστιάζουν την προσοχή του μαθητή στα κύρια σημεία του μαθήματος, κατάλληλες εργασίες που πρέπει να υλοποιηθούν μέσα στις τάξεις, ενθαρρύνοντας παράλληλα τους μαθητές να τις αυτοδιαχειριστούν για μικρό χρονικό διάστημα.

6) Υψηλές προσδοκίες

Οι εκπαιδευτικοί επιδρούν θετικά στα επιτεύγματα των μαθητών όταν θέσουν υψηλά standards για τις αναμενόμενες επιδόσεις, γνωστοποιήσουν τις προσδοκίες τους και παρέχουν διανοητικά ελκυστική διδασκαλία για να ανταποκριθούν σε αυτές. Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι υψηλές προσδοκίες αναφέρονται σε όλους τους μαθητές, ενώ δεν είναι ανεξάρτητες από το σχολικό περιβάλλον. Συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα των σχολείων, τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο να επικοινωνούν όσο και να βοηθούν τους μαθητές προκειμένου αυτοί να μάθουν και να πετύχουν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταποκριθούν σε διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών, οργανώνοντας αντίστοιχα την εργασία τους και αναμένοντας φυσικά διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων. Ίσως οι υψηλές επιδόσεις να μην εμφανίζονται απλά επειδή δεν έχουν προκληθεί.

7) Θετική ενίσχυση

Η θετική ενίσχυση αναφέρεται στην πειθαρχία και την ανατροφοδότηση. Η πειθαρχία είναι στοιχείο του κατάλληλου σχολικού κλίματος, αλλά είναι προτιμότερο να προέρχεται από την αίσθηση ότι ανήκεις και συμμετέχεις σε κοινές προσπάθειες παρά

να επιβληθεί από εξωτερικό έλεγχο. Οι εντολές πρέπει να εφαρμόζονται με συνέπεια και δικαιοσύνη. Οι κανόνες να γίνονται κατανοητοί, καθώς και να περιορίζεται η χρήση της πραγματικής τιμωρίας. Η ανατροφοδότηση συνδέεται με την εκτίμηση και τον έπαινο προς τον κάθε μαθητή για τις προσπάθειες που καταβάλλει. Η επιβράβευση και η ανατροφοδότηση έχουν σαφώς αποτελεσματικότερη επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών από την κριτική και τον έλεγχο.

8) Έλεγχος προόδου

Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν μηχανισμούς ελέγχου των επιδόσεων μαθητών, τάξεων και προγραμμάτων. Η μορφή του ελέγχου που μπορεί να είναι τυπική ή άτυπη συμβάλλει ιδιαίτερα στην εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα επιτεύγματα των μαθητών επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από την ύπαρξη συστηματικού ελέγχου. Αυτό, όμως, που προσφέρει ο έλεγχος της απόδοσης είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο έγιναν αντιληπτοί από τους μαθητές οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο. Αποτελεί επίσης ένδειξη ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για την πρόοδο που έχουν σημειώσει οι μαθητές.

9) Δικαιώματα μαθητών και υπευθυνότητες

Ο αυτοσεβασμός των μαθητών προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μαζί τους, αλλά και από το κατά πόσο αισθάνονται ότι γίνονται κατανοητοί από το εκπαιδευτικό προσωπικό και την ηγεσία του σχολείου. Όταν αναδεικνύεται ο αυτοσεβασμός και τα δικαιώματα των μαθητών, όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου έχοντας υπεύθυνο ρόλο για τη μάθησή τους, όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαχειριστούν αυτόνομα τη μάθησή τους για μικρό χρονικό διάστημα και επιπλέον τους παραχωρείται το δικαίωμα να συμμετέχουν στη ρύθμιση της σχολικής ζωής, με παράλληλο σεβασμό των ανεκτών ορίων συμπεριφοράς, τότε η απόδοσή τους ενισχύεται.

10) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Οι μαθητικές επιδόσεις ενισχύονται όταν τα σχολεία αποδέχονται και υποστηρίζουν τη συνεργασία και την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους. Ο μηχανισμός στον οποίο στηρίζεται και αποδίδει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος. Ίσως όταν εκπαιδευτικοί και γονείς παρουσιάζουν παρόμοιες προσδοκίες για τους μαθητές και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη των προσπαθειών τότε πιθανά αυξάνεται και ο χρόνος εργασίας των μαθητών.

11) Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης όπου διεύθυνση, εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεχίζουν να μαθαίνουν.

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι η ισχυρή επαγγελματική διοίκηση, η σχολική κουλτούρα, η ποιότητα της διδασκαλίας, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, οι υψηλές προσδοκίες για την επιτυχή μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών, η ύπαρξη μηχανισμού έλεγχου της προόδου των μαθητών, η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και η οικονομική υποστήριξη του σχολείου αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας (MacBeath, 2001:37). Επίσης τα αποτελεσματικά σχολεία χαρακτηρίζονται από συνέπεια, συνοχή, σταθερότητα και έλεγχο. Τα αποτελεσματικά σχολεία λειτουργούν πιο συνεκτικά σε συμβολικό, δομικό και πολιτιστικό επίπεδο από τα λιγότερο αποτελεσματικά. Λειτουργούν περισσότερο ως συγκροτημένη ολότητα και λιγότερο ως χαλαρή συνύπαρξη ανόμοιων μεμονωμένων οντοτήτων (MacBeath, 2001:39, Hofman and Hofman and Guldemond, 2002:133).

Η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας, όμως, ενδιαφέρεται να εντοπίσει και τα χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου. Το να θεωρηθεί ότι τα στοιχεία που εμφανίζονται σε αυτό είναι αρνητική αντανάκλαση των στοιχείων του αποτελεσματικού σχολείου περιορίζει πιθανά τη δυνατότητα εντοπισμού του μηχανισμού, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει τα μη αποτελεσματικά σχολεία σε πορεία βελτίωσης (Creemers and Reezigt, 1997:415). Σύμφωνα με τους Smith and Holdway (1995:31-39) τα στοιχεία που πιθανά ευθύνονται για την αναποτελεσματικότητα των σχολείων αναφέρονται:

- στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου και την πολυπλοκότητα των λειτουργιών του
- στο γενικό σκοπό που τροφοδοτεί τη σχολική μονάδα
- στο θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τις σχολικές λειτουργίες
- στις ρουτίνες των διαδικασιών
- στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- στο στάδιο στον οργανωτικό κύκλο ζωής
- στο βαθμό γραφειοκρατίας
- στη στρατηγική για το σχολικό περιβάλλον
- στην ανταγωνιστικότητα και τη δημόσια υποστήριξη για την εκπαίδευση

- στη μη σωστή χρήση της τεχνολογίας
- στην παράδοση
- στην ανεπιτυχή διεύθυνση

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι παράγοντες που συνδέονται με την Πολιτεία, τη σχολική μονάδα καθώς και με το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες αναφορικά με το χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως αποτελεσματικού πρέπει να επισημανθούν τα παρακάτω: Πρώτον, η αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό του, επειδή μπορεί να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό μία σχολική χρονιά αλλά όχι την επόμενη, μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε μία τάξη αλλά όχι σε μία άλλη (Werf, 1997:431). Δεύτερον, η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας δεν συνεπάγεται και την αποτελεσματικότητά του. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποιο σχολείο είναι αποτελεσματικό χωρίς κάποιο ή κάποια από τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας. Αυτό που είναι σημαντικό να διευκρινιστεί είναι ότι η λίστα των χαρακτηριστικών θα πρέπει να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή και όχι ως μονοδιάστατη «συνταγή» προς υλοποίηση. Τρίτον, ο μηχανισμός που θα οδηγήσει ένα μη αποτελεσματικό σχολείο να γίνει αποτελεσματικό, ίσως να διαφέρει από το μηχανισμό που απαιτείται για να παραμείνει ένα αποτελεσματικό σχολείο ως τέτοιο (Sammons, 1999:194).

Τέλος, αρκετοί ερευνητές (MacBeath, 2001:35-51, Heneveld, 2002:407-412) υποστηρίζουν ότι η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας πρέπει να συνυπολογίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ποιο είναι το περιεχόμενο που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, καθώς και τι είναι σημαντικό για αυτούς στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας τους. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική επειδή τα χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας θα μετασηματιστούν σε αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, όταν ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να προσαρμόσει τις νέες πληροφορίες στην καθημερινή πρακτική του.

3.3 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολείου με βάση την έρευνα στη χώρα μας

Στον ελληνικό χώρο, από όσο γνωρίζουμε τουλάχιστον, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν αναφέρονται στο σύνολο της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αλλά εξετάζουν επιμέρους χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έτσι λοιπόν στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν έρευνες οι οποίες εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και στο σχολικό κλίμα.

Ο Πασιαρδής (1993) διεξήγαγε έρευνα στην Κύπρο μεταξύ Διευθυντών δημοτικών σχολείων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε 37 δηλώσεις οι οποίες είναι βασισμένες στα πορίσματα ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία και ειδικότερα για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και οι οποίες αναφέρονται 1) στο σχολικό κλίμα, 2) στη βελτίωση του σχολείου, 3) στην ανάπτυξη προγραμμάτων, 4) στη διεύθυνση του προσωπικού, 5) στη διοίκηση και την οικονομική διαχείριση, 6) στη μεταχείριση των μαθητών, και 7) στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση. Όλες οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου θεωρήθηκαν από τους Κύπριους Διευθυντές ως πολύ σημαντικές για την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή. Το γεγονός αυτό θεωρείται σημαντικό από το συγκεκριμένο ερευνητή, επειδή αποδεικνύει την καθολικότητα των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού Διευθυντή. Οι προτεραιότητες των Κυπρίων Διευθυντών αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη συνεργατικών και ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του προσωπικού με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, οι Διευθυντές δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις με το Υπουργείο Παιδείας. Οι μεγαλύτερες ανάγκες των Διευθυντών παρουσιάζονται στη βελτίωση του σχολείου, στην ανάπτυξη προγραμμάτων καθώς και στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση. Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των Διευθυντών, οι γυναίκες Διευθύντριες διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, σε σχέση με τους άνδρες, σε όλες τις κατηγορίες εκτός από τη βελτίωση του σχολείου. Επίσης διαφοροποιήσεις εμφανίζονται και σε σχέση με την πείρα των Διευθυντών. Οι νεότεροι Διευθυντές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες ανάγκες στις κατηγορίες της βελτίωσης του σχολείου, της διεύθυνσης προσωπικού και της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης.

Η έρευνα της Γ. Πασιαρδή (1995) κατέγραψε τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τομείς του σχολικού κλίματος που χρειάζεται να βελτιωθούν περαιτέρω, να καταγραφεί η διαφοροποίηση, αν φυσικά εντοπιζόταν, μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα, με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, το φύλο και την εκπαιδευτική τους πείρα. Οι βασικοί παράμετροι που διερευνήθηκαν ήταν η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν ότι το σχολικό κλίμα στα δημόσια σχολεία της Κύπρου ήταν απλά καλό, ενώ στους βασικούς τομείς που διερευνήθηκαν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Οι Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) διεξήγαγαν έρευνα στην οποία μελέτησαν τα προσόντα των Διευθυντών, το περιεχόμενο του έργου τους, καθώς και τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην αναβάθμιση του Διευθυντή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας διαπιστώνεται ότι το βασικότερο κριτήριο επιλογής Διευθυντών είναι η αρχαιότητα. Το 90% δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο σχετικό με διοικητικά θέματα. Όσον αφορά τα καθήκοντα του Διευθυντή η επικοινωνία με τους συναδέλφους, η εποπτεία του σχολικού χώρου, το διδακτικό έργο και η αλληλογραφία-αρχείο του σχολείου αποτελούν τα καθήκοντα στα οποία ο Διευθυντής επενδύει τον περισσότερο χρόνο του. Στο ερώτημα αν παρουσιάζεται ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου του Διευθυντή το 90% απάντησε θετικά και πρότεινε ως τρόπους την οργάνωση σεμιναρίων σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την παροχή οικονομικών κινήτρων, την απαλλαγή ή τη μείωση του διδακτικού έργου, την αξιοκρατική επιλογή, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή και το διορισμό γραμματέα και επιστάτη στο σχολείο. Το 50% των Διευθυντών θεωρεί ότι η συμπεριφορά τους προς τους συναδέλφους θα πρέπει να είναι δημοκρατική, το 46,7% θεωρεί ότι θα πρέπει να είναι φιλική. Επίσης το 90% θεωρούν ότι ο Διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του σχολείου και τέλος το 86,7% θεωρεί ότι ο Διευθυντής πρέπει να ασκεί τα καθήκοντά του με ευέλικτο τρόπο, μη στηριζόμενος αυστηρά στο πλαίσιο των νόμων που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή.

Η έρευνα των Αγγελόπουλου, Καραγιάννη και Φωκά (2000), που πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό Διευθυντών του νομού Αχαΐας, διερεύνησε τις απόψεις τους για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Στην εν

λόγω έρευνα τα καθήκοντα του Διευθυντή αναφέρονται στο σχολικό κλίμα, στη διοίκηση-οικονομική διαχείριση, στη μεταχείριση των μαθητών και τέλος στην επαγγελματική ανέλιξη και στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τα βασικότερα καθήκοντα του Διευθυντή αποτελούν η προσπάθεια για αυτοβελτίωση μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, η δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος ενισχύοντας τη συναδελφικότητα και την ανάπτυξη κατάλληλων πρωτοβουλιών και τέλος η σχέση τους με την προϊστάμενη αρχή και το ΥΠΕΠΘ. Τα στοιχεία στα οποία οι Διευθυντές του δείγματος παρουσίασαν μειωμένο ενδιαφέρον είναι η επικοινωνία του σχολείου με την τοπική κοινωνία, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών που στόχευε στη βελτίωση της μεταξύ τους σχέσης καθώς και στην παρακολούθηση των αναγκών, της χρήσης, της συντήρησης και της αντικατάστασης των υλικοτεχνικών μέσων του σχολείου. Οι Διευθυντές με περισσότερη πείρα διαφοροποιούνται με όσους έχουν λιγότερη στο ενδιαφέρον που αποδίδουν στη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη προγραμμάτων καθώς και στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση. Επίσης οι Διευθυντές με πτυχία ΑΕΙ ή μεταπτυχιακό διαφοροποιούνται από τους Διευθυντές που δεν έχουν αντίστοιχους τίτλων σπουδών στο ενδιαφέρον που αποδίδουν στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων.

Ο Γιασεμής (2001) διερεύνησε τις απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για το Διευθυντή. Χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε προς δυο διαφορετικές κατευθύνσεις. Στην πρώτη το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός Διευθυντής, ενώ στη δεύτερη στα χαρακτηριστικά που ο είχε ο συγκεκριμένος Διευθυντής των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονταν στη διοίκηση του σχολείου, τη διοίκηση του προσωπικού, την καθοδηγητική και συμβουλευτική διοίκηση, τη διοίκηση μαθητών, γονέων και περιβάλλοντος και τέλος την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση. Τα τρία βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός Διευθυντής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας είναι α) η δημιουργία κλίματος ασφάλειας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράζονται ελεύθερα, β) η ειλικρινής επαφή και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, και γ) σαφές όραμα και στόχοι για το σχολείο. Τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει ο Διευθυντής τους είναι i) η τήρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ii) η τήρηση των κανονισμών του σχολείου και η δίκαιη μεταχείριση των μαθητών, και iii) η τελική ευθύνη στη λήψη των

αποφάσεων. Τα χαρακτηριστικά στα οποία υπάρχει η ανάγκη για βελτίωση είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού κλίματος, η ειλικρινής συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων, η ενημέρωση του Διευθυντή για τις εξελίξεις που αφορούν την εκπαίδευση και η διοργάνωση σχετικών σεμιναρίων, η έμφαση στην επιμόρφωση, η αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές, ένα σαφές όραμα και στόχους για το σχολείο, η συνεργατική διαχείριση των οικονομικών του σχολείου, η εφαρμογή και η ενθάρρυνση αναπτυξιακών προγραμμάτων, η λύση των συγκρούσεων με υγιή τρόπο και τέλος η αποδοχή της διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών.

Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) από το Μάρτιο του 2001 επιχειρεί να καταγράψει τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων σε εθνικό επίπεδο. Οι τομείς στους οποίους εστιάζει η εν λόγω έρευνα αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού, τους διαθέσιμους πόρους και μέσα, το προσωπικό, τις μαθησιακές διαδικασίες και τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Στόχος της συγκεκριμένης προσπάθειας είναι η συγκρότηση ενός «εκπαιδευτικού χάρτη» της χώρας βάσει του οποίου το ΥΠΕΠΘ θα εξασφαλίζει στις σχολικές μονάδες την απαραίτητη υποδομή, έτσι ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (ΚΕΕ, 2002:9).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας δεν έχει απασχολήσει όσο πιθανά θα αναμένονταν την ακαδημαϊκή κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ποια είναι τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου. Αντιστοιχούν με αυτά που παρουσιάζονται στο διεθνή χώρο ή υπάρχουν διαφοροποιήσεις; Αν εμφανίζονται διαφορές πως ερμηνεύονται, αλλά και τι σηματοδοτούν αναφορικά με τις προσπάθειες που καταβάλλονται προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη παιδεία;

3.4 Η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό

Ένα από τα βασικότερα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η έρευνα προκειμένου να ενισχύσει περαιτέρω τη γνώση για τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολείου και τάξης (Scheerens and Bosker, 1997:208-209).

Σύμφωνα με τον Creemers (1994:191) παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος ασκούν επίδραση στο σχολικό πλαίσιο, ενώ αυτό με τη σειρά του επιδρά στο επίπεδο της τάξης. Ουσιαστικά λοιπόν οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου αποτελούν τις συνθήκες που διαμορφώνουν την εργασία στο πλαίσιο της τάξης. Αυτό συμβαίνει επειδή οι παράγοντες του σχολείου λειτουργούν σχετικά μακριά σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση για να μπορούν να ασκούν άμεση επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών. Όμως, η συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων πρέπει να παρέχουν σταθερότητα και συνοχή, έτσι ώστε η σταθερότητα αυτή να μεταφέρεται και στη σχολική τάξη (Werf, 1997:434 Creemers and Reezigt, 1997:414, Scheerens and Bosker, 1997:270). Αλλαγές στις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου θεωρείται ότι μεταφέρουν αλλαγές και στο πλαίσιο της τάξης και ιδιαίτερα στη διαδικασία της διδασκαλίας που αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι Scheerens (1997:320), Reynolds and Muijs (2003:84) υποστηρίζουν ότι οι συνθήκες στην τάξη ευθύνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συνθήκες στο επίπεδο του σχολείου για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Ο Creemers (1997:105) συμφωνώντας με την παραπάνω θέση υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον πρέπει αρχικά να επικεντρωθεί στους παράγοντες που δρουν στο επίπεδο της τάξης. Το αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται από το μη αποτελεσματικό κυρίως στο επίπεδο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και ειδικότερα στις συμπεριφορές που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, καθώς και στον τρόπο που χειρίζεται τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Creemers, 1994:201). Έτσι λοιπόν η συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου έχει ως αφετηρία την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εξάλλου θα ήταν εντελώς απίθανο να υπάρξει αποτελεσματική σχολική μονάδα με μη αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς.

Η αποτελεσματική διδασκαλία και οι προσφερόμενες εμπειρίες μάθησης εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Werf, 1997:434) και ιδιαίτερα από τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό (Creemers, 1992:121). Με άλλα λόγια έχει σημαντικότερη επίδραση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Cullingford, 1995:11, Neave, 1998:230-234). Ο εκπαιδευτικός κατέχει την παιδαγωγική γνώση, τις διδακτικές μεθοδολογίες, τη βασική ψυχολογική διάσταση

της μάθησης και τα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας. Αυτός είναι που μετασχηματίζει το θεωρητικό υπόβαθρο προκειμένου να επιτευχθούν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας. Η πολυπλοκότητά της απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα κριτικής προσέγγισης της εργασίας του, την κατοχή ενός ευρύ περρετορίου δράσεων και στρατηγικών και την προσαρμογή αυτών στις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού (Cooper and McIntyre, 1996). Η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό λοιπόν προσπαθεί να διαπιστώσει πως πραγματοποιείται ο παραπάνω μετασχηματισμός. Πως δηλαδή ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάζονται προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Οι τρόποι με τους οποίους ένας εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργεί στην τάξη του αποτελεσματικά είναι πραγματικά πολλοί (Cullingford, 1998:10, Παπανδρέου, 2001:32). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού απεικονίζεται στην εργασία του μαθητή. Στη σχέση αυτή, όμως, συμβάλλουν και πλήθος στοιχείων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του. Εξαιτίας αυτού προτείνεται η αποτελεσματικότητά του να θεωρείται όχι ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τις συνθήκες εργασίας του (Cheng and Tsui, 1998:222-228). Με άλλα λόγια ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός σε μία συγκεκριμένη τάξη μαθητών, τούτο όμως δεν σημαίνει ότι θα είναι το ίδιο αποτελεσματικός σε μία άλλη τάξη μαθητών. Η παραπάνω θέση ισχύει φυσικά και αντίστροφα. Η αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στο σύνολο των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει ένας εκπαιδευτικός και στο ευρύτερο πλαίσιο, όπου η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης λαμβάνει χώρα καθορίζει αποφασιστικά την απόδοσή του.

Επίσης η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δεν εξαρτάται από την υιοθέτηση τυποποιημένων διδακτικών συμπεριφορών. Αυτό που περισσότερο ενδιαφέρει είναι ποια από τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Από την έρευνα έχει προκύψει ότι στοιχεία της προσωπικότητας που είναι πραγματικά δύσκολο να διδαχθούν σε πανεπιστήμια και να εκτιμηθούν σε αξιολογικές διαδικασίες έχουν τη δική τους συμβολή στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρονται η γενναιοδωρία, η ειλικρίνεια, το χιούμορ, η ανησυχία για τους άλλους, η απόφαση για σκληρή εργασία, η προσπάθεια να μαθαίνει συνεχώς και τούτο να αντανακλάται στη λειτουργία του στην τάξη (Cullingford, 1998:11, MacBeath, 2001: 55-62).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει ότι τα επιτεύγματα των μαθητών εξαρτώνται και από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Παπανδρέου (2001:30-32) η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί πλέον μέγεθος αντικειμενικά προσδιορισμένο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Μέσω της αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό αναφορικά με τις ικανότητές του, τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, τις προσφερόμενες μαθησιακές εμπειρίες καθώς για τις προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης που καταβάλλει. Η συνειδητοποίηση των περιορισμών που προέρχονται από τη φύση της εργασίας, η κριτική προσέγγιση των γεγονότων που διαδραματίζονται στο σχολικό χώρο με σκοπό τη βαθύτερη κατανόησή τους, η αποδοχή της εποικοδομητικής κριτικής από εξωτερικούς παρατηρητές της τάξης, πιθανά καθιστούν εφικτή την προσπάθεια επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Cullingford, 1998:10). Εξάλλου κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιωθεί (Πασιαρδής, 1994:17).

3.5 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με βάση την έρευνα στο διεθνή χώρο

Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ενδιαφέρονται να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που πιθανά ενοχοποιούνται για την επιτυχή μαθησιακή πορεία των μαθητών (Παμουκτσόγλου, 2003:39-43). Αρκετές έρευνες (Cooper and McIntyre 1996, kyriakou 1997, Θεοφιλίδη, 1997, Cheng and Tsui, 1998, Cullingford, 1998, Morgan and Morris 1999, McBer, 2000, Παπανδρέου 2001, Reynolds and Muijs, 2003, Παμουκτσόγλου 2003) εντόπισαν στοιχεία που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όπως αυτά έχουν προκύψει από τις προαναφερόμενες έρευνες.

Σαφήνεια οδηγιών

Η καθαρότητα και σαφήνεια των οδηγιών που προσφέρει ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς και για ποιον λόγο. Η παροχή των οδηγιών θα πρέπει να γίνεται με τρόπο που σέβεται τις πιθανές ιδιαιτερότητες των μαθητών, έτσι ώστε όλοι να έχουν την ευκαιρία να τις

κατανοήσουν. Αν ο εκπαιδευτικός κερδίσει την αποδοχή των μαθητών του τότε οι ευκαιρίες να δράσει αποτελεσματικά πολλαπλασιάζονται.

Εποικοδομητική εξήγηση

Η εξήγηση αποτελεί από τις βασικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται στο κατά πόσο μια παρουσίαση στην τάξη γίνεται κατανοητή από τους μαθητές. Θεωρείται ότι η παροχή εποικοδομητικής εξήγησης συνδέεται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει την ύλη, κατανοεί τα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να επιτύχει τους στόχους του.

Προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας

Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων με τη χρήση ποικίλων διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών που προάγουν μεταξύ άλλων και την αυτονόμηση των μαθητών. Μακροπρόθεσμος και βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός της διδασκαλίας και καθορισμός των διδακτικών στόχων. Ανάπτυξη και της ομαδικής εργασίας των μαθητών.

Ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών, μακροπρόθεσμα όμως θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου ικανοτήτων όπως π.χ λύσης προβλημάτων, δημιουργικής σκέψης.

Υλοποίηση στόχων

Η ικανοποίηση των στόχων αποτελεί βασική παράμετρο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενήμεροι εκ των προτέρων για τους στόχους τους οποίους καλούνται να κατακτήσουν. Απαιτείται καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος τάξης καθώς και δραστηριοποίηση που ανταποκρίνεται στην επίτευξη των στόχων, επιτρέποντας στους μαθητές να βιώνουν όσο συχνότερα γίνεται το αίσθημα της επιτυχίας.

Ικανοποίηση των πραγματικών αναγκών

Η υλοποίηση των στόχων συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των πραγματικών αναγκών των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία και ιδιαίτερα η εξατομικευμένη θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και παράλληλα να επιδειξεί σεβασμό στο ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή.

Εμπλοκή μαθητών

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να εμπλέξει το σύνολο των μαθητών της τάξης στη μαθησιακή διαδικασία. Οι προσφερόμενες εμπειρίες μάθησης θα

πρέπει να επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί από τους μαθητές δεν θα πρέπει να τους παραχωρείται. Επίσης πολύ μεγάλη σημασία έχει ο χρόνος που οι μαθητές εμπλέκονται επιτυχώς στη διαδικασία της μάθησης. Είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται κάθε προσπάθεια συμμετοχής, να γίνεται σεβαστή η προσωπικότητα των μαθητών και να ασκείται κριτική που δεν τους προσβάλλει.

Σωστή χρήση του μαθησιακού χρόνου

Η κατάλληλη χρήση του διαθέσιμου μαθησιακού χρόνου μεγιστοποιεί χρονικά την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσεγμένος σχεδιασμός και εφαρμογή ρουτινών στην τάξη, διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τον περισσότερο δυνατό χρόνο, αποφυγή περισπασμών που οδηγούν σε σπατάλη χρόνου εξασφαλίζουν αύξηση του χρόνου που επενδύεται στη μάθηση.

Ευκαιρίες για μάθηση

Παροχή στους μαθητές πολλών κατάλληλα επιλεγμένων υλικών μάθησης, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Ο εμπλουτισμός της καθημερινής διδακτικής πρακτικής με νέες δράσεις είναι ενδεικτικό του ενθουσιασμού και της έμφυτης περιέργειας του εκπαιδευτικού για θέματα που ενδιαφέρουν τη διαδικασία της μάθησης. Η ρουτίνα ίσως οδηγήσει σε αποτελμάτωση τον εκπαιδευτικό. Έτσι λοιπόν επιτακτική παρουσιάζεται η ανάγκη της συνεχούς ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με νέες δράσεις που θα κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, η κατάλληλη ανάθεση εργασιών για το σπίτι θεωρείται ότι αυξάνει το συνολικό μαθησιακό χρόνο, επιδρώντας θετικά στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Κλίμα τάξης

Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη που παρέχει ένα ασφαλές και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης επιδρά θετικά στην βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.

Πειθαρχία και κανόνες

Η υιοθέτηση και εφαρμογή ενός κανονιστικού πλαισίου μέσα στην τάξη είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε κλίμα που επιτρέπει την ποιοτική εργασία αυξάνοντας το χρόνο για μάθηση. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κανονιστικού πλαισίου αποτελούν η σαφήνεια, η συνέπεια και η δικαιοσύνη στην εφαρμογή των κανόνων.

Έπαινος και θετική ενίσχυση

Ο έπαινος και η ενίσχυση για τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι μαθητές επιδρούν θετικά τόσο στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο και τη μάθηση όσο και στα επιτεύγματά τους. Είναι προτιμότερη η θετική ενίσχυση από την κριτική και την τιμωρία.

Υψηλές προσδοκίες

Οι υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων από τους μαθητές αυξάνουν τον αριθμό των εργασιών στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών, που ενισχύεται ή περιορίζεται από τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, δρα αποφασιστικά στην ένταση των προσπαθειών τους και στην αξία που προσδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Έλεγχος της προόδου

Διαρκής και λεπτομερής έλεγχος των εργασιών των μαθητών και αξιολόγησή τους με ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει κάθε χρονική στιγμή να γνωρίζει το πραγματικό επίπεδο δυνατοτήτων των μαθητών του, την πρόοδό τους τόσο σε σχέση με τους άλλους όσο και με την προηγούμενη απόδοσή τους καθώς και ποιες είναι οι ελλείψεις τους έτσι ώστε να ενεργήσει αναλόγως.

Επικοινωνιακή ανατροφοδότηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται με την παροχή θετικής και επικοινωνιακής ανατροφοδότησης προς το σύνολο των μαθητών, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Η διδασκαλία και η μάθηση συνδέονται άμεσα με τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Εκπαιδευτικός και μαθητές ενεργούν ως ισότιμοι συμμετέχοι στην αμφίδρομη διαδικασία της ομιλίας και της ακρόασης. Στην επικοινωνία αναζητείται η ισορροπία μεταξύ του χρόνου που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με την τάξη ως όλου, τις ομάδες και με τον κάθε μαθητή μεμονωμένα. Όταν στην τάξη το περιβάλλον είναι επικεντρωμένο στην εργασία αυξάνεται ο χρόνος που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές.

Διανοητικά ενδιαφέρονσα εργασία

Η διανοητικά ενδιαφέρονσα εργασία συνδέεται με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους μαθητές καθώς και με το ύφος των ερωτήσεων. Η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία τους, να αναπτύξουν

δεξιότητες υψηλού επιπέδου μέσα από τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, ενισχύεται από το πραγματικό ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Χρήση ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εποπτικών μέσων

Συνεπώς, δομημένος σχεδιασμός και προγραμματισμός του μαθήματος. Προσδιορισμός των προς επίτευξη στόχων, χρησιμοποίηση της κατάλληλης για την κάθε περίπτωση μεθοδολογίας, απαραίτητος εμπλουτισμός της με τα εποπτικά υλικά και μέσα, ευέλικτη τήρηση του αρχικού σχεδιασμού που επιτρέπει τη μαθησιακή εκμετάλλευση πιθανών απροσδόκητων γεγονότων.

Γνώση των γνωστικών αντικειμένων

Η μάθηση ως διαδικασία συσσώρευσης γνώσης αλλά και αλλαγής για τους μαθητές απαιτεί από τον εκπαιδευτικό επαρκή γνώση των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να επιδράσει αποτελεσματικότερα στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές.

Αίσθηση του σκοπού

Η δημιουργία ενός κλίματος, τόσο στο εσωτερικό της σχολικής τάξης όσο και ευρύτερα στη σχολική μονάδα, που καλλιεργεί την αίσθηση του κοινού σκοπού έχει επίδραση στην εργασία των μαθητών και στα επιτεύγματά τους.

Χιούμορ

Το χιούμορ αποτελεί στοιχείο του ρεπερτορίου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Δεν σχετίζεται με αναφορές σε αστεία ή ανέκδοτα. Αποτελεί ένα είδος αυτοσυναίσθησης του εκπαιδευτικού που του επιτρέπει να υπερνικά τους περιορισμούς της τάξης ως εργασιακού χώρου.

Τα στοιχεία που η έρευνα προσδιόρισε ότι χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ουσιαστικά αναδεικνύουν τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες ενδεχομένως μπορεί να εμφανιστεί η αποτελεσματική διδασκαλία. Τι θα οδηγήσει, όμως, τη διδασκαλία σε επιτυχή μάθηση εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων (Harris, Riley and Haveled, 2002:407-415). Έτσι λοιπόν η ποιότητα της εργασίας του εκπαιδευτικού καθορίζεται και από παράγοντες που αναφέρονται στο σύνολο των ακαδημαϊκών γνώσεων που κατέχει, στις προσπάθειες που καταβάλλει για επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη, στις προσφερόμενες θεσμοθετημένες διαδικασίες που υποστηρίζουν την ανάγκη συνεχούς βελτίωσής του, στην αξιολόγηση του έργου του, στο εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο διδασκαλίας αναφέροντας

ενδεικτικά τη δομή της σχολικής μονάδας, τους διαθέσιμους πόρους, το μέγεθος της τάξης, τις προϋπάρχουσες ικανότητες των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προτείνεται (McBer, 2000, Reynolds and Muijs, 2003:92) η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να προσδιορίζεται βάσει α) των ικανοτήτων διδασκαλίας, β) του κλίματος της τάξης, και γ) των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του.

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντανακλάται στο τι μπορούν να υλοποιήσουν οι μαθητές. Ο προσδιορισμός της ίσως χρειάζεται τη διερεύνηση όλων των προαναφερόμενων παραγόντων που συντελούν στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναμένεται να προσδιοριστεί σε ευρύτερο πλαίσιο από αυτό των συμπεριφορών και των ενεργειών που συντελούνται στο μικρόκοσμο της τάξης.

Μελετώντας τους παράγοντες αποτελεσματικότητας τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού διαπιστώνεται ότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Οι τομείς όπου πιθανά η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας συνδέεται με την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Kyriakides and Cambell, 2003:30, Teddie and Ellet, 2003:120) αναφέρονται: στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στη ρύθμιση του κανονιστικού πλαισίου, στις στρατηγικές διαχείρισης των μαθητών, στη χρήση αξιολογικών διαδικασιών, στο κλίμα που επικρατεί στην επικοινωνία, εργασία και συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου και στη διαμόρφωση κοινών αξιών για τη σχολική κοινότητα, στις υψηλές προσδοκίες, στις προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

3.6 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού με βάση την έρευνα στη χώρα μας

Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έχει απασχολήσει και Έλληνες ερευνητές, οι οποίοι ενδιαφέρονται να διερευνήσουν τις απόψεις εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι οι έρευνες των Παπανδρέου

(1995) και Παρασκευά (1999) αναφέρονται στην αποτελεσματική διδασκαλία και όχι στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Εντάσσονται όμως στην παρουσίαση των σχετικών ερευνών επειδή από αρκετούς ερευνητές (Ματσαγγούρας, 1998, Παπανδρέου, 2001:29) υποστηρίζεται ότι τα παραπάνω ερευνητικά πεδία δε διαχωρίζονται.

Ο Παπανδρέου (1995) μελέτησε τις απόψεις των τελειόφοιτων Κυπρίων μαθητών για την αποτελεσματική διδασκαλία. Κατά την έρευνα δόθηκαν στους μαθητές παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας και τους ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό επίδρασης του κάθε παράγοντα στη μάθησή τους. Από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας προκύπτει ότι οι μαθητές, που πιθανά δεν έχουν την επιστημονική γνώση για το ποια είναι η αποτελεσματική διδασκαλία, έδωσαν προτεραιότητα σε παράγοντες που αναδεικνύονται από τη σχετική έρευνα. Τα στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας που ανέδειξαν κατά σειρά οι μαθητές είναι (Παπανδρέου, 2001:44-45):

1. Διόρθωση των μαθητών χωρίς επικρίσεις
2. Χρήση ποικιλίας στη διδασκαλία
3. Χρήση ζωντανίας και συνεχής επαφή βλέμματος εκπαιδευτικού-μαθητή
4. Περιφορά εκπαιδευτικού στη τάξη κατά την ανάθεση σιωπηρών εργασιών για βοήθεια των μαθητών
5. Κλείσιμο του μαθήματος με αναθεώρηση των διδαχθέντων
6. Καθαρότητα, πληρότητα, σαφήνεια στις οδηγίες του εκπαιδευτικού

Η έρευνα των Α. Λεονταρή και Α. Κυρίδη (1999), που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Φλώρινας, κατέγραψε την άποψη των μαθητών για τον «καλό δάσκαλο». Στόχος της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι σκέψεις των μαθητών για τους δασκάλους τους, τι προσδοκούσαν σε σχέση με τη συμπεριφορά τους καθώς και τι συζητούσαν οι μαθητές για αυτούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ως στοιχεία του «καλού δασκάλου» τη διδακτική του ικανότητα, την καθοδήγηση των μαθησιακών εργασιών και την κατάλληλη εξήγησή τους, το χειρισμό των πειθαρχικών προβλημάτων και τη δίκαιη στάση του προς όλους, την αγάπη και τη ζεστασιά προς τους μαθητές τους, το ευχάριστο σχολικό κλίμα, το χιούμορ (Λεονταρή και Κυρίδης, 1999:159).

Η Παρασκευά σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Κύπρο (1999) σε μαθητές του δημοτικού σχολείου διαπίστωσε ότι οι μαθητές αναγνώρισαν αρκετά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνά της αυτά είναι:

1. Ευκαιρίες για επιτυχία από όλους τους μαθητές
2. Καθαρές οδηγίες / ερωτήσεις
3. Ποικιλία μεθόδων – δραστηριοτήτων – διδακτικών μέσων
4. Συμμετοχή και εξάσκηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος
5. Ατομική συμβουλή, ατομικός έπαινος και ατομικά σχόλια
6. Βοήθεια στην υπερπήδηση δυσκολιών
7. Διατήρηση αρχείου και έλεγχο της εργασίας

Στην έρευνα της η Καϊλα (1999) διερεύνησε τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ποιος είναι ο «καλός» και ποιος ο «κακός» εκπαιδευτικός. Βασικό στοιχείο για τους μαθητές αποτελεί η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, που τους επιτρέπει να τον προσεγγίσουν. Είναι συνεργάσιμος, τους ενθαρρύνει, αντιμετωπίζει με κατανόηση τα προβλήματά τους και τους βοηθά. Ακολουθούν η σαφήνεια τους μαθήματος, το χιούμορ και ο ευχάριστος τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα. Σημαντικό στοιχείο επίσης αποτελεί το κύρος που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να έχει τον έλεγχο της τάξης. Τέλος, σημαντικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού αποτελούν η εργατικότητα, μεθοδικότητα, σοβαρότητα, δικαιοσύνη, υπομονή και αμεροληψία του.

Για τους εκπαιδευτικούς η ενθάρρυνση και η ενίσχυση των μαθητών αποτελούν το σημαντικότερο στοιχείο του «καλού» εκπαιδευτικού». Έπειτα ακολουθούν η σαφήνεια και η μεταδοτικότητα. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να συζητά θέματα που απασχολούν τους μαθητές έρχεται στην τρίτη θέση, ενώ το χιούμορ, ο ευχάριστος και αισιόδοξος τρόπος με το οποίο πραγματοποιείται το μάθημα βρίσκεται στην τέταρτη θέση. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί και μαθητές δίνουν σχετικά παρόμοιο περιεχόμενο στην έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού. Αρκετά είναι τα κοινά στοιχεία τα οποία, όμως, ιεραρχούνται κατά διαφορετικό τρόπο.

Η έρευνα του Κουτσούλη (2000), που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές λυκείου στην Κύπρο, ανέδειξε δυο βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών για τον «καλό» εκπαιδευτικό. Η μία επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές (relationship oriented). Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τις ανάγκες και τα αισθήματα των μαθητών τους, να είναι φιλικοί και προσιτοί, αναπτύσσοντας φιλικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη, σεβόμενοι το σύνολο των μαθητών τους μακριά από προκαταλήψεις και

διακρίσεις. Η δεύτερη κατηγορία χαρακτηριστικών επικεντρώνεται στην εργασία (task oriented). Εδώ αναδεικνύονται η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών, η χρήση πολλών και διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, η ικανότητα να διατηρούν τον έλεγχο της τάξης, να αγαπούν τη δουλειά τους και να φαίνεται αυτό από τον τρόπο που διδάσκουν.

Η έρευνα του Ευαγγελόπουλου (2000) πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού. Η εν λόγω έρευνα ανέδειξε ως βασικά χαρακτηριστικά του «καλού δασκάλου» την ικανότητα να διδάσκει μεθοδικά, να συμπεριφέρεται καλά στους μαθητές, να κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών, να έχει φιλικές και συνεργατικές σχέσεις μαζί τους, να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και να έχει χιούμορ (Ευαγγελόπουλος, 2000:79).

Η Παμουκτσόγλου (2001) διερεύνησε το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την άποψη τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και των υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ (2000). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τέσσερις βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών, α) τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, β) οι διδακτικές ικανότητες, γ) το σχολικό κλίμα, και δ) οι σχέσεις με τους άλλους. Οι παραπάνω κατηγορίες αναλύονται περαιτέρω ως εξής (Παμουκτσόγλου, 2001:75-81):

1. Στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά εντάσσονται η επιστημονική κατάρτιση, η αυτοεκτίμηση και το επάγγελμα
2. Οι διδακτικές ικανότητες περιλαμβάνουν την παρώθηση των μαθητών, τις ευκαιρίες μάθησης, τις προσδοκίες, την ικανότητα να θέτεις στόχους και να τους επιτυγχάνεις, να κατανοείς την ιδιαιτερότητα του μαθητή και να τη σέβεσαι, τον ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, την ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών, την ευέλικτη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις ανάγκες που προκύπτουν
3. Στο σχολικό κλίμα περιλαμβάνονται ικανότητες και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, όπως το να είναι δίκαιος, συνεπής και αποδεκτός, να καθοδηγεί τους μαθητές και να συνεργάζεται μαζί τους, να πειθαρχεί την τάξη, να τους επηρεάζει θετικά, να ενδιαφέρεται για το υπόβαθρό τους, να συνεργάζεται με γονείς, συναδέλφους και φορείς
4. Οι σχέσεις με τους άλλους αναφέρονται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους ειδικούς επιστήμονες, τους γονείς και τους διάφορους φορείς

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι στις απόψεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών εμπεριέχονται χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται και διεθνώς ότι αποτελούν βασικά στοιχεία του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Όμως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στις περισσότερες έρευνες ζητείται η άποψη των μαθητών για το ποιος είναι ο «καλός δάσκαλος» και όχι ο «αποτελεσματικός». Η έρευνα της Καίλα ενδιαφέρεται για τον «καλό» εκπαιδευτικό εξετάζοντας τις απόψεις και των εκπαιδευτικών. Ενώ η έρευνα της Παμουκτσόγλου ενδιαφέρεται για τον «αποτελεσματικό» εκπαιδευτικό εξετάζοντας επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά λοιπόν είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που ενδιαφέρονται να εντοπίσουν ποιο είναι το περιεχόμενο που δίνουν στην έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Ο εντοπισμός από την έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας των παραγόντων εκείνων, που πιθανά ενοχοποιούνται για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι δίνει οριστική απάντηση στο ερώτημα, ποιο είναι το αποτελεσματικό σχολείο. Αποτελεί σαφώς χρήσιμη γνώση προκειμένου να υποστηριχθούν ενέργειες των εκπαιδευτικών, της σχολικής ηγεσίας καθώς και των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής, όμως, τα σχολεία διαφέρουν, αποτελούν μοναδικότητες στο χώρο και στο χρόνο και αυτή η πραγματικότητα δεν πρέπει να αγνοείται, αλλά να αξιοποιείται σε συνδυασμό με τη γνώση που προκύπτει από τη σχετική έρευνα.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα το αποτελεσματικό σχολείο αποτελεί πραγματικότητα ή ουτοπία. Ο MacBeath (2001:35-53) θεωρεί ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι:

1. ζήτημα κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, όπου το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, το φυσικό περιβάλλον και η προσωπική εμπειρία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη
2. ζήτημα κοινότητας, όπου η κοινωνία, η οικογένεια, η γειτονιά παίζουν βασικό ρόλο
3. ζήτημα αξιών, όπου τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου και στη βάση ποιων στοιχείων θα αναγνωρισθεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό
4. ζήτημα οπτικής γωνίας των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία

5. ζήτημα σκοπού, με άλλα λόγια ποιος είναι ο σκοπός της αναζήτησης του αποτελεσματικού σχολείου
6. ζήτημα συγκρίσεων σε διεθνές επίπεδο
7. ζήτημα τρόπου σκέψης, πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τα σχολεία και με ποια κριτήρια προσεγγίζουν την αποτελεσματικότητα
8. ζήτημα του πώς όπου τίθεται το ερώτημα πώς επιτυγχάνονται τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί ότι, προς το παρόν τουλάχιστον, η υιοθέτηση ενός γενικευμένου τρόπου προσδιορισμού του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι εφικτή. Η παραδοχή ότι όλα τα σχολεία έχουν τις ίδιες ανάγκες, καθώς και την ίδια δυναμική και συνεπώς ταυτόσημο τρόπο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους είναι ανεπαρκής επειδή στηρίζεται σε ελλειμματικές πληροφορίες.

Κατά παρόμοιο τρόπο θα μπορούσε να τεθεί και το ερώτημα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αποτελεί πραγματικότητα ή ουτοπία. Ποιες είναι οι ικανότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να δρα αποτελεσματικά στο έργο του, ενισχύοντας τη μάθηση των μαθητών του. Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έχουν εντοπίσει παράγοντες που πιθανά ενοχοποιούνται για την πρόοδο των μαθητών. Όμως, τα αντιφατικά ή αμφιλεγόμενα ερευνητικά αποτελέσματα που απορρέουν συνήθως από τη φύση της διδασκαλίας (Ανδρεαδάκης, 2004) και τα διαφορετικά πλαίσια εργασίας των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπουν, προς το παρόν τουλάχιστον, να διακρίνουμε τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό από τον αναποτελεσματικό.

Αν θεωρηθεί ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού αποτελούν ουτοπία, τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο ρόλος, ποια η χρησιμότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Γιατί να επενδυθεί ανθρώπινο δυναμικό, γνώση, χρήμα και χρόνος σε μια διαδικασία όπου οι αντικειμενικές δυσκολίες φαντάζουν ανυπέρβλητες; Τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν πράγματι να τεθούν όταν πρόκειται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λειτουργήσει μόνο στην κατεύθυνση «από τα πάνω προς τα κάτω», όταν η πρωταρχική επιδίωξη των θεσμικών φορέων είναι ο έλεγχος και η πίεση και όταν η αξιολόγηση που εφαρμόζεται είναι μόνο εξωτερική. Όμως, αν εξασφαλιστεί σε πολιτικό επίπεδο ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση

του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, όπως αυτός προκύπτει από την απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2001:27-33) τότε η αξιολόγηση μπορεί να ισορροπήσει α) την υποστήριξη και την πίεση, β) την «από τα πάνω προς τα κάτω» καθώς και την «από τα κάτω προς τα πάνω» πορεία των αλλαγών, και γ) την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνεται η παρούσα έρευνα, επιχειρεί να αξιοποιήσει την παραγόμενη γνώση από το πεδίο των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας προκειμένου να συμβάλει τόσο στην ανατροφοδότηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών όσο και στην ενίσχυση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1 Η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο

Αρκετοί ερευνητές (Rosenblatt and Shimoni, 2001:309, Teddie and Ellett, 2003:113-116, Lee at all, 2003:45, Kyriakides and Campbell, 2003:27) εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Ιδιαίτερα δε όταν η αξιολόγηση συνδεθεί με την έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας, την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, τη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και όταν επικεντρώνεται στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι Bond, Smith, Baker and Hattie (2000) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί που έχουν ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις ενός συστήματος αξιολόγησης (National Board for Professional Teaching Standards) παρουσιάζουν διαφορετική απόδοση, περισσότερο αποτελεσματική, σε αρκετούς τομείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς εκείνους που δεν έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν επιτυχώς στις αντίστοιχες απαιτήσεις του συστήματος αξιολόγησης (Pearlman and Tannenbaum, 2003:633). Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι εκπαιδευτικά συστήματα ή σχολεία που ενδιαφέρονται να συνδέσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική βελτίωση συνήθως παρουσιάζουν αυξημένα μαθησιακά επιτεύγματα (Ovando, 2001:214).

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί, σύμφωνα με τους Reynolds and Muijs (2003:94), ότι η αξιολόγηση οφείλει να επιβραβεύει όσους παρουσιάζουν στη διδασκαλία τους χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η παραπάνω θέση μπορεί να θεωρηθεί ότι ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Sanders and Horn (1998) (αναφέρεται από τον Stufflebeam, 2003:603) σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επιδρά στη μαθησιακή πορεία των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η φυλή, η οικονομικοκοινωνική κατάσταση, το μέγεθος καθώς και η ετερογένεια της τάξης.

Τίθεται το ερώτημα ποια μορφή αξιολόγησης επιτυγχάνει τα παραπάνω αποτελέσματα; Σύμφωνα με το Manning (1989:2) η αξιολόγηση που απλά και μόνο ενδιαφέρεται να αποτυπώσει σε μια λίστα χαρακτηριστικών την απόδοση των εκπαιδευτικών θεωρείται ξεπερασμένη και αυτό συμβαίνει επειδή η βελτίωση της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης θα εξαρτηθεί κυρίως από την υιοθέτηση νέων διδακτικών συμπεριφορών, όπου κριθεί αναγκαίο (Manning, 1989:71). Επίσης δραστηριότητες που πραγματοποιούνται έξω από το χώρο της τάξης, οι οποίες όμως θεωρούνται ότι μπορούν να έχουν θετική επίδραση στη διδασκαλία αποτελούν στοιχεία που επίσης η αξιολόγηση πρέπει να συνεκτιμά (Ovando, 2001:213). Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας, καθώς και στις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη (professional development). Θεωρείται ότι δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διευκολύνουν τη μεταφορά νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας, επιδρώντας θετικά στην αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών (Uhlenbeck et all, 2002:245).

Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (professional development) και η αξιολόγηση του έργου τους βρίσκονται σε άμεση σύνδεση (Darling-Hammond,1990:17, Scriven,1990:92, Ellet et all,2002:64, Day,2003:208). Μέσο της αξιολόγησης θα συλλεχθούν πληροφορίες που θα ανατροφοδοτήσουν τους εκπαιδευτικούς με στόχο να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Duke and Stiggins (1990:119) οι οποίοι θεωρούν ότι ίσως η αξιολόγηση να μην αποτελεί τη μοναδική οδό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό, όμως, που μπορεί να προσφέρει είναι η ανατροφοδότηση που δίνεται στους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση μπορεί επίσης να συνεισφέρει στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ενός επαγγελματικού κώδικα προστατεύει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία από την αξιολόγηση η οποία δεν ικανοποιεί την ανάγκη για βελτίωση της διδασκαλίας (Stufflebeam and Shinkfield, 1995:89). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρεται να αναδείξει τα θετικά στοιχεία αλλά και τις όποιες αδυναμίες των εκπαιδευτικών, ανατροφοδοτώντας και στοχεύοντας στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, αποτελεί σοβαρή στρατηγική επένδυση (McLaughlin, 1990:409). Βασικά στοιχεία της επένδυσης αποτελούν η δυνατότητα της αξιολόγησης να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και στην παροχή ευκαιριών για βελτίωση.

Ίσως μέσω αυτής της προσέγγισης να εξασφαλιστεί η ενεργοποίηση και η αποδοχή των εκπαιδευτικών στις πρακτικές αξιολόγησης που θα βασίζονται στην αμοιβαία ειλικρίνεια των εμπλεκομένων. Με την παραπάνω θέση συμφωνεί και ο Manning (1989:13) θεωρώντας ότι η αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα:

1. η αύξηση της απόδοσης δεν προέρχεται μέσα από την άσκηση κριτικής
2. η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα δράσεων που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της αυτονομίας, της αναγνώρισης, της συναδελφικότητας, της πραγματοποίησης επιτευγμάτων και της ευθύνης
3. η ενίσχυση της απόδοσης μέσα από την αύξηση των μισθών δεν οδηγεί πάντοτε στα επιθυμητά αποτελέσματα
4. η ύπαρξη επιπρόσθετου εξοπλισμού δεν οδηγεί de facto στην αύξηση της απόδοσης

Η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, όμως, δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω της αξιολόγησης που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η έρευνα εντόπισε επίσης, σύμφωνα με τους Rosenblatt and Shimoni (2001:323), ότι η αξιολόγηση που βασίζεται στην απόδοση λόγου (accountability) μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει επειδή ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν για την εργασία τους. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε εκπλήρωση των επαγγελματικών υποχρεώσεων με περισσότερο ζήλο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι πρόκειται να αξιολογηθούν για το έργο τους (Rosenblatt and Shimoni, 2001:310). Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις κάποιων εκπαιδευτικών οι οποίοι φαίνεται να συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Ο ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει:

.....σε επίπεδο της σχολικής τάξης πιστεύω ότι και εκεί θα ξυπνήσει λίγο τα αίματα.... Δηλαδή ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε μία διαρκή αναζήτηση..... και η αξιολόγηση, έχοντας κάποιος στο μυαλό του την αξιολόγηση ίσως μπει στη διαδικασία να ψάχνεται λίγο περισσότερο... Πιστεύω ότι θα κάνει καλό και στα δύο και στη σχολική μονάδα, στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου θα λειτουργεί λίγο πιο πειθαρχημένα και στη σχολική τάξη από το πώς θα πηγαίνει κάθε μέρα ο δάσκαλος.

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει:

...γιατί κακά τα ψέματα όταν ξέρεις ότι θα αξιολογηθείς δεν επαναπαύεσαι...η αλήθεια είναι αυτή, όταν ξέρεις ότι θα σε κρίνουν, ότι θα κριθείς, ότι μπορεί να χάσεις κάποιο βαθμό, κάποια κλίμακα ή κάποιο χρηματικό ποσό, λέμε τώρα, αναγκαστικά δεν θα επαναπαντείς.

Είτε η αξιολόγηση στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη είτε στην απόδοση λόγου η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τόσο των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης όσο και της ανάγκης τροποποίησης των διδακτικών τους συμπεριφορών, εξασφαλίζεται πιθανά υπό προϋποθέσεις. Μια από αυτές είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου τους (Notrielo, 1990:42). Πιο συγκεκριμένα αποτελεί βασική παράμετρο η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε σημαντικά ζητήματα της αξιολόγησης, όπως στους σκοπούς και στόχους, στα κριτήρια καθώς και στη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται η συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών (Duke and Stiggins, 1989:129, Iwanicki, 1990:158, McLaughlin, 1990:406). Θεωρείται ότι όταν ο σκοπός επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνεκτιμώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τότε αυξάνεται η συμμετοχή τους και η αποδοχή της αξιολόγησης. Στο επίπεδο των κριτηρίων όταν επιτευχθεί κατανόηση αλλά και δέσμευση των εμπλεκομένων ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, τότε πιθανά εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η αποδοχή των αποτελεσμάτων και των προτεινόμενων βελτιωτικών παρεμβάσεων (Stufflebeam and Sanders, 1990:427). Στο επίπεδο της μεθοδολογικής προσέγγισης η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται όταν εμπλέκονται στη συλλογή των δεδομένων. Όταν, ως καλύτεροι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στο χώρο εργασίας τους, προτείνουν πηγές πληροφόρησης οι οποίες γίνονται αποδεκτές (Peterson, 1989:13, McLaughlin, 1990:409).

Επίσης, η εμπλοκή και η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση τους εξαρτάται και από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, που άλλοτε είναι ικανά να τους ενεργοποιήσουν και άλλοτε μπορούν να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην αξιολογική διαδικασία. Θετικά κίνητρα αποτελούν η αναγνώριση, η αυτονομία και η υπευθυνότητα ενώ από την άλλη ως αρνητικοί υποκινητές λειτουργούν η

αποδοκιμασία, η κριτική, ο χαμηλός μισθός και οι ελλείψεις σε εποπτικά μέσα και υλικά (Manning, 1989:12). Αυτό που θεωρείται κρίσιμο στην αξιολόγηση είναι να εξασφαλιστεί θετική κατεύθυνση κατά την εφαρμογή της. Μέσα σε αυτό το θετικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην τάξη τους στοχεύοντας στην εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης προόδου για τους μαθητές.

Ουσιαστικά λοιπόν η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση τους δεσμεύει και τους κινητοποιεί, εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους και την ύπαρξη «ανοικτών τάξεων για παρατήρηση» (McLaughlin, 1990:403), παρέχει ανοχή για πιθανά λάθη της αξιολογικής διαδικασίας, κάνει αποδεκτή τη δημιουργική κριτική και την παροχή βοήθειας σε όσους εκπαιδευτικούς την έχουν ανάγκη. Η όλη προσπάθεια ενδιαφέρεται να έχει συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς, να γίνεται με τους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε κάθε τι που πραγματοποιείται να έχει τη συνειδητή συμμετοχή και την υψηλή επαγγελματική δέσμευσή τους (Murdoch, 1998). Πιθανά οι παραπάνω προϋποθέσεις εξασφαλίζουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν κατά την αξιολόγηση να αντιμετωπίζονται, αυξάνοντας έτσι την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου τους

Παρά τη σημαντικότητα της δέσμευσης και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση δεν αποτελούν και τις μοναδικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από αρκετούς ερευνητές (Manning, 1989:13, Stufflebeam and Sanders, 1990:425 Ovando, 2001:218) επισημαίνονται και αρκετά ακόμη στοιχεία. Αυτά αναφέρονται στην πολιτική υποστήριξη της αξιολόγησης, που μεταφράζεται σε επαρκή χρηματοδότηση (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:60, McLaughlin, 1990:409), στην εμπλοκή και τη δέσμευση των στελεχών της εκπαίδευσης στη διαδικασία αξιολόγησης, στη στελέχωση με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, στην αποδοχή και εμπιστοσύνη προς το εργαλείο αξιολόγησης από το σύνολο των εμπλεκομένων, στον περιοδικό έλεγχο της όλης διαδικασίας καθώς και στην αξιοποίηση της αξιολόγησης ως μέσο ενίσχυσης του επαγγελματισμού και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν πιθανά να συμβάλουν στη διαμόρφωση κατάλληλης κουλτούρας στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Η διαμόρφωση, όμως, της κατάλληλης κουλτούρας χρειάζεται την απόκτηση της αίσθησης «ιδιοκτησίας» και «κοινού σκοπού» μεταξύ των εμπλεκομένων (Notriello, 1990:42). Στο σημείο αυτό ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης είναι βασικός προκειμένου να ενισχυθεί η αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Η δέσμευση και η εμπλοκή των στελεχών εξασφαλίζει την ύπαρξη ανοικτής επικοινωνίας στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα πάνω προς τα κάτω και το αντίστροφο και η αξιολογική διαδικασία εκλαμβάνεται ως άμεση προτεραιότητα. Ένας εκπαιδευτικός του δείγματος αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο πιθανά θα εφαρμόσουν την αξιολόγηση τα στελέχη της εκπαίδευσης σημειώνει χαρακτηριστικά:

Επιφυλάσσομαι για τον τρόπο με τον οποίο θα μας αξιολογήσουν σχολικοί σύμβουλοι ή επιτροπές. Περιμένω κατανόηση και βοήθεια από αυτούς, όχι απλά κριτική. Αρκεί και εγώ να έχω προσπαθήσει στο μέγιστο δυνατό για ένα καλύτερο διδακτικό έργο

Επίσης η δέσμευση και η εμπλοκή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση σηματοδοτεί και την αναζήτηση των επαγγελματικών ευθυνών τους αναφορικά με τον τρόπο που διενεργούν την αξιολόγηση. Βασική επιδίωξη αποτελεί η διεξαγωγή της αξιολόγησης με επιστημονικό τρόπο, γεγονός που πιθανά ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Συνοψίζοντας, οι παράγοντες που συμβάλουν στο σχεδιασμό και στην αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι οι παρακάτω (Stufflebeam and Sanders, 1990:419, Κιούσης, 1991:7, Stufflebeam and Shinkfield, 1995:83, Κασσωτάκης, 2003:7):

1. να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί συγκεκριμένη και ξεκάθαρη φιλοσοφία και πολιτική για τους σκοπούς της αξιολόγησης
2. να μεταδοθεί με σαφήνεια προς τους εκπαιδευτικούς ποιες είναι οι αναμενόμενες προσδοκίες
3. να προσδιοριστεί η διαδικασία βάσει της οποίας θα αξιολογηθεί η διδασκαλία και να εξειδικευθούν οι αξιολογητές
4. να εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες οι ενδιαφερόμενες ομάδες και να αναγνωρίζονται οι ιδέες τους
5. να υποστηριχθεί η αξιολόγηση κατά την εφαρμογή της

6. να παρέχεται ανατροφοδότηση ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
7. να αναδειχθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών ως συνθήκη για περαιτέρω βελτίωση της απόδοσης
8. να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση ως δίκαιη, αξιόπιστη και αντικειμενική από τους εκπαιδευτικούς

Συνεπώς η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης προσδιορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικές αρχές αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης από την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της, γεγονός που την τοποθετεί στις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος (McLaughlin, 1990:404-407). Η παραπάνω θέση εκφράζεται και από έναν εκπαιδευτικό του δείγματος ο οποίος αναφέρει ότι:

Ας καθίσει το υπουργείο και οι υπεύθυνοι φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστημιακή κοινότητα) στο ίδιο τραπέζι με τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν το θέμα και να καταλήξουν σε σαφέστερες και δικαιότερες προτάσεις για την αξιολόγηση πριν προβούν στην οριστική καθιέρωσή της. Σε άλλη περίπτωση η κάθε ηγεσία του υπουργείου θα την τροποποιεί και θα έχουμε μόνιμες διαφωνίες.

Η παραπάνω περιγραφή των συνθηκών αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όμως, αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ιδεατή κατάσταση. Ο απειλητικός χαρακτήρας της αξιολόγησης (Day, 2003:218), η επιβολή της από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις δε γίνονται απόλυτα κατανοητά τα στοιχεία που την συγκροτούν, καθώς και ο παραδοσιακός τρόπος διεξαγωγής της, περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητά της (Manning, 1988:95, McLaughlin, 1990:404). Έτσι λοιπόν παράγοντες που μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης, σύμφωνα με τους Manning (1989:68), Αθανασίου (1989:246), Stufflebeam and Sanders (1990:424) και Stufflebeam and Shinkfield (1995:83) είναι οι παρακάτω:

1. να θεωρηθεί ότι τα στελέχη έχουν την ικανότητα και τη γνώση να αξιολογούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση χωρίς συνεχή εκπαίδευση

2. η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση να πραγματοποιούνται από τον ίδιο αξιολογητή
3. η αξιολόγηση να βασίζεται σε μία ή δύο παρατηρήσεις της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
4. να ταξινομούνται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις ικανότητές τους
5. ο μη ακριβής προσδιορισμός του επιθυμητού επιπέδου απόδοσης των χαρακτηριστικών που πρόκειται να μετρηθούν
6. όταν το όργανο αξιολόγησης δεν ενσωματώνει στοιχεία που αναδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς και την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό
7. όταν η αξιολόγηση δεν είναι αξιόπιστη
8. όταν η αξιολόγηση δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας
9. όταν η αξιολόγηση δεν επιδρά στις επαγγελματικές δραστηριότητες των εμπλεκομένων
10. όταν διαπιστώνονται προκαταλήψεις κατά την εφαρμογή της

Προκειμένου να αποφευχθεί η παραδοσιακή λειτουργία της αξιολόγησης πρέπει, σύμφωνα με τους Bacharach et all (1990:141) και Teddie and Ellett (2003:107), να μετατεθεί η εστίαση από τον εκπαιδευτικό και την καταγραφή της ελάχιστης απόδοσής του, όπου ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιείται, προς τη διδασκαλία και την ποιότητα της μάθησης. Αν τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης εστίαζαν την προσοχή τους στις εισροές (inputs) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτές καταγράφονταν στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθώς και στο τι υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στα νεότερα συστήματα αξιολόγησης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις εκροές (outputs) των μαθητών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:614). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών οφείλει πλέον να επικεντρώνεται στο μαθητή (Ellett et all, 2002:67) και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται πλέον στη βάση του τι έχουν μάθει οι μαθητές. Τούτο, όμως, δε σημαίνει ότι η αξιολόγηση που ενδιαφέρεται για την ποιότητα της μάθησης υποδεικνύει και συγκεκριμένη μεθοδολογία ή στρατηγικές διδασκαλίας. Απεναντίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως αυτόνομος επαγγελματίας και να λάβει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη και το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται.

Οι Rosenblatt and Shimoni (2001:310) επισημαίνουν ότι θα πρέπει να αποφευχθεί η αποκλειστική εστίαση της αξιολόγησης στη μέτρηση και τη σύγκριση των επιτευγμάτων των μαθητών επειδή στην περίπτωση αυτή, πιθανά, εγκυμονεί ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί λόγω της πίεσης και του άγχους, να περιορίσουν τη διδασκαλία τους σε ό,τι πρόκειται να μετρηθεί. Επίσης υποστηρίζεται (Pearlman and Tannenbaum, 2003:612) ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που βασίζεται στη μέτρηση των μαθητικών επιτευγμάτων παρουσιάζει περιορισμένη αξιοπιστία, γεγονός που οφείλεται στο ότι τα σχετικά τεστ μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων δε θεωρούνται αξιόπιστα αναφορικά με τη μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Βέβαια τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι θα πρέπει να αγνοούνται δεδομένα από τις επιδόσεις των μαθητών. Επισημαίνεται όμως, ότι όταν η αξιολόγηση επικεντρώνεται στα επιτεύγματα των μαθητών τότε είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν κοινές συνθήκες μέτρησης καθώς και να γνωστοποιηθούν οι σχετικές θέσεις των εμπλεκόμενων στην αξιολογική διαδικασία. Αρχικά θα πρέπει να αποτελεί δημόσια γνωστό ποιες εκροές αναμένονται από τους μαθητές στα διαφορετικά επίπεδα φοίτησης. Δεύτερον, η μέτρηση των εκροών να βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Τρίτον, το πλαίσιο διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Ovando, 2001:215-217).

Παρά την ύπαρξη παραγόντων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης αλλά και άλλων που την περιορίζουν, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί δομημένη διαδικασία. Τα μέρη που συνθέτουν το σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκονται σε άμεση σύνδεση μεταξύ τους (Iwanicki, 1990:158). Τα κριτήρια αξιολόγησης βρίσκονται σε άμεση σχέση με το βασικό σκοπό που καλείται να υπηρετήσει η αξιολόγηση (Bacharach and Conlex and Shedd, 1990:136). Κατά τον ίδιο τρόπο η μέθοδος συλλογής των δεδομένων συνδέεται τόσο με τα κριτήρια αξιολόγησης όσο και με το σκοπό της. Σύμφωνα με τον Dwyer (1995:70) όταν προσδιοριστούν, αρχικά το πλαίσιο που ορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία και στη συνέχεια η κατάλληλη μεθοδολογία που θα οδηγήσει στη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών, τότε μπορεί να πραγματοποιηθεί η σύνδεση των δεδομένων με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Η λογική σύνδεση μεταξύ των διαδοχικών φάσεων της αξιολογικής διαδικασίας, τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της, ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την

προσφορά της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Hopkins, 1989:40).

Σύμφωνα με τους Hopkins (1989:38), Kyriakou (1996:153), Καβούρη (1997:10), Peterson (2000:18) ο σχεδιασμός αλλά και η εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε πέντε βασικά στάδια: 1) συμφωνία στις ερωτήσεις της αξιολόγησης, που θα βοηθήσουν στην εστίαση σε συγκεκριμένα ζητήματα, 2) προσδιορισμός των αναγκαίων πληροφοριών και των μεθόδων συλλογής. Κάθε ερώτηση πρέπει να προσδιορίζει και τις αναγκαίες πληροφορίες και τις μεθόδους που θα πρέπει να εφαρμοστούν ώστε οι πληροφορίες να είναι έγκυρες, 3) συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, 4) αναφορά και ανατροφοδότηση η οποία θα πρέπει να δίνεται όσο το δυνατό πιο σύντομα και προσαρμοζόμενη στους ενδιαφερόμενους, 5) τέλος, είναι σημαντικό να ελέγχεται τι έχει γίνει και να πραγματοποιούνται διορθώσεις και παρεμβάσεις, όπου κρίνεται απαραίτητο. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται από τον Manning (1989:18) ότι η λογική διαδοχή των παραπάνω σταδίων αξιολόγησης πρέπει να είναι ευέλικτη, καθώς επίσης και συμβατή με τις προτεραιότητες, την κουλτούρα και τους στόχους του σχολικού αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο κάθε φορά πραγματοποιείται.

Επίσης, ως βασικά στοιχεία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αποτελούν τα παρακάτω (Strike, 1990:357-358):

1. η αξιολόγηση εξετάζει στοιχεία της προσωπικότητας που εμπλέκονται άμεσα στην εργασία και δεν αναφέρεται σε πλευρές της προσωπικής ζωής του αξιολογούμενου οι οποίες δεν ενδιαφέρουν την αξιολογική διαδικασία
2. κατά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισότιμα αποκλείοντας αποφάσεις βασισμένες σε κάθε είδους προκαταλήψεις που αναφέρονται στη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία, την εθνικότητα
3. η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από ένα ουμανιστικό πνεύμα, δείχνοντας την απαιτούμενη ευαισθησία στους ανθρώπους, στις συνθήκες εργασίας τους, καθώς και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν
4. η λήψη των αποφάσεων συνδέεται άμεσα με τα οφέλη που μπορούν να έχουν οι μαθητές, οι γονείς και το κοινωνικό σύνολο
5. η αξιολόγηση αποδέχεται και ενισχύει το δικαίωμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών να διαμορφώνουν συνθήκες ακαδημαϊκής ελευθερίας στην τάξη

6. η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών δεν αναστέλλεται από την εφαρμογή της αξιολόγησής τους. Αντιθέτως προάγεται δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν κριτικά την εργασία τους και να διαφοροποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαιώματα που αναγνωρίζονται από την ιδιότητά τους ως επαγγελματίες και ως πολίτες

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί δυναμική διαδικασία (McLaughlin, 1990:412) και πρέπει να ενσωματώνει στη δομή της τις νέες εξελίξεις και προτεραιότητες. Έτσι λοιπόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να ανταποκρίνεται σε αλλαγές που εμφανίζονται σε τομείς που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας, στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών, στις θεωρίες μάθησης, στο πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Teddie and Ellett, 2003:103) και στην επιστημονικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Ovando, 2001:241).

Όμως, ο δυναμικός χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν μπορεί να αποκλείσει την εμφάνιση αντιθέσεων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης (McLaughlin, 1990:413). Πιο συγκεκριμένα οι πιθανές αντιθέσεις μπορούν να εμφανιστούν στο επίπεδο α) των σκοπών αξιολόγησης, β) της ικανοποίησης των ατομικών ή των θεσμικών αναγκών, γ) της ανάδειξης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ή του γραφειοκρατικού ελέγχου τους, και δ) της επισήμανσης των αδυναμιών και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών ή της απόκρυψης των προβλημάτων. Η κατανόηση και η σύνθεση των αντιθέσεων είναι σημαντική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι πλέον η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται και με την αξιολόγηση στο επίπεδο της κατάρτισης αλλά και της πρόσληψης των εκπαιδευτικών. Στο πρώτο επίπεδο επιχειρείται αξιολόγηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς. Στο δεύτερο πραγματοποιείται αξιολόγηση προκειμένου να αποκτηθεί η άδεια εξάσκησης του επαγγέλματος και η είσοδος στο επάγγελμα. Στο τρίτο επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:620-621). Η παραπάνω εξέλιξη μπορεί ενδεχομένως να θεωρηθεί ότι θέτει σε ορθολογική βάση την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όταν πλέον έχουν αναγνωριστεί οι ικανότητες των φοιτητών αλλά και των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τότε ουσιαστικά

αναμένεται ότι στόχος της αξιολόγησης για τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς δεν είναι άλλος παρά η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξή τους προκειμένου να εργάζονται περισσότερο αποτελεσματικά.

4.2 Η συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας

Ο προβληματισμός για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναπτύσσεται ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με το Δούκα (1997:170) αν οι επιλογές του ΥΠΕΠΘ στη δεκαετία του 1980 αναφέρονταν στη μαζικότητα και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη δεκαετία του 1990 προτάσσεται η αναγκαιότητα της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησής του. Σε αυτό το πλαίσιο τα βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν τη συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρονται αρχικά στην εγκατάλειψη του θεσμού του Επιθεωρητή ως φορέα αξιολόγησης (Φράγκος, 1985:35, Αθανασίου, 1989:236, Καραφύλλης & Ουζούνης, 2001:375). Η συζήτηση συνεχίζεται με τη θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου ως επιστημονικού συνεργάτη των εκπαιδευτικών με βασικό στόχο της αξιολόγησης την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης στη συζήτηση συμπεριλαμβάνεται και η αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης. Αντίδραση η οποία πιθανά βασίζεται στην πεποίθηση ότι με την αξιολόγηση περιορίζεται η επαγγελματική αυτονομία και τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών, εφόσον βασικό στόχο της αξιολόγησης αποτελεί ο γραφειοκρατικός έλεγχος της εργασίας τους.

Συνοψίζοντας την πορεία του ζητήματος της αξιολόγησης (Δούκας, 1997:235), αρχικά αμφισβητείται ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η αξιολόγηση από τους Επιθεωρητές. Στη συνέχεια ο προβληματισμός μεταφέρεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης αξιολόγησης, ενώ από τη δεκαετία του 1990 η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί από τα πλέον βασικά ζητήματα εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Τσολακίδου, 2003:8).

Ο Μπουζάκης (1998:45) συμφωνώντας με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σημειώνει, *«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». Ο Φράγκος (1992) θεωρεί ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναδύεται από την ανάγκη να διαπιστωθεί το επίπεδο του συνολικά παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος, καθώς και ποιος ή ποιοι ευθύνονται για το συντελούμενο επίπεδο αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με την άποψη του Φράγκου συμφωνεί και ο Μπουζάκης (1998:55) ο οποίος θεωρεί ότι η μη λειτουργία της αξιολόγησης και κατ' επέκταση η αδυναμία να αποτιμηθεί επιστημονικά η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος παρεμποδίζουν το συγχρωτισμό του με τις ευρύτερες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών.

Επισημαίνεται επίσης από τον Μπουζάκη ότι η έλλειψη αξιολόγησης δρα ανασταλτικά στις προσπάθειες των αδύναμων μαθητών να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στους στόχους διδασκαλίας και να επιτύχουν αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων τους. Παράλληλα ευνοούνται οι λιγότερο συνεπείς εκπαιδευτικοί οδηγώντας το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος σε καθοδική πορεία. Επίσης, η μη εφαρμογή της αξιολόγησης έχει διαμορφώσει ένα είδος σχολικής κουλτούρας η οποία δρα ανασταλτικά στην υιοθέτηση αλλαγών και καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1998). Τέλος, 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.

Με τις παραπάνω θέσεις συμφωνούν και οι Δημητρόπουλος (1989) και Γιοκαρίνης (2000:145) οι οποίοι επίσης θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο, εφαρμόσιμο και αναγκαίο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stufflebeam and Shinfield, 1995:16). Ο Γιοκαρίνης (2000:145) θεωρεί ότι η άποψη που διατυπώνεται σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί μη εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πρακτική (Μαυρογιώργος, 2000:311) ισοδυναμεί με την παραδοχή ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αδύνατη κάθε προσπάθεια βελτίωσής του. Για τους παραπάνω ερευνητές η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση στην αύξηση των μαθητικών

επιτευγμάτων. Συμφωνώντας με τους παραπάνω ερευνητές ένας εκπαιδευτικός αναφερόμενος στους τομείς που μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση δηλώνει:

....μπορεί να συμβάλει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, βελτιώνεται ο ίδιος ως δάσκαλος και στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει αντίκρισμα στους μαθητές,, στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου, όλα τα πιάνει τώρα, καλύτερη παιδεία και τα λοιπά νομίζω ότι πάνε αλυσίδα αυτά τα πράγματα.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όμως, αντιμετωπίζουν με καχυποψία (Παπασταμάτης, 2001:42-57, Κασσωτάκης, 2003:6) την αξιολόγηση του έργου τους εξαιτίας αρκετών παραγόντων. Ένας από αυτούς αναφέρεται στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Μαυρογιώργος, 2000:302-307). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993:35) 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. Με αυτόν τον τρόπο περιορίζεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν κριτικά τις επιλογές του ΥΠΕΠΘ (Μαυρογιώργος, 2002:148), γεγονός που συνιστά περιορισμό της επαγγελματικής αυτονομίας τους (Καραφύλλη και Ουζούνη, 2000:378). Από τον Παπασταμάτη (2001:57), όμως, επισημαίνεται ότι στο όνομα της επαγγελματικής αυτονομίας δεν επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να δρουν ανεξέλεγκτα στην τάξη τους επειδή έχουν συγκεκριμένες ευθύνες απέναντι στους μαθητές τους, στους γονείς των μαθητών τους αλλά και απέναντι στον εργοδότη τους, το ΥΠΕΠΘ.

Παρόλα αυτά η υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών εμπεριέχει πιθανά δύο βασικούς κίνδυνους. Ο πρώτος αναφέρεται στο ότι περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ουσιαστικά τους μετατρέπει σε απλούς διεκπεραιωτές των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ίσως οδηγήσει στη συμβατική λειτουργία της αξιολόγησης, όπου η δυνατότητα για παροχή ανατροφοδότησης θα περιοριστεί εμφανώς. Η αξιολόγηση θα αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς και πιθανά όχι μόνο για αυτούς ένα αναγκαίο κακό, κυρίως γραφειοκρατικής υφής οδηγώντας σε «εκφυλισμό» την αξιολογική διαδικασία (Κατσουλάκης, 1994:39). Ο δεύτερος κίνδυνος αναφέρεται στην επαγγελματική αλλοτρίωση (Apple and Jungck, 1995:44)

των εκπαιδευτικών και στην «κανονικοποίηση» τους (Μαυρογιώργος, 2000:305) που ίσως περιορίσει το επίπεδο της απόδοσής τους (Παπασταμάτης, 2001:43).

Ένας δεύτερος παράγοντας εξαιτίας του οποίου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με έντονο σκεπτικισμό την αξιολόγηση του έργου τους αναφέρεται στο ότι δεν έχουν πεισθεί για την προσφορά που μπορεί να έχει στη διαδικασία βελτίωσης τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2003:6). Ενδεικτικά αναφέρονται οι απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουν με δυσπιστία την αξιολόγηση. Ο πρώτος από αυτούς σημειώνει:

Πιστεύω ότι δε θα βοηθήσει στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, ούτε και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα γιατί γίνεται με αμφισβητούμενα κριτήρια και θα λειτουργήσει ως μέσο ελέγχου (ή φόβου-άσκηση πίεσης) των προϊσταμένων προς αυτούς.

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

Αν η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου περιοριζόταν στον εντοπισμό και την καταγραφή των εκπαιδευτικών προβλημάτων με σκοπό να βοηθηθεί και να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του θα συμφωνούσα απόλυτα. Όμως δεν θα έχει αυτή τη μορφή. Θα έχει επιπτώσεις στις οικονομικές απολαβές, έτσι όπως πάει να εφαρμοστεί, θα «τρομοκρατεί» τους εκπαιδευτικούς, θα δημιουργεί σχέσεις «αφεντικού-υπαλλήλου» και τελικά ο απώτερος σκοπός θα 'ναι να καταργηθεί η μονιμότητα.

Από έναν τρίτο εκπαιδευτικό σημειώνεται:

Θα συμφωνούσα με την αξιολόγηση αν ήξερα ότι θα μου προσφέρει κάτι ουσιαστικό, ότι θα αξιολογηθώ από άξιους κριτές που θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν σφαιρικά την προσφορά μου ως εκπαιδευτικό. Απ' την άλλη σκέφτομαι ότι ίσως θα πρέπει

επιτέλους μερικοί να συμμορφωθούν και να κάνουν σωστά τη δουλειά τους έστω και φοβούμενοι την κακή αξιολόγηση.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την αξιολόγηση του έργου τους όταν εστιάζει στο βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι (Παπασταμάτης, 2001:42). Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται σύνθετο φαινόμενο που εξαρτάται ως προς το αποτέλεσμα της από πλήθος παραγόντων. Έτσι λοιπόν μόνο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η μη συσχέτισή της με την αξιολόγηση και των υπολοίπων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι ικανή να δώσει απαντήσεις για τα τελικά αποτελέσματα της διδασκαλίας. Αναφορικά με τα παραπάνω ένας εκπαιδευτικός σημειώνει:

Όταν δεν αξιολογείται ο χώρος (πανεπιστήμιο) που 'βγάζει' δασκάλους, όταν δεν αξιολογούνται, αποσαφηνίζονται και οριοθετούνται σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού μας συστήματος (επαρκώς, πέρα από αμήχανες, γενικόλογες ευχές) και δεν εξασφαλίζονται συνθήκες και υποδομή, τότε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαντάζει ως άλλοθι εύρυθμης λειτουργίας ενός συστήματος (που δεν λειτουργεί) και αναζήτηση εύκολων ενόχων. Στην παρούσα κατάσταση έχει νόημα μόνο για να ελέγξει 'κλινικές' περιπτώσεις εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε τάξη και όχι από κει και πάνω.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αρνούμενος να απαντήσει στο ερώτημα που αφορούσε τα κριτήρια αξιολόγησης σημειώνει:

Θα σου απαντούσα αν μου είχες να σου αξιολογήσω και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, τη χρηματοδότηση, τους μισθούς μας, τη σχολική στέγη, τη βοήθεια από ψυχολόγους που παρέχεται στα παιδιά και τόσους άλλους παράγοντες που σκόπιμα το Υπουργείο 'ξεχνά' να αξιολογήσει.

Η καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση του έργου τους δεν υποδηλώνει και απόρριψή της. Ο Κασσωτάκης (2003:6) θεωρεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δεκτικοί στην αξιολόγηση του έργου τους. Ενώ ο Αθανασίου (1989:235) αλλά και οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2002:28) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν αμφισβητείται γενικά ως διαδικασία. Οι ενστάσεις του εκπαιδευτικού κόσμου εντοπίζονται κυρίως στους σκοπούς της αξιολόγησης, τους φορείς της καθώς και στους τρόπος βάσει των οποίων πραγματοποιείται. Ενστάσεις που είναι κατανοητές λόγω της ιδιαίτερης φύσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά:

Η αξιολόγηση σαφώς μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, όμως, πιστεύω ότι στην πορεία μπορεί να μη γίνεται αντικειμενικά και αμερόληπτα καλλιεργώντας κλίμα φοβίας, ανταγωνισμού και καταπνίγοντας την ελευθερία της γνώμης

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφερόμενος στο ποια είναι η θέση τους προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δηλώνει τα παρακάτω:

καταρχήν οπωσδήποτε δεν μπορείς να είσαι κατά είσαι υπέρ της αξιολόγησης. Το θέμα είναι πως θα γίνεται η αξιολόγηση. Δηλαδή τι είναι αξιολόγηση; Αξιολόγηση είναι ένα πολύ γενικό πράγμα, να πάμε στις λεπτομέρειες σε τι συνίσταται η αξιολόγηση, τι αξιολογείται, πώς αξιολογείται αυτό που αξιολογείται. Αν δεν διασαφηνιστούν αυτά δεν μπορώ να σου δώσω απάντηση αν είμαι υπέρ ή κατά. Αν για παράδειγμα θεωρώ ότι αυτά που αξιολογούνται δεν είναι αυτά που πρέπει να αξιολογούνται ή ο τρόπος δεν είναι ο σωστός μπορεί να σου πω κατά, a priori όμως είμαι υπέρ, επί της αρχής...

Ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός αναφερόμενη στους λόγους εξαιτίας των οποίων παρουσιάζεται δύσπιστη απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σημειώνει:

Δεν έχω πειστεί ότι θα είναι αντικειμενική και ότι οι αξιολογητές θα είναι άτομα με ανάλογη κατάρτιση κι ακέραιο χαρακτήρα, χωρίς υστεροβουλίες και διάθεση κατάχρησης της εξουσίας που θα αποκτήσουν.

Ο Παπασταμάτης (2001:57) θεωρεί ότι αν η αξιολόγηση έχει ως βασικούς στόχους την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση, την ενημέρωση και γενικότερα συμβάλλει στην προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών, τότε μπορούν πιθανά να περιοριστούν οι όποιοι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω θέση εκφράζεται και από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος σημειώνει σχετικά:

Πιστεύω ότι η αξιολόγηση, αν συνδυαστεί με επιμορφωτικά σεμινάρια και δεν είναι απλά καταδικαστική για όσους δεν ανταποκρίνονται στα στάνταρτ, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει για την αξιολόγηση

γενικά πάντα η αξιολόγηση πιστεύω ότι βοηθάει όταν γίνεται καλοπροαίρετα και με διάθεση βελτίωσης ...πρώτα από όλα θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό...δεν μιλάμε για κριτική μιλάμε για υποστήριξη, για αξιολόγηση ώστε να βελτιωθεί ο ίδιος και κατ' επέκταση το έργο του, όχι για αποκλεισμό από το χώρο των εκπαιδευτικών ...όταν γίνει καλοπροαίρετα η αξιολόγηση, αν δεις τα συν και τα πλην σου και τα αποδεχτείςαυτός είναι και ο σκοπόςκαλή αξιολόγηση με καλή πρόθεση και με δέκτη σωστό και με κατανόηση, είναι πάρα πολύ σημαντικό να μην κρίνουμε όλους με τα ίδια ...σίγουρα θα έχει αποτελέσματα...

Επίσης, ο επιστημονικός τρόπος διεξαγωγής της αξιολόγησης ίσως αποτελεί μια βασική συνθήκη, που πιθανά να ενισχύσει την αποδοχή, τη συνεργασία καθώς και τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου ως προς την εφαρμογή της. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999:226), η επιστημονικότητα της αξιολόγησης εξασφαλίζεται όταν βασίζεται σε «θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο», «έγκυρη και αξιόπιστη

μεθοδολογία» και τέλος όταν υλοποιείται από «επαρκώς και ειδικά καταρτισμένους αξιολογητές». Μια εκπαιδευτικός αναφερόμενοι στους φορείς αξιολόγησης παρατηρεί:

Για να γίνει αποδεκτή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών η οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης εφαρμοστεί τελικά, είναι επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιείται από επιστημονικά καταρτισμένα στελέχη τα οποία έχουν κριθεί αξιοκρατικά και να διασφαλισθεί η αντικειμενικότητα της κρίσης τους.

Ένας εκπαιδευτικός αιτιολογώντας τη θέση του προς την αξιολόγηση αναφέρει σχετικά:

Θα συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης αρκεί να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και να αποφευχθεί η εξάρτηση αξιολογητών-εκπαιδευτικών και ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών

Ένας άλλος εκπαιδευτικός στις παρατηρήσεις του αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σημειώνει:

Το κύριο ζήτημα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι για τη δυνατότητα και τη διάθεση των αξιολογητών να 'ναι αντικειμενικοί και να μην υπηρετούν άλλες σκοπιμότητες.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει στις παρατηρήσεις του για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών τα παρακάτω:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να είναι μηχανισμός ποινικοποίησης παρά βελτίωσης και ανατροφοδότησης. Θα πρέπει να γίνεται από αξιολογητές, που θα είναι αξιόλογοι για να μπορούν να γίνονται αποδεκτοί.

Ο Μαυρογιώργος (2000:318) θεωρεί ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή όταν χαρακτηρίζεται από συνεργατικές διαδικασίες που διασφαλίζουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και δίνουν πληροφόρηση για τη συμβολή του κάθε εκπαιδευτικού στο συλλογικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Σε αντίθετη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούνται να αντιδρούν στο ενδεχόμενο εφαρμογής της αξιολόγησής τους (Μαυρογιώργος, 2003:26, Κουτούζης, 2003:29), προκειμένου να προστατέψουν το έργο τους.

Αναφορικά με τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών όλα αυτά τα χρόνια διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις. Αρκετοί ερευνητές (Αθανασίου, 1989:232, Παπακωνσταντίνου, 1993:158 Παπαδάκης, 1994:14, Κασσωτάκης, 2003:4) θεωρούν ότι για τη μη λειτουργία της αξιολόγησης θεωρούνται συνυπεύθυνοι το ΥΠΕΠΘ και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Στη μια πλευρά βρίσκονται οι πολιτικές επιλογές του ΥΠΕΠΘ που πιθανά το εγκλωβίζουν στην ικανοποίηση ξεπερασμένων αξιολογικών προτύπων, καθώς και η αναβλητικότητα στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων. Ενώ στην άλλη πλευρά αναπτύσσεται ο συντεχνιακός, στερεότυπος λόγος των συνδικαλιστών εγκλωβισμένος πιθανότατα και αυτός σε κατάλοιπα άλλων εποχών και εξυπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Τα αίτια των αντίθετων θέσεων μεταξύ ΥΠΕΠΘ και συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σε βασικά ερωτήματα της αξιολογικής διαδικασίας, όπως για ποιον λόγο γίνεται η αξιολόγηση, ποιος αξιολογεί, με ποια μεθοδολογία και με ποια κριτήρια, θα συντελείται σύνδεση των αποτελεσμάτων με την επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1997:26); Ποιοι νομιμοποιούνται (Ζαμπέτα, 1994:217) να έχουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης, καθώς και ποιοι νομιμοποιούνται να ζητούν την απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο που πραγματώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 1993:161-164). Η αμοιβαία καχυποψία μεταξύ του ΥΠΕΠΘ και των συνδικαλιστικών οργανώσεων απορρέει από το ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται ότι στις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση του έργου τους υποκρύπτεται «ιδεολογικός και διοικητικός έλεγχος», ενώ το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών το εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγηθεί στην αναμενόμενη πορεία βελτίωσής του (Παπαδάκης, 1994:18).

Επίσης, διατυπώνεται η άποψη (Παπακωνσταντίνου, 1993:159, Ανδρέου, 1999:187, Αθανασιάδης, 2000:152) ότι το ΥΠΕΠΘ «χρησιμοποιεί» ποικιλοτρόπως το ζήτημα της αξιολόγησης στη διαμόρφωση των σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Άλλοτε προσπαθεί να περιορίσει τις διεκδικήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων ή να προωθήσει συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές του, παρουσιάζοντας ως «μοχλό πίεσης» την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ άλλοτε τους καλεί να διαπραγματευτούν ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο αξιολόγησης του έργου τους προσφέροντάς τους οικονομικά ανταλλάγματα.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη η μη λειτουργία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ίσως να υποκρύπτει τη σύγκρουση μεταξύ διαφορετικών πολιτικών επιλογών για τη δομή και τις προτεραιότητες του συστήματος αξιολόγησης (Δούκας, 1997:170). Η παραπάνω άποψη θεωρείται από τους Μποφυλάτο, Βέρδη, Παπαδοπούλου (2000:101) ότι αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στις διαφορετικές προτεραιότητες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της ψήφισης του Νόμου 2525/1997. Σύμφωνα με τον Μποφυλάτο (2000) το ΥΠΕΠΘ αναπτύσσει συγκεκριμένη επιλογή για το σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, θεσμοθετώντας το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (ΕΑΣΜ) και καθιστώντας τα υπεύθυνα για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Η παραπάνω επιλογή θεωρείται (Βέρδης, 2000:101) ότι έχει έντονο γραφειοκρατικό προσανατολισμό. Από την άλλη πλευρά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την ίδια χρονική περίοδο αναπτύσσει πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης (Σολομών, 1997) η φιλοσοφία του οποίου θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι δεν έχει κοινά σημεία με το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται από το ΥΠΕΠΘ. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το βασικό ερώτημα δεν έχει να κάνει με το εάν πρέπει ή όχι να εφαρμοστεί σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αλλά ποια θα πρέπει να είναι η δομή και οι προτεραιότητές του προκειμένου να συνάδουν με το σύγχρονο προβληματισμό για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 1997:170).

Πιθανά η λύση στην εκκρεμότητα της αξιολόγησης να απαιτεί τη συμβιβαστική διάθεση των εμπλεκομένων. Ίσως αυτό που απαιτείται είναι η απαγκίστρωση από πολιτικές επιλογές που δεν εξυπηρετούν τις σημερινές κοινωνικές και εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Επίσης και ο επαναπροσδιορισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού κόσμου της σημασίας αλλά και της αναγκαιότητας της

αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Κατσουλάκης, 1994:39, Γιοκαρίνης, 2000:149, Παπασταμάτης, 2001:44).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το ΥΠΕΠΘ και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τη συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Για το ΥΠΕΠΘ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρέχει τη δυνατότητα να επιτευχθεί η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα του δίνεται η δυνατότητα να επιλέξει το κατάλληλο στελεχιακό δυναμικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Δυνατότητα που θεωρείται ότι ουσιαστικά χάθηκε εξαιτίας της έλλειψης αξιολογικών στοιχείων στους υπηρεσιακούς φακέλους των εκπαιδευτικών από το 1982 και έπειτα, οδηγώντας τελικά σε κρίσεις για επιλογή στελεχών που χαρακτηρίστηκαν ως «αναξιοκρατικές» (Αθανασίου, 1989:232). Το ΥΠΕΠΘ στα σχετικά νομοθετικά κείμενα διατυπώνει την πρόθεσή του να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην οποία εντάσσεται και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο Μαυρογιώργος (2000:313) θεωρεί όμως ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο συνολικό απολογισμό του εκπαιδευτικού αποτελέσματος που παράγεται στη σχολική μονάδα και πραγματοποιείται από την ίδια. Η κριτική που ασκεί ο Μαυρογιώργος στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ έγκειται στο ότι το έργο του απολογισμού δεν μπορεί να αποτελεί υποχρέωση μόνο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά πρέπει να υλοποιείται από το σύνολο των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών τα οποία διαφωνώντας με τις θέσεις του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ανέπτυξαν δική τους σχετική πρόταση. Σύμφωνα με αυτήν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στο τρίπτυχο: «προγραμματισμός– υλοποίηση– απολογισμός». Φορέας της αξιολογικής διαδικασίας είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων, αποτελούμενος από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το διδακτικό προσωπικό σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Επίσης η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υλοποιείται από αντίστοιχα «συλλογικά όργανα» στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, στο επίπεδο της περιφέρειας και τέλος σε εθνικό επίπεδο (ΔΟΕ, 1991:148), ενώ η αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο να αφορά μόνο όσους επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών όταν αναφέρονται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών παραπέμπουν ουσιαστικά στην αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου. Το γεγονός αυτό ουσιαστικά σηματοδοτεί το ενδιαφέρον για αξιολόγηση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ταυτόχρονα επιμερίζεται η ευθύνη παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στη συμβολή των εκπαιδευτικών.

Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών παρόλο που έχουν αναπτύξει συγκεκριμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν δεχτεί κριτική κυρίως για τη μη ανάληψη σχετικών δράσεων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η κριτική που ασκείται από την Ηλιού (1991:190-196) αναφέρεται στο ότι δεν έχουν αναπτυχθεί σχετικές ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Δραστηριότητες που είτε προωθούνται από τους συνδικαλιστικούς φορείς, είτε ενθαρρύνονται οι σχετικές πρωτοβουλίες που προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές καθώς και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση εμφανίζεται και ο Μαυρογιώργος (2003:27), ο οποίος θεωρεί ότι η μη ανάπτυξη από το Σύλλογο Διδασκόντων εναλλακτικών μορφών προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα μπορεί να καταλογιστεί στις παραλείψεις του εκπαιδευτικού κόσμου. Η προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ να εισάγει στη σχολική πραγματικότητα συγκεκριμένες επιλογές σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα είχε να αντιμετωπίσει τη νομιμοποιημένη και εφαρμοσμένη πρόταση του εκπαιδευτικού κόσμου.

4.3 Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

4.3.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Γέρο (1984:42), προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη δεκαετία του 1980 αποτελούν το «δημοκρατικό σχολείο», η ανάδειξη καινοτόμων και ερευνητικών δράσεων, η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθώς και η διαμόρφωση ενός νέου τρόπου ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο των παραπάνω προτεραιοτήτων καταργείται με το νόμο 1204/1982 ο θεσμός του Επιθεωρητή και θεσμοθετείται ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος αποτελεί, σύμφωνα

με τον Καραγεώργο (1994:35), τον «εμπνευστή και εκφραστή» των νέων προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης. 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 (ΠΔ 214/1984). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (1994:248-249), το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σχολικού Συμβούλου δεν προσδιορίζει ρητά τις αρμοδιότητές του, είναι «γενικόλογο και αόριστο». Ενώ μία από τις αρμοδιότητές του και πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν έχουν ενεργοποιηθεί ποτέ από το 1982.

Από τη δεκαετία του 1980 το ΥΠΕΠΘ έχει προτείνει και σε αρκετές περιπτώσεις έχουν ψηφιστεί νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη επιλογή του ΥΠΕΠΘ συνδέεται άμεσα με τις νέες προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος που αναφέρονται στις έννοιες της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 1997:170), αλλά και στην πρόθεσή του να εκσυγχρονίσει θεσμικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

4.3.2 Νομοθετικά κείμενα και κριτήρια ανάλυσής τους

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Θα εξεταστούν νόμοι όπου συνήθως διατυπώνονται οι βασικές αρχές και θέσεις του ΥΠΕΠΘ αναφορικά με την αξιολόγηση, Προεδρικά Διατάγματα (ΠΔ) καθώς και Υπουργικές Αποφάσεις (ΥΑ) τα οποία συνήθως αναφέρονται σε λειτουργικά ζητήματα της διαδικασίας αξιολόγησης. Τέλος, σημειώνεται ότι κάποια από τα εξεταζόμενα κείμενα αποτέλεσαν μόνο σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων ή Υπουργικών Αποφάσεων. Χρονικά η μελέτη ξεκινά με τον νόμο 1304/1982 και τελειώνει με το Σχέδιο ΥΑ/2002. Αναλυτικότερα τα νομοθετικά κείμενα που εξετάζονται είναι τα παρακάτω:

- Νόμος 1304/1982
- ΠΔ 214/1984
- Σχέδιο ΠΔ/1984, (εισηγητική έκθεση του Σχολικού Συμβούλου Χάρη)
- Νόμος 1566/1985

- Σχέδιο ΠΔ/1988
- Σχέδιο ΠΔ/1992
- ΠΔ 320/1993
- Νόμος 2525/1997
- ΥΑ Γ2/1998
- ΥΑ Δ2/1998
- ΠΔ 140/1998
- Νόμος 2986/2002
- Σχέδιο ΥΑ/2002

Η μελέτη των νομοθετικών κειμένων επικεντρώνεται στα παρακάτω κριτήρια ανάλυσης:

- Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
- κριτήρια αξιολόγησης
- φορείς αξιολόγησης
- μέθοδοι αξιολόγησης
- χρόνος αξιολόγησης
- τρόπος αποτίμησης
- δυνατότητα ενστάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών

Στόχος της μελέτης των νομοθετικών κειμένων αποτελεί η παρουσίαση των θέσεων του ΥΠΕΠΘ αναφορικά με βασικά ζητήματα της αξιολόγησης. Επίσης στόχο αποτελεί τόσο ο εντοπισμός των στοιχείων εκείνων που παραμένουν σταθερά στο χρόνο, καθώς και εκείνων που διαφοροποιούνται, όσο και η ερμηνευτική προσέγγιση των πολιτικών επιλογών του ΥΠΕΠΘ.

4.3.3 Σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί α) η «διεύρυνση και η ποιοτική ανύψωση της εκπαιδευτικής κατάρτισης και εμπειρίας» των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να βελτιωθεί το έργο τους, και β) κρίνοντας την απόδοσή τους να ληφθούν αποφάσεις για υπηρεσιακή εξέλιξη.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988, σκοπό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί η «*συνεχής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού*». Πιο

συγκεκριμένα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην υποχρέωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, να προσδιορίζουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς το κεντρικό πλάνο της εργασίας τους, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου προκειμένου να ικανοποιηθούν όσο περισσότερο αποτελεσματικά γίνεται ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης καθώς και το σύνολο των ειδικών στόχων. Σκοποί της αξιολόγησης είναι α) η συνεχής αξιοποίηση όλων των παραγόντων που συνδράμουν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, β) η διαπίστωση της συμβολής των συντελεστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, και γ) η αναγνώριση των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για υπηρεσιακή εξέλιξη.

Το ΠΔ 320/1993 αποτελεί το πρώτο ψηφισμένο νομοθετικό κείμενο που αφορά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μετά το 1982. Βασικό σκοπό της αξιολόγησης αποτελεί η *«διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα οδηγήσει στον εντοπισμό των αιτιών, στην περίπτωση που παρουσιάζεται απόκλιση. Στη συνέχεια θα ληφθούν αποφάσεις αναφορικά με τις *«διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές»* που θα εξασφαλίσουν την πορεία προς τη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στο σύνολό του όσο και στα επιμέρους τμήματά του. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο πρώτο εκτιμάται το έργο που παράγει ο κάθε εκπαιδευτικός, στο δεύτερο το έργο της κάθε σχολικής μονάδας και στο τρίτο η απόδοση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο Νόμο 2525/1997 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.

Στην Υπουργική Απόφαση Δ2/1998 σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*. Πιο συγκεκριμένα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκεται *«η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική αναβάθμιση 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 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 τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος». Τονίζεται στο συγκεκριμένο νομοθετικό κείμενο 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.

Από την κριτική ανάλυση των νομοθετικών κειμένων προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις αναφορικά με το σκοπό της αξιολόγησης:

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, παρόλο που αποτελεί κοινό τόπο σε όλα τα νομοθετικά κείμενα, θα επέλθει εστιάζοντας άλλοτε στον εκπαιδευτικό (εισηγητική έκθεση του Χάρη) και άλλοτε στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Δ 320/1993, ΥΑ Δ2/1998). Όμως, η βελτίωση συνδέεται τόσο με την εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών όσο και με διορθωτικές παρεμβάσεις και ανατροφοδότηση. Τα τελευταία στοιχεία επισημαίνονται στα σχετικά νομοθετικά κείμενα εκτός της εισηγητική έκθεσης του Χάρη.

Αλλά και το πλαίσιο της διαδικασίας εκτίμησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται. Τα νομοθετικά κείμενα που παρουσιάστηκαν κατά τη δεκαετία του 1980, δηλαδή η εισηγητική έκθεση του Χάρη και το σχέδιο ΠΔ/1998, αναφέρονται ιδιαίτερα σε συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες αξιολόγησης. Στα επόμενα νομοθετικά κείμενα αντίστοιχες αναφορές εμφανίζονται ελάχιστα ή και καθόλου. Συνεπώς η εκτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος θα προέλθει μέσω μετρήσεων κυρίως στο ατομικό επίπεδο.

Βέβαια από το Π.Δ 320/1993 και στη συνέχεια μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών επιδιώκεται η μέτρηση και ο εντοπισμός του επιπέδου αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε τρία επίπεδα. Πρώτον στο ατομικό του κάθε εκπαιδευτικού, δεύτερον στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και τρίτον στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν το ενδιαφέρον, όμως, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και τον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στον περιορισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τότε ίσως δεν είναι απόλυτα

ορθολογικό να επιχειρείται επίτευξη των παραπάνω στόχων αποκλειστικά και μόνο μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της ΥΑ Δ2/1998 όπου μέσω της αξιολόγησης μεταξύ άλλων επιχειρείται, η μείωση της γραφειοκρατίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών.

Επίσης, στο σύνολο των νομοθετικών κειμένων αποτελεί κοινή προτεραιότητα η εκτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους. Ίσως το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ιδιαίτερη αξία που αποδίδει το ΥΠΕΠΘ στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιλέξει τα στελέχη της εκπαίδευσης. Η παραπάνω επιλογή του υπουργείου είναι σαφέστατα και νομιμοποιημένη αλλά και χρήσιμη. Επισημαίνεται, όμως, ότι η αξιολόγηση για βελτίωση και ανατροφοδότηση πρέπει να αποτελεί τελείως διακριτή διαδικασία από την αξιολόγηση για επιλογή στελεχών.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι ο Νόμος 2525/1997 εισάγει στη συζήτηση για τους σκοπούς της αξιολόγησης την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι περιορίζεται το ενδιαφέρον και για ποσοτικές εκτιμήσεις. Ίσως η προτεραιότητα στην ποιότητα να συνδέεται με τη συζήτηση σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τους δείκτες ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο.

4.3.4 Στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 οι στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην εκτίμηση της συμβολής των εκπαιδευτικών στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Επισημαίνονται αδυναμίες, λάθη και παραλείψεις με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές που πρέπει να γίνουν για τη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης παιδείας. Επίσης, στόχο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί και η διευκόλυνση των αποφάσεων για την επιλογή στελεχών.

Οι στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο Σχέδιο ΠΔ/1992 αλλά και στο ΠΔ 320/1993 αναφέρονται στις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει η αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα:

- 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

Η παραπάνω στοχοθεσία εμφανίζεται και στα επόμενα νομοθετικά κείμενα. Προσθήκες παρουσιάζονται στην ΥΑ Δ2/1998, όπου ένας επιπλέον στόχος αναφέρεται στην επισήμανση των αδυναμιών και στην προσπάθεια εξάλειψής αυτών. Επίσης στο Νόμο 2986/2002 στόχο αποτελεί και η «καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης». Αναφορικά με τον τελευταίο στόχο, πιθανά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση περισσότερο τα χρειάζεται ως προϋποθέσεις ουσιαστικής εφαρμογής της παρά ως επιδιώξεις της.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το ΥΠΕΠΘ παρουσιάζεται σταθερό στις θέσεις του αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης. Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αναδεικνύει στοιχεία κυρίως υποστηρικτικού και διαπιστωτικού χαρακτήρα, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας τους. Ενώ στο επίπεδο της λήψης αποφάσεων ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιλογή στελεχών καθώς και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Ένα στοιχείο που πιθανά αξίζει να αναφερθεί παραπέμπει στην άμεση αναγνώριση, από πλευράς ΥΠΕΠΘ και του ελεγκτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται στην ΥΑ Δ2/1998 ότι «η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί την

διδασκτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων». Βέβαια στο νομοθετικό κείμενο δε δηλώνεται ρητά ότι τα παραπάνω επιτυγχάνονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά γενικότερα με την αξιολόγηση.

Από την κριτική ανάλυση των σκοπών αλλά και των στόχων ευλόγως τίθεται το ερώτημα μήπως οι προσδοκίες του ΥΠΕΠΘ είναι ιδιαίτερα αυξημένες από την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς αναφέρονται και σε αρκετούς παράγοντες που δε συνδέονται με τον εκπαιδευτικό και το έργο του; Προεκτείνοντας το συλλογισμό, μήπως το υπουργείο ακολουθεί την παραπάνω πολιτική προκειμένου να πείσει, όχι κατ' ανάγκη μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και άλλες κοινωνικές ομάδες αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

4.3.5 Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί *«τα ουσιαστικά προσόντα και γνωρίσματα που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν το λειτούργημά του»*. Το στοιχείο που πιθανά αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο είναι ότι η εργασία του εκπαιδευτικού, που χαρακτηρίζεται λειτούργημα, επηρεάζεται από την προσωπικότητά του, γεγονός που σημαίνει ότι και η αξιολόγηση εστιάζει στα χαρακτηριστικά της. Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Χάρη παρουσιάζονται παρακάτω:

1. η επιστημονική κατάρτιση
2. η παιδαγωγική στάση απέναντι στο μαθητή
3. η διδακτική ικανότητα, προσπάθεια και δράση
4. η ευσυνειδησία στην εκτέλεση του έργου
5. η προσωπικότητα και δράση
6. η οργανωτική και διοικητική ικανότητα και απόδοση (αφορά τους Διευθυντές και τους Προϊσταμένους)

Τα κριτήρια αξιολόγησης, που σύμφωνα με το Χάρη δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα αλλά ενδεικτικό, αποδομούνται στα παρακάτω επιμέρους στοιχεία:

- Η επιστημονική κατάρτιση αναφέρεται στις βασικές σπουδές, την επιμόρφωση, το συγγραφικό έργο των εκπαιδευτικών καθώς και στην συνολική επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών.
- Η παιδαγωγική στάση απέναντι στο μαθητή παραπέμπει στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας, του δημοκρατικού διαλόγου, της υπευθυνότητας, της συνέπειας, του αμοιβαίου σεβασμού, του κατάλληλου κλίματος για σχολική μάθηση. Επίσης στοιχείο της παιδαγωγικής στάσης απέναντι στο μαθητή αποτελεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν υπόψη τους την ατομικότητα των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν.
- Στη διδακτική ικανότητα, προσπάθεια και απόδοση εμπεριέχονται ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ο δημιουργικός και ευχάριστος χαρακτήρας της διδασκαλίας, η παρόθηση των μαθητών, ο έλεγχος και η πειθαρχία στην τάξη, η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, η χρήση κατάλληλων διδακτικών και εποπτικών μέσων, η σύνδεση της αποκτώμενης γνώσης με πραγματικές καταστάσεις ζωής, όπου ο μαθητής θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει αποκτώντας δημιουργικές και θετικές στάσεις ζωής, η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η συστηματική αξιολόγηση των μαθητών, η λύση προβλημάτων.
- Η ευσυνειδησία στην επιτέλεση του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην αίσθηση του καθήκοντος και την επιμέλεια με την οποία το υλοποιεί.
- Η προσωπικότητα και δράση παραπέμπουν στην κοινωνικότητα, συνεργατικότητα, στο χαρακτήρα και στο ήθος των εκπαιδευτικών ως στοιχεία που έχουν επίδραση στο έργο τους. Επίσης στη διάθεση προσφοράς για δράσεις διαφορετικές και έξω από το στενό πλαίσιο των υπηρεσιακών καθηκόντων.
- Στην οργανωτική και διοικητική ικανότητα και απόδοση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται η ανάληψη ευθυνών και υποχρεώσεων που λειτουργούν συνεπικουρικά στο διδακτικό έργο, η ικανότητα για οργάνωση και συντονισμό δραστηριοτήτων που προάγουν το έργο του σχολείου, η συνεργατικότητα, αντικειμενικότητα, δικαιοκρισία, ανιδιοτέλεια, ευστοχία χειρισμών, η επιμέλεια στην εκτέλεση υπηρεσιακών καθηκόντων γραφειοκρατικής μορφής.

Στα επόμενα νομοθετικά κείμενα, όπου γίνεται λόγος για κριτήρια αξιολόγησης και αυτά είναι το σχέδιο ΠΔ/1988, Σχ ΠΔ/1992, το ΠΔ 320/1993, η ΥΑ Γ2/1998, ΥΑ Δ2/1998 και το Σχέδιο ΥΑ/2002 δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερες μεταβολές στα κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί. Στο Σχέδιο ΥΑ/2002, το πιο πρόσφατο νομοθετικό κείμενο που εξετάζεται, το ΥΠΕΠΘ γνωστοποίησε τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών τα οποία είναι:

- 1 η επιστημονική κατάρτιση
- 2 η επιστημονική δραστηριότητα
- 3 η δομή της διδασκαλίας
- 4 η ευελιξία στη διδακτική πρακτική
- 5 η αξιοποίηση του χρόνου
- 6 η υιοθέτηση καινοτομιών
- 7 η αξιοποίηση εργασιών
- 8 η ποιότητα μάθησης
- 9 το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης
- 10 η αξιολόγηση μαθητών
- 11 η συνέπεια και υπευθυνότητα
- 12 η ανάληψη πρωτοβουλιών
- 13 η παιδαγωγική συμπεριφορά
- 14 η συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.

Στη συνέχεια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) παρουσίασε αναλυτικότερα τα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν καθένα από τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, καθώς επίσης και την ποσοτική και περιγραφική αποτίμηση του κάθε κριτηρίου αλλά και των δεικτών που το συγκροτούν. Βέβαια είναι τόσο μεγάλος ο αριθμός των επιμέρους στοιχείων βάσει των οποίων θα αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί που εύλογα θα μπορούσε κάποιος να θέσει το παρακάτω ερώτημα. Είναι εφικτό ένας αξιολογητής, όσο καταρτισμένος και να είναι, να έχει την ικανότητα να συλλέξει τις απαιτούμενες πληροφορίες σε εκατοντάδες κριτηρίων και επιμέρους δεικτών προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Μήπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιχειρώντας να πείσει για τον αναλυτικό και εξαντλητικό τρόπο προσέγγισης των κριτηρίων «εγκλωβίστηκε» στην πρόθεσή του.

Επιστρέφοντας τη συζήτηση στα εξεταζόμενα κείμενα μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην εισηγητική έκθεση του Χάρη βρίσκεται η βάση των κριτηρίων αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Το μόνο κριτήριο αξιολόγησης το οποίο

δεν εμφανίζεται στα επόμενα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται στην προσωπικότητα και το ήθος των εκπαιδευτικών. Στοιχεία στα οποία είχε ασκηθεί κριτική όταν η αξιολόγηση αποτελούσε ευθύνη των Επιθεωρητών.

Από την ανάλυση των νομοθετικών κειμένων διαπιστώνεται σταθερότητα αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης παρατηρείται συνάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία εμφανίζονται στα νομοθετικά κείμενα από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980, με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά αναδεικνύονται από το σχετικό ερευνητικό πεδίο. Με άλλα λόγια το ΥΠΕΠΘ έχει συγκεκριμένη και σταθερή άποψη για τον τρόπο που αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Συνεπώς τίθεται το ερώτημα αν είναι τόσο ευδιάκριτη και συνάμα σταθερή η απάντηση στο ερώτημα «τι θα αξιολογείται» γιατί το ΥΠΕΠΘ δεν έχει φροντίσει να ανοίξει τη σχετική συζήτηση, όπως όφειλε να το κάνει προκειμένου να ενημερώσει και γιατί όχι να πείσει τους εκπαιδευτικούς για τις προθέσεις του. Από την άλλη πλευρά γιατί η εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως μέσω των συνδικαλιστικών της οργανώσεων, δεν έχει αναπτύξει αντίστοιχη πρόταση έτσι ώστε η σχετική συζήτηση να πραγματοποιείται επί συγκεκριμένων θέσεων.

4.3.6 Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

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. Σύμφωνα με το ΠΔ 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. Η συνεργασία τους ολοκληρώνεται με τον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς. Παρόλα αυτά στα παραπάνω νομοθετικά κείμενα δεν προσδιορίζεται τι θα αξιολογεί ο Σχολικός Σύμβουλος, με ποια κριτήρια, ποιους, πότε και για ποιο λόγο.

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη δίνεται προτεραιότητα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και συναξιολόγησης με φορείς τον εκπαιδευτικό, το Σχολικό Σύμβουλο, ένα δεύτερο Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή της σχολικής μονάδας

καθώς και τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν θέσεις στελεχών. Πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής είναι ο συντάκτης της συνοπτικής έκθεσης ευδοκιμότητας των εκπαιδευτικών. Ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να συντάξει την συνοπτική έκθεση μόνο στην περίπτωση που η κρίση του Διευθυντή είναι αρνητική. Η αναλυτική έκθεση ευδοκιμότητας των εκπαιδευτικών συντάσσεται από την επιτροπή αξιολόγησης. Τα μέλη της είναι ο οικείος και ένας δεύτερος Σχολικός Σύμβουλος καθώς και ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Γραφείου.

Το Σχέδιο ΠΔ/1988 προτείνει ένα μεικτό σύστημα με αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με φορείς το Σύλλογο Διδασκόντων και το Διευθυντή συντελείται για να διερευνηθούν εάν υλοποιήθηκαν τα προβλεπόμενα του αρχικού προγραμματισμού. Ο Σχολικός Σύμβουλος βάσει προσωπικών εκτιμήσεων προχωρεί στη διατύπωση παρατηρήσεων σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αναφέρεται στις παρεμβάσεις του και στο κατά πόσο βελτίωσαν το έργο των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Τέλος, προτείνει αναπροσαρμογές που πρέπει να συντελεστούν, ώστε να πραγματοποιηθεί βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολογική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών την οποία αναλαμβάνουν ο οικείος και ένας δεύτερος Σχολικός Σύμβουλος γειτονικής εκπαιδευτικής περιφέρειας καθώς και ο Διευθυντής του σχολείου.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1992 και στο ΠΔ 320/1993 ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος θεωρούνται οι καταλληλότεροι για να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Στο άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 προβλέπεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το σώμα μονίμων αξιολογητών (ΣΜΑ). Το νέο στοιχείο που εισάγει ο Νόμος 2525/1997 σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης είναι το σώμα μονίμων 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. Το ΣΜΑ καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι εποπτεύονται, ελέγχονται και συντονίζονται από την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (ΕΑΣΜ). Τα μέλη της ΕΑΣΜ τελούν υπό θητεία, πρόκειται για προσωπικότητες κύρους που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας.

Οι Υπουργικές Αποφάσεις Δ2/1998 και Γ2/1998 προβλέπουν ότι στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται και έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων και υποβάλλεται στο Διευθυντή. Στα προαναφερόμενα νομοθετικά κείμενα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος και το ΣΜΑ αποτελούν τους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Η αξιολογική διαδικασία τελεί υπό τον άμεσο έλεγχο του ΣΜΑ και βασίζεται σε δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας που ορίζονται από την ΕΑΣΜ. Το ΣΜΑ έχει τη διακριτική ευχέρεια να χρησιμοποιεί τις κατευθύνσεις της ΕΑΣΜ, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της αξιολογούμενης σχολικής μονάδας. Οι εκθέσεις υποβάλλονται στην ΕΑΣΜ η οποία έχει και την τελική ευθύνη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την αξιολογική διαδικασία. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αποσαφηνίζεται ο ρόλος τόσο του Διευθυντή όσο και του Σχολικού Συμβούλου ως φορέων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όταν η ευθύνη για την αξιολόγηση ανήκει αποκλειστικά στο ΣΜΑ και την ΕΑΣΜ.

Στο Νόμο 2986/2002 καθώς και στο Σχέδιο ΥΑ/2002 φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος. Προβλέπεται επίσης έκθεση αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από την εξέταση των σχετικών νομοθετικών κειμένων μπορούν να επισημανθούν τα παρακάτω, αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Πρώτον, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος ως τα άμεσα συνδεδεμένα στελέχη της εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους θεωρούνται από το ΥΠΕΠΘ ότι πρέπει να έχουν συμμετοχή στην αξιολόγηση. Οι φορείς αυτοί συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζουν τις ικανότητές τους καθώς και τις ιδιαιτερότητες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Πιθανά εξαιτίας των παραπάνω στοιχείων τόσο ο Διευθυντής όσο και ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος παρουσιάζονται σε όλα τα νομοθετικά κείμενα ως φορείς

αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι στην εισηγητική έκθεση του Χάρη καθώς και στο Σχέδιο ΠΔ/1988 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούσε ευθύνη και ενός δεύτερου Σχολικού Συμβούλου. Η προσθήκη ενός ακόμη αξιολογητή θεωρείται ότι ενισχύει την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Στοιχείο, όμως, που αναιρείται στα νομοθετικά κείμενα που ακολούθησαν καθώς αποσύρεται ο δεύτερος Σχολικός Σύμβουλος.

Δεύτερον, στο σύνολο σχεδόν των εξεταζόμενων κειμένων η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τη μορφή εκθέσεων που υποβάλλονται στο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή έχοντας, όμως, συνήθως άτυπη, προαιρετική και μη συστηματική μορφή.

Τρίτον, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αν και αναφέρεται στο Σχέδιο ΠΔ/1988 αποκτά δομημένη και συστηματική μορφή στην Υ.Α Γ2/1998. Σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση η αυτοαξιολόγηση διενεργείται από πέντε μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων τα οποία συγκροτούν την Επιτροπή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επίσης ως μέλη της προτείνονται, στην περίπτωση που συμφωνεί και ο Σύλλογος Διδασκόντων, γονείς και μαθητές.

Ένα τέταρτο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στα νομοθετικά κείμενα της δεκαετίας του 1980, δηλαδή στην εισηγητική έκθεση του Χάρη και στο Σχέδιο ΠΔ/1988, είναι εμφανείς τουλάχιστον σε λεκτικό επίπεδο, οι αναφορές σε συνεργατικές και συλλογικές διαδικασίες. Γεγονός που ίσως σημαίνει ότι οι φορείς αξιολόγησης όφειλαν να λειτουργήσουν συνεργατικά και συλλογικά με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας προκειμένου να αξιολογηθεί το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών. Στα επόμενα νομοθετικά κείμενα, όμως, περιορίζονται κατά πολύ οι αντίστοιχες αναφορές.

Τέλος, το νέο στοιχείο στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης εισάγεται με το Νόμο 2525/1997. Πρόκειται για το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) καθώς και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (ΕΑΣΜ). Το ΣΜΑ έχει την κύρια ευθύνη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αλλά και του έργου των εκπαιδευτικών και εποπτεύεται από την ΕΑΣΜ. Πιθανά οι αυξημένες αρμοδιότητες του ΣΜΑ που καλύπτουν τις αντίστοιχες αρμοδιότητες του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου καθώς και η άμεση εξάρτηση της ΕΑΣΜ από το ΥΠΕΠΘ, αποτέλεσαν τα αίτια των έντονων αντιδράσεων των συνδικαλιστικών

οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Με το Νόμο 2986/2002 καταργούνται οι προαναφερόμενοι φορείς αξιολόγησης.

4.3.7 Μέθοδοι αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη προβλέπεται η ύπαρξη ατομικού βιβλίου συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και οικείου Σχολικού Συμβούλου. Το περιεχόμενο του συγκροτείται από στοιχεία που καταθέτουν τόσο ο Σχολικός Σύμβουλος όσο και οι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα αλλά και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το ατομικό βιβλίο αποτελεί εργαλείο στη σύνταξη της «υπηρεσιακής ευδοκιμότητας» των εκπαιδευτικών, η οποία διακρίνεται σε δυο τύπους τη «συνοπτική» και την «αναλυτική». Η πρώτη αφορά περιπτώσεις μονιμοποίησης και μισθολογικής προαγωγής, ενώ η δεύτερη διοικητικής εξέλιξης. Η συνοπτική συντάσσεται κυρίως από το Διευθυντή, ο οποίος στηριζόμενος στην καθημερινή εμπειρία οδηγείται σε εκτιμήσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην παράγραφο 2 του άρθρου 3 της εν λόγω εισηγητικής έκθεσης σύμφωνα με την οποία η συνοπτική έκθεση έχει «τη μορφή σύντομης ελεύθερης περιγραφής των προσόντων». Ευλόγως τίθεται το ερώτημα πώς μπορεί η αξιολόγηση από την οποία αποφασίζεται η μονιμοποίηση, η μισθολογική προαγωγή αλλά και η εν γένει βελτίωση των εκπαιδευτικών να βασίζεται ουσιαστικά σε μια σύντομη και ελεύθερη περιγραφή των προσόντων.

Ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει τη συνοπτική έκθεση όταν θεωρήσει ότι η υπηρεσία του εκπαιδευτικού δεν είναι ευδόκιμη. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν από τους φορείς αξιολόγησης κατά τη σύνταξη των συνοπτικών εκθέσεων, δεν αναφέρονται ρητά, ενώ από το συγκείμενο προκύπτει ότι θα στηριχτούν στη συνεργασία τους. Στην περίπτωση της αναλυτικής έκθεσης υπηρεσιακής ευδοκιμότητας χρησιμοποιείται πρότυπο αναφοράς στην οποία αποτυπώνονται οι βασικές κατηγορίες των κριτηρίων αξιολόγησης. Ο οικείος αλλά και ο δεύτερος Σχολικός Σύμβουλος μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας θα συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικές με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν το έργο τους. Στο σημείο αυτό το γεγονός που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η διεξοδικότερη και η συστηματικότερη μορφή αξιολόγησης αφορά την επιλογή στελεχών και όχι την ανατροφοδότηση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ειδικό έντυπο ή καταθέτουν προσωπική έκθεση παραθέτοντας συγκεκριμένα περιστατικά και στοιχεία για τη συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο. Ο Διευθυντής στηριζόμενος στην καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς καταθέτει τις παρατηρήσεις του επίσης σε ειδικό έντυπο. Ο οικείος αλλά και ο δεύτερος Σχολικός Σύμβουλος συλλέγουν πληροφορίες παρατηρώντας το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη, στο σχολείο, στην περιφέρεια. Επίσης συγκεντρώνονται πληροφορίες από τις προσωπικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών, από την μελέτη των υπηρεσιακών τους φακέλων αλλά και από προηγούμενες αξιολογικές εκθέσεις.

Στο ΠΔ 320/1993 ο Σχολικός Σύμβουλος θα συλλέξει τις πληροφορίες του χρησιμοποιώντας ως εργαλεία α) την παρατήρηση της διδασκαλίας, β) την ατομική έκθεση των εκπαιδευτικών, και γ) τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται, συμμετέχουν και επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με το Σχολικό Σύμβουλο σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Η τρίτη μέθοδος αξιολόγησης τοποθετεί τους εμπλεκόμενους σε ιδιαίτερα λεπτή θέση. Από τη μια πλευρά αναγνωρίζεται η αξία των πληροφοριών που αντλούνται από την ποιότητα της συνεργασίας αξιολογητών και εκπαιδευτικών. Από την άλλη, όμως, τα στοιχεία αυτά έχουν πραγματική αξία όταν ο αξιολογητής φροντίσει να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες όπου η ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών στη διατύπωση συγκεκριμένων και τεκμηριωμένων θέσεων δεν αποτελεί μειονέκτημα αλλά εμπλουτίζει τη συνεργασία. 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.

Στην ΥΑ Δ2/1998 η μεθοδολογία στην οποία θα βασιστεί ο Σχολικός Σύμβουλος προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς παραμένει κατά το μεγαλύτερο μέρος της η ίδια με αυτήν που παρουσιάζεται στο Π.Δ 320/1993. Διαφοροποίηση εμφανίζεται στο ότι η ατομική έκθεση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί πηγή πληροφοριών για το Σχολικό Σύμβουλο. Το στοιχείο αυτό πρέπει να επισημανθεί επειδή αποσύρεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να καταθέτουν και τις δικές τους απόψεις αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Όσο αφορά τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει ο Διευθυντής δε γίνεται καμία ιδιαίτερη αναφορά, γεγονός που σημαίνει ότι θα βασιστεί στην παρατήρηση της καθημερινότητας. Στη συγκεκριμένη Υπουργική Απόφαση εμφανίζονται επίσης και άλλοι φορείς αξιολόγησης.

Έτσι λοιπόν το ΣΜΑ έχει την αποκλειστική ευθύνη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και σε αρκετές περιπτώσεις και των εκπαιδευτικών. Αξιολογεί βάσει δεικτών που ορίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ των οποίων, όμως, η χρησιμοποίηση έχει ευέλικτο χαρακτήρα ανάλογα με τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το ΣΜΑ αντλεί πληροφορίες αναφορικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας μέσα από τη συνεργασία του με το Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους τοπικούς φορείς. Έχοντας την πλήρη ευθύνη αξιολόγησης πιθανά έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει και τη μεθοδολογία που θεωρεί καταλληλότερη χωρίς, όμως, να εμφανίζονται σαφείς αναφορές στην Υπουργική Απόφαση πέρα από τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου που απευθύνεται στους μαθητές αλλά και εκείνου που αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στο Σχέδιο ΥΑ/2002 ο Σχολικός Σύμβουλος φροντίζει να ενημερώσει έγκαιρα το Διευθυντή της σχολικής μονάδας για το πρόγραμμα των επισκέψεών του καθώς και τον κάθε εκπαιδευτικό ορίζοντας από κοινού το χρόνο της συνεργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί, εάν το επιθυμούν μπορούν να παραδώσουν στο Σχολικό Σύμβουλο ενημερωτικό υλικό σχετικό με την πορεία του έργου τους. Βασική πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελεί η παρατήρηση διδασκαλιών αλλά και σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης στο πλαίσιο της συνέντευξης μετά την αξιολόγηση ο Σχολικός Σύμβουλος συζητά με τους αξιολογούμενους με στόχο την ανατροφοδότηση. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς στηριζόμενος στην παρατήρηση της καθημερινής δράσης. Στο εν λόγω Σχέδιο Υπουργικής Απόφασης επισημαίνονται ιδιαίτερα οι βασικές αρχές στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται η συμπεριφορά των αξιολογητών. Πιθανά επειδή θεωρείται ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλιστεί η ευρύτερη δυνατή συναίνεση. Σημειώνεται τέλος ότι η διαφοροποίηση που παρουσιάζεται σε σχέση με προηγούμενα νομοθετικά κείμενα έγκειται στο γεγονός ότι η συνεργασία, η συμμετοχή και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με το Σχολικό Σύμβουλο σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα δεν αποτελούν πηγές άντλησης δεδομένων.

Από την ανάλυση των παραπάνω νομοθετικών κειμένων προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Πρώτον, η παρατήρηση είναι το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η μελέτη του υπηρεσιακού φακέλου καθώς και η

πληροφόρηση που παρέχει ο αξιολογούμενος στον αξιολογητή αποτελούν συνήθως συμπληρωματικές μέθοδοι.

Δεύτερον, η συνέντευξη ως μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στην ΥΑ Δ2/1998 όπου το ΣΜΑ μπορεί να την αξιοποιήσει κυρίως κατά την εξέταση των ενστάσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης στο Σχέδιο ΥΑ/2002 η συνέντευξη κατά κάποιο τρόπο επιβάλλεται στους αξιολογητές πριν προχωρήσουν στη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης.

Τρίτον, η αξιοποίηση των απόψεων των μαθητών εμφανίζεται μόνο στην ΥΑ Δ2/1998, όπως επίσης και η χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων.

Τέταρτον, η δυνατότητα του Σχολικού Συμβούλου να αντλεί δεδομένα από τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή τους σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα δεν εμφανίζεται στα τελευταία νομοθετικά κείμενα που εξετάζονται, δηλαδή το Νόμο 2986/2002 και το Σχέδιο ΥΑ/2002.

Τέλος, συγκεκριμένο πρότυπο καταγραφής των παρατηρήσεων παρουσιάζεται μόνο στην εισηγητική έκθεση του Χάρη. Ενώ στο Σχέδιο ΥΑ/2002 για πρώτη φορά παρουσιάζονται αρχές στις οποίες πρέπει να βασιστεί η συμπεριφορά των αξιολογητών αλλά και ο τρόπος συλλογής, καταγραφής και τεκμηρίωσης των κρίσεων.

Συνοψίζοντας, η παρατήρηση της διδασκαλίας και της καθημερινότητας της σχολικής ζωής αποτελούν τη σταθερότερη μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα συλλογής δεδομένων και από άλλες ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η συλλογή στοιχείων που αφορούν τους αξιολογούμενους, αλλά δεν συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στην επιστημονική συγκρότηση, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα και καινοτομίες κ.α. Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προωθείται και η χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων. Η παρουσία τους, όμως, δεν είναι σταθερή. Το γεγονός αυτό δε συνάδει με μια βασική μεθοδολογική αρχή της αξιολόγησης που αναφέρεται στην ανάγκη αξιοποίησης ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Τέλος, το ερώτημα που τίθεται με βάση όλα τα προηγούμενα είναι ποιο είναι το επίπεδο κατάρτισης των προτεινόμενων φορέων αξιολόγησης αναφορικά με τις μεθόδους και τις τεχνικές; Με άλλα λόγια ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν στην υλοποίηση ενός, πιθανά, σημαντικού έργου κατά πόσο έχουν τις μεθοδολογικές γνώσεις για να αντεπεξέλθουν;

4.3.8 Χρόνος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στην εισηγητική έκθεση του Χάρη, η αυτοαξιολόγηση και η συναξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε ετήσια βάση στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Η αξιολογική διαδικασία ολοκληρώνεται με τις εκθέσεις υπηρεσιακής ευδοκιμότητας. Η συνοπτική συντάσσεται στην πρώτη διετία προκειμένου να αποφασιστεί η μονιμοποίηση καθώς και για μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών. Η αναλυτική όταν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη διεκδίκηση θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ τα χρονικά σημεία στα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι τα παρακάτω:

- ✓ στην πρώτη διετία, προκειμένου να αποφασιστεί η μονιμοποίηση
- ✓ έπειτα από τρία χρόνια υπηρεσίας στο βαθμό Β, δηλαδή στην πενταετία
- ✓ τον όγδοο χρόνο, όταν οι εκπαιδευτικοί προάγονται στο βαθμό Α
- ✓ ανά τέσσερα χρόνια από το όγδοο έτος μέχρι και το εικοστό έτος
- ✓ ανά πενταετία με τη συμπλήρωση της εικοσαετίας

Το Σχέδιο ΠΔ/1992 προβλέπει αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στα παρακάτω χρονικά σημεία:

- ✓ μέχρι το τέλος της πρώτης διετίας
- ✓ ανά τρία χρόνια μέχρι τη συμπλήρωση του εικοστού έτους
- ✓ ανά τέσσερα χρόνια έπειτα από τη συμπλήρωση του εικοστού έτους υπηρεσίας
- ✓ σε κάθε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης και εφόσον δεν υπάρχει έκθεση αξιολόγησής τους

Το ΠΔ 320/1993 προβλέπει τα ακόλουθα:

- ✓ μέχρι το τέλος της πρώτης διετίας
- ✓ στο τέλος κάθε επόμενης τετραετίας μέχρι τη συμπλήρωση του εικοστού δεύτερου έτους
- ✓ στο τέλος κάθε επόμενης πενταετίας πέρα από τη συμπλήρωση του εικοστού δεύτερου έτους

- ✓ σε κάθε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης και εφόσον δεν υπάρχει αξιολογική έκθεση

Η ΥΑ Δ2/1998 ορίζει τις περιπτώσεις όπου διενεργείται αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από το ΣΜΑ ως εξής:

- ✓ στην πρώτη διετία υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, για μονιμοποίηση
- ✓ σε κάθε περίπτωση αίτησης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης
- ✓ έπειτα από ένσταση η οποία εξετάζεται από το ΣΜΑ
- ✓ όταν οι αξιολογικές εκθέσεις του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή επισημαίνουν σοβαρότατες ελλείψεις παιδαγωγικής ή επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- ✓ εφόσον παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην αξιολογική έκθεση της σχολικής μονάδας που συντάχθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με την αξιολογική έκθεση του ΣΜΑ

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην ΥΑ Δ2/1998 δεν προσδιορίζεται το χρονοδιάγραμμα των αξιολογήσεων πέραν αυτής της πρώτης διετίας. Επίσης δεν γίνεται καμία αναφορά για το πότε θα αξιολογεί ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής.

Ο Νόμος 2986/2002 δίνει προτεραιότητα στις παρακάτω κατηγορίες:

- ✓ στη διετία για μονιμοποίηση
- ✓ για υπηρεσιακή εξέλιξη
- ✓ στελεχών της εκπαίδευσης
- ✓ των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν
- ✓ σε κάθε περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία

Ο Νόμος 2986/2002 επίσης δεν ορίζει χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης της αξιολόγησης παρά προσδιορίζει μόνο τις περιπτώσεις στις οποίες δίνεται προτεραιότητα.

Στο Σχέδιο ΥΑ/2002 η προτεραιότητα στις κατηγορίες εκπαιδευτικών για αξιολόγηση παραμένουν ως έχουν με αυτές του Νόμου 2986/2002. Παράλληλα ορίζεται και το χρονοδιάγραμμα της αξιολογικής διαδικασίας. Ειδικότερα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα πραγματοποιείται:

- ✓ για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρώτη διετία
- ✓ μέχρι το δέκατο τέταρτο έτος υπηρεσίας, ανά τριετία

- ✓ από το δέκατο πέμπτο μέχρι το εικοστό έκτο έτος υπηρεσίας ανά τετραετία
- ✓ από το εικοστό έβδομο μέχρι το τριακοστό πέμπτο έτος υπηρεσίας ανά πενταετία

Από την κριτική ανάλυση των παραπάνω στοιχείων προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Πρώτον, η αξιολόγηση στην πρώτη διετία προκειμένου να αποφασιστεί η μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών, η πραγματοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η προτεραιότητα στην αξιολόγηση για όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους της εκπαίδευσης, αποτελούν στοιχεία κοινά σε όλα τα νομοθετικά κείμενα που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Δεύτερον, έπειτα από τη μονιμοποίηση τα χρονικά σημεία στα οποία θα πραγματοποιείται η αξιολόγηση διαφέρουν. Όμως, και πάλι κοινό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυξάνεται και η χρονική απόσταση μεταξύ των αξιολογήσεων.

Τρίτον, σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική προαγωγή των εκπαιδευτικών εμφανίζεται μόνο στην εισηγητική έκθεση του Χάρη. Στα επόμενα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζεται αντίστοιχη πρόθεση του ΥΠΕΠΘ.

Τέλος, επισημαίνεται ένα στοιχείο που περιέχεται στο Νόμο 2986/2002 καθώς και στο Σχέδιο ΥΑ/2002 και αναφέρεται στο ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται και για όσους το επιθυμούν. Τι σηματοδοτεί η παραπάνω θέση του ΥΠΕΠΘ; Ευλόγως τίθεται το ερώτημα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών ή όχι; Από το παραπάνω ερώτημα αναδύονται και άλλα που αναφέρονται στο εάν πιθανά θα υπάρχει κατηγοριοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν αξιολογηθεί και αυτών που δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν επειδή πιθανά ενδιαφέρονται να συνεχίσουν την σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί τάξης και όχι ως στελέχη. Επίσης ένα τρίτο ερώτημα που αποτελεί προέκταση των προηγουμένων αναφέρεται στο εάν οι σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης αφορούν μόνο όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

4.3.9 Τρόπος αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η εισηγητική έκθεση του Χάρη προβλέπει οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούνται για τα προσόντα τους σε δεκάβαθμη κλίμακα μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα το κάθε κριτήριο αξιολόγησης από τα πέντε που προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να πάρει δυο τιμές, π.χ στην επιστημονική κατάρτιση αντιστοιχούν οι τιμές 10 και 9, στο επόμενο οι τιμές 8 και 7 κ.ο.κ. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από δυο Σχολικούς Συμβούλους με αποτέλεσμα να προκύπτει μέσος όρος για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Η τελική βαθμολογία, όμως, συγκροτείται από το μέσο όρο των τιμών που αποδίδουν τα μέλη της αξιολογικής επιτροπής στα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης προβλέπεται ο υπολογισμός της τελικής βαθμολογίας βάσει ενός συντελεστή ιδιαίτερα για επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Στην εν λόγω εισηγητική έκθεση εμφανίζονται οι παρακάτω ελλείψεις. Πρώτον, δεν προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα αποτιμήσει ο Διευθυντής τα κριτήρια αξιολόγησης, πιθανά, επειδή η σύνταξη της συνοπτικής έκθεσης αποτελεί μια ελεύθερη και σύντομη περιγραφή των προσόντων του κάθε εκπαιδευτικού. Δεύτερον, στην επιτροπή αξιολόγησης συμμετέχει και ο Προϊστάμενος για τον οποίο, όμως, δε γίνεται καμία αναφορά ως προς τον τρόπο αποτίμησης των κριτηρίων αξιολόγησης. Τρίτον, δεν ορίζεται η ελάχιστη βαθμολογία. Η βάση την οποία θα πρέπει να ικανοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 η αξιολόγηση έχει περιγραφικό χαρακτήρα. Η τελική βαθμολογία αποδίδεται με τους χαρακτηρισμούς, «πολύ καλός», «καλός», «επαρκής», «ανεπαρκής». Όταν δεν υπάρχει αρνητική εισήγηση του Σχολικού Συμβούλου ο εκπαιδευτικός θεωρείται τουλάχιστον «επαρκής» για την προαγωγή του στο βαθμό Β και αντίστοιχα «πολύ καλός» για το βαθμό Α. Στο συγκεκριμένο νομοθετικό κείμενο το σύνολο του αξιολογικού αποτελέσματος προκύπτει από την κρίση των Σχολικών Συμβούλων, παρόλο που και ο Διευθυντής συμμετέχει στην αξιολόγηση.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1992 οι αξιολογικές εκθέσεις του Σχολικού Συμβούλου καθώς και του Διευθυντή έχουν περιγραφικό χαρακτήρα αλλά και ποσοτικό. Καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης βαθμολογείται μεταξύ 1-25 μορίων. Ο συνολικός ποσοτικός χαρακτηρισμός της απόδοσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε 100βαθμη κλίμακα. Παρακάτω παρουσιάζεται ο περιγραφικός και ποσοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης:

- ✓ μη ικανοποιητική απόδοση 0-40%
- ✓ ικανοποιητική απόδοση 41-60%
- ✓ καλά 61-75%
- ✓ πολύ καλά 76-90%
- ✓ εξαιρετη 91-100%

Επισημαίνεται ότι η τελική βαθμολογία προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή. Επίσης η κλίμακα μέτρησης γίνεται αναλυτικότερη επιτρέποντας μεγαλύτερη διασπορά των εκπαιδευτικών. Τέλος, ο περιγραφικός χαρακτηρισμός επιτρέπει τον προσδιορισμό της ελάχιστης αποδεκτής απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Στο ΠΔ 320/1993 το κάθε κριτήριο αξιολόγησης μοριοδοτείται με 10-50 μόρια. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ακόμη μεγαλύτερη διακριτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το Σχέδιο ΠΔ/1992. Επίσης στο ΠΔ 320/1993 δεν υπάρχει περιγραφικός χαρακτηρισμός. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα, σε ποιο σημείο της ποσοτικής κλίμακας θεωρείται ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί πληρούν τις προσδοκίες του ΥΠΕΠΘ και σε ποιο όχι;

Στην ΥΑ Δ2/1998 το ΣΜΑ αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών με 10-50 μόρια για κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Στην εν λόγω Υπουργική Απόφαση, όμως, παρουσιάζονται αρκετά σημεία τα οποία δεν αποσαφηνίζονται. Έτσι λοιπόν δεν προσδιορίζεται η αριθμητική μορφή του τελικού αποτελέσματος. Θα αποτελεί μέσο όρο και σε ποια κλίμακα; Επίσης δεν παρουσιάζεται ο περιγραφικός χαρακτηρισμός του αξιολογικού αποτελέσματος παρόλο που γίνεται αντίστοιχη αναφορά. Επιπλέον δεν προσδιορίζεται το ελάχιστο αποδεκτό όριο της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετέχουν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δε συνυπολογίζεται η εκτίμησή τους στον τελική αξιολογική κρίση, η οποία αποτελεί ευθύνη αποκλειστικά του ΣΜΑ.

Στο Σχέδιο ΥΑ/2002 ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής αξιολογούν κάθε κριτήριο που απευθύνεται στον τομέα ευθύνης τους με 0-100 μόρια. Το τελικό αποτέλεσμα για τον κάθε αξιολογητή προκύπτει από το μέσο όρο στο σύνολο των κριτηρίων και αποτυπώνεται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες:

- ✓ εξαιρετη 100-81
- ✓ πολύ καλά 80-61
- ✓ καλή 60-41

- ✓ ανεπαρκής 40-21
- ✓ πολύ ανεπαρκής 20-0

Η τελική μορφή του αποτελέσματος του κάθε εκπαιδευτικού προκύπτει από την αναλογία 80%-20% ή 70%-30% με το μεγαλύτερο ποσοστό να δίνεται από το Σχολικό Σύμβουλο ενώ το μικρότερο από το Διευθυντή.

Όσο αφορά τον τρόπο αποτίμησης της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών επισημαίνονται τα παρακάτω.

Πρώτον, κοινός τόπος σ' όλα τα νομοθετικά κείμενα είναι να μην προσδιορίζονται ποιες θα είναι οι σχετικές αποφάσεις ειδικότερα για όσους δεν ικανοποιούν το ελάχιστο αποδεκτό όριο του ΥΠΕΠΘ. Έτσι λοιπόν είναι εύλογο το ερώτημα ποιες είναι οι προθέσεις του υπουργείου αναφορικά με όσους δεν ικανοποιούν το ελάχιστο αποδεκτό όριο απόδοσης. Δεύτερον, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης παρουσιάζεται συνήθως ποσοτικά αλλά και περιγραφικά. Το Σχέδιο ΠΔ/1988 είναι το μόνο νομοθετικό κείμενο όπου υιοθετείται μόνο η περιγραφική αποτίμηση του αξιολογικού αποτελέσματος. Τρίτον, διαπιστώνεται στο πέρασμα του χρόνου διεύρυνση της αξιολογικής κλίμακας η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη διακριτότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο επιτρέπει τις μεταξύ τους συγκρίσεις διευκολύνοντας, πιθανά, τη λήψη αποφάσεων κυρίως για την επιλογή στελεχών. Τέταρτον, στις κλίμακες μέτρησης εμφανίζονται πέντε διαφορετικά επίπεδα απόδοσης. Παρά τις διαφοροποιήσεις το ελάχιστο αποδεκτό όριο εντοπίζεται στο 40% της εκατοντάβαθμης κλίμακας. Πέμπτον, στους περιγραφικούς χαρακτηρισμούς εμφανίζονται διαφορές. Έτσι λοιπόν ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο Σχέδιο ΥΑ/2002 είναι σχετικά περισσότερο εύκολο να χαρακτηριστεί κάποιος εκπαιδευτικός ως εξάίρετος σε σχέση με το Σχέδιο ΠΔ/1992. Έκτον, το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης προκύπτει άλλοτε από τον ισόποσο συμψηφισμό των εκτιμήσεων των φορέων αξιολόγησης και άλλοτε με διαφορετική ποσόστωση. Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 η αξιολογική κρίση του Διευθυντή δε συνυπολογίζεται στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Επίσης στην ΥΑ Δ2/1998 το τελικό αξιολογικό αποτέλεσμα είναι αρμοδιότητα του ΣΜΑ παρόλο που φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι και ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

4.3.10 Δυνατότητα υποβολής ενστάσεων των εκπαιδευτικών

Η εισηγητική έκθεση του Χάρη προβλέπει τη δυνατότητα ενστάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών στην περίπτωση που θεωρούν ότι αδικούνται, εντός δέκα ημερών από την παραλαβή της κοινοποίησης. Οι ενστάσεις εξετάζονται από αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο. Η σύσταση αλλά και οι αρμοδιότητές του, όμως, δεν αναφέρονται.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1988 παρέχεται επίσης η δυνατότητα ενστάσεων στους εκπαιδευτικούς εντός δέκα ημερών από τη στιγμή που θα τους γνωστοποιηθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Οι ενστάσεις εξετάζονται από συλλογικό όργανο αποτελούμενο από ένα Σχολικό Σύμβουλο, ένα Διευθυντή, έναν εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών. Πρόεδρος του συλλογικού οργάνου είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ δε μετέχουν σε αυτήν τα όργανα που συνέταξαν την έκθεση. Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί βασίζεται στην εξέταση της αίτησης ένστασης, στην έκθεση αξιολόγησης που συντάχθηκε από τους αξιολογητές, σε δύο παλαιότερες αξιολογικές εκθέσεις, σε κάθε στοιχείο που επιθυμούν να προσκομίσουν οι εναγόμενοι εκπαιδευτικοί, ακόμη και να παρουσιάσουν στην επιτροπή καταθέτοντας προφορικά τις θέσεις τους και τέλος σε οποιεσδήποτε διευκρινήσεις παρουσιάσει ο Σχολικός Σύμβουλος.

Στο Σχέδιο ΠΔ/1992 καθώς και στο ΠΔ 320/1993 προβλέπεται το δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών εντός δεκαπέντε ημερών από την παραλαβή της κοινοποίησης. Η δευτεροβάθμια αξιολόγηση διενεργείται ως εξής: ο αρχαιότερος Σχολικός Σύμβουλος της ίδιας περιφέρειας ή γειτονικού νομού μελετά τον υπηρεσιακό φάκελο, την έκθεση αξιολόγησης καθώς και την ένσταση που υποβάλλεται, συζητεί με τους ενδιαφερόμενους, παρακολουθεί μία τουλάχιστον διδασκαλία τους και προβαίνει στη σύνταξη της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης σε τομείς που αξιολογεί ο Σχολικός Σύμβουλος. Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Γραφείου συνεργάζεται με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας (και το Σχολικό Σύμβουλο στην περίπτωση του σχεδίου ΠΔ/1992) αλλά και με τους εναγόμενους, μελετά τον υπηρεσιακό φάκελο αλλά και την αναφορά των εκπαιδευτικών προβαίνοντας στη δευτεροβάθμια αξιολόγηση σε τομείς που αξιολογεί ο Διευθυντής του σχολείου. Η τελική αξιολόγηση συγκροτείται από το μέσο όρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το ΠΔ 140/1998 η Ε.Α.Σ.Μ συγκροτεί τριμελείς επιτροπές από το σώμα μονίμων αξιολογητών οι οποίες έχουν την ευθύνη εξέτασης των ενστάσεων των εκπαιδευτικών. Οι ενστάσεις πρέπει να υποβληθούν εντός τριάντα ημερών από την κοινοποίηση της αξιολογικής έκθεσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να παρουσιάσουν ενώπιον της επιτροπής και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Η τριμελής επιτροπή του ΣΜΑ μπορεί να παρακολουθήσει μία ή και περισσότερες διδασκαλίες των εκπαιδευτικών, να πάρει συνέντευξη από τους εναγόμενους εκπαιδευτικούς, το Διευθυντή, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και γενικότερα μπορεί να προβεί σε κάθε μέτρο που θα της επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη άποψη για το έργο των εκπαιδευτικών. Η επιτροπή αιτιολογώντας τη θέση της μπορεί να αποδεχτεί ή να απορρίψει ολικά ή μερικά τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών. Η σύνταξη της οριστικής έκθεσης αξιολόγησης είναι δική της ευθύνη.

Ο Νόμος 2986/2002 δίνει επίσης τη δυνατότητα υποβολής ενστάσεων εντός τριάντα ημερών από τη γνωστοποίηση της έκθεσης αξιολόγησης. Σύμφωνα με τις διατάξεις του παραπάνω νόμου σε κάθε περιφέρεια συγκροτείται επιτροπή ενστάσεων με πρόεδρο της πάρεδρο του ΠΙ και δύο Διευθυντές Εκπαίδευσης ως μέλη όταν κρίνονται ενστάσεις που αφορούν το διοικητικό έργο ή δύο Σχολικούς Συμβούλους όταν κρίνονται ενστάσεις που αφορούν το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται στην ένσταση θα κριθούν από τα μέλη της επιτροπής τα οποία θα αποφασίσουν εάν θα απορρίψουν την ένσταση ή θα προχωρήσουν σε μερική ή ολική δευτεροβάθμια αξιολόγηση η οποία ανατίθεται σε δύο ομοιόβαθμους του πρώτου αξιολογητή. Τέλος, δεν ορίζεται η μεθοδολογία και η τελική αποτίμηση της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούν να επισημανθούν τα εξής: Πρώτον, στα περισσότερα νομοθετικά κείμενα προβλέπεται η δυνατότητα υποβολής ενστάσεων. Παρόλα αυτά στο τελευταίο Σχέδιο ΥΑ/2002 δε γίνεται καμία αναφορά ως προς το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να υποβάλλουν ενστάσεις επί του αποτελέσματος της αξιολόγησής τους. Δεύτερον, στο σύνολο των νομοθετικών κειμένων απαραίτητη προϋπόθεση αποδοχής των ενστάσεων αποτελεί η τεκμηριωμένη αναφορά όπου θα παρουσιάζονται τα αντεπιχειρήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την τελική κρίση του αξιολογητή. Παρόλα αυτά συνήθως η αρμόδια επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα αποδοχής ή απόρριψης του σχετικού αιτήματος των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Τρίτον, η στελέχωση της επιτροπής

που θα εξετάζει τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλει στα διάφορα νομοθετικά κείμενα. Συνήθως Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές σχολικών μονάδων, Προϊστάμενοι Διεύθυνσης ή Γραφείων αλλά και Πάρεδροι του ΠΙ αποτελούν στελέχη που συμμετέχουν στη σχετική επιτροπή. Μόνο στο Σχέδιο ΠΔ/1988 συμμετέχει και εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών. Τέταρτον, διαφοροποιείται η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί από την επιτροπή ενστάσεων προκειμένου να προβεί στη δευτεροβάθμια αξιολογική κρίση. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι άλλοτε δίνεται η δυνατότητα για παρατήρηση εκ νέου των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών στην τάξη. Άλλοτε τα μέλη της επιτροπής απλά συνεργάζονται με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και με κάθε συντελεστή της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το τελικό αξιολογικό αποτέλεσμα. Γεγονός που σημαίνει ότι η δευτεροβάθμια αξιολόγηση αντλεί πληροφορίες κατά έμμεσο τρόπο. Τίθεται το ερώτημα μήπως με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία περιορίζεται ακόμη περισσότερο η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των πληροφοριών;

4.3.11 Συμπεράσματα

Από την κριτική ανάλυση των νομοθετικών κειμένων προκύπτουν τρεις βασικές επισημάνσεις.

Πρώτον, το ΥΠΕΠΘ παρουσιάζει σταθερότητα στα περισσότερα βασικά στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης που προωθεί. Έτσι λοιπόν:

- Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί η βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν, την ανάδειξη των ικανών εκπαιδευτικών αλλά και αυτών που χρειάζονται επιπρόσθετη στήριξη στο έργο τους, την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, τη διευκόλυνση στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, την ηθική αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Τα κριτήρια αξιολόγησης παραμένουν σε γενικές γραμμές σταθερά στο χρόνο και αντλούνται από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Βέβαια στην περίπτωση του Σχεδίου ΥΑ/2002 ο κατάλογος

των επιμέρους δεικτών αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα εξαντλητικός και ίσως ανεφάρμοστος.

- Ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελούν τους βασικούς φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Εξαίρεση αποτελεί ο Νόμος 2525/1997 όπου ουσιαστικά η αξιολογική διαδικασία ανατίθεται στο ΣΜΑ και κατ' επέκταση στην ΕΑΣΜ.
- Η παρατήρηση αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο αξιολόγησης. Συμπληρωματικές πληροφορίες μπορούν να αναζητηθούν από πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και από το περιεχόμενο του υπηρεσιακού φακέλου. Η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών από τους μαθητές εμφανίζεται μόνο στο Νόμο 2525/1997 καθώς και στα Προεδρικά Διατάγματα που απορρέουν από αυτόν.
- Η αξιολόγηση στην πρώτη διετία προκειμένου να αποφασιστεί η μονιμοποίηση καθώς και η αξιολόγηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα αποτελούν το χρονοδιάγραμμα της αξιολογικής διαδικασίας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται, στο σύνολο των νομοθετικών κειμένων, για όσους επιθυμούν να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.
- Ο τρόπος αποτίμησης είναι περιγραφικός και αριθμητικός, συνήθως σε εκατοντάβαθμη κλίμακα μέτρησης με πέντε επίπεδα απόδοσης. Γεγονός που επιτρέπει μεγάλη διακριτότητα των εκπαιδευτικών στη βαθμολογική κλίμακα. Το αποδεκτό όριο εντοπίζεται στο 40% της κλίμακας.
- Η δυνατότητα ενστάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πάρα το γεγονός ότι η αρμόδια επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα αποδοχής ή απόρριψης των ενστάσεων. Η μεθοδολογία, όμως, που προτείνεται δεν εξασφαλίζει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την επιστημονικότητα της δευτεροβάθμιας αξιολόγησης. Επισημαίνεται ότι το πρόσφατο Σχέδιο ΥΑ/2002 δεν εμφανίζεται αντίστοιχη αναφορά.

Η δεύτερη επισήμανση αφορά επιλογές του ΥΠΕΠΘ οι οποίες δεν υποστηρίζουν όσο θα αναμένονταν το βασικό σκοπό της βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας. Πιο συγκεκριμένα:

- Στα νομοθετικά κείμενα που μελετήθηκαν εμφανίζονται γενικόλογες αναφορές για το σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων. Έτσι λοιπόν θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση δε συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν δε γίνεται λόγος για το ποιες θα είναι οι αποφάσεις που θα ληφθούν για όσους εκπαιδευτικούς βρίσκονται κάτω από το ελάχιστο προσδοκώμενο όριο του ΥΠΕΠΘ. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα με ποιό τρόπο η αξιολόγηση θα υποστηρίξει το στόχο της βελτίωσης; Πότε, πού, πώς και ποιες επιμορφωτικές δραστηριότητες θα σχεδιαστούν για όσους τις έχουν ανάγκη, έτσι ώστε να ικανοποιηθεί ο βασικός σκοπός αλλά και κάποιοι από τους στόχους της αξιολόγησης
- Το ΥΠΕΠΘ, απόλυτα νομιμοποιημένα, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν χρησιμοποιείται η αξιολόγηση προκειμένου οι όποιες αποφάσεις να έχουν τον πλέον επίσημο, αξιοκρατικό και κατ' επέκταση μη αμφισβητούμενο χαρακτήρα. Η παραπάνω επισήμανση ενισχύεται ιδιαίτερα από τα παρακάτω. Πρώτον η αποτίμηση του αξιολογικού αποτελέσματος γίνεται σε εκατοντάβαθμη κλίμακα μέτρησης όπου η διακριτότητα των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας αποφάσεις κυρίως διοικητικού χαρακτήρα. Το γεγονός, όμως, ότι εντάσσει στην ίδια διαδικασία αξιολόγησης την επιλογή στελεχών καθώς και το στόχο βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας για τον οποίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω δεν υποστηρίζει όσο αναμένονταν, είναι σημείο στο οποίο θα μπορούσε ίσως να ασκηθεί κριτική στο ΥΠΕΠΘ. Ένα δεύτερο στοιχείο που πιθανά ενισχύει τον παραπάνω προβληματισμό εντοπίζεται στα τελευταία νομοθετικά κείμενα που εξετάστηκαν, δηλαδή το Νόμο 2986/2002 και το Σχ. ΥΑ/2002, στα οποία αναφέρεται ότι η αξιολόγηση μπορεί να γίνει και για όσους το επιθυμούν. Η επισήμανση αυτή θέτει το ερώτημα εάν η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς ή μόνο όσους επιθυμούν να εξελιχθούν σε στελέχη της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα όταν τονίζεται ότι όσοι επιθυμούν να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει πρώτα να αξιολογηθούν.

Τέλος, η τρίτη επισήμανση αφορά την περιγραφή των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Στη συζήτηση για την αξιολόγηση το ΥΠΕΠΘ είναι αυτό που προβαίνει στην παραπάνω περιγραφή, καθώς επίσης και στον προσδιορισμό της αναμενόμενης ελάχιστης απόδοσης. Απεναντίας, ο εκπαιδευτικός κόσμος και ιδιαίτερα το συνδικαλιστικό κίνημα δεν έχουν προχωρήσει σε αντίστοιχη ενέργεια οριοθέτησης των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, που πιθανά θα έθετε τη σχετική συζήτηση σε βάση διαλόγου.

4.4 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η ανάγκη για αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εντοπίζεται, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη (1992:46) και Δημητρόπουλο (1999:33-36), σε τρία επίπεδα, το ψυχολογικό-παιδαγωγικό, το πρακτικό και τέλος το οικονομικό.

Στο παιδαγωγικό επίπεδο η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει από την ανάγκη α) εντοπισμού των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών με στόχο να αναγνωριστούν οι ικανότητες, αλλά και να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε με την ανατροφοδότηση να βελτιωθούν οι διδακτικές πρακτικές, β) διαπίστωσης του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, προκειμένου να σχεδιαστούν οι αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις που θα οδηγήσουν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Κιούσης,1991:7, Σόλομων,1997, Παπασταμάτης, 2001:38).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο 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. Αναφορικά με τα παραπάνω χαρακτηριστική είναι η δήλωση μιας εκπαιδευτικού:

...σου λέω ξεκάθαρα ότι είμαι υπέρ της αξιολόγησης διότι προσωπικά αισθάνομαι ότι το έχω ανάγκη και πολύ μάλιστα ότι το έχω ανάγκη.... ότι το έχει ανάγκη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δηλαδή αν κάνει σωστά τη δουλειά του να δεχθεί ένα χτύπημα στον ώμο και να του πει κάποιος μπράβο και φυσικά το δεύτερο είναι αν κάποιος κάνει λάθος στη δουλειά του να μπορεί ο ίδιος να γίνει πιο ευέλικτος, να αλλάξει τη διαδικασία, την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των παιδιών, όχι αυστηρά για να κρίνουμε αν αυτός είναι καλός δάσκαλος ή όχι ...

Εκφράζεται η άποψη (Notriello, 1990:39, Κιούσης, 1991:6) ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνται ανταποκρίνονται θετικά στην αξιολόγησή τους επειδή τους προσφέρει ηθική ικανοποίηση για την πραγμάτωση ενός σπουδαίου έργου. Επίσης η αναγκαιότητα της αξιολόγησης αναδύεται και από την επαγγελματική ηθική, σύμφωνα με την οποία οι επαγγελματίες είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της ποιότητας του έργου τους θέτοντας οι ίδιοι, με σεβασμό όμως και προς τις απαιτήσεις των υπολοίπων ενδιαφερόμενων ομάδων, τα επαγγελματικά πρότυπα απόδοσης (Altrichter, Kepler and Specht, 1997:38). Η παραπάνω θέση μπορεί να ειπωθεί ότι εκφράζεται και από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αναφέρει σχετικά:

Σε κάθε δουλειά είναι σημαντικό τόσο από πλευρά εργοδοσίας τόσο κι από 'κείνη του εργαζομένου να είναι γνωστό το επίπεδο της προσφερόμενης εργασίας, πράγμα που ωφελεί το ίδιο το αντικείμενο εργασίας, την αντιμετώπιση του εργαζομένου από την εργοδοσία και την αυτοεκτίμηση του τελευταίου για την εργασία του

Συνοψίζοντας, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό-ψυχολογικό επίπεδο αναδύεται από την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας, ανατροφοδότησης, παροχής ηθικής και ψυχολογικής ενίσχυσης στους εκπαιδευτικούς, ανάπτυξης της αυτοκριτικής και ανάληψης των επαγγελματικών ευθυνών.

Στο πρακτικό επίπεδο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη διαδικασία που διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων αναφορικά α) με θέματα που

άπτονται του συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Osborne, 1990:153, Δημητρόπουλος, 1999, Υφαντή, 2001:62, Βερέβη, 2003:23), β) με την αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 2003:29), και γ) με τις προαγωγές του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο οικονομικό επίπεδο ο περιορισμός των διαθέσιμων πόρων για την εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλει τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναζητούνται λοιπόν μηχανισμοί εξασφάλισης της απόδοσης των επενδύσεων που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ανήκει στην κατηγορία αυτών των μηχανισμών, αποτελώντας ταυτόχρονα βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασίου, 1989:233-234, Υφαντή, 2001:62, Παπασταμάτης, 2001:38, Ανδρέου, 2003:20).

Η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ενδιαφέρει και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι πόροι που δαπανώνται για την παιδεία θεωρούνται πλέον ως επένδυση και οι φορολογούμενοι πολίτες ενδιαφέρονται να γνωρίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό εργάζεται με υπευθυνότητα. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται λοιπόν και ως κοινωνική απαίτηση (Wickline, 1971:9, Hoewack and Monk, 1990:343, Κατσουλάκης, 1994:38, Καραφύλλης, 2000:377). Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και οι Stufflebeam and Shinfield (1995:21) οι οποίοι θεωρούν ότι η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές ευθύνες τους βασίζεται και στην απαίτηση της κοινής γνώμης να αποδεικνύουν τα σχολεία τι μπορούν να επιτύχουν σε σχέση πάντα με τη μάθηση των μαθητών. Επίσης οι Stufflebeam and Shinfield θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει συντελέσει στην αύξηση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο σε ευρύτερα πλαίσια, ενώ αναζητούν την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που εξελίσσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και βελτιώνουν την ποιότητα της εργασίας τους.

Σύμφωνα με τους Καρακατσάνη (1994:143) και Laugle (2000:144) το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο θεωρεί ότι η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μπορεί να υλοποιηθεί όταν στο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ικανοποιείται κατ' αυτόν τον τρόπο η απαίτηση του κοινωνικού συνόλου για αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών που στόχο έχει τις αυξημένες επιδόσεις των μαθητών.

4.5 Σκοποί της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Πολλοί ερευνητές (Duke and Stiggins, 1990:116, Osborne, 1990:166, Teddie and Ellett, 2003:102) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ουσιαστικά καλείται να ικανοποιήσει δύο βασικούς σκοπούς. Ο ένας σκοπός επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (professional development), όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται τόσο στη διατήρηση του αναμενόμενου ελάχιστου της απόδοσης όσο και στη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, δίνοντας στη διαδικασία αξιολόγησης δυναμικό χαρακτήρα.

Ο άλλος σκοπός αναφέρεται στην απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές τους ευθύνες (accountability). Μέσω της αξιολόγησης συλλέγονται στοιχεία προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στο αναμενόμενο ελάχιστο της απόδοσης (Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:33). Ο Πασιαρδής (1994:15) συμφωνώντας με τους παραπάνω ερευνητές θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει επιπροσθέτως ως σκοπούς και την ευρύτερη βελτίωση του σχολείου καθώς και την ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω διάκριση σε σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης και απόδοσης λόγου συνδέεται με το διαχωρισμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σκοπούς διαμορφωτικής (formative) και τελικής (summative) αξιολόγησης (Manning, 1989:11, Duke and Stiggins 1990:129, Πασιαρδής, 1996:12, Peterson, 2000:63, Stufflebeam, 2003:32). Η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται ως η αξιολόγηση που είναι σχεδιασμένη να συνεισφέρει στη βελτίωση ενός αντικειμένου, προγράμματος ή και προσώπου ενώ αυτό ακόμη βρίσκεται σε εξέλιξη (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:7). Με άλλα λόγια στη διαμορφωτική αξιολόγηση εντοπίζονται τα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών καθώς και οι πιθανές αδυναμίες τους έτσι ώστε να δρομολογηθούν παρεμβάσεις για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση. 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 αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς πραγματοποιείται τόσο κατά το αρχικό στάδιο της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών όσο και στο διάστημα μεταξύ των τελικών αξιολογήσεων. Η

σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης επισημαίνεται χαρακτηριστικά από μια εκπαιδευτικό η οποία αναφέρει:

....στα πρώτα χρόνια εκεί όχι για να κριθεί αλλά για να κατευθυνθεί και να βοηθηθεί καθαρά και μόνο...πιστεύω ότι εξ' αρχής όχι σε μορφή αξιολόγησης σε μορφή υποστήριξης

Μια άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει την ανάγκη να μην κρίνεται ο εκπαιδευτικός στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας αναφέροντας τα παρακάτω:

.....τα δύο πρώτα χρόνια είναι πάντα δύσκολα για έναν εκπαιδευτικό, όχι ότι τα υπόλοιπα τρία τέσσερα είναι απλά....είσαι σε καινούρια πράγματα, κάποια δοκιμάζεις κάποια σου βγαίνουνε κάποια δε σου βγαίνουνε, αναθεωρείς κάποια πράγματα που έκανες, προσπαθείς να τα κάνεις καλύτερα...από εκεί και πέρα τα δύο χρόνια είναι απαγορευτικά για να κρίνεις έναν άνθρωπο που δεν είναι έμπειρος σε αυτό που κάνει έτσι;.....

Η τελική αξιολόγηση ορίζεται ως η αξιολόγηση που 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 (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:7). Έτσι λοιπόν όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος των διαμορφωτικών αξιολογήσεων και διαπιστωθεί το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προσδοκώμενες απαιτήσεις όπως αυτές προσδιορίζονται από την Πολιτεία ή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Κατσουλάκης, 1994:39, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:32) τότε πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση, όπου και λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις. Συνήθως σε αυτό το στάδιο αξιολόγησης, ανάλογα με την απόδοση των εκπαιδευτικών, λαμβάνονται αποφάσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική πορεία τους. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι κατά την τελική αξιολόγηση προτεραιότητα δίνεται κυρίως στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 1994:21-22, Χαρακόπουλος, 1998:29, Χανιωτάκης και Καψάλης, 2002:31-32, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:31).

4.5.1 Απόδοση λόγου

Η απόδοση λόγου (accountability) ορίζεται ως η κατάσταση στην οποία τα άτομα που κατέχουν κάποιους ρόλους είναι εκτεθειμένα στον απολογισμό (Kogan, 1986, αναφέρεται από τις Timperley and Robinson, 1998:158). Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο εργαζόμενοι στη βάση ενός συνόλου επαγγελματικών υποχρεώσεων αλλά και δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο της γραφειοκρατικής δημοκρατίας (Timperley and Robinson, 1998:159) οι εκπαιδευτικές αρχές νομιμοποιούνται (Ζαμπέτα, 1994:217) να διαπιστώνουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονται αλλά και ικανοποιούν τους γενικότερους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (Strike, 1990:361). Ενώ στο επίπεδο της σχολικής τάξης η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών προσπαθεί να εξασφαλίσει, ελέγχοντας και ανατροφοδοτώντας το έργο των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία διεξάγεται βάσει καλά σχεδιασμένων στόχων (Rosenblatt and Shimoni, 2001:311), έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν μετακινηθεί σε εκείνο το επίπεδο απόδοσης στο οποίο μπορούν ή πρέπει να βρίσκονται (Wickline, 1971:11). Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εστιάζει στην απόδοση λόγου θεμελιώδη ζητήματα αποτελούν η σύνδεση μεταξύ της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών επιτευγμάτων, καθώς και η ποιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ενδιαφέρεται να εξασφαλίσει την αυξημένη αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης, ελέγχοντας την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η σχολική αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης συνυπεύθυνους για τη σχολική πρόοδο των μαθητών. Θεωρείται από αρκετούς ερευνητές (Rosenblatt and Shimoni, 2001:310, Ovando, 2001:3, Teddie and Ellett, 2003:103) ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εστιάζει στην ανάληψη των επαγγελματικών ευθυνών (accountability) ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαιτίας του ότι γνωρίζουν πως θα τους ζητηθεί να αναφέρουν για την εργασία τους. Η παραπάνω θέση κατά κάποιο τρόπο εκφράζεται και από έναν εκπαιδευτικό:

...η ιδέα και μόνο της αξιολόγησης κρατά τους εκπαιδευτικούς σε ικανοποιητικά επίπεδα εγρήγορσης που σαφώς είναι κατάσταση προτιμότερη από αυτή της αδράνειας....

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αιτιολογεί τη θέση του προς την αξιολόγηση σημειώνοντας:

Συμφωνώ με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς πιστεύω ότι τους κάνει πιο υπεύθυνους και αποδοτικούς στη δουλειά τους.

Η αξιολόγηση που εστιάζει στην απόδοση λόγου χρειάζεται και τη δέσμευση των στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να θεωρούν την αξιολόγηση ως βασική προτεραιότητα των επαγγελματικών τους αρμοδιοτήτων (McLaughlin, 1990:411). Τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν με την εξειδίκευση, τη δικαιοσύνη τους αλλά και με την ανάληψη της ευθύνης για τον επαγγελματικό τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης να εξασφαλίζουν την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους.

Παρόλα αυτά η αξιολόγηση που βασίζεται στην απόδοση λόγου εκλαμβάνεται ως γραφειοκρατικής μορφής διαδικασία και αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό (Μαυρογιώργος, 2000:315-317, Ανδρέου, 2003:21). Ιδιαίτερα όταν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι θα περιορίσει την επαγγελματική τους αυτονομία (Timperley and Robinson, 1998:159) και θα επιβάλλει τη συμμετοχή τους σε μια διαδικασία που δε συνεισφέρει στη βελτίωσή τους (Κιούσης, 1991:8).

4.5.2 Επαγγελματική ανάπτυξη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη ουσιαστικά επιχειρεί να προχωρήσει παραπέρα από την καταγραφή της αναμενόμενης ελάχιστης απόδοσης των εκπαιδευτικών. (Duke and Stiggins, 1990:117). Η επαγγελματική ανάπτυξη τοποθετείται (Hargreaves and Fullan, 1995:13-38) στη βάση της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Ellet et all, 2002:64, Τσολακίδου, 2003:8) και κατ' επέκταση στη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και στην παροχή κινήτρων για αυτοβελτίωση

(Βερέβη, 2003:23). Ουσιαστικά η δυνατότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει να εντάξει τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της «κοινωνίας της μάθησης» (Day, 2003:216), 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.

Σε αρκετά συστήματα αξιολόγησης η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο του συστήματος (Pearlman and Tannenbaum, 2003:624). Στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης ίσως οι πιο κρίσιμες παραδοχές να εντοπίζονται στο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη (Πασιαρδής, 1996:17) καθώς και το ότι η συνεχώς εξελισσόμενη γνώση βρίσκει μέσω των προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης δίοδο προς την καθημερινή επαγγελματική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών (Duke and Stiggins, 1990:118).

Πώς όμως πραγματώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη; Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δεν είναι απλή. Εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων που συνδέονται με την ατομική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, τη συλλογική κουλτούρα της σχολικής μονάδας που προωθεί ή αναστέλλει συγκεκριμένες δραστηριότητες, το στάδιο επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών καθώς και από τις επίσημες και ανεπίσημες μορφές ενίσχυσης των εκπαιδευτικών (Day, 2003:219). Παρόλα αυτά η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως άμεσο αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην πορεία για επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω της ανατροφοδότησης δίδεται 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.

Η αξιολόγηση και η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται άμεσα και με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναπτύσσοντας συγκεκριμένο στιλ διδασκαλίας παρουσιάζονται δύσπιστοι σε κάθε απόπειρα αλλαγής του, παρά το γεγονός ότι συχνά αλλάζουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούν το έργο τους (Hannay and Chism, 1988:129, Day, 2003:221). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της

κατηγορίας συνήθως δεν αναλαμβάνουν ρίσκα, δεν υιοθετούν καινοτομίες στην τάξη τους, ενώ αποδέχονται τις ρουτίνες παρά το γεγονός ότι όλα αυτά πιθανά περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη πλευρά παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί που επιζητούν την αλλαγή και το νέο παίρνοντας επαγγελματικά ρίσκα, έχουν αυξημένες επαγγελματικές προσδοκίες και αποδέχονται την κριτική. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν επιθυμία για υιοθέτηση του νέου στην καθημερινή πρακτική παρουσιάζονται περισσότερο σίγουροι για τις ικανότητές τους και η αποτελεσματικότητά τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση που νιώθουν για την υιοθέτηση νέων πρακτικών στη διδασκαλία (Duke and Stiggins, 1990:123).

Η αξιολόγηση που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και με τις προτεραιότητες και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Έτσι λοιπόν η ανάγκη για εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας (Manning, 1989:68), όπου κρίνεται απαραίτητο, συνδέεται και με το γενικότερο σχεδιασμό για τη βελτίωση του σχολείου (Hopkins, 1989:100). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η σχολική μονάδα προσδιορίζει τα κριτήρια που περιγράφουν την αποτελεσματική λειτουργία της, παρέχοντας και την κατάλληλη ανατροφοδότηση, η οποία θα συνεισφέρει στη διαρκή βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, η αξιολόγηση που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:623). Συνήθως αυτή συντελείται όταν οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν διοικητικές θέσεις γεγονός που σηματοδοτεί και την έξοδό τους από την τάξη. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στις λίγες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης που παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Neave, 1998).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω 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

Αρκετοί ερευνητές (Iwise, Darling-Hammond, McLaughlin and Pfeifer) θεωρούν ότι ένα σύστημα αξιολόγησης μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη τόσο της απόδοσης λόγου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλοι ερευνητές (Duke and Stiggins, 1990:127, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:31), όμως, θεωρούν ότι ένα σύστημα αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην ικανοποίηση και των δύο προαναφερόμενων σκοπών πιθανά να μην έχει τη δυνατότητα να τους επιτύχει στον επιθυμητό βαθμό.

Σύμφωνα με τους Kyriakides and Campbell (2003:24-25) όταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενσωματώνει σκοπούς απόδοσης λόγου και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ανάγκη οι σκοποί να συνδέονται και να υποστηρίζονται μεταξύ τους προκειμένου να ικανοποιούνται αμοιβαία. Η σύνδεση επιτυγχάνεται όταν εμφανίζονται τα παρακάτω στοιχεία:

1. οι αξιολογητές έχουν κοινή μεθοδολογική βάση εξασφαλίζοντας αυξημένη αξιοπιστία και περιορισμό των προκαταλήψεων
2. το όργανο αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό
3. οι παρατηρήσεις είναι αρκετές προκειμένου να εξασφαλίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων
4. το σύστημα αποτίμησης αναγνωρίζει τους ικανούς εκπαιδευτικούς καθώς και αυτούς που χρειάζονται περαιτέρω στήριξη προκειμένου να βελτιωθούν
5. οι εκροές των μαθητών συνυπολογίζονται
6. η άποψη γονέων ή άλλων φορέων επίσης συνυπολογίζεται
7. η εστίαση στη μέτρηση της απόδοσης γίνεται σε τέτοιο βαθμό που να είναι εφικτή η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη
8. η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη συνολική σχολική βελτίωση

Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την υιοθέτηση νέων πρακτικών διδασκαλίας. Τούτο επιτυγχάνεται όταν το σύστημα αξιολόγησης και η προσφερόμενη ανατροφοδότηση συνδέονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά το σύστημα αξιολόγησης που εστιάζει στην

απόδοση λόγου στοχεύει στον έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ίσως το παράδοξο που εμφανίζεται στην απόδοση λόγου εντοπίζεται στο ότι συνήθως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ικανοποιεί το αναμενόμενο ελάχιστο της απόδοσης. Τούτο προκύπτει από τη διαπίστωση του Manning (1989:15) ο οποίος θεωρεί ότι ένα ποσοστό γύρω στο 90% των εκπαιδευτικών βρίσκεται συνήθως επάνω από το ελάχιστο αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης. Ένα 8% περίπου χρειάζεται επιπλέον στήριξη για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο κατώτερο αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Ενώ σύμφωνα με τον Bridges (1990:150) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούνται ότι έχουν σοβαρότατα προβλήματα επαγγελματικής επάρκειας είναι 1%.

4.6 Στόχοι της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Ο βασικότερος στόχος της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι να επιδράσει θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά τις εκροές των μαθητών (Manning, 1988:12, Ovando, 2001:214, Ellett et all, 2002:64).

Η αξιολόγηση στοχεύει επίσης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Iwanicki, 1990:159, Osborne, 1990:154, Bacharach et all, 1990:136, Κατσουλάκη, 1994:38). Υποστηρίζεται από τους Μιχαήλ και άλλους (2003:61-62) ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να ενισχύει τη συνεχή μάθηση, τη συνεργασία, το στοχασμό και την αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Η υποστήριξη στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων αποτελεί επίσης στόχος της αξιολόγησης (Stufflebeam and Sanders, 1990:419, Κατσουλάκης, 1994:38). Οι αποφάσεις αυτές αφορούν την πρόσληψη στην εργασία, ιδιαίτερα όταν η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρεί ότι η ικανότητα για αποτελεσματική διδασκαλία δεν εξασφαλίζεται μόνο με την απόκτηση του αντίστοιχου πανεπιστημιακού τίτλου, αλλά και από το βαθμό στον οποίο οι κάτοχοι των σχετικών τίτλων ικανοποιούν τα standards διδασκαλίας (Wise and Gendler, 1990:375-387,

Uhlenbeck et all, 2002:242, Χανιωτάκης και Καψάλης, 2002:28, Pearlman and Tannenbaum, 2003:610). Επίσης μέσω της αξιολόγησης επιχειρείται η υποστήριξη αποφάσεων που συνδέονται με τη διατήρηση της θέσης εργασίας, την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη χορήγηση αυξήσεων (Manning, 1988:1, Iwanicki, 1990:159). Ενώ στο επίπεδο της διδασκαλίας αποφασίζονται ποια υλικά, ποια μεθοδολογία αλλά και ποιοι στόχοι επιβάλλεται να επανεξεταστούν (Hopkins, 1989:14, Laugle, 2000:141).

Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί επίσης στόχο της αξιολόγησης, αν και πιθανά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς. Όμως ο έλεγχος της απόδοσης παρουσιάζει διπλή μορφή. Από τη μία πλευρά παραπέμπει στη δυνατότητα νομιμοποιημένης μορφής γραφειοκρατικού ελέγχου που μπορεί να ασκήσει η εκπαιδευτική διοίκηση στο έργο των εκπαιδευτικών προκειμένου να αυξηθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρείται (Υφαντή, 2001:62) ότι η σύνδεση αξιολόγησης, ελέγχου και αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα ισχυρή και μη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιφέρει σημαντικά προβλήματα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη πλευρά ο έλεγχος της απόδοσης των εκπαιδευτικών υφίσταται με την έννοια της εστίασης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών αρχών στη διατήρηση της υψηλής απόδοσης όπου παρατηρείται και τη διαμόρφωση των συνθηκών για βελτίωση της απόδοσης όπου αυτό είναι απαραίτητο (Notriello, 1990:36). Η παραπάνω άποψη εκφράζεται και από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αιτιολογώντας τη θέση του προς την αξιολόγηση αναφέρει:

Συμφωνώ με την αξιολόγηση σαν ιδέα γιατί ο έλεγχος τις περισσότερες φορές εξασφαλίζει καλύτερη απόδοση σε όλους τους τομείς.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η θέση μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά:

....κοίταζε υπάρχει ένα βόλεμα στη δουλειά μας. Είναι το γεγονός ότι είμαστε μόνιμοι, δεν υπάρχει κάποιος να σε ελέγξει, δεν υπάρχει κάποιος να μας πει ότι πρέπει να κάνεις αυτό τώρα

...είμαστε πολύ, τέλος πάντων, πολύ αφεντικά με τη κακή έννοια του όρου ...

Οι στόχοι της αξιολόγησης υλοποιούνται όταν νομιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί περισσότερο αποδέχονται την αξιολόγηση για βοήθεια και βελτίωση, λιγότερο την αξιολόγηση για περιορισμό των μη ικανών ενώ ακόμη λιγότεροι τη σύνδεση της αξιολόγησης με μισθολογικές αυξήσεις (Stufflebeam and Shinfield, 1995:15). 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.

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.

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός σημειώνει:

Συμφωνώ με την αξιολόγηση που προάγει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και μπορεί να προέλθει μόνο από καλοπροαίρετη κριτική, δεν παύω όμως να αναρωτιέμαι μήπως χρησιμοποιηθεί αυταρχικά διχάζοντας την εκπαιδευτική κοινότητα.

Θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του έργου τους καθορίζεται από τη θέση που παίρνουν στο

παραπάνω δίλημμα. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται ότι μέλημα των στελεχών της εκπαίδευσης είναι η παροχή ανατροφοδότησης για περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας τους εκφράζονται θετικά σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου τους (Αθανασίου, 1989:233, Stufflebeam and Shinfield, 1995:16, Lee et al, 2003:54). Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση του έργου τους ως μηχανισμό βελτίωσης. Ένας από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει στην αιτιολόγηση της θέσης του προς την αξιολόγηση:

Με την αξιολόγηση θεωρώ ότι θα παρέχεται μεγαλύτερη επικουρία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γεγονός που θα αναβαθμίσει και την ποιότητα των εκπαιδευτικών αλλά και οι επιδόσεις των μαθητών θα ανέβουν.

Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

Θα αναβαθμιστεί το έργο μας. Θα έχουμε μεγαλύτερη εκτίμηση από την κοινωνία. Θα προσπαθήσουμε για το καλό των μαθητών μας.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η αξιολόγηση επιτρέπει τόσο τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την επαγγελματική θέση τους όσο και την άσκηση ελέγχου επί του έργου τους δεν αποδέχονται την αξιολόγηση την οποία εκλαμβάνουν και ως διαδικασία που υποβαθμίζει το επαγγελματικό τους κύρος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αρνητικοί και αναπτύσσουν αμυντικά ανακλαστικά απέναντι στην αξιολόγηση όταν θεωρούν ότι η αξιολόγηση ενδιαφέρεται να «τιμωρήσει» (McLaughlin, 1990:405) καθώς και όταν δίνεται προτεραιότητα στον έλεγχο της απόδοσής τους (Milanowski and Heneman, 2001:197). Οι παραπάνω θέσεις εκφράζονται και από κάποιους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους. Ο ένας από αυτούς αιτιολογεί τη θέση του αναφέροντας:

Διότι γνωρίζουμε τι σημαίνει «αξιοκρατία» στην Ελλάδα, ότι τα κριτήρια δεν είναι αντικειμενικά και προσαρμοσμένα στις τοπικές ιδιαιτερότητες, ότι οι αξιολογητές αμφισβητούνται για την

ικανότητά τους και ότι τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας θα έχουν χρήση μη παιδαγωγική.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει:

Φοβάμαι τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση και τον ανταγωνισμό και τις κακές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

Ενώ ένας τρίτος εκπαιδευτικός σημειώνει:

Έχω επιφυλάξεις ως προς την αντικειμενικότητα των αξιολογητών, τις σκοπιμότητες, τα κριτήρια, τις σχέσεις που θα δημιουργηθούν (πελατειακές) το ότι θα αποτελέσει αυτό την εύκολη λύση παραβλέποντας -ίσως σκόπιμα- η Πολιτεία τους άλλους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που εξαρτώνται απ' αυτήν κι όχι από τους εκπαιδευτικούς, (αλλά απαιτούν ίσως χρήματα).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Laugle (2000:140), θεωρούν ότι δεν έχουν την πλήρη ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών. Κατά συνέπεια δεν υποστηρίζουν το σύστημα αξιολόγησης το οποίο εστιάζεται στην απόδοση λόγου. Το γεγονός αυτό, ίσως οφείλεται, σύμφωνα με τον Laugle, στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευθεί να θεωρούν την δική τους απόδοση αποκλειστικά υπεύθυνη για την απόδοση των μαθητών τους.

Εκφράζεται η άποψη, τόσο στον ελληνικό χώρο (Αθανασίου, 1989:245) όσο και στο διεθνή (Stufflebeam and Sanders, 1990:417) ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Τα αίτια της δυσπιστίας εντοπίζονται στο ότι η αξιολόγηση εστίαζε την προσοχή της, κατά τις περασμένες δεκαετίες, στον έλεγχο του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και στο ότι οι αξιολογητές μένουν αυστηρά προσηλωμένοι στα δεδομένα που συλλέγουν μέσω της παρατήρησης και αγνοούν το πλήθος των παραγόντων που πλαισιώνουν τη διδασκαλία. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος αναφέρει:

Αν και θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη και ανατροφοδοτική για τον εκπαιδευτικό υπάρχει ο κίνδυνος του διαρκούς ελέγχου και ο φόβος μιας αυστηρά καθοδηγούμενης διδασκαλίας.

Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλιστεί η εμπιστοσύνη και η αποδοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι ανάγκη να αποσαφηνίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της. Ο βασικός σκοπός που γίνεται ευρύτερα αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς είναι η βελτίωση της διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό αναφέρονται χαρακτηριστικά οι τοποθετήσεις δύο εκπαιδευτικών, οι οποίοι εντάσσοντας ο πρώτος τη διάσταση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γενικότερα για την αξιολόγηση και ο δεύτερος τη συναίνεση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση αναφέρουν:

Πιστεύω ότι πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούνε σωστά για τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησής μας (αν τελικά εφαρμοστεί η αξιολόγηση) και οι αρμόδιοι να μας πείσουν ότι αυτή γίνεται για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι για άλλο σκοπό, ώστε να τη δεχτούμε όλοι χωρίς άγχος και δισταγμό.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός σημειώνει:

Θεωρώ ότι η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητα κακή ή έχει μόνο αρνητικά. Βασικό όμως θεωρώ ότι πρέπει να συναινεί ο εκπαιδευτικός κόσμος και κυρίως να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός για τον οποίο αξιολογείται ο εκπαιδευτικός. Αυτός ο σκοπός δίνει νόημα και ουσία σε οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης.

Αυτό όμως που έχει σημασία να επισημανθεί είναι ότι η αξιολόγηση δεν ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για το τι παρατηρείται κατά την αξιολογική διαδικασία, αλλά επιδιώκει να εμπεδωθεί από τους εκπαιδευτικούς η υιοθέτηση νέων στρατηγικών και διδακτικών συμπεριφορών, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους (Manning, 1989:15, Notrielo, 1990:42). Με άλλα λόγια η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επιδιώκει τη διάδοση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος της «καλής πρακτικής» (Peterson, 1990:105). Του κοινά αποδεκτού εκείνου συνόλου συμπεριφορών διδασκαλίας, γνώσεων αλλά και

δραστηριοτήτων έξω από την τάξη οι οποίες αποκτούν κεφαλαιοποιήσιμη αξία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, της τάξης επιδρώντας θετικά στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Η επίτευξη του παραπάνω σκοπού χρειάζεται τη συνειδητή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας, στη λήψη των αποφάσεων καθώς και την αναγνώριση της συμβολής τους, έτσι ώστε να εγκαθιδρυθούν κοινή γλώσσα και κοινές προσδοκίες (Manning, 1989:60).

Τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρονται στα παρακάτω (Stufflebeam and Shinkfield, 1995:88, Δημητρόπουλος, 1999:252):

1. βελτιώνεται η ποιότητα των υπηρεσιών προς τους μαθητές
2. επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις πραγματικές ικανότητές τους και να βοηθηθούν στην περαιτέρω βελτίωσή τους
3. ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς για διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας και αυτοκριτική
4. υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο μέσω της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών
5. ελέγχει η Πολιτεία την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος
6. εξασφαλίζεται η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών
7. αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται η εξαιρετική διδασκαλία
8. αναγνωρίζεται και περιορίζεται η μη αποτελεσματική διδασκαλία
9. βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία
10. απομακρύνονται οι μη επαρκείς εκπαιδευτικοί
11. ενισχύεται το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών
12. αυξάνεται η σχολική αξιοπιστία
13. βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών
14. επιτρέπει την αξιοκρατική επαγγελματική ανέλιξη των ικανών εκπαιδευτικών

Από την άλλη πλευρά η επιχειρηματολογία που υποστηρίζει τις θέσεις κατά της εφαρμογής της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στηρίζεται, σύμφωνα με τον Αθανασίου (1989:234-235), το Δημητρόπουλο (1999:251) και τον Κασσωτάκη (2003:3) στα παρακάτω:

1. οι διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων καταστρέφονται
2. η αξιολόγηση βασίζεται σε άγνωστα, ασαφή κριτήρια με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των αξιολογικών κρίσεων
3. οι εκροές των μαθητών καθορίζονται και από παράγοντες που δεν ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς
4. αρκετά από τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών αποδίδουν μακροπρόθεσμα με αποτέλεσμα οι αξιολογητές, πιθανά, να αδικήσουν τους αξιολογούμενους
5. οι αξιολογητές δεν επενδύουν στη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να μη σχεδιάζεται ουσιαστική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση να έχει αναπόφευκτα μόνο διοικητική-υπηρεσιακή χρήση
6. οι αξιολογητές δεν έχουν την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση
7. η αξιολόγηση έχει συνήθως συμμορφωτικό χαρακτήρα, προωθούμενη από τη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, αποθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς
8. δε συνδέεται ερευνητικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αύξηση της μάθησης
9. η αξιολόγηση είναι πολιτική διαδικασία και επιδιώκει να ασκήσει ιδεολογικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς
10. δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή άποψη για την καλή διδασκαλία με αποτέλεσμα να επικρατεί η υποκειμενική άποψη του αξιολογητή
11. η αξιολόγηση προκαλεί άγχος περιορίζοντας τις πραγματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών
12. ο εκπαιδευτικός είναι επιστήμονας με πλήρη επιστημονική επάρκεια και η αξιολόγησή του περιττεύει
13. στο λανθασμένο τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης κατά το παρελθόν, γεγονός που δημιούργησε αμυντικά ανακλαστικά στους εκπαιδευτικούς
14. δεν αξιολογούνται οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι αναπτύσσεται διαφορετική επιχειρηματολογία για το βαθμό αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται αποδεκτή η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

4.7 Έρευνες για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο

Αυτό που πιθανά πρέπει να επισημανθεί είναι ότι παρόλο που διαπιστώνεται έντονος προβληματισμός 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. Παρακάτω θα παρουσιαστούν έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα αλλά και στην Κύπρο.

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. Σύμφωνα με την έρευνα του Πασιαρδή 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%. Τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών στην τάξη πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγησή τους σε ποσοστό 95%, η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 97%, η γενικότερη πνευματική, συγγραφική, πολιτιστική δράση τους γίνονται αποδεκτές σε ποσοστό 74%, ενώ τα πρόσθετα ακαδημαϊκά τους προσόντα γίνονται αποδεκτά σε ποσοστό 76%. Η έκθεση του αξιολογητή πρέπει να γνωστοποιείται στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 92%. 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%. Στο ερώτημα για τη σύσταση ανεξάρτητης αναθεωρητικής επιτροπής που θα εξετάζει τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι αποδέχονται τη σύστασή της σε ποσοστό 91%. Η παρατήρηση ως μέθοδος αξιολόγησης γίνεται αποδεκτή από το 90% των ερωτηθέντων. Στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από είκοσι οχτώ χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από είκοσι οχτώ χρόνια στα παρακάτω: α) η συμμετοχή του Διευθυντή στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο αποδεκτή από τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους νεότερους, β) κατά τον ίδιο

τρόπο οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συνυπολογίζονται τα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, γ) οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν τόσο έντονα όσο οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με την κοινοποίηση της αξιολογικής έκθεσης στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, δ) οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τους νεότερους στην πρόταση δημιουργίας θέσης ισότιμης με αυτού του Διευθυντή, ε) οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τους νεότερους και στο χρόνο μονιμοποίησης αποδεχόμενοι τα 2,5 χρόνια ενώ οι νεότεροι τα δύο χρόνια υπηρεσίας, όπως επίσης οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαδικασία αξιολόγησης με στόχο την προαγωγή πρέπει να ξεκινά στα εννέα περίπου χρόνια ενώ οι νεότεροι στα 7,5 χρόνια.

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 την αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησής τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε ποσοστό 57,1%. Επίσης ένα ποσοστό 23,1% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης μόνο για όσους επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Δε συμφωνούν με την αξιολόγηση το 14,8%, ενώ το 5,1% δεν έχει γνώμη. Τα 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 συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το 9,5% δέχεται ότι η αξιολόγησή τους αποτελεί κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερη απόδοση, το 5,6% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους συμβάλλει στην επίτευξη της αυτογνωσίας τους, το 5,7% συμφωνεί με το ότι μέσω της αξιολόγησης ελέγχονται οι αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, το 5,5% θεωρεί ότι η αξιολόγηση διατηρεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση, το 4,0% συμφωνεί ότι η αξιολόγηση επιτρέπει την ανατροφοδότησή τους, 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. Μεταξύ αυτών που τάσσονται υπέρ της

αξιολόγησης όσοι έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας τάσσονται σε μεγαλύτερο ποσοστό υπέρ της αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που έχουν 5 χρόνια υπηρεσίας.

Όσο αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 90,5% αναδεικνύουν ως σημαντικότερο σκοπό της αξιολόγησή τους τη βελτίωση τους. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 82,7% πιστεύουν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να τους ενημερώσει για τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, σε ποσοστό 81,2% συμφωνούν με το σκοπό της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ σε ποσοστό 80,9% πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει στον εντοπισμό όσων έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Στις τελευταίες θέσεις εμφανίζονται οι σκοποί που αναφέρονται στη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και ο σκοπός του ελέγχου των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συνεισφέρει στην «αυτοενημέρωσή» τους.

Όσο αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 98,5% θεωρούν ως το πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης τη «διδασκτική ικανότητα», ενώ σε ποσοστό 97,6% την «παιδαγωγική κατάρτιση». Τέλος, σε υψηλή θέση βρίσκονται η «συνέπεια», η «υπευθυνότητα» και η «επιστημονική κατάρτιση», η «συμπεριφορά προς τους μαθητές» και οι «σχέσεις με τους μαθητές», ενώ το κριτήριο αξιολόγησης που αναφέρεται στην «επίδοση των μαθητών» κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν πιο σημαντικά τα κριτήρια της «παιδαγωγικής κατάρτισης», της «επιστημονικής κατάρτισης» και τη «συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ως 5 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην «υπευθυνότητα» και την «επίδοση των μαθητών» ως κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν από 6-15 χρόνια.

Αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους μαθητές ως φορείς αξιολόγησης σε ποσοστό 69,7%, το Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 64,1%, τους συναδέλφους τους σε ποσοστό 58,0%, το Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 52,6% και τους γονείς σε ποσοστό 29,4%. Στους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μόνο σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας. Οι

εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή και τους συναδέλφους ως φορείς αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρεσία 6-15 χρόνια.

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 της εν λόγω έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58% εκφράζουν θετική στάση για την αξιολόγηση του έργου τους, ενώ το 42% αρνητική. 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». Ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται με ποσοστό 24% ένας φορέας αξιολόγησης με εξειδικευμένα μέλη. Με ποσοστό 23% η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, ενώ με 13% ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο Σχολικός Σύμβουλος γίνεται αποδεκτός ως φορέας αξιολόγησης με ποσοστό 9%. 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%. Τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην εν λόγω έρευνα, δίνουν προτεραιότητα αναφέρονται:

- στην αποτελεσματικότητα της καθημερινής πρακτικής με ποσοστό 95%
- στην επίδοση των μαθητών με ποσοστό 94%
- στο συγγραφικό έργο με ποσοστό 86%
- στην κοινωνική προσφορά με ποσοστό 75%
- στην επιστημονική κατάρτιση με ποσοστό 74%

Όσον αφορά το στόχο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών η μονιμοποίηση με ποσοστό 57% και η εξέλιξη με ποσοστό 34% αποτελούν της βασικές αιτίες για την αξιολόγηση. Η κοινοποίηση του αξιολογικού αποτελέσματος προς τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό θεωρείται ότι πρέπει να συμβαίνει σε ποσοστό 100%.

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%. Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την υπηρεσιακή συνέπεια σε ποσοστό 93,7%, τη συνεργασία με τους μαθητές σε ποσοστό 90,3%, τη διδακτική επάρκεια σε ποσοστό 87,9%, τη συνεργασία με συναδέλφους σε ποσοστό 88%, την επιστημονική κατάρτιση με ποσοστό 87,4%. Σε σχέση με τους στόχους της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στην τάξη σε ποσοστό 76%, της ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους για την επιστημονική τους συγκρότηση σε ποσοστό 75,3% και την επισήμανση των αδυναμιών τους και προσπάθεια εξάλειψης αυτών σε ποσοστό 78%. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων θεωρούν περισσότερο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης την επιστημονική κατάρτιση από ότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους. Επίσης, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο ως κριτήρια αξιολόγησης την υπηρεσιακή συνέπεια και την υπευθυνότητα, ενώ οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά τους στόχους της αξιολόγησης οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί αν στόχος της αξιολόγησης παρουσιάζεται ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, ενώ οι παλαιότεροι εμφανίζονται περισσότερο ανεκτικοί.

Σύμφωνα με την έρευνα του Καββαδία (2001) με δείγμα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 77,3% εκτιμούν ότι η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης δεν κατοχυρώνονται. Επίσης το 61,2% συμφωνεί ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει ασφυκτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών από το διοικητικό μηχανισμό, ενώ το 75,6% δεν τη θεωρεί φιλική ως προς τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης θεωρείται ότι θα επιβάλλεται συμμόρφωση προς τις υποδείξεις της διοικητικής ιεραρχίας σε ποσοστό 76,2%, ενώ σε ποσοστό 64,6% θα περιοριστεί η παιδαγωγική αυτονομία και ελευθερία των εκπαιδευτικών.

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». Οι ερευνητές παρουσίασαν επτά μοντέλα αξιολόγησης το καθένα από τα οποία βασίζεται σε διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης. Στόχοι της εν λόγω έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα μοντέλα μέτρησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ουσιαστικά δηλαδή για τα μοντέλα αξιολόγησης. Επίσης να διαπιστωθεί εάν διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς τα διάφορα μοντέλα και τρίτον να διαπιστωθεί εάν διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς τους σκοπούς για διαμορφωτική ή τελική αξιολόγηση. Τα μοντέλα αξιολόγησης που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές ήταν τα παρακάτω:

1. το μοντέλο επίτευξης στόχων και σκοπών (goal and task model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί σκοποί και στόχοι
2. το μοντέλο αξιοποίησης πηγών (resource utilization model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από το βαθμό στον οποίο αξιοποιούν τις υπάρχουσες πηγές, αλλά και την ικανότητά τους να βρίσκουν νέες πηγές
3. το μοντέλο της λειτουργικής διαδικασίας (working process model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από τα επιτεύγματα των μαθητών
4. το μοντέλο της ικανοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων (the school constituencies satisfaction model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις προσδοκίες όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρονται ενδεικτικά οι γονείς, οι μαθητές, η διοίκηση της εκπαίδευσης
5. το μοντέλο της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών (the accountability model) για τις επαγγελματικές τους ευθύνες
6. το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (the absence of problems model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις ελάχιστες αναμενόμενες

προσδοκίες και δεν παρουσιάζουν ανεπάρκειες ή προβλήματα κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου

7. το μοντέλο της συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης (the continuous learning model), όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως πολύ σημαντικά τα κριτήρια αξιολόγησης των έξι από τα επτά μοντέλα αξιολόγησης. Εξαιρέση αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αναφέρονται στο μοντέλο της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο που οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα είναι της λειτουργικής διαδικασίας. Ακολουθούν τα μοντέλα της επίλυσης προβλημάτων και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους στις προτιμήσεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια έρχεται το μοντέλο της επίτευξης των στόχων, έπειτα το μοντέλο της αξιοποίησης των πηγών και τελευταίο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, το μοντέλο της απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών. Η σειρά προτίμησης των μοντέλων αξιολόγησης μένει σταθερή, όπως παρουσιάστηκε τόσο για διαμορφωτικούς όσο και τελικούς σκοπούς αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται, στην εν λόγω έρευνα, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους ως προς τα διάφορα μοντέλα αξιολόγησης. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται ένα κριτήριο αξιολόγησης για διαμορφωτικούς αλλά και τελικούς σκοπούς αξιολόγησης, αλλά η συσχέτιση δεν είναι αρκετά υψηλή γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα για ανάπτυξη διαφορετικών συστημάτων αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Επίσης οι ερευνητές διαπιστώνουν την ύπαρξη μιας ουσιαστικής αντίφασης μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της γενικότερης συζήτησης που επικρατεί στην Κύπρο σε σχέση με το σύστημα αξιολόγησης. Η αντίφαση εντοπίζεται στο ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως προτιμητέο σύστημα αξιολόγησης το μοντέλο της λειτουργικής διαδικασίας τόσο για διαμορφωτικούς όσο και τελικούς σκοπούς αξιολόγησης, αλλά από την άλλη πλευρά κριτικάρουν έντονα το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης το οποίο, όμως, βασίζεται στο μοντέλο της λειτουργικής διαδικασίας.

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 (Ψαχαρόπουλος, 2002). 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.

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, θετικά προς την αξιολόγησή τους. Οι σκοποί που γίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στη δυνατότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησής τους, στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, στον εντοπισμό όσων έχουν ανάγκη επιμόρφωσης, ενώ η δυνατότητα ελέγχου των εκπαιδευτικών δεν γίνεται ιδιαίτερα αποδεκτή. Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ιδιαίτερα τη διδακτική ικανότητα, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, τη συμπεριφορά, τη συνεργασία και τις σχέσεις με τους μαθητές, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και την υπευθυνότητα. Απεναντίας η επίδοση των μαθητών άλλοτε γίνεται αποδεκτή σε υψηλό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ως κριτήριο αξιολόγησης, ενώ άλλοτε αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών, μέσω της αυτοαξιολόγησής τους, να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους αποτελεί στοιχείο που αναδεικνύεται ιδιαίτερα στις περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Ο Διευθυντής, ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελούν φορείς αξιολόγησης που γίνονται σε σημαντικά ποσοστά αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, και οι μαθητές ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών γίνονται αποδεκτοί. Ένα στοιχείο που πρέπει επίσης να επισημανθεί είναι ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιείται στον ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό.

Η έρευνα των Κυριακίδη και Δημητρίου ανέδειξε ως προτιμητέο σύστημα αξιολόγησης αυτό της λειτουργικής διαδικασίας, όπου η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται από τις επιδόσεις των μαθητών, στοιχείο που επισημαίνεται και στην έρευνα της Παμουκτσόγλου που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά ου Κύπριοι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τελευταίο και αρκετά μακριά σε

σχέση με τα υπόλοιπα το μοντέλο αξιολόγησης που βασίζεται στην απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι συμφωνεί κατά κάποιο τρόπο με τα αποτελέσματα της έρευνας του Καββαδία στην οποία αναδεικνύεται η επιφυλακτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του έργου τους, την οποία αντιλαμβάνονται ως διαδικασία ελέγχου και συμμόρφωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

5.1 Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Από αρκετούς ερευνητές (Dwyer, 1995:72, Uhlenbeck et al, 2002:252) υποστηρίζεται ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να προέρχονται τόσο από την έρευνα όσο και από την εμπειρία. Με άλλα λόγια τα κριτήρια αξιολόγησης είναι βασικό αφενός να βρίσκονται σε σχέση με το πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την εργασία τους, αφετέρου να αντλούνται από το θεωρητικό υπόβαθρο των Επιστημών της Αγωγής, επειδή κατ' αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν συνοχή και δυνατότητα γενίκευσης και συνεπώς εγκυρότητα. 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 (Bridges, 1990:155, Πασιαρδής, 1994:20, Milanowski and Heneman, 2001:194, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:32).

Αυτοί που νομιμοποιούνται να θέτουν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και η Πολιτεία (Dwyer, 1995:71). Η δυσκολία που, ίσως, προκύπτει αναφέρεται στο ότι η κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δική της προσέγγιση στα κριτήρια αξιολόγησης γεγονός που οδηγεί σε διαφοροποίηση στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Παρά τις πιθανές διαφοροποιήσεις τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να αποτελούν αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης μεταξύ αυτών που νομιμοποιούνται να τα προσδιορίζουν.

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 (Strike, 1990:361). Η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πιθανά σηματοδοτεί την επιβολή των κριτηρίων αξιολόγησης, γεγονός που ενδεχομένως οδηγεί σε έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης (Osborne, 1990:162). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί

έχουν το δικαίωμα να γνωρίζουν ποια είναι η περιγραφή της αποτελεσματικής διδασκαλίας από την Πολιτεία καθώς και ποιο είναι το προσδοκώμενο επίπεδο απόδοσης (Bridges, 1990:155, Stufflebeam and Shinkfield, 1995:88).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι ερευνητές νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Αρκετοί από αυτούς (Manning, 1989:40, Uhlenbeck et al, 2002:250, Reynolds and Muijs, 2003:121) επισημαίνουν ότι η έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό συνδέεται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, επειδή από αυτήν αντλούνται τα κριτήρια αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να αξιοποιούν στην τάξη τους τη γνώση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και να αξιολογούνται στη βάση του πόσο αποτελεσματικά εντάσσουν στη διδασκαλία τους την παραπάνω γνώση.

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 (Hopkins, 1989:15). Επιπρόσθετα η περιγραφή των επαγγελματικών προτύπων απόδοσης (Piggot-Irvine, 2003:170), ο προσδιορισμός του ρόλου, των ευθυνών και των προσδοκώμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών αποτελούν στοιχεία τα οποία θα πρέπει να περιγράφονται από τα κριτήρια αξιολόγησης (Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Milanowski, 2001:194).

Συνοψίζοντας, 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 γεγονός που σημαίνει ότι εξελίσσονται στο χρόνο σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τις πραγματικές καταστάσεις εργασίας και να συνδέονται λογικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης (Dwyer, 1995:72, Milanowski, 2001:194, Uhlenbeck et al, 2002:255-256, Κασσωτάκης, 2003:4).

Πέρα από τον όποιο ολοκληρωμένο σχεδιασμό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών η διδασκαλία είναι σαφώς κάτι περισσότερο από ένα άθροισμα κριτηρίων και χαρακτηριστικών προς μέτρηση. Τα κριτήρια αξιολόγησης, όμως, σύμφωνα με τον Μάνδαλο (1994:269-270) 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. 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»*. Εάν γνωρίζει κάποιος που πρέπει να εστιάσει την προσοχή του τότε συγκεντρώνεται σε αυτό και προοδευτικά αυτή η ικανότητά του ενισχύεται.

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.

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

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 all, 2002:69):

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 (Kyriakou, 1996:155):

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 συνάδουν 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 (1989:40):

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

Στη συζήτηση για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών η ομαδοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης πραγματοποιείται κατά διαφορετικό τρόπο από τους ερευνητές. Οι Stufflebeam and Shinkfield (1995:88) θεωρούν ως περιοχές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών τη γνώση των περιεχομένων, τις ικανότητες διδασκαλίας, την αξιολόγηση, τον επαγγελματισμό και τις ατομικές υπηρεσίες προς το σχολείο και την κοινότητα. Ο Milanowski (2001:197) θεωρεί ως βασικές περιοχές κριτηρίων το σχεδιασμό και την ετοιμασία για μάθηση των

μαθητών, τη δημιουργία περιβάλλοντος για μάθηση, τη διδασκαλία για μάθηση, τον επαγγελματισμό. Ο Peterson (2000:7) θεωρεί ότι οι υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών επεκτείνονται πέρα από την εργασία τους στην τάξη. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας του σχολείου και η συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία των επαγγελματικών ευθυνών τους, βάσει των οποίων και αξιολογούνται. Ο Δημητρόπουλος (1999:261) 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.

Συνοψίζοντας 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. Στη συνέχεια, όμως, τίθεται το ερώτημα πώς θα χρησιμοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης από τους εμπλεκόμενους στην αξιολόγηση.

Αρκετοί ερευνητές (Καρακατσάνης, 1994:150, Dwyer, 1995:68, Ellett et all, 2002:66) θεωρούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης δεν αποτελούν μονοδιάστατη περιγραφή της διδασκαλίας, δηλαδή έναν κατάλογο χαρακτηριστικών που πρέπει να ακολουθηθεί μέσα στα χρονικά όρια μιας διδακτικής ώρας. Απεναντίας προκαλούν τον κάθε εκπαιδευτικό να αντανakλά τη δική του διδασκαλία στο δικό της πλαίσιο. Να αναπτύσσει ένα ρεπερτόριο στρατηγικών διδασκαλίας και ικανοτήτων που θα του επιτρέπει να παίρνει επαγγελματικές αποφάσεις σχετικά με το πώς θα εμπλέξει και θα δεσμεύσει τους μαθητές στη μάθηση, ικανοποιώντας τις πραγματικές τους ανάγκες. Συνεπώς δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι τα κριτήρια περιγράφουν ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, απεναντίας αποδέχονται ότι και μέσω διαφορετικών τρόπων προσέγγισης της διδασκαλίας μπορεί να παρουσιαστεί η αποτελεσματικότητα.

Το πρόβλημα, ίσως, που δημιουργείται από την ποικιλότητα των πλαισίων διδασκαλίας αναφέρεται στο ότι περιορίζεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης. Ιδιαίτερα όταν τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να εφαρμοστούν σε πλαίσια διδασκαλίας που έχουν περιορισμένη υποστήριξη (Verloop et al., 2002:244), με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις η κρίση να είναι άδικη για κάποιον εκπαιδευτικό ή ομάδα εκπαιδευτικών (Peterson, 2000:42). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι πάρα το παραπάνω πιθανό πρόβλημα αξιοπιστίας, το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να αναγνωριστεί, να περιγραφεί και να καταγραφεί, έτσι ώστε οι επιδράσεις του περιβάλλοντος και οι περιορισμοί της απόδοσης να ληφθούν υπόψη (Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Καρακατσάνης, 1994:182). Σε αντίθετη περίπτωση η αξιολόγηση αποκτά ομοιόμορφο χαρακτήρα, που ίσως αντανάκλα μια γραφειοκρατική προσέγγιση στη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς προτείνεται ευέλικτη χρήση των κριτηρίων αξιολόγησης όταν στόχος είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Duke and Stiggins, 1990:126). Με την παραπάνω θέση φαίνεται ότι συμφωνεί και μια εκπαιδευτικός η οποία δηλώνει τα εξής:

...δηλαδή τα κριτήρια θα είναι ίδια για όλους, δηλαδή ένα εικοσάχρονο παιδί που βγήκε τώρα από το πανεπιστήμιο θα το κρίνουν το ίδιο με εμένα που δουλεύω και έξι χρόνια ...ε τώρα αυτά είναι πράγματα που δεν ξέρω ποιος τα βλέπει, δεν είναι έτσι όμως ... βελτιωνόμαστε, προσπαθούμε, βλέπουμε...

Στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να βρεθεί το σημείο εκείνο όπου τα κριτήρια δε θα χαρακτηρίζονται ασαφή και γενικά αλλά ούτε και απολύτως διευκρινιστικά. Αν είναι γενικά και ασαφή τότε υπάρχει δυσκολία να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν δίκαια. Αυτό συμβαίνει επειδή η γενικότητα και η ασάφεια μπορεί πιθανά να οδηγήσουν αρχικά σε αποδοχή των γενικών αρχών και προθέσεων. Σε πρακτικό, όμως, επίπεδο θα υπάρξει πρόβλημα εφαρμογής και μη αποδοχής τους, με αποτέλεσμα η κρίση του αξιολογητή να μη θεωρηθεί δίκαιη. Από την άλλη αν τα κριτήρια είναι πολύ μικρά και διευκρινιστικά, τότε μπορεί να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στην έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ παράλληλα υφίσταται ο κίνδυνος να θεωρηθούν ως «συνταγολόγια» για τη διδασκαλία (Dwyer, 1995:74). Για αποφυγή

παρεξηγήσεων και κατηγοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να είναι γνωστά και αποδεκτά από τους αξιολογούμενους και να ισορροπούν σε εκείνο το επίπεδο σαφήνειας, όπου ο επαγγελματικός ρόλος των εκπαιδευτικών δεν θα υποκαθιστάτε από την πιστή εφαρμογή τους (Hopkins, 1989:33).

Τα κριτήρια αξιολόγησης, όμως, αμφισβητούνται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει η αίσθηση ότι η αξιολόγηση επιμένει σε γνωρίσματα και προσωπικά χαρακτηριστικά και όχι σε συμπεριφορές που συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Stufflebeam and Shinfield, 1995:16). Το πρόβλημα ειδικότερα προκύπτει όταν θεωρείται ότι ο αξιολογητής θα προβεί σε κρίση για την απόδοση των εκπαιδευτικών στη βάση του τι αυτός θεωρεί αποτελεσματικό και όχι σε αυτό που ορίζεται και γίνεται αποδεκτό από εκπαιδευτικούς και αξιολογητές ως αποτελεσματικό. Το δεύτερο σημείο αμφισβήτησης αναφέρεται στον πιθανό κίνδυνο που βρίσκεται πίσω από την αυστηρή χρήση των προτεινόμενων κριτηρίων από τους αξιολογητές. Σε αυτή την περίπτωση 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 (Kyriakou, 1996:156).

5.2 Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Φορείς αξιολόγησης αποτελούν άτομα ή ομάδες που πραγματοποιούν την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999:149). Το ποιος είναι υπεύθυνος για τη συλλογή των δεδομένων είναι κρίσιμο ερώτημα με πολλές διαστάσεις. Από την απάντησή του εξαρτώνται βασικά ζητήματα που συνδέονται με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οφέλη που θα αποκομιστούν, αλλά και η περαιτέρω χρήση των αξιολογήσεων (Altrichter, Kepler and Specht, 1997:39, Βερέβη, 2003:23). Επίσης, σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1999:151), ο φορέας αξιολόγησης αποτελεί σημαντικότερο συντελεστή της αξιολόγησης επειδή από αυτόν εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό η μεθοδολογία καθώς και η επιστημονικότητα της διαδικασίας.

Η Υφαντή (2001:64) θεωρεί ότι η επιλογή του φορέα αξιολόγησης βρίσκεται σε σύνδεση με τον τρόπο που επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν τον

επαγγελματικό τους ρόλο, επισημαίνοντας ότι η προώθηση ενός προκαθορισμένου από την κεντρική διοίκηση Αναλυτικού Προγράμματος επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό με εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης. Με την παραπάνω θέση συμφωνεί και ο Σολομών (1999:17), ο οποίος θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση με φορείς ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αποτελεί συμβατική μορφή αξιολόγησης. Στην περίπτωση αυτή οι προτεραιότητες της αξιολόγησης περιορίζονται στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι αν για τον Σολομών τα ανώτερα διοικητικά στελέχη είναι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής, τότε τα παραπάνω στελέχη αποτελούν φορείς εξωτερικής μορφής αξιολόγησης. Αντίθετη άποψη εκφράζει ο Δημητρόπουλος (1999:150) ο οποίος θεωρεί ότι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής αποτελούν φορείς εσωτερικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Από αρκετούς ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999:150, Peterson, 2000:5) επισημαίνεται 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.

5.2.1 Ο αξιολογητής

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 (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:24). Το επίπεδο της εκπαίδευσής του να είναι πολύ υψηλό που θα του επιτρέψει να εσωτερικοποιήσει το σύνολο των νέων υπευθυνότητων του (Piggot-Irvine, 2003:176). Υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (Manning, 1989:59, Duke and Stiggins, 1990:124, Καρακατσάνης, 1994:142, Δημητρόπουλος, 1999:151) 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. Επίσης απαραίτητη είναι η συνεχής εκπαίδευση και ενημέρωση αναφορικά με τις εξελίξεις στον τομέα της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Manning, 1989:59), προκειμένου να αποκτήσουν κοινή κατανόηση (Μαρκατάτος, 1992:153) των κριτηρίων αξιολόγησης, με στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί.

Παρακάτω αναφέρονται στοιχεία τα οποία πρέπει να γνωρίζει ο αξιολογητής και αφορούν τη σύνδεση των κριτηρίων αξιολόγησης και τη διδασκαλία. Πρώτον, είναι απαραίτητο ο αξιολογητής να εκπαιδευθεί για να συλλέγει δεδομένα με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να τεκμηριώνει γραπτά για την απόδοση των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, είναι σημαντικό να αποκτήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως αυτά προσδιορίζονται από την έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις προσωπικές θέσεις του για το τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία. Τα κριτήρια δεν είναι αυτόνομες υπάρξεις αλλά όψεις της διδασκαλίας και πρέπει να ερμηνεύονται στο πραγματικό πλαίσιο της τάξης το οποίο συμπεριλαμβάνει μαθητές και μορφωτικά υλικά (Dwyer, 1995:77). Τρίτον, τα κριτήρια αποτελούν οδηγό για τον αξιολογητή επειδή περιγράφουν το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και όχι πως θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί τις περιγραφόμενες πλευρές διδασκαλίας (Dwyer, 1995:78). Τέταρτον, ο αξιολογητής να έχει αποσαφηνίσει σε ποια τμήματα της διδασκαλίας θα εστιάσει (Chryshochoos, 1998:34), πως θα οργανώσει τη συλλογή αλλά και τη σημαντικότητα των δεδομένων για το κάθε κριτήριο. Πέμπτον, να συνυπολογίζει και αρκετούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία διδασκαλίας και διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (Stufflebeam and Shinfield, 1995:30, Καρακατσάνης, 1994:150). Έκτον, να προσέξει και να αποδεχθεί ότι η δυνατότητά του να παρατηρεί και να καταγράφει το σύνολο των ενεργειών που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές στη διάρκεια της διδασκαλίας είναι σε κάποιο βαθμό περιορισμένη, γεγονός που απαιτεί να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στον τρόπο με τον οποίο τεκμηριώνει τις όποιες κρίσεις του για το έργο των εκπαιδευτικών (Manning, 1989:16, Καρακατσάνης, 1994:152). Τέλος, να συνυπολογίζει το γεγονός ότι η επίτευξη των διδακτικών στόχων δε θα πρέπει να αξιολογείται στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας στην οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση, επειδή σε αρκετές περιπτώσεις τα αποτελέσματα εμφανίζονται σε βάθος χρόνου (Καρακατσάνης, 1994:153).

Ένα άλλο βασικό προσόν του αξιολογητή είναι οι εκτεταμένες ικανότητες στη μεθοδολογία της έρευνας. Οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στις τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων, στην επένδυση αρκετού χρόνου για την παρατήρηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Peterson, 2000:22), την κατανόηση της μοναδικότητας του αντικειμένου αξιολόγησης (Hopkins, 1989:15). Υποστηρίζεται (Κονιόρδος, 2001:38) ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή εφαρμοσμένης έρευνας και ως εκ τούτου δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία αξιολόγησης η οποία εξασφαλίζει κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες τα καλύτερα αποτελέσματα. Είναι χρήσιμο ο αξιολογητής να λειτουργεί αρκετά ευέλικτα και να προσαρμόζει τη μεθοδολογική του προσέγγιση ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες πρόκειται να υλοποιηθεί η αξιολόγηση, με τις επαγγελματικές ανάγκες αλλά και το στάδιο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Hopkins, 1989:15, Πασιαρδής, 1994:29).

Προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους η αρμοδιότητα των αξιολογητών δεν πρέπει να περιορίζεται απλά στην καταγραφή των προβλημάτων επειδή έτσι η αξιολόγηση δεν θα μπορέσει να φανεί χρήσιμη. Η δυνατότητα των αξιολογητών να παρέχουν άμεση, έγκαιρη και ουσιαστική ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς είναι ζήτημα αποφασιστικής σημασίας για την αξιολόγηση (Αθανασίου, 1989:247, Stufflebeam and Sanders, 1990:423, Milanowski, 2001:207). Κατά την ανατροφοδότηση, όμως, είναι σημαντικό να προσεχθούν κάποια στοιχεία. Ο αξιολογητής να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στο πως θα παρουσιάσει τις προτάσεις του προς τους εκπαιδευτικούς. Να προσεχθεί οι προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο να έχουν το χαρακτήρα επιπρόσθετης δυνατότητας και όχι συγκεκριμένης εντολής (Καρακατσάνης, 1994:177). Αυστηρά χρονοδιαγράμματα αλλά και πίεση άμεσης υιοθέτησης των εναλλακτικών προτάσεων δεν είναι σίγουρο ότι θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ουσιαστική τεκμηρίωση των προτάσεων αλλά και η συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με όσα προτείνονται αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα πειστούν να οικειοποιηθούν τις προτεινόμενες αναπροσαρμογές στο έργο τους (Αθανασίου, 1989:248).

Η δυνατότητα του αξιολογητή να γίνει αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς, να δράσει ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της ανατροφοδότησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά ταυτόχρονα να περιορίσει και

τον απειλητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Hopkins, 1989:40) ενισχύεται όταν εμφανίζονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Ο αξιολογητής είναι ανθρώπινος, φιλικός, ευχάριστος, δίκαιος, διακριτικός, ευγενικός, επαγγελματίας, υπομονετικός. Δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό προς τους αξιολογούμενους διαμορφώνοντας θετικό κλίμα συνεργασίας (Manning, 1989:101, Stufflebeam and Sanders, 1990:422), όπου οι αξιολογούμενοι μπορούν ελεύθερα να εκφράζουν τις απόψεις τους για όσα ζητήματα θεωρούνται βασικά στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εργασίας τους, καθιερώνοντας ένα ανοιχτό, ελεύθερο, κριτικό διάλογο (Αθανασίου, 1989:247, Ιορδανίδης, 1999:85). Επίσης ο αξιολογητής οφείλει να έχει ισχυρή γνώση των τεχνικών πλευρών της διδασκαλίας, να καταθέτει προτάσεις, να έχει οικειότητα με τους μαθητές και πείρα διδασκαλίας (Duke and Stiggins, 1990:124, Ovando, 2001:225). Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει για τους αξιολογητές τα παρακάτω:

Αξιολογητές πρέπει να είναι άνθρωποι που έχουν τη δική μας εμπειρία και που ξέρουν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.....να έχουν εμπειρία εκπαιδευτική να έχουν δει τα προβλήματα οι ίδιοι για να μπορούν να σε κρίνουν πρώτα από όλα άνθρωπο και εκπαιδευτικό όχι μόνο εκπαιδευτικό στεγανά με χαρτιά και τι λέει η θεωρία του τάδε και αν δεν την εφαρμόζεις δεν είσαι καλός

Η ίδια εκπαιδευτικός συνεχίζει λέγοντας:

.... βασικό είναι να έχουν εμπειρία, αρκετή εμπειρία και να μην έρχονται με αυστηρή διάθεση, να έρχονται για βοήθεια, κατανόηση, υποστήριξη, για κάτι καλύτερο για τα παιδιά κυρίως, ... να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κάνει καλά το έργο του

Τέλος, ο αξιολογητής θα πρέπει να αποκτήσει μέσω της εκπαίδευσής του ικανότητες επικοινωνίας, να ακούει, να παρατηρεί, να κατανοεί, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αποφεύγοντας τόσο την εύκολη ατεκμηρίωτη κριτική και τα αρνητικά σχόλια, αλλά και την επιθυμία να δράσει ως αυθεντία που επιβάλλει συμμόρφωση και έλεγχο (Manning, 1989:73, Mudroch, 1998, Ιορδανίδης, 1999:85).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό συνολικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να αξιολογείται και ο αξιολογητής. Ο Λαθούρης (2001:230) προτείνει η ανάγκη αυτή να ικανοποιείται μέσω της επιστημονικής τεκμηρίωσης των συντασσόμενων εκθέσεων αξιολόγησης.

Τα κριτήρια επιλογής των αξιολογητών 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, 1999:155).

Οι ικανότητες του αξιολογητή, σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1999:152), είναι οι παρακάτω:

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

Συνοψίζοντας θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ποιότητα του αξιολογητή προσδιορίζεται από την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ενδιαφερόμενων ομάδων, να διαχειριστεί αποτελεσματικά την αξιολόγηση ως πολιτική διαδικασία (MacDonald, 1989:137, Μαυρογιώργος, 2000:311), 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, 1999:151).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα προσόντα των αξιολογητών είναι πράγματι πολλά και ιδιαίτερα απαιτητικά. Θεωρείται ότι λίγα είναι τα άτομα που μπορούν να κατέχουν την πληθώρα των παραπάνω προσόντων. Έτσι λοιπόν προτείνεται η αξιολόγηση να πραγματοποιείται από ομάδα ατόμων που συλλογικά κατέχουν τα παραπάνω προσόντα (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:24).

5.2.2 Στελέχη της εκπαίδευσης ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Peterson (2000:203) 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, ενώ σε σχέση με άλλες ομάδες που προτείνονται για συμμετοχή στην αξιολόγηση είναι γνώστες και καλύτεροι κριτές της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Βέβαια για να εμφανιστούν τα παραπάνω πλεονεκτήματα τα στελέχη της εκπαίδευσης χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις στο σύνολο της διαδικασίας αξιολόγησης (Bridges, 1990:150), οι οποίες παράλληλα προσφέρουν και τη δυνατότητα διαμόρφωσης κοινής κουλτούρας, κοινής κατανόησης και κοινών προσδοκιών αναφορικά με την αξιολόγηση (McLaughlin, 1990:408).

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 (Μιχαήλ και άλλοι, 2003:65). Βέβαια το πρόβλημα δεν αναφέρεται στα πρόσωπα αλλά στους ρόλους που καλούνται να υλοποιήσουν καθώς και στο ότι κανένας παρατηρητής δεν μπορεί αξιόπιστα να αναφέρει τα γεγονότα. Έτσι λοιπόν η σχέση κυρίαρχου-κυριαρχούμενου που διαμορφώνεται μεταξύ του στελέχους και των εκπαιδευτικών αποτελεί μειονέκτημα εξαιτίας του ότι εμφανίζεται σύγκρουση ρόλων για τα στελέχη. Από τη μία πλευρά πρέπει να λειτουργήσουν ως ηγέτες για τους

εκπαιδευτικούς και από την άλλη πρέπει να προβούν σε τελική κρίση για την απόδοσή τους. Τέλος, η συμμετοχή των στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση θεωρείται μειονέκτημα από τους Manning (1989:74) και Peterson (2000:203) επειδή τα στελέχη πριν υπηρετήσουν στη θέση του αξιολογητή ήταν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί.

5.2.2.1 Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση στην Ελλάδα για τους φορείς αξιολόγησης αφορά κυρίως το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί αντίθετες απόψεις. Από τη μια πλευρά παρουσιάζεται η άποψη ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως επιστημονικός συνεργάτης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει συμμετοχή σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης του έργου τους (Γέρος, 1985, Αθανασίου, 1989:238, Καραγεώργος, 1994:42, Λαθούρης, 2001:229). Η συνεργασία τους στο επίπεδο της τάξης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στους μαθητές, τον εντοπισμό των προβλημάτων και η από κοινού δρομολόγηση λύσεων για το ξεπέρασμά τους είναι ικανή να επιτρέψει την ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ιδιοτήτων, του Σχολικού Συμβούλου και του αξιολογητή σε ένα πρόσωπο (Παπαδάκης, 1994:17-18). Μια εκπαιδευτικός η οποία συμφωνεί με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναφέρει:

... ο κάθε τόπος έχει τόσες, τέτοιες ιδιαιτερότητες, οι άνθρωποι και οι συνθήκες είναι τόσο διαφορετικές.... θα πρέπει να είναι γνώστης κάποιων πραγμάτων, ο σύμβουλος....ζέρει προβλήματα....

Επίσης ο Αθανασίου (1989:239) υποστηρίζει ότι η περίπτωση να διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενων θα εξαρτηθεί από το είδος των αποφάσεων που θα προκύψουν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και κατά πόσο αυτές θα επηρεάσουν την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά αναπτύσσεται 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 (ΔΟΕ, 1998:147, Δημητρόπουλος, 1999:293, Καραφύλλης, 2001:377).

5.2.2.2 Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Κατά 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. Αποτελεί τον ενδιάμεσο σύνδεσμο μεταξύ του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και εκπαιδευτικών στο διοικητικό επίπεδο, καθώς και του Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο. Γίνεται εμφανές ότι λειτουργεί ως το θεσμό που επικοινωνεί άμεσα με βασικότερους συντελεστές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γέρου,1985).

Ο Διευθυντής είναι το θεσμικό όργανο της Πολιτείας που βρίσκεται σε καθημερινή επαφή και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στα διδακτικά και υπαλληλικά καθήκοντά τους καθώς και τις προσπάθειες που καταβάλλουν για επαγγελματική ανάπτυξη. Γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών εργασίας, τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Μπορεί να συλλέξει πληροφορίες από περισσότερες πηγές και η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει είναι καθοριστική στην αποτελεσματική λειτουργία στο επίπεδο της τάξης αλλά και της σχολικής μονάδας (Αθανασίου, 1989:237, Πασιαρδής, 2000:21). Θεωρείται λοιπόν ότι ο Διευθυντής είναι σε θέση να προβεί σε έγκυρη κρίση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η κρίση του να έχει μεγαλύτερη

βαρύτητα σε σχέση με τις κρίσεις άλλων αξιολογητών (Manning, 1989:44, Πασιαρδής, 1994:28).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω η συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναμενόμενη. Αρκετοί ερευνητές (Αθανασίου, 1989:237, Δημητρόπουλος, 1999:276-277, Λαθούρης, 2001:229) υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελεί έγκυρο φορέα αξιολόγησης. Χαρακτηριστική είναι η άποψη μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει για τη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών τα παρακάτω:

...ο διευθυντής βλέπει πως κινείται ο εκπαιδευτικός...βλέπει το ενδιαφέρον του, την αγωνία του, πως κινείται καθημερινά, αν προσπαθεί να γλιτώσει πέντε λεπτά ή αν προσπαθεί...ουσιαστικά ενδιαφέρεται για τη δουλειά του και δεν έρχεται για να περάσει την ώρα του και να πάει στο σπίτι του, αυτό μπορεί να το κρίνει ο διευθυντής γιατί έχει την καθημερινότητα

Παράλληλα, 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. Ιδιαίτερα όταν υπάρχει ο κίνδυνος ανάπτυξης επιμέρους ομάδων στο εσωτερικό του Συλλόγου Διδασκόντων, οι οποίες ενδεχομένως θα διαμορφώσουν ένα κλίμα «ψυχρού πολέμου» στη σχολική μονάδα, περιορίζοντας προφανώς την αποτελεσματικότητά της (Δούκας, 1997:276). Παράλληλα προβληματισμός αναπτύσσεται από το κατά πόσο ο Διευθυντής θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε ένα σύνθετο ρόλο με εσωτερικές αντιφατικές διαστάσεις. Ο Διευθυντής καλείται να λειτουργήσει ως υποστηρικτής αλλά και ως κριτής του έργου των εκπαιδευτικών (Peterson, 1990:107), γεγονός που για αρκετούς αποτελεί αντίφαση. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά:

.....το διευθυντή τον φέρνεις σε πολύ δύσκολη θέση γιατί δεν μπορεί να είμαστε εμείς δεκαπέντε χρόνια μαζί στο ίδιο σχολείο και να έχουμε προσφέρει κάποια πράγματα και να έρθει μια βαθμολόγηση, ας πούμε που για εσένα δεν θα είναι σωστή και ο ίδιος θα αισθανθεί άσχημα όταν την επομένη ανοίξει την πόρτα του γραφείου και δει ας

*πούμε όλους αυτούς στους οποίους έχει βάλει διαφορετικό βαθμό....
μετά βλέπεις ότι θα αρχίσει ένας ανταγωνισμός μέσα στο
σχολείο....ο ίδιος θα έρθει σε δύσκολη θέση.....*

Τέλος, προβληματισμός αναπτύσσεται αναφορικά με το επίπεδο της επιστημονικής κατάρτισης και της εξειδικευμένης γνώσης των Διευθυντών ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης. Στο σημείο αυτό μια εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής:

*.....πραγματικά πιστεύω ότι θα πρέπει να έχει(ο Διευθυντής) ειδική
εκπαίδευση, ειδική κατάρτιση, δηλαδή δεν νομίζω ότι πρέπει να
γίνεται αυτός που έχει τα πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας ή ένα
διδασκαστικό, μπορώ να αντιληφθώ τον κόπο, αλλά....*

5.2.3 Εκπαιδευτικοί ως φορείς αξιολόγησης του έργου τους (αυτοαξιολόγηση)

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί πιθανά να θεωρηθεί ως συνήθης πρακτική για κάθε επαγγελματία που ενδιαφέρεται να διαπιστώσει τόσο το επίπεδο της εργασίας που προσφέρει όσο και τα δυνατά και αδύνατα σημεία των επαγγελματικών πρακτικών που υιοθετεί. Στην περίπτωση αυτή δίνεται η δυνατότητα στον επαγγελματία να διαμορφώσει και να προγραμματίσει ο ίδιος, βάσει των πραγματικών αναγκών του, τις προσπάθειές του για επαγγελματική ανάπτυξη (Παπασταμάτης, 2001:45).

Σίγουρα ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλων τις πραγματικές ανάγκες, αλλά και τα προβλήματα της τάξης για την οποία είναι επαγγελματικά υπεύθυνος (Αθανασίου, 1989:239). Η αυτοκριτική του όσο αφορά επιλογές και αποφάσεις που προσδιορίζουν την ποιότητα της εργασίας του (Υφαντή, 2001:64) επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δίνει τεκμηριωμένες απαντήσεις για την καταλληλότητα ή μη των επαγγελματικών του ενεργειών, αλλά και να σχεδιάζει τις όποιες εναλλακτικές λύσεις θεωρούνται απαραίτητες. Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού, όπου οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα υποκείμενα προσπαθούν να κατανοήσουν την προσωπική τους δράση (Βερέβη, 2003:24), επιχειρείται η περαιτέρω επαγγελματική και επιστημονική

κατάρτισή τους (Σολομών, 1999:26, Reynolds and Muijs, 2003:109). Η παραπάνω θέση εκφράζεται και από μια εκπαιδευτικό η οποία αναφέρει σχετικά με την αυτοαξιολόγηση τα παρακάτω:

.....σαφώς αισθάνεσαι ωραία όταν και εσύ αισθάνεσαι ότι τα έχεις καλά με τον εαυτό σου, από εκεί και πέρα η αξιολόγηση έχει ως στόχο και το δια ταύτα το οποίο ποιο είναι; Λειτουργώ προς όφελος των μαθητών άρα αξιολογώ τη διδασκαλία μου, είναι καλή; άρα συνεχίζω έτσι και δοκιμάζω παράλληλα βέβαια, δεν είναι καλή αλλάζω και δοκιμάζω ...τίποτα δεν είναι στάνταρτ, αυτό το ρόλο νομίζω ότι έχει η αυτοαξιολόγηση....

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 (Hopkins, 1989:102, Σολομών, 1999:28, Μποφυλάτος, 2001:33). Η αυτοαξιολόγηση έχει θετική συμβολή επειδή δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς στη σχεδίαση και την εφαρμογή της αξιολόγησης, την οποία προσεγγίζουν κριτικά (Kyriakides and Campbell ,2003:34) ως ερευνητές, ενώ επιπλέον δε λειτουργεί απειλητικά στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Παπασταμάτη, 2001:49).

Η αυτοαξιολόγηση 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 αυτοαξιολόγησης κυρίως σε άτυπη μορφή (Παπασταμάτης, 2001:48). Παρουσιάζεται, όμως, 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 (Γόις, 1997:26, Σολομών, 1999:28).

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όμως, αντιμετωπίζει αυξημένα προβλήματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας που αναδύονται από τη φύση της διαδικασίας (Παπασταμάτης, 2001:46). Επίσης επισημαίνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το απαιτούμενο θεωρητικό και

μεθοδολογικό υπόβαθρο για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Góis, 1997:26). Η αύξηση, όμως, της αντικειμενικότητας της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται όταν αποτελεί κοινό τόπο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτική διοίκηση ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς για να αξιοποιηθούν με τρόπο που θα βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους.

Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό για τον εκπαιδευτικό. Εξάλλου γίνεται αποδεκτό ότι η πείρα ως συσσώρευση διδακτικών εμπειριών δεν εξασφαλίζει de facto την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εκτός και εάν συνδεθεί με τη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας των όσων συμβαίνουν. Παρόλα αυτά η δυνατότητα στοχαστικής κριτικής των εκπαιδευτικών αναφορικά με το έργο τους, προβαίνοντας σε έρευνας δράσης προκειμένου να συλλέξουν όλα εκείνα τα δεδομένα, λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών (Kyriakou, 1996:151).

5.2.4 Συνάδελφοι ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Οι συνάδελφοι μπορούν να αποτελέσουν φορέα διαμορφωτικής αξιολόγησης (peer coaching) που στόχο έχει την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Παπασταμάτης, 2001:50, Μιχαήλ και άλλοι, 2003:62). Στη συζήτηση, όμως, για τη συμμετοχή των συναδέλφων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών οι απόψεις δίστανται.

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. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν σημαντικά πράγματα στην τάξη, ενώ παράλληλα αυξάνονται και οι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Τρίτον, θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται ευκολότερα την κριτική από συναδέλφους σε σχέση με αυτή των προϊσταμένων. Τέταρτον, αρκετοί εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι νεότεροι, θεωρούν τους συνάδελφους τους ως εκείνους από τους οποίους θα

αντλήσουν πρότυπα αλλά και βοήθεια σε πρακτικό επίπεδο κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Τέλος, η αξιολόγηση από συναδέλφους παύει να είναι απειλητική για τους εκπαιδευτικούς, όταν οι συνάδελφοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Manning, 1989:46-48). 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 (Manning, 1989:44, Δημητρόπουλος, 1999:265).

Από την άλλη πλευρά όταν φορείς αξιολόγησης είναι συνάδελφοι τότε θεωρείται ότι εμφανίζονται προβλήματα. Ιδιαίτερα όταν η διαδικασία αξιολόγησης δεν είναι οργανωμένη με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της (Παπασταμάτης, 2001:50). Χαρακτηριστική είναι η θέση μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει τα εξής:

.....εγώ δεν μπορώ να αξιολογήσω κανέναν δάσκαλο από το σχολείο μου, είμαστε είκοσι πέντε εάν μου πεις θα σου πω ότι όλοι είναι πολύ καλοί, δεν γυρνάει το μάτι μου να σου πω κάτι άλλο, μπορεί να μην θέλω να σου πω κάτι άλλο και έτσι είναι το σωστό γιατί με αυτούς είμαι τόσα χρόνια, δηλαδή σε κάποιους μπορεί κάτι να μην με αρέσει όμως για εμένα αυτοί οι άνθρωποι είναι αυτοί που είμαστε μαζί δεκαέξι χρόνια, δεν μπορώ....

Τα προβλήματα που ενδεχομένως μπορούν να εμφανιστούν κατά την συνεργασία μεταξύ συναδέλφων περιορίζονται όταν αναπτυχθούν στη σχολική μονάδα οι προαναφερόμενες προϋποθέσεις λειτουργίας των συναδέλφων ως αξιολογητών. Επίσης είναι απαραίτητη η δίκαιη επιλογή αλλά και η εναλλαγή των συναδέλφων που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση γεγονός που ενισχύει την καθιέρωση κοινής γλώσσας αναφορικά με την αξιολόγηση, αυξάνοντας παράλληλα την συναδελφικότητα των εκπαιδευτικών (Manning, 1989:57).

5.2.5 Γονείς ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η λειτουργία των γονέων ως έμμεσων φορέων αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται θετικά αλλά και με έντονες επιφυλάξεις. 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 (Peterson, 2000:94-95). Συνεπώς οι γονείς των μαθητών εμπλέκονται κατά κάποιο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό τους καθιστά ως μία ακόμη πρόσθετη πηγή πληροφοριών (Δημητρόπουλος, 1999:276-277, Ψαχαρόπουλος, 2003:126). 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. Μία από αυτούς αναφέρει χαρακτηριστικά:

.....αλλά και οι γονείς των παιδιών είναι ένας φορέας αξιολόγησης, αυτή τη στιγμή ίσως είναι ο μόνος που λειτουργείάτυπανομίζω ότι οι γονείς πρέπει να μπουν ζανά στα σχολεία, τώρα σε ποιο βαθμό....γιατί τους έχουμε διώξει από τα σχολεία, αισθανόμαστε ότι είναι πάνω από το κεφάλι μας, ότι ελέγχουνε τη δουλειά μας ότι, ότι....σίγουρα γίνεται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό και υπάρχουν γονείς που συμπεριφέρονται και με αυτό τον τρόπο και όμως πρέπει και οι γονείς να μπουν....

Στο πλαίσιο, όμως, της τυπικής συμμετοχής των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η συγκέντρωση των πληροφοριών πρέπει να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με ερωτηματολόγια ή και άλλες μεθόδους, έτσι ώστε να αναδειχθεί η σημαντικότητα της προσφοράς τους στην αξιολόγηση. Η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία σαφώς αναβαθμίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και της σχολικής κοινότητας. Επίσης η γνώμη των γονέων θεωρείται οικονομική διαδικασία, έχει το σεβασμό των εκπαιδευτικών και στις περισσότερες περιπτώσεις αντιμετωπίζεται θετικά και υποστηρικτικά από τους εκπαιδευτικούς (Peterson, 2000:169, Παπασταμάτης, 2001:55).

Από την άλλη πλευρά η πληροφόρηση από του γονείς αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από τους εκπαιδευτικούς επειδή πιθανότατα δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα επιχειρήματα της μη συμμετοχής των γονέων ως φορέων αξιολόγησης εστιάζουν στο ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται από το πόσο δημοφιλείς είναι μεταξύ των γονέων, οι ειδικοί της διδασκαλίας δεν είναι οι γονείς των μαθητών αλλά οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να διαφοροποιούνται οι προτεραιότητες των γονέων και πιθανά να μην συγχρονίζονται με αυτές τις εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα παραπάνω επιχειρήματα κατά της συμμετοχής των γονέων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στις θέσεις μιας εκπαιδευτικού η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά:

.....δεν ξέρω, οι γονείς φοβάμαι ότι έχουν όλοι άποψη για την εκπαίδευση και για την παιδεία, είναι εύκολο αλλά πολλές φορές έχουμε από ανθρώπους που δεν είναι μέσα στα πράγματα πολύ λάθος απόψεις..... δεν ξέρω αν βοηθήσουν οι γονείς ...δεν μου αρέσει που τους αποκλείω εντελώς, όχι θα μπορούσαν να έχουν και αυτοί κάποια άποψη αλλά δεν ξέρω πως θα μπορούσε να μετριέται αυτό, πόσο μεγάλη βαρύτητα θα μπορούσε να έχει....για να γίνω και εγώ πιο δημοκρατική, για να μην γίνομαι άδικη θα μπορούσε να έχουν και αυτοί την άποψή τους αλλά η βαρύτητα της άποψής τους θα πρέπει να ελέγχεται....

Επίσης 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.

Παρόλα αυτά η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί μέρος των επαγγελματικών ευθυνών των εκπαιδευτικών. Πιθανά η διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης όσο και των στόχων της αξιολόγησης, αλλά και η νομιμοποιημένη συμμετοχή των γονέων να αποτελούν τις

προϋποθέσεις περιορισμού των όποιων προβλημάτων (Strike, 1990:369, Peterson, 2000:169, Παπασταμάτης, 2001:56).

5.2.6 Μαθητές ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση άλλοτε αμφισβητείται ενώ άλλοτε γίνεται αποδεκτή. Όσοι αποδέχονται τη δυνατότητα των μαθητών να συμμετέχουν στην αξιολόγηση θεωρούν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να προβούν σε σαφείς κρίσεις για γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διδασκαλία και όχι για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1994:18, Ψαχαρόπουλος, 2003:126). Έτσι λοιπόν θεωρείται ότι οι μαθητές, εξαιτίας του ότι εργάζονται στον ίδιο χώρο με τους εκπαιδευτικούς, έχουν τη 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 εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπασταμάτης, 2001:53). Οι μαθητές θεωρούνται καλοί πληροφοριοδότες εξαιτίας του ότι γνωρίζουν την κατάστασή τους (Κουτσούλης, 2000:381), έχουν παρακολουθήσει και άλλους εκπαιδευτικούς και ξέρουν πως αισθάνεται ο μαθητής, αλλά και τι κερδίζει από την καλή διδασκαλία.

Η αξιοπιστία των δεδομένων που αντλούνται από τους μαθητές εξασφαλίζεται όταν ένας μεγάλος αριθμός μαθητών αναφέρεται κατά όμοιο τρόπο σε ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους (Peterson, 2000:103-104). Τα παραπάνω μπορούν να τα αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως μέρος του γενικότερου μηχανισμού ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Το γεγονός αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι οι μαθητές δεν θα αποτελούν τη μοναδική πηγή πληροφόρησης κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1989:239) αλλά μια επιπρόσθετη πηγή.

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, Παπασταμάτης, 2001:53). Μάλιστα δεν αποκλείεται και ο κίνδυνος επηρεασμού της κρίσης των μαθητών από ενέργειες των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να αλλοιωθούν οι πληροφορίες. Επίσης διατυπώνεται η άποψη ότι σε κάποιες περιπτώσεις η αξιολόγηση από τους μαθητές δεν αποτελεί τίποτα άλλο παρά το βαθμό δημοτικότητας ή αποδοχής των εκπαιδευτικών από τους μαθητές (Παπασταμάτης, 2001:54). Ένα πρόσθετο πρόβλημα στη χρησιμοποίηση των μαθητών ως πηγή δεδομένων αναφέρεται στο ότι οι μαθητές με μεγάλη ευκολία αλλάζουν τις απόψεις τους (Peterson, 2000:104). Τέλος, επισημαίνεται η εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας στην περίπτωση που οι μαθητές μπορούν να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς τους (Strike, 1990:369).

Παρά την ανάδειξη των προβλημάτων αλλά και των αδυναμιών που πιθανά εμφανίζει η άντληση πληροφοριών από τους μαθητές προτείνεται ότι είναι χρήσιμο να εξασφαλιστεί με συστηματικό τρόπο, ερωτηματολόγια ή άλλες μεθόδους, η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999:276-277).

5.3 Πηγές συλλογής δεδομένων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Η συλλογή δεδομένων θα πρέπει να γίνει από όσο το δυνατό περισσότερες πηγές (Αθανασίου, 1989:242, Scriven, 1990:92, Duke and Stiggins, 1990:126, Peterson, 2000:7, Reynolds and Muijs, 2003:95, Κασσωτάκης, 2003:6) και σε βάθος χρόνου προκειμένου οι πληροφορίες να ικανοποιούν την ανάγκη για πολύπλευρη και επαρκή ενημέρωση (Πασιαρδής, 1994:19). Εξάλλου η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας επιβάλλει τον πλουραλισμό στις πηγές των δεδομένων προκειμένου ο αξιολογητής να τεκμηριώσει πληρέστερα την κρίση του. Θα πρέπει να επισημανθεί (Peterson, 2000:65) ότι καμία πηγή από μόνη της δεν μπορεί να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση για το πώς εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα δεν είναι κατάλληλες όλες οι πηγές για να αξιολογηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Ίσως κάποιες πηγές είναι κατάλληλες για κάποιους εκπαιδευτικούς, ενώ για άλλους εκπαιδευτικούς οι καταλληλότερες πηγές να διαφοροποιούνται. Επίσης δεν είναι απαραίτητο να

χρησιμοποιηθούν όλες οι πηγές (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:112) παρά μόνο εκείνες που είναι περισσότερο σημαντικές και διαθέσιμες, εξοικονομώντας ταυτόχρονα χρόνο και χρήμα. Αυτό, όμως, που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα αναφέρεται στην άντληση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων. Η άντληση μόνο ποσοτικών δεδομένων θεωρείται ανεπαρκής επειδή δεν παρέχουν το βάθος των πληροφοριών που μπορούν να προσφέρουν τα ποιοτικά δεδομένα (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:130).

Ενδεικτικά αναφέρονται ως πηγές άντλησης δεδομένων οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, το αρχείο των εκπαιδευτικών, οι εξετάσεις των εκπαιδευτικών, οι επιδόσεις των μαθητών, οι προηγούμενες αναφορές, η παρατήρηση στην τάξη. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι από την κάθε ομάδα μπορούν να συλλεχθούν στοιχεία που θα αναδεικνύουν πλευρές της απόδοσης και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, τις γνώσεις αλλά και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών έξω από την τάξη (Scriven, 1990:92, Hoenack and Monk, 1990:394-396, Peterson, 1990:110-111, Uhlenbeck et al, 2002:255-256).

Στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων είναι βασικό να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν συγκεκριμένες πηγές συλλογής δεδομένων (Peterson, 1990:112). Οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη γνώση της κατάστασής τους και μπορούν να συνεισφέρουν στην αξιολόγησή τους. Η ενεργοποίησή τους και σε αυτό το στάδιο της αξιολόγησης εξασφαλίζει ότι η συλλογή των δεδομένων είναι αναμενόμενη και υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα βοηθά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης (Peterson, 1990:113).

5.4 Μεθοδολογία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η μεθοδολογία αναφέρεται στους τρόπους και τις ενέργειες που χρησιμοποιεί ο αξιολογητής προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα που θα του επιτρέψουν να προβεί σε κρίση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999:142). Από αρκετούς ερευνητές (Αθανασίου, 1989:242, Παπασταμάτης, 2001:57) προτείνεται η μεθοδολογία της αξιολόγησης να μην περιορίζεται στην αυστηρή εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου, αλλά να έχει

ευέλικτο χαρακτήρα, αξιοποιώντας τα θετικά σημεία της κάθε μεθόδου, έτσι ώστε να αυξηθεί η συνολική αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα της αξιολόγησης.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η συλλογή των δεδομένων είναι ευαίσθητη υπόθεση επειδή προσδιορίζει την αξιοπιστία της αξιολόγησης (Osborne, 1990:161). Αποτελεί την πιο ορατή πλευρά της αξιολόγησης και για αρκετούς αξιολογητές το σημαντικότερο τμήμα της (Hopkins, 1989:50). Θα πρέπει, όμως, να διαφοροποιείται από τη διαδικασία που μεταφράζει αυτά τα δεδομένα σε ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Duke and Stiggins, 1990:126).

5.4.1 Παρατήρηση της διδασκαλίας ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η παρατήρηση της διδασκαλίας προτείνεται από πολλούς ερευνητές (Iwanicki, 1990:166, Καρακατσάνης, 1994:170, Δημητρόπουλος, 1999:171, Kyriakides and Campbell, 2003:31, Lee et all, 2003:58) ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Επίσης και οι εκπαιδευτικοί κάνουν αποδεκτή την παρατήρηση της διδασκαλίας ως μέθοδο αξιολόγησης του έργου τους (Πασιαρδής, 1994:26, Peterson, 2000:201, Βερέβη, 2003:24). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1998:185) η παρατήρηση της διδασκαλίας ορίζεται ως η *«συστηματική πρόσληψη και καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει σκοπό τη σύλληψη, περιγραφή και ερμηνεία των μορφών και των δομών της διδασκαλίας»*. Ενώ για τον Peterson (2000:185) η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι *«η διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής καταγράφει την απόδοση των εκπαιδευτικών και ο ειδικός αναλύει τα στοιχεία χρησιμοποιώντας κάποιο εννοιολογικό πλαίσιο»*. Ο Δημητρόπουλος (1999:171) 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. Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας αρχικά πραγματοποιείται καταγραφή με συστηματικό τρόπο αυτών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και ιδιαίτερα η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η ερμηνεία όσων έχουν καταγραφεί καθώς και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα, αν αξιοποιηθεί κατάλληλα από τον αξιολογητή, της δημιουργίας ενός προφίλ των αξιολογούμενων (Αθανασίου, 1989:245). Μπορούν να συγκεντρωθούν πληροφορίες για την απόδοση των εκπαιδευτικών σε αρκετές συνιστώσες της διδασκαλίας, όπως τη διαχείριση του μαθησιακού χρόνου, το είδος και την ποιότητα των ερωτήσεων, την ποσότητα και την ποιότητα των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών, το κλίμα της τάξης και τη διαχείριση της τάξης (Iwanicki, 1990:166, Ιορδανίδης, 1999:83, Peterson, 2000:190).

Η σημαντικότητα της παρατήρησης έγκειται στο ότι παρατηρούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές κατά το στάδιο της διδασκαλίας όταν πλέον αμφότεροι βρίσκονται σε δράση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά στοιχεία που τους επιτρέπουν να προσεγγίσουν κριτικά την εργασία τους. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στον αξιολογητή να διαπιστώσει αυτό που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί (Πασιαρδής, 1994:20), ανοίγοντας ουσιαστικά ένα διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων με στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000:185).

Συνοψίζοντας, τα στοιχεία στα οποία μπορούν να ωφεληθούν οι εμπλεκόμενοι στην παρατήρηση της διδασκαλίας είναι (Kyriakou, 1996:154):

- ο αξιολογητής μπορεί να βοηθήσει τους αξιολογούμενους να προβληματιστούν για τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν
- δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να μοιραστούν ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία.
- ο αξιολογητής μπορεί να προσφέρει τη βοήθεια του στους αξιολογούμενους
- δίνεται η ευκαιρία στους αξιολογούμενους να έχουν και μια δεύτερη γνώμη για πλευρές της διδασκαλίας τους
- ο αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την ποιότητα της διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους. Αυτό, όμως, που έχει σημασία είναι ο αξιολογητής και οι αξιολογούμενοι να προβληματιστούν για τη διδασκαλία με τρόπο που θα επιτρέψει στους αξιολογούμενους να εκμεταλλευτούν τη συνεργασία τους και να βελτιώσουν τη διδασκαλία (Kyriakou, 1996:155).

Η ανάπτυξη κοινού συστήματος παρατήρησης το οποίο γίνεται αποδεκτό, κατανοητό από τους εμπλεκόμενους και είναι βασισμένο στην έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας της παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η εστίαση σε στοιχεία που δεν αναδεικνύονται από την έρευνα, αλλά αποτελούν υποκειμενικές προσεγγίσεις των αξιολογητών (Kyriakides and Campbell, 2003:31). Επίσης η επιτυχία της παρατήρησης εξαρτάται από την επικέντρωση σε προαποφασισμένο αριθμό δραστηριοτήτων, από τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι πληροφορίες στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, από τη διάθεση ικανοποιητικού χρόνου, από την ύπαρξη κοινά αποδεκτού αλλά και συστηματικού, σταθερού, αξιόπιστου και πρακτικού τρόπου καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης (Καρακατσάνης, 1994:170).

Τέλος, κρίσιμος παράγοντας κατά την παρατήρηση είναι ο αξιολογητής ο οποίος θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη χρήση της παρατήρησης ως μεθοδολογικού εργαλείου. Είναι απαραίτητο λοιπόν ο αξιολογητής να έχει την ικανότητα να αντιληφθεί και να καταγράψει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της εργασίας των εκπαιδευτικών ώστε η κρίση για την απόδοσή τους να είναι τεκμηριωμένη (Καρακατσάνης, 1994:171, Παπαδοπούλου, 1998:190). Θεωρείται απαραίτητο ο αξιολογητής να κατέχει τα θεωρητικά εργαλεία που συνδέονται με τη μάθηση (Peterson, 2000:199), βάσει των οποίων θα επιχειρήσει να αναλύσει και να κατανοήσει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 1998:192).

Προτείνεται (Peterson, 2000:199, Lee et all, 2003:58) το πρόσωπο που θα αναλάβει το ρόλο του παρατηρητή της διδασκαλίας να είναι διαφορετικό από το πρόσωπο το οποίο θα αναλύσει τα δεδομένα της παρατήρησης και θα προβεί σε κρίση για την απόδοση των εκπαιδευτικών. Ο παρατηρητής θα πρέπει να είναι εξωτερικός προς τη σχολική μονάδα, ανεξάρτητος από την εκπαιδευτική διοίκηση και τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ο αναλυτής θα πρέπει να είναι κοινωνικά και επαγγελματικά ουδέτερος προς τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Δε θα πρέπει να γνωρίζει το όνομα των εκπαιδευτικών και την περιοχή στην οποία εργάζονται. Ο αναλυτής θα πρέπει να βασιστεί στην χρήση του χρόνου, τις ευκαιρίες μάθησης, την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, και το επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης προκειμένου να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να προχωρήσει στην κρίση για την απόδοση των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000:199).

Πέρα όμως από τα θετικά στοιχεία που έχει η παρατήρηση της διδασκαλίας ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αρκετοί ερευνητές (Scriven, 1991:348, Mudroch, 1998, Περσιάνης, 1998:59, Δημητρόπουλος, 1999:177, Ιορδανίδης, 1999:84, Βερέβη, 2003:24) επισημαίνουν ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας παρουσιάζει αδυναμίες.

Παρακάτω αναφέρονται τα σημεία στα οποία ασκείται κριτική και πιθανά περιορίζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων που προκύπτουν από την παρατήρηση της διδασκαλίας. Πρώτον, η παρουσία του αξιολογητή μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους για τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και πιθανά να επιδράσει στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Ιορδανίδης, 1999:84). Ενδεικτικά μια εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά με το άγχος που θα της δημιουργηθεί από την παρουσία του αξιολογητή στην τάξη:

.....λοιπόν εγώ να το πω αλλιώς, μπήκε ένας άνθρωπος στην τάξη μου και θέλει να με αξιολογήσει η πρώτη που θα λιποθυμήσει θα είμαι εγώ, δεν μπορώ...δεν μπορώ να αποδώσω όταν θα με κοιτάει κάποιος

Η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρει στη συνέχεια τι θα πρέπει να κάνει ο αξιολογητής προκειμένου να περιοριστεί το άγχος της

..... βεβαίως και μπορεί να κάνει κάτι, να είναι σε μία πολύ καλή φιλική σχέση με τον εκπαιδευτικό και όταν λέω να μην είναι φίλος μου, απλά να έρθει στο σχολείο το πρωί, να προσπαθήσει να πει ότι εγώ δεν ήρθα εδώ σαν κριτής για να σας πάρω το κεφάλι απλά ήρθα σαν συνάδελφος, γιατί όντως είμαι συνάδελφός σας απλά έτυχε να έχω μία θέση παραπάνω από εσάς, για να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε καλύτερο.....πιστεύω ότι πρέπει να έρθει κάποιες φορές σαν «φίλος» να δει πως κάνεις το μάθημα.....

Δεύτερον, οι προκαταλήψεις, η σύγκρουση διαφορετικών ρόλων και η υποκειμενικότητα αποτελούν αδυναμίες που πιθανά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να υπερκεράσει ο αξιολογητής (Δημητρόπουλος, 1999:177, Peterson, 2000:186). Τρίτον, η παρατήρηση αποτελεί ένα μικρό δείγμα της συμπεριφοράς των

εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να είναι ριψοκίνδυνη οποιαδήποτε κρίση για την αξία της (Scriven, 1991:348). Τέταρτον, τα δεδομένα προσφέρουν υλικό για ότι έχει παρατηρηθεί, ενώ δεν παρουσιάζουν στοιχεία για τις μη παρατηρήσιμες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 1998:190). Πέμπτον, σε αρκετές περιπτώσεις οι αξιολογητές δε λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας (Περσιάνης, 1998:59). Έκτον, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δε συνδέεται με συγκεκριμένο σύνολο συμπεριφορών και πρακτικών διδασκαλίας με αποτέλεσμα η παρατήρηση από μόνη της να μην επιτρέπει τη δίκαιη κρίση για την απόδοση των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000:187). Έβδομον, κατά την παρατήρηση παραλείπονται οι ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και οι εμπειρίες των μαθητών. Τέλος, η παρατήρηση εκλαμβάνεται ως τρόπος ελέγχου των εκπαιδευτικών (Mudroch, 1998) και όχι ως μέθοδος που θα συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Περσιάνης, 1998:62), με αποτέλεσμα να οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί στην υιοθέτηση των αποδεκτών πρακτικών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους αξιολογητές.

5.4.2 Συνέντευξη ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα επικοινωνιακό άξονα αξιολογητή και εκπαιδευτικών (Μάνδαλος, 1996:270). Η συνέντευξη αποτελεί το τμήμα εκείνο της αξιολόγησης μέσω της οποίας πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων. Είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί οργάνωση πριν τη διεξαγωγή της. Κατά της φάση της υλοποίησής της πρέπει να δοθεί σημαντικός χρόνος επειδή τοποθετούνται οι παράμετροι, οι κατευθύνσεις, το κατάλληλο κλίμα για την αξιολόγηση καθώς επίσης και οι βάσεις για να αποφευχθούν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις.

Στη συνέντευξη τίθενται περισσότερο αναλυτικά βασικά ερωτήματα, όπως τι αξιολογείται, γιατί, πότε, ποιος θέλει την αξιολόγηση, πώς θα γίνει η αξιολόγηση, ποια είναι τα ενδιαφέροντα, οι προτεραιότητες καθώς και οι ανησυχίες των εμπλεκομένων, πώς η αξιολόγηση θα αναφέρει τα αποτελέσματα. Επιπλέον τα ερωτήματα επιτρέπουν να εστιαστεί η αξιολόγηση εκεί που πρέπει βοηθώντας τον αξιολογητή να συλλέξει λάθος δεδομένα (Hopkins, 1989:32).

Στη συνέντευξη διακρίνονται δύο βασικές φάσεις. Η πρώτη είναι η συνέντευξη η οποία προηγείται της παρατήρησης της διδασκαλίας (pre-conference) ενώ μετά την παρατήρηση ακολουθεί η επόμενη φάση της συνέντευξης (post-conference).

Στη φάση της συνέντευξης πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας (pre-conference) επιχειρείται να κατανοήσουν αμοιβαία οι εμπλεκόμενοι τι πρόκειται να λάβει χώρα κατά την παρατήρηση. Ο αξιολογητής επιχειρεί να περιγράψει τι προσδοκά να δει από τους αξιολογούμενους, επισημαίνοντας ποιους δείκτες ενδιαφέρεται να παρατηρήσει και ποια θα είναι η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει. Οι αξιολογούμενοι αναφέρονται στην ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις μαθητικές εκροές στις οποίες στοχεύουν, περιγράφουν το σχεδιασμό και τους στόχους της διδασκαλίας τους χωρίς αυτό, όμως, να τους δεσμεύει κατ' ανάγκη στην πιστή τήρηση των όσων έχουν σχεδιαστεί, εάν η εξέλιξη της διδασκαλίας οδηγήσει σε αλλαγές. Αν από τη συζήτηση αυτή διαπιστωθεί ότι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δεν ευνοεί την παρατήρηση αυτών που έχει προγραμματίσει ο αξιολογητής, στην περίπτωση αυτή είναι προτιμότερο να αναβληθεί η παρατήρηση (Manning, 1989:93, Αθανασίου, 1989:246, Ιορδανίδης, 1999:84). Μέσω της συζήτησης επιδιώκεται να τοποθετηθούν οι βάσεις συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων (Καρακατσάνης, 1994:166).

Στη συνέντευξη μετά την παρατήρηση (post-conference) πραγματοποιείται διεξοδική συζήτηση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενων. Ο αξιολογητής μεταφέρει τι είδε αποφεύγοντας να εστιάσει κατ' αρχήν στα αρνητικά σημεία των εκπαιδευτικών επειδή υπάρχει ο κίνδυνος να καταστραφεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Η αναφορά σε αδυναμίες θα πρέπει να συμβεί όταν η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι καλά εδραιωμένη και περιορίζεται κατά πολύ ο κίνδυνος να διαταραχθεί. Σε δύο περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε αρνητικά σημεία, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναποτελεσματικότητά τους και όταν η πρακτική τους είναι επικίνδυνη για τους μαθητές (Manning, 1989:94-95).

Στη συνέντευξη μετά την παρατήρηση (post-conference) παρατίθενται οι ικανότητες και αναφέρονται αυτές που παρατηρήθηκαν και αυτές που δεν παρατηρήθηκαν και επιδιώκεται η πραγματοποίηση ενός γόνιμου διαλόγου μεταξύ

των εμπλεκομένων. Η σημασία της ενημέρωσης και της λήψης κοινών αποφάσεων αναφέρεται από μια εκπαιδευτικό η οποία επισημαίνει τα εξής:

...καταρχήν πρέπει να υπάρξει ενημέρωση. Να εξηγείται το γιατί στην αξιολόγηση, το γιατί είτε πρόκειται για καλή είτε πρόκειται για μια κακή και από εκεί και πέρα να αναζητούνται ίσως από κοινού ...μέσω μιας συζήτησης μέσω κάποιων προτάσεων, δηλαδή να μην μένει η αξιολόγηση πήρες τον βαθμό τάδε, να είναι από κοινού...

Καλό είναι κατά τη συνέντευξη να μην επιχειρηθεί απόλυτη σύγκριση του αρχικού σχεδιασμού με ό,τι ο αξιολογητής έχει καταγράψει (Καρακατσάνης, 1994:174), ενώ η ανάδειξη των θετικών σημείων των εκπαιδευτικών αποτελεί μία θετική βάση για τη διεξαγωγή της συζήτησης. Η προσωπικότητα των αξιολογούμενων πρέπει να προστατευθεί και παράλληλα να αναδυθεί ένα συναίσθημα αξιοσύνης και επιβεβαίωσής τους.

Η αξιολόγηση βρίσκεται πολύ κοντά στην αποτυχία όταν δεν πραγματώνεται με ευαισθησία και όταν δεν απομονώνονται προκαταλήψεις (Stufflebeam and Sanders, 1990:424) και συναισθήματα. Όταν οι αξιολογούμενοι αισθανθούν ότι απειλούνται δεν θα ακούν και δεν θα αποδέχονται αντικειμενικά τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση (Manning, 1989:94-95, Hopkins, 1989:56-57, Ovando, 2001:228). Η συνέντευξη μετά την παρατήρηση πρέπει να γίνεται σε θετική ατμόσφαιρα και έχει κυρίως ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Στη φάση αυτή θα πρέπει, στην περίπτωση που κριθεί αναγκαίο, να σχεδιάσουν από κοινού οι εμπλεκόμενοι το πλάνο βελτίωσης των εκπαιδευτικών με τρόπο που να ικανοποιεί άμεσα τις πραγματικές ανάγκες και τις όποιες αδυναμίες προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα της διδασκαλίας (Αθανασίου, 1989:247).

5.4.3 Μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών ως μέθοδο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η συνεκτίμηση των επιτευγμάτων των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται βασική από πολλούς ερευνητές (Αθανασίου, 1989:241, Hoenack and Monk, 1990:394-396, Καρακατσάνης, 1994:139, Δημητρόπουλος,

1999:263, Peterson, 2000:136 Laugle, 2000:140). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και στην περίπτωση της μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων εκφράζονται επιχειρήματα υπέρ, παράλληλα όμως αναπτύσσεται προβληματισμός για τις πιθανές παγίδες που μπορούν να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

Το βασικό επιχείρημα στο οποίο στηρίζεται η αναγκαιότητα άντλησης δεδομένων και από τα επιτεύγματα των μαθητών έγκειται στο ότι οι εκροές των μαθητών αποτελούν την καλύτερη απόδειξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Καρακατσάνης, 1994:139, Δημητρόπουλος, 1999:263) αλλά και της υπευθυνότητάς τους (Αθανασίου, 1989:241). Παρόλα αυτά σε λίγα συστήματα αξιολόγησης εντάσσονται και δεδομένα από τις επιδόσεις των μαθητών γεγονός που ουσιαστικά σημαίνει ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για την απόδοση των μαθητών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:615). Η ένταξη των επιτευγμάτων των μαθητών, όμως, στις πηγές πληροφόρησης θεωρείται επιβεβλημένη από πολλά ακροατήρια τα οποία θεωρούν ότι το σύστημα αξιολόγησης που αγνοεί τέτοια δεδομένα δεν είναι αξιόπιστο. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

....το σχολείο θέλει να βγάλει μόνο καλύτερους μαθητές, εφ' όσων το σχολείο θέλει να βγάλει καλύτερους μαθητές αυτό θέλουμε και αυτό πρέπει να κοιτάμε, βγάζει καλούς μαθητές;

Ένα άλλο επιχείρημα που υποστηρίζει τη χρησιμοποίηση των επιτευγμάτων αναφέρεται στο ότι εξασφαλίζει οικονομία στη διαδικασία της αξιολόγησης, επειδή περιορίζει το ενδιαφέρον για άλλες πτυχές της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως την προετοιμασία, τις στρατηγικές διδασκαλίας (Peterson, 2000:136).

Οι επιδόσεις των μαθητών, όμως, δεν καθορίζονται αποκλειστικά και μόνο από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών δε λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο διδασκαλίας ως μεταβλητή απόδοσης (Pearlman and Tannenbaum, 2003:610). Για να είναι περισσότερο αποτελεσματική η μέτρηση της συμβολής των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά επιτεύγματα χρειάζεται να πραγματοποιηθούν κάποιες ενέργειες επειδή είναι άδικο και ριψοκίνδυνο να αξιολογούνται και να συγκρίνονται εκπαιδευτικοί χωρίς προηγουμένως να έχει απομονωθεί η επίδραση των άλλων παραγόντων (Κατσουλάκης, 1994:39, Peterson, 2000:138). Έτσι λοιπόν θα πρέπει να μετρηθούν οι ικανότητες των μαθητών πριν την εφαρμογή του νέου προγράμματος διδασκαλίας

και αυτό επειδή το σκορ των μαθητών στα test επηρεάζεται από τις προηγούμενες επιδόσεις τους, τις προσωπικές ικανότητες τους καθώς και τα διαθέσιμα υλικά στην τάξη (Καρακατσάνης, 1994:140). Έπειτα ακολουθεί αντίστοιχη μέτρηση των ικανοτήτων των μαθητών αφού πλέον έχει γίνει η εισαγωγή του νέου προγράμματος διδασκαλίας. Οι αποδόσεις πριν και μετά εξετάζονται στατιστικά, ενώ η μέτρηση της απόδοσης μετά τη διδασκαλία πρέπει να γίνει έπειτα από τρεις μήνες έτσι ώστε να δίνεται χρόνος για να φανούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στην πράξη (Laugle, 2000:140). Η μέτρηση, όμως, της απόδοσης των μαθητών πρέπει να γίνει από κάποιον που γνωρίζει τους μαθητές και τις ικανότητές τους. Ένας από τους εκπαιδευτικούς ο οποίος φαίνεται να συμφωνεί με τις παραπάνω θέσεις σημειώνει χαρακτηριστικά:

.... η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να σχετίζεται με τη μαθητική επίδοση δηλαδή ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που παίρνει μια τάξη σε ένα α επίπεδο και την πάει την ίδια τάξη σε β επίπεδο. Αυτό μπορεί να αξιολογηθεί. Δεν μπορεί να αξιολογηθεί χωρίς να προϋπάρχει μια άλλη αξιολόγηση του επιπέδου εξελικτικά, από το ένα σημείο στο άλλο αλλά και ενδιάμεσα στην πορεία και οπωσδήποτε υπάρχει ως συνάρτηση και η σύνθεση της κάθε τάξης,θα την φτάσεις στο επίπεδο περίπου που πρέπει να φτάσει σε συνάρτηση όμως με το προϋπάρχον επίπεδο της τάξης. Δεν μπορείς να πάρεις μια προβληματική τάξη και να τους κάνεις φωστήρες. Θα αξιολογηθείς στο που τους πήγες. Τους πήγες μπροστά;

Πέρα από την παραπάνω στατιστική διαδικασία ελέγχου της συμβολής των εκπαιδευτικών στα επιτεύγματα των μαθητών παρουσιάζονται και επιπρόσθετοι περιορισμοί στη συνεκτίμηση των μαθητικών επιδόσεων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι βασικοί περιορισμοί αναφέρονται στα παρακάτω: (Κατσουλάκης, 1994:39, Peterson, 2000:137) :

1. δεν είναι ξεκάθαρο τι πρέπει να μετρηθεί
2. αξιόπιστα, έγκυρα και διαθέσιμα test για τελική αξιολόγηση δεν είναι ευρέως διαδεδομένα
3. η κατασκευή από την εκπαιδευτική διοίκηση test για τους μαθητές με στόχο την τελική αξιολόγηση των μαθητών είναι ιδιαίτερα ακριβά

4. η σταθερότητα της επίδρασης των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή
5. πολλά από τα μαθησιακά επιτεύγματα παρουσιάζονται μακροπρόθεσμα περιορίζοντας τη δυνατότητα άμεσης σύνδεσής τους με τη διδασκαλία

Η χρήση, λοιπόν, των επιτευγμάτων των μαθητών ως πηγή άντλησης δεδομένων είναι κατάλληλη για κάποιους εκπαιδευτικούς και όχι για όλους. Έτσι λοιπόν πρέπει να χρησιμοποιείται με προσοχή και σε συνδυασμό με άλλες πηγές πληροφόρησης (Peterson, 2000:94, Pearlman and Tannenbaum, 2003:630).

5.4.4 Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Το portfolio αποτελεί έναν ακόμη εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. 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 (Περσιάνης, 1998:61, Mudroch, 1998, Δημητρόπουλος, 1999:265-266, Μιχαήλ και άλλοι, 2003:62). Θεωρείται ότι το portfolio είναι αξιόπιστη πηγή δεδομένων επειδή παρέχει στοιχεία από πολλές πηγές (Peterson, 2000:239) και ενδείκνυται για επιλογή εκπαιδευτικών, για επαγγελματική ανάπτυξη, δίνει πληροφορίες για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται, ενώ μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το portfolio, μια καθαρά προσωπική επιλογή των εκπαιδευτικών, απεικονίζει τον πυρήνα της φιλοσοφίας τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μιχαήλ και άλλοι, 2003:63)

Παρόλα αυτά 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 (Peterson, 2000:242). Επιπροσθέτως μειονεκτήματα των portfolio είναι οι δυσκολίες στην επιλογή, στην παρουσίαση, στην αποθήκευση των υλικών που εμπεριέχονται σε αυτό, όπως επίσης και το αυξημένο κόστος τους (Pearlman and Tannenbaum, 2003:631).

5.4.5 Τεστ και εξεταστικά κέντρα ως μέθοδοι αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Από αρκετούς ερευνητές (Αθανασίου, 1989:241, Περσιάνης, 1998:61-62, Peterson, 2000:94) επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογηθούν ως προς τη γνώση των γνωστικών αντικειμένων, τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας, την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους μαθητές, την αντιμετώπιση διδακτικών καταστάσεων, την ικανότητα να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν, αλλά και κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετικότητα των μαθητών, μέσω τεστ επίδοσης από τα οποία θα ήταν δυνατόν να προέλθει αξιολογική κρίση για την αποτελεσματικότητά τους. Συνήθως, όμως, αυτά τα τεστ αφορούν τις περιπτώσεις αξιολόγησης όπου αποφασίζεται η άδεια εξάσκησης του επαγγέλματος και κατ' επέκταση η πρόσληψη των εκπαιδευτικών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:624).

Στα κέντρα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ασκήσεις ή προσομοιώσεις όπου αξιολογούνται βάσει των ενεργειών τους σε διάφορες δεξιότητες όπως τη λύση προβλημάτων, την ηγεσία, την αποφασιστικότητα κ.α. (Σταύρου, 1997:52-66, Μιχαήλ και άλλοι, 2003:63). Ουσιαστικά λοιπόν στα κέντρα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις αποφάσεις που θα πάρουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Περσιάνης, 1998:61). Η παραπάνω μεθοδολογία έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.

5.4.5 Καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο για θέματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία εντός της τάξης όσο και για δραστηριότητες που πραγματοποιούνται έξω από αυτήν θεωρούνται ως καλός δείκτης της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι τομείς των δραστηριοτήτων αναφέρονται στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, εργαστηρίων,

παροχής βοήθειας ιδιαίτερα σε νέους συναδέλφους και όσους τη χρειάζονται, συνεισφοράς στην κοινότητα του σχολείου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου καθώς και στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου. Θεωρείται ότι η συλλογή δεδομένων από τις παραπάνω πηγές παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών (Peterson, 2000:95). Άλλωστε η καταγραφή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί τμήμα του επαγγελματικού ρόλου τους.

Η συνεκτίμηση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων στην αξιολόγηση θεωρείται βασική επειδή οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναγνωρίζονται και οι προσπάθειες τους και ο χρόνος που επενδύουν σε αυτό το πεδίο (Peterson, 2000:180). Θα πρέπει, όμως, να προσεχθεί ότι προτεραιότητα των εκπαιδευτικών είναι η δραστηριότητα μέσα στην τάξη και ότι αρκετές από τις επαγγελματικές δραστηριότητες δε συνδέονται αλλά ούτε και συνεισφέρουν πάντοτε στην αποτελεσματικότητά τους. Επίσης δεν μπορεί να αποκλειστεί η περίπτωση η ποιότητα των εκπαιδευτικών να οδηγεί σε αυξημένες εκροές των μαθητών χωρίς κατ' ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν ενεργή συμμετοχή στο πεδίο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Peterson, 2000:181).

5.5 Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999:276). Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου. Συνεπώς η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός οι διαπιστωμένες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ικανοποιηθούν κατά άμεσο, πρακτικό τρόπο (Kyriakou, 1996:156, Ovando, 2001:223) και όχι να θεωρηθεί ότι η βελτίωση θα αποτελέσει φυσικό επακόλουθο της αξιολόγησης (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:47). Μια εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

....θα πρέπει να αξιοποιούν άμεσα πια, θα πρέπει να χτυπήσουν το κακό στη ρίζα του που λένε....να μην αφήσουν....πάλι χαρτιά και θεωρίες είδαμε κάποια λάθη και κοιτάμε αμέσως να τα τακτοποιήσουμε να τα βάλουμε τα πράγματα σε μια νέα βάση...

Ενώ μια άλλη εκπαιδευτικός αναφορικά με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων αναφέρει σχετικά:

....να μην παίρνει στείρες γνώσεις..... όταν λέμε επιμόρφωση να γίνεται σε βάθος αυτή η επιμόρφωση. Μου έχει τύχει να έχω βγει από σεμινάριο και να αισθάνομαι ότι τι έκανα εδώ πέρα, μου πρόσφερε κάτι; μου είπε κάτι; και να μην μας πετάνε έτσι...αισθάνομαι ότι με πετάνε σε μία θάλασσα μέσα, μου δίνουνε ένα σωσίβιο τρύπιο, να το πω έτσι, για να είναι αυτοί ήσυχοι ξέρεις ότι έδωσα και κάτι να κολυμπήσειέχω την αίσθηση μερικές φορές με κοροϊδεύουν....

Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφερόμενοι και αυτή στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αναφέρει τα παρακάτω:

.....σου παρουσιάζεται ένα πρόβλημα μεθοδολογικό σε μια τάξη, στέλνουμε το δάσκαλο για επιμόρφωση συστηματοποιημένη και οργανωμένη από το κράτος για να επιμορφωθεί επάνω σε αυτό ακριβώς.....είναι κάπως βαρύ, εμένα η αυτοεκτίμησή μου, θα με τσάκιζε αυτό το πράγμα.....άλλο να το επιλέγεις μόνο σου, που οφείλουμε να το κάνουμε αυτό το πράγμα εμείς οι δάσκαλοι.....ο ίδιος ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει την επιστημονική κατάρτιση και ο ίδιος να μπορεί να βρίσκει λύσεις...

Η βελτίωση, όμως, σύμφωνα με τον Hopkins (1989:171), δεν επέρχεται με διάβασμα, παρακολούθηση ταινιών ή διαλέξεις, αλλά με πρακτική ανατροφοδότηση ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν αίσθηση αυτού που κάνουν. Ίσως το σημείο που θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι ότι και ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων χρειάζεται προσοχή, ευρεία συμφωνία (Osborne, 1990:162), αλλά και

επένδυση χρόνου εξαιτίας του ότι είναι μακροχρόνια η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και η επίδραση των εκπαιδευτικών στους μαθητές (Peterson, 2000:69).

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο στην ανατροφοδότηση. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τον Περσιάνη (1998:63), θα πρέπει να αποστέλλονται σε φορείς όπως οι Πανεπιστημιακές Σχολές κατάρτισης ή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, αλλά και στην κεντρική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να συμβάλουν και οι προαναφερόμενοι φορείς στη βελτίωση των όποιων αδυναμιών ή ελλείψεων.

Ένα ακόμη πεδίο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι αυτό της επιλογής των στελεχών. Στην περίπτωση αυτή προτείνεται (Αθανασίου, 1989:249) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αποτελέσουν ένα από τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Θα πρέπει εξάλλου να επισημανθεί ότι αρκετά συστήματα αξιολόγησης σχεδιάζονται και εφαρμόζονται προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αξιοποιηθούν για επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης (Strike, 1990:386, Lee et all, 2003:57).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω πεδία όπου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται, ένας τομέας που από αρκετούς ερευνητές (Αθανασίου, 1989:249, Bacharach et all, 1990:134, Kygiakou, 1996:153) θεωρείται ότι δεν πρέπει να συνδέεται με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι αυτός που σχετίζεται με αποφάσεις για διοικητικά θέματα, όπως μεταθέσεις, αποσπάσεις και μισθολογικά ζητήματα. Ο λόγος είναι ότι ένα σύστημα αξιολόγησης βασισμένο σε παροχές αμοιβών ή διευκολύνσεων εγκυμονεί τον κίνδυνο της ανάπτυξης ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας πιθανά πολλά προβλήματα στην προσπάθεια εγκατάστασης ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση πρέπει να κατευθύνουν τις επόμενες ενέργειες-οι οποίες σημειωτέον θα πρέπει να είναι ήδη γνωστές στους εμπλεκόμενους (Bridges, 1990:152)-τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο (McLaughlin, 1990:412), έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της αξιολόγησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή τους μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Απεναντίας, η μη σύνδεση των αποτελεσμάτων με το σχεδιασμό

παρεμβάσεων καταντά την αξιολόγηση ουσιαστικά άκυρη διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1999:328). Τέλος, τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές, από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και από τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος (Hopkins, 1989:15, Δημητρόπουλος, 1999:329). Η κάθε ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά διαφορετικό τρόπο τα αποτελέσματα ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο θεωρεί ότι έγινε η αξιολόγηση.

5.6 Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Hopkins (1989:152), Peterson (2000:62) η αναφορά της αξιολόγησης απευθύνεται σε αρκετά ενδιαφερόμενα μέρη. Η εκπαιδευτική διοίκηση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα αποτελούν ακροατήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για τη διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματά της. Τα παραπάνω ακροατήρια διαφοροποιούνται στις ερωτήσεις που θέτουν, στα στοιχεία που αναζητούν, αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διαδικασία αξιολόγησης λόγω του ότι οι ανάγκες τους και η χρηστικότητα της αξιολόγησης διαφοροποιούνται μεταξύ τους (The joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:27-31, Peterson, 2000:62). Έτσι λοιπόν χρειάζεται προσοχή στο ύφος της διατύπωσης επειδή πιθανά οι διαφορετικές ομάδες θα προσεγγίσουν αλλά και θα ερμηνεύσουν κατά διαφορετικό τρόπο την τελική κρίση. Ο αξιολογητής πρέπει να χρησιμοποιήσει κατάλληλη μεθοδολογία προκειμένου να πληροφορήσει τις διαφορετικές ομάδες εξασφαλίζοντας ότι έγιναν κατανοητά τα αποτελέσματα, αλλά και να είναι έτοιμος να αποσοβήσει πιθανές παρερμηνείες (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:32-36, Hopkins, 1989:152).

Σε αντίθεση με την πληροφόρηση, η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να επιτρέπεται σε όσους νομιμοποιούνται να έχουν πρόσβαση (Stufflebeam and Sanders, 1990:422). Αυτό το δικαίωμα απευθύνεται στους άμεσα εμπλεκόμενους (Hopkins, 1989:173) δηλαδή στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς και στους διοικητικούς και επιστημονικούς προϊστάμενους των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1999:276, Παπασταμάτης,

2001:61). Εξάλλου η αξιολόγηση θα είχε μικρή επίδραση εάν οι ενδιαφερόμενοι και κυρίως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έγκαιρη ενημέρωση για τα αποτελέσματά της. Μια εκπαιδευτικός αναφερόμενη στην αναγκαιότητα της γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς αναφέρει χαρακτηριστικά:

....ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να έχει πρόσβαση για να βελτιωθεί ...μα αυτός είναι ο σκοπός, αν δεν έχει ο ίδιος πρόσβαση, καταστραφήκαμε, μόνο κρίση θα είμαστε.....

Επισημαίνεται τέλος ότι η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να γίνεται πριν την επίσημη και ασφαλή καταχώρησή τους (Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Peterson, 1990:112), έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν το δικαίωμα να προβάλουν τεκμηριωμένα την όποια αντίθεσή τους στις κρίσεις των αξιολογητών (Αθανασίου, 1989:240). Μια εκπαιδευτικός αναφερόμενοι στο δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης αναφέρει χαρακτηριστικά:

....σαφώς και πρέπει να την παρέχει, αν είναι δυνατόν. Μπορεί να βρεθείς ένοχος και να μην έχεις να κάνεις το δικαίωμα έφεσης.... να υπερασπιστείς τον εαυτό σου..... δεν μπορείς να κρίνεις τον άλλον ένοχο και να μην του δώσεις το δικαίωμα να απολογηθεί....

Μια άλλη εκπαιδευτικός επισημαίνει τον κίνδυνο της παγίδευσης της αξιολόγησης στη διαδικασία των ενστάσεων. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

..... το να μπούμε σε μια λογική ενστάσεων είναι και επικίνδυνο γιατί μπορεί να γίνεται μετά η ένσταση της ένστασης. Συνεχώς θα κάνουμε αυτή τη δουλειά, κάπου πρέπει να μπούνε και κάποια όρια..... είναι δημοκρατικό και η αξιολόγηση βέβαια πρέπει να είναι δημοκρατική αλλά ξέρεις και η κατάχρηση δεν είναι δημοκρατία κάπου εκεί πρέπει να υπάρχουν κάποια όρια, τώρα πως; ...

Το δικαίωμα ενστάσεων αποτελεί μια βασική παράμετρο στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνολικά. Πιθανά μπορεί να θεωρηθεί ότι προσδιορίζει τη δημοκρατικότητα της αξιολόγησης.

5.7 Τρόποι αποτίμησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να διατυπώνονται ή να περιγράφονται με τρόπο που να διευκολύνει τη χρησιμοποίησή τους. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999:320) συνήθως χρησιμοποιούνται η αριθμητική, η φραστική, η περιγραφική, η γραφική μέθοδος αλλά και συνδυασμός των παραπάνω. Η περιγραφική παρουσίαση της απόδοσης των εκπαιδευτικών βοηθά τους αξιολογητές στην τελική κρίση τους, παρέχει τη βάση στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους (Milanowski, 2001:198, Λαθούρης, 2001:230) και υποστηρίζει τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης. Απεναντίας θεωρείται ότι η χρήση της αριθμητικής, ποσοτικής αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, η οποία εξυπηρετείται καλύτερα με τη χρήση της εκατοντάβαθμης κλίμακας (Δημητρόπουλος, 1999:275) διευκολύνει περισσότερο την αξιοποίηση σε διοικητικό επίπεδο (Λαθούρης, 2001:230).

5.8 Αντικειμενικότητα- εγκυρότητα- αξιοπιστία στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα εξαιτίας του ότι ενδιαφέρεται να αποτιμήσει την αξία ενός προσώπου ή προγράμματος (Λάμνιας, 2001:81). Οι Stufflebeam and Shinfield (1995:30) θεωρούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που ουσιαστικά αποτελεί κρίση για την υιοθέτηση συγκεκριμένων επιλογών και τη μη υιοθέτηση εναλλακτικών, στηρίζεται ολόενα και περισσότερο σε αντικειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία, όμως, δεν είναι τεχνική εφαρμογή ενός συνόλου καλά ορισμένων διαδικασιών και προβλέψιμων προβλημάτων, γεγονός που περιορίζει την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση του

έργου των εκπαιδευτικών (Bacharach et all, 1990:143, Κατσουλάκης, 1994:39, Verloop et all, 2002:244)

Έτσι λοιπόν εμφανίζονται αρκετά προβλήματα αναφορικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Η κρίση των αξιολογητών πιθανά να μην συνυπολογίζει το γεγονός ότι το επίπεδο της απόδοσης, όπως αυτό εκτιμήθηκε κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης να μην αντανακλά και το πραγματικό επίπεδο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Ovando, 2001:226). Ιδιαίτερα όταν δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο οι αξιολογητές να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν τα παρατηρούμενα γεγονότα της διδασκαλίας, πιθανά, κατά διαφορετικό τρόπο (Altrichter, Kepler and Specht, 1997:40). Η κρίση, όμως, των αξιολογητών εξαρτάται από την αντικειμενικότητα των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν. Όταν αυτή βασιστεί σε μη αντικειμενικές πληροφορίες τότε προκαλούνται σοβαρότατα προβλήματα στη συνολική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πλέον μπορεί να χαρακτηριστεί ως άδικη, ανεπαρκής, ανακριβής και υποκειμενικά κατασκευασμένη (Piggot-Irvine, 2003:172). Παράλληλα τίθεται και το ζήτημα της αντικειμενικότητας των κατηγοριοποιήσεων και των συγκρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Altrichter, Kepler and Specht, 1997:44, Ovando, 2001:226).

Αναφορικά με τα παραπάνω ο Δημητρόπουλος (1999:270) επισημαίνει ότι στις κοινωνικές επιστήμες η αντικειμενικότητα είναι περιορισμένη. Ίσως, λοιπόν, θα πρέπει να αποδεχτούμε το γεγονός ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από ανθρώπους και αναπόφευκτα στην όλη διαδικασία εμπεριέχεται και η υποκειμενικότητα των αξιολογητών. Χαρακτηριστική είναι η θέση που εκφράζεται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος σημειώνει:

....σε κάποιο βαθμό μέσα στη διαδικασία της αξιολόγησης δικαιολογείται η αδικία...

Αρκετοί ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999, Peterson, 2000:52) θεωρούν ότι η υποκειμενικότητα του αξιολογητή μπορεί να λειτουργήσει θετικά υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Η υποκειμενική κρίση του αξιολογητή ενισχύεται όταν βασίζεται στα περισσότερο αντικειμενικά δεδομένα, όταν περιορίζονται έμφυτες προκαταλήψεις, εμπλέκονται οι συμμετέχοντες και η λογική χαρακτηρίζει τις πράξεις.

Αν και τα προβλήματα στην εξασφάλιση της αντικειμενικότητας είναι πολλά, υποστηρίζεται (Λάμνιας, 2001:81-84) ότι μπορεί να αποφευχθεί η παγίδευση της αξιολόγησης μεταφέροντας τον προβληματισμό από την αντικειμενικότητα στην εγκυρότητα, η οποία θεωρείται (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:117) και η σημαντικότερη διάσταση στην αξιολόγηση. Ο Dwyer (1995:71) επισημαίνει τη σημαντικότητα της εγκυρότητας υποστηρίζοντας ότι ο στόχος της βελτίωσης της διδασκαλίας βασίζεται στην εγκυρότητα της αξιολόγησης. Τα στοιχεία που καθορίζουν την εγκυρότητα αναφέρονται στο κατά πόσο η αξιολόγηση αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στη βάση του περιγραφόμενου ρόλου και της αποδεκτής επαγγελματικής πρακτικής (Hopkins, 1989:55, Osborne, 1990:165, Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Uhlenbeck et al, 2002:257). Γεγονός που ουσιαστικά σημαίνει ότι είναι απαραίτητο τα κριτήρια αξιολόγησης να αντλούνται από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα. Πώς όμως ενισχύεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης;

Η εγκυρότητα της αξιολόγησης αυξάνει όταν συλλέγονται στοιχεία από πολλαπλές πηγές πληροφόρησης με διάφορα όργανα μέτρησης, καλύπτοντας το σύνολο των πλευρών της διδασκαλίας. Επίσης είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το πλαίσιο και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία (Μάνδαλος, 1996:267, Uhlenbeck et al, 2002:258), αλλά και από το πώς ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:117).

Επίσης η εγκυρότητα ενισχύεται από τον αυξημένο βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (Dwyer, 1995:71, Beijaard et al, 2002:260), δίνοντας την ευκαιρία στους αξιολογούμενους να σχολιάζουν τις προσπάθειες και τις επιλογές τους (Peterson, 2000:70). Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τι συμβαίνει στην τάξη τους και είναι σε θέση να προτείνουν τον καταλληλότερο συνδυασμό πηγών για την αξιολόγησή τους (Peterson, 2000:54).

Τέλος, η εγκυρότητα της αξιολόγησης εξαρτάται και από την ύπαρξη ενός αξιόπιστου συστήματος προστιθέμενης αξίας το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μέσα από την μέτρηση των επιτευγμάτων των μαθητών και συνεκτιμώντας πλήθος άλλων παραγόντων να εντοπίζονται οι διαφορετικοί χαρακτηρισμοί για τον κάθε εκπαιδευτικό (Reynolds and Muijs, 2003:95). Επίσης στην περίπτωση που μετρώνται οι επιδόσεις των μαθητών η εγκυρότητα της αξιολόγησης αυξάνει όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τη μεθοδολογία των εξετάσεων, τα

περιεχόμενα των τεστ και τη μεταξύ τους σύνδεση (Pearlman and Tannenbaum, 2003:620). Διαφορετικά η σύνδεση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών δεν αποτελεί αξιόπιστο στοιχείο προκειμένου ο αξιολογητής να προβεί σε μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Stufflebeam and Sanders, 1990:423, Τσιάκαλος, 1992:37).

Η αξιοπιστία αποτελεί επίσης σημαντική διάσταση στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Κατά την αξιολόγηση πρέπει να περιγράφεται αξιόπιστα η εργασία των εκπαιδευτικών παρέχοντας τεκμηριωμένες ενδείξεις για την απόδοσή τους. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι πληροφορίες πρέπει να είναι αξιόπιστες προερχόμενες από πηγές οι οποίες έχουν περιγραφεί λεπτομερώς (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:112) και τα συμπεράσματα συνδέονται λογικά με τα δεδομένα (Stufflebeam and Sanders, 1990:423).

Η αξιοπιστία της αξιολόγησης δεν είναι πάντοτε εξασφαλισμένη αλλά εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981:121). Τα διαφορετικά πλαίσια διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην κρίση επειδή η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη σε συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας δεν μπορεί όμως, να έχει γενική ισχύ (Stufflebeam and Shinfield, 1995:17, Uhlenbeck et all, 2002:257). Με άλλα λόγια η κρίση για την απόδοση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας δεν προσδιορίζει κατ' ανάγκη και μια επόμενη κρίση σε διαφορετικό πλαίσιο εργασίας. Επίσης η αξιοπιστία εξαρτάται και από τον έλεγχο της διαδικασίας αξιολόγησης, των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται και των δεδομένων που συλλέγονται (Peterson, 2000:70). Οι πολλαπλές πηγές πληροφόρησης γονείς, μαθητές, σχεδιασμός μαθημάτων, η ύπαρξη αρκετών αξιολογητών και ιδιαίτερα όταν υπάρχει κάποιος με ειδίκευση στο συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας (Bridges, 1990:155), η κοινή κατανόηση των κριτηρίων (Uhlenbeck et all, 2002:258), η ενσωμάτωση στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες πιθανά προηγούνται της διαδικασίας αξιολόγησης (McLaughlin, 1990:405) αυξάνουν την αξιοπιστία.

Σύμφωνα με τον Peterson (2000:70) βασικός συντελεστής αξιοπιστίας της αξιολόγησης είναι ο αξιολογητής. Για αρκετούς, όμως, αξιολογητές η αξιοπιστία δεν είναι άμεσης προτεραιότητας. Έτσι λοιπόν μεταθέτουν το ενδιαφέρον τους στην εγκυρότητα της αξιολόγησης (Hopkins, 1989:55). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι

αυξημένη προσοχή στην αξιοπιστία λειτουργεί σε βάρος της εγκυρότητας της αξιολόγησης (Beijaard et all, 2002:260).

Συνεπώς το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να εστιάζει στην ποιότητα της διδακτικής πράξης αλλά και τις εκροές των μαθητών. Επίσης να συνοψολογίζονται η προστιθέμενη αξία, η γνώμη και άλλων ομάδων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως των γονέων και των μαθητών (Kyriakides and Campbell, 2003:32). Να εξασφαλίζεται αξιόπιστη και έγκυρη μέτρηση της επίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή πορεία των μαθητών στο χρόνο, σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης και ευέλικτη χρησιμοποίησή τους καθώς και διάθεση του απαιτούμενου χρόνου. Επιπλέον είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση της σημαντικότητας της αξιολόγησης καθώς και η διαμόρφωση ανοικτών σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ των εμπλεκόμενων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα όποια προβλήματα και να επιτευχθεί ο στόχος της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν συνθήκες που αυξάνουν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (Παπασταμάτης, 2001:57, Piggot-Irvine, 2003:175).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως ήδη έχει αναφερθεί, δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας από το 1982 μέχρι και σήμερα. Θα μπορούσε, όμως, να υποστηριχθεί ότι στο άμεσο μέλλον θα δούμε να εφαρμόζεται η αξιολόγηση και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια κάτι ανάλογο έχει ειπωθεί σε αρκετές περιπτώσεις κατά το παρελθόν, παρόλα αυτά η τωρινή πολιτική και κοινωνική συγκυρία αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του θεσμικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος γεγονός που αναφέρεται και στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Υπό αυτή την έννοια η παρούσα μελέτη πιθανά να βρίσκεται χρονικά πολύ κοντά στην πραγματοποίηση μίας βασικής, όχι μόνο θεσμικής μα και ουσιαστικής αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση χρειάζονται και τη σύμπραξη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ίσως αποτελεί αναποτελεσματική πρακτική οι σχεδιαζόμενες καινοτομίες να εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί να καλούνται απλά να υποστηρίξουν την εφαρμογή τους. Αρκετοί ερευνητές αλλά και υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής εκτιμούν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνεισφέρουν σημαντικά τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των καινοτομιών. Αυτό που συνάγεται από τα παραπάνω και συνδέεται με την παρούσα έρευνα είναι ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αποτελεί πολύτιμη γνώση που συμβάλλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους είναι χρήσιμη για αρκετούς λόγους. Πρώτον, συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερο, εντοπίζονται τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος

αξιολόγησης. Τρίτον, στο συμβολικό επίπεδο αναδεικνύεται η αίσθηση ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή ευθύνη των εμπλεκομένων, αυξάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αποδοχή και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της.

Στα είκοσι και πλέον χρόνια που δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας το ΥΠΕΠΘ έχει παρουσιάσει περισσότερα από δέκα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση. Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει διατυπώσει πλουραλιστικά τις θέσεις της, ενώ το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει συγκεκριμένη σχετική πρόταση. Η γενικότερη συζήτηση είναι πράγματι ενδιαφέρουσα και συχνά εκφράζονται αντικρουόμενες απόψεις. Παρόλα αυτά θα μπορούσε πιθανά να υποστηριχθεί ότι υφίσταται μία δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο και μπορούν να τροφοδοτήσουν την όλη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα είναι πραγματικά ελάχιστες. Συμπερασματικά λοιπόν προκύπτει ότι η συζήτηση διεξάγεται βασιζόμενη σε θέσεις που δεν υποστηρίζονται όσο θα αναμενόταν από τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών. Η πραγματικότητα αυτή σίγουρα δεν εμπλουτίζει το γενικότερο προβληματισμό αλλά και δεν υποστηρίζει τη λήψη των όποιων αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό μα και ταυτόχρονα ευαίσθητο ζήτημα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους 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 κατόπτευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύνολο των ερωτημάτων που σχετίζονται άμεσα με το σύστημα αξιολόγησης του έργου τους, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν διερευνηθεί, παρά ελάχιστα, οι απόψεις τους. Τα ερωτήματα αυτά συνδέονται με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγησή τους καθώς και με ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη. Βέβαια ενδιαφέρον αποκτά και η ανάδειξη των όποιων προσδοκιών έχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επιδιώκεται επίσης να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης. Στα παραπάνω

εντοπίζεται εξάλλου και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

Ίσως ο περισσότερο ανασταλτικός παράγοντας στη διεξαγωγή της έρευνας να αποτελεί το γεγονός ότι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει να πραγματοποιηθεί εδώ και περισσότερο από είκοσι χρόνια. Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας αναφορικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη επιβάλλει πιθανά τους περιορισμούς της στη διεξαγωγή της έρευνας. Από την άλλη, όμως, εμπεριέχει τη δυναμική του νέου που πρόκειται να εμφανιστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Πώς θα διαμορφωθεί, πώς θα λειτουργήσει και ποια θα είναι η συμβολή της αξιολόγησης στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου τους. Ο σκοπός αυτός αποκτά ιδιαίτερη αξία όταν υποστηρίζεται (Milanowski, 2001:209) ότι κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης πρέπει να αναγνωρίζονται και να μετρώνται όλα τα πιθανά αίτια που συγκροτούν το βαθμό αποδοχής του συστήματος αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι λοιπόν η παρούσα έρευνα στοχεύει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω επίκαιρα και συγχρόνως κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

1. Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους; Ποια είναι η βασική επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν για να στηρίξουν τη θέση τους;
2. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης του έργου τους; Σε ποια κριτήρια, φορείς και μεθόδους αξιολόγησης δίνουν προτεραιότητα; Ποιοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών;

3. Ποιος ή ποιοι νομιμοποιούνται να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης; Πώς θα επιθυμούσαν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών; Ποια είναι η άποψή τους για το δικαίωμα υποβολής ενστάσεων επί του αξιολογικού αποτελέσματος;
4. Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»;

Από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να διαπιστώσει:

- το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται από το ΥΠΕΠΘ
- πού διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το σύστημα αξιολόγησης που προωθείται από το ΥΠΕΠΘ
- πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τα μέρη του συστήματος αξιολόγησης
- ποιες είναι οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών καθώς και ποια τα κέρδη που πιθανά προσδοκούν από την αξιολόγησή τους
- ποια τα σημεία τα οποία προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς
- ποιους και ποιες διαδικασίες εμπιστεύονται οι εκπαιδευτικοί

Θεωρείται ότι η γνώση που προκύπτει από την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία καθώς και στην εξέλιξη του συστήματος αξιολόγησης.

6.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Τα διερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους σε καθένα από τα βασικά στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης (σκοπούς-στόχους, επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, παράγοντες που πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη, κριτήρια, φορείς, μεθόδους, γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, δικαίωμα ένστασης επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης);

- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους στην ικανοποίηση που νιώθουν από την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και στις πηγές από τις οποίες αντλούν τη σχετική ενημέρωση;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους στην ικανοποίηση που νιώθουν από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και στις πηγές από τις οποίες αντλούν τη σχετική ενημέρωση;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους στον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό ενημέρωσή τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους απέναντι στην αξιολόγηση καθώς και στα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν για να αιτιολογήσουν την άποψή τους;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με το βαθμό ενημέρωσής τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών σε καθένα από τα στοιχεία του συστήματος

αξιολόγησης (σκοπούς-στόχους, επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κριτήρια, φορείς, μεθόδους, γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, δικαίωμα ένστασης επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης);

- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με την επιλογή του Διευθυντή ως αξιολογητή, στα επιχειρήματα υπέρ και κατά που αναφέρονται άμεσα στους φορείς αξιολόγησης, στα κριτήρια των οποίων την ευθύνη αξιολόγησης έχει ο Διευθυντής, στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, στη μεθοδολογία, τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, στην ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, το δικαίωμα ένστασης;
- Διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο επίπεδο ανάλογα με την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή, στα επιχειρήματα υπέρ και κατά που αναφέρονται άμεσα στους φορείς αξιολόγησης, στα κριτήρια των οποίων την ευθύνη αξιολόγησης έχει ο Σχολικός Σύμβουλος, στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, στη μεθοδολογία, τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, στην ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, το δικαίωμα ένστασης;

6.4 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Ο εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με στοιχεία από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, καθώς και από τα γραφεία των Διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Κρήτης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι) που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης είναι 3.163.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στον πληθυσμό της παρούσας έρευνας δε συμπεριλαμβάνονται οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι εκπαιδευτικοί

ειδικοτήτων, οι εκπαιδευτικοί στο Διδασκαλείο Κρήτης καθώς και οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων. Οι Διευθυντές αποκλείστηκαν επειδή υπόκεινται σε διαφορετική μορφής αξιολόγηση από εκείνη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων προτείνονται από το ΥΠΕΠΘ ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δε συμπεριλαμβάνονται στον πληθυσμό αναφοράς επειδή αφ' ενός ένας μεγάλος αριθμός εξ' αυτών εργάζεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων απασχόλησης του ολοήμερου σχολείου με διδακτικά καθήκοντα που διαφοροποιούνται από αυτά των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο πλαίσιο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Αφ' ετέρου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εντάσσονται στο πλαίσιο των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος ανήκουν παράλληλα και στην ομάδα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά λοιπόν αποτελούν μέλη ενός πληθυσμού διαφορετικού από αυτού που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί που φοιτούν στο Διδασκαλείο Κρήτης αποκλείστηκαν επίσης από τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας, επειδή θεωρήθηκε ότι το πρόγραμμα σποδών της μετεκπαίδευσής τους θα μπορούσε να έχει επίδραση στην άποψή τους για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Τέλος, στον πληθυσμό αναφοράς δεν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ειδικά δημοτικά σχολεία. Η μη συμμετοχή αυτών των εκπαιδευτικών οφείλεται στο ότι οι προτεραιότητες, οι ανάγκες και συνολικά το πλαίσιο λειτουργίας των ειδικών δημοτικών σχολείων διαφοροποιείται κατά κάποιο τρόπο από αυτό των υπολοίπων δημοτικών σχολείων.

Σημειώνεται επίσης ότι στον πληθυσμό της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Η ένταξή τους στον πληθυσμό αιτιολογείται από το ότι οι μόνιμοι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονται με ποσόστωση τόσο από τον πίνακα επιτυχόντων του ΑΣΕΠ όσο και από την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Γεγονός που σημαίνει ότι δίνεται η δυνατότητα για μονιμοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων) χωρίς να περάσουν κατ' ανάγκη με επιτυχία τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ και ως εκ τούτου είναι σημαντικό να καταγραφεί και η δική τους άποψη. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι στην Περιφέρεια Κρήτης ο αριθμός των αναπληρωτών καθώς και των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλος. Σύμφωνα με στοιχεία από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας είναι 786. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι

στον πληθυσμό αναφοράς το 30% αποτελείται από αναπληρωτές και νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει ότι ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης εκτός από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, τους μετεκπαιδευόμενους στο Διδασκαλείο Κρήτης καθώς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ειδικά δημοτικά σχολεία. Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω ο πραγματικός αριθμός των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι) που αποτελούν τον πληθυσμό αναφοράς είναι 2.641. Έτσι λοιπόν το δείγμα της παρούσας έρευνας έχει προέλθει από τον προαναφερθέντα πληθυσμό.

Σύμφωνα με τους Javeau (1996:90) και Κυριαζή (2000:119) οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η έρευνα καθώς και ο συνυπολογισμός παραγόντων που συνδέονται με την πρακτικότητα και την οικονομία προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό και τον τρόπο επιλογής του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας. Επιλέχθηκε εμπειρικό δείγμα (Βάμβουκας, 2000:165). Συνεπώς δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και άρα τα αποτελέσματα της έρευνας θα αναφέρονται μόνο στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Επιχειρήθηκε, όμως, να συγκεντρωθούν ερωτηματολόγια και από τους τέσσερις νομούς της Κρήτης λαμβάνοντας υπόψη και κάποιες συνιστώσες, όπως την οργανικότητα των σχολείων καθώς και το χώρο στον οποίο εδρεύουν. Έτσι λοιπόν με διάφορους τρόπους, κυρίως μέσω της χρησιμοποίησης ενός δικτύου συναδέλφων στάλθηκαν ερωτηματολόγια και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης, τόσο σε σχολεία των πόλεων όσων και σε σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Επισημαίνεται επίσης ότι δεν επιχειρήθηκε να διατηρηθεί η αναλογία μεταξύ του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών που εργάζονται στους τέσσερις νομούς της Κρήτης και αυτών που εντάσσονται στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Έτσι λοιπόν χορηγήθηκαν 800 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 422 (ποσοστό 52,75%). Από αυτά, 206 ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από το Ν. Ρεθύμνης, 94 από το Ν. Ηρακλείου, 71 από το Ν. Χανίων και τέλος 51 από το Ν. Λασιθίου. Έτσι λοιπόν ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 422 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 16% του πληθυσμού αναφοράς.

6.5.1 Περιγραφή του δείγματος

Σύμφωνα με στοιχεία που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 173 άνδρες (ποσοστό 41,4%) και 245 γυναίκες (ποσοστό 58,6%), ενώ 4 άτομα (ποσοστό 0,9%) δε δήλωσαν το φύλο τους.

ΠίνακαςI: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το φύλο

ΦΥΛΟ	f	%
Άνδρας	173	41,4
Γυναίκα	245	58,6
Σύνολο	418	100
Δεν Απάντησαν	4	0,9

Αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας οι 355 εκπαιδευτικοί είναι διορισμένοι (ποσοστό 84,9%), οι 63 (ποσοστό 15,1%) είναι αναπληρωτές και τέλος 4 άτομα (ποσοστό 0,9%) δεν απάντησαν.

ΠίνακαςII: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη θέση υπηρεσίας

ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	f	%
Διορισμένοι	355	84,9
Αναπληρωτές	63	15,1
Σύνολο	418	100
Δεν Απάντησαν	4	0,9

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, 188 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,9%) δήλωσαν 1-5 έτη, 44 (ποσοστό 10,5%) δήλωσαν 6-10 έτη, 38 (ποσοστό 9,1%) 11-15 έτη, 66 (ποσοστό 15,8%) 16-20 έτη, 22 (ποσοστό 5,3%) 21-25 έτη, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 25 έτη υπηρεσίας ήταν 61 (ποσοστό 14,6%). Τέλος, 3 άτομα (ποσοστό 0,7%) δεν δήλωσαν τα χρόνια υπηρεσίας τους.

ΠίνακαςIII: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	f	%
1-5	188	44,9
6-10	44	10,5
11-15	38	9,1
16-20	66	15,8
21-25	22	5,3
25>	61	14,6
Σύνολο	418	100
Δεν Απάντησαν	4	0,9

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών 213 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 51%) έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ 240 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 57,4%) έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

ΠίνακαςIV: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών

ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	f	%
Πτυχίο Π.Α	213	51
Πτυχίο Π.Τ.Δ.Ε	240	57,4
Δεν Απάντησαν	4	0,9

Από τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι 35 (ποσοστό 16,4%) έχουν και πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν και άλλο πτυχίο είναι 46 (ποσοστό 10,9%). Από αυτούς 34 (ποσοστό 8,05%) είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, 5 (ποσοστό 1,18%) είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1,6%) είναι πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,9%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

Όσον αφορά τους τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,2%) δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, 324 (ποσοστό 90,8%) απάντησαν ότι δεν έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος, 65 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,4%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

ΠίνακαςV: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Τίτλοι Μεταπτυχιακών Σπουδών	33	9,2	324	90,8
Δεν Απάντησαν	f=65 (15,4%)			

Από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές έχουν μεταπτυχιακό Α΄ κύκλου (master) 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) και 3 από αυτούς (ποσοστό 10%) έχουν προχωρήσει τις σπουδές τους και σε διδακτορικό, ενώ 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10%) δεν δήλωσαν τι είδους μεταπτυχιακές σπουδές έχουν πραγματοποιήσει.

Τέλος, 57 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,2%) δήλωσαν ότι έχουν κάνει μετεκπαίδευση, 275 (ποσοστό 82,8%) δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, ενώ 90 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,3%) δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση.

ΠίνακαςVI: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την μετεκπαίδευση

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Μετεκπαίδευση	57	17,2	275	82,8
Δεν Απαντησαν	f=90 (21,3%)			

6.6 Μέθοδοι και τεχνικές

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2000:167) η φύση του προβλήματος και ο σκοπός της έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη μέθοδο όσο και τις τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν κατά τη διεξαγωγή της. Η Κυριαζή (2000:101) θεωρεί ότι η επεξηγηματική διάσταση της δειγματοληπτικής έρευνας επιχειρεί να εξηγήσει τις τάσεις που παρουσιάζονται στο δείγμα της έρευνας και να εντοπίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των τάσεων. Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάπτυξη της γνώσης μέσα από την επαλήθευση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων.

Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες επειδή μέσω των συνεντεύξεων (Παπαναστασίου, 1996:74, Βάμβουκας, 2000:231) της χορήγησης ερωτηματολογίου, τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, την άντληση και την τυποποιημένη οργάνωση των πληροφοριών που προκύπτουν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, επιτρέπεται η ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών (Κυριαζή, 2000:99).

Το σύνολο σχεδόν των προαναφερόμενων μεθοδολογικών εργαλείων εκτιμάται ότι δημιουργούν το πλαίσιο που επιτρέπει την ικανοποίηση του βασικού σκοπού της παρούσας έρευνας. Την ανάδειξη δηλαδή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Βεβαίως στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν αναμένεται να έχουν γενική ισχύ ούτε φυσικά να αναδείξουν ομοιομορφίες. Βασικός σκοπός είναι η κατόπτευση των απόψεων των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος. Έτσι λοιπόν η ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληπτική έρευνα. Διεξήχθησαν συνεντεύξεις και χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η χρήση του ερωτηματολογίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων. Επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ η μη παρουσία του ερευνητή και η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Παπαναστασίου, 1996:61, Βάμβουκας, 2000:248, Κυριαζή, 2000:119).

Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα υπήρχαν κατά κύριο λόγο κλειστές ερωτήσεις. Τα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων αναφέρονται στην εύκολη κωδικοποίηση, συμπλήρωση και επεξεργασία τους, εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και οδηγούν τον ερωτώμενο να απαντά εντός του πλαισίου των ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά μειονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός των προσφερόμενων απαντήσεων οι οποίες δεν μπορούν να είναι εξαντλητικές σε σχέση με την κάλυψη του θέματος (Παπαναστασίου, 1996:63, Javeau, 1996:97). Στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν επίσης και τρεις ανοικτές ερωτήσεις έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Η συγκεκριμένη επιλογή είχε ως στόχο την ανάδειξη του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο βασίζονται οι απόψεις τους (Παπαναστασίου, 1996:62, Κυριαζή, 2000:127), όπως επίσης και να αξιοποιηθούν οι δηλώσεις τους προκειμένου να ενισχύσουν τόσο τη στατιστική ανάλυση όσο και να δημιουργήσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2000:129). Από την άλλη πλευρά οι ανοικτές ερωτήσεις δυσκολεύουν τον ερωτώμενο. Παράλληλα η κωδικοποίηση και η ανάλυσή τους είναι δύσκολη γεγονός που οδηγεί στην εμφάνιση περιορισμένης αξιοπιστίας. Επίσης σε αρκετά σημαντικό ποσοστό, όπως άλλωστε αναμένονταν (Κυριαζή, 2000:127), οι ανοικτές ερωτήσεις εγκαταλείφθηκαν. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ερωτώμενους χωρίς την παρουσία του ερευνητή.

Τέλος, σε αρκετές από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης του Likert (Κυριαζή, 2000:70) όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για καθεμία από τις δηλώσεις που συγκροτούν την ερώτηση. Η κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε ως εξής:

- συμφωνώ απόλυτα, πολύ σημαντικό, ναι, πολύ=5
- συμφωνώ αρκετά, αρκετά σημαντικό, ναι, αρκετά=4

- ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, μέτριας σημασίας, ναι, μέτρια=3
- διαφωνώ αρκετά, λίγο σημαντικό, όχι λίγο=2
- διαφωνώ απόλυτα, καθόλου σημαντικό, όχι, καθόλου=1

Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες. Σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους ακολουθήθηκε η ίδια σειρά ερωτήσεων με στόχο να μειωθούν οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο θέτονταν οι ερωτήσεις. Η όλη διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε έτσι ώστε να υπάρξει ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων χωρίς διακοπές, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να αναλυθεί συστηματικά το περιεχόμενό τους (Βάμβουκας, 2000:243). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον γράφοντα, ενώ κατά τη διεξαγωγή τους δεν υπήρχαν στο χώρο τρίτα άτομα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρόλος των συνεντεύξεων ήταν σημαντικός. Αρχικά συνέβαλαν στη συγκέντρωση πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες βοήθησαν στον έλεγχο των στοιχείων που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική αναδίφηση. Στόχος η αξιοποίηση όσων νέων παραμέτρων αναδεικνύονταν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενταχθούν στο ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του (Κυριαζή, 2000:143). Τέλος, οι συνεντεύξεις συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ερμηνευτικού πλαισίου με στόχο να κατανοηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να διευκολυνθεί η τελική συζήτηση.

Επίσης στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η τεχνητή ανάλυση περιεχομένου (Βάμβουκας, 2000:269) στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να μετασχηματιστούν ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά. Ειδικότερα αξιοποιήθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου όπου ενότητα ανάλυσης αποτέλεσε η σημασία των δηλώσεων (Βάμβουκας, 2000:271). Κατά την εξέταση των ανοικτών ερωτήσεων δημιουργήθηκαν κατηγορίες με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επιστημονικότητα της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα η κατηγοριοποίηση έπρεπε να εξασφαλίζει την αρχή της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 2000:274).

Κατά τον ίδιο τρόπο αναλύθηκαν και τα νομοθετικά κείμενα τα σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης των εξεταζόμενων κειμένων ήταν οι παρακάτω:

- ορισμός της αξιολόγησης

- σκοπός της αξιολόγησης
- στόχοι της αξιολόγησης
- φορείς αξιολόγησης
- κριτήρια αξιολόγησης
- μέθοδοι αξιολόγησης
- χρόνος αξιολόγησης
- δυνατότητα ενστάσεων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών
- τρόπος αποτίμησης της αξιολογικής διαδικασίας

Στο αρχικό στάδιο της προέρευνας, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών. Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου προκειμένου να ελεγχθεί η δομή του ερωτηματολογίου και η ποιότητα των ερωτήσεων. Ο στόχος ήταν να εξασφαλιστούν καλύτερες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας για το ερευνητικό εργαλείο. Η φάση της δοκιμαστικής χορήγησης δεν ανέδειξε νέα στοιχεία τα οποία έπρεπε να ενσωματωθούν στο τελικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Έτσι λοιπόν στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η οριστική χορήγησή του στο δείγμα της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δυο ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη αναφέρονταν στα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων και πιο συγκεκριμένα στο φύλο, στη θέση υπηρεσίας, στα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, στους τίτλους σπουδών, στους τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών και τέλος στη μετεκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε δεκατέσσερις ερωτήσεις. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το βαθμό ενημέρωσης που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς και τις πηγές ενημέρωσής τους. Η δεύτερη αφορούσε την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το βαθμό ενημέρωσης που έχουν αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και τις σχετικές πηγές ενημέρωσής τους. Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τρεις λέξεις ή φράσεις που τους έρχονταν στο μυαλό για τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών». Η τέταρτη ερώτηση αφορούσε τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στα οποία ενσωματώνονται τόσο οι βασικοί σκοποί όσο και οι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης του έργου των

εκπαιδευτικών. Η πέμπτη ερώτηση παρέπεμπε στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Στην έκτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση καθώς και να αιτιολογήσουν σύντομα τη θέση τους. Στην έβδομη παρουσιάζονταν τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Η όγδοη ερώτηση αφορούσε τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η ένατη ερώτηση περιλάμβανε τους φορείς ενώ η δέκατη τις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης. Η ενδέκατη αφορούσε τους φορείς στους οποίους θα πρέπει να γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα. Η δωδέκατη αναφέρονταν στην ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Η δέκατη τρίτη αφορούσε το δικαίωμα ενστάσεων των εκπαιδευτικών επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Τέλος στη δέκατη τέταρτη ερώτηση δίνονταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τις παρατηρήσεις τους για το ερωτηματολόγιο καθώς και τις προτάσεις τους για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

6.7 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα του δείγματος, προχωρήσαμε στην ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε καθεμία από τις ανοικτές ερωτήσεις του μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις –ανοικτές και κλειστές- και στη συνέχεια εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε H/Y με τη βοήθεια του προγράμματος εισαγωγής Dbase. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονοματικών και ποσοτικών μεταβλητών¹, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος κατανεμήθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες².

¹ Όλα τα ερωτήματα που ήταν διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert (αφού βέβαια προηγουμένως εξαιρέθηκε η 6^η και μη διαβαθμίσιμη κατηγορία απάντησης «δεν έχω γνώμη») αντιμετωπίστηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές.

² Η ταξινόμηση των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες, μπορεί να κριθεί απολύτως αναγκαία τόσο σε επίπεδο εφαρμογής κάποιων στατιστικών κριτηρίων (t-test για ανεξάρτητα δείγματα, one-way Anova), όσο και σε

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα σε δυο ονοματικές μεταβλητές (π.χ. «θέση ως προς την αξιολόγηση» με «ο διευθυντής ως φορές αξιολόγησης»), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 ³.

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια ονοματική ανεξάρτητη μεταβλητή με δυο κατηγορίες και μια ποσοτική (π.χ. «ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης» και «βαθμός κατοχής της διδακτέας ύλης»), εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποσοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές⁴.

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική μεταβλητή με περισσότερες από δυο κατηγορίες και μια ποσοτική (π.χ. «συμφωνία με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» και «βαθμός αξιοποίησης του διαθέσιμου χρόνου»), εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way

λειτουργικό επίπεδο υπό την ευρύτερη άποψη μιας επικοινωνίας των αποτελεσμάτων (χ^2). Συνιστά, ωστόσο, "αυθαιρεσία" στο μέτρο που αυτή η διαφοροποίηση αποσυνδέεται από το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος αλλά και τις περιοχές στατιστικής ανάλυσης μέσα από τις οποίες το αντιμετωπίζουμε. Ως εκ τούτου, η σύνδεση της προαναφερθείσας ταξινόμησης με τη χρήση όρων όπως: αιτιώδης σχέση, αίτιο-αποτέλεσμα, καθώς και η όποια άλλη συναφής ορολογία, ιδιαίτερα για το πολυδύναμο των χώρων στις Κοινωνικές Επιστήμες και τις Επιστήμες της Αγωγής, είναι άκρως περιοριστική αλλά και συνάμα παραπλανητική ως προς τον ερμηνευτικό φακό των αποτελεσμάτων.

Με το παραπάνω σκεπτικό, στην περίπτωση της δικής μας έρευνας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή x θεωρήθηκε αυτή που λειτούργησε ως κριτήριο και που «λογικά» επηρεάζει ή ασκεί κάποια επίδραση πάνω στη διαμόρφωση των τιμών μιας άλλης μεταβλητής Ψ, της εξαρτημένης.

³ Βλ. σχετικά: Καραγιώργος, Δ., 2001, 358-371, Τσάντας, Χ., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ., 1999, 3_173-185, Goodwin, J., 1995, 409-412, Grimm, L., 1993, 429-447.

⁴ Βλ. σχετικά: Γναρδέλλης, Χ., 2003, 248-252, Καραγιώργος, Δ., 2001, 348-352, Τσάντας, Χ., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ., 1999, 3_137-146, Goodwin, J., 1995, 412-414, Grimm, L., 1993, 167-188, Καλαματιανού, Α., 1992, 582-586.

ANOVA). Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποσοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε στο αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis. Στις περιπτώσεις όπου η ανάλυση διακύμανσης ή το κριτήριο των Kruskal-Wallis έδειχνε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, εφαρμόσαμε συμπληρωματικά το τεστ δυαδικών συγκρίσεων του Scheffe.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=,05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του τιμή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη λογική σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αρχικά, εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό αλλά και τις πηγές ενημέρωσής τους, τόσο για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης όσο και για το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά ακολουθούν οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των λέξεων ή φράσεων που έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών στην αναφορά του όρου «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών». Στη συνέχεια εμφανίζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί η εξέταση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς και η αιτιολογία που επικαλούνται προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους. Εξετάζονται με αναλυτικό τρόπο, ακόμη, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τους, οι παράγοντες που πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγησή του, οι φορείς αξιολόγησης καθώς και οι μέθοδοι/τεχνικές που θα πρέπει κατά την εκτίμησή τους να εφαρμόζονται. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συνέχεια στη μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν για τους φορείς στους οποίους θα πρέπει να γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τις ενδεχόμενες συνέπειες της αξιολόγησης στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών καθώς και το δικαίωμα άσκησης ένστασης από την πλευρά τους. Το περιγραφικό επίπεδο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τις τελικές παρατηρήσεις ή προτάσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους.

Σε αρκετές περιπτώσεις κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο:

- Πολύ / Πολύ σημαντικό / Συμφωνώ απόλυτα=5,
- Αρκετά / Αρκετά σημαντικό / Συμφωνώ αρκετά=4,
- Μέτρια / Μέτριας σημασίας / Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3,
- Λίγο / Λίγο σημαντικό / Διαφωνώ αρκετά=2,
- Καθόλου / Καθόλου σημαντικό / Διαφωνώ απόλυτα=1

Έτσι, μ.ο: 4,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσο όρο συμφώνησαν αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά σημαντικό ή δήλωσαν αρκετά.

7.2 Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωση για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένος (μ.ο: 2,37). Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 1 προκύπτει ότι μόνο το 14,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι νιώθει ικανοποιημένο από τη σχετική ενημέρωση, ενώ αντίθετα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (53,8%) εκφράζουν από μικρή έως και ανύπαρκτη ικανοποίηση για την ενημέρωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στον πίνακα 2 εμφανίζεται, για καθεμία από τις πηγές ενημέρωσης, η κατανομή των 194 εκπαιδευτικών του δείγματος (ή ποσοστό 46,2%) που δήλωσαν προηγουμένως ότι νιώθουν από μέτρια έως και πολύ ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης για την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	f	%
Ναι, Πολύ	4	1,0
Ναι, Αρκετά	55	13,1
Ναι, Μέτρια	135	32,1
Όχι, Λίγο	123	29,3
Όχι, Καθόλου	103	24,5
Σύνολο	420	100,0
Δεν απαντώ-δεν έχω γνώμη	2	0,5
Δεν απάντησαν	0	0,0
ΔΕΙΚΤΕΣ: \bar{X} =2,37 s=1,02		

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις από τις πηγές ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Συζητήσεις με συναδέλφους	139	71,6	55	28,4
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	126	64,9	68	35,1
Βιβλία-άρθρα	82	42,3	112	57,7
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	79	40,7	115	59,3
Επιμορφωτικά σεμινάρια	67	34,5	127	65,5
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	66	34	128	66
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	57	29,4	137	70,6
Πανεπιστημιακές σπουδές	55	28,4	139	71,6
Σχετική νομοθεσία	50	25,8	144	74,2
Internet	46	23,7	148	76,3
Μετεκπαίδευση	28	14,4	166	85,6
Κάποια άλλη	0	0,0	194	100,0
Δεν όφειλαν να απαντήσουν	f=228 (54,0%)			
Δεν απάντησαν	f=0 (0,0%)			

Από τη μελέτη των στοιχείων του πίνακα 2 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Κύριες πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι οι συζητήσεις με συναδέλφους (ποσοστό 71,6%) και οι εφημερίδες - περιοδικά - μέσα μαζικής ενημέρωσης (ποσοστό 64,9%). Τα βιβλία – επιστημονικά άρθρα, τα συνέδρια – ημερίδες - διαλέξεις, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς, οι συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, οι Πανεπιστημιακές σπουδές καθώς και η σχετική νομοθεσία εμφανίζονται με μέτρια ποσοστά και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συνιστούν μια μεσαία κατηγορία ως προς τα ποσοστά

εκπροσώπησης των πηγών ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα ποσοστά αυτά κατά φθίνουσα σειρά ιεράρχησης κυμαίνονται από 42,3% έως και 25,8%. Τέλος, το internet με ποσοστό 23,7% και η μετεκπαίδευση με ποσοστό 14,4% αποτελούν την τελευταία κατηγορία των πηγών ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι βασικές πηγές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να ενημερωθούν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι οι συζητήσεις με συναδέλφους και η ενημέρωση από εφημερίδες, περιοδικά και μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αντίθετα, οι θεσμοθετημένες δραστηριότητες καθώς και η βιβλιογραφική αναδίφηση εντάσσονται στη μεσαία κατηγορία των πηγών ενημέρωσής τους. Αυτό πιθανά να σημαίνει, χωρίς να μειώνεται η σημασία της ανταλλαγής απόψεων ή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα, ότι δεν αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό πιθανές δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ή δεν παρέχονται τέτοιες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς, όπως για παράδειγμα συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, παρακολούθηση σχετικών συνεδρίων, ημερίδων και διαλέξεων, κ.α. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η σχετικά χαμηλή θέση στην οποία εμφανίζονται οι Πανεπιστημιακές σπουδές. Τίθεται κατά συνέπεια το ερώτημα σε ποιο βαθμό τα Παιδαγωγικά Τμήματα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της συγκεκριμένης περιοχής και την έχουν ενσωματώσει στα προγράμματα σπουδών τους.

7.3 Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ενημέρωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Ο ιδιαίτερα χαμηλός μέσος όρος (μ.ο:1,97) εντυπωσιάζει και δείχνει εύγλωττα το έλλειμμα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησής τους. Μόλις το 7,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν από αρκετά έως και πολύ ικανοποιημένοι από τη ενημέρωση που έχουν, ενώ αντίθετα 3 στους 4 εκπαιδευτικούς (74,6%) απαντούν από λίγο έως και καθόλου ικανοποιημένοι. Το γεγονός αυτό αξίζει τον κόπο να επισημανθεί ιδιαίτερα γιατί η συζήτηση για την

αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών απασχολεί την εκπαιδευτική αλλά και την ακαδημαϊκή κοινότητα για περισσότερα από είκοσι χρόνια. Προκαλεί οπωσδήποτε εντύπωση η έλλειψη ενημέρωσης για ένα τέτοιο θέμα που προβληματίσε και συνεχίζει να προβληματίζει τόσο έντονα, ενώ δημιουργεί προβληματισμό ο τρόπος με τον οποίο φαίνεται να αντιμετωπίζουν το θέμα τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης ως προς την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους

ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	f	%
Ναι, Πολύ	2	0,5
Ναι, Αρκετά	31	7,4
Ναι, Μέτρια	73	17,5
Όχι, Λίγο	158	37,8
Όχι, Καθόλου	154	36,8
Σύνολο	418	100,0
Δεν απαντώ-δεν έχω γνώμη	3	0,7
Δεν απάντησαν	1	0,2
ΔΕΙΚΤΕΣ: $\bar{X}=1,97$ $s=0,94$		

Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις πηγές από τις οποίες αντλούν ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησής τους εμφανίζεται στον πίνακα 4. Η κατανομή αφορά το ¼ περίπου των εκπαιδευτικών (106 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 25,4%) που δήλωσαν από μέτρια έως και αρκετά ικανοποιημένοι για τη σχετική ενημέρωση.

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις πηγές ενημέρωσής τους αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους

ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης	66	62,3	40	37,7
Συζητήσεις με συναδέλφους	63	59,4	43	40,6
Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	50	47,2	56	52,8
Σχετική νομοθεσία	46	43,4	60	56,6
Βιβλία-άρθρα	34	32,1	72	67,9
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	26	24,5	80	75,5
Επιμορφωτικά σεμινάρια	23	21,7	83	78,3
Internet	19	17,9	87	82,1
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	18	17	88	83
Κάποια άλλη	0	0,0	106	100,0
Δεν όφειλαν να απαντήσουν	f=316 (74,9%)			
Δεν απάντησαν	f=0 (0,0%)			

Κύριες πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζονται να είναι ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος με ποσοστό 62,3%, καθώς και οι συζητήσεις με συναδέλφους που καταλαμβάνουν ποσοστό 59,4%. Οι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς, η σχετική νομοθεσία, τα βιβλία-άρθρα και οι επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις) συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 47,2% έως 24,5%. Μικρά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε επιμορφωτικά σεμινάρια (21,7%), διαδίκτυο (17,9%), ενώ την τελευταία θέση στις πηγές ενημέρωσης καταλαμβάνει ο Σχολικός Σύμβουλος με ποσοστό 17%.

Από τις έντονες διαφοροποιήσεις του ύψους των ποσοστών των διαφόρων πηγών ενημέρωσης απορρέουν εύλογα τρεις επισημάνσεις. Η πρώτη έχει αναφερθεί ήδη κατά την εξέταση των πηγών ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αφορά στην έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών μέσα από θεσμοθετημένες δράσεις ή δραστηριότητες, με συνέπεια να αναζητούν οι ίδιοι ενημέρωση μέσα από άτυπες κυρίως μορφές. Η δεύτερη επισήμανση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης και αφορά στη διαπίστωση ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους από τα Μ.Μ.Ε, τους συναδέλφους ή τους συνδικαλιστικούς φορείς. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και πάλι τη σημαντικότητα του τρόπου με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στον επαγγελματικό τους χώρο. Είναι ίσως πιθανό οι διαμορφωμένες απόψεις κάποιων συναδέλφων που είναι ενημερωμένοι, οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων και τα δημοσιεύματα σε ημερήσιο ή ηλεκτρονικό τύπο (χωρίς να εξετάζεται εδώ η εγκυρότητα και η αξιοπιστία όλων αυτών) να είναι οι κύριες πηγές αυτών που εμφανίζονται ως ικανοποιημένοι από την πληροφόρηση που έχουν. Η τρίτη επισήμανση αφορά στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Η έλλειψη ενημέρωσης από το Σχολικό Σύμβουλο μπορεί ίσως να οφείλεται στο ότι αυτός προτείνεται από όλα σχεδόν τα νομοθετικά κείμενα ως βασικός φορέας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Επειδή, όμως, η αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη μέχρι σήμερα, είναι πιθανόν να αποφεύγεται και η σχετική συζήτηση από τους Σχολικούς Συμβούλους, εφόσον πρόκειται για ένα θέμα που ίσως προκαλέσει κάποιες αντιπαραθέσεις, διαταράσσοντας έτσι τη σχέση του Σχολικού Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση τον προσανατολιστικό χαρακτήρα του έργου του. Μια άλλη εκδοχή

είναι να θεωρείται η παραπάνω συζήτηση ότι βρίσκεται εκτός των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβουλίου.

7.4 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»

Η τρίτη από τις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχηματίστηκαν έξι βασικές κατηγορίες απάντησης.

➤ Η πρώτη κατηγορία «*Θετικοί χαρακτηρισμοί – ανάδειξη θετικών στοιχείων*» περιλαμβάνει όλες τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος που χαρακτηρίζουν με θετικό τρόπο την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας διάφορα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν δηλώσεις που αναφέρονται στις δυνατότητες που παρέχει η αξιολόγηση για βελτίωση, ανατροφοδότηση, ενίσχυση της υπευθυνότητας, θετικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, αξιοκρατία και έλεγχο της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών.

➤ Στη δεύτερη κατηγορία «*Αρνητικοί χαρακτηρισμοί – μηχανισμός ελέγχου*» περιλαμβάνονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών με δηλώσεις που την χαρακτηρίζουν ως μηχανισμό ελέγχου.

➤ Η τρίτη κατηγορία «*Προβληματικές σχέσεις*» περιέχει δηλώσεις που αναφέρονται στις αρνητικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων έμπυχων συντελεστών της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων και σχέσεων εξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών, θα ενισχύσει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, με συνέπεια την πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς.

➤ Η τέταρτη κατηγορία «*Ζητήματα διαδικασίας*» αντιστοιχεί σε δηλώσεις που σχετίζονται με αρνητικά ζητήματα της διαδικασίας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνονται σ' αυτή την κατηγορία αναφορές σε κριτήρια, φορείς και τη γενικότερη μεθοδολογία της αξιολόγησης.

➤ Η πέμπτη κατηγορία «*Αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς*» περιλαμβάνει τις αρνητικά φορτισμένες δηλώσεις που αναφέρονται στις επιπτώσεις της αξιολόγησης στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, συνδέοντάς την με ζητήματα προαγωγής, οικονομικής εξέλιξης, μετάθεσης, απόσπασης και μετάταξης των εκπαιδευτικών.

➤ Τέλος, στην έκτη κατηγορία «*Κάτι άλλο*» εντάσσονται όλες οι υπόλοιπες δηλώσεις που δεν κατέστη δυνατό να ενταχθούν στις προηγούμενες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα σε αυτή την κατηγορία αντιστοιχούν δηλώσεις για εξετάσεις και βαθμολογία των εκπαιδευτικών, μέτρηση της απόδοσης των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 5α

Κατανομή συχνοτήτων στις διάφορες κατηγορίες απάντησης όλων των λέξεων ή φράσεων που έγραψαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τον όρο «*αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	Λέξεις ή φράσεις	
	f	%
Αρνητικοί χαρακτηρισμοί - μηχανισμός ελέγχου	227	25,9
Ζητήματα διαδικασίας	209	23,9
Θετικοί χαρακτηρισμοί - ανάδειξη θετικών στοιχείων	199	22,7
Προβληματικές σχέσεις	166	19,0
Αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς	31	3,5
Κάτι άλλο	44	5,0
Σύνολο	876	100,0
Δεν απάντησαν	79	18,7

Πίνακας 5β

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθεμία από τις κατηγορίες απάντησης αναφορικά με τον όρο «*αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Αρνητικοί χαρακτηρισμοί - μηχανισμός ελέγχου	168	49,0	175	51,0
Ζητήματα διαδικασίας	155	45,2	188	54,8
Θετικοί χαρακτηρισμοί - ανάδειξη θετικών στοιχείων	132	38,5	211	61,5
Προβληματικές σχέσεις	125	36,4	218	63,6
Αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς	26	7,6	317	92,4
Κάτι άλλο	40	11,7	303	88,3
Δεν απάντησαν	f=79 (18,7%)			

Στον πίνακα 5α δίνεται η κατανομή όλων των λέξεων ή φράσεων που έγραψαν οι 343 εκπαιδευτικοί του δείγματος που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, σε καθεμία από τις κατηγορίες απάντησης. Έτσι, π.χ. στην κατηγορία «*Αρνητικοί χαρακτηρισμοί – μηχανισμός ελέγχου*» του πίνακα 5α εντοπίζονται 227 λέξεις ή φράσεις να ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία σε σχέση με το συνολικό τους αριθμό που είναι 876 (ποσοστό 25,9%). Ο πίνακας 5β φωτίζει συμπληρωτικά αλλά με ουσιαστικό τρόπο τα στοιχεία του πίνακα 5α. Δεν αφορά στην κατανομή του συνόλου των λέξεων ή φράσεων αλλά στην κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες απάντησης. Συγκρίνοντας, έτσι, τα στοιχεία του πίνακα 5α με τα αντίστοιχα του πίνακα 5β διαπιστώνεται π.χ. ότι οι 227 λέξεις ή φράσεις της κατηγορίας «*Αρνητικοί χαρακτηρισμοί – μηχανισμός ελέγχου*» έχουν προκύψει από τις απαντήσεις 168 μόνο εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που δεν έδωσαν μια μόνο λέξη ή φράση από τις τρεις που τους ζητήθηκαν να αντιστοιχεί στην παραπάνω κατηγορία αλλά και δυο, ίσως σε κάποιες περιπτώσεις και τρεις.

Από τη διαίρεση του συνολικού αριθμού των λέξεων-φράσεων δια του αριθμού των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην υπό εξέταση ερώτηση στον πίνακα 5α (876/343) ή από την άθροιση των ποσοστών της στήλης «*ναι*» στον πίνακα 5β (255,3%), διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έγραψαν κατά μέσο όρο 2,6 λέξεις ή φράσεις σε σχέση με τις 3 που τους ζητήθηκαν. Αυτό είναι δηλωτικό στοιχείο της διάθεσης των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα και ενδεικτικό ίσως των ποικίλων σκέψεων ή συναισθημάτων που δημιουργεί το άκουσμα της φράσης «*αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*».

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 5α προκύπτει ότι η κατηγορία «*Θετικοί χαρακτηρισμοί – ανάδειξη θετικών στοιχείων*» καταλαμβάνει μόλις το 22,7% του συνολικού αριθμού των λέξεων ή φράσεων που σημειώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι τέσσερις κατηγορίες που αφορούν σε λέξεις ή εκφράσεις που είναι αρνητικά φορτισμένες, εκφράζοντας κατά συνέπεια το σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, συγκεντρώνουν ποσοστό 72,3%. Το υπόλοιπο 5,0% αντιστοιχεί σε λέξεις ή εκφράσεις μη δυνάμενες να ταξινομηθούν στις υπόλοιπες κατηγορίες. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα ήταν και αυτές αρνητικά φορτισμένες.

Από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 5β προκύπτει ότι το 49% των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδει από έναν έως και τρεις αρνητικούς

χαρακτηρισμούς στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, εκλαμβάνοντάς την ως μηχανισμό ελέγχου. Το 45,2% των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το 36,4% κάνουν αναφορά στη δημιουργία προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (7,6%) αναφέρεται στην αρνητική σύνδεση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με το εργασιακό τους καθεστώς. Από την άλλη πλευρά, μόνο τα 2/5 των εκπαιδευτικών (132 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 38,5%) χαρακτηρίζουν με θετικό τρόπο την αξιολόγηση και αναδεικνύουν τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης. Αξίζει τον κόπο να προστεθεί εδώ ότι η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης έδειξε ακόμη ότι στο σύνολο των 132 εκπαιδευτικών, μόλις 9 εκπαιδευτικοί έγραψαν τρεις λέξεις ή εκφράσεις που εντάσσονται όλες στην κατηγορία «*Θετικοί χαρακτηρισμοί – ανάδειξη θετικών στοιχείων*», δηλώνοντας έτσι με έμμεσο αλλά απόλυτο τρόπο τη θετική τους διάθεση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Από τους υπόλοιπους, οι 49 έγραψαν δύο και οι 74 μόνο έναν. Τέλος, ένα ποσοστό 11,7% των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε διάφορα άλλα θέματα μη δυνάμενα να καταταγούν στις κατηγορίες που σχηματίστηκαν.

7.5 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 6 εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν ολόκληρη την ερώτηση ή εγκατέλειψαν κάποιες από τις δηλώσεις της βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δεν ξεπερνούν συνολικά το 5% του δείγματος. Η ίδια εικόνα προκύπτει και για την κατηγορία απάντησης «*Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη*» όπου τα ποσοστά είναι μικρότερα του 2,5%. Οι προηγούμενες διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα

Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τις δυνατότητες που προσφέρει η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Όχι συμφωνώ Όχι διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάληψη δήλωσης		Εγκατάληψη φρόνησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα	169	41,0	169	41,0	34	8,3	19	4,6	21	5,1	4	0,9	3	0,7	3	0,7	4,08	1,06
Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	138	34,0	140	34,5	59	14,5	35	8,6	34	8,4	8	1,9	5	1,2	3	0,7	3,77	1,24
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και βελτίωση της ποιότητάς του	123	29,9	150	36,4	50	12,1	53	12,9	36	8,7	2	0,5	5	1,2	3	0,7	3,66	1,27
Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς του μέρους των ευθυνών που τους αναλογεί	104	25,6	153	37,6	47	11,5	62	15,2	41	10,1	2	0,5	10	2,4	3	0,7	3,53	1,29
Βοήθεια στους καλούς εκπαιδευτικούς να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης	102	25,0	149	36,5	64	15,7	49	12,0	44	10,8	5	1,2	6	1,4	3	0,7	3,53	1,28
Επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών	82	20,2	172	42,4	60	14,8	55	13,5	37	9,1	6	1,4	7	1,7	3	0,7	3,51	1,22
Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την Πολιτεία	97	23,8	142	34,8	72	17,6	54	13,2	43	10,5	3	0,7	8	1,9	3	0,7	3,48	1,28
Ένταση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών που δεν εργάζονται συστηματικά	82	20,0	155	37,9	78	19,1	56	13,7	38	9,3	5	1,2	5	1,2	3	0,7	3,46	1,22
Αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης	132	32,7	91	22,5	65	16,1	55	13,6	61	15,1	10	2,4	5	1,2	3	0,7	3,44	1,44
Ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την προσπάθεια που καταβάλλουν	107	26,1	120	29,3	72	17,6	49	12,0	62	15,1	4	0,9	5	1,2	3	0,7	3,39	1,38
Διαπίστωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών	88	21,6	142	34,8	67	16,4	59	14,5	52	12,7	2	0,5	9	2,1	3	0,7	3,38	1,31

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνό απόλυτα		Συμφωνό αρκετά		Ούτε συμφωνό Ούτε διαφωνό		Διαφωνό αρκετά		Διαφωνό απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκατάληψη δίγωση		Εγκατάληψη απόφραξη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
Ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών	87	21,9	125	31,5	71	17,9	62	15,6	52	13,1	7	1,7	15	3,6	3	0,7	3,34	1,33
Ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών	105	26,3	96	24,0	70	17,5	59	14,8	70	17,5	4	0,9	15	3,6	3	0,7	3,27	1,44
Σχηματισμός εικόνας από τους εκπαιδευτικούς για το επίπεδο των ικανοτήτων τους	65	16,0	131	32,3	103	25,4	57	14,0	50	12,3	5	1,2	8	1,9	3	0,7	3,26	1,24
Εντοπισμός των εκπαιδευτικών που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	83	20,6	100	24,8	96	23,8	68	16,9	56	13,9	10	2,4	6	1,4	3	0,7	3,21	1,33
Διαπίστωση από την Πολιτεία του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	73	18,0	119	29,3	90	22,2	61	15,0	63	15,5	6	1,4	7	1,7	3	0,7	3,19	1,32
Να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον οι γονείς δεν έχουν κανένα δικαίωμα στην επιλογή τους	76	18,7	104	25,6	96	23,6	68	16,7	62	15,3	5	1,2	8	1,9	3	0,7	3,16	1,33
Έλεγχος από την Πολιτεία του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής	58	14,5	115	28,8	94	23,5	72	18,0	61	15,3	7	1,7	12	2,8	3	0,7	3,09	1,29
Ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους	53	13,2	102	25,3	93	23,1	75	18,6	80	19,9	10	2,4	6	1,4	3	0,7	2,93	1,33
Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών	50	12,3	100	24,5	105	25,7	78	19,1	75	18,4	5	1,2	6	1,4	3	0,7	2,93	1,29

ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πάρουν θέση απέναντι στις δυνατότητες που προσφέρει η αξιολόγηση του έργου τους.

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο για τα 20 επιχειρήματα, διαπιστώνεται ότι αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο ευρύτερες ομάδες:

α) 6 επιχειρήματα με μ.ο από 3,51 - 4,08 συνιστούν την πρώτη ομάδα και είναι τα επιχειρήματα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν αρκετά, και

β) τα υπόλοιπα 14 επιχειρήματα με μ.ο από 2,93 - 3,48 συνιστούν τη δεύτερη ομάδα επιχειρημάτων, τα οποία φαίνεται να «*διχάζουν*» το εκπαιδευτικό σώμα. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κατά μέσο όρο στη μεσαία κατηγορία απάντησης «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*». Αν μάλιστα ληφθούν υπόψη και οι υψηλότερες γενικά τιμές της τυπικής απόκλισης στην ομάδα αυτή, τότε εύλογα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι πρόκειται για μια κρίσιμη ομάδα επιχειρημάτων που αντιμετωπίζονται από ορισμένους εκπαιδευτικούς με έντονο σκεπτικισμό, ενώ κάποιοι άλλοι τα αντιμετωπίζουν με αρκετά θετική διάθεση. Πρόκειται για τα επιχειρήματα που θα πρέπει να προβληματίσουν και να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης στο μέλλον για την άμβλυνση των όποιων επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών και να αποκτήσει έτσι η αξιολόγηση την προσδοκώμενη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου.

Από την αναλυτική εξέταση των τιμών του μ.ο για τα επιχειρήματα που ανήκουν στην πρώτη ομάδα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό ότι η αξιολόγηση του έργου τους προσφέρει τη δυνατότητα να υποστηριχθούν στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα (μ.ο: 4,08). Το 41,0% συμφωνεί απόλυτα, το 41,0% αρκετά, ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά για τις κατηγορίες «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*», «*Διαφωνώ αρκετά*» και «*Διαφωνώ απόλυτα*» (8,3%, 4,6% και 5,1% αντίστοιχα). Συμφωνούν, ακόμη, να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων (μ.ο: 3,77), να ανατροφοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του (μ.ο: 3,66), να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι (μ.ο: 3,53), να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί (μ.ο: 3,53) και να επιστημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,51). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά με βασικούς στόχους της αξιολόγησης του έργου τους: να λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών 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.

Από την άλλη πλευρά, στη δεύτερη ομάδα επιχειρημάτων εντάσσεται η αύξηση των προσπαθειών για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα και συστηματικότητα στην εργασία τους (μ.ο: 3,46), η αξιοκρατική επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης (μ.ο: 3,44), η διαπίστωση της ποιότητας του έργου τους πέρα από τους τίτλους σπουδών (μ.ο: 3,38), η διασφάλιση της ποιότητας του έργου τους προς όφελος των μαθητών (μ.ο: 3,16) και ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (μ.ο: 3,21). Στην ίδια ομάδα εντάσσονται επιχειρήματα που αφορούν στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,34), το σχηματισμό αυτοεικόνας για τις ικανότητές τους (μ.ο: 3,26), την ηθική τους επιβράβευση (μ.ο: 3,39) και τις δυνατότητες ενίσχυσης του επαγγελματικού τους κύρους μέσω της αξιολόγησης (μ.ο: 3,27). Τέλος, αυξημένος σκεπτικισμός παρουσιάζεται στις δυνατότητες της αξιολόγησης που συνδέονται άμεσα με την Πολιτεία, τους μαθητές αλλά και τους γονείς των μαθητών. Με εξαίρεση τη δυνατότητα που προσφέρεται στην Πολιτεία μέσω της αξιολόγησης για προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (μ.ο: 3,48), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη δυνατότητα να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ο: 3,19), αλλά ούτε και να γίνει έλεγχος του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (μ.ο: 3,09). Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι εντοπίζονται στα επιχειρήματα της συμβολής της αξιολόγησης στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (μ.ο: 2,93) και στην αναγκαιότητα της ενημέρωσης των γονέων για την ποιότητα του έργου που προσφέρεται στα παιδιά τους (μ.ο: 2,93). Πράγματι, από την αναλυτική παράθεση των ποσοστών στον πίνακα 6 διαπιστώνεται για την περίπτωση των γονέων μεγάλη διασπορά των ποσοστών στις διάφορες κατηγορίες απάντησης. Το 12,3% συμφωνεί απόλυτα, το 24,5% αρκετά, το 25,7% σημειώνει την κατηγορία «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*», ενώ στις κατηγορίες «*Διαφωνώ αρκετά*» και «*Διαφωνώ απόλυτα*» τα ποσοστά είναι 19,1% και 18,4% αντίστοιχα.

Συνοψίζοντας όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις, θα μπορούσε ίσως να εξαχθεί το συμπέρασμα 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. Η εμπλοκή, όμως, καθ' οιονδήποτε τρόπο των γονέων στην αξιολόγηση του έργου τους ίσως να θεωρείται ότι εγκυμονεί κινδύνους για τον τρόπο υλοποίησης του επαγγελματικού τους ρόλου όταν δεν είναι σαφώς οριοθετημένο το πλαίσιο στο οποίο οι «μη ειδικοί» αποκτούν λόγο για αυτόν. Φαίνεται, επίσης, έμμεσα να στηρίζουν την άποψη ότι η αποτυχία των μαθητών εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, επομένως δεν θα ήταν ορθό να χρεωθούν μόνον εκείνοι τα όποια πιθανά αρνητικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται συγκρατημένοι για τη δυνατότητα που προσφέρει η αξιολόγηση για έλεγχο από την Πολιτεία αλλά και της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ύπαρξη αυτής της μορφής ελέγχου δεν γίνεται ευρύτατα αποδεκτή επειδή πιθανά εκλαμβάνεται ως επέμβαση και περιορισμός της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η αντίστοιχη κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Από την γενικότερη εξέταση των στοιχείων του πίνακα 7 διαπιστώνεται το μηδενικό ποσοστό εγκατάλειψης της συγκεκριμένης ερώτησης και το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό εγκατάλειψης κάποιων δηλώσεων που δεν υπερβαίνει σε καμία περίπτωση το 3%, δηλωτικά στοιχεία της επιθυμίας όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών να πάρουν θέση απέναντι στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου τους. Η ίδια ακριβώς εικόνα εμφανίζεται και για την κατηγορία απάντησης «Δεν απαντώ – δεν έχω γνώμη». Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το αντεπιχείρημα «Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης» όπου λόγω ίσως του τρόπου διατύπωσης της δήλωσης να προκλήθηκε σύγχυση σε κάποιους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αποκωδικοποίησής της και το ποσοστό εδώ προσεγγίζει το 10%. Μια εναλλακτική ερμηνεία θα μπορούσε να είναι η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με όσα διέπουν την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.

Από τη σύγκριση του ύψους των τιμών του μ.ο για τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης με το αντίστοιχο των επιχειρημάτων υπέρ της αξιολόγησης, διαπιστώνεται η πολύ υψηλότερη ένταση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίνω όχι		Εγκρίνω απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
	Είναι άδικο όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος	238	58,0	139	33,9	23	5,6	7	1,7	3	0,7	5	1,2	7	1,7	0	0,0	4,47
Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν όμως το έργο τους	188	46,3	168	41,4	31	7,6	16	3,9	3	0,7	7	1,7	9	2,1	0	0,0	4,29	0,83
Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	191	47,9	144	36,1	46	11,5	15	3,8	3	0,8	11	2,6	12	2,8	0	0,0	4,27	0,86
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	199	48,8	141	34,6	42	10,3	18	4,4	8	2	6	1,4	8	1,9	0	0	4,24	0,94
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	193	47,7	133	32,8	45	11,1	29	7,2	5	1,2	9	2,1	8	1,9	0	0,0	4,19	0,98
Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές	201	49,8	122	30,2	40	9,9	29	7,2	12	3	9	2,1	9	2,1	0	0,0	4,17	1,06
Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	183	45,8	128	32,0	61	15,3	20	5,0	8	2	11	2,6	11	2,6	0	0,0	4,14	0,99
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	182	45,6	122	30,6	69	17,3	21	5,3	5	1,3	18	4,3	5	1,2	0	0,0	4,14	0,97
Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	172	43,5	129	32,7	67	17,0	20	5,1	7	1,8	16	3,8	11	2,6	0	0,0	4,11	0,98
Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας	137	33,8	168	41,5	57	14,1	33	8,1	10	2,5	10	2,4	7	1,7	0	0,0	3,96	1,01
Αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός	112	28,8	177	45,5	66	17,0	27	6,9	7	1,8	17	4,0	16	3,8	0	0,0	3,93	0,95
Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους	126	30,7	176	42,8	49	11,9	46	11,2	14	3,4	3	0,7	8	1,9	0	0,0	3,86	1,08
Προκαλεί άγχος και νευρική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς που μειώνουν την απόδοσή τους	123	29,7	167	40,3	54	13,0	57	13,8	13	3,1	2	0,5	6	1,4	0	0,0	3,80	1,11
Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης	98	26,5	132	35,7	86	23,2	43	11,6	11	3,0	39	9,2	13	3,1	0	0,0	3,71	1,07

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίλαμη δήλωση		Εγκρίλαμη απόρρηση		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	110	26,6	163	39,4	60	14,5	58	14,0	23	5,6	1	0,2	7	1,7	0	0,0	3,67	1,17
Δεν αξιοποιείται για αναπροδότηση του εκπαιδευτικού έργου	104	26,1	132	33,1	77	19,3	65	16,3	21	5,3	11	2,6	12	2,8	0	0,0	3,58	1,19
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	87	21,1	143	34,7	88	21,4	68	16,5	26	6,3	2	0,5	8	1,9	0	0,0	3,48	1,18
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά	61	14,9	92	22,4	123	30,0	93	22,7	41	10,0	3	0,7	9	2,1	0	0,0	3,10	1,20
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	43	10,4	99	24,0	114	27,7	110	26,7	46	11,2	4	0,9	6	1,4	0	0,0	2,96	1,17

του δείγματος με τα αντεπιχειρήματα. Η μέγιστη τιμή εδώ για το μ.ο είναι 4,47 και η ελάχιστη 2,93. Μάλιστα, 9 αντεπιχειρήματα εμφανίζονται να έχουν υψηλότερο μ.ο (από 4,11 έως και 4,47) από τη μέγιστη τιμή μ.ο (4,08) που εντοπίστηκε στην περίπτωση των επιχειρημάτων υπέρ. Αν θα επιχειρούσαμε για λόγους παρουσίασης να ομαδοποιήσουμε τα αντεπιχειρήματα, θα σχηματίζαμε τρεις συνολικά ομάδες:

α) 9 αντεπιχειρήματα με μ.ο από 4,11 - 4,47 συνιστούν την πρώτη ομάδα και είναι τα επιχειρήματα στα οποία γίνεται το πέρασμα ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών από την κατηγορία αρκετά προς την κατηγορία απόλυτα.

β) 8 αντεπιχειρήματα με μ.ο από 3,48 - 3,96 συνθέτουν τη μεσαία ομάδα με το πέρασμα από τη θέση «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*» στη θέση «*Συμφωνώ αρκετά*».

γ) Τα υπόλοιπα 2 αντεπιχειρήματα, λόγω της αρκετά χαμηλότερης τιμής του μ.ο (2,96, 3,10) αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα με θέση από την πλευρά των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στην κατηγορία «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*».

Από την αναλυτική εξέταση των τιμών του μ.ο για τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που ανήκουν στην πρώτη ομάδα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σχεδόν απόλυτα με το αντεπιχείρημα ότι η αξιολόγηση του έργου τους είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ο: 4,47). Το 58,0% δηλώνει απόλυτη θέση, το 33,9% δείχνει να συμφωνεί αρκετά, ενώ ελάχιστα είναι τα περιθώρια που απομένουν για τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες απάντησης (5,6%, 1,7% και 0,7% αντίστοιχα). Ακολουθεί το επιχείρημα ότι κατά την αξιολόγηση του έργου τους δε λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν όμως το έργο τους (μ.ο: 4,29). Στη συνέχεια εμφανίζονται αντεπιχειρήματα που αφορούν στην αντικειμενικότητα των κριτηρίων (μ.ο: 4,27) και των αξιολογητών (μ.ο: 4,14). Εμφανίζονται, ακόμη, επιχειρήματα μέσω των οποίων μεταφέρονται προβληματισμοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης (μ.ο: 4,24) και πελατειακών σχέσεων (μ.ο: 4,14) μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων. Η ομάδα συμπληρώνεται με το επιχείρημα της ανάκλησης στη μνήμη της αρνητικής εμπειρίας από τους Επιθεωρητές (μ.ο: 4,17) και το επιχείρημα της έλλειψης συναίνεσης των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου τους (μ.ο: 4,19).

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει επιχειρήματα που αντιστοιχούν σε επιπτώσεις από τον έντονα επιλεκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και αφορούν στην προώθηση

του ανταγωνισμού και του ατομικισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,67), την κατηγοριοποίηση ανάλογα με την απόδοσή τους (μ.ο: 3,86), την πρόκληση άγχους και νευρικότητας (μ.ο: 3,80), τη μη αξιοποίησή της για την ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,58), τον περιορισμό της στην επιλογή στελεχών (μ.ο: 3,71) και την υποβάθμιση και τον περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,48). Στην ίδια ομάδα εντάσσονται και οι δηλώσεις που αφορούν προβληματισμούς αναφορικά με την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τη λειτουργική προσέγγιση των χαρακτηριστικών του. Αυτές είναι η έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (μ.ο: 3,93) και η αδυναμία της αξιολόγησης να προσεγγίσει μη παρατηρούμενα μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της διδασκαλίας (μ.ο: 3,96).

Τα 2 αντεπιχειρήματα με το χαμηλότερο βαθμό αποδοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι: η μη αναγκαιότητα της αξιολόγησης εφόσον οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με συστηματικότητα (μ.ο: 3,10) και έχουν επίσης την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (μ.ο: 2,96).

Συνοψίζοντας τις προηγούμενες διαπιστώσεις, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό με τα επιχειρήματα μέσω των οποίων αναδεικνύεται η θέση ότι είναι άδικο για τους εκπαιδευτικούς να χρεωθούν τις όποιες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, πολύ περισσότερο δε όταν σχεδιάζεται ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς την επιδίωξη της συναίνεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύουν, ακόμη, σε σημαντικό βαθμό την έλλειψη σαφήνειας και αντικειμενικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης καθώς και την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων ή εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων. Αλλά και σε αρκετά ακόμη επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν αρκετά σύμφωνη γνώμη. Τα αντεπιχειρήματα αφορούν στη μη αξιοποίησή της για ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών αλλά αντίθετα για επιλογή στελεχών, τη δημιουργία άγχους και την ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό ελάχιστα μόνο από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Αυτά εντοπίζονται στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συστηματικότητα του έργου τους. Η θέση των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες δηλώσεις αναδεικνύει πιθανά την

αναγκαιότητα υψηλότερου βαθμού επαγγελματικής υπευθυνότητας και σηματοδοτεί για μια φορά ακόμη τη διάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για στήριξη του έργου τους μέσω διαφόρων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων προκειμένου να αποκτηθεί το επιθυμητό επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης.

7.6 Βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το βασικότερο ίσως ερώτημα του ερωτηματολογίου το οποίο αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση του έργου τους.

Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας τους με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	f	%
Συμφωνώ απόλυτα	20	4,9
Συμφωνά αρκετά	131	32,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	85	20,8
Διαφωνώ αρκετά	96	23,5
Διαφωνώ απόλυτα	77	18,8
Σύνολο	409	100,0
Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη	4	0,9
Δεν απάντησαν	9	2,1
ΔΕΙΚΤΕΣ: $\bar{X}=2,81$ $s=1,21$		

Από τα στοιχεία του πίνακα 8 προκύπτει ότι αριθμός των εκπαιδευτικών που συμφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση του έργου του είναι ιδιαίτερα περιορισμένος (20 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 4,9%). Σε αυτό τον αριθμό θα πρέπει να προστεθούν 131 ακόμη εκπαιδευτικοί (ποσοστό 32,0%) για να έχουμε τη συνολική εικόνα αυτών που 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 σημειώνοντας ότι διαφωνούν απόλυτα (18,8%), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιστοιχεί στην κατηγορία «διαφωνώ αρκετά» ανέρχεται σε 23,5%. Προβληματισμό, όμως, προκαλεί και ο αυξημένος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος που αισθάνονται ίσως να βρίσκονται μπροστά σε ένα σημαντικό δίλημμα ή αδιέξοδο, προβάλλοντας έτσι την επιφυλακτικότητά τους και τοποθετώντας

«λυτρωτικά» τον εαυτό τους στη μεσαία κατηγορία «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*» (20,8%). Τις προηγούμενες διαπιστώσεις επικυρώνει, τόσο η μεσαία περίπου τιμή του μέσου όρου (2,81) όσο και η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης (1,21).

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν σύντομα τη θέση τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψαν οκτώ συνολικά κατηγορίες σε αντιστοιχία με τη θέση που πήραν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση του έργου τους. Με τις δύο πρώτες κατηγορίες αιτιολογήθηκε η θέση συμφωνίας (απόλυτα ή αρκετά) των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση του έργου τους. Με τις τρεις επόμενες (3^η, 4^η και 5^η) αιτιολογήθηκε η θέση διαφωνίας, απόλυτα ή αρκετά. Η 6^η και 7^η κατηγορία αντιστοιχούν στις αιτιολογίες που επικαλέστηκαν οι εκπαιδευτικοί για τη θέση «*ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*». Τέλος, η 8^η κατηγορία αντιστοιχεί σε απαντήσεις που δεν μπορούσαν να ενταχθούν στις προηγούμενες κατηγορίες.

Πιο αναλυτικά:

- Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις δυνατότητες που παρέχει η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών για βελτίωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην αξιοκρατία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.
- Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις αρνητικές αιτιολογήσεις που συνδέουν την αξιολόγηση με έλεγχο των εκπαιδευτικών,
- Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται σε προβληματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης.
- Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει αρνητικά διαδικαστικά ζητήματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Τα ζητήματα αυτά συνδέονται με τα κριτήρια αξιολόγησης και τη δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησής τους, τον τρόπο επιλογής των αξιολογητών αλλά και την επιστημονική τους κατάρτιση.
- Η έκτη κατηγορία περιλαμβάνει τις αναφορές που συνδέονται με την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους.
- Η έβδομη κατηγορία αναφέρεται στη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του έργου τους αναγνωρίζοντας την ύπαρξη τόσο θετικών όσο και αρνητικών στοιχείων.

➤ Στην 8^η και τελευταία κατηγορία γίνονται αναφορές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφορικά με τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την υποστήριξη των θέσεων της ΔΟΕ κ.α. Με αυτή την κατηγορία αιτιολογήθηκαν κατά κύριο λόγο θέσεις διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 9 εμφανίζονται ιεραρχημένες με βάση τα ποσοστά οι κατανομές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της θέσης τους.

Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις κατηγορίες αιτιολόγησης της θέσης συμφωνίας ή διαφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Προβλήματα διαδικασίας	75	18,3	334	81,7
Βελτίωση	72	17,6	337	82,4
Αξιοκρατία	59	14,4	350	85,6
Αμφιταλάντευση ανάμεσα στα θετικά και αρνητικά στοιχεία	46	11,2	363	88,8
Προβληματικές σχέσεις	36	8,8	373	91,2
Μηχανισμός ελέγχου	22	5,4	387	94,6
Ενημέρωση	17	4,2	392	95,8
Κάτι άλλο	27	6,6	382	93,4
Δεν απάντησαν	f=13 (3,1%)			

Από την καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα προκύπτει ότι το 18,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι διαφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους, επιχειρηματολογούν, αναφερόμενοι σε προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το 8,8% των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης. Το 5,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι διαφωνούν επίσης με την αξιολόγηση του έργου τους, αιτιολογούν τη θέση τους θεωρώντας την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μηχανισμό ελέγχου.

Το 17,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μηχανισμό βελτίωσης τόσο εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 14,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι συμφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους αιτιολογούν τη θέση τους θεωρώντας την αξιολόγηση ως διαδικασία που θα οδηγήσει στην εμφάνιση αξιοκρατίας στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Το 11,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αναγνωρίζουν την ύπαρξη τόσο θετικών όσο και αρνητικών στοιχείων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μικρό ποσοστό ακόμη 4,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρονται στην έλλειψη ενημέρωσης για το θέμα της αξιολόγησης του έργου τους. Τέλος, το 6,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος αναπτύσσουν διάφορα επιχειρήματα τα οποία κατά κύριο λόγο αιτιολογούν θέση διαφωνίας και τα οποία δεν εντάχθηκαν σε προηγούμενες κατηγορίες.

7.7 Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Με βασικό επιχειρήμα ότι είναι πλέον θέμα χρόνου η εφαρμογή στην πράξη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ανεξάρτητα από τη θέση τους για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, να συνεχίσουν να απαντούν σε όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στον πίνακα 10 καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται το έργο τους. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί τα κριτήρια αντλήθηκαν, αφενός μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης και αφετέρου από τη διεθνή έρευνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Μια πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των τιμών του μέσου όρου είναι ότι από τα 26 συνολικά κριτήρια, τα 22 παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές που υπερβαίνουν τις 4 μονάδες. Η ομοφωνία αυτή είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή. Σημαίνει, αντίθετα ίσως με ό,τι θα ανέμενε κανείς, ότι δεν υπάρχει σχεδόν καμιά αμφισβήτηση των κριτηρίων αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δείγματος και κατά συνέπεια δε φαίνεται να αποτελούν αυτά σημαντικό σημείο προβληματισμού, αντίθεσης, αντιπαράθεσης ή τριβής. Η θέση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνάδει, τόσο με τη διεθνή έρευνα στη συγκεκριμένη περιοχή όσο και με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου τους.

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τα κριτήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίλαμη δήλωσης		Εγκρίλαμη φρόνησης		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
Η παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές	319	79,4	74	18,4	6	1,5	0	0,0	3	0,7	8	1,9	7	1,7	5	1,2	4,76	0,55
Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	291	72,8	102	25,5	4	1,0	2	0,5	1	0,3	8	1,9	9	2,1	5	1,2	4,70	0,54
Η ενεργοποίηση των μαθητών	262	65,8	127	31,9	6	1,5	1	0,6	2	0,5	10	2,4	9	2,1	5	1,2	4,62	0,58
Η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών	258	64,7	129	32,3	9	2,3	2	0,5	1	0,3	8	1,9	10	2,4	5	1,2	4,61	0,59
Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	251	63,4	128	32,3	13	3,3	3	0,8	1	0,3	12	2,8	9	2,1	5	1,2	4,58	0,62
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	256	60,7	116	27,5	21	5,0	6	1,4	2	0,5	7	1,7	9	2,1	5	1,2	4,54	0,71
Η ευελιξία στη διδακτική πράξη με την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων	211	52,6	165	41,1	19	4,7	3	0,7	3	0,7	7	1,7	9	2,1	5	1,2	4,44	0,69
Η συνεργασία με γονείς και μαθητές	209	52,3	149	37,3	30	7,5	5	1,3	7	1,8	9	2,1	8	1,9	5	1,2	4,37	0,82
Ο τρόπος δόμησης και σχεδιασμού της διδασκαλίας	183	45,9	185	46,4	24	6,0	6	1,5	1	0,3	8	1,9	10	2,4	5	1,2	4,36	0,69
Η προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών	194	49,4	151	38,4	43	10,9	4	1,0	1	0,3	9	2,1	15	3,6	5	1,2	4,36	0,74
Η κατοχή της διδακτέας ύλης	199	49,4	156	38,7	35	8,7	11	2,7	2	0,5	8	1,9	6	1,4	5	1,2	4,34	0,79
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	176	44,2	184	46,2	25	6,3	8	2,0	5	1,3	8	1,9	11	2,6	5	1,2	4,30	0,78
Η αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου	162	41,4	187	47,8	33	8,4	6	1,5	3	0,8	12	2,8	14	3,3	5	1,2	4,28	0,74
Η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών	154	38,7	192	48,2	45	11,3	5	1,3	2	0,5	9	2,1	10	2,4	5	1,2	4,23	0,74
Η σαφήνεια των επεξηγήσεων που δίνουν στους μαθητές	155	39,2	188	47,6	43	10,9	7	1,8	2	0,5	11	2,6	11	2,6	5	1,2	4,23	0,75
Η σαφήνεια των στόχων που θέτουν και η ανακοίνωσή τους στους μαθητές	160	40,3	170	42,8	52	13,1	11	2,8	4	1,0	10	2,4	10	2,4	5	1,2	4,19	0,84
Η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα	148	37,2	190	47,7	46	11,6	10	2,5	4	1,0	7	1,7	12	2,8	5	1,2	4,18	0,81
Η επίτευξη των στόχων διδασκαλίας από τους μαθητές	151	38,3	186	47,2	37	9,4	15	3,8	5	1,3	9	2,1	14	3,3	5	1,2	4,18	0,85
Η συνεργασία με συναδέλφους και Σύλλογο Διδασκόντων	153	39,0	173	44,1	48	12,2	11	2,8	7	1,8	9	2,1	16	3,8	5	1,2	4,16	0,87
Η υιοθέτηση καινοτομιών και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	165	41,5	152	38,2	56	14,1	15	3,8	10	2,5	8	1,9	11	2,6	5	1,2	4,12	0,96
Η συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο	135	34,0	187	47,1	54	13,6	12	3,0	9	2,3	9	2,1	11	2,6	5	1,2	4,08	0,89

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίλαμη δήλωση		Εγκρίλαμη ερώτηση		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
Η ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων που υποβάλουν στους μαθητές	103	26,1	222	56,3	57	14,5	8	2,0	4	1,0	10	2,4	13	3,1	5	1,2	4,05	0,76
Η χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	107	27,0	176	44,3	83	20,9	21	5,3	10	2,5	9	2,1	11	2,6	5	1,2	3,88	0,95
Η επίδοση των μαθητών στα τεστ ή κριτήρια αξιολόγησης	41	10,4	150	38,1	131	33,2	49	12,4	23	5,8	13	3,1	10	2,4	5	1,2	3,35	1,02
Η ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων	48	12,3	130	33,4	131	33,7	48	12,3	32	8,2	6	2,1	19	4,5	5	1,2	3,29	1,09
Η κοινωνική δράση	50	12,9	123	31,8	130	33,6	45	11,6	39	10,1	10	2,4	20	4,7	5	1,2	3,26	1,14

Από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 10, προκύπτουν οι παρακάτω επισημάνσεις:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ιεραρχούν ως σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης την παιδαγωγική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (μ.ο: 4,76). Σύμφωνα με την κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του πίνακα, το 79,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα με την υιοθέτηση του συγκεκριμένου κριτηρίου, το 18,4% συμφωνεί αρκετά, ενώ σχεδόν ή ακριβώς μηδενικά είναι τα ποσοστά που καταλαμβάνουν οι υπόλοιπες κατηγορίες απάντησης (1,5%, 0,0%, 0,7% και 1,9% αντίστοιχα). Ακολουθούν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (μ.ο: 4,70), η ενεργοποίηση των μαθητών (μ.ο: 4,62), η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών (μ.ο: 4,61) και η παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (μ.ο: 4,58). Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς εδώ ότι διαπιστώνεται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση των κριτηρίων αξιολόγησης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ως ύψιστης σημασίας εκείνα ακριβώς τα κριτήρια που τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης. Ξεχωριστή θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών κατέχει επίσης το κριτήριο που αναφέρεται στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών (μ.ο: 4,54). Το 60,7% συμφωνεί απόλυτα και το 27,5% αρκετά, αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και εμπλουτίζοντας την κατατομή του εκπαιδευτικού με στοιχεία που δεν αντιστοιχούν στο στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στη συνέχεια εντοπίζονται 16 κριτήρια τα οποία έχουν μέσους όρους που κυμαίνονται από 3,88 έως και 4,44 μονάδες. Τα κριτήρια αυτά αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικά επίσης και θα μπορούσαν, με βάση την εννοιολογική τους διάσταση, να ομαδοποιηθούν σε τρεις ευδιάκριτες ομάδες:

α) Κριτήρια που αφορούν στη μεθόδευση της διδασκαλίας: ο σχεδιασμός της διδασκαλίας (μ.ο: 4,36), η ευελιξία στη διδακτική πράξη (μ.ο: 4,44), η σαφήνεια των στόχων διδασκαλίας και η ανακοίνωσή τους στους μαθητές (μ.ο: 4,19), ο βαθμός επίτευξης των στόχων (μ.ο: 4,18), η ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων που υποβάλλονται (μ.ο: 4,05), η χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης (μ.ο: 3,88), η σαφήνεια των επεξηγήσεων που δίνονται στους μαθητές (μ.ο: 4,23), η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών (μ.ο: 4,23), η προώθηση της

ομαδικής εργασίας στην τάξη (μ.ο: 4,36) και η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (μ.ο: 4,28).

β) Κριτήρια που πραγματεύονται το ζήτημα της συνεργασίας με τους «σημαντικούς άλλους» της σχολικής ζωής: με τους συναδέλφους και το Σύλλογο Διδασκόντων (μ.ο: 4,16), με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο (μ.ο: 4,08), με τους γονείς και τους μαθητές (μ.ο: 4,37).

γ) Κριτήρια που αφορούν στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών: η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα (μ.ο: 4,18), η κατοχή της διδακτέας ύλης (μ.ο: 4,34), η ανάληψη πρωτοβουλιών (μ.ο: 4,30), η υιοθέτηση καινοτομιών και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (μ.ο: 4,12).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αντιμετωπίζουν με ένα σχετικό σκεπτικισμό το κριτήριο που αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών στα τεστ (μ.ο: 3,35). Το 10,4% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ένα σημαντικό ποσοστό 38,1% ότι συμφωνεί αρκετά, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (33,2%) βρέθηκε στη μεσαία κατηγορία «*Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ*». Το 1/5 περίπου των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι διαφωνεί αρκετά (11,6%) ή απόλυτα (10,1%) με το συγκεκριμένο κριτήριο. Το ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται χωρίς ενιαία θέση σχετικά με την επίδοση των μαθητών στα τεστ αναδεικνύει για μια ακόμη φορά το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενώ κάποιοι άλλοι όχι να επωμιστούν τη συνολική ευθύνη για τη σχολική πορεία των μαθητών, θεωρώντας ότι αυτή επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχό τους. Όσον αφορά στα κριτήρια της ανάληψης εξωσχολικών δραστηριοτήτων (μ.ο: 3,29) και της κοινωνικής δράσης (μ.ο: 3,26), θα μπορούσε να θεωρηθεί ως πιθανό το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να παρουσιάζονται διστακτικοί για το εάν συμπεριφορές ή δραστηριότητες που δε συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη διδασκαλία αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξή τους πρέπει να συνεκτιμώνται στην αξιολόγηση του έργου τους.

7.8 Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους εξωγενείς αρνητικούς παράγοντες που πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του

έργου των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι για την καταγραφή των παραγόντων αντλήσαμε με έμμεσο τρόπο πληροφορίες και από τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αξιοποιώντας παράλληλα και την έννοια της «προστιθέμενης αξίας».

Από την εξέταση των τιμών του μέσου όρου (3,95 – 4,63), προκύπτει ότι όλοι οι αρνητικοί παράγοντες που είχαν καταγραφεί στο ερωτηματολόγιο αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος από αρκετά έως και απόλυτα σημαντικοί. Η ποιότητα του έργου που παράγουν οι εκπαιδευτικοί 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.

Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο μεγάλο αριθμό (μ.ο: 4,63) και στο χαμηλό επίπεδο (μ.ο: 4,57) των μαθητών μιας τάξης. Τα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών για τους δυο προηγούμενους παράγοντες είναι της τάξης του 95%. Συναφής είναι και ο τρίτος κατά σειρά παράγοντας που αναφέρεται στο υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο (μ.ο: 4,47). Στη συνέχεια αναδεικνύεται η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων (μ.ο: 4,46), οι ελλείψεις, οι καθυστερήσεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό (μ.ο: 4,36) και η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών (μ.ο: 4,28). Η εικόνα ολοκληρώνεται με ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που αναγνωρίζονται όλοι ως αρκετά σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και αφορούν αποκλειστικά στην κτιριακή – υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων: ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή (μ.ο: 4,34), περιορισμένη χρηματοδότηση (μ.ο: 4,14), κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας (μ.ο: 4,11), προβλήματα κτιριακής υποδομής (μ.ο: 4,03), μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας (μ.ο: 3,95) και έλλειψη βοηθητικών χώρων (μ.ο: 3,95). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας είναι ευθύνη της Πολιτείας και θα πρέπει να «απενοχοποιηθεί» η διαδικασία αξιολόγησης από τέτοιους παράγοντες που είναι έξω από το πλαίσιο ευθύνης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ Αρκετά		Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δεν απαντώ Δεν έχω γνώμη		Εγκρίνω πλήρως		Εγκρίνω ελάχιστα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	s
	Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών της τάξης	291	70,5	101	24,5	15	3,6	2	0,5	4	1,0	5	1,2	0	0,0	4	0,9	4,63
Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών της τάξης	267	65,1	118	28,8	19	4,6	5	1,2	1	0,2	5	1,2	3	0,7	4	0,9	4,57	0,66
Το υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο	235	58,0	135	33,3	29	7,2	4	1,0	2	0,5	7	1,7	6	1,4	4	0,9	4,47	0,72
Η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων	241	60,0	120	29,9	30	7,5	6	1,5	5	1,2	5	1,2	11	2,6	4	0,9	4,46	0,80
Οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις στη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικό προσωπικό	214	52,8	139	34,3	38	9,4	11	2,7	3	0,7	8	0,9	5	1,2	4	0,9	4,36	0,82
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	199	49,0	148	36,5	49	12,1	8	2,0	2	0,5	5	1,2	7	1,7	4	0,9	4,34	0,81
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών	203	49,8	141	34,6	47	11,5	11	2,7	6	1,5	5	1,2	5	1,2	4	0,9	4,28	0,88
Η περιορισμένη χρηματοδότηση του σχολείου	160	39,6	163	40,3	60	14,9	18	4,5	3	0,7	6	1,4	8	1,9	4	0,9	4,14	0,88
Η κακή κατάσταση των αιθουσών διδασκαλίας	153	36,3	162	38,4	78	18,5	9	2,1	4	0,9	5	1,2	7	1,7	4	0,9	4,11	0,86
Τα προβλήματα κτιριακής υποδομής του σχολείου	146	36,3	150	37,3	81	20,1	21	5,2	4	1,0	7	1,7	9	2,1	4	0,9	4,03	0,93
Το μικρό μέγεθος των αιθουσών διδασκαλίας	126	30,9	163	40,0	97	23,8	17	4,2	5	1,2	5	1,2	5	1,2	4	0,9	3,95	0,91
Η έλλειψη βοηθητικών χώρων	135	33,0	152	37,2	97	23,7	18	4,4	7	1,7	5	1,2	4	0,9	4	0,9	3,95	0,95

7.9 Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τους φορείς αξιολόγησης του έργου τους.

Πίνακας 12

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για καθένα από τους φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	308	75,5	100	24,5
Ο Σχολικός Σύμβουλος	249	61,0	159	39,0
Ο Διευθυντής του σχολείου	236	57,8	172	42,2
Οι μαθητές της τάξης	170	41,7	238	58,3
Ο Σύλλογος Διδασκόντων	120	29,4	288	70,6
Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	81	19,9	327	80,1
Επιτροπή Πανεπιστημιακών	58	14,2	350	85,8
Οι γονείς των μαθητών	54	13,2	354	86,8
Σώμα μόνιμων αξιολογητών	49	12,0	359	88,0
Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου	46	11,3	362	88,7
Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων εκπαιδευτικών	37	9,1	371	90,9
Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	28	6,9	380	93,1
ΑΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΠΕ	7	1,7	401	98,3
Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	3	0,7	405	99,3
Κάποιος άλλος Ποιος;	0	0,0	408	100,0
Δεν απάντησαν	f=14(3,3%)			

Από την ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα 12 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως σημαντικότερο φορέα αξιολόγησης του έργου τους τον ίδιο τους τον εαυτό (ποσοστό 75,5%). Προβάλλουν έτσι την ανάγκη για προσωπικό έλεγχο και αυτοαξιολόγηση ή ίσως σε κάποιες περιπτώσεις και τον «στρουθοκαμηλισμό» τους προς την κατεύθυνση της ετεροαξιολόγησης. Από τους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος (ποσοστό 61,0%) καθώς και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (ποσοστό 57,8%) γίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς. Εντύπωση προκαλεί πιθανόν το ποσοστό που καταλαμβάνουν οι μαθητές της τάξης (41,7%) ως φορείς αξιολόγησης του έργου τους, ενισχύοντας έτσι την εικόνα του ιδιωτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης που συνοψίζεται στη φράση «εγώ και οι μαθητές μου». Μικρότερο βαθμό αποδοχής εμφανίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων (ποσοστό 29,4%) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ποσοστό 19,9%). Οι υπόλοιποι φορείς αξιολόγησης παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος: οι πανεπιστημιακοί 14,2%, οι γονείς των

μαθητών 13,2%, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών 12,0%, ο Προϊστάμενος 11,3%, οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών 9,1%, τα μέλη του ΑΠΥΣΠΕ ή του ΠΥΣΠΕ 1,7% και, τέλος, η Τοπική Αυτοδιοίκηση 0,7%. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρά το γεγονός της ανάδειξης από τους εκπαιδευτικούς της σημαντικότητας της επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, ούτε οι Πανεπιστημιακοί αλλά ούτε και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών φαίνεται να γίνονται αποδεκτοί ως φορείς αξιολόγησης. Ιδιαίτερη επίσης εντύπωση προκαλεί το ότι οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης αποκλείονται σχεδόν ολοκληρωτικά από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που ίσως αναδεικνύει μεταξύ των άλλων και την έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κουλτούρας συνεργασίας του εκπαιδευτικού σώματος με την τοπική κοινωνία.

7.10 Μέθοδοι/τεχνικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις μεθόδους-τεχνικές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθεμία από τις μεθόδους/τεχνικές της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

ΜΕΘΟΔΟΙ/ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	F	%
Παρατήρηση στην τάξη	206	51,9	191	48,1
Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές	187	47,1	210	52,9
Συνέντευξη	166	41,8	231	58,2
Περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	159	40,1	238	59,9
Περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές	134	33,8	263	66,2
Περιγραφική έκθεση από τους από τους Σχολικούς Συμβούλους	118	29,7	279	70,3
Τεστ επίδοσης των μαθητών	84	21,2	313	78,8
Υπηρεσιακός φάκελος των εκπαιδευτικών	76	19,1	321	80,9
Ερωτηματολόγιο προς τους συναδέλφους	70	17,6	327	82,4
Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς	68	17,1	329	82,9
Προσωπικός φάκελος τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών	62	15,6	335	84,4
Βιντεοσκόπηση διδασκαλιών	33	8,3	364	91,7
Γραπτή εργασία των εκπαιδευτικών	21	5,3	376	94,7
Γραπτή εξέταση των εκπαιδευτικών	20	5,0	377	95,0
Κάποια άλλη	0	0,0	397	100,0
Δεν απάντησαν	f=25 (5,9%)			

Μια πρώτη διαπίστωση που προκύπτει με βάση την άθροιση των ποσοστών της στήλης «ναι» του πίνακα (353,6%) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν κατά μέσο όρο περίπου 3,5 διαφορετικές μεθόδους/τεχνικές. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι δεν προτιμάται κάποια συγκεκριμένη μέθοδος/τεχνική αλλά προτείνεται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να γίνεται με συνδυασμό τους. Εξετάζοντας τα αναλυτικά ποσοστά του πίνακα επιβεβαιώνεται η μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μεθόδων/τεχνικών, χωρίς να εντοπίζεται κάποια συγκεκριμένη που να καταλαμβάνει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούν στην πρώτη σειρά των προτιμήσεών τους την παρατήρηση της διδασκαλίας (ποσοστό 51,9%), το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές (ποσοστό 47,1%), τη συνέντευξη (ποσοστό 41,8%) και την περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 40,1%) χαμηλά στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Στη μεσαία κλίμακα των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών βρίσκονται η περιγραφική έκθεση από Διευθυντές (ποσοστό 33,8%), η αντίστοιχη έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους (ποσοστό 29,7%), τα τεστ των μαθητών (ποσοστό 21,2%), ο υπηρεσιακός τους φάκελος (ποσοστό 19,1%), η συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου από συναδέλφους (ποσοστό 17,6%), η αντίστοιχη από γονείς (ποσοστό 17,1%) και οι εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης όπως είναι ο φάκελος τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών (ποσοστό 15,6%). Οι μέθοδοι/τεχνικές που προτιμούνται ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς είναι η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών (ποσοστό 8,3%), η γραπτή εργασία (ποσοστό 5,3%) και η γραπτή εξέταση των εκπαιδευτικών (ποσοστό 5%).

Συνδυάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις με εκείνες που αφορούν τους φορείς αξιολόγησης, μπορούμε πλέον να κάνουμε την επισήμανση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδέχονται τους μαθητές ως πηγή άντλησης πληροφοριών για την αξιολόγησή τους. Αυτό προκύπτει τόσο από την υψηλή θέση που κατέχει στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών η συμμετοχή των μαθητών ως φορέων αξιολόγησης όσο και από τη χρήση ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε αυτούς. Ισχυρή επίσης εμφανίζεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει οι ίδιοι να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του έργου τους με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης. Αυτό προκύπτει από την πρώτη θέση που κατέχει στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το φορέα αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αλλά και από την τρίτη θέση που κατέχει η μέθοδος της περιγραφικής αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αν εξαιρέσουμε τις μεθόδους που συνδέονται άμεσα με τον

εκπαιδευτικό και τους μαθητές σημαντική θέση φαίνεται να καταλαμβάνουν και οι μέθοδοι που σχετίζονται με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, γεγονός που κατά κάποιο τρόπο καταδεικνύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τα στελέχη της εκπαίδευσης που βρίσκονται στο στενό και ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

7.11 Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, δυνατότητα άσκησης ένστασης και επιπτώσεις των αποτελεσμάτων στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 14 εμφανίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Πίνακας 14

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

ΓΝΩΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Στον ίδιο τον εκπαιδευτικό	401	98,5	4	1,5
Στο Σχολικό Σύμβουλο	140	34,5	265	65,5
Στο Διευθυντή του σχολείου	139	34,2	266	65,8
Στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης-Γραφείου	59	14,6	346	85,4
Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	51	12,6	354	87,4
Στο Σύλλογο Διδασκόντων	32	7,9	373	92,1
Σε επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	27	6,7	378	93,3
Στους μαθητές της τάξης	20	4,9	385	95,1
Στους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών	16	4,0	389	96,0
Στους γονείς των μαθητών	14	3,5	391	96,5
Στα ΑΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΠΕ	9	2,2	396	97,8
Στην κοινή γνώμη	4	1,0	401	99,0
Σε φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	0	0,0	405	100
Δεν απάντησαν	f=17(4,0%)			

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 98,5%) επιθυμούν να γνωστοποιούνται σ' αυτούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου τους. Η διαφορά που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς από όλους τους υπόλοιπους φορείς ή πρόσωπα είναι τεράστια. Με μεγάλη διαφορά ακολουθούν τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή ο Σχολικός Σύμβουλος (ποσοστό 34,5%) και ο Διευθυντής (ποσοστό 34,2%), ενώ αρκετά πιο χαμηλά βρίσκεται ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου (ποσοστό 14,6%). Τέλος, οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος για τις υπόλοιπες ομάδες ενδιαφέροντος που πιθανά να επιθυμούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εκδηλώνουν ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό αποδοχής. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συγκεντρώνει μόλις 12,6%, ο Σύλλογος Διδασκόντων 7,9%, η αρμόδια επιτροπή του ΥΠΕΠΘ 6,7%, οι μαθητές της τάξης 4,9%, οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών 4,0%, οι γονείς των μαθητών 3,5% και τα ΑΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΠΕ 2,2%. Εντύπωση προκαλεί η ολοκληρωτική απόρριψη των φορέων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (0,0%) αλλά και η ιδιαίτερα περιορισμένη αποδοχή της κοινής γνώμης (1,0%).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πληροφόρηση σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου τους πρέπει να περιορίζεται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά κύριο λόγο και ακολούθως στους διοικητικούς και επιστημονικούς προϊσταμένους τους. Τα ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά που εμφανίζονται σε αρκετές από τις υπόλοιπες ομάδες ενδιαφερόντων μπορεί πιθανά να σηματοδοτεί την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις συγκεκριμένες ομάδες. Τι νόημα θα αποδώσουν οι ομάδες σε αυτές τις πληροφορίες, πως θα τις χρησιμοποιήσουν και τι θα σηματοδοτήσει το γεγονός αυτό για τους εκπαιδευτικούς στο επαγγελματικό αλλά και στο προσωπικό επίπεδο.

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ύπαρξη ή μη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών

ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ	f	%
Ναι	181	44,5
Όχι	226	55,5
Σύνολο	407	100,0
Δεν απάντησαν	15	3,6

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 55,5% δεν επιθυμούν η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να έχει συνέπειες στο εργασιακό τους καθεστώς. Από την άλλη πλευρά ένα ποσοστό 44,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει συνέπειες στο εργασιακό τους καθεστώς.

Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι 181 εκπαιδευτικοί του δείγματος για να αιτιολογήσουν τη θέση τους υπέρ των συνεπειών της αξιολόγησης, μας οδήγησε στη δημιουργία 6 βασικών κατηγοριών. Στον πίνακα 16 εμφανίζονται οι κατηγορίες αιτιολόγησης καθώς και η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από αυτές.

Πίνακας 16

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά σε καθεμία από τις συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	110	60,8	71	39,2
Μετάταξη των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις	96	53,0	85	47,0
Οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	69	38,1	112	61,9
Μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών	56	30,9	125	69,1
Μετάθεση-απόσπαση των εκπαιδευτικών	22	12,2	159	87,8
Απόλυση των εκπαιδευτικών	16	8,8	165	91,2
Δεν όφειλαν να απαντήσουν	f=226 (53,6%)			
Δεν απάντησαν	f=15 (3,6%)			

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό τη βαθμολογική εξέλιξη (ποσοστό 60,8%) και τη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις (ποσοστό 53%). Η οικονομική εξέλιξη (ποσοστό 38,1%) και η μονιμοποίηση (ποσοστό 30,9%) βρίσκονται στις μεσαίες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, η προσωρινή λύση της μετάθεσης-απόσπασης και η οριστική λύση της απόλυσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς (12,2% και 8,8% αντίστοιχα).

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το δυνατότητα ένστασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατά του αποτελέσματος της αξιολόγησης.

Πίνακας 17

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη δυνατότητα ένστασης κατά του αποτελέσματος της αξιολόγησης

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΝΣΤΑΣΗΣ	f	%
Ναι	399	96,8
Όχι	13	3,2
Σύνολο	412	100,0
Δεν απάντησαν	10	2,4

Τα στοιχεία του πίνακα αποτυπώνουν νομίζουμε ξεκάθαρα τη θέση των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα υποβολής ένστασης. Όλοι σχεδόν οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 96,8%) επιθυμούν το σύστημα αξιολόγησης του έργου τους να διασφαλίζει επίσης τη δυνατότητα του δικαιώματος για άσκηση ένστασης στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Το υπόλοιπο ποσοστό (3,2%) τάσσεται κατά αυτού του δικαιώματος. Πιθανόν να πιστεύουν ότι η εκδίκαση των ενστάσεων θα δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για δημιουργία πελατειακών σχέσεων γι' αυτό και η απόφαση θα πρέπει να είναι τελεσίδικη.

7.12 Προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν παρατηρήσεις για το ερωτηματολόγιο ή να διατυπώσουν προτάσεις για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση αυτή, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, ανταποκρίθηκαν 85 εκπαιδευτικοί. Δεν σημειώθηκε καμιά απολύτως παρατήρηση και κατά συνέπεια όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν προτάσεις για την αξιολόγηση. Η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έγινε με τρόπο ανάλογο της 3^{ης} ερώτησης του ερωτηματολογίου. Έτσι, με βάση την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σχηματίστηκαν τέσσερις κατηγορίες περιγραφής. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τις προτάσεις που αντιστοιχούσαν σε θετικούς χαρακτηρισμούς με την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί, με έμφαση στην προσέγγιση της αξιολόγησης ως μηχανισμού ελέγχου. Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε τις αρνητικές προτάσεις που αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία «*κάτι άλλο*» περιελάμβανε τις παρατηρήσεις εκείνες που αντιστοιχούσαν σε διάφορα άλλα αξιολογικά ζητήματα μη δυνάμενα να ενταχθούν στις προηγούμενες κατηγορίες.

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει τις κατηγορίες απάντησης και την κατανομή των απαντήσεων σ' αυτές. Η σειρά εμφάνισης των κατηγοριών στον πίνακα είναι αντίστοιχη του ύψους των ποσοστών που συγκέντρωσε καθεμία από αυτές.

Πίνακας 18

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τις παρατηρήσεις τους για τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Ζητήματα διαδικασίας	48	56,5	37	43,5
Θετικοί χαρακτηρισμοί - ανάδειξη θετικών στοιχείων	46	54,1	39	45,9
Αρνητικοί χαρακτηρισμοί - μηχανισμός ελέγχου	27	31,8	58	68,2
Κάτι άλλο	9	10,6	76	89,4
Δεν απάντησαν	f=337 (79,9%)			

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι 48 από τους 85 εκπαιδευτικούς του δείγματος που διατύπωσαν προτάσεις (ποσοστό 56,5%) αναφέρονται σε ζητήματα που συνδέονται αρνητικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης και 27 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,8%) αναφέρονται σε αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης. Αντίθετα, 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 54,1%) αναφέρονται στα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών,. Τέλος, 9 εκπαιδευτικοί ποσοστό (10,6%) αναφέρονται σε διάφορα άλλα ζητήματα όπως η έλλειψη ενημέρωσης για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, κ.α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ

8.1 Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αρκετά από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Οι κατανομές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δημιουργούν σε αρκετές περιπτώσεις την αίσθηση ύπαρξης διαφορετικών προσεγγίσεων σε βασικά ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση του έργου τους. Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα αν ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με βασικές συνιστώσες της αξιολόγησης του έργου τους (στόχοι, κριτήρια, φορείς, κ.λπ.). Βέβαια, στη συνέχεια αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία εντοπίζονται σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συνεισφέρουν ίσως στο μέτρο που τους αναλογούν, σε συνδυασμό βέβαια και με άλλες αντίστοιχες διαπιστώσεις συναφών ερευνών, στον προβληματισμό για το σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης, εφόσον βασική επιδίωξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί η διαμόρφωση κλίματος συναίνεσης, συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων.

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος εξετάζεται σε σχέση με καθένα από τα υπόλοιπα ερωτήματα του ερωτηματολογίου προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι για λόγους πρακτικότητας αλλά και οικονομίας παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αξίζει τον κόπο να υπενθυμίσουμε εδώ ότι το σχετικό ερώτημα «*Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών;*» είχε αρχικά έξι κατηγορίες απάντησης: *Συμφωνώ απόλυτα / Συμφωνά αρκετά / Ούτε*

συμφωνώ ούτε διαφωνώ / Διαφωνώ αρκετά / Διαφωνώ απόλυτα / Δεν απαντώ-δεν έχω γνώμη. Οι κατηγορίες απάντησης «*Συμφωνώ απόλυτα*» και «*Συμφωνώ αρκετά*» ενοποιήθηκαν σε μια κατηγορία απάντησης, την κατηγορία «*Συμφωνώ*». Η κατηγορία «*Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*» παρέμεινε ως είχε. Οι κατηγορίες απάντησης «*Διαφωνώ αρκετά*» και «*Διαφωνώ απόλυτα*» ενοποιήθηκαν στην κατηγορία «*Διαφωνώ*». Τέλος, η αρχική κατηγορία απάντησης «*Δεν απαντώ-δεν έχω γνώμη*» εξαιρέθηκε λόγω του περιορισμένου ενδιαφέροντός της, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη κατηγορία σημειώθηκε από ιδιαίτερα χαμηλό αριθμό εκπαιδευτικών (4 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 0,9%).

8.2 Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση και πηγές ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης - νομοθετικού πλαισίου

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται αρχικά οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από την ενημέρωση για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και νομοθετικού πλαισίου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που σημειώθηκαν στις πηγές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενημερωθούν στα παραπάνω θέματα.

Στον πίνακα 19 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις τρεις υπό εξέταση κατηγορίες εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών («*Συμφωνώ*» / «*Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ*» / «*Διαφωνώ*»), στο ερώτημα για το βαθμό ικανοποίησής τους αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο πίνακας περιλαμβάνει ακόμη τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με την παράθεση των σχετικών τιμών F, df και p.

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται να βρίσκεται σε αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δήλωσαν ότι συμφωνούν με την αξιολόγηση νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από εκείνους που δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και αυτοί με τη σειρά τους περισσότερο ικανοποιημένοι

σε σχέση με εκείνους που δήλωσαν ότι διαφωνούν (οι μ.ο είναι 2,62, 2,27, 2,18 αντίστοιχα). Τη σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων επικυρώνει και ο σχετικός στατιστικός έλεγχος ($p=.000$).

Πίνακας 19

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού ικανοποίησης εκπαιδευτικών από την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	2,62	1,03	2,27	0,92	2,18	1,00	8,066	2/405	.000

Στον πίνακα 20 εμφανίζεται ο βαθμός ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο	2,14	1,01	1,83	0,86	1,90	0,89	3,951	2/403	.036

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα συνάγεται ότι, παρά το γεγονός ότι ο βαθμός ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης είναι γενικά ελάχιστος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών εξεταζόμενων κατηγοριών εκπαιδευτικών ($p=.036$). Η διαφορά προκύπτει κατά κύριο λόγο από την υψηλότερη τιμή του μέσου όρου για τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στις υπόλοιπες δυο κατηγορίες (2,14 έναντι 1,90 και 1,83).

Ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγησή τους νιώθουν σε

μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν, τόσο σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης όσο και ειδικότερα για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν καθώς και εκείνοι που εμφανίζονται να διαφωνούν παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση που έχουν. Θα μπορούσε έτσι να υποστηριχθεί ότι η ενημέρωση του σώματος των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πιθανή παράμετρο που θα μπορούσε να συμβάλει έστω και περιορισμένα στην αύξηση του βαθμού αποδοχής της αξιολόγησης στην πράξη. Αν και σε κάποιο βαθμό η παραπάνω διαπίστωση εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, η διεξοδικότερη διερεύνησή της ίσως αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Αναφορικά με τις πηγές που αξιοποιούν όσοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρατηρείται μία μόνο στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σημαντικό επίπεδο ως προς την ενημέρωση που αντλούν από συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο ($p=.021$). Στις υπόλοιπες 10 πηγές ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 21

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ενημέρωση από το Σχολικό Σύμβουλο σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	23,9	76,1	7,767	2	.021
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	50,0	50,0			
Διαφωνώ	28,4	71,6			

Από την εξέταση των σχετικών συχνοτήτων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (50,0%) εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση. Οι άλλες δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σαφώς χαμηλότερα ποσοστά. Όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση αξιοποιούν τις συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό (28,4%), ενώ όσοι συμφωνούν με αυτήν τις αξιοποιούν σε ποσοστό (23,9%).

Αναφορικά με τις πηγές που χρησιμοποιούν όσοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν σε 2 από τις 9 περιπτώσεις πηγών ενημέρωσης. Πρόκειται για τη σχετική νομοθεσία ($p=.012$) και τις συζητήσεις με τους συναδέλφους ($p=.004$).

Πίνακας 22

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ενημέρωση από τη σχετική νομοθεσία για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Σχετική νομοθεσία		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	57,1	42,9	8,823	2	.012
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	46,7	53,3			
Διαφωνώ	25,6	74,4			

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 22 προκύπτει ότι ο βαθμός ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης είναι σε γενικές γραμμές ανάλογος του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών με την αξιολόγησή τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αξιοποιούν τη σχετική νομοθεσία σε ποσοστό (57,1%). Ακολουθούν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με ποσοστό (46,7%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγηση αξιοποιούν τη σχετική νομοθεσία σε ποσοστό (25,6%).

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 23 διαπιστώνεται ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στη αξιολόγηση τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό αξιοποίησης των συζητήσεων με συναδέλφους για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγηση αξιοποιούν τις συζητήσεις με τους συναδέλφους τους σε ποσοστό 79,5%. Οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση σημειώνουν σε ποσοστό 66,7% τη συγκεκριμένη πηγή. Τέλος, το χαμηλότερο ποσοστό (44,9%) εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την αξιολόγηση.

Πίνακας 23

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ενημέρωση από τις συζητήσεις με συναδέλφους για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Συζητήσεις με συναδέλφους		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	44,9	55,1	11,162	2	.004
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	66,7	33,3			
Διαφωνώ	79,5	20,5			

Η γενικότερη εικόνα που προκύπτει από την εξέταση των πηγών ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στις οποίες εμφανίζονται διαφοροποιήσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αντλούν την ενημέρωσή τους από τη σχετική νομοθεσία, ενώ αντίθετα εκείνοι που διαφωνούν επικαλούνται τις συζητήσεις με συναδέλφους. Αντιστρέφοντας την προηγούμενη συλλογιστική, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το είδος της πηγής ενημέρωσης ίσως διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

8.3 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να δηλώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο α) στους θετικούς χαρακτηρισμούς- ανάδειξη θετικών στοιχείων ($p=.000$), β) στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς-μηχανισμός ελέγχου ($p=.000$), και γ) στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων ($p=.000$). Στις υπόλοιπες κατηγορίες που αναφέρονται στα «ζητήματα διαδικασίας» καθώς και στις «αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς» οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Στον πίνακα 24 παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση, αναφέρονται στους θετικούς χαρακτηρισμούς και στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης.

Πίνακας 24

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους θετικούς χαρακτηρισμούς και την ανάδειξη θετικών στοιχείων, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θετικοί-χαρακτηρισμοί- ανάδειξη θετικών στοιχείων ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	64,6	35,4	65,568	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36,2	63,8			
Διαφωνώ	16,7	83,3			

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αναδεικνύουν σε ποσοστό 64,6% τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Όσοι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αναφέρονται στις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης σε ποσοστό 36,2%. Ενώ όσοι διαφωνούν επισημαίνουν τα θετικά στοιχεία σε ποσοστό 16,7%. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης, επισημαίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες τους από την αξιολόγησή τους. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν αναδεικνύουν τα θετικά σημεία της αξιολόγησης σε μικρότερο βαθμό.

Τα στοιχεία, όμως, αντιστρέφονται όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα αρνητικά σημεία της αξιολόγησης και τη λειτουργία της ως μηχανισμού ελέγχου, καθώς και στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 25 εμφανίζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται στην ανάδειξη των αρνητικών στοιχείων και τη λειτουργία της αξιολόγησης ως μηχανισμού ελέγχου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγησή τους. Από τα στοιχεία του πίνακα 25 προκύπτει ότι όσοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται σε αρνητικούς χαρακτηρισμούς και την ελεγκτική λειτουργία της αξιολόγησης σε ποσοστό 66,7%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε ποσοστό 42,0%. Τέλος, όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται στις δηλώσεις τους

στο μικρότερο ποσοστό (32,3%). Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν αναδεικνύουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης καθώς και την ελεγκτική της λειτουργία.

Πίνακας 25

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και τη λειτουργία της αξιολόγησης ως μηχανισμού έλεγχου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση \ Αρνητικοί χαρακτηρισμοί - Μηχανισμός ελέγχου	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	32,3	67,7	33,529	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42,0	58,0			
Διαφωνώ	66,7	33,3			

Με παρόμοιο τρόπο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί και στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης. Στον πίνακα 26 εμφανίζεται ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται ως προς την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 26

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση \ Ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	19,7	80,3	29,278	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36,2	63,8			
Διαφωνώ	51,4	48,6			

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται στις δηλώσεις τους στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων σε ποσοστό 51,4%. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν κυμαίνεται στο 36,2%. Ενώ το χαμηλότερο ποσοστό (19,7%) εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την αξιολόγησή τους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών του δείγματος στον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έτσι

λοιπόν όσοι εκφράζονται θετικά αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες που παρέχει η αξιολόγηση για βελτίωση των εκπαιδευτικών. Απεναντίας όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στο ενδεχόμενο να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου των εκπαιδευτικών, αλλά και να αναπτυχθούν σχέσεις εξάρτησης καθώς και πελατειακές σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων.

Ευλόγως τίθεται το ερώτημα ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ακόμα και στον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται ως προς τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»; Τι αναμένουν όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση; Τι προβληματίζει όσους διαφωνούν; Με όσα ακολουθούν στη συνέχεια του κεφαλαίου επιχειρείται, κατά κάποιο τρόπο, να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

8.4 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Στον πίνακα 27 εμφανίζεται αναλυτικά ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται σε καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγησή τους.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρακάτω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε καθένα από τα επιχειρήματα που αναφέρονται στις δυνατότητες της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης διαφωνίας σε καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης.

Πίνακας 27

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	χ^2*	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s				
Να υποστηρηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα	4,46	0,68	4,25	0,77	3,70	1,28	-	33,780	2	.000
Να βελιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	4,33	0,75	3,85	1,07	3,24	1,42	-	49,806	2	.000
Να αναπροοδοθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελιώσουν έτσι την ποιότητά του	4,31	0,76	3,85	1,03	3,01	1,39	-	75,658	2	.000
Να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί	4,18	0,90	3,79	1,08	2,88	1,33	-	79,227	2	.000
Να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με την προώθηση αλλαγών και κοινοτικών από την Πολιτεία	4,13	0,85	3,70	1,02	2,83	1,33	-	80,603	2	.000
Να βοηθηθούν καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης	4,10	0,96	3,79	0,97	2,89	1,36	-	69,050	2	.000
Να ικανοποιηθούν ηθικά οι εκπαιδευτικοί για την προσπάθεια που καταβάλουν	4,06	1,02	3,65	1,09	2,69	1,43	-	76,190	2	.000
Να επιλεγούν με αξιοκρατικό τρόπο τα στελέχη της εκπαίδευσης	4,05	1,15	3,45	1,34	2,88	1,48	-	49,360	2	.000
Να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών	4,03	0,94	3,73	1,03	2,94	1,26	-	64,867	2	.000
Να διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαρίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών	3,99	1,05	3,51	1,11	2,81	1,35	-	63,064	2	.000
Να εντείνονται οι προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά	3,94	0,99	3,59	1,01	2,97	1,27	-	48,660	2	.000
Να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών	3,88	1,19	3,48	1,26	2,66	1,45	-	54,845	2	.000
Να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών	3,86	1,15	3,60	1,05	2,76	1,36	-	52,086	2	.000
Να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους	3,77	1,02	3,44	1,03	2,73	1,27	-	54,688	2	.000
Να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	3,71	1,18	3,31	1,19	2,68	1,30	27,331	-	2/391	.000
Να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών εφόσον οργάνωσαν ένα δικό τους επιπρόσθετο	3,68	1,15	3,33	1,16	2,61	1,32	30,158	-	2/390	.000
Να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	3,63	1,24	3,46	1,14	2,72	1,31	22,273	-	2/388	.000
Να βελιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών	3,60	1,04	2,98	1,25	2,37	1,22	42,885	-	2/393	.000
Να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής	3,58	1,17	3,07	1,19	2,68	1,26	20,888	-	2/386	.000
Να ενημερωθούν οι ενδείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει στα παιδιά τους	3,46	1,19	3,10	1,15	2,40	1,31	29,441	-	2/387	.000

* Στις περιπτώσεις, όπου το τεστ ομοιογένειας των διασπορών έδωσε $p < ,05$, εφαρμόστηκε αντί του παραμετρικού κριτηρίου One Way ANOVA το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Στον πίνακα 1 του παραρτήματος Α βρίσκονται τα περιγραφικά στοιχεία.

Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές των τιμών του μέσου όρου εμφανίζονται σε αρκετές περιπτώσεις και μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ καθώς επίσης και μεταξύ της θέσης διαφωνίας και της θέσης ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγησή τους εμφανίζουν σε καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής, συγκρινόμενοι τόσο με τους εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν όσο και με τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν. Πιο συγκεκριμένα, στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης που αναφέρονται στην υποστηρικτική και αντισταθμιστική λειτουργία της αξιολόγησης, όπως στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα (μ.ο: 4,65 - 4,25 - 3,70, $p=.000$), στη βελτίωση α) των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων (μ.ο: 4,33 - 3,85 - 3,24, $p=.000$), β) των εκπαιδευτικών εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης (μ.ο: 4,10 - 3,79 - 2,89, $p=.000$), γ) των μαθητικών επιδόσεων (μ.ο: 3,60 - 2,98 - 2,37, $p=.000$), στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (μ.ο: 4,31 - 3,85 - 3,01, $p=.000$), στην ανάληψη των ευθυνών που αναλογούν στους εκπαιδευτικούς (μ.ο: 4,18 - 3,79 - 2,88, $p=.000$), στη προώθηση αλλαγών και καινοτομιών (μ.ο: 4,13 - 3,70 - 2,83, $p=.000$), στην ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (μ.ο: 4,06 - 3,65 - 2,69, $p=.000$), στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών (μ.ο: 4,05 - 3,45 - 2,88, $p=.000$), στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους (μ.ο: 3,88 - 3,48 - 2,66, $p=.000$) και της αυτογνωσία των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,86 - 3,60 - 2,76, $p=.000$) οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Κατά τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζονται και τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης τα οποία αναφέρονται στο διαπιστωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς και στις δυνατότητες ενημέρωσης των ομάδων ενδιαφερόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν στα επιχειρήματα σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν εξασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο των τίτλων σπουδών (μ.ο: 3,99 - 3,51 - 2,81, $p=.000$), να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών (μ.ο: 4,03 - 3,73 - 2,94, $p=.000$), να εντείνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά (μ.ο: 3,94 - 3,59 - 2,97, $p=.000$), να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί πραγματική εικόνα για

το επίπεδο των ικανοτήτων τους (μ.ο: 3,77 – 3,44 – 2,73, $p=.000$), να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ο: 3,71 – 3,31 – 2,68, $p=.000$), να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών εφόσον οι γονείς δεν έχουν δικαίωμα επιλογής (μ.ο: 3,68 - 3,33 – 2,61, $p=.000$), να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (μ.ο: 3,63 – 3,46 – 2,72, $p=.000$), να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (μ.ο: 3,58 – 3,07 – 2,68, $p=.000$), να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (μ.ο: 3,46 – 3,10 – 2,40, $p=.000$), οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν δηλώνουν ότι τα υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους διαφωνούν, καθώς και με εκείνους που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει ότι ο βαθμός συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση είναι καθοριστικής σημασίας επειδή προσδιορίζει και τη θέση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης. Ίσως οι προσδοκίες για τα όποια πιθανά κέρδη θα αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του να οδηγούν ένα μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος να συμφωνούν με την αξιολόγησή τους.

Από την άλλη πλευρά ο σκεπτικισμός με τον οποίο αντιμετωπίζονται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι περισσότερες από τις δυνατότητες της αξιολόγησης ίσως να μην αναφέρονται στο τι δυνητικά μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης, αλλά στην έλλειψη εμπιστοσύνης για το εάν και κατά πόσο θα σχεδιαστεί και θα επιχειρηθεί να αξιοποιηθούν, με σεβασμό προς την προσωπικότητα, τις συνθήκες εργασίας και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών οι συγκεκριμένες δυνατότητες. Αυτό εξάλλου προκύπτει από τις τιμές του μέσου όρου που εμφανίζουν στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν και οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ μ.ο: 3,70 - 2,37. Έτσι λοιπόν ένα μόνο επιχείρημα αντιμετωπίζεται θετικά (μ.ο: 3,70), δεκαεφτά προβληματίζουν (μ.ο: 3,24 – 2,61), ενώ σε δύο επιχειρήματα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν (μ.ο: 2,40 & 2,37). Το επιχείρημα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους συμφωνούν αρκετά αναφέρεται στην υποστήριξη που μπορούν να έχουν στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα (μ.ο: 3,70). Το γεγονός αυτό, όμως, πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα επειδή φαίνεται ότι και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν αναγνωρίζουν έναν από τους βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Κατά αντίστροφο τρόπο αντιμετωπίζονται τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Στον πίνακα 28 εμφανίζεται αναλυτικά ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται σε καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 28 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στο σύνολο των επιχειρημάτων κατά της αξιολόγησης. Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι διαφορές των τιμών του μέσου όρου είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης διαφωνίας σε καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Επίσης, στο μεγαλύτερο μέρος των αντεπιχειρημάτων εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των τιμών του μέσου όρου και μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ καθώς και μεταξύ της θέσης διαφωνίας και της θέσης ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν ως προς την αξιολόγησή τους παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αποδοχής όσο αφορά τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Επίσης η ένταση του βαθμού συμφωνίας είναι υψηλότερη συγκρινόμενη με τον αντίστοιχο βαθμό που παρουσιάζεται στα επιχειρήματα υπέρ, από όσους συμφωνούν με την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια εννέα από τα είκοσι επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης εμφανίζουν μέσο όρο πάνω από τις 4,00 μονάδες, ενώ σε κανένα δεν εμφανίζεται μέσος όρος πάνω από την 4,50 μονάδες. Απεναντίας, σε έξι από τα δεκανέα αντεπιχειρήματα οι τιμές του μέσου όρου κυμαίνονται πάνω από τις 4,50 μονάδες, ενώ σε έντεκα ακόμη ο μέσος όρος είναι επάνω από τις 4,00 μονάδες.

Όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που αναφέρονται στην ποιότητα και το είδος των σχέσεων που θα αναπτυχθούν μεταξύ των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση. Τα αντεπιχειρήματα αυτά αναφέρονται στην ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης ($\mu.o: 3,85 - 4,33 - 4,56, p=.000$) και πελατειακών σχέσεων ($\mu.o: 3,63 - 4,28 - 4,54, p=.000$) μεταξύ αξιολογητών και

Πίνακας 28

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	χ^2*	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s				
Είναι άδικο όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος	4,20	0,87	4,51	0,64	4,69	0,55	-	37,374	2	.000
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	3,85	1,04	4,33	0,79	4,56	0,73	26,319	-	2/395	.000
Διαλαμβάνεται από μητρώο, ανεξάρτητα από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και του περιεχομένου, όμως πόργους	3,97	0,97	4,34	0,78	4,55	0,57	21,071	-	2/393	.000
Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	3,96	0,85	4,26	0,72	4,55	0,62	-	30,702	2	.000
Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές	3,62	1,25	4,36	0,75	4,54	0,76	-	57,865	2	.000
Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	3,63	1,13	4,28	0,77	4,54	0,68	-	63,367	2	.000
Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	3,64	1,08	4,18	0,88	4,47	0,74	-	55,104	2	.000
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	3,82	1,10	4,28	0,82	4,44	0,81	-	30,283	2	.000
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	3,84	1,07	4,15	0,78	4,40	0,85	13,642	-	2/385	.000
Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας	3,46	1,13	4,05	0,83	4,36	0,78	-	59,568	2	.000
Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους	3,22	1,19	3,96	0,84	4,35	0,78	-	84,077	2	.000
Αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός	3,51	1,00	3,93	0,90	4,33	0,68	-	56,592	2	.000
Προκαλεί άγχος και νευρική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς που μειώνουν την απόδοσή τους	3,13	1,18	3,90	0,97	4,30	0,76	-	84,156	2	.000
Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,04	1,22	3,71	0,94	4,23	0,91	-	83,655	2	.000
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	2,76	1,17	3,41	0,93	4,14	0,87	-	109,019	2	.000
Δεν αξιοποιείται για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου	3,02	1,24	3,60	1,08	4,07	0,95	-	59,970	2	.000
Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης	3,34	1,22	3,76	0,92	4,03	0,86	-	24,757	2	.000
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά	2,41	1,09	3,01	1,03	3,73	1,01	61,843	-	2/396	.000
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	2,41	1,05	2,80	1,06	3,52	1,05	44,513	-	2/398	.000

* Στις περιπτώσεις, όπου το τεστ ομοιογένειας των διασπορών έδωσε $p < 0,05$, εφαρμόστηκε αντί του παραμετρικού κριτηρίου One Way ANOVA το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Στον πίνακα 2 του παραρτήματος Α βρίσκονται τα περιγραφικά στοιχεία.

αξιολογούμενων, στην πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς (μ.ο: 3,13 – 3,90 – 4,30, $p=.000$), καθώς και στην προώθηση του ανταγωνισμού και του ατομικισμού (μ.ο: 3,04 – 3,71 – 4,23, $p=.000$).

Κατά τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζονται και τα επιχειρήματα που αναφέρονται στην ελεγκτική διάσταση της αξιολόγησης, σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση φέρνει στη μνήμη τους Επιθεωρητές (μ.ο: 3,62 – 4,36 – 4,54, $p=.000$), κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους (μ.ο: 3,22 – 3,96 – 4,35, $p=.000$), περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (μ.ο: 2,76 – 3,41 – 4,14, $p=.000$), χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ (μ.ο: 3,64 – 4,18 – 4,47, $p=.000$) ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά (μ.ο: 2,41 – 3,01 – 3,73, $p=.000$), έχοντας την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (μ.ο: 2,41 – 2,80 – 3,52, $p=.000$).

Επίσης, όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής στα αντεπιχειρήματα που συνδέονται με ζητήματα που αφορούν τη μεθοδολογία, το σχεδιασμό και την αξιοποίηση της αξιολόγησης. Τα συγκεκριμένα επιχειρήματα αναφέρονται στη χρησιμοποίηση κριτηρίων αξιολόγησης των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης (μ.ο: 3,96 – 4,26 – 4,55, $p=.000$), στην αμφισβήτηση των αξιολογητών (μ.ο: 3,84 – 4,15 – 4,40, $p=.000$), στην εστίαση στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας (μ.ο: 3,46 – 4,05 – 4,36, $p=.000$) μη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,97 – 4,34 – 4,55, $p=.000$), στην έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός (μ.ο: 3,51 – 3,93 – 4,33, $p=.000$), στη μη εξασφάλιση της συναίνεσης των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,82 – 4,28 – 4,44, $p=.000$), στη μη αξιολόγηση και των υπολοίπων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ο: 4,20 – 4,51 – 4,69, $p=.000$), και τέλος στη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης μόνο για επιλογές στελεχών (μ.ο: 3,34 – 3,76 – 4,03, $p=.000$) και όχι για ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,02 – 3,60 – 4,07, $p=.000$).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί και πάλι ότι ο βαθμός συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση είναι καθοριστικής σημασίας. Όσοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την αξιολόγηση εμφανίζονται να συμφωνούν από απόλυτα έως αρκετά (μ.ο: 4,69 – 3,52) στα αντεπιχειρήματα γεγονός που αναδεικνύει με έντονο τρόπο τον προβληματισμό τους απέναντι στο ευρύτερο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κατά διαφορετικό τρόπο αντιμετωπίζονται τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης από όσους

εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους. Σε αρκετά από αυτά συμφωνούν αρκετά (μ.ο: 4,20 – 3,51) θεωρώντας πιθανά ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα και παρερμηνείες μεταξύ των συντελεστών που εμπλέκονται στη διαδικασία της. Κάποια άλλα τα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό (μ.ο: 3,46 – 2,76) και κυρίως εκείνα που αναφέρονται στις σχέσεις που θα διαμορφωθούν μεταξύ των εμπλεκομένων, όπως και εκείνα που αναφέρονται στον τρόπο που πιθανά θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τέλος, υπάρχουν και επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης με τα οποία διαφωνούν (μ.ο: 2,41) και τα οποία αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο εκτιμάται ότι εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

8.5 Κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στα κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Στον πίνακα 29 παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρακάτω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δεκαπέντε από τα είκοσι έξι κριτήρια αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα των παραπάνω κριτηρίων αξιολόγησης από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Βέβαια οι διαφορές των τιμών του μέσου όρου δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλες, όπως για παράδειγμα αυτές που εμφανίστηκαν στα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης. Παρόλα αυτά από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά

Πίνακας 29

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	χ^2*	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s				
Η ενεργοποίηση των μαθητών	4,75	0,43	4,56	0,54	4,54	6,98	-	10,713	2	.006
Η ευελιξία στη διδακτική πράξη με την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων	4,57	0,59	4,38	0,67	4,39	0,69	3,752	-	2/389	.024
Ο τρόπος δόμησης και σχεδιασμού της διδασκαλίας	4,47	0,63	4,31	0,65	4,27	0,74	3,380	-	2/389	.035
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	4,47	0,61	4,25	0,71	4,21	0,85	5,400	-	2/387	.018
Η αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου	4,41	0,67	4,21	0,64	4,19	0,82	3,802	-	2/380	.023
Η σαφήνεια των στόχων που θέτουν και η ανακοίνωσή στους μαθητές	4,39	0,71	4,04	0,87	4,08	0,89	7,286	-	2/387	.001
Η υιοθέτηση καινοτομιών και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	4,38	0,75	4,04	0,98	3,97	1,03	8,069	-	2/387	.001
Η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών	4,37	0,65	4,23	0,64	4,12	0,82	4,543	-	2/387	.011
Η σαφήνεια των επεξηγήσεων που δίνουν στους μαθητές	4,34	0,67	4,08	0,88	4,22	0,73	3,096	-	2/385	.046
Η επίτευξη των στόχων διδασκαλίας από τους μαθητές	4,33	0,79	4,08	0,92	4,08	0,84	3,914	-	2/384	.021
Η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα	4,33	0,73	4,08	0,64	4,08	0,90	-	10,282	2	.006
Η ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων που υποβάλλουν στους μαθητές	4,21	0,64	3,98	0,72	3,94	0,84	5,462	-	2/384	.005
Η χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	4,04	0,86	3,77	0,87	3,75	1,04	4,023	-	2/386	.019
Η ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων	3,50	0,98	3,25	0,98	3,16	1,19	3,941	-	2/379	.026
Η κοινωνική δράση	3,45	1,00	3,26	1,14	3,11	1,21	3,239	-	2/376	.040

* Στις περιπτώσεις, όπου το τεστ ομοιογένειας των διασπορών έδωσε $p < ,05$, εφαρμόστηκε αντί του παραμετρικού κριτηρίου One Way ANOVA το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Στον πίνακα 3 του παραρτήματος Α βρίσκονται τα περιγραφικά στοιχεία.

σημαντικές μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης διαφωνίας σε καθένα από τα δεκαπέντε κριτήρια αξιολόγησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία μπορεί πιθανά να υποστηριχθεί ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε κριτήρια αξιολόγησης τα οποία αναφέρονται σε αρκετές πτυχές της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες των εκπαιδευτικών τόσο μέσα στην τάξη που προσδιορίζουν την ποιότητα της εργασίας τους όσο και έξω από την τάξη που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν τις βασικές κατηγορίες των κριτηρίων αξιολόγησης στα οποία εμφανίζονται οι διαφορές.

Αναλυτικότερα, τα κριτήρια αξιολόγησης αναφέρονται: α) σε ικανότητες διδασκαλίας όπως την ενεργοποίηση των μαθητών (μ.ο: 4,75 – 4,56 – 4,54, $p=.003$), την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων (μ.ο: 4,57 – 4,38 – 4,39, $p=.024$), το σχεδιασμό της διδασκαλίας (μ.ο: 4,47 – 4,31 – 4,27, $p=.035$), την αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου (μ.ο: 4,41 – 4,21 – 4,19, $p=.023$), τη σαφήνεια των στόχων διδασκαλίας και την ανακοίνωσή τους στους μαθητές (μ.ο: 4,39 – 4,04 – 4,08, $p=.001$), τη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών (μ.ο: 4,37 – 4,23 – 4,12, $p=.011$), τη σαφήνεια των επεξηγήσεων (μ.ο: 4,34 – 4,08 – 4,22, $p=.046$), την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας (μ.ο: 4,33 – 4,08 – 4,08, $p=.021$), την ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων (μ.ο: 4,21 – 3,98 – 3,94, $p=.005$) και τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (μ.ο: 4,40 – 3,77 – 3,75, $p=.019$), β) σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως την ανάληψη πρωτοβουλιών (μ.ο: 4,47 – 4,25 – 4,21, $p=.018$), την υιοθέτηση καινοτομιών και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (μ.ο: 4,38 – 4,04 – 3,97, $p=.001$), την επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα (μ.ο: 4,33 – 4,08 – 4,08, $p=.011$), και γ) στην ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων (μ.ο: 3,50 – 3,25 – 3,16, $p=.026$) και τέλος στην κοινωνική δράση (μ.ο: 3,45 – 3,26 – 3,11, $p=.040$).

Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης προσδιορίζουν και τον τρόπο που αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Συνεπώς όταν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αρκετά από αυτά τότε, πιθανά, μπορεί να τεθεί το ερώτημα μήπως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται και στον τρόπο που προσεγγίζουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγησή τους. Σαφώς, όμως, το παραπάνω ερώτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

8.6 Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Στον πίνακα 30 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και στους οποίους εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα οι διαφοροποιήσεις αναφέρονται στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών της τάξης ($p=.030$), στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών ($p=.026$), καθώς και στην έλλειψη βοηθητικών χώρων ($p=.030$). Από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι διαφορές των τιμών του μέσου όρου είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ της θέσης συμφωνίας και της θέσης διαφωνίας σε καθένα από τους παράγοντες στους οποίους εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 30

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΨΗ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών της τάξης	4,46	0,69	4,58	0,73	4,66	0,59	3,554	2	.030
Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών	4,15	0,90	4,26	0,94	4,42	0,81	3,683	2	.026
Η έλλειψη βοηθητικών χώρων	3,80	0,96	3,96	0,89	4,08	0,93	3,541	2	.030

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν συνολικά τους παραπάνω παράγοντες από αρκετά έως και πολύ σημαντικούς. Περισσότερο σημαντικοί, όμως, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους. Έτσι λοιπόν το χαμηλό επίπεδο των μαθητών της τάξης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την αξιολόγηση ως πολύ σημαντικός παράγοντας (μ.ο: 4,46). Υψηλότερο βαθμό αποδοχής παρουσιάζουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (μ.ο: 4,58) καθώς και όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση (μ.ο: 4,66). Κατά παρόμοιο

τρόπο αντιμετωπίζεται η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών (μ.ο: 4,15 – 4,26 – 4,42), καθώς και η έλλειψη βοηθητικών χώρων (μ.ο: 3,80 – 3,96 – 4,08).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγηση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση παράγοντες που αναφέρονται στο υπόβαθρο των μαθητών αλλά και στην υποδομή της σχολικής μονάδας. Ίσως αυτό να συμβαίνει επειδή εκτιμούν ότι κατά αυτόν τον τρόπο περιορίζονται οι πιθανές αδικίες σε βάρος των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα δε όταν θεωρούν ότι θα χρεωθούν λάθη ή παραλείψεις άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης ή ακόμη και άλλων συναδέλφων τους. Όμως, ο αυξημένος βαθμός συμφωνίας που εμφανίζεται και στους τρεις προαναφερόμενους παράγοντες αποτελεί ένδειξη ότι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγησή τους προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες αδικίες.

8.7 Φορείς αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι φορείς αξιολόγησης στους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στο Διευθυντή ($p=.002$), στο Σχολικό Σύμβουλο ($p=.000$), στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου ($p=.002$), στους μαθητές της τάξης ($p=.005$), στο σώμα μόνιμων αξιολογητών ($p=.035$), σε Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ ($p=.018$), σε Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ($p=.000$) και τέλος σε Επιτροπή Πανεπιστημιακών ($p=.008$).

Στον πίνακα 31 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Σύμφωνα λοιπόν με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα το 67,8% των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την αξιολόγηση δηλώνουν ότι αποδέχονται το Διευθυντή ως αξιολογητή. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν είναι 59,5%. Επίσης αποτελεί σημαντικό γεγονός ότι περίπου ο ένας στους δύο

εκπαιδευτικούς (ποσοστό 48,2%) που διαφωνεί με την αξιολόγηση συμφωνεί ο Διευθυντής να είναι και αξιολογητής.

Πίνακας 31

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Ο Διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	P
Συμφωνώ	67,8	32,2	12,435	2	.002
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	59,5	40,5			
Διαφωνώ	48,2	51,8			

Στον πίνακα 32 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 32

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	P
Συμφωνώ	75,8	24,2	21,818	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	57,1	42,9			
Διαφωνώ	50,6	49,4			

Ο Σχολικός Σύμβουλος, όπως και ο Διευθυντής, γίνεται αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως αξιολογητής σε σημαντικό βαθμό. Τα $\frac{3}{4}$ των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης (ποσοστό 75,8%). Μικρότερο ποσοστό αποδοχής αλλά επίσης σημαντικό εμφανίζεται και στους εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση (57,1%). Ενώ ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή (ποσοστό 50,6%).

Οι προαναφερόμενοι φορείς αξιολόγησης παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα συγκεκριμένα στελέχη βρίσκονται αρκετά κοντά τους.

Γνωρίζουν σε κάποιο βαθμό ποιες είναι οι ικανότητές τους, ποια τα αποτελέσματα της εργασίας τους, ποιο το επίπεδο υπευθυνότητάς τους καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο καλούνται να εργαστούν. Πιθανά για τους παραπάνω λόγους να δείχνουν εμπιστοσύνη τόσο στο Διευθυντή όσο και στο Σχολικό Σύμβουλο. Ο Διευθυντής, όμως, αν και βρίσκεται σε άμεση, καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζει συγκριτικά με το Σχολικό Σύμβουλο μικρότερα ποσοστά αποδοχής. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο αξιολογητής να είναι κοντά τους, αλλά όχι τόσο άμεσα επειδή η καθημερινή επαφή πιθανά να έχει αντίκτυπο στην καθημερινή τους δράση καθώς και στην ποιότητα των σχέσεων που θα διαμορφωθούν στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας.

Στον πίνακα 33 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 33

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Θέση ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	18,8	81,2	12,230	2	.002
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8,3	91,7			
Διαφωνώ	6,7	93,3			

Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Γραφείου ως φορέας αξιολόγησης παρουσιάζει ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μόνο το 18,8% όσων εκπαιδευτικών συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχονται τον Προϊστάμενο ως αξιολογητή. Ακόμη μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται σε όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση (8,3%), καθώς και σε όσους διαφωνούν (6,7%).

Πιθανά οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγηση να θεωρούν ότι ο Προϊστάμενος, ένα διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, είναι απομακρυσμένος από την καθημερινότητα του σχολείου, γεγονός που τους αποθαρρύνει να τον αποδεχτούν και ως αξιολογητή. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν ίσως να θεωρούν ότι η συμμετοχή του Προϊστάμενου στην αξιολόγηση είναι χρήσιμη λόγω της σημαντικότητας της θέσης του.

Στον πίνακα 34 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους μαθητές της τάξης ως φορείς αξιολόγησης.

Πίνακας 34

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους μαθητές της τάξης ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Οι μαθητές της τάξης ως φορείς αξιολόγησης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	43,0	57,0	10,494	2	.005
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	54,8	45,2			
Διαφωνώ	33,5	66,5			

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται προβληματισμένοι αναφορικά με τη λειτουργία των μαθητών ως φορέων αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται τους μαθητές της τάξης σε ποσοστό (54,8%). Σε μικρότερο ποσοστό γίνονται δεκτοί από όσους συμφωνούν (43,0%). Επίσης αυξημένος σκεπτικισμός εμφανίζεται σε όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση από τους οποίους μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών αποδέχεται τους μαθητές ως φορείς αξιολόγησης (ποσοστό 33,5%). Αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία είναι ότι δεν απορρίπτεται η δυνατότητα να αντλούνται πληροφορίες από τους μαθητές της τάξης προκειμένου να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί. Πιθανά ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγηση να απορρέει από το ενδεχόμενο της διατάραξης των σχέσεων με τους μαθητές, καθώς και από την εκτίμησή τους ότι οι πληροφορίες που θα αντληθούν από τους μαθητές θα είναι μειωμένης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Στον πίνακα 35 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το σώμα μόνιμων αξιολογητών ως φορέων αξιολόγησης.

Πίνακας 35

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σώμα μονίμων αξιολογητών ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Σώμα μονίμων αξιολογητών Θέση ως φορέων αξιολόγησης ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	16,8	83,2	6,696	2	.035
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11,9	88,1			
Διαφωνώ	7,3	92,7			

Το σώμα μονίμων αξιολογητών δε γίνεται ευρέως αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μόνο το 16,8% των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται τη λειτουργία του ως φορέα αξιολόγησης. Μικρότερα ποσοστά αποδοχής εμφανίζουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (11,9%) καθώς και εκείνοι που διαφωνούν με την αξιολόγηση (7,3%).

Πιθανά τα χαμηλά ποσοστά συμφωνίας με το σώμα των μονίμων αξιολογητών, κυρίως από όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση, να οφείλονται στον απρόσωπο και εξωτερικό χαρακτήρα του παραπάνω σώματος. Οι εκπαιδευτικοί, ίσως, επιθυμούν να γνωρίζουν άμεσα ποιος ή ποιοι θα τους αξιολογούν και μάλιστα να είναι σε κάποιο σημαντικό βαθμό κοντά τους έτσι ώστε να τους εμπιστεύονται. Έτσι λοιπόν το πλεονέκτημα της πιθανής επιστημονικής κατάρτισης των μελών του συγκεκριμένου σώματος ακυρώνεται, κατά κάποιο τρόπο, από τις προαναφερόμενες εσωτερικές αδυναμίες του. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση πιθανά να θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός σώματος με ειδικευμένους αξιολογητές θα μπορούσε να συνεισφέρει θετικά στην αξιολόγησή τους.

Στον πίνακα 36 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με μια Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ η οποία θα λειτουργεί ως φορέας αξιολόγησης. Από την εξέταση των στοιχείων του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν ιδιαίτερος χαμηλά ποσοστά αποδοχής. Μόνο το 11,4% των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχονται Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ ως φορέα αξιολόγησης. Ακόμη χαμηλότερα είναι τα ποσοστά που παρουσιάζουν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (3,6%) καθώς και εκείνοι που διαφωνούν με την αξιολόγηση (4,3%).

Πίνακας 36

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Επιτροπή ΥΠΕΠΘ ως φορέας αξιολόγησης Θέση ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	11,4	88,6	8,034	2	.018
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3,6	96,4			
Διαφωνώ	4,3	95,7			

Είναι ίσως προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγηση δεν επιθυμούν ως αξιολογητές τους όσους βρίσκονται μακριά από την καθημερινότητα, τις ανάγκες τους, τις επιτυχίες τους, τις αποτυχίες τους, τις προσπάθειές τους. Πολύ περισσότερο αν θεωρηθεί ότι οι συγκεκριμένοι αξιολογητές, προερχόμενοι από το χώρο του ΥΠΕΠΘ θα προσδώσουν, πιθανά, γραφειοκρατική διάσταση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 37 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 37

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την Επιτροπή του Π.Ι ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Επιτροπή Π.Ι ως φορέα αξιολόγησης Θέση ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	31,5	68,5	21,562	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20,2	79,8			
Διαφωνώ	10,4	89,6			

Μια επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η οποία θα λειτουργεί ως φορέας αξιολόγησης φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται με έντονη επιφυλακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς που συμφωνεί με την αξιολόγηση την αποδέχεται ως φορέα αξιολόγησης (ποσοστό 31,5%). Ο βαθμός συμφωνίας όμως μειώνεται στους εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 20,2%) καθώς και σε εκείνους που διαφωνούν με την αξιολόγηση (ποσοστό 10,4%).

Όμως, συγκριτικά με αντίστοιχες επιτροπές που προτάθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως πιθανοί φορείς αξιολόγησης η Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρουσιάζει το μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής. Αυτό πιθανά να προκύπτει από το αυξημένο κύρος που μπορεί να έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Παρόλα αυτά και πάλι ο εξωτερικός χαρακτήρας του συγκεκριμένου φορέα αξιολόγησης λειτουργεί ανασταλτικά, ιδιαίτερα για όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση.

Στον πίνακα 38 παρουσιάζεται αναλυτικά ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την λειτουργία μιας Επιτροπής Πανεπιστημιακών ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 38

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την Επιτροπή Πανεπιστημιακών ως φορέα αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Επιτροπή Πανεπιστημιακών Θέση ως προς την αξιολόγηση ως φορέα αξιολόγησης	NAI	OXI	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	20,7	79,3	9,618	2	.008
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13,1	86,9			
Διαφωνώ	8,5	91,5			

Η επιτροπή Πανεπιστημιακών ως φορέας αξιολόγησης παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, μόνο ο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς που συμφωνεί με την αξιολόγηση την αποδέχεται (ποσοστό 20,7%). Οι εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν εμφανίζουν ακόμη χαμηλότερο βαθμό αποδοχής (ποσοστό 13,1%), ενώ όσοι διαφωνούν επιθυμούν η αξιολόγησή τους να πραγματοποιείται από Επιτροπή Πανεπιστημιακών σε ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό (8,5%). Ίσως και πάλι ο εξωτερικός χαρακτήρας του συγκεκριμένου φορέα αξιολόγησης να περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξάρτητα από το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό το Σχολικό Σύμβουλο καθώς και το Διευθυντή ως φορείς αξιολόγησης. Ιδιαίτερα, όμως, όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται σε σημαντικά ποσοστά τόσο το Διευθυντή (ποσοστό 67,8%) όσο και το Σχολικό Σύμβουλο (ποσοστό 75,8%). Το

γεγονός αυτό τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Τα παραπάνω στοιχεία ευλόγως οδηγούν στα παρακάτω ερωτήματα. Γιατί οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται τους παραπάνω φορείς αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό. Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας εμπιστεύονται περισσότερο το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητές;

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των μαθητών της τάξης. Ο βαθμός στον οποίο τους αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιτρέπει πιθανά τη διαπίστωση ότι δεν απορρίπτονται ως φορείς αξιολόγησης, παρόλα αυτά, όμως, εμφανίζονται προβληματισμένοι ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησής τους.

Τέλος, οι υπόλοιποι φορείς αξιολόγησης στους οποίους παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές δε γίνονται ευρέως αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και κυρίως από εκείνους που διαφωνούν με την αξιολόγηση. Η πιθανή αιτία της απόρριψής τους ίσως να είναι ότι οι συγκεκριμένοι φορείς βρίσκονται μακριά από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και τη σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά, όμως, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί ακόμη και σε αυτούς τους εξωτερικούς φορείς.

8.8 Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουν εμφανιστεί στην παρατήρηση ($p=.000$), στη συνέντευξη ($p=.016$), στο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές ($p=.009$), στον υπηρεσιακό φάκελο ($p=.007$), στο φάκελο τεκμηρίωσης ($p=.000$), στη βιντεοσκόπηση διδασκαλιών ($p=.001$), στην περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ($p=.005$), στην αντίστοιχη έκθεση τόσο από το Σχολικό Σύμβουλο ($p=.000$) όσο και από το Διευθυντή ($p=.009$).

Στον πίνακα 39 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της παρατήρησης ως μεθόδου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 39

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παρατήρηση ως μέθοδο αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Παρατήρηση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	63,3	36,7	15,863	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51,2	48,8			
Διαφωνώ	40,4	59,6			

Η παρατήρηση γίνεται αποδεκτή από όσους εκπαιδευτικούς συμφωνούν με την αξιολόγηση σε ποσοστό 63,3%. Επίσης ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την αξιολόγηση θεωρεί ότι η παρατήρηση μπορεί να αποτελεί μέθοδο αξιολόγησης (ποσοστό 51,2%). Το χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής (40,4%) εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση πιθανά αναγνωρίζουν ότι μέσω της παρατήρησης ο αξιολογητής μπορεί να συγκεντρώσει αρκετές πληροφορίες που θα του επιτρέψουν σταδιακά να σχηματίσει εικόνα για τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Από την άλλη πλευρά οι πιθανές ενστάσεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν ίσως να αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα παρατηρούμενα γεγονότα θα αναλυθούν και θα ερμηνευθούν από τους αξιολογητές.

Στον πίνακα 40 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της συνέντευξης ως μέθοδο αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 40

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη συνέντευξη ως μέθοδο αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Συνέντευξη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	50,0	50,0	8,243	2	.016
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44,0	56,0			
Διαφωνώ	33,8	66,2			

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση εμφανίζονται μοιρασμένοι (ποσοστό 50,0%) αναφορικά με την αποδοχή της συνέντευξης ως μέθοδο αξιολόγησης. Όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν την

δέχονται σε ποσοστό 44,0%. Τέλος, μόνο ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς που διαφωνεί με την αξιολόγηση δηλώνει ότι συμφωνεί με τη συνέντευξη ως μέθοδο αξιολόγησης (ποσοστό 33,8%).

Η συνέντευξη θέτει τις βάσεις στενότερης συνεργασίας μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων τόσο πριν όσο και μετά την αξιολόγηση, γεγονός που την καθιστά απαραίτητη. Πιθανά η επιφυλακτικότητα, κυρίως των εκπαιδευτικών που διαφωνούν, αναφορικά με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί από τους αξιολογητές να αποτελούν τους παράγοντες της διαφοροποίησης.

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 41

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	52,0	48,0	9,379	2	.009
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	56,0	44,0			
Διαφωνώ	37,7	62,3			

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί από αυτούς που συμφωνούν με την αξιολόγηση (52,0%) καθώς και από αυτούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (56,0%) δηλώνουν ότι επιθυμούν μέσω ερωτηματολογίου να αντλούνται πληροφορίες από τους μαθητές. Απεναντίας την ίδια άποψη εκφράζει μόνο το 1/3 όσων εκπαιδευτικών διαφωνούν με την αξιολόγηση (37,7%). Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Η αξιοποίηση των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που διαφωνούν. Αυτό προκύπτει τόσο από την αποδοχή των μαθητών ως φορέων αξιολόγησης (ποσοστό 33,5%) όσο και από τη χρήση του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές ως μεθόδου αξιολόγησης (ποσοστό 37,7%). Ίσως η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι οι πληροφορίες που προέρχονται από τους μαθητές παρουσιάζουν

μειωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενώ παράλληλα η εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα δημιουργήσει αρκετά προβλήματα. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το ενδεχόμενο εμπλοκής των μαθητών στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν, αποτελεί στοιχείο που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Στον πίνακα 42 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής του υπηρεσιακού φακέλου ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 42

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον υπηρεσιακό φάκελο ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με τη θέση τους ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Υπηρεσιακός φάκελος Θέση ως προς την αξιολόγηση	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	27,3	72,7	10,064	2	.007
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16,7	83,3			
Διαφωνώ	13,2	86,8			

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται την αξιοποίηση του υπηρεσιακού φακέλου σε ποσοστό 27,3%. Αυτοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε ποσοστό 16,7%, ενώ όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση σε ποσοστό 13,2%.

Πιθανά η περιορισμένη αποδοχή του υπηρεσιακού φακέλου κυρίως από όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση να οφείλεται στη μη άμεση σύνδεσή του με την ανατροφοδότηση και υποστήριξη που πιθανά αναμένουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσω της αξιολόγησής τους. Ίσως να θεωρείται ότι το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να εξυπηρετήσει άλλες σκοπιμότητες, όπως την επιλογή στελεχών όχι, όμως, την ανατροφοδότησή τους. Από την άλλη πλευρά όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση παρουσιάζονται δεκτικοί στη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να συγκεντρωθούν σχετικές πληροφορίες. Γεγονός που πιθανά απορρέει από την εκτίμησή τους ότι η αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τη μεθοδολογία της, εφαρμόζεται προκειμένου να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί.

Στον πίνακα 43 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής του φακέλου τεκμηρίωσης ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 43

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το φάκελο τεκμηρίωσης ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Φάκελος τεκμηρίωσης		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	25,3	74,7	17,668	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13,1	86,9			
Διαφωνώ	7,9	92,1			

Το $\frac{1}{4}$ των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνεί με την αξιολόγηση δηλώνει ότι επιθυμεί να αξιοποιείται ο φάκελος τεκμηρίωσης ως μέθοδος αξιολόγησης (ποσοστό 25,3%). Η ίδια άποψη εκφράζεται μόλις από το 13,1% όσων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν παρουσιάζουν το χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής (7,9%).

Ίσως η θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος που διαφωνούν να οφείλεται είτε στην περιορισμένη ενημέρωσή τους αναφορικά με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μεθόδου είτε στις δυσκολίες που παρουσιάζονται στη συγκρότηση του φακέλου. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν είτε είναι περισσότερο ενημερωμένοι αναφορικά με το φάκελο τεκμηρίωσης είτε θεωρούν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο συμμετέχουν έμμεσα στην αξιολόγησή τους.

Στον πίνακα 44 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της βιντεοσκόπησης διδασκαλιών ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών γίνεται δεκτή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε ιδιαίτερος χαμηλό βαθμό. Όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση την αποδέχονται σε ποσοστό 15,3%. Όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν δηλώνουν ότι επιθυμούν να βιντεοσκοπηθεί η διδασκαλία τους προκειμένου να αντληθούν δεδομένα που θα αξιοποιηθούν στην αξιολόγησή τους μόνο σε ποσοστό 6,0%. Τέλος, σε ακόμη χαμηλότερο ποσοστό (3,0%) είναι επιθυμητή η βιντεοσκόπηση διδασκαλιών από όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση.

Πίνακας 44

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη βιντεοσκόπηση διδασκαλιών ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Βιντεοσκόπηση Θέση ως προς την αξιολόγηση	διδασκαλιών		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	P
%					
Συμφωνώ	15,3	84,7	14,818	2	.001
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6,0	94,0			
Διαφωνώ	3,3	96,7			

Ίσως η δύναμη της εικόνας, η πρόκληση άγχους εξαιτίας της βιντεοσκόπησης να αποτελούν τους λόγους της ιδιαίτερα χαμηλής αποδοχής κυρίως από όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση. Απεναντίας, όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση ίσως να θεωρούν ότι η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας αποτελεί έναν τρόπο συλλογής δεδομένων αλλά και επανεξέτασης των εκπαιδευτικών πρακτικών, χρήσιμος τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο.

Στον πίνακα 45 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της περιγραφικής έκθεσης από τους εκπαιδευτικούς ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 45

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την περιγραφική έκθεση από τους εκπαιδευτικούς ως μεθόδου αξιολόγησης ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Περιγραφική έκθεση από Θέση ως προς την αξιολόγηση	τους εκπαιδευτικούς		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
%					
Συμφωνώ	50,7	49,3	10,511	2	.005
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34,5	65,5			
Διαφωνώ	33,8	66,2			

Η περιγραφική έκθεση από τους εκπαιδευτικούς ως μέθοδος αξιολόγησης παραπέμπει στην αυτοαξιολόγηση. Παρόλα αυτά ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτή δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση κάνουν δεκτή την παραπάνω μέθοδο σε ποσοστό 50,7%. Από την άλλη πλευρά μόνο ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς τόσο από αυτούς που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 34,5%) όσο και από αυτούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση

(ποσοστό 33,8%) δηλώνει ότι δέχεται την περιγραφική έκθεση από τους εκπαιδευτικούς ως μέθοδο αξιολόγησης.

Ίσως θα αναμένονταν, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται προβληματισμένοι αναφορικά με την αξιολόγησή τους, να αξιοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυνατότητα να έχουν και οι ίδιοι λόγο στην αξιολόγησή τους. Πιθανά χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ο τρόπος αλλά και το βαθμός στον οποίο επιθυμούν να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται σκεπτικοί ή έχουν αντιρρήσεις. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν επιθυμούν να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους. Ίσως αυτό συμβαίνει επειδή μέσω της εμπλοκής τους επιδιώκουν να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για αξιολογήσουν οι ίδιοι τις πρακτικές τους.

Στον πίνακα 46 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της περιγραφικής έκθεσης από Σχολικούς Συμβούλους ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 46

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Περιγραφική έκθεση από Θέση ως προς την αξιολόγηση	Σχολικούς Συμβούλους		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	44,7	55,3	24,862	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22,6	77,4			
Διαφωνώ	19,9	80,1			

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το 44,7% των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την αξιολόγηση δηλώνει ότι δέχεται την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους ως μέθοδο αξιολόγησης. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν είναι 22,6%, ενώ για όσους διαφωνούν 19,9%.

Ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορέας αξιολόγησης παρουσιάζει αυξημένα ποσοστά αποδοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος γεγονός που ίσως σημαίνει ότι έχει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους δεν επιθυμούν ο Σχολικός Σύμβουλος να χρησιμοποιεί μεθόδους με περισσότερο ποιοτική διάσταση

στην αξιολόγησή τους. Στο σημείο αυτό, όμως, κατά κάποιο τρόπο παρουσιάζεται αντίφαση. Ο Σχολικός Σύμβουλος γίνεται αποδεκτός, αλλά η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιεί πρέπει να είναι συγκεκριμένη και κατά κάποιο τρόπο άμεσα συνδεδεμένη με τους εκπαιδευτικούς. Ίσως επειδή θεωρείται ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα περιοριστεί ο υποκειμενισμός των αξιολογητών. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγησή τους φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο το Σχολικό Σύμβουλο και την κρίση του.

Κατά τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος και η μέθοδος της περιγραφικής έκθεσης από τους Διευθυντές. Στον πίνακα 47 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν το βαθμό αποδοχής της περιγραφικής έκθεσης από τους Διευθυντές ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 47

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές ως μεθόδου αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Περιγραφική έκθεση από Θέση ως προς την αξιολόγηση	Διευθυντές		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	43,3	56,7	9,497	2	.009
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28,6	71,4			
Διαφωνώ	27,8	72,2			

Το υψηλότερο ποσοστό αποδοχής εμφανίζεται σε όσους συμφωνούν με την αξιολόγηση (43,3%). Αντιθέτως το χαμηλότερο ποσοστό παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν (27,8%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν δηλώνουν ότι επιθυμούν την αξιοποίηση της παραπάνω μεθόδου σε ποσοστό 28,6%. Πιθανά η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγησή τους στο Σχολικό Σύμβουλο να αφορά και το Διευθυντή.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση είναι περισσότερο δεκτικοί στη χρήση διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης. Απεναντίας οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν παρουσιάζουν αντίστοιχα χαμηλότερο βαθμό αποδοχής. Η διαφορετική αντιμετώπιση από τις συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαφοροποίησή τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Επίσης προκαλεί εντύπωση η παρακάτω αντίφαση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν αντιρρήσεις με την αξιολόγησή τους από τη μια πλευρά φαίνεται να αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό συγκεκριμένους φορείς αξιολόγησης όπως το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή, την αυτοαξιολόγηση, από την άλλη όμως, δεν επιθυμούν τη χρήση μεθόδων στις οποίες οι προτεινόμενοι φορείς εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό.

8.9 Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προς το Διευθυντή ($p=.004$), το Σχολικό Σύμβουλο ($p=.000$), τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης ($p=.003$), και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ($p=.003$).

Στον πίνακα 48 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 48

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Γνωστοποίηση στο Διευθυντή		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	44,4	55,6	10,824	2	.004
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29,8	70,2			
Διαφωνώ	27,5	72,5			

Το 44,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνεί με την αξιολόγηση δέχεται να ενημερωθεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αποδέχονται τη γνωστοποίηση σε μικρότερο ποσοστό (29,8%). Ενώ όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση δηλώνουν ότι επιθυμούν την ενημέρωση του Διευθυντή σε ποσοστό 27,5%.

Ίσως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν αντιρρήσεις ή είναι προβληματισμένοι σχετικά με την αξιολόγησή τους να θεωρούν ότι η γνωστοποίηση του συνολικού αποτελέσματος της αξιολόγησης στο Διευθυντή να συμβάλει στην αυξανόμενη εξάρτηση και τον έλεγχο τους. Κατάσταση η οποία πιθανά θεωρείται ότι δε συνάδει με τις προσδοκώμενες συνθήκες εργασίας. Οι παραπάνω υποθέσεις πιθανά δεν ισχύουν για όσους συμφωνούν με την αξιολόγηση και οι οποίοι για μια ακόμη φορά εμφανίζονται να εμπιστεύονται περισσότερο το Διευθυντή αναφορικά με την αξιολόγησή τους.

Στον πίνακα 49 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σχολικό Σύμβουλο, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 49

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σχολικό Σύμβουλο, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Γνωστοποίηση στο Θέση ως προς την αξιολόγηση	Σχολικό Σύμβουλο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	48,3	51,7	22,990	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33,3	66,7			
Διαφωνώ	22,5	77,5			

Η ίδια περίπου εικόνα παρουσιάζεται και στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σχολικό Σύμβουλο. Έτσι λοιπόν όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχονται την ενημέρωση του Σχολικού Συμβούλου αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους σε ποσοστό 48,3%. Όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αποδέχονται τη γνωστοποίηση σε ποσοστό 33,3%. Ενώ το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν (22,5%).

Η διαφοροποίηση όσων διαφωνούν με την αξιολόγηση ίσως να οφείλεται στους ίδιους ακριβώς λόγους που αναφέρθηκαν και στην περίπτωση του Διευθυντή. Ας μην ξεχνάμε ότι από την κρίση των δύο αυτών στελεχών θα προέλθει το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν η μη γνωστοποίηση ενός τμήματος του τελικού αποτελέσματος στο δεύτερο αξιολογητή πιθανά να θεωρείται ότι προφυλάσσει τους αξιολογούμενους από πιθανές εξαρτήσεις και

συγκρούσεις. Από την άλλη πλευρά ο Σχολικός Σύμβουλος φαίνεται ότι έχει την εμπιστοσύνη όσων εκπαιδευτικών συμφωνούν με την αξιολόγηση.

Στον πίνακα 50 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 50

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στον Προϊστάμενο, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Γνωστοποίηση στον Θέση Προϊστάμενο Διεύθυνσης ως προς την αξιολόγηση Γραφείου	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	%		χ^2	df	p
Συμφωνώ	21,2	78,8	11,808	2	.003
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16,7	83,3			
Διαφωνώ	7,5	92,5			

Τα ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωση του Προϊστάμενου είναι χαμηλά. Έτσι λοιπόν ο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχεται τη γνωστοποίηση στον Προϊστάμενο (ποσοστό 21,2%). Ακολουθούν όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με ποσοστό 16,7%. Τέλος το χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής (7,5%) παρουσιάζεται σε αυτούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση.

Πιθανά η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στον Προϊστάμενο, ένα διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους ως έμμεση διαδικασία ελέγχου. Χαρακτηρίζεται ως έμμεση εξαιτίας της «απόστασης» του Προϊστάμενου από το ζωτικό χώρο των εκπαιδευτικών, δηλαδή την τάξη αλλά και τη σχολική μονάδα

Στον πίνακα 51 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 51

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Π.Ι, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Γνωστοποίηση στο Π.Ι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	19,9	80,1	11,627	2	.003
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11,9	88,1			
Διαφωνώ	6,9	93,1			

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση δέχονται να ενημερωθεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε ποσοστό 19,9%. Χαμηλότερο ποσοστό αποδοχής (11,9%) παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Ενώ όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται την ενημέρωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε ποσοστό 6,9%.

8.10 Συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στα ερωτήματα που αφορούν στην ύπαρξη αλλά και στο είδος των συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 52 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν στην ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 52

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	63,8	36,2	43,112	2	.000
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	45,2	54,8			
Διαφωνώ	26,8	73,2			

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p=.000$) αναφορικά με την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς. 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. Τέλος, 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. 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. Σαφώς τα στοιχεία αυτά απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση επειδή τα κέρδη και οι ζημιές στο επίπεδο των σχέσεων εργασίας να αποτελούν κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει στην αποδοχή ή την απόρριψη της αξιολόγησης.

Οι συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς στις οποίες παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούν τη βαθμολογική εξέλιξη ($p=.002$) και τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών ($p=.003$). Υπενθυμίζεται ότι απαντήσεις στο είδος των εργασιακών συνεπειών έδωσαν οι 181 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,5%) που απάντησαν θετικά στο αρχικό ερώτημα της ύπαρξης συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς.

Στον πίνακα 53 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη βαθμολογική εξέλιξη ως συνέπεια στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Από την εξέταση των στοιχείων του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με την αξιολόγηση και δήλωσαν ότι συμφωνούν με την ύπαρξη συνεπειών αποδέχονται τη βαθμολογική εξέλιξη (ποσοστό 69,5%). Αρκετά κοντά βρίσκονται και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (ποσοστό 63,2%). Ενώ μόνο οι τέσσερις στους δέκα από όσους διαφωνούν αποδέχονται τη

σύνδεση της βαθμολογικής εξέλιξης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (ποσοστό 38,6%)

Πίνακας 53

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη βαθμολογική εξέλιξη, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Βαθμολογική εξέλιξη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	69,5	30,5	12,110	2	.002
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	63,2	36,8			
Διαφωνώ	38,6	61,4			

Η βαθμολογική εξέλιξη δε συνδέεται κατά άμεσο τρόπο με τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών. Όμως, η επαγγελματική ανέλιξη συνδέεται. Οι επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης αφορούν τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο βαθμό Α και ο οποίος κατακτάται έπειτα από οκτώ χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Ίσως αυτό που υποκρύπτεται στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την αξιολόγηση να αναφέρεται στην αποσύνδεση της επιλογής στελεχών από την παλαιότητα. Ουσιαστικά στην ταχύτερη επαγγελματική ανέλιξη η οποία θα έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικές οικονομικές απολαβές αλλά και επαγγελματικό κύρος. Από την άλλη πλευρά όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση ίσως να εκλαμβάνουν ως αντικίνητρο τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική εξέλιξη.

Στον πίνακα 54 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αφορούν τη μονιμοποίηση ως συνέπεια στο εργασιακό καθεστώς, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι στα σχετικά νομοθετικά κείμενα προτείνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρώτη διετία προκειμένου να αποφασιστεί η μονιμοποίησή τους. Ουσιαστικά λοιπόν η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μονιμοποίηση αφορά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μονιμοποίηση την αποδέχεται το 34,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνεί με την αξιολόγηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής (44,7%) εμφανίζεται σε όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ οι

εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγηση δηλώνουν ότι συμφωνούν με τη σύνδεση αξιολόγησης και μονιμοποίησης σε ποσοστό 11,4%.

Πίνακας 54

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη μονιμοποίηση, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Μονιμοποίηση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	34,7	65,3	11,888	2	.003
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44,7	55,3			
Διαφωνώ	11,4	88,6			

Πιθανά ο λόγος για τον οποίο διαφοροποιούνται οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους να οφείλεται στο ότι το ενδεχόμενο απώλειας της εργασίας προκαλεί έντονη επαγγελματική ανασφάλεια.

8.11 Προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε οποιαδήποτε δήλωση ή παρατήρηση επιθυμούσαν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στις παρατηρήσεις τους που αναφέρονται στα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης ($p=.001$).

Στον πίνακα 55 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης τα οποία εμφανίζονται στις τελικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 55

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την ανάδειξη αρνητικών στοιχείων στις παρατηρήσεις, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Θέση ως προς την αξιολόγηση	Ανάδειξη αρνητικών στοιχείων- μηχανισμός ελέγχου		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Συμφωνώ	10,8	89,2	13,068	2	.001
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47,1	52,9			
Διαφωνώ	48,3	51,7			

Ένα μικρό ποσοστό (10,8%) των εκπαιδευτικών του δείγματος που συμφωνεί με την αξιολόγηση αναφέρεται στις παρατηρήσεις του σε αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης γεγονός που τους διαφοροποιεί σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν καθώς και αυτοί που διαφωνούν με την αξιολόγηση επισημαίνουν τα αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης στις παρατηρήσεις τους σε ποσοστό 47,1% και 48,3% αντίστοιχα. Ίσως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν εστιάζουν λιγότερο στα προβλήματα που πιθανά θα εμφανιστούν κατά την αξιολόγηση επειδή αναμένουν η αξιολόγηση να έχει θετική επίδραση.

Ένα συμπέρασμα που πιθανά μπορεί να διατυπωθεί από την παρουσίαση των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι ότι η θέση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο ερώτημα ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους φαίνεται να έχει σχέση και με τη θέση που υιοθετούν και στα υπόλοιπα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Η ύπαρξη αρκετών στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων σχεδόν στο σύνολο των ερωτημάτων δημιουργεί την αίσθηση της ύπαρξης δυο διαφορετικών προσεγγίσεων σε βασικά ερωτήματα της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια ανάλογα με τη θέση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο ερώτημα ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγησή τους, αντιμετωπίζονται διαφορετικά:

- οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης
- τα κριτήρια
- οι φορείς
- η μεθοδολογία
- η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης
- τα σημεία εκείνα που πιθανά κρύβουν παγίδες για τους εκπαιδευτικούς
- ποια θα πρέπει να είναι τα πιθανά κέρδη από την αξιολόγηση
- η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις παρατηρήσεις τους ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης

Η μια ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να υποστηρίζει συνολικά τη διαδικασία αξιολόγησης και να αντιμετωπίζει θετικά τα περισσότερα από όσα προτείνονται, ενώ η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών παρουσιάζεται αρκετά δύσπιστη σε σχέση με τη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

9.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση, διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στην ενημέρωση που έχουν ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω εάν και κατά πόσο η ενημέρωση αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς τα βασικά ερωτήματα που συνδέονται με την αξιολόγησή τους. Δηλαδή, εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τους στόχους της αξιολόγησης, τα προβλήματα που πιθανά εμφανίζονται κατά την αξιολόγηση, τα κριτήρια, τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αν επίσης διαφοροποιούνται στο βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση και την επιχειρηματολογία που υιοθετούν προκειμένου να αιτιολογήσουν την άποψή τους, στους φορείς, στη μεθοδολογία, στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, στην ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς καθώς και στο δικαίωμα ένστασης.

Έτσι λοιπόν στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από την ενημέρωση τους αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Οι κατηγορίες απάντησης του συγκεκριμένου ερωτήματος αρχικά ήταν πέντε:

- ναι, πολύ
- ναι, αρκετά
- ναι, μέτρια
- όχι, λίγο
- όχι, καθόλου

Κατά τη στατιστική επεξεργασία, όμως, όσοι δήλωσαν ότι έχουν έστω και μέτρια ενημέρωση εντάχθηκαν στην ομάδα των εκπαιδευτικών που ένιωθαν

ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν ένιωθαν ικανοποιημένοι.

9.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης ($p=.048$) και στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης ($p=.012$).

Στον πίνακα 56 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 56

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της αξιολόγησης στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», με βάση το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΡΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				χ^2	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Ανάδειξη θετικών στοιχείων της αξιολόγησης	35,9	64,1	48,1	51,9	3,893	1	.048

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ότι έχουν ενημέρωση αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αναδεικνύουν στις δηλώσεις τους τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης (ποσοστό 48,1%). Η αντίστοιχη θέση δηλώνεται μόνο από το 1/3 των εκπαιδευτικών που δεν νιώθουν ικανοποιημένοι από το βαθμό ενημέρωσής τους (ποσοστό 35,9%).

Θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηριχθεί ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης συνδέεται κατά ανάλογο τρόπο με τις προσδοκίες τους, με τα κέρδη που αναμένουν από την αξιολόγησή τους. Η κατάσταση, όμως, παρουσιάζεται αντίστροφη στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων.

Στον πίνακα 57 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 57

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών όταν ακούν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», με βάση το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΟΡΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				χ^2	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων	40,2	59,8	24,7	75,3	6,368	1	.012

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ότι δεν έχουν ενημέρωση αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αναδεικνύουν στις δηλώσεις τους τον κίνδυνο ανάπτυξης προβληματικών σχέσεων σε ποσοστό 40,2%. Αντιθέτως, όσοι νιώθουν ότι έχουν ενημέρωση επισημαίνουν τον αντίστοιχο κίνδυνο σε μικρότερο ποσοστό (24,7%). Ενδεχομένως η έλλειψη ενημέρωσης να προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα χειριστούν την αξιολόγηση οι φορείς της και ιδιαίτερα στο κατά πόσο θα γίνει σεβαστή η ανεξαρτησία τους σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω πρέπει να επισημανθεί η ιδιαίτερη σημασία που έχει η ενημέρωση ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιδρούν στον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών».

9.3 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που αφορούν μόνο τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, εφόσον στα επιχειρήματα υπέρ δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στον πίνακα 58 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Πίνακας 58

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Είναι όδκη όπν μόνισι δεν αξιολογόντι και οι υπόλοιποι μέισές του εκπαιδευτικού συστήματος	4,56	0,63	4,19	0,94	3,692*	131	.000
Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν όμως το έργο τους	4,38	0,72	4,02	1,01	3,916	401	.000
Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητεί η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	4,36	0,80	4,00	0,96	3,640	395	.000
Ανοσιύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	4,29	0,923	4,08	0,99	1,977	402	.049
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συνάντηση των εκπαιδευτικών	4,27	0,91	3,93	1,11	2,752*	143	.007
Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	4,17	0,93	3,92	1,09	2,254	389	.025
Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας	4,06	0,92	3,68	1,20	2,922*	145	.004
Αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το ποιο είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός	4,02	0,877	3,66	1,074	3,037*	139	.003
Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους	3,97	1,00	3,51	1,23	3,442*	148	.001
Προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς που μείνουν την απόδοσή τους	3,87	1,08	3,56	1,14	2,441	408	.015
Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης	3,81	1,01	3,43	1,19	2,684*	137	.008
Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	3,76	1,13	3,39	1,22	2,770	408	.006
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	3,54	1,13	3,26	1,27	1,985*	155	.049

*Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < ,05$

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται σε δεκατρία από τα δεκαεννέα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ότι δεν έχουν ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που νιώθουν ότι έχουν ενημέρωση ως προς το νομοθετικό πλαίσιο. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από την εξέταση των μέσων όρων σε καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης στα οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Έτσι λοιπόν όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν ότι δεν έχουν ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συμφωνούν με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που αναφέρονται, στην ποιότητα και το είδος των σχέσεων που θα αναπτυχθούν μεταξύ των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση. Τα αντεπιχειρήματα αυτά αναφέρονται στην ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης ($\mu.o: 4,29 - 4,08, p=.049$) μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων, στην πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους εκπαιδευτικούς ($\mu.o: 3,87 - 3,56, p=.015$) καθώς και στην προώθηση του ανταγωνισμού και του ατομικισμού ($\mu.o: 3,76 - 3,39, p=.006$).

Κατά τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζονται και τα επιχειρήματα που αναφέρονται στην ελεγκτική διάσταση της αξιολόγησης, σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους ($\mu.o: 3,97 - 3,51, p=.001$), περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών ($\mu.o: 3,54 - 3,29, p=.049$), καθώς και ότι χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ ($\mu.o: 4,17 - 3,92, p=.025$).

Επίσης, όσοι νιώθουν ότι δεν έχουν ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής στα αντεπιχειρήματα που συνδέονται με ζητήματα που αφορούν τη μεθοδολογία, το σχεδιασμό και την αξιοποίηση της αξιολόγησης. Τα συγκεκριμένα επιχειρήματα αναφέρονται στη χρησιμοποίηση κριτηρίων αξιολόγησης των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης ($\mu.o: 4,36 - 4,00, p=.000$), στην εστίαση στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας ($\mu.o: 4,06 - 3,68, p=.004$) μη λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ($\mu.o: 4,38 - 4,02, p=.000$), στην έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός

εκπαιδευτικός (μ.ο: 4,02 – 3,66, p=.003), στη μη εξασφάλιση της συναίνεσης των εκπαιδευτικών (μ.ο: 4,27 – 3,93, p=.007), στη μη αξιολόγηση και των υπολοίπων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος (μ.ο: 4,56 – 4,19, p=.000) και τέλος στη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης μόνο για επιλογές στελεχών (μ.ο: 3,81 – 3,43, p=.008).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, διαφοροποιούνται σε αντεπιχειρήματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων, στην ελεγκτική λειτουργία, στη μεθοδολογία, στο σχεδιασμό καθώς και στην αξιοποίηση της αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσε ενδεχομένως να υποστηριχθεί ότι η ενημέρωση αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία επειδή συμβάλλει στον περιορισμό της δυσπιστίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους.

9.4 Βαθμός συμφωνίας προς την αξιολόγηση, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η εξέταση της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης και του βαθμού συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση και.

Πίνακας 59

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΘΕΣΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Θέση προς την αξιολόγηση	2,74	1,18	3,01	1,26	-1,963	404	.050

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την αξιολόγηση (μ.ο: 3,01) σε σχέση με όσους δε νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν (μ.ο: 2,74). Η παραπάνω διαφορά των τιμών του μέσου όρου, οριακά, δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Όσον αφορά την επιχειρηματολογία που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να αιτιολογήσουν το βαθμό συμφωνίας τους προς την αξιολόγηση εμφανίζεται επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση αφορά το επιχείρημα σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό βελτίωσης ($p=.044$).

Στον πίνακα 60 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στο επιχείρημα της βελτίωσης προκειμένου να αιτιολογηθεί ο βαθμός συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

Πίνακας 60

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη βελτίωση ως αιτιολογία του βαθμού συμφωνίας προς την αξιολόγηση, με βάση την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				χ^2	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Μηχανισμός βελτίωσης	15,5	84,5	24,3	75,7	4,044	1	.044

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο δηλώνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό βελτίωσης σε ποσοστό 24,3%. Όσοι δε νιώθουν ικανοποίηση από την ενημέρωσή τους, όμως, εκτιμούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό βελτίωσης σε μικρότερο ποσοστό (15,5%).

Η παραπάνω διαφοροποίηση είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή οι καλύτερα ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η βελτίωση είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης και εξαιτίας αυτού ενδεχομένως συμφωνούν με την αξιολόγησή τους. Ίσως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ενημέρωση, η συμφωνία με την αξιολόγηση και η βελτίωση συνδέονται μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό. Δηλαδή, η αποδοχή της αξιολόγησης, αλλά και η αναγνώριση των δυνατοτήτων της να συνδέονται και με το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

9.5 Κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Στα κριτήρια αξιολόγησης εμφανίζονται ελάχιστες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανάλογα με την ικανοποίηση που νιώθουν από το βαθμό ενημέρωσής τους για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούν τα κριτήρια της κοινωνικής δράσης ($p=.041$) και της προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών ($p=.026$).

Στον πίνακα 61 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα κριτήρια αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Πίνακας 61

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης, με βάση την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Η κοινωνική δράση	3,19	1,16	3,46	1,01	-2,052	384	.041
Η προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών	4,31	0,76	4,50	0,63	-2,240	390	.026

* Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < .05$

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, αποδέχονται την κοινωνική δράση ως κριτήριο αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο: 3,46) σε σχέση με όσους δε νιώθουν τη σχετική ικανοποίηση (μ.ο: 3,19). Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ικανοποιημένοι αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο: 4,50) το παραπάνω κριτήριο αξιολόγησης σε σχέση με όσους νιώθουν ότι δεν έχουν τη σχετική ενημέρωση (μ.ο: 4,31). Στα υπόλοιπα κριτήρια αξιολόγησης δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

9.6 Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Όσο αφορά τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μόνο ως προς τη συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων ($p=.029$).

Στον πίνακα 62 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στη συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Πίνακας 62

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε καθένα από τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, με βάση την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΥΠΟΨΗ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων	4,51	0,75	4,29	0,91	2,209*	146	.029

* Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < .05$

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δε νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης δηλώνουν ότι η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγησή τους (μ.ο: 4,51). Ο βαθμός συμφωνίας, όμως, μειώνεται στους εκπαιδευτικούς που νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους (μ.ο: 4,29).

9.7 Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε διάφορες ομάδες ενδιαφερόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος

ανάλογα με την ικανοποίηση που νιώθουν από το βαθμό ενημέρωσης επί του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σχολικό Σύμβουλο ($p=.045$) και στο Σύλλογο Διδασκόντων ($p=.010$).

Στον πίνακα 63 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Πίνακας 63

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση από το βαθμό ενημέρωσης επί του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΓΝΩΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΧΟΥΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				χ^2	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Στο Σχολικό Σύμβουλο	32,0	68,0	43,0	57,0	4,003	1	.045
Στο Σύλλογο Διδασκόντων	6,0	94,0	14,0	86,0	6,628	1	.010

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αποδέχονται τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 43,0%. Ενώ, όσοι δε νιώθουν ικανοποιημένοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να γνωστοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους στο Σχολικό Σύμβουλο σε ποσοστό 32,0%.

Όσο αφορά τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σύλλογο Διδασκόντων όσοι νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αποδέχονται τη γνωστοποίηση σε ποσοστό 14,0%. Όσοι, όμως, δε νιώθουν ικανοποιημένοι παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό αποδοχής (6,0%).

Στα νομοθετικά κείμενα πέρα από την περίπτωση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού δεν αναφέρεται ρητά σε ποιον ή ποιους θα γνωστοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Επισημαίνεται, όμως, ότι η τελική κρίση θα συγκροτείται από τις αξιολογήσεις του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή. Ίσως οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι είναι ενημερωμένοι εμφανίζονται περισσότερο

δεκτικοί στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων κυρίως σε θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης επειδή εκτιμούν ότι δεν ελλοχεύει κίνδυνος για το επαγγελματικό κύρος τους.

Στους φορείς, στις μεθόδους-τεχνικές, στην ύπαρξη συνεπειών καθώς και στα είδη των συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς, στο δικαίωμα ένστασης και στις τελικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

10.1 Εισαγωγή

Στα νομοθετικά κείμενα προτείνονται ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος ως φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Θα είχε ενδιαφέρον, λοιπόν, να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με ερωτήματα που συνδέονται με τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αναφέρονται στα επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αξιολόγησης και τα οποία εστιάζουν στους αξιολογητές. Κατά τον ίδιο τρόπο μελετώνται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, τη μεθοδολογία, το δικαίωμα ένστασης, τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων. Αρχικά θα παρουσιαστούν τα στοιχεία με βάση το Διευθυντή και στη συνέχεια με βάση το Σχολικό Σύμβουλο.

10.2 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης

Στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Όμως, και στα τέσσερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που αναφέρονται άμεσα στους αξιολογητές εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές παρουσιάζονται στα αντεπιχειρήματα σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση α) διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική εκτίμηση ($p=.015$), β) αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών ($p=.02$), γ) προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών

σχέσεων ($p=.010$), και δ) φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές ($p=.022$).

Στον πίνακα 64 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 64

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που αναφέρονται στους αξιολογητές, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	4,10	1,01	4,40	0,82	-3,115	392	.002
Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές	4,06	1,12	4,31	0,96	-2,292	389	.022
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	4,03	1,01	4,27	0,897	-2,454	385	.015
Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	4,02	1,06	4,28	0,86	-2,593	385	.010

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Σε όλα τα αντεπιχειρήματα που αναφέρονται στους αξιολογητές, όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδέχονται το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης, παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με όσους δεν επιθυμούν ο Διευθυντής να είναι και αξιολογητής. Πιο συγκεκριμένα, στο επιχείρημα σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση, οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται το Διευθυντή ως αξιολογητή παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με όσους δεν τον αποδέχονται ($\mu.ο: 4,03 - 4,27, p=.015$). Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στα επιχειρήματα κατά τα οποία με την αξιολόγηση, αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης ($\mu.ο: 4,10 - 4,40, p=.002$) και πελατειακές σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών ($\mu.ο: 4,02 - 4,28, p=.010$) καθώς και ότι έρχονται στη μνήμη των εκπαιδευτικών οι Επιθεωρητές ($\mu.ο: 4,06 - 4,31, p=.022$).

10.3 Κριτήρια αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης

Ο Διευθυντής, σύμφωνα με τα νομοθετικά κείμενα, θα έχει στις αρμοδιότητές του και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Θεωρήθηκε ότι θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς εκείνα τα κριτήρια αξιολόγησης την ευθύνη των οποίων θα έχει ο Διευθυντής ως αξιολογητής.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα ($p=.023$), στη συνεργασία με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο ($p=.000$), καθώς και στη συνεργασία με συναδέλφους και Σύλλογο Διδασκόντων ($p=.006$).

Στον πίνακα 65 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα κριτήρια αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 65

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονται στο Διευθυντή, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	4,61	0,64	4,44	0,79	2,282*	307	.023
Η συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο	4,23	0,72	3,88	1,03	3,681*	265	.000
Η συνεργασία με συναδέλφους και Σύλλογο Διδασκόντων	4,27	0,69	4,01	1,03	2,787*	259	.006

* Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < .05$

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης αποδέχονται την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα ($\mu.o: 4,61 - 4,44$, $p=.023$), τη συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο ($\mu.o: 4,23 - 3,88$, $p=.000$), καθώς και στη συνεργασία με συναδέλφους και Σύλλογο Διδασκόντων ($\mu.o: 4,27 - 4,01$,

p=.006) σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που δεν επιθυμούν ο Διευθυντής να είναι και αξιολογητής.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αποδέχονται το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας αλλά και της συνεργασίας με φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης εντάσσονται στους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, της οποίας ηγέτης πρέπει να είναι ο Διευθυντής.

10.4 Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις μεθόδους-τεχνικές και τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι όσο αφορά τις μεθόδους – τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στη χρησιμοποίηση του υπηρεσιακού φακέλου (p=.009), καθώς και της περιγραφικής έκθεσης από τους Διευθυντές (p=.000).

Στον πίνακα 66 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 66

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης που αναφέρονται στο Διευθυντή, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΜΕΘΟΔΟΙ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				t	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Υπηρεσιακός φάκελος των εκπαιδευτικών	23,7	76,3	13,1	86,9	6,785	1	.009
Περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές	53,9	46,1	5,6	94,4	98,004	1	.000

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν ο Διευθυντής να είναι και αξιολογητής αποδέχονται ως μεθόδους αξιολόγησης τον υπηρεσιακό φάκελο σε ποσοστό (23,7%) και την περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές σε ποσοστό (53,9%). Απεναντίας, όσοι δεν συμφωνούν με το Διευθυντή ως αξιολογητή δέχονται σε μικρότερα ποσοστά τόσο τον υπηρεσιακό φάκελο (13,1%) όσο και την περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές (ποσοστό 5,6%).

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος, στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο Διευθυντή.

Στον πίνακα 67 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 67

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, με βάση την επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΝΩΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				t	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Στο Διευθυντή του σχολείου	51,9	48,1	10,8	89,2	75,657	1	.000

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αποδέχονται το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης συμφωνούν με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή σε ποσοστό 51,9%. Όσοι, όμως διαφωνούν με το Διευθυντή ως αξιολογητή δέχονται να γνωστοποιείται το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους στο Διευθυντή σε μικρότερο ποσοστό (10,8%).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης: α) αποδέχονται σε μικρότερο βαθμό τα αντεπιχειρήματα που αναφέρονται στους αξιολογητές, β) θεωρούν περισσότερα σημαντικά τα κριτήρια αξιολόγησης των οποίων την ευθύνη έχει ο Διευθυντής, όπως την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα καθώς και τη συνεργασία με συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιγραφική έκθεση από το Διευθυντή ως μέθοδο αξιολόγησης, και δ) αποδέχονται σε μεγαλύτερα ποσοστά τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή. Ενδεχομένως τα

παραπάνω αποτελέσματα να αποτελούν έκφραση της εμπιστοσύνης που παρουσιάζει η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών προς το Διευθυντή.

10.5 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης

Στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Το αντίθετο, όμως, συμβαίνει και στα τέσσερα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τα οποία αναφέρονται άμεσα στους αξιολογητές. Έτσι λοιπόν παρουσιάζονται τέσσερις στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές παρουσιάζονται στα αντεπιχειρήματα σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση, α) διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική εκτίμηση ($p=.000$), β) αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών ($p=.008$), γ) προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών ($p=.001$), και δ) φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές ($p=.000$).

Στον πίνακα 68 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι, όσοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό και στα τέσσερα αντεπιχειρήματα που αναφέρονται στους αξιολογητές, συγκρινόμενοι με εκείνους που δεν επιθυμούν ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι αξιολογητής. Πιο συγκεκριμένα, στο επιχείρημα σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση, οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με όσους δεν τον αποδέχονται (μ.ο: 3,94 – 4,43, $p=.000$). Η ίδια εικόνα παρατηρείται και

Πίνακας 68

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης που αναφέρονται στους αξιολογητές, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	4,12	0,95	4,38	0,93	-2,670	392	.008
Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές	4,00	1,10	4,42	0,94	-3,890	389	.000
Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	3,99	1,05	4,34	0,84	-3,408	385	.001
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική καύρση και η αντικειμενική κρίση	3,94	1,02	4,43	0,801	-5,310	373	.000

στα επιχειρήματα κατά τα οποία με την αξιολόγηση, αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης (μ.ο: 4,12 – 4,38, $p=.008$) και πελατειακές σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών (μ.ο: 3,99 – 4,34, $p=.001$), καθώς και ότι έρχονται στη μνήμη των εκπαιδευτικών οι Επιθεωρητές (μ.ο: 4,00 – 4,42, $p=.000$).

10.6 Κριτήρια αξιολόγησης με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο κριτήρια των οποίων την ευθύνη αξιολόγησης έχει ο Σχολικός Σύμβουλος. Οι διαφορές παρουσιάζονται στα κριτήρια που αναφέρονται α) στην επίδοση των μαθητών ($p=.033$), και β) στη συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο ($p=.001$).

Στον πίνακα 69 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στα κριτήρια αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Από την εξέταση των στοιχείων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση των μαθητών (μ.ο: 3,44 – 3,21, $p=.033$) ως κριτήριο

αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συγκριτικά με όσους δεν τον επιλέγουν. Κατά τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται και η συνεργασία με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο (μ.ο: 4,20 – 3,90, p=.001).

Πίνακας 69

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στα κριτήρια αξιολόγηση, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	ΔΕΙΚΤΕΣ				t	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Η συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο	4,20	0,76	3,90	1,02	3,327	389	.001
Η επίδοση των μαθητών στα τεστ ή κριτήρια αξιολόγησης	3,44	1,01	3,21	0,99	2,135	386	.033

Λαμβάνοντας υπόψη και τα αντίστοιχα αποτελέσματα που αφορούσαν την επιλογή του Διευθυντή ως αξιολογητή παρατηρείται ότι το κριτήριο αξιολόγησης που αναφέρεται στη συνεργασία με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο εμφανίζεται και στις δύο περιπτώσεις. Ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τους παραπάνω φορείς αξιολόγησης στη μεταξύ τους συνεργασία.

10.7 Μέθοδοι – τεχνικές, γνωστοποίηση και δικαίωμα υποβολής ενστάσεων με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις μεθόδους-τεχνικές, τη γνωστοποίηση και το δικαίωμα υποβολής ενστάσεων με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης.

Στις μεθόδους-τεχνικές εμφανίζονται πέντε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται στην παρατήρηση (p=.003), στη συνέντευξη (p=.005), στον υπηρεσιακό φάκελο (p=.005), στην περιγραφική έκθεση τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (p=.001) όσο και από τους Σχολικούς Συμβούλους (p=.000),

Στον πίνακα 70 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 70

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΜΕΘΟΔΟΙ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				t	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Παρατήρηση στην τάξη	57,8	42,2	42,6	57,4	8,549	1	.003
Συνέντευξη	47,5	52,5	33,1	66,9	7,873	1	.005
Υπηρεσιακός φάκελος των εκπαιδευτικών	23,8	76,2	12,2	87,8	7,943	1	.005
Περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	46,7	53,2	29,7	70,3	11,054	1	.001
Περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους	45,1	54,9	5,4	94,6	68,924	1	.000

Από την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 70 προκύπτει ότι οι παραπάνω μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης γίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό αποδεκτές από όσους εκπαιδευτικούς επιλέγουν το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή. Πιο συγκεκριμένα, την παρατήρηση στην τάξη την επιλέγει το 57,8%, τη συνέντευξη το 47,5%, τον υπηρεσιακό φάκελο το 23,8%, την περιγραφική έκθεση από τους εκπαιδευτικούς το 46,7%, ενώ την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους τον 45,1% όσων συμφωνούν με το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή. Η ίδια άποψη εκφράζεται για την παρατήρηση από το 42,6%, για τη συνέντευξη από το 33,1%, για τον υπηρεσιακό φάκελο από το 12,2%, για την περιγραφική έκθεση από τους εκπαιδευτικούς από το 29,7% και για την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους από το 5,4% όσων δε συμφωνούν με το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης. Πιθανά όσοι αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης να επιθυμούν και την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης του έργου τους.

Στον πίνακα 71 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 71

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΓΝΩΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				t	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Στο Σχολικό Σύμβουλο	51,4	48,6	8,5	91,5	76,502	1	.000

Από την εξέταση των στοιχείων του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (51,4%), τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο Σχολικό Σύμβουλο σε σχέση με όσους δεν τον αποδέχονται (ποσοστό 8,5%).

Στον πίνακα 72 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα στοιχεία που αναφέρονται στο δικαίωμα ένστασης, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 72

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο δικαίωμα ένστασης των εκπαιδευτικών, με βάση την επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	%				t	df	p
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Δικαίωμα ένστασης	98,4	1,6	94,2	5,8	5,274	1	.022

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αποδέχονται το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (98,4%) με το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να προβούν σε ένσταση επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης σε σχέση με όσους δεν τον αποδέχονται (ποσοστό 94,2%). Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή να εξασφαλίζεται και η παρουσίαση της διαφορετικής άποψης, σε περίπτωση που θεωρούν ότι αδικούνται με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης: α) συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με τα αντεπιχειρήματα που αναφέρονται στους αξιολογητές, β) θεωρούν περισσότερα σημαντικά δύο κριτήρια αξιολόγησης των οποίων την ευθύνη έχει ο Σχολικός Σύμβουλος και πιο συγκεκριμένα την επίδοση των μαθητών και τη συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης, γ) επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό πέντε διαφορετικές μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης, δ) αποδέχονται σε μεγαλύτερα ποσοστά τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Σχολικό Σύμβουλο, και ε) επιθυμούν σε υψηλότερο βαθμό την κατοχύρωση του δικαιώματος ένστασης επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Ενδεχομένως τα παραπάνω αποτελέσματα, όπως και στην περίπτωση του Διευθυντή, να αποτελούν έκφραση της εμπιστοσύνης που παρουσιάζει η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών προς το Σχολικό Σύμβουλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

11.1 Ενημέρωση ως προς τα θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και νομοθετικού πλαισίου

Η σημασία της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και ως προς το νομοθετικό πλαίσιο έγκειται στο ότι συμβάλλει στην κοινή κατανόηση των στοιχείων της αξιολόγησης (McLaughlin, 1990:404). Η κοινή κατανόηση συμβάλλει με τη σειρά της στη διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας που προωθεί την αίσθηση της «ιδιοκτησίας» και του «κοινού σκοπού» (Notriello, 1990:42) μεταξύ των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση. Τα παραπάνω στοιχεία αυξάνουν την αποδοχή της αξιολόγησης και παράλληλα συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της (McLaughlin, 1990:404-407).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν περιορισμένη ενημέρωση (μ.ο: 2,37) σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η οποία αντλείται κυρίως από πηγές, όπως οι συζητήσεις με συναδέλφους, τα περιοδικά, οι εφημερίδες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αντίθετα, οι θεσμοθετημένες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα συζητήσεις με το Σχολικό Σύμβουλο, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, παρακολούθηση σχετικών συνεδρίων, ημερίδων και διαλέξεων, κ.α. καθώς και η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δεν αξιοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό ή δεν παρέχονται τέτοιες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς.

Κατά τον ίδιο τρόπο η ενημέρωση αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης είναι ελάχιστη (μ.ο: 1,97). Αντλείται κυρίως από εφημερίδες, περιοδικά, μέσα μαζικής ενημέρωσης, συζητήσεις με συναδέλφους και συνδικαλιστικούς φορείς, ενώ δεν αξιοποιούνται, είτε γιατί δεν προσφέρονται είτε γιατί δεν επιλέγονται, άλλες πηγές ενημέρωσης όπως ο Σχολικός Σύμβουλος, τα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και η βιβλιογραφική αναδίφηση.

Η Πολιτεία μέσα από τα σχετικά νομοθετικά κείμενα δίνει το στίγμα των προθέσεων της αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά καταθέτει σύστημα αξιολόγησης, παρουσιάζοντας τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης, τα κριτήρια, τους φορείς, τη μεθοδολογία καθώς και άλλα ζητήματα. Η σχετική ενημέρωση ενδεχομένως να είναι χρήσιμη στη διαμόρφωση άποψης σχετικά τόσο με την κατεύθυνση των προθέσεων της Πολιτείας όσο και με την αξιολόγηση των

προτεινόμενων στοιχείων. Παρόλα αυτά εντύπωση προκαλεί η έλλειψη ενημέρωσης αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης, όταν το ζήτημα της αξιολόγησης προβληματίσε και εξακολουθεί να προβληματίζει τόσο έντονα την εκπαιδευτική και την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στο βαθμό ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και νομοθετικού πλαισίου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και νομοθετικού πλαισίου σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τις πηγές ενημέρωσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος αξιοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση.

Σε δύο πηγές ενημέρωσης για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση. Έτσι όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση αξιοποιούν τη σχετική νομοθεσία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το αντίστροφο συμβαίνει στις συζητήσεις με συναδέλφους οι οποίες αξιοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αντλούν ενημέρωση από τη σχετική νομοθεσία, ενώ αντίθετα εκείνοι που διαφωνούν επικαλούνται τις συζητήσεις με συναδέλφους. Αντιστρέφοντας την προηγούμενη συλλογιστική, θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί ότι το είδος της πηγής ενημέρωσης φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση.

11.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προκειμένου να περιγράψουν τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» αναφέρονται σε αρνητικά φορτισμένες εκφράσεις σε ποσοστό 72,3%. Το ποσοστό αυτό προκύπτει από τέσσερις κατηγορίες δηλώσεων. Η πρώτη αναφέρεται στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς-διαδικασία ελέγχου σε ποσοστό 25,9%, η δεύτερη σε ζητήματα διαδικασίας (ποσοστό 23,9%), η τρίτη στην

ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων (ποσοστό 19,0%) και η τέταρτη σε αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς (ποσοστό 3,5%). Οι αντίστοιχες θετικές αναφορές εμφανίζονται σε μια μόνο κατηγορία σε ποσοστό 22,7%.

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται στις δηλώσεις τους σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους στα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης. Απεναντίας, όσοι διαφωνούν με την αξιολόγηση επισημαίνουν σε υψηλότερα ποσοστά τα αρνητικά στοιχεία και την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων. Έτσι λοιπόν, όσοι εκφράζονται θετικά ίσως έχουν την προσδοκία να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως μηχανισμός βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Απεναντίας, όσοι διαφωνούν εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στο ενδεχόμενο να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου των εκπαιδευτικών, αλλά και να αναπτυχθούν σχέσεις εξάρτησης καθώς και πελατειακές σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων.

Η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης συντελεί επίσης στην εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών. Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενημερωμένοι αναδεικνύουν περισσότερο συχνά τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης σε σχέση με όσους δε νιώθουν ενημερωμένοι. Ενδεχομένως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης συνδέεται κατά ανάλογο τρόπο με τις προσδοκίες και τα κέρδη που αναμένουν από την αξιολόγησή τους.

Το αντίστροφο συμβαίνει στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων καθώς οι σχετικές αναφορές είναι πιο συχνές από τους εκπαιδευτικούς που νιώθουν ότι δεν έχουν ενημέρωση. Η έλλειψη ενημέρωσης, πιθανά, να ενισχύει την αγωνία των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στο κατά πόσο θα γίνει σεβαστή η ανεξαρτησία τους σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο.

11.3 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Στα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά σε έξι από τα είκοσι, ενώ τα υπόλοιπα δεκατέσσερα τα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Από την εξέταση των πρώτων έξι επιχειρημάτων

προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά με επιχειρήματα τα περισσότερα από τα οποία παραπέμπουν ουσιαστικά σε δύο από τους βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης. Ο πρώτος από αυτούς αναφέρεται στη δυνατότητα που προσφέρει η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (professional development). Επισημαίνοντας τις αδυναμίες και παρέχοντας ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς που έχουν ανάγκη υποστήριξης (Κιούσης, 1991:6, Σόλομων, 1997, Παπασταμάτης, 2001:38), κυρίως μέσω της εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων (Iwanicki, 1990:159, Osborne, 1990:154, Bacharach et all, 1990:136, Κατσουλάκης, 1994:38, Teddie and Ellett, 2003:102), έτσι ώστε όλοι να βελτιώσουν περαιτέρω την ποιότητα του έργου τους (Πασιαρδής, 1996:17). Ο δεύτερος βασικός σκοπός αναφέρεται στην απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές ευθύνες που τους αναλογούν (accountability) (Hoeuack and Monk, 1990:343, Κατσουλάκης, 1994:38, Stufflebeam and Shinfield, 1995:21, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:33). Τέλος, μια επιπλέον δυνατότητα που αναδεικνύεται είναι η συμβολή της αξιολόγησης στο συνολικότερο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή, 2001:62) και πιο συγκεκριμένα στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) και της Ξανθάκου (2000), όχι όμως και από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2000). Τα επιχειρήματα που αναδεικνύονται κατά κύριο λόγο στην εν λόγω αναφέρονται στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, καθώς και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα επιχειρήματα αντιμετωπίζονται στην παρούσα έρευνα με σκεπτικισμό.

Τα υπόλοιπα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι τα απορρίπτουν. Ίσως ο προβληματισμός τους να μην εντοπίζεται στις δυνατότητες της αξιολόγησης, αλλά στην έλλειψη εμπιστοσύνης για το εάν και κατά πόσο θα σχεδιαστεί και θα αξιοποιηθεί η αξιολόγηση με σεβασμό προς την προσωπικότητα, τις συνθήκες εργασίας και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών,.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εντοπίζεται η ύπαρξη πολλών σημαντικών διαφορών στο σύνολο των επιχειρημάτων υπέρ της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό όλα τα επιχειρήματα υπέρ σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι οποίοι

αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό το σύνολο σχεδόν των επιχειρημάτων. Η μόνη δυνατότητα της αξιολόγησης με την οποία συμφωνούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρεται στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι η λειτουργία της αξιολόγησης ως μηχανισμού βελτίωσης γίνεται ευρύτερα αποδεκτή μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ενδεχομένως αυτό συμβαίνει επειδή αναγνωρίζεται η δυνατότητα της αξιολόγησης να συμβάλει στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά (μ.ο: 4,47 – 3,58) με δεκαέξι από τα δεκαεννιά επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης στα οποία τους ζητήθηκε να εκφράσουν την άποψή τους. Το στοιχείο αυτό ίσως είναι ενδεικτικό του σκεπτικισμού (Δούκας, 1997:170, Παπασταμάτης, 2001:42-57, Καψάλη και Χανιωτάκης, 2002:28) με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση του έργου τους.

Το αντεπιχείρημα το οποίο κατατάσσεται πρώτο στις επιλογές των εκπαιδευτικών αναφέρεται στο ότι είναι άδικο να αξιολογούνται μόνο οι εκπαιδευτικοί και όχι και οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης. Αντίστοιχη θέση εκφράζεται και από τον Χαρακόπουλο (1998:208). Συναφής είναι και η άποψη που εκφράζεται από το Μαυρογιώργο (2000:309), ο οποίος διερωτάται *«πώς είναι δυνατό άραγε να εννοήσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς να προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος;»*.

Στα υπόλοιπα επιχειρήματα που συνδέονται με τους φορείς αξιολόγησης και την κατάρτισή τους (Παπακωνσταντίνου, 1993:35), τα κριτήρια και τη δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησής τους (Δημητρόπουλος 1999:251) τη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Αθανασίου,1989:245, Stufflebeam and Sanders, 1990:417, Δημητρόπουλος, 1999:251), τη δημιουργία προβληματικών σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης (Αθανασίου, 1989:245, Δημητρόπουλος 1999:251), την ελεγκτική λειτουργία (Αθανασίου, 1989:234-235, Stufflebeam and Sanders, 1990:417, Δημητρόπουλος, 1999:251, Μαυρογιώργος, 2000:301, Καραφύλλης και Ουζούνης, 2000:378, Παπασταμάτης, 2001:57) και τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης (Duke and Stiggins, 1989:129) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά.

Με σκεπτικισμό, όμως, αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς το επιχείρημα κατά της αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία και υποβαθμίζει το ρόλο τους. Το παραπάνω αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που εκφράζεται από τους Καραφύλλη και Ουζούνη (2001:378) αλλά και από τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του Καββαδία (2001). Επίσης με σκεπτικισμό αντιμετωπίζεται και το επιχείρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση και άρα δεν είναι απαραίτητη η αξιολόγησή τους. Το γεγονός αυτό ίσως σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά κάποιον τρόπο με την άποψη σύμφωνα με την οποία η πιστοποίηση της παιδαγωγικής και κατ' επέκταση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να προέλθει πλέον μόνο από την κατοχή του πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών (Uhlenbeck et all, 2002:242, Χανιωτάκης και Καψάλης, 2002:28). Οι Stufflebeam and Sanders (1990:419) εκτιμούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη πιστοποίησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Όπως ακριβώς στα επιχειρήματα υπέρ έτσι και στα αντεπιχειρήματα εντοπίζεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στο σύνολο των επιχειρημάτων κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους συμφωνούν σε πολύ υψηλό βαθμό με όλα τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Αντιθέτως οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί άλλοτε συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό και άλλοτε τα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό ή και διαφωνούν. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει με έντονο τρόπο τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στο ευρύτερο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής της αξιολόγησης. Ίσως η εξασφάλιση της συναίνεσης των εκπαιδευτικών επιτευχθεί όταν ληφθούν υπόψη οι προβληματισμοί τους αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης, έτσι ώστε να περιοριστούν τα προβλήματα και αποφευχθούν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ των συντελεστών που εμπλέκονται στην αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται και στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, ανάλογα με την ικανοποίηση που νιώθουν από την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, διαφορές εμφανίζονται σε δεκατρία από τα δεκαεννιά αντεπιχειρήματα και στα οποία το μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής τον παρουσιάζουν όσοι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Τα επιχειρήματα αυτά αναφέρονται στα κριτήρια αξιολόγησης, τους

παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, στην ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων, στη δημιουργία άγχους και νευρικότητας, στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, στον περιορισμό της αυτονομίας, τη μη αξιολόγηση συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, στην ελεγκτική διάσταση της αξιολόγησης, στην έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, στην εστίαση στα άμεσα αποτελέσματα της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μόνο για επιλογές στελεχών καθώς και στη μη επιδίωξη της συναίνεσης των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όσο μικρότερος είναι ο βαθμός συμφωνίας αλλά και η ενημέρωση ως προς το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης τόσο αυξημένη παρουσιάζεται η δυσπιστία των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αξιολόγηση.

Τέλος, η επιλογή του Διευθυντή αλλά και του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητών οδηγεί στην εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών και στα τέσσερα αντεπιχειρήματα τα οποία αναφέρονται άμεσα στους αξιολογητές. Τα εν λόγω επιχειρήματα αναφέρονται, στην ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης και πελατειακών σχέσεων, στην ελλιπή κατάρτιση των αξιολογητών και στον Επιθεωρητή. Έτσι λοιπόν όσοι επιλέγουν τα παραπάνω στελέχη της εκπαίδευσης ως φορείς αξιολόγησης συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό στα συγκεκριμένα αντεπιχειρήματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν τους παραπάνω αξιολογητές. Από τις παραπάνω διαφοροποιήσεις διαφαίνεται ότι η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών περιβάλλει με περισσότερη εμπιστοσύνη τους συγκεκριμένους αξιολογητές.

11.4 Βαθμός συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Αθανασίου (1989:233), Stufflebeam and Shinfield (1995:16), Παπασταμάτη (2001:57), Milanowski and Heneman (2001:197), Lee et all (2003:54) η θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς εκλαμβάνουν τη λειτουργία της αξιολόγησης. Εύλογα, λοιπόν, τίθεται το ερώτημα ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους. Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, σύμφωνα με τον Manning (1989:12), προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό και από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν στην περίπτωση που θεωρήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου 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 δεν την αποδέχονται (McLaughlin, 1990:404).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το 36,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν με την αξιολόγηση, το 42,3% διαφωνεί, ενώ το 20,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν αιτιολογούν την άποψή τους βασιζόμενοι κυρίως σε δύο κίνητρα τη βελτίωση (ποσοστό 17,6%) και την αξιοκρατία (ποσοστό 14,4%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν υποστηρίζουν ότι με την αξιολόγηση α) αναπτύσσονται προβληματικές σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης (ποσοστό 8,8%), β) εμφανίζονται προβλήματα στη διαδικασία της αξιολόγησης (ποσοστό 18,3%), όπως για παράδειγμα τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ασαφή, δεν εξασφαλίζεται η επιστημονική διεξαγωγή της καθώς οι αξιολογητές δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση και παράλληλα οι κρίσεις τους είναι υποκειμενικές, και γ) επιχειρείται ο έλεγχος των εκπαιδευτικών (ποσοστό 5,4%). Τέλος, όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση είτε αμφιταλαντεύονται μεταξύ των θετικών και αρνητικών στοιχείων της αξιολόγησης (ποσοστό 11,2%) είτε δεν έχουν επαρκή ενημέρωση (ποσοστό 4,2%). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι απόψεις που παρουσιάστηκαν πρωτίτερα αναφορικά με τις συνθήκες αποδοχής της αξιολόγησης συνάδουν και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών του Χαρακόπουλου (1998), της Παμουκτσόγλου (2000) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Στην παρούσα έρευνα δεν εμφανίζεται αντίστοιχο αποτέλεσμα. Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και τη θέση ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, η οποία μάλιστα συγκέντρωσε το 20,8%

Στην αιτιολόγηση του βαθμού συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ανάλογα με την ικανοποίηση που νιώθουν από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Όσοι νιώθουν ότι είναι ενημερωμένοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό βελτίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους δεν έχουν τη σχετική ενημέρωση. Αυτό σημαίνει ότι οι καλύτερα ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί, πιθανά, εκτιμούν ότι η βελτίωση είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης και εξαιτίας αυτού συμφωνούν με την αξιολόγησή τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι

η ενημέρωση, η συμφωνία με την αξιολόγηση και η βελτίωση σε κάποιο βαθμό συνδέονται μεταξύ τους.

Τέλος, ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε βασικά ερωτήματα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές εμφανίζονται στα επιχειρήματα υπέρ και κατά. Στα κριτήρια, στους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, στους φορείς, στη μεθοδολογία, στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων, στις συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς καθώς και στις τελικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η απάντηση στο πώς τάσσονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγησή τους προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και τη θέση τους σε βασικά ζητήματα της αξιολόγησης.

11.5 Κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να επισημανθούν τρία στοιχεία. Πρώτον, πρέπει να αντλούνται από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Dwyer, 1995:72). Δεύτερον, να προέρχονται από την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Uhlenbeck et all, 2002:252). Τρίτον, οι εκπαιδευτικές αρχές να περιγράφουν τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς (Bridges, 1990:155, Πασιαρδής, 1994:20, Milanowski, 2001:194, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2002:32). Επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα τα κριτήρια αξιολόγησης αντλήθηκαν, αφενός μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης και αφετέρου από τη διεθνή έρευνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν από αρκετά σημαντικά ως και πολύ σημαντικά (μ.ο: 4,08 – 4,76) το σύνολο σχεδόν των προτεινόμενων κριτηρίων αξιολόγησης. Οι βασικές κατηγορίες των κριτηρίων αφορούν τη μεθόδευση της διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα. Τα κριτήρια που αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό είναι οι επιδόσεις των μαθητών, η ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η κοινωνική δράση των εκπαιδευτικών.

Ο παρατηρούμενος υψηλός βαθμός συμφωνίας οδηγεί στην εξαγωγή των παρακάτω συμπερασμάτων: α) Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν και αποδέχονται τα κριτήρια αξιολόγησής τους ως δίκαια (Dwyer, 1995:72, Milanowski, 2001:194, Uhlenbeck et all, 2002:255-256). β) Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικότατο βαθμό με την περιγραφή του επαγγελματικού τους ρόλου όπως αυτός έχει προσδιοριστεί από την Πολιτεία. Το συμπέρασμα προκύπτει από το ότι τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο αποτελούν κριτήρια που έχουν προταθεί από το ΥΠΕΠΘ στο Σχ. ΥΑ/2002 και έχει παρουσιάσει αναλυτικά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από το ότι τα κριτήρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί δεν προτείνονται από το ΥΠΕΠΘ στο Σχ. ΥΑ/2002. γ) Οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συμερίζονται την άποψη, σύμφωνα με την οποία τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης συνδέονται με προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Stufflebeam and Shinfield, 1995:16) και ως εκ τούτου είναι αμφισβητήσιμα. Συνεπώς θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα κριτήρια δεν αποτελούν σημαντικό σημείο προβληματισμού, αντίθεσης, αντιπαράθεσης ή τριβής.

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Πασιαρδής, 1994, Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου, 2000, Ξανθάκου, 2000). Έτσι λοιπόν τα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στο κλίμα της τάξης, στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς σε υψηλά ποσοστά.

Στην παρούσα έρευνα, η επίδοση των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αντίστοιχο αποτέλεσμα προέκυψε και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998). Στις έρευνες, όμως, του Πασιαρδή (1994) και της Παμουκτσόγλου (2000) η επίδοση των μαθητών γίνεται αποδεκτή ως κριτήριο αξιολόγησης σε σημαντικό βαθμό. Το μόνο κριτήριο αξιολόγησης το οποίο στην παρούσα έρευνα προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, ενώ απεναντίας σε άλλες έρευνες (Πασιαρδή, 1994, Παμουκτσόγλου, 2000) αναδεικνύεται ως σημαντικό, αναφέρεται στην κοινωνική δράση των εκπαιδευτικών

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στα δεκαπέντε από τα είκοσι έξι κριτήρια, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση του

έργου τους συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Τα δεκαπέντε κριτήρια αναφέρονται: α) σε ικανότητες διδασκαλίας όπως την ενεργοποίηση των μαθητών, την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων, το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου, τη σαφήνεια των στόχων διδασκαλίας και την ανακοίνωσή τους στους μαθητές, τη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών, τη σαφήνεια των επεξηγήσεων, την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, την ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων και τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, β) σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως την ανάληψη πρωτοβουλιών, την υιοθέτηση καινοτομιών και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, την επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα, και γ) στην ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων και στην κοινωνική δράση.

Τα κριτήρια αξιολόγησης περιγράφουν κατά κάποιο τρόπο τις επαγγελματικές πρακτικές. Όταν λοιπόν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αρκετά από αυτά τότε, πιθανά, μπορεί να τεθεί το ερώτημα γιατί οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση του έργου τους διαφοροποιούνται από αυτούς που διαφωνούν σε σημαντικό αριθμό κριτηρίων αξιολόγησης. Μήπως ισχύει η άποψη που διατυπώνεται από τους Hannay and Chism (1988:129) καθώς και από τους Duke and Stiggins (1990:123), σύμφωνα με τους οποίους εμφανίζεται μια κατηγορία εκπαιδευτικών που έχουν αναπτύξει συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας και οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται διστακτικοί σε κάθε προσπάθεια αλλαγής και επαγγελματικής ανάπτυξης, παρόλο που γνωρίζουν ότι ενδεχομένως κατ' αυτόν τον τρόπο περιορίζεται η αποτελεσματικότητά τους. Ενώ αντιθέτως, από την άλλη πλευρά εμφανίζεται μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι περισσότερο σίγουροι για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους, επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη, αποδέχονται την κριτική αναφορικά με την εργασία τους και ρισκάρουν υιοθετώντας καινοτομίες στην εργασία τους. Σίγουρα το στοιχείο αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ο βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική δράση και η προώθηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών επιλέγονται σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους.

Η επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Έτσι λοιπόν όσοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν ο Διευθυντής να είναι αξιολογητής αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, τη συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή, Σύλλογο διδασκόντων και συναδέλφους ως κριτήρια αξιολόγησης.

Επίσης, η επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε δύο κριτήρια αξιολόγησης. Όσοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμφωνούν ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι φορέας αξιολόγησης δέχονται σε υψηλότερο βαθμό τη συνεργασία με Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο, καθώς και την επίδοση των μαθητών ως κριτήρια αξιολόγησης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τα συγκεκριμένα στελέχη της εκπαίδευσης ως αξιολογητές αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της συνεργασίας τους ως κριτήριο αξιολόγησης. Ιδιαίτερα, όσον αφορά το Διευθυντή αναγνωρίζεται επίσης η σημαντικότητα της υπηρεσιακής συνέπειας και υπευθυνότητας προφανώς επειδή το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την εύρυθμη λειτουργία αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

11.6 Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη

Οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αποτελούν σημείο το οποίο χρησιμοποιείται για την άσκηση κριτικής κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα η κριτική αφορά τον αριθμό των μαθητών και τις ελλείψεις στην υποδομή του σχολείου (Bridges, 1990:152). Από αρκετούς ερευνητές (Stufflebeam and Shinfield, 1995:17, Καρακατσάνης, 1994:182, Uhlenbeck et all, 2002:257) προτείνεται ότι το πλαίσιο διδασκαλίας και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου η αξιολόγηση να μην αντιμετωπίζει τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν από αρκετά σημαντικούς έως και πολύ σημαντικούς (μ.ο: 3,95 – 4,63) όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν το ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας και τις συνθήκες εργασίας τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχό τους και

πιθανά επιδρούν αρνητικά στην αποτελεσματικότητά τους να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην αξιολόγηση του έργου τους προκειμένου να αποφευχθούν οι όποιες αδικίες.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών της τάξης, στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών, στην έλλειψη βοηθητικών χώρων και στην περιορισμένη χρηματοδότηση του σχολείου, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου τους. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διαφωνούν θεωρούν σημαντικούς σε μεγαλύτερο βαθμό τους παραπάνω τέσσερις παράγοντες σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν εμφανίζονται πιο απαιτητικοί στη συνεκτίμηση βασικών παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στο έργο τους. Ενδεχομένως αυτό συμβαίνει επειδή εκτιμούν ότι κατά αυτόν τον τρόπο περιορίζονται οι πιθανές αδικίες σε βάρος τους. Ιδιαίτερα δε όταν θεωρούν ότι θα χρεωθούν λάθη ή παραλείψεις άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης.

Η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωση που έχουν για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης τους διαφοροποιεί επίσης σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο αναφορικά με τους παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Έτσι λοιπόν όσοι δε νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να λαμβάνεται υπόψη η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που νιώθουν ότι έχουν τη σχετική ενημέρωση.

11.7 Φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Από αρκετούς ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999:150, Peterson, 2000:5) επισημαίνεται ότι οι φορείς αξιολόγησης πρέπει να εξειδικευθούν στο πεδίο της αξιολόγησης. Παράλληλα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι διαφορετικές ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετέχουν στην αξιολόγηση του έργου τους (ποσοστό 75,5%). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη διαδικασία της αυταξιολόγησης του έργου τους. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή θεωρούν ότι είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον τις πραγματικές επαγγελματικές τους ανάγκες (Αθανασίου, 1989:239, Παπασταμάτης, 2001:45) και να προγραμματίζουν οι ίδιοι τις

μελλοντικές κινήσεις τους στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Σολομών, 1999:26, Reynolds and Muijs, 2003:109). Βέβαια δεν αποκλείεται και το ενδεχόμενο η συγκεκριμένη επιλογή να αποτελεί διέξοδο από την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Παρόλα αυτά η σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Πασιαρδής, 1994, Παμουκτσόγλου, 2000, Ξανθάκου, 2000, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στα σχετικά νομοθετικά κείμενα πέρα από μια γενικόλογη αναφορά στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να καταθέτουν τις απόψεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους, δε γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση.

Ο Σχολικός Σύμβουλος (ποσοστό 61,0%) και ο Διευθυντής (ποσοστό 57,8%) γίνονται δεκτοί ως αξιολογητές σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα στελέχη αποτελούν του φορείς αξιολόγησης που προωθεί το ΥΠΕΠΘ διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με την επιλογή της Πολιτείας. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Πασιαρδή (1994), Χαρακόπουλου (1998) και Παμουκτσόγλου (2000).

Όσον αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης θεωρείται (Peterson, 2000:203) ότι η αποδοχή τους εξασφαλίζεται επειδή τα στελέχη γνωρίζουν την εργασία των εκπαιδευτικών, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να τους ενημερώσουν για την αξία της απόδοσής τους καλύτερα από ότι οι άλλες προτεινόμενες ομάδες. Στην Ελλάδα αναφορικά με τη συμμετοχή των στελεχών στην αξιολόγηση αναπτύσσονται αντικρουόμενες απόψεις (Γέρος, 1985, Αθανασίου, 1989:237-238, Καραγεώργος, 1994:42, ΔΟΕ, 1998:147, Δημητρόπουλος, 1999:293, Πασιαρδής, 2000:21, Καραφύλλης, 2001:377, Λαθούρης, 2001:229). Ο παραπάνω προβληματισμός ενισχύεται από τα αποτελέσματα των ερευνών σύμφωνα με τα οποία από τη μια πλευρά τα συγκεκριμένα στελέχη γίνονται αποδεκτά σε σημαντικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, από την άλλη όμως, υπάρχει ένα μικρότερο τμήμα εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη επιλογή με σκεπτικισμό.

Οι μαθητές ως φορείς αξιολόγησης δεν απορρίπτονται, αλλά προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 41,7%). Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Πασιαρδή (1994). Στην έρευνα του Χαρακόπουλου οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί σε υψηλότερο βαθμό, ενώ σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) σε μικρότερο. Τα παραπάνω συνάδουν και με τις απόψεις που εκφράζονται και σύμφωνα με τις οποίες η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του

έργου των εκπαιδευτικών άλλοτε γίνεται αποδεκτή (Πασιαρδής, 1994:18, Κουτσούλης, 2000:381, Παπασταμάτης, 2001:53, Ψαχαρόπουλος, 2003:126), ενώ άλλοτε αντιμετωπίζεται με προβληματισμό (Αθανασίου, 1989:239, Strike, 1990:369 Peterson, 2000:104, Παπασταμάτης, 2001:53). Έτσι λοιπόν δεν απορρίπτεται η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση ικανοποιώντας πιθανότατα την ανάγκη άντλησης πληροφοριών από το στενό πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών. Παραμένει όμως, ο προβληματισμός που απορρέει α) από το ενδεχόμενο της διατάραξης των σχέσεων με τους μαθητές, και β) από την έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας στις πληροφορίες που θα αντληθούν από τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται προβληματισμένοι για τη συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στην αξιολόγηση του έργου τους (ποσοστό 29,4%). Αντίστοιχα ευρήματα εμφανίζονται στην έρευνα του Πασιαρδή (1994). Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998) οι συνάδελφοι γίνονται αποδεκτοί σε υψηλότερο βαθμό, ενώ στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2000) σε μικρότερο. Ίσως τα προβλήματα που εμφανίζονται από την έλλειψη οργάνωσης στη διαδικασία αξιολόγησης που περιορίζει την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητά της (Manning, 1989:57, Παπασταμάτης, 2001:50) υπερισχύουν των πλεονεκτημάτων που εμφανίζονται όταν οι συνάδελφοι των εκπαιδευτικών είναι και φορείς αξιολόγησης (Manning, 1989:46-48, Δημητρώπουλος, 1999:265, Παπασταμάτης, 2001:50, Μιχαήλ και άλλοι, 2003:62).

Η συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό (13,2%). Στις έρευνες των Χαρακόπουλου (1998) και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2002) η αποδοχή των γονέων είναι επίσης περιορισμένη, αν και εμφανίζονται υψηλότερα ποσοστά. Το γεγονός αυτό συνδέεται με το ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν ότι δε νομιμοποιούνται οι γονείς των μαθητών να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του έργου τους επειδή κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Strike, 1990:369, Peterson, 2000:169, Παπασταμάτης, 2001:56). Οι υπόλοιποι φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στο Διευθυντή, στο Σχολικό Σύμβουλο, στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, στους μαθητές της τάξης, στο σώμα μόνιμων αξιολογητών, στην Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, στην Επιτροπή του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην Επιτροπή Πανεπιστημιακών. Οι μαθητές της τάξης ως φορείς αξιολόγησης γίνονται αποδεκτοί σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση. Στους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης που παρουσιάζονται στατιστικές διαφορές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμφωνούν με την αξιολόγηση εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ένα στοιχείο που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της επιστημονικής κατάρτισης των αξιολογητών, ούτε οι Πανεπιστημιακοί αλλά ούτε και το σώμα μόνιμων αξιολογητών φαίνεται να γίνονται αποδεκτοί ως φορείς αξιολόγησης

11.8 Μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Αρκετοί ερευνητές (Iwanicki, 1990:166, Πασιαρδής, 1994:20, Καρακατσάνης, 1994:170, Kyriakou, 1996:154, Δημητρόπουλος, 1999:171, Ιορδανίδης, 1999:83, Peterson, 2000:190, Kyriakides and Campbell, 2003:31, Lee et all, 2003:58) 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. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατατάσσουν πρώτη (ποσοστό 51,9%) στις επιλογές τους την παρατήρηση ως μέθοδο αξιολόγησης. Αντίστοιχο αποτέλεσμα εμφανίζεται και στην έρευνα του Πασιαρδή (1994). Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυνατότητες της παρατήρησης και για το λόγο αυτό την επιλέγουν.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν στη συνέχεια την άντληση πληροφοριών από τους μαθητές (ποσοστό 47,1%). Πιθανά να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές της τάξης τους μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφοριών για γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά τη διδασκαλία (Πασιαρδής, 1994:18, Κουτσούλης, 2000:381, Ψαχαρόπουλος, 2003:126) όχι, όμως, για την αποτελεσματικότητά τους.

Η συνέντευξη, ως μέθοδος αξιολόγησης, κατατάσσεται στην τρίτη θέση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (ποσοστό 41,8%). Βέβαια ο βαθμός αποδοχής δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός. Από τη μια πλευρά διαφαίνεται ότι γίνεται αποδεκτή η δυνατότητά της

να υποστηρίζει την επικοινωνία μεταξύ αξιολογούμενων και αξιολογητή (Μάνδαλος, 1996:270) προκειμένου να τεθούν οι βάσεις συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Καρακατσάνης, 1994:166) με απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1989:247). Από την άλλη πλευρά, όμως, αναδεικνύεται ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος από τους αξιολογητές (Manning, 1989:94-95, Hopkins, 1989:56-57, Stufflebeam and Sanders, 1990:424, Ovando, 2001:228).

Η περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατατάσσεται στην τέταρτη θέση (ποσοστό 40,1%). Λαμβάνοντας υπόψη και την υψηλή θέση που κατέχει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγησή τους προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως σημαντικό στοιχείο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Η περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές (ποσοστό 33,8%) και από τους Σχολικούς Συμβούλους (ποσοστό 29,7%) δε συγκεντρώνει ιδιαίτερα σημαντικά ποσοστά. Παρόλα αυτά μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν τα παραπάνω στελέχη να αξιοποιούν διάφορες μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης. Η παραπάνω άποψη βασίζεται πρώτον, στα σημαντικά ποσοστά αποδοχής που συγκεντρώνουν οι παραπάνω φορείς, και δεύτερον στο ότι μέθοδοι-τεχνικές όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη που μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εν λόγω φορείς βρίσκονται υψηλά στις επιλογές των εκπαιδευτικών.

Με προβληματισμό αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποίηση των τεστ επίδοσης των μαθητών ως μέθοδο-τεχνική αξιολόγησης του έργου τους (ποσοστό 21,2%). Οι υπόλοιπες μέθοδοι-τεχνικές παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (19,1% - 5,0%).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν προτιμούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο-τεχνική, αλλά επιθυμούν η αξιολόγηση να γίνεται με συνδυασμό τους.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούνται σε σημαντικό επίπεδο στην παρατήρηση, στη συνέντευξη, στο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές, στον υπηρεσιακό φάκελο, στο φάκελο τεκμηρίωσης, στη βιντεοσκόπηση διδασκαλιών, στην περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στην περιγραφική έκθεση από τους Διευθυντές και στην περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση. Το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές γίνεται αποδεκτό

στο μεγαλύτερο βαθμό από όσους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την αξιολόγηση. Οι υπόλοιπες μέθοδοι-τεχνικές στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές επιλέγονται σε υψηλότερα ποσοστά από όσους συμφωνούν με την αξιολόγηση. Ενδεχομένως αυτή η κατηγορία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της εφαρμογής ποικίλων μεθόδων-τεχνικών αξιολόγησης προκειμένου να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες.

Η επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς. Όσοι επιλέγουν το Διευθυντή ως αξιολογητή δηλώνουν ότι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη χρησιμοποίηση του υπηρεσιακού φακέλου και της περιγραφικής έκθεσης από τους ίδιους τους Διευθυντές ως μέθοδο-τεχνική αξιολόγησης.

Παράγοντας που διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς είναι και η επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Οι διαφορές εμφανίζονται στην παρατήρηση, στη συνέντευξη, στον υπηρεσιακό φάκελο, στην περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους. Σε όλες τις παραπάνω μεθόδους-τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι και αξιολογητής παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν εκφράζουν αντίστοιχη άποψη. Ενδεχομένως επειδή επιθυμούν ο αξιολογητής να αξιοποιεί ποικιλία μεθόδων-τεχνικών αξιολόγησης του έργου τους και παράλληλα να δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην αξιολόγησή τους.

11.9 Γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν στη γνωστοποίηση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 98,5%. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζονται στις έρευνες των Πασιαρδή (1994) και Παμουκστόγλου (2000). Η γνωστοποίηση στους διοικητικούς και επιστημονικούς προϊσταμένους, δηλαδή το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Τα ποσοστά αποδοχής είναι χαμηλά (34,2% & 34,5% αντίστοιχα). Η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στις υπόλοιπες ομάδες δεν γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Τα ποσοστά αποδοχής κυμαίνονται μεταξύ 14,6% και 0,0%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εν

μέρει την άποψη σύμφωνα με την οποία η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων πρέπει να επιτρέπεται σε όσους νομιμοποιούνται να έχουν πρόσβαση (Stufflebeam and Sanders, 1990:422) δηλαδή τους εκπαιδευτικούς καθώς και στους διοικητικούς και επιστημονικούς προϊσταμένους τους (Hopkins, 1989:173, Δημητρόπουλος, 1999:276, Παπασταμάτης, 2001:61). Διαφαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη των εκπαιδευτικών η γνωστοποίηση να περιοριστεί στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποκλείοντας κατ' αυτόν τον τρόπο άλλες ομάδες ενδιαφερόντων τις οποίες ενδεχομένως δεν εμπιστεύονται. Πιθανότατα επειδή δεν γνωρίζουν πως θα νοηματοδοτήσουν και πως θα χρησιμοποιήσουν οι συγκεκριμένες ομάδες τις πληροφορίες, αλλά και τι συνέπειες θα έχουν όλα αυτά για τους ίδιους στο επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους αποτελεί παράγοντα που τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές εμφανίζονται στη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή, στο Σχολικό Σύμβουλο, στον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης ή Γραφείου καθώς και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όσοι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν δηλώνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τους υπόλοιπους τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στο Διευθυντή, στο Σχολικό Σύμβουλο και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωση που έχουν αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί, επίσης, τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γνωστοποίηση στο Σχολικό Σύμβουλο και στο Σύλλογο Διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι έχουν ενημέρωση για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης συμφωνούν σε υψηλότερα ποσοστά να γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα στους παραπάνω φορείς σε σχέση με όσους δεν έχουν τη σχετική ενημέρωση.

Η επιλογή του Διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφορικά με τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων. Όσοι επιλέγουν το Διευθυντή δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι επιθυμούν τη γνωστοποίηση του αποτελέσματος της αξιολόγησής τους στο εν λόγω στέλεχος της εκπαίδευσης. Κατά τον ίδιο τρόπο διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς και η επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν όσοι συμφωνούν

ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι και αξιολογητής αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη γνωστοποίηση του αποτελέσματος της αξιολόγησής τους στο συγκεκριμένο στέλεχος της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων έχουμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω. Πρώτον, η γνωστοποίηση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ανεξάρτητα από τους σκοπούς της αξιολόγησης. Δεύτερον, το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης αποτελεί μια ολότητα έστω και αν προέρχεται από το συμψηφισμό των κρίσεων διαφόρων αξιολογητών. Τρίτον, όταν οι προϋποθέσεις της συνεργασίας, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης αλλά και του αμοιβαίου σεβασμού είναι εξασφαλισμένες τότε η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων σε όλους τους εμπλεκόμενους αποτελεί αναμενόμενη κατάληξη της διαδικασίας. Τέταρτον, όταν η αξιολόγηση επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι λογικό να γνωστοποιούνται στους άμεσα εμπλεκόμενους προκειμένου να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις.

11.10 Συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς, δικαίωμα ένστασης και προτάσεις των εκπαιδευτικών

Αρκετοί ερευνητές (Αθανασίου, 1989:249, Bacharach et all, 1990:134, Kyriakou, 1996:153) εκφράζουν την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να έχουν συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται 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. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι αντίστοιχη άποψη εκφράζεται και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Όσοι, όμως, 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.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση. Έτσι λοιπόν 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. Πιθανά προσδοκούν οφέλη από την αξιολόγησή τους. Συμφωνούν έτσι με την άποψη που εκφράζεται από άλλους ερευνητές (Manning,1988:1, Iwanicki, 1990:159, Stufflebeam and Sanders, 1990:419, Κατσουλάκης,1994:38, Creemers et all, 2003:69) σύμφωνα με την οποία πρέπει να αξιοποιείται η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που σχετίζονται με την πρόσληψη και τη διατήρηση της εργασίας, την υπηρεσιακή εξέλιξη και τη χορήγηση αυξήσεων.

Στη βαθμολογική εξέλιξη αλλά και στη μονιμοποίηση εμφανίζονται επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. 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.

Τα κέρδη και οι ζημίες στο επίπεδο των σχέσεων εργασίας διαφαίνεται ότι αποτελούν κρίσιμο παράγοντα που συμβάλλει στην αποδοχή ή την απόρριψη της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με το δικαίωμα ένστασης (Αθανασίου, 1989:240, Peterson, 1990:112) επί του αποτελέσματος της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό με την κατοχύρωσή του. Αντίστοιχο αποτέλεσμα εμφανίζεται και στην έρευνα του Πασιαρδή (1994). Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιπαραβάλουν τεκμηριωμένα τις όποιες διαφωνίες του σχετικά με την τελική κρίση του αξιολογητή αποτελεί στοιχείο σεβασμού της προσωπικότητάς τους σε επαγγελματικό, προσωπικό και πολιτικό επίπεδο. Εξάλλου η αξιολόγηση αναγνωρίζει τα δικαιώματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες και πολίτες (Strike, 1990:357-358). Ίσως η κατοχύρωση του παραπάνω δικαιώματος αποτελεί προϋπόθεση εφαρμογής της αξιολόγησης σε δημοκρατικό πλαίσιο.

Η επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Συγκεκριμένα όσοι συμφωνούν με την επιλογή του παραπάνω στελέχους ως αξιολογητή επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους να εξασφαλίζεται το δικαίωμα ένστασης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις προτάσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους εστιάζουν κυρίως σε θέματα που συνδέονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης και ειδικότερα σε προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή της. Ακολουθούν οι αναφορές στις δυνατότητες που έχει η αξιολόγηση και στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς – μηχανισμός ελέγχου.

Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Η διαφορά εμφανίζεται στην κατηγορία αρνητικοί χαρακτηρισμοί-μηχανισμός ελέγχου, όπου οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση αναφέρονται σε μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Το παραπάνω αποτέλεσμα κατά αντίστροφο τρόπο, ίσως είναι ενδεικτικό των προσδοκιών που έχουν όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση.

11.11 Συμπεράσματα

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν ελάχιστη ικανοποίηση από την ενημέρωση που έχουν τόσο σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης όσο και για το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όσοι έχουν ενημέρωση την αντλούν κυρίως από συζητήσεις με συναδέλφους και συνδικαλιστικούς φορείς καθώς επίσης και από τα Μ.Μ.Ε.

2. Οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις τους για τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» προβαίνουν σε θετικούς και αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί αναφέρονται στην εμφάνιση πελατειακών σχέσεων και σχέσεων εξάρτησης, στα προβλήματα κατά την εφαρμογή και στον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Οι θετικοί χαρακτηρισμοί αφορούν τη δυνατότητα βελτίωσης, την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αξιοκρατίας και της αποτελεσματικότητας.

3. Τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης με τα οποία συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να υπερκεραστούν οι όποιες αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Επίσης με την ανάληψη της ευθύνης που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς καθώς και με τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

4. Το σύνολο σχεδόν των αντεπιχειρημάτων βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για επιχειρήματα που αφορούν την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, τα προβλήματα που εμφανίζονται συνολικά στη διαδικασία της αξιολόγησης, τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων καθώς και τον επιλεκτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα της.

5. Το μεγαλύτερο τμήμα των εκπαιδευτικών τάσσεται κατά της αξιολόγησης. Αρκετά κοντά βρίσκονται όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό αριθμός εκπαιδευτικών που δεν έχει αποσαφηνίσει την άποψή του. Τα επιχειρήματα που επικαλούνται όσοι διαφωνούν εστιάζουν στα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, την ανάπτυξη προβληματικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων καθώς και στον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Όσοι συμφωνούν προσδοκούν από την αξιολόγηση να συμβάλει στη βελτίωση και την ενίσχυση της αξιοκρατίας και της υπευθυνότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, όσοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν είτε αμφιταλαντεύονται μεταξύ των θετικών και αρνητικών στοιχείων της αξιολόγησης είτε δεν έχουν ενημερωθεί σχετικά.

6. Τα κριτήρια αξιολόγησης, που έχουν αντληθεί από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, δεν φαίνεται να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς καθώς γίνονται αποδεκτά σε υψηλότατο βαθμό. Οι βασικές κατηγορίες των κριτηρίων αναφέρονται στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στο κλίμα της τάξης, στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και στην υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα.

7. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε υψηλότατο βαθμό να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγησή τους οι παράγοντες που δεν βρίσκονται στον έλεγχό τους λειτουργούν, όμως, ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο δηλώνουν ότι θα ήταν άδικο να χρεωθούν παραλείψεις, αδυναμίες ή και λάθη άλλων συντελεστών της εκπαίδευσης.

8. Ως φορείς αξιολόγησης προτιμώνται αυτοί που συνδέονται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν βασική επιλογή τους αποτελεί η συμμετοχή των ιδίων στην αξιολόγησή τους (αυτοαξιολόγηση). Παράλληλα ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής γίνονται αποδεκτοί σε ικανοποιητικό βαθμό ως αξιολογητές. Τέλος, και οι μαθητές της τάξης έχουν κατά κάποιο τρόπο την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως φορείς αξιολόγησης.

9. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατά την αξιολόγηση του έργου τους πρέπει να εφαρμόζονται ποικίλες μέθοδοι-τεχνικές αξιολόγησης. Η παρατήρηση της διδασκαλίας, η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές, η περιγραφική έκθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους επιλέγονται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς.

10. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιούνται οπωσδήποτε στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Όμως, η ενημέρωση των αξιολογητών αναφορικά με το συνολικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς.

11. Η σύνδεση της αξιολόγησης με συνέπειες στο εργασιακό καθεστώς δεν γίνεται ευρύτερα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Όσοι, όμως, επιθυμούν την παραπάνω σύνδεση επιλέγουν κυρίως τη βαθμολογική εξέλιξη, τη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις, καθώς και την οικονομική εξέλιξη.

12. Στο σύστημα αξιολόγησης πρέπει να προβλέπεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να καταθέτουν ένσταση επί του αξιολογικού αποτελέσματος.

13. Στις προτάσεις τους για την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις δυνατότητες της αξιολόγησης, στα προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή καθώς και στον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

14. Ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και τη θέση που παίρνουν σε βασικά ερωτήματα όπως γιατί αξιολογούμε, ποιος θα αξιολογεί, τι θα αξιολογεί, πώς θα αξιολογεί, που θα γνωστοποιείται το αποτέλεσμα αλλά και πώς θα αξιοποιείται σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων.

15. Τέλος, όσοι νιώθουν καλύτερα ενημερωμένοι αναφορικά με το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης εμφανίζονται λιγότερο δύσπιστοι ως προς την αξιολόγησή τους.

11.12 Προτάσεις

1. Η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν επιβληθεί από τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού όσο και της εφαρμογής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να ενισχυθεί η αποδοχή και η

αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι δυνατό να αναπτυχθεί η αίσθηση «ιδιοκτησίας» και «κοινού σκοπού» που διαμορφώνουν κατά κάποιο τρόπο το φιλικό περιβάλλον που απαιτείται προκειμένου να περιοριστούν τα πιθανά προβλήματα που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης.

2. Ο σκοπός της αξιολόγησης που γίνεται ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός της βελτίωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από την αξιολόγηση υποστήριξη προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους. Η επίτευξη, όμως, του παραπάνω σκοπού χρειάζεται την άμεση διασύνδεσή του με τα υπόλοιπα τμήματα της αξιολόγησης και κυρίως με τον τρόπο που θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν δεν είναι ορθολογικό να προβούμε σε αξιολόγηση χωρίς παράλληλα να έχει τεθεί σε εφαρμογή το πλάνο βάσει του οποίου θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενδεχομένως ανάγκες. Με άλλα λόγια η αξιολόγηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν παράλληλες πορείες.

3. Βέβαια η Πολιτεία νομιμοποιείται να αξιοποιεί την αξιολόγηση προκειμένου να λάβει αποφάσεις και διοικητικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα την επιλογή των στελεχών. Αυτό, όμως, που θα πρέπει να εξασφαλιστεί είναι η διάκριση της διαμορφωτικής αξιολόγησης όπου στόχος είναι η υποστήριξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών από την τελική αξιολόγηση βάσει της οποίας θα παρθούν οι όποιες αποφάσεις για την επιλογή των στελεχών.

4. Τα κριτήρια αξιολόγησης να αντλούνται από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό επειδή είναι αυτά που γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα συνδέονται με το στόχο της βελτίωσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο περιορίζονται τόσο ο υποκειμενισμός των αξιολογητών όσο και οι παρερμηνείες και παρεξηγήσεις μεταξύ των εμπλεκομένων.

5. Η αυτοαξιολόγηση ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών πρέπει να αξιοποιηθεί. Είναι απαραίτητο, όμως, να αποτελέσει μια καλά σχεδιασμένη διαδικασία στηριζόμενη σε σαφώς προσδιορισμένη στοχοθεσία, μεθοδολογία και κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να βοηθήσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα να αποφευχθεί η ανώφελη μεταφορά ευθυνών σε άλλους.

6. Οι φορείς αξιολόγησης πρέπει να εξειδικευθούν στο θεωρητικό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τους το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να αποφευχθούν

πιθανές αδικίες. Οι πληροφορίες να αντλούνται με τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων, όπως παρατήρηση, συνέντευξη, ερωματολογία κ.α και από όσο το δυνατότερο περισσότερες πηγές πληροφόρησης (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) έτσι ώστε ο αξιολογητής να συγκεντρώνει πληροφορίες για κάθε πλευρά του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Η εξειδίκευση των αξιολογητών πρέπει, όμως, να συνδυαστεί και με την αξιοκρατική επιλογή τους. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη και την αυτοαξιολόγηση προτείνεται το σύστημα αξιολόγησης να αξιοποιεί εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης.

7. Στη χώρα μας μόνο το ΥΠΕΠΘ έχει προσδιορίσει τα κριτήρια αξιολόγησης, που όπως έχουμε ήδη αναφέρει περιγράφουν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Σε αντίστοιχη ενέργεια θα πρέπει ενδεχομένως να προβεί και το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα έπρεπε ίσως η εκπαιδευτική κοινότητα να δραστηριοποιηθεί περισσότερο ενεργά στο επίπεδο της ανάπτυξης δράσεων προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα.

8. Η αξιολόγηση δε θα πρέπει να συνδεθεί με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί πιθανό ενδεχόμενο που ίσως δημιουργήσει προβλήματα στη διαμόρφωση του αναγκαίου κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων.

9. Αποτελεί στοιχείο δημοκρατικότητας για την αξιολόγηση η κατοχύρωση του δικαιώματος των εκπαιδευτικών να προβαίνουν σε ένσταση κατά του αποτελέσματος, όταν δε συμφωνούν με την κρίση του αξιολογητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 1

Κατανομή απόλυτων τιμών και άθροισμα τακτικών τιμών για καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΥΠΕΡ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών
Να υποστηρηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα	168	166,04	84	207,07	148	235,88
Να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	164	156,73	84	197,58	147	244,28
Να αναπροροδηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του	168	146,93	84	209,93	147	254,97
Να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί	166	142,43	84	213,74	144	251,51
Να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μείωση των αλλαγών και κοινοποιών από την Πολιτεία	166	142,51	82	212,38	148	253,61
Να βοηθηθούν καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμη καλύτεροι, εφόσον για όλους υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης	166	146,30	82	214,35	148	248,26
Να ικανοποιηθούν ηθικά οι εκπαιδευτικοί για την προσπάθεια που καταβάλλουν	168	144,62	81	214,54	149	253,20
Να επιλεγούν με αξιοκρατικό τρόπο τα στελέχη της εκπαίδευσης	163	155,37	83	194,60	146	243,49
Να επισημανθούν οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών	164	146,67	83	213,74	146	244,02
Να διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτή δεν διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών	167	150,61	84	204,35	145	250,27
Να ενθαρρύνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά	168	156,31	82	206,09	146	242,78
Να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών	165	148,71	81	207,38	142	240,36
Να ενισχυθεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών	165	148,28	81	211,31	140	236,49
Να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί εικόνα για το επίπεδο των ικανοτήτων τους	166	151,23	84	209,09	143	243,03
Να διαπιστώσει η Πολιτεία το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	-	-	-	-	-	-
Να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών εφόσον νοητές δεν έχουν και ένα δικαίωμα επιλογής τους	-	-	-	-	-	-
Να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	-	-	-	-	-	-
Να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών	-	-	-	-	-	-
Να ελέγξει η Πολιτεία το βαθμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής	-	-	-	-	-	-
Να ενημερωθούν οι γονείς για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στα παιδιά τους	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 2

Κατανομή απόλυτων τιμών και άθροισμα τακτικών τιμών σε καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών
Είναι άδικη όταν μάλιστα δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος	169	233,20	85	202,10	147	163,34
Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	-	-	-	-	-	-
Δελαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν άμεσα το έργο τους	-	-	-	-	-	-
Χρησιμοποιεί κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια και η δυνατότητα αντικειμενικής εκτίμησης	169	225,97	81	184,82	138	161,64
Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία από τους επιθεωρητές	171	235,69	80	207,77	143	146,08
Προκαλεί την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	164	237,94	83	202,60	143	142,71
Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	169	232,53	79	197,09	138	143,65
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	171	225,20	82	202,03	140	159,60
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	-	-	-	-	-	-
Περιορίζεται μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας	154	209,62	70	179,58	138	151,09
Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους	170	252,83	84	202,90	147	139,98
Αποδυναμώνεται από την έλλειψη κοινά αποδεκτών απόψεων για το τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός	159	233,20	81	187,42	140	143,79
Προκαλεί άγχος και νευρικότητα στους εκπαιδευτικούς που μειώνουν την απόδοσή τους	171	251,98	84	209,22	147	138,36
Προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	170	255,98	85	195,45	147	142,00
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	170	265,77	85	188,62	147	134,62
Δεν αξιοποιείται για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου	166	238,69	81	193,20	142	144,95
Περιορίζεται μόνο στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης	154	209,62	70	179,58	138	151,09
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά	-	-	-	-	-	-
Δεν είναι απαραίτητη γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	-	-	-	-	-	-

Πίνακας 3

Κατανομή απόλυτων τιμών και άθροισμα τακτικών τιμών σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών	f	Άθροισμα τακτικών τιμών
Η ενεργοποίηση των μαθητών	161	186,04	84	181,37	146	215,40
Η ευελιξία στη διδακτική πράξη με την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων	-	-	-	-	-	-
Ο τρόπος δόμησης και σχεδιασμού της διδασκαλίας	-	-	-	-	-	-
Η ανάληψη πρωτοβουλιών	-	-	-	-	-	-
Η αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου	-	-	-	-	-	-
Η σαφήνεια των στόχων που θέτουν και η ανακοίνωσή στους μαθητές	-	-	-	-	-	-
Η υιοθέτηση καινοτομιών και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα	-	-	-	-	-	-
Η σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εργασιών των μαθητών	-	-	-	-	-	-
Η σαφήνεια των επεξηγήσεων που δίνουν στους μαθητές	-	-	-	-	-	-
Η επίτευξη των στόχων διδασκαλίας από τους μαθητές	-	-	-	-	-	-
Η επιστημονική κατάρτιση και δραστηριότητα	159	186,18	84	175,37	146	215,90
Η ποιότητα και τα είδη των ερωτήσεων που υποβάλλουν στους μαθητές	-	-	-	-	-	-
Η χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	-	-	-	-	-	-
Η ανάληψη εξωσχολικών δραστηριοτήτων	-	-	-	-	-	-
Η κοινωνική δράση	-	-	-	-	-	-

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

**Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές Συναδέλφισσες,**

Παρά το γεγονός ότι από κάθε πλευρά τονίζεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ελάχιστα λαμβάνονται υπόψη ή μελετώνται οι απόψεις και οι διαθέσεις τους απέναντι στα διάφορα εκπαιδευτικά μέτρα, στην υλοποίηση των οποίων οι ίδιοι πρωταγωνιστούν. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε, αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Σήμερα, μάλιστα, που έχει θεσμοθετηθεί το πλαίσιο για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η καταγραφή και η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και η ανάδειξη των προβλημάτων που συνδέονται με το παραπάνω θέμα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών υπό την εποπτεία του επίκουρου καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με: την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια και τους φορείς αξιολόγησης, τις ενδεχόμενες συνέπειες της αξιολόγησης, κ.λπ..

Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε με προσοχή τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ελπίζω ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου δε θα σας κουράσει πολύ. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ευχαρίστως να σας κοινοποιηθούν.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Μαγγόπουλος Γιώργος
εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής
☎ 2831021097 ✉ maggo@in.gr

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ Π. (2004): Ο ρόλος των σκιαγραφήσεων στη βελτίωση των σχολείων, τχ 2/2004, σελ. 45-58, Επιστήμες της Αγωγής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τραπός, Αθήνα
- ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Η, ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ Π., ΦΩΚΑΣ Ε. (2002): Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ.33, σελ. 72- 94.
- ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ Χ. (2001): Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 146-153.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ. (1989): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σελ. 229-254, Γρηγόρης, Αθήνα.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ. (2000): Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο Σχολείο και του Διδακτικού Έργου, Ιωάννινα: χ. ε.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α. (1999): Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας, Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α. (2003): Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 20-22, Πατάκης, Αθήνα.
- ΑΝΤΟΡΝΟ Τ. & ΧΟΡΚΧΑΙΜΕΡ Μ. (1987): Κοινωνιολογία εισαγωγικά δοκίμια (μετάφραση Γράβαρης Δ.), Κριτική, Αθήνα.
- ΒΑΪΝΑΣ Κ. (2001): Προσπάθειες Ελαχιστοποίησης της Υποκειμενικότητας στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 488-494.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ. (1998): Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα: Γρηγόρης (5^η έκδοση).
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δ. (2001): Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 40-60.
- ΒΕΡΔΗΣ Α. (2001): Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό Έργο, Ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και Συσχετίσεις, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 97-106.

- ΒΕΡΕΒΗ Α. (2003): Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η λésχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 23-25, Πατάκης, Αθήνα.
- ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ Χ. (2001): Συγκριτική Παρουσίαση Θεωρητικών Μοντέλων Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 471-479.
- ΒΩΡΟΣ Φ. (1999): Αξιολόγηση Διδασκόντων, Διδασκομένων και Άλλων ... Ενόχων, στο: Τα Εκπαιδευτικά, 53-54, 223-225.
- ΓΙΑΣΕΜΗΣ Χ. (2001): Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη Διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση τχ 116 σελ.:86-100.
- ΓΙΟΚΑΡΙΝΗΣ Κ. (2000): Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. (2002): Ανοικτές κοινωνίες και θεσμική αξιολόγηση εισήγηση στη διημερίδα «ο θεσμός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση». Ρόδος 31/5-1/6 2002.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ Γ. (1995): Περιγραφική Αξιολόγηση και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση, στο: Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 34 - 35, 50-56.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ Γ. ΤΖΗΚΑΣ Χ. (2001): Θέσεις και Αντιθέσεις για την Αξιολόγηση στο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 137-145.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ Α. (2002): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 33, σελ. 28-43, Ατραπός, Αθήνα.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. (1997): 1977- 1997 είκοσι χρόνια «Νέα Παιδεία» είκοσι χρόνια εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο: Νέα Παιδεία, τχ. 81, σελ. 92- 103.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. (1998α): Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα: Γρηγόρης, 4^η έκδοση.
- ΔΟΕ (1998): Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: 12^ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος, Έκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ 1998
- ΔΟΥΚΑΣ Χ. (1997): Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΥΚΑΣ Χ. (2001): Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, στο: Μέντορας, τχ. ,σελ.172-183.

- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ (2001): Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, Βρυξέλλες
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2000): Πώς οι Μαθητές/Μαθήτριες Θέλουν τη Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού στη Σχολική Τάξη, στο : Νέα Παιδεία, τ. 96, σ. 70-84.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2000): Ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, δεκάξι δείκτες ποιότητας.
- ΖΑΜΠΕΤΑΣ Π. (1994): Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Θεμέλιο
- ΖΙΑΓΑΚΗΣ Π. (1993): Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, Λόγος και πράξη, τχ. 53, σελ. 122-127.
- ΗΛΙΟΥ Μ. (1991): Βήματα εμπρός βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης, πορεία, Αθήνα.
- ΗΛΙΟΥ Μ. (2000): Οι εκπαιδευτικοί: Εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 113, σελ. 45-46.
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε. (2003): Η ανάγνωση κειμένου: σχεδιάσμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος, Επιστήμες της Αγωγής θεματικό τεύχος/2003, σελ. 107-126, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ Χ. (1997): Η δεξιότητα της επεξήγησης: Μια βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 96/97, σελ. 106-110.
- ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ Χ. (1997-98): Δεξιότητες διδασκαλίας, τ. Α, Β, Γ & Δ, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ. (2001): Έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας, μεθοδολογικά – πολιτικά ζητήματα, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 118, σελ. 148-152.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΗ Γ. (1999): Συζήτησε τα πιθανά στοιχεία ενός σχεδίου αξιολόγησης, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στον οργανισμό ή το εκπαιδευτικό ίδρυμά σου, στο: Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 49-50, σελ. 80-87.
- JAVEAU CLAUDE (1996): Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή, Αθήνα Τυπωθήτω.
- ΚΑΒΟΥΡΗ Π. (1992): Κλινική Επιθεώρηση: Μια Νέα Μορφή Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 52, 46-54.
- ΚΑΒΟΥΡΗ Π. (1997): Αξιολόγηση του Έργου του Σχολικού Συμβούλου στα Πλαίσια της Κλινικής Επιθεώρησης, στο: Εκπαιδευτική Κοινότητα, 41, 8-12 & 57-59.
- ΚΑΪΛΑ Μ. (1999): Ο Εκπαιδευτικός στα Όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης, Αθήνα:

- ΚΑΛΑΪΤΖΟΠΟΥΛΟΥ Μ. (2001): Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΚΑΠΠΔΗΣ Π. ΠΑΥΛΟΥ Α. κ. άλ. (2001): Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 214-224.
- ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ. (1994): Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, Τα Εκπαιδευτικά, τχ 33, σελ.34-45.
- ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ. (2000): Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, στο: Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 3, σ. 45-56.
- ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ Γ. (1994): Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Θεσ/νίκη: Art of Text.
- ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ Γ. (1994): Αξιολόγηση προσώπων και λάθη αξιολόγησης, Σχολείο και ζωή, τχ. 5-6. σελ. 193-205.
- ΚΑΡΑΤΖΙΑ- ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ Ε. (1996): Αποτελεσματικά σχολεία στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ 86, σελ.81-86.
- ΚΑΡΑΤΖΙΑ-ΣΤΑΛΙΩΤΗ Ε. (1999): Σχολική αποτελεσματικότητα, μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, στο: Μέντορας, τχ1, σελ.49-75.
- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ Α. (2001): Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον 21^ο αι. σε σχέση με την αξιολόγηση του παρελθόντος στο: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αι. στην Ευρωπαϊκή ένωση, σελ:375-379, επιμέλεια: Κ. Ουζούνης-Α Καραφύλλης, Εκδόσεις: Σπανίδα, Ξάνθη
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ 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.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ. (2003): Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 3-7, Πατάκης, Αθήνα.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ. & ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ. (1998): Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990-1997), Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΗΣ Σ. (1994): Η σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Οικονομικός Ταχυδρόμος, τχ. 6, σελ. 38-40.
- ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (2002): Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων, Αθήνα, ΚΕΕ.

- ΚΙΟΥΣΗΣ, Γ. (1990): Αρχές και Βάσεις Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, στο: Λόγος και Πράξη, 43.
- ΚΟΝΙΟΡΔΟΣ Μ. (2001): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στο: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ22, σελ.34- 42.
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ Φ. (2002): Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία:Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, Αθήνα, Gutenberg.
- ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ Μ. (2003): Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις, , η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 28-29, Πατάκης, Αθήνα.
- ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ Μ. ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1998): Διερεύνηση και Συνεργασία για μια Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΟΥΤΣΟΥΛΗΣ Μ. (2000): Ο καλύτερος δάσκαλος: Η αξιολόγησή του από το μαθητή στα: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σελ. 380-390.
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν. (1998): Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ο. (2002): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002, στο: Επιστήμες της Αγωγής τχ. 3, σελ.23- 30.
- ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ Λ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Δ. (2002): Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, στο: Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 3, σελ. 31- 46.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ. (2002): Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, ΠΙ, σελ. 37-51 Αθήνα
- ΛΑΘΟΥΡΗΣ Δ. (2001): Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση των προβλημάτων και των προοπτικών, στο: Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 59-60, σελ. 223-232.
- ΛΑΜΝΙΑΣ Κ. (2001): Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τις Μεροληψίες της «Αντικειμενικότητας» στη Ρευστότητα των Αυθύπαρκτων Λογικών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 79-88.
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α. & ΚΥΡΙΑΔΗΣ Α. (1999): Ποιος Είναι ο Καλός Δάσκαλος; Ας Αφήσουμε τους Μαθητές να τον Περιγράψουν, στο: Νέα Παιδεία, τ. 92, σ. 159-181.
- ΜΑCΒΕΑΤΗ J. (2001): Το Σχολείο που Μαθαίνει, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-166.

- ΜΑΝΔΑΛΟΣ Λ. (1996): Συνεργατική και σχετιζόμενη με κριτήρια αξιολόγησης διδασκαλία, στο: Σχολείο και ζωή, τχ7-8-9, σελ.264 – 277.
- ΜΑΡΚΑΤΑΤΟΣ Π. (1992): Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Σχολείο και ζωή, τχ. 4, σελ. 147-170.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (1993): Θεωρία της Διδασκαλίας: Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (1998): Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, τόμος Β΄, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2003): Θεωρία της Διδασκαλίας (τόμος α΄): Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης, Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η. (2004): Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, στο: Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 1, σελ. 7- 26.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (1992α): Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και το Ψευδεπίγραφο Π.Δ, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 66, 13-24.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (1993α): Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (2000): Αξιολόγηση και διδασκαλία ,έκδοση Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (2003): Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, , η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 26-27, Πατάκης, Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ Δ. (1998): Το ζήτημα της αξιολόγησης και της επιλογής των διευθυντών των σχολείων: ιστορική διάσταση και σημερινή συγκυρία, στο: Νέα Παιδεία, τχ. 87, σελ. 143- 189.
- ΜΙΧΑΗΛ Κ., ΣΑΒΒΙΔΗΣ Ι., ΣΤΥΛΙΑΝΙΔΗΣ Μ., ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ Α., ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. (2003): Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ 36, σελ: 60-81
- MISHLER, ELLIOT (1996): Συνέντευξη έρευνας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ. (1992): Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον Προβληματισμό στον Προσδιορισμό και το Σχεδιασμό του, στο: Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 24-35.
- ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ Κ. (1999): Ο Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη: προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία, στο: Νέα Παιδεία, τχ. 89, σελ. 13- 22.

- ΜΠΟΦΥΛΑΤΟΣ Σ. (2000): Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, στο: Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ , σελ.29- 33.
- ΜΠΟΦΥΛΑΤΟΣ Σ. (2001): Διαδρομές με την Εσωτερική Αξιολόγηση, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 166-176.
- ΜΠΟΦΥΛΑΤΟΣ Σ. (2002): Η Εσωτερική Αξιολόγηση και ο Έλληνας Εκπαιδευτικός, στο: Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, Αθήνα: Μεταίχμιο, 439-447.
- ΟΡΦΑΝΟΥ Α. (2000): Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1976, στο: Νέα Παιδεία, 95, 164-173.
- ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΤΣΙΝΑΣ Ε., ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Δ., ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΓΕΩΡΓΑΣ Π., ΑΛΕΙΦΕΡΗ Ν., ΝΕΡΟΥΛΙΔΗ 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 2^{ου} πανελληνίου συνεδρίου τόμος Α΄, Αθήνα, Ατραπός, σελ. 402- 414.
- ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΤΣΙΝΑΣ Β. κ. α. (2002): Ο Εκπαιδευτικός και οι Στάσεις του απέναντι στην Αξιολόγησή του: Μια Παθογένεια του Σχολείου;, στο: Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία – Τόμος Δ΄: Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο (επιμελ.: Πολεμικού, Ν., κ.α.), σ. 171-185.
- ΟΛΜΕ (2001):Εξώδικη δήλωση-πρόσκληση ενώπιον παντός αρμοδίου δικαστηρίου και κάθε άλλης αρχής, <http://www.ekp-the.gr/a-GELME> (9/6/2001).
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ Α. (2000): Σχολικός Σύμβουλος: Αποτυχημένος θεσμός ή «Αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ατραπός, Αθήνα.
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ Α. (2001): «Προς μια αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο» ή «αποτελεσματικό» δάσκαλο;», στο: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σελ.75- 82, επιμέλεια:Κ. Ουζούνης-Α. Καραφύλλης, εκδόσεις: Σπανίδα, Ξάνθη
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ Α. (2001): Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και Αντιλήψεις σε μια Προσπάθεια Αξιολόγησης του, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (ηλεκτρονικό περιοδικό: www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5), τ. 5, σ. 81-90.
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ (2003): Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική
- ΠΑΠΑΔΑΚΗ Μ (1994): Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, Εκπαιδευτικά τχ 34-35, σελ. 13-20

- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Χ. (1996): Και Πάλι για την Αξιολόγηση, στο: Εκπαιδευτική Κοινότητα, 37, 18-23.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Β. (1998): Η παρατήρηση της διδασκαλίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης δασκάλων:μορφές, όργανα και τεχνικές καταγραφής, λειτουργίες στο; Τα Εκπαιδευτικά, τχ 47-48, σελ. 183- 196.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π. (1993): Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο, Αθήνα, Έκφραση.
- ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Κ. (1996): Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας ,Λευκωσία.
- ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ Α. (2001): Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Αθήνα, Γρηγόρη.
- ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ Α. (2001): Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ 31, σελ.37-63.
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. & ΠΑΣΙΑΡΔΗ, Γ. (1993): Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός, Θεσ/νίκη: Art of Text.
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π (1994): Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, Νέα Παιδεία, τχ 72, σελ.15-33.
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. (1994): Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των Διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση τχ. 20-21, σελ. 171- 205.
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. (1996β): Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ Π. & ΠΑΣΙΑΡΔΗ Γ. (2000): Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;, Αθήνα: Τυπωθήτω
- ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ Π. (1997): Τρία Μοντέλα Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών, στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο.: Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης, Λευκωσία: Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., 101-113.
- ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Ζ. (2001): Συγκριτική Μελέτη των Συστημάτων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Εκπαίδευση στις Χώρες της Ε.Ε.: η Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 238-249.
- ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Ζ. ΣΟΦΙΑΝΟΥ Ε. (2001): Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 225-237.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Κ. (2001): Προσέγγιση του Ζητήματος της Εκπαιδευτικής-Παιδαγωγικής Αξιολόγησης Υπό το Πρίσμα μιας Παιδαγωγικο-

Ανθρωπολογικής Θεώρησης, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 89-96.

- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι. (1999): Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΡΙΚΕΡ Π. (1990): Δοκίμια ερμηνευτικής, Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας, Αθήνα.
- ΣΑΪΤΗΣ Χ. ΤΣΙΑΜΑΣΗ Φ. ΧΑΤΖΗ Μ (1997): Ο Διευθυντής του σχολείου: Manager- ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; στο: Νέα Παιδεία, τχ 83, 66-77.
- ΣΙΓΑΛΑΣ Χ. (1992): Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 116-126.
- ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (επιμελ.) (1999): Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.
- ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (επιμελ.) (1999): Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α. κ. άλ. (1999): Εσωτερική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Η Έννοια του Εκπαιδευτικού-Ερευνητή, στο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα: Ατραπός, 252-262.
- ΣΟΛΟΜΩΝ Ι., ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ Κ., κ. άλ. (2001): Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Ο Ρόλος του Δικτύου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 177-188.
- ΣΤΑΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Α. (1992): Από το Σχεδιασμό στην Υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 58-67.
- ΤΣΑΚΑΛΙΔΗΣ Α. (επιμ.) (1995): Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας, Θεσ/νίκη: Κώδικα.
- ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α., ΚΟΤΣΙΡΑ Α., ΣΟΦΙΑΝΟΥ Ε., ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (1998): Εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η έννοια του «εκπαιδευτικού-ερευνητή», στο:Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, πρακτικά 1^{ου} πανελληνίου συνεδρίου, Ναύπακτος, σελ.252- 261.
- ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α., ΚΟΤΣΙΡΑ Α. (2001): Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Μεθοδολογία της Μελέτης για την Αποτίμηση του Προτύπου, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 196-205.

- ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ. (1992): Εκπαιδευτικό Έργο: Από το Σχεδιασμό στην Υλοποίηση, στο: Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα: ΟΛΜΕ, 68-86.
- ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ. (1992): Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς, στο: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, σελ.29-45, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα.
- ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ Σ. (2003): Το σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στη Δανία, , η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ 30, σελ. 8-9, Πατάκης, Αθήνα.
- ΥΦΑΝΤΗ Α. (2000): Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 113, σελ.57- 63.
- ΥΦΑΝΤΗ Α. (2001): Αξιολόγηση και η Πολιτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 61-70.
- ΦΛΟΥΡΗΣ Γ. (1984): Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, Γρηγόρης, Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΣ Χ. (1985): Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο, Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 1, σελ. 35-42.
- ΦΡΑΓΚΟΣ Χ. (1991): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, τχ. 1, σελ. 3-8.
- ΦΥΚΑΡΗΣ Ι. (1997): Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: προβληματισμοί και επισημάνσεις, στο; Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 96-97, σελ. 151- 154.
- ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ Ν., ΚΑΨΑΛΗΣ Α. (2002): Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στο: Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 2, σελ. 27- 36.
- ΧΑΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ 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.
- ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ. & ΦΩΤΕΙΝΟΣ Ν. (2003): Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, τχ 1/2003, σελ. 25-38, Επιστήμες της Αγωγής, Ατραπός, Αθήνα.
- ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ Θ. (2001): Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Θεωρία και Πράξη, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 262-270.

- ΧΡΟΝΗΣ Σ. (1993): Διδακτική Πράξη και Κοινωνικός Έλεγχος, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ. (2002): Ας ρωτήσουμε τους καθηγητές για την αξιολόγησή τους, <http://www.teach.gr/snow> 25-12-2002
- ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γ. (2003): Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση τχ. 36, 114- 132
- Νόμος 1304/1982
- ΠΔ 214/1984
- Σχέδιο ΠΔ/1984, (εισηγητική έκθεση του Σχολικού Συμβούλου Χάρη)
- Νόμος 1566/1985
- Σχέδιο ΠΔ/1988
- Σχέδιο ΠΔ/1992
- ΠΔ 320/1993
- Νόμος 2525/1997
- ΥΑ Γ2/1998
- ΥΑ Δ2/1998
- ΠΔ 140/1998
- Νόμος 2986/2002
- Σχέδιο ΥΑ/2002

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- ANALOUI F. (1995): Teachers as managers: an exploration into teaching styles, στο: International journal of educational management, vol 9:5, 16-19, MCB University Press.
- ANDERSON L. (1989): The effective teacher, McGraw-Hill International, Singapore.
- BACHARACH S. and CONLEX S. and SHEDD J. (1990): Evaluation teacher for career Awards and Merit pay, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- BRIDGES, E. (1990): Evaluation for tenure and dismissal, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.

- CAMPBELL J. KYRIAKIDES L., MUIJS D., ROBINSON W. (2004): Assessing Teacher Effectiveness. Developing a Differentiated Model, Routledge Falmer, London and New York.
- CHENG Y. and TSUI K.(1996): Total teacher effectiveness: new conception and improvement, στο: International journal of educational management, vol 10:6,7-17, MCB University Press.
- CHENG Y. and TSUI K (1998): Research on total teacher effectiveness: conception strategies, στο: International journal of educational management, vol 12:1,39-47, MCB University Press.
- CHRYSOCHOOS J. (1998): Teacher appraisal and evaluation of the teaching practice, στο: Aspects, vol.52, 33-43.
- COOPER P. and McINTYRE D. (1996): Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives, Open University Press, London.
- CREEMERS B. (1992): School effectiveness and effective instruction: The need for a further relationship, στο: School effectiveness and effective improvement, Magnes press, the Hebrew University Jerusalem.
- CREEMERS B (1994): Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness στο:Advances school effectiveness research and practice ,Pergamon.
- CREEMERS B (1994): The history, value and purpose of school effectiveness studies Advances school effectiveness research and practice ,Pergamon.
- CREEMERS B and REEZIGT G (1997): Schools effectiveness and school improvement sustaining links στο: school effectiveness and school improvement, vol 8, N°4, 396-429, Swets and Zeitlingre, Netherlands.
- CULLINGFORD C. (1998): The effective teacher, Cassel, London.
- DARLING- HAMMOND L (1990): Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- DAVIES B. and ELLISON L. (1997): Teacher's perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys, στο: International journal of educational management, vol 11:5,222-228, MCB University Press.
- DUKE D. and STIGGINS R. (1990): Beyond minimum competence: evaluation for professional development, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- DWYER C. (1995): Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standard and issues,στο: Teacher evaluation: Guide to effective practice, Kluwer Academic Publishers, London.

- ELLETT,C and ANNUZIATA and SCHIAVOVE (2002): Web based support for teacher evaluation and professional growth: The professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES) στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol16:1,63-74, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- GLASSER W. (1993): The quality school teacher, Harper Perennial, New York.
- HARGREAVES A. and FULLAN M. (1995): Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στο η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επιμ. των Hargreaves and Fullan, σελ. 13-41, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- HOPKINS D. (1989): Evaluation for school improvement, Open University Press.
- THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981), εκδ:Mcgraw-Hill Book Company, New York.
- IWANICKI,E. (1990): Teacher evaluation for school improvement, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- KYRIAKIDES L. and CABELL 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.
- KYRIAKOY C. (1997): Effective teaching in schools: theory and practice, Stanley thornes, Cheltenham.
- LAUGLE K. and NAUGLE L. and NAUGLE R (2000).: Kirkpatrick's evaluation model as a means of evaluating teacher performance, στο: Education VOL 121:1.
- LEE J. and LAM W. and LI Y. (2003): Teacher evaluation and effectiveness in Hong-Kong: Issues and challenges, στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol17:1,41-65, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- LIEBERMAN A. and LYNNE M. (1991): Staff development for education in the '90s, εκδ: Teachers college press, New York.
- MACPHERSON R. (1997):The politics of accountability, εκδ:Corwin press,INC, California.
- MacDONALD B. (1989): Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ 11, σελ. 127- 145.
- MANNIG R (1988): The teacher evaluation Handbook step by step techniques and forms for improving instruction, Prentice Hall, USA.
- McBER H. (2000): Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness, A report by McBER, H. to the department for education and employment.

- MYERS M. and MYERS R. (2000): The professional educators, New York, Longman
- McLAHGHLIN M. (1990): Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- MILANOWSKI 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.
- MORGAN C., and MORRIS G. (1999): Good teaching and learning: Pupils and teachers speak, Open University Press, Philadelphia.
- MORTIMORE P. (1991): The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector στο: School effectiveness research, Management of educational resources unit, Edinburgh (9-19).
- NOTRIELLO G. (1990): Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation,, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- OSER F. and DICK A. and PATRY J. (): Effective and responsible teaching: the new synthesis,.
- OSBORNE A. (1990): Managing the evaluation of schools, στο: Education management for the 1990s, West- Burnham Longman, London.
- OVANDO M. (1994): Constructive feedback: A key to successful teaching and learning, στο: International journal of educational management, vol 8:6,19-22, MCB University Press.
- 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.
- PEARLMAN M. and TANNENBAUM R. (2003): Teacher evaluation practices in the accountability era, στο international handbook of educational evaluation, σελ:609-642, Kluwer academic publishers, London
- PETERSON K. (1990): Assistance and assessment for beginning teachers, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- PETERSON K. (2000): Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices, Corwin Press, INC, California.
- REEZIGT G. CREEMERS B. JONG R. (2003): Teacher enaluation in the Netherlands and its relationship to educational effectiveness research, Journal of

personnel evaluation in education, vol. 17:1, p.67-81, Kluwer Academic Publishers, Netherland.

- REYNOLDS D (1991): School effectiveness in secondary schools: Research and its policy implications $\sigma\tau\omicron$: School effectiveness research, Management of educational resources unit, Edinburgh (21-33).
- REYNOLDS D. and MUISS D. and TREUARNE D. (2003): Teacher evaluation as teacher effectiveness in the United Kingdom, $\sigma\tau\omicron$: Journal of Personnel evaluation in education, vol17:1,83-100,, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- RIDDELL S AND BROWN S. (1991): Promoting school effectiveness: key issues $\sigma\tau\omicron$: School effectiveness research, Management of educational resources unit, Edinburgh (67-77).
- RIDDELL S. AND BROWN S. (1991): School effectiveness: Establishing the link with research $\sigma\tau\omicron$: School effectiveness research, Management of educational resources unit, Edinburgh (1-8).
- ROSENBLATT Z. and SHIMONI F. (2001): Teacher accountability: An experimental field study $\sigma\tau\omicron$:Journal of Personnel evaluation in education, vol15:4 309-328, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- SAMMONS P (1999): School effectiveness (coming of age in the twenty-first century), Swets and Zeitlingre, Netherlands
- SCHEERENS J. and BOSKER R. (1997): The foundations of educational effectiveness, Pergamon.
- SCRIVEN M. (1973): Handbook for model training program in qualitative educational evaluation, Berkeley University of California Presss.
- SCRIVEN M. (1990): Teacher selection, $\sigma\tau\omicron$: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- STAKE R. and MABRY L. (1997): Advances in program evaluation: evaluation and the postmodern dilemma, vol3, JAI press INC, London.
- STEPHENS P. and CRAWLEY T. (1994): Becoming an effective teacher, Stanley Thornes, Cheltenham.
- STOLL L. and FINK D. (1996): Changing our schools, Open University Press, London.
- STRIKE K. (1990): The ethics of educational evaluation, $\sigma\tau\omicron$: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- STUFFLEBEAM D. and SANDERS J. (1990):Using the personal evaluation standards to improve teacher evaluation, $\sigma\tau\omicron$: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.

- STUFFLEABEAM D. and SHINFIELD (1995): Teacher evaluation to effective practice στο: Teacher evaluation: Guide to effective practice, Kluwer Academic Publishers, London.
- STUFFLEABEAM D. and SHINFIELD (1995): School professionals' guide to improving teacher evaluation system, στο: Teacher evaluation: Guide to effective practice, Kluwer Academic Publishers, London.
- TEDDIE C. and ELLETT C. (2003): Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from The USA, στο: Journal of Personnel evaluation in education, vol17:1,101-128, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- 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.
- WERF G. (1997): Differences in school and instruction characteristics between High-Average and Low effective schools στο: school effectiveness and school improvement, vol 8 N° 4,430-448, Swets and Zeitlingre, Netherlands.
- WICKLINE L. (1971): Educational accountability, στο educational accountability through evaluation, σελ. 7-18, εκδ: educational technology publications, New Jersey
- WISE A. and GENDLER T. (1990): Governance issues in the evaluation of elementary and secondary school teachers, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.