 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

22
ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

ΚΟΣΜΑ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ**

© Κοσμά Θεοδώρα, Ιωάννινα 2008



Στο σύζυγό μου, Στέφανο
και στους γονείς μου,
Λάμπρο και Μαρία για την
αμέριστη συμπαράστασή τους
κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- Περίληψη	I
Εισαγωγή	iii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εννοιολογικές προσεγγίσεις

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης	1
1.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	4
1.2.1 Ορισμός	4
1.2.2 Ιστορική αναδρομή	8
1.2.3 Οι παράμετροι του εκπαιδευτικού αξιολογικού συστήματος	9
1.2.4 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

2.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	14
2.2 Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	16
2.3 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: πανοπτισμός και κοινωνικός έλεγχος	18
2.4 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης	21
2.5 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης	23
2.6 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Επιθεωρητής – Σχολικός Σύμβουλος

3.1 Ο θεσμός του Επιθεωρητή	35
3.2 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους και τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων σε αυτήν.

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας-Σκοπός της έρευνας-Διερευνητικές υποθέσεις	58
4.2 Προβλήματα- περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας	60



4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση	61
4.3.1 Ερευνητική μέθοδος	61
4.3.2 Δειγματοληψία	62
4.3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων: κατάρτιση ερευνητικού εργαλείου	63
4.3.4 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου	66
4.4 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	69
4.4.1 Κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας	69
4.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	71
4.5.1 Περιγραφή του δείγματος	71
4.5.2 Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους	74
4.5.2.1 Φύλο και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση	79
4.5.2.2 Ηλικία και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση	80
4.5.2.3 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση	81
4.5.2.4 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση	82
4.5.2.5 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση	83
4.5.2.6 Φύλο και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση	84
4.5.2.7 Ηλικία και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση	84
4.5.2.8 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση	85
4.5.2.9 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση	86
4.5.2.10 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση	87
4.5.2.11 Φορείς αξιολόγησης-Αρχές αξιολόγησης- Κριτήρια αξιολόγησης	88
4.5.3 Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	92



4.5.3.1 Φύλο και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	93
4.5.3.2 Ηλικία και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	94
4.5.3.3 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	95
4.5.3.4 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	95
4.5.3.5 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων	96
4.5.4 Στάση των εκπαιδευτικών στο αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα επαρκή προσόντα για την αξιολόγησή τους	97
4.5.5 Προσόντα και σημαντικά στοιχεία της συμπεριφοράς του Σχολικού Συμβούλου	99
4.5.6 Κύρος του σχολικού Συμβούλου	101
4.5.7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 Συμπεράσματα- Προτάσεις	114
------------------------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	118
---------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	128
------------------	------------



Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους, το Σχολικό Σύμβουλο και την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση. Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2007 έως το Φεβρουάριο του 2008 σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ιωαννίνων και το συνολικό δείγμα ανήλθε σε 112 υποκείμενα (N= 112). Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διάκινται θετικά απέναντι στην αξιολόγησή τους, ποιους φορείς θεωρούν καταλληλότερους να τους αξιολογήσουν, ποιες είναι για αυτούς οι σημαντικότερες αρχές και τα σημαντικότερα κριτήρια για μια σωστή αξιολόγηση, ποια είναι η γνώμη για τους Σχολικούς Συμβούλους και για τη σχέση που αυτοί έχουν με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης διερευνήθηκε κατά πόσο οι στάσεις στα συγκεκριμένα ζητήματα επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η θέση στην ιεραρχία και το επίπεδο σπουδών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους. Επίσης, ενώ εκφράστηκαν θετικά αναφορικά με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ωστόσο εκδηλώθηκε η δυσαρέσκειά τους σχετικά με την εμπλοκή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις- κλειδιά: αξιολόγηση, Σχολικός Σύμβουλος, εκπαιδευτικοί, φορέας αξιολόγησης.



Abstract

The purpose of the present research is to investigate the attitudes and views of teachers of the Primary Education towards evaluation, the School Counsellors and their involvement in the evaluation. The research took place from October 2007 to February 2008, concerned teachers who worked in primary schools in the prefecture of Ioannina and the total sample came up to 112 individuals (N = 112). More specifically, it was investigated whether the teachers sampled had positive attitudes toward their evaluation, who consider appropriate bodies to assess what is most important for these principles and the most important criteria for a proper evaluation, what is their opinion on School Counsellors and the relationship they have with the evaluation of teachers. It was also investigated whether attitudes towards specific issues are influenced by factors such as gender, age, years of service, the position in the hierarchy and the level of education. The findings showed that teachers had a positive attitude towards evaluation. Also, while expressed positively about the institution of School Counsellors, however, there was dissatisfaction about their involvement in the evaluation of teachers.

Key- words: evaluation, School Counsellor, teachers, evaluation body.



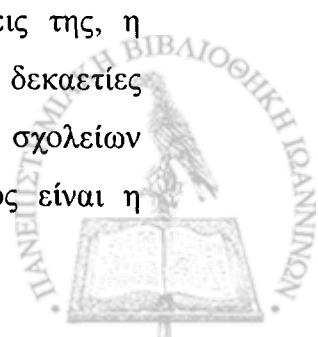
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο αποτελεί φορέα γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων και έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την κοινωνική πραγματικότητα με αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα, αυτονομία, κριτική στάση και αξιοπρέπεια.

Για να διαπιστωθεί αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του απαιτούνται πληροφορίες για πολλούς και ποικίλους τομείς, όπως: για την επίδοση των μαθητών, την αποδοτικότητα της διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, κ.ά. Όσο πιο πολλές πληροφορίες υπάρχουν για τους τομείς αυτούς και όσο πιο προσεκτικά και με επιστημονικό τρόπο έχουν αυτές συλλεχθεί, τόσο πιο ολοκληρωμένη θα είναι η ενημέρωση για την αποδοτικότητα του έργου που επιτελείται. Για τη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της αξιολόγησης. «Η συνήθης προσέγγιση ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς. Με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή, επιδιώκεται, κατά την άποψη πολλών, η διαπίστωση της υλοποίησης των σκοπών που είχαν τεθεί». (Δημητρόπουλος, 2003, σ. 27)

Αν και για πολλούς η αξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με τη βαθμολόγηση των μαθητών, ωστόσο, τελευταία, έμφαση έχει δοθεί στην αξιολόγηση και άλλων πτυχών της εκπαίδευσης, μια από τις οποίες είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αυτού του είδους η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική διαδικασία της εκπαίδευσης μέσα από την οποία δίνονται πληροφορίες, τόσο σχετικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό, όσο και με το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου με διπλό σκοπό: τη βελτίωση της εκπαίδευσης και τη λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Παρόλο το ενδιαφέρον για μια εθνικού επιπέδου πολιτική συζήτηση αναφορικά με την εκπαίδευση, την αξιολόγησή της και τις επιδράσεις της, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες και υπό την πίεση της “κυριάρχουσας” άποψης, ότι η ποιότητα των σχολείων χειροτερεύει και η μόνη λύση για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι η



αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη αυτή συνδέθηκε άμεσα με ζητήματα που προσδιορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας, της προσωπικότητας του μαθητή ως μελλοντικού ενεργού πολίτη. Το γεγονός ότι η αξιολόγηση θεωρείται πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη, σύνθετη διαδικασία και εμπλέκει πληθώρα επιστημονικών, διοικητικών και πολιτικών παραμέτρων είχε ως αποτέλεσμα να απασχολήσει ιδιαίτερα τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης και να αποτελέσει σημείο έντονης τριβής μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων και της πολιτείας. Μερικά από τα σημεία αντιπαράθεσης των δύο πλευρών είναι η έλλειψη σαφούς διατύπωσης του σκοπού και του περιεχομένου της αξιολόγησης, των κριτηρίων με βάση τα οποία αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί καθώς και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, η απουσία ανατροφοδότησης και κυρίως η έλλειψη επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των αξιολογητών.

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, κρίθηκε απαραίτητο να διενεργηθεί έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και να εντοπιστούν τα σημεία διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών από το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται. Συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους, να παρουσιαστούν οι προτάσεις τους σχετικά με τους φορείς, τις αρχές και τα κριτήρια αξιολόγησης, να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, αρχικά, και με την εμπλοκή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και, τέλος, να προταθούν και να συγκεκριμενοποιηθούν τα προσόντα και στοιχεία συμπεριφοράς που οφείλει να διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος για να θεωρηθεί αποτελεσματικός αξιολογητής.

Το δείγμα της εμπειρικής έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία του Ν. Ιωαννίνων και στους οποίους χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο από τον Οκτώβριο του 2007 ως το Φεβρουάριο του 2008. Επιδίωξή μας ήταν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να “αξιολογήσουν” την αξιολόγησή τους και να αναδείξουν εκείνες τις πτυχές που έχουν συμβάλει στο να αποκρυσταλλώσουν μια πιθανή αρνητική στάση απέναντι στο φλέγον αυτό ζήτημα. Γενικά, να αποκαλυφθεί η υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σχέση με την αξιολόγηση και τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου σε αυτήν.



Επικαλούμενοι σχετικές μελέτες και έρευνες (Κωνσταντίνου 2000, Δημητρόπουλος 2003, Κελπανίδης κ.ά. 2007, Κυριακίδης 2001, Παμουκτσόγλου 2003, Παμουκτσόγλου 2002, Ανδρεαδάκης 2004) οφείλουμε να επισημάνουμε ότι αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης. Δεν εκλαμβάνεται η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου και ως εργαλείο κυρώσεων και εκδίκησης. Θεωρείται πως αυτή θα πρέπει να είναι διαμορφωτική, δηλαδή να ενισχύει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, να επισημαίνει τις αδυναμίες τους και να συντελεί στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Μέσα από την αξιολόγηση αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης και επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η επιστημονική και διδακτική τους επάρκεια. Αναφορικά με τους φορείς της αξιολόγησης προτείνεται η αυτοαξιολόγηση ως μια χρήσιμη και γόνιμη διαδικασία και ακολουθεί η αξιολόγηση από τους διευθυντές για τη διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών, την ικανότητα συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους και το ήθος τους, τους μαθητές για τη διδακτική τους ικανότητα, τη μεταδοτικότητα και το κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, τους σχολικούς συμβούλους για την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση. Τέλος, διακρίνεται μια θετική στάση απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και γίνεται αποδεκτός ο παιδαγωγικός και συμβουλευτικός του ρόλος.

Η προσέγγιση του θέματος γίνεται αφενός με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο αποτελεί και το πρώτο μέρος της συγκεκριμένης έρευνας και αφετέρου την εμπειρική διερεύνηση που αποτελεί το δεύτερο μέρος. Πιο συγκεκριμένα το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας (πρώτο μέρος) κινείται στους εξής άξονες, οι οποίοι αναπτύσσονται σε αντίστοιχα κεφάλαια: στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων “αξιολόγηση” και “εκπαιδευτική αξιολόγηση”. Επίσης, πραγματοποιείται μία σύντομη αναφορά στην πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έως σήμερα, παρουσιάζονται οι παράμετροι για αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση και τεκμηριώνεται η ανάγκη ύπαρξης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διατυπώνοντας επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, αναφέρεται στις μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (διαμορφωτική- τελική) και παρουσιάζει τις σημαντικότερες αρχές οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα αξιόπιστο και αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης.



• Το τρίτο κεφάλαιο, τέλος, επιδιώκει να παρουσιάσει την εξέλιξη της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά πράγματα όσον αφορά τους θεσμούς που την υπηρέτησαν και την υπηρετούν. Έμφαση δίνεται στις θεσμικές ρυθμίσεις και πολιτικές που κατά καιρούς έλαβαν χώρα και επιχειρείται να διερευνηθούν οι αιτίες που δεν εφαρμόστηκε καμία από αυτές στο διάστημα των είκοσι τελευταίων ετών. Ξεκινά από το 1895, χρονολογία σύστασης του θεσμού του Επιθεωρητή, συνεχίζει με την αντικατάστασή του το 1982 με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, περιγράφει παράλληλα την πορεία και την τύχη που είχε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και καταλήγει στο σήμερα για να δηλώσει τη στασιμότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης

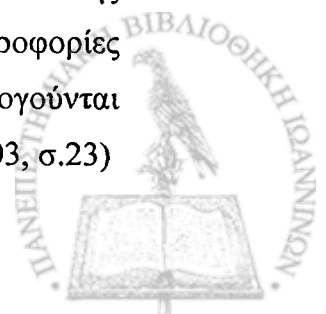
• Η αξιολόγηση φαίνεται να έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας αρκετών από τους τομείς της σημερινής κοινωνίας. Με δεδομένη μάλιστα τη σημερινή οικονομική δυσπραγία της πολιτείας, και συνεπώς τη δυσκολία επιμερισμού των κονδυλίων στους διάφορους τομείς δραστηριότητας, η αξιολόγηση καλείται να παίξει όλο και πιο μεγάλο και ουσιαστικό ρόλο. Από την άλλη, δεν μπορούν πλέον τα υπάρχοντα μέσα και υλικά να μην αξιοποιούνται κατά τον καλύτερο τρόπο, ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα δυνατά. Εξάλλου, η κραυγή για την αύξηση της παραγωγικότητας έχει πάρει τέτοιες διαστάσεις τελευταία, που κατέστησε απαραίτητη και σε συνεχή βάση την αξιολόγηση μέσων, υλικών, πόρων, φορέων, προσώπων κ.λπ.

Ο R. Howsman θεωρώντας την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ζωής αναφέρει χαρακτηριστικά (Προδρόμου, 1992, σ.16):

« Το ανθρώπινο γένος αξιολογούσε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο... Όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση. Ο άνθρωπος είναι ένα ον που αξιολογεί και αναζητεί σκοπούς. Ακόμη και αν επρόκειτο ν' αποφάσιζε να μην αξιολογούσε, θα κατέληγε αξιολογώντας πόσο σωστά πέτυχε να παρακινηθεί από την αξιολόγηση.»

Ως σημαντικός κόμβος η αξιολόγηση έχει τη δική του αυθύπαρκτη σημασία και τις δικές του μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οποιοσδήποτε σχεδιασμός ή δραστηριότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής αν δεν αξιολογηθεί κατά την εφαρμογή του, αν δηλ. δε διερευνηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόστηκε στην πράξη, αν οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν και αν έφεραν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

«Η αξιολόγηση με τη σημερινή επιστημονική της έννοια, ως αυτοτελής επιστημονική περιοχή, έχει ζωή μόλις μερικών δεκαετιών παρ' ότι οι πληροφορίες που θεμελιώνουν την ύπαρξη διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης χρονολογούνται τουλάχιστον από την τρίτη χιλιετηρίδα προ Χριστού». (Δημητρόπουλος, 2003, σ.23)



Παρά το γεγονός ότι δανείζεται θεωρία και μεθοδολογία από διάφορες επιστήμες τόσο κοινωνικές όσο και θετικές ήδη συνιστά μια ευδιάκριτη, σαφώς οριοθετημένη και ξεχωριστή επιστήμη.

“Όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών. Κατά μία γενική θεώρηση των Worthen & Sanders αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κ.λπ.. Κατά τους Stufflebeam et al (1971), αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων.” (Δημητρόπουλος, 2003, σ.25)

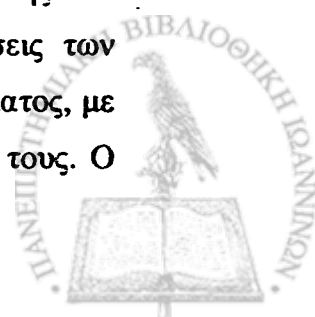
Σύμφωνα με τους Τεγόπουλο- Φυτράκη (2002, σ.79) «αξιολογώ» σημαίνει προσδιορίζω την αξία προσώπου, αντικειμένου, επίδοσης, σχέσεως, μεθόδου, τεχνικής κ.λπ. Άρα εκφέρω λόγο για την αξία κάποιου. Ετυμολογικά η λέξη «αξία» προέρχεται από τη λέξη άγω, όχι με την έννοια του οδηγώ, κατευθύνω αλλά με αυτή του ζυγίζω, βαρύνω (=έχω τόσο βάρος). Επομένως άξιος αρχικά σήμαινε “αυτός που έχει ίση (όμοια) αξία (τιμή)” (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 2002, σ.80) . Έχουμε δηλαδή την εγκαθίδρυση μιας σχέσης ισότητας, ζυγίσματος κάποιου ή κάτι με κάποιον ή κάτι άλλο.

«Αξιολόγηση, λοιπόν, είναι ο προσδιορισμός της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος ή η κατάταξή τους σύμφωνα με την αξία τους. Αλλά αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την αναφορά του αξιολογούμενου προς ένα μέγεθος με βάση το οποίο θα μετρηθεί. Είναι, επομένως, η αξιολόγηση μια διαυγής, έλλογη, ενδεδειγμένη διαδικασία εκτίμησης ενός αντικειμένου, ενός προσώπου, μιας απόδοσης, μιας συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει ως αναγκαία προϋπόθεση τη θέσπιση κριτηρίων και στόχων με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί και θα γίνει δεκτή η εκτίμηση των αξιολογούμενων μεγεθών». (Χαρακόπουλος, 1998, σ. 6)

Εξειδικευμένοι φορείς και διεθνείς οργανισμοί με υψηλή τεχνογνωσία στο πεδίο της αξιολόγησης αναφέρουν σχετικά (Βεργίδης, 2001, σ.41):

«Οι αξιολογήσεις αποσκοπούν στην εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών για την επεξεργασία κρίσεων σχετικών με τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα και την υπευθυνότητα στους κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς, με στόχο την παρακίνηση της συλλογικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο



κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας.»

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 1997):

1. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι αναλυτικές και θεμελιωμένες σε αναγνωρισμένες τεχνικές.
2. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι συστηματικές. Απαιτείται ο αυστηρός σχεδιασμός και η σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται.
3. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι έγκυρες. Τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να είναι αναπαραγώγιμα από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους.
4. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι σκοποθετημένες, να στοχεύουν στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει το πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της καταλληλότητας και της σαφήνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.
5. Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών, δηλαδή οι επιτυχημένες αξιολογήσεις πρέπει να σχεδιάζονται και να εκπονούνται με τρόπο ώστε να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους αποφασίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η αξιολόγηση αποτελεί (Βεργίδης, 2001, σ. 42):

- «Ερευνητική δραστηριότητα,
- διεπιστημονική προσέγγιση που προϋποθέτει τη συγκρότηση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας,
- εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών,
- εργαλείο λήψης αποφάσεων,
- παρακίνηση για συλλογική μάθηση».

Στη συνέχεια και πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση άλλων όψεων της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να επισημάνουμε τη σύγχυση που δημιουργείται από την απόδοση στα ελληνικά με τον όρο αξιολόγηση και άλλων παρεμφερών αλλά διαφορετικών εννοιών όπως assessment. Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται κυρίως για την αποτίμηση της μαθησιακής προόδου των διδασκομένων. Επίσης συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη μέτρηση. Ο Φράγκος (2001) υποστηρίζει ότι οι όροι χρησιμοποιούνται συνήθως ο ένας ως συμπλήρωμα του άλλου, γιατί με τον



δεύτερο καθορίζουμε τη μετρική διαδικασία, ενώ με τον πρώτο εκφέρουμε κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος σε σχέση με κάποιο σκοπό, για τον οποίο έγινε η μέτρηση. Στην πράξη όμως οι δύο όροι πολλές φορές συμπλέκονται, γιατί η μέτρηση γίνεται με κάποιο σκοπό αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης.

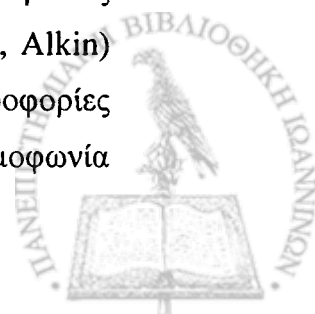
Συναφής με τη μέτρηση θεωρείται και ο όρος εκτίμηση. «Ο όρος αυτός από την ετυμολογία του υπονοεί υπολογισμό της τιμής ενός πράγματος και κάποτε υποκαθιστά τον όρο μέτρηση, ο οποίος δεν αποδίδει πλήρως την ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας την οποία περιγράφει.» (Δημητρόπουλος, 2003, σ.25)

1.2 Η έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

1.2.1 Ορισμός

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς για τα ζητήματα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Αν και στη συνείδηση πολλών η εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίζεται έως και σήμερα με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί σημαντική έμφαση και ώθηση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της Εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι προσπάθειες να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση τείνουν να επεκτείνονται σε όλο και ευρύτερες περιοχές και να περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλούς συντελεστές και όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μερικές από τις προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται εδώ και μισό περίπου αιώνα. Αναφέρουμε αρχικά τον ορισμό του Tyler που «φαίνεται να ήταν ο πρώτος ο οποίος διατύπωσε την άποψη που για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία είναι η μέθοδος του καθορισμού του βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς.» (Χαρακόπουλος, 1998, σ. 7)

Μια άλλη ευρέως αποδεκτή άποψη, που διατυπώθηκε από διαπρεπείς παιδαγωγούς που ασχολούνται με την αξιολόγηση (Cronbach, Stufflebeam, Alkin) αναφέρει ότι «μέσω της αξιολόγησης η εκπαίδευση τροφοδοτείται με πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Μεταγενέστερα παρουσιάζεται μια σημαντική ομοφωνία



μεταξύ των αξιολογητών ότι η αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αξίας ή μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει και την περιγραφή και την κρίση.» (Χαρακόπουλος, 1998, σ.7)

«Υπάρχουν όμως και αντιθέσεις στην ομοφωνία αυτή, οι οποίες σχετίζονται με την κεντρικότητα της κρίσης στον καθορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και διατυπώνονται από το Stanford Evaluation Consortium το οποίο ορίζει την αξιολόγηση ως μια συστηματική εξέταση γεγονότων που εκδηλώνονται και απορρέουν από ένα σύγχρονο πρόγραμμα, δηλαδή μια εξέταση που διεξάγεται για να οδηγήσει στη βελτίωση αυτού του προγράμματος και άλλων προγραμμάτων που έχουν τον ίδιο γενικό σκοπό.»(Χαρακόπουλος, 1998, σ. 7)

Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, αν ανατρέξουμε στην αρχαία ελληνική γραμματεία «η έννοια της αξιολόγησης ταυτίζεται με το κριτήριο (κριτής), δηλαδή το μέσο προς κρίση ή δοκιμή, το μέτρο ή το γνώμονα επί των διανοητικών δυνάμεων και αισθήσεων.» (Παμουκτσόγλου, 2003, σ. 25)

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002, σ. 218) ως αξιολόγηση ορίζεται «η εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια, μετά τη συνολική θεώρηση του έργου ή τη συνολική συμβολή του στην πρόοδο της επιστήμης αν είναι εκπαιδευτικός.»

Κατά τον Κασσωτάκη, ο οποίος πρωτοστάτησε στο να τεθεί η αξιολόγηση σε επιστημονική βάση στον ελλαδικό χώρο, ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. (Χαρακόπουλος, 1998)

Ο Κασσωτάκης (2003, σ.22) συνεχίζει τονίζοντας ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα.»

Επίσης, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Σολομών (1999), μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.



» Ο Δημητρόπουλος (2003, σ. 24) κατά την εννοιολόγηση του όρου ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση «ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.»

Σε ανάλογα πλαίσια κινείται και ο Κουλαϊδής (1992), σύμφωνα με τον οποίο με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε το οποιοδήποτε είδος αλληλεπίδρασης, άμεσης ή έμμεσης, κατά την οποία γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τη γνώση και κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των διδασκόντων και της αποτελεσματικότητας των υπολοίπων στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση είναι κατά συνέπεια μια διαδικασία εκτίμησης, αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς και κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς βιβλίων) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα.

Για τον Κωνσταντίνου (2000, σ. 15) ο όρος «αξιολόγηση» παραπέμπει στη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Ενώ για τον Μπουζάκη (2001) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόμοια είναι και η θέση του Ματσαγγούρα (1998, σ. 294) που θεωρεί ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του Α.Π. και του σχολικού συστήματος».

Ο Μαυρακάνας (1998) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο διάγνωσης και βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας. Θεωρεί ότι κάθε παιδαγωγική αξιολόγηση οφείλει να παρέχει αντικειμενική πληροφόρηση στα ενδιαφερόμενα μέρη για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση ενώ στόχος της πρέπει να είναι η



ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος για βελτίωσή του. Οφείλει να υπηρετεί όχι μόνο αυτούς που την εφαρμόζουν αλλά κυρίως αυτούς που την υφίστανται και κατ' επέκταση το κοινωνικό σύνολο.

Για τον Λάμνια (2001, σ.81) «η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου και τη συγκρότηση των κοινωνικών ιεραρχιών, τις οποίες και νομιμοποιεί. Η αξιολόγηση επιδιώκει την αποτίμηση της αξίας, τόσο συγκεκριμένων υποκειμένων, όσο και φαινομενικά ουδέτερων στοιχείων όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η σχολική μονάδα κ.λπ. Είναι αυτονόητο ότι οι διαδικασίες άμεσης αξιολόγησης των υποκειμένων, κυρίως των μαθητών, έχουν ως στόχο την κατηγοριοποίηση και είναι αυτές που δημιουργούν αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις. Ωστόσο και η αξιολόγηση των φαινομενικά ουδέτερων στοιχείων, η οποία προβάλλει ως εξωτερικό στόχο την ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, δεν αποτελεί μια κοινωνικά ουδέτερη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θίγει ανθρώπινα συμφέροντα και επηρεάζεται από ποικίλα και πιθανόν ασυμφιλίωτα πλέγματα λογικών.»

Οι (Ξωχέλλης 1986, Δεληγιάννη 2003) κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στις αρχές από τις οποίες πρέπει να διέπεται η αξιολόγηση:

- Πρέπει να επιδιώκει πρωταρχικά παιδαγωγικούς στόχους δηλαδή να στοχεύει στην πληροφόρηση και ανατροφοδότηση των ατόμων που αξιολογούνται.
- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο του τομέα που αξιολογεί.
- Η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι τα κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούν τα όργανα και τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- Ο διαχρονικός έλεγχος πρέπει να αποτελεί τη βάση για την αξιολόγηση.

Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω ορισμούς εκλαμβάνουμε την αξιολόγηση ως τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία με την οποία ελέγχεται η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και στόχους.



1.2.2 Ιστορική αναδρομή

«Η γέννηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μάλλον στην Ευρώπη. Για μελετητές όπως οι Eckstein & Noach (1993) και Webber (1989), οι ρίζες της βρίσκονται στην αυτοκρατορική Κίνα, αφού στη χώρα αυτή έχουμε τις πρώτες γραπτές εξετάσεις. Οι εξετάσεις στην Κίνα όμως ήταν εξετάσεις επιλογής για τις ανώτερες διοικητικές θέσεις και δε σχετίζονταν με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πιθανές επιρροές από τον μουσουλμανικό κόσμο θα πρέπει επίσης να αποκλειστούν. Σύμφωνα με τον Makdisi (1981) οι σοφοί μουσουλμάνοι διδάσκαλοι πιστοποιούν την ικανότητα των μαθητών τους. Αντίθετα, στην Ευρώπη μετά το 1200 μ.Χ. η πιστοποίηση των γνώσεων γίνεται στα πανεπιστήμια. Στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού, της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ η αξιολόγηση έπαιρνε τη μορφή της δημόσιας αντιπαράθεσης. Κάποιος Master υποστήριζε μια θέση και οι μαθητές κάποιου άλλου Master αναλάμβαναν να την καταρρίψουν. Την εποχή αυτή οι φοιτητές κατατάσσονταν ανάλογα με τα ακαδημαϊκά και τα εξωακαδημαϊκά τους επιτεύγματα σε μια αξιολογική λίστα.» (Βέρδης, 2001, σ.97)

Σταδιακά το 18^ο και 19^ο αιώνα, όταν κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και οι λίστες κατάταξης και άρχισε πλέον η επίδοση να αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή. «Αποτέλεσε δηλαδή η αξιολόγηση έναν σημαντικό θεσμό στη μετεξέλιξη του φεουδαρχικού συστήματος σε αστικό πολιτικό σύστημα, το οποίο είναι τεχνοκρατικά οργανωμένο και, ως εκ τούτου, θεωρεί την αξιολόγηση ως αξιοκρατικό σύστημα επιλογής προσώπων αλλά και ως στοιχείο ορθολογικής οργάνωσης σκόπιμων δραστηριοτήτων. Οι βιομηχανικές κοινωνίες καθιέρωσαν σε όλους τους τομείς την αξιολόγηση μέσα από την αρχή της επίδοσης που αποβλέπει στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην επιλογή των κατάλληλων ατόμων για τη στελέχωση του κοινωνικού συστήματος.» (Ματσαγούρας, 1998, σ. 293)

«Το σχολείο ως κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός υιοθέτησε με τη σειρά του την αρχή της επίδοσης σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς εξαρτάται από την ατομική επίδοση. Απόρροια της συγκεκριμένης υιοθέτησης ήταν να μετατραπεί το σχολείο σε σχολείο επιδόσεων.» (Κωνσταντίνου, 2000, σ.21)

Έκτοτε ο τρόπος και ο σκοπός της αξιολόγησης αλλάζει, καθώς αλλάζουν και οι ανάγκες της κοινωνίας και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο της



αξιολόγησης. Λόγω της σπουδαιότητας, των δυσκολιών και της έκτασης που έλαβε η εκπαιδευτική αξιολόγηση από τη δεκαετία του 1960 και μετά, αναπτύχθηκε ειδικός παιδαγωγικός κλάδος, ο οποίος, μεταξύ άλλων θεμάτων, αναφέρεται στη φιλοσοφία, στις διαδικασίες, στα μέσα, στις επιπτώσεις και στους φορείς αξιολόγησης τομέων της εκπαίδευσης όπως είναι π.χ. η διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό έργο, τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο κλάδος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ταυτίστηκε με τον όρο « μέτρηση» καθώς αναζητούσε να καταγράψει με τη βοήθεια σταθμισμένων τεστ τη σχολική επίδοση των μαθητών. Κατά τη δεκαετία του 1940 διεύρυνε το πεδίο της αξιολόγησης και συμπεριέλαβε, εκτός από τον ακαδημαϊκό τομέα και τον συναισθηματικό. Τέλος από τη δεκαετία του 1960 και μετά αντικείμενο αξιολόγησης δεν αποτελεί μόνο ο μαθητής αλλά και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ο τρόπος διδασκαλίας του από τον εκπαιδευτικό, η διοικητική οργάνωση του σχολικού συστήματος και η υλικοτεχνική υποδομή.

1.2.3 Παράμετροι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Βασική αντίληψη αναφορικά με την αξιολόγηση είναι ότι αυτή δεν αποτελεί ένα στιγμιαίο γεγονός ή μια πράξη, αλλά είναι μια διαδικασία (δηλαδή μια σειρά από γεγονότα) , μια πορεία, αναπόσπαστα συστατικά στοιχεία της οποίας πρέπει να είναι τα εξής (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκικος 2005, Δημητρόπουλος 2003, Κωνσταντίνου 2000):

α. Αντικείμενο

Αντικείμενο σε μια αξιολόγηση είναι αυτό το οποίο αξιολογείται. Το αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι τόσο έμψυχο όσο και άψυχο. Ακόμη, μπορεί να είναι μοναδιαίο (π.χ. ένα βιβλίο ενός συγκεκριμένου μαθήματος) ή μπορεί να είναι συλλογικό (π.χ. οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Μπορεί να είναι απλό (π.χ. το βιβλίο που σημειώθηκε παραπάνω, μια αίθουσα διδασκαλίας κ.λ.π.) ή μπορεί να είναι σύνθετο (π.χ. ένα σχολείο, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κ.λ.π.)

Πολύ μεγάλη προσοχή απαιτείται στο διαχωρισμό «αυτού που αξιολογείται» από «αυτό που μετράται ή διαπιστώνεται προκειμένου να αξιολογηθεί το αντικείμενο». Για παράδειγμα, προσπαθούμε να διαπιστώσουμε την επίδοση ενός μαθητή σε ένα μάθημα στις προαγωγικές εξετάσεις, αλλά δεν αξιολογούμε το



μάθημα ούτε την επίδοση. Αξιολογούμε το μαθητή. Είναι, δηλαδή, πολύ σημαντικό να μην συγχέεται το αντικείμενο με τα κριτήρια, με τους δείκτες, με την επιθυμητή συμπεριφορά, με το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης.

β. Σκοποί/ Στόχοι

Ο σκοπός ή ο στόχος της αξιολόγησης αντανακλά το λόγο για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση αυτή. Στη διατύπωση του σκοπού φαίνεται το γιατί γίνεται η συγκεκριμένη αξιολόγηση.

γ. Κριτήρια

Δε νοείται συστηματική και μάλιστα επιστημονική αξιολόγηση χωρίς κριτήρια και αυτό γιατί είναι κατά ένα μεγάλο μέρος η ορθότητα των κριτηρίων αυτό που εν πολλοίς προσδιορίζει και το επίπεδο επιστημονικότητας της αξιολόγησης. Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση. Είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση και χρησιμοποιείται προκειμένου να πραγματοποιηθεί κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση, κ.λ.π. Το κριτήριο έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ανάλογα με το είδος της αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης και ανάλογα με το σκοπό της αξιολόγησης γίνεται και αντίστοιχα η επιλογή κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τα κριτήρια με βάση τα οποία θέλουμε να γίνει η αξιολόγηση υποβάλλουμε στον εαυτό μας ερωτήματα όπως: Τι επίπεδο θέλουμε να έχουν οι εκπαιδευτικοί μας; Πότε θα θεωρήσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός εκτελεί τα καθήκοντά του κατά τρόπο αποτελεσματικό και πότε ότι χρειάζεται βοήθεια; Με λίγα λόγια ποια είναι η βάση κάτω από την οποία θα θεωρήσουμε την απόδοση ενός εκπαιδευτικού ως μη αποδεκτή και πότε θα θεωρήσουμε μια απόδοση εξαιρετική;

δ. Υποκείμενο

Το υποκείμενο αφορά τον αξιολογητή ή τους αξιολογητές. Αυτός ή αυτοί, που είναι επιφορτισμένοι με τη συγκεκριμένη δικαιοδοσία, οφείλουν να διαθέτουν τα προσόντα και να χρησιμοποιούν την ενδεδειγμένη μεθοδολογία.



ε. Εργαλεία αξιολόγησης

Τα εργαλεία αφορούν τις τεχνικές, τα μέσα, τα υλικά και τα όργανα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση και την καθιστούν έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να ανήκουν σε δύο κατηγορίες: μπορεί να «προϋπάρχουν» σε σχέση με την αξιολόγηση ή να είναι «αυτοσχέδια».

1. Προϋπάρχοντα μέσα και υλικά είναι αυτά που είναι διαθέσιμα ήδη και ο αξιολογητής δεν έχει παρά να τα εντοπίσει και να τα αξιοποιήσει υπό τις προϋποθέσεις που κατά περίπτωση προβλέπεται.
2. Αυτοσχέδια είναι εκείνα που τα επινοεί ο αξιολογητής ειδικά για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης και, είτε μπορεί να είναι χρήσιμα αργότερα σε κάποια ανάλογη κατάσταση ή δεν ξαναχρησιμοποιούνται.

1.2.4 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι και στη χώρα μας έχει αρχίσει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα της αξιολόγησης. Αυτό οφείλεται κυρίως σε δύο παράγοντες. Πρώτον, διαπιστώθηκε και από την ελληνική κοινωνία η ανάγκη για αξιολόγηση μέτρων, θεσμών, δραστηριοτήτων, προσώπων κ.λπ. Δεύτερον, είναι αποτέλεσμα της άμεσης ή έμμεσης πίεσης ή επίδρασης που δέχονται οι διάφοροι οργανισμοί δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, από παράγοντες εξωτερικούς, ιδίως από οργανισμούς και φορείς διεθνούς εμβέλειας, όπως UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, κ.λπ.

Για τον Δημητρόπουλο (2003, σ. 33-35) η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό- παιδαγωγικό και στο πρακτικό.

Α. Στο οικονομικό επίπεδο η αξιολόγηση προκύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή, η οποία αναμφίβολα όλο και αυξάνεται, επιβάλλει τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε την επινόηση μεθοδολογίας η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και χρήσης των αγαθών είναι ένας από τους τρόπους που επιβοηθούν σε αυτόν το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα τόσο της διαδικασίας παραγωγής όσο και της διαδικασίας κατανάλωσης. Και επειδή η ευχέρεια για πειραματισμούς έχει περιοριστεί στο



ελάχιστο, είναι απαραίτητο να καταβάλλεται προσπάθεια να προεξοφλείται η αποτελεσματικότητα αυτή.

Β. Στο ψυχολογικό- παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι αφενός θα διευκολύνουν τη μάθηση, αφετέρου θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντοτε, βέβαια, με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Για το ίδιο επίπεδο και συγκεκριμένα για το παιδαγωγικό, ο Κασσωτάκης (2003, σ. 37-39) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης, των μαθητών, των εκπαιδευτικών θεωρείται ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί με αυτήν επιτυγχάνονται:

1. Ο έλεγχος της επιτυχίας της διδασκαλίας- μάθησης. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει αν πέτυχε ο σκοπός και ο στόχος της διδασκαλίας του και αν τα μέσα και η μέθοδος που χρησιμοποίησε ήταν κατάλληλα. Πληροφορείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός τις ατομικές δυσκολίες μάθησης του κάθε μαθητή που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξατομικευμένη διδασκαλία.
2. Η συνεχής επανατροφοδότηση των μαθητών. Ο μαθητής πληροφορείται όχι μόνο για το βαθμό της επίδοσής του σε διάφορους γνωστικούς τομείς, αλλά και για τις δυνατότητες και αδυναμίες του με αποτέλεσμα να στοχεύσει στη βελτίωση της ατομικής του επίδοσης.
3. Η συγκρότηση ομάδων εργασίας. Η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντάξει τους μαθητές του σε ομάδες εργασίας και να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του στις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.
4. Η ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται ένα παιδαγωγικό εργαλείο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αφού ενημερώνονται οι γονείς υπεύθυνα και προσανατολίζονται έγκαιρα και σωστά για την πρόοδο του παιδιού τους.
5. Η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την αναθεώρηση και αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, την ανασύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, τη βελτίωση των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας και γενικά κάθε αλλαγή που θα φέρει θεμιτά αποτελέσματα και θα βοηθήσει στο χτίσιμο ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση μιας καλύτερης κοινωνίας.



•Γ. Στο πρακτικό- διοικητικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθημάτων, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κ.λπ.

Ο Χιωτάκης (1998) προεκτείνει το θέμα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης και σε κοινωνιολογικό επίπεδο. Αναφέρει ότι η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνικής έδωσε τεράστια σπουδαιότητα στην ιεραρχία της μόρφωσης. Τα άτομα διαφοροποιούνται μέσα στο κοινωνικό σύνολο με βάση κυρίως τη μόρφωσή τους και την επάρκεια των τεχνικών δεξιοτήτων τους. Η κοινωνία, λοιπόν, έχει ανάγκη από μια μέθοδο που θα της επιτρέψει να ελέγχει αν τα άτομα έχουν τις απαραίτητες γνώσεις τις οποίες και θα χρησιμοποιήσουν ερχόμενα στον κοινωνικό στίβο. Ο κοινωνικός αυτός ρόλος της επιλογής επηρέασε αποφασιστικά την αξιολόγηση της επίδοσης. Γίνεται, δηλαδή, η αξιολόγηση μια αξιοκρατική ανάγκη επιλογής η οποία προστατεύει το κοινωνικό σύνολο από μετριότητες και ανεπάρκειες σε ζωτικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Από το άλλο μέρος η πολιτεία, ως γνωστό, χρηματοδοτεί την εκπαίδευση και έχει επομένως υποχρέωση να ελέγχει τα αποτελέσματά της προκειμένου να επισημάνει τα αίτια της μη ικανοποιητικής απόδοσης και να κάνει τις απαιτούμενες αλλαγές και βελτιώσεις.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εποχής μας έτσι ώστε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πατρίδας μας σε όποια βαθμίδα κι αν βρίσκονται, να γίνουν αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά. Να προσφέρουν υψηλού επιπέδου γνώσεις και καλλιέργεια έτσι ώστε να βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας των σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Και όταν μιλάμε για αποτελεσματικό σχολείο, εννοούμε ένα σχολείο στο οποίο υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Ένα σχολείο στο οποίο υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση, την ευθύνη. Ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, ένα σχολείο στο οποίο η επιτυχία των μαθητών αξιολογείται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος σπουδών. (Παμουκτσόγλου, 2001)



Ενώ ανεπισημως υπήρχε αξιολόγηση από χλιετηρίδες, δεν έχει καταστεί δυνατή η οργάνωση και η συστηματοποίησή της, για πολλούς λόγους, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι οι παρακάτω (Δημητρόπουλος, 2003, σ.35): “α) καθυστέρησε πολύ η συστηματοποίηση της διοίκησης, β) η αξιολόγηση, όπου υπήρχε, περιορίστηκε σε ανεπίσημα επίπεδα, γ) η αξιολόγηση δε συνδέθηκε με κάποια δυναμική επιστήμη, δ) δε συνδέθηκε εγκαίρως με διαδικασίες σχεδίασης και προγραμματισμού, ε) δεν υπήρχε κατάλληλα ενημερωμένο προσωπικό, και στ) δόθηκε ασύμμετρα μεγάλη έμφαση στις τεχνικές και στα μέσα αξιολόγησης και παραμελήθηκε η διαδικασία, και ο καθορισμός του στόχου της αξιολόγησης.”

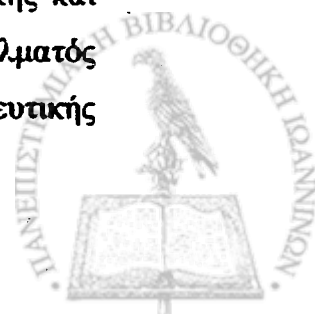
Ανεξάρτητα από τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την καθυστέρηση στην κίνηση της αξιολόγησης ή τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την έναρξη της κίνησης για συστηματική αξιολόγηση και οι οποίοι τώρα ωθούν στην πληρέστερη οργάνωση και συστηματοποίησή της, γεγονός είναι ότι σήμερα διανύουμε περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης και προβλέπεται ότι η έξαρση αυτή θα ενταθεί τα επόμενα χρόνια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες ταυτόχρονα σχεδόν με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Η αρχική μορφή της αξιολόγησης ήταν αυτή που γινόταν αποκλειστικά μέσα στο σχολείο. Είχε ως αντικείμενο αξιολόγησης τους μαθητές- σπουδαστές για τη διαπίστωση και μέτρηση των γνώσεων που αποκτώνται στη σχολική μονάδα. (Κόκκος, 1999)

Στη συνέχεια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο που απασχόλησε ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς διαφόρων χωρών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούσαν και αποτελούν το βασικότερο συντελεστή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες, διαδικασία κατά την οποία κρίνεται ο βαθμός επιστημονικής και επαγγελματικής αρτιότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή διεξαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Η ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών άργησε να δώσει δείγματα γραφής θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μπαγάκης, 2001). Ειδικότερα θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι αυτό οφείλεται κυρίως:

Α) στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως γνωστικό αντικείμενο έκανε την εμφάνισή του πολύ αργά στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, όπως πολύ αργά εμφανίστηκε και το γνωστικό αντικείμενο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», μέρος του οποίου είναι κυρίως η αξιολόγηση του προσωπικού, όπως τονίζουν οι Everand και Morris (1999). Υπάρχει, όμως, και η άποψη που εκφράζουν άλλοι μελετητές, όπως οι Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Βρετάκου και Κωστάκη (1997), οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι μεν ένα νέο γνωστικό πεδίο για τα ελληνικά δεδομένα, πλην όμως το αντικείμενο αυτό αποτελεί κυρίως σύνθεση της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής μέτρησης και όχι της εκπαιδευτικής διοίκησης. Είναι μια άποψη που ταυτίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση με τη μέτρηση κυρίως της επίδοσης των μαθητών. Μάλιστα, οι μελετητές αυτοί θεωρούν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση προσιδιάζει περισσότερο στην εφαρμοσμένη έρευνα, παρά στη θεωρητική, αφού προσανατολίζεται περισσότερο στην πρακτική χρήση των αποτελεσμάτων της.

Β) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μονοπώλησε από νωρίς το χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γιατί θεωρήθηκε εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορά μόνο στο έργο του εκπαιδευτικού και όχι στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια σχολική μονάδα ή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό και είχε θεσπιστεί «σκληρή» νομοθεσία και σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (επιθεωρητισμός), έχοντας ως στόχο τη διασφάλιση των διαδικασιών, ώστε όλοι οι μαθητές να φτάνουν σε υψηλά επίπεδα επίδοσης, μιας και είχε διαπιστωθεί ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να κάνει τη διαφορά (Danielson, 2001). Με βάση τα δεδομένα αυτά ήταν επόμενο το ερευνητικό ενδιαφέρον να στραφεί σε μεθόδους και τεχνικές μέτρησης της επίδοσης των μαθητών, και

Γ) «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε περισσότερο διοικητική ενέργεια, την οποία μπορούσαν να ασκήσουν όσοι είχαν το χρίσμα του επιθεωρητή, χωρίς να χρειάζεται να έχουν επ' αυτού επιστημονικές γνώσεις. Ούτως ή άλλως αυτοί αξιολογούσαν περισσότερο με κριτήρια τα κοινωνικά φρονήματα και το ήθος και λιγότερο με ακαδημαϊκά και επιστημονικά που αφορούν στο παραγόμενο



διδασκτικό, εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών.» (Πασιαρδής, κ.ά., 2005, σ. 41)

2.2 Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο για τη θέσπιση ενός αξιολογικού συστήματος εμπλέκονται ουσιαστικά πέντε παράμετροι, οι οποίες εστιάζονται (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.82):

«α) Στο σκοπό της αξιολόγησης.

β) Στο αντικείμενο της αξιολόγησης.

γ) Στην αντίληψη για την υλοποιούμενη από το δάσκαλο εκπαιδευτική διαδικασία.

δ) Στις μετρήσιμες παραμέτρους (κριτήρια/ δείκτες), που αφορούν την ποιότητα της διδακτικής προσφοράς, η οποία αξιολογείται.

ε) Στη μέθοδο υλοποίησης της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των εκτιμήσεων.»

Για το λόγο αυτό καταγράφεται μια ποικιλία κατηγοριοποιήσεων, που αφορά τη μορφή της αξιολόγησης (Κασσωτάκης 2003, Κωνσταντίνου 2000, Medley & Shannon 1994,Stuffebeam 2000). Οι δύο πιο διευρυμένες παραδοσιακές προσεγγίσεις της αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται: α) στην αρχική ή διαμορφωτική και β) στην τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση, οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε για την ενθάρρυνση της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των δασκάλων είτε για την αναζήτηση ευθυνών.

Ειδικότερα:

α) Η διαμορφωτική αξιολόγηση, αναφέρεται στην ανάπτυξη και την εξέλιξη και περιλαμβάνει την ανάλυση και τη διάγνωση. Αφορά ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο αποβλέπει στην αναδιαμόρφωση ή τη βελτίωση του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996) και Sergiovanni & Starratt (2002), η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της μάθησης που σημειώνεται στα σχολεία, στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο συντονισμό και στη βελτίωση του διδακτικού έργου, στη διαπίστωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στον περιορισμό και στη θεραπεία των αδυναμιών, παραλείψεων και ελλείψεων των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση



της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι πολύτιμη τόσο στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού, όταν η πεποίθηση για τη διδακτική του επάρκεια είναι χαμηλή, όσο και αργότερα, όταν η αλλαγή θέσης ή καθηκόντων προκαλεί στον εκπαιδευτικό αισθήματα ανασφάλειας ή μείωσης του επιπέδου της διδακτικής του επάρκειας. Γενικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αναζωογονεί και εμπλουτίζει την καριέρα των εκπαιδευτικών. Το είδος αυτό της αξιολόγησης έχει διαδοθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στους χώρους της αξιολόγησης του προσωπικού.

«Η τελική αξιολόγηση έχει το χαρακτήρα του ελέγχου και της αναζήτησης ευθυνών για την επιλογή των εκπαιδευτικών και για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη καθώς και την έκφραση προτάσεων για την περαιτέρω βελτίωση του θεσμοθετημένου ή πειραματικά εφαρμοζόμενου αξιολογικού συστήματος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης σχετίζεται με την επίτευξη στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αξιολογεί το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τις προσδοκίες, όπως υλοποιούνται στις εκροές της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά είναι απολογιστική όσον αφορά τους στόχους της και στοχεύει στην καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και την ενδεχόμενη τροποποίησή της.» (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.83)

Στηρίζεται στη διαμόρφωση συγκεκριμένων κριτηρίων, με βάση τα οποία οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται, συγκρίνονται μεταξύ τους, ταξινομούνται σε ιεραρχικές κατηγορίες και προσδιορίζεται η επαγγελματική τους εξέλιξη (προαγωγές μισθολογικές και βαθμολογικές, μονιμοποίηση, επιλογές διευθυντών κ.τ.λ.).

«Μπορεί και οι δύο μορφές αξιολόγησης να φαίνονται αντίθετες, εντούτοις, η επικρατούσα άποψη ανάμεσα στους ερευνητές (Cohen 1974, MacBeeath 1999) τις θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και οι δύο το ίδιο αναγκαίες για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οποιοδήποτε από τα πιο πάνω είδη αξιολόγησης χρησιμοποιηθεί, είτε η διαμορφωτική είτε η τελική, επιβάλλεται η χρήση κάποιων ειδικών εργαλείων και κάποιων προσώπων με ειδικευση στην αξιολόγηση που θα συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και διαπιστώσεων αναφορικά με το έργο των αξιολογούμενων. Επομένως, όταν αναφερόμαστε στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση εννοούμε δύο διαφορετικά είδη, που απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις.» (Πασιαρδής, 2005, σ.69)



2.3 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: πανοπτισμός και κοινωνικός έλεγχος

- Σχετικά με τις παραμέτρους αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν και συγκεκριμένα αυτή του σκοπού, θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εντάσσονται στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι. «Στα νεοφιλελεύθερα καπιταλιστικά κοινωνικά συστήματα εκφράζεται η αντίληψη ότι ο δημόσιος τομέας- και κατά στένωση η Δημόσια εκπαίδευση – είναι κατ' ανάγκη κακός και αναποτελεσματικός και ο ιδιωτικός τομέας είναι κατ' ανάγκη καλός και αποτελεσματικός. Για τους εκπροσώπους των νεοσυντηρητικών καπιταλιστικών κοινωνικών αντιλήψεων το δημόσιο σχολείο μπορεί να είναι καλό μόνο όμως όταν υπάρχει στενός έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και μόνο όταν το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται στοχεύουν σε κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες». (Apple, 2002, 151-152)

«Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο η αξιολόγηση αναπτύσσεται ως κοινωνικός έλεγχος που ασκείται από την κρατική εξουσία μέσω των ιεραρχικών θεσμικών εκπαιδευτικών οργάνων στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού και εν γένει στην εκπαίδευση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν τις κρατικές επιλογές για αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, ευθυγραμμισμένη με τις απαιτήσεις συσσώρευσης κεφαλαίου. Διαμορφώνεται έτσι για τους εκπαιδευτικούς μια άτυπη μορφή αξιολόγησης μέσα από ένα συμμορφωτικό πλαίσιο εργασίας, αφού κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε υλικούς και θεσμικούς περιορισμούς που συνδέονται με εντατικοποίηση των όρων εργασίας και με προοπτικές συρρίκνωσης της σχετικής τους αυτονομίας.» (Μαυρογιώργος, 2002, σ.141)

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη συσχέτιση της αξιολόγησης με τον κοινωνικό έλεγχο και την εξουσία, οφείλουμε να αναφερθούμε στην έννοια του πανοπτισμού και τις βασικές αρχές που απορρέουν από αυτή.

Ο Μ. Foucault (1989) παρουσίασε την αρχιτεκτονική μορφή του «πανοπτικού» του Bentham ως το διάγραμμα ενός μηχανισμού εξουσίας στην πιο ιδανική του μορφή: είναι ένας τύπος πολιτικής τεχνολογίας που επιτρέπει την τελειοποίηση της άσκησης της εξουσίας.

Η σύνθεση του «Πανοπτικού» περιλαμβάνει ένα δακτυλιοειδές οικοδόμημα. Στο κέντρο του βρίσκεται ένας πύργος με μεγάλα παράθυρα που βλέπουν στο εσωτερικό του δακτυλίου. Το περιφερειακό οικοδόμημα διαιρείται σε κελιά που το



καθένβ̄ διαπερνά ολόκληρο το πάχος του οικοδομήματος. Τα κελιά έχουν δύο παράθυρα, το ένα βλέπει προς τα μέσα και αντιστοιχεί σε ένα από τα παράθυρα του πύργου. Το άλλο δίνει προς τα έξω και αφήνει το φως να διαπερνά το κελί πέρα για πέρα. Σύμφωνα με το Foucault (1989) φτάνει έτσι να τοποθετηθεί ένας επιτηρητής στον κεντρικό πύργο και σε κάθε κελί να κλεισθεί ένας τρελός, ένας άρρωστος, ένας κατάδικος, ένας εργάτης ή ένας μαθητής: Με την αντιφεγγιά της ημέρας μπορείς να διακρίνεις από τον πύργο τους έγκλειστους- μικρές σιλουέτες δέσμιες στα κελιά της περιφέρειας. Κοντολογίς αντιστρέφεται η μέθοδος του μπουντρουμιού. Το άπλετο φως και το βλέμμα του επιτηρητή συλλαμβάνει περισσότερα από ότι το σκοτάδι που στο κάτω- κάτω προστάτευε. Η ορατότητα είναι μια παγίδα.

Το «Πανοπτικό» κατά τον Foucault είναι πολυσήμαντο στις εφαρμογές του: χρησιμεύει για να σωφρονίζει τους φυλακισμένους αλλά και να περιθάλλει τους αρρώστους, να διδάσκει τους μαθητές, να φυλάγει τους τρελούς, να επιτηρεί τους εργάτες. Είναι η γενική αρχή μιας νέας πολιτικής ανατομίας που αντικείμενο και σκοπός της δεν είναι οι σχέσεις κυριαρχίας αλλά οι σχέσεις πειθαρχίας.

Η πειθαρχική κοινωνία του «πανοπτικού» στηρίζεται στις αρχές της ιεραρχικής επιτήρησης, της κανονιστικής κύρωσης και της έκθεσης της αξιολόγησης. Αν θεωρήσουμε τις τρεις βασικές αρχές του πανοπτισμού εφαρμοσμένες στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τα διάφορα εκπαιδευτικά μέτρα που εισάγονται ή εφαρμόζονται ως μέτρα που συγκροτούν συγκεκριμένη μορφή άσκησης κοινωνικού ελέγχου στην παιδαγωγική και διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1993, σ.38-39).

1. Ιεραρχική παρατήρηση και επιτήρηση

Η αρχή του πανοπτισμού υποδηλώνει ανάμεσα στα άλλα πως κάθε τι υπόκειται σε επιτήρηση, κανονισμούς και κυρώσεις. Αυτοί που επιτηρούνται δε γνωρίζουν εάν επιτηρούνται σε κάθε δεδομένη στιγμή. Υποθέτουν ότι επιτηρούνται και συμπεριφέρονται κατάλληλα. Οι μορφές επιτήρησης μπορεί να είναι δύο: α) Η καθιερωμένη με τους Επίθεωρητές, Προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους κ.ά. που έρχονται από τα έξω και από τα πάνω και που είναι επιφορτισμένοι με την εποπτεία της εφαρμογής των όποιων αποφάσεων. β) Η τεχνική μορφή επιτήρησης που εξασφαλίζει τον εντατικό συνεχή έλεγχο και που καλύπτει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή η επιτήρηση αποτελεί συστατικό μέρος της ίδιας της εργασίας.

2. Κανονιστική κρίση και κύρωση:



Στον πυρήνα κάθε αξιολογικού συστήματος λειτουργεί ένας μικρός ποινικός μηχανισμός με ιδιαίτερες διαβαθμίσεις που ονομάζονται «κριτήρια». Στη δικαιοδοσία του συστήματος των ποινών εμπίπτει η μη- επιτήρηση ή παράλειψη κανόνα, η εκτροπή, η απόκλιση κ.ά. Η μη συμμόρφωση είναι κολάσιμη. Η αξιολόγηση, καθώς ενσωματώνει το διττό σύστημα ανταμοιβής- κύρωσης, λειτουργεί ως διαδικασία εκγύμνασης αλλά και επανόρθωσης. Η βαθμολογική κατάταξη των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται και η κατανομή τους έχει πολλαπλό στόχο: να καταγράφει τις εκτροπές- αποκλίσεις, να ιεραρχεί τα προσόντα, τις αρμοδιότητες και τις ικανότητες, αλλά και να τιμωρεί και να ανταμείβει. Ποινική λειτουργία της είναι η επαναφορά στην τάξη. Η αξιολόγηση ανταμείβει με το σύστημα της προαγωγής, επιτρέποντας την απόκτηση βαθμών και θέσεων. Τιμωρεί με την καθαίρεση ή τη στασιμότητα.

3. Η έκθεση της αξιολόγησης

Ανάλογα με τις κανονιστικές ρυθμίσεις που προβλέπονται κάθε φορά, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει στο φάκελό του μια σειρά ντοκουμέντων- εκθέσεων που έχουν συνταχθεί κατά τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Μια αξιολογική έκθεση ενσωματώνει τις αρχές της ιεραρχικής επιτήρησης και τη δυνατότητα κυρώσεων που κανονικοποιούν. Πρόκειται για μια καταγραφή που αποκτάει νομιμοποιητική ισχύ για τους αποδιδόμενους χαρακτηρισμούς, τις κατανομές, τις ταξινομήσεις.

«Οι παραπάνω αρχές του πανοπτισμού προσφέρονται για την άσκηση του κοινωνικού ελέγχου στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δηλαδή είναι μια τυπική μορφή άσκησης κοινωνικού ελέγχου, στα πλαίσια, βέβαια, των ιδιαίτερων ιστορικών και κοινωνικών προσδιορισμών μιας χώρας. Καθώς είναι μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, ευνοεί την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και τη συμμόρφωση προς κυρίαρχες ιδεολογικές παραδοχές στην εκπαίδευση, για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός της χαρακτήρας συνδέεται με συγκεκριμένες μορφές παρέμβασης του κράτους στην εκπαιδευτική διαδικασία που ευνοούν τον πειθαναγκασμό, την υπαλληλοποίηση, την κρατική διδακτική.» (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 140)

Η αξιολόγηση ωστόσο για πολλούς (Σολωμών 1999, Ματθαίου & Ξωχέλλης 2001) αποτελεί θεμελιακή λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγκαιότητα για τη βελτίωση της



εσωτερικής και εξωτερικής αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένας βασικός λόγος που οδήγησε στην καθιέρωση της αξιολόγησης αλλά όχι ίσως ο μοναδικός.

Από την αρχή η αξιολόγηση οδήγησε στην ανάπτυξη έντονων συζητήσεων σε ακαδημαϊκό αλλά και σε πολιτικό επίπεδο αναφορικά με το ρόλο της στην ενίσχυση διαφόρων μορφών ελέγχου στο περιεχόμενο, την παιδαγωγική σχέση και την πράξη των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως στο ρόλο της ως μέσο συμμόρφωσης προς τις επιλογές που προσδιορίζονται κεντρικά. Στη σχετική βιβλιογραφία (Καρατζιά-Σταυλιώτη 1999, Μαυρογιώργος 1998) υπάρχουν αναφορές που υποστηρίζουν πως αυτού του είδους η χρησιμοποίηση της αξιολόγησης είναι εν πολλοίς υπεύθυνη και για τις λανθασμένες μεθόδους και μέσα, που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που ο λόγος για την αξιολόγηση εμπεριέχει ποικιλία αντικρουόμενων θέσεων και παραδειγμάτων.

2.4.1 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης

Σημαντικός αριθμός ερευνητών (Teddie & Ellett 2003, Lee et al. 2003, Kyriakides & Cambell 2003) υποστηρίζουν σήμερα την άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει θετικά, τόσο στο πεδίο της ατομικής προόδου των μαθητών όσο και στο πεδίο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αλλά και της σχολικής αποτελεσματικότητας γενικότερα. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη σύνδεση της αξιολόγησης με τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Τονίζεται, ακόμη, ιδιαίτερα η συνεισφορά της αξιολόγησης για τη σχολική βελτίωση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, εφόσον 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 και αυξημένα μαθησιακά επιτεύγματα. (Ovando 2001, Sergiovanni & Starrat 2002)

Ειδικότερα τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης συνοψίζονται στα εξής (Δημητρόπουλος, 2003, σ. 252-254):



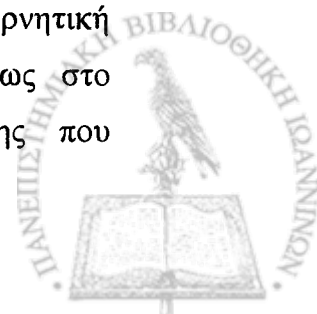
1. *Αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός, αφού θεωρείται ο κατεξοχήν βασικός παράγων επιτυχίας της εκπαίδευσης.
2. Αν, επίσης, πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται και ο δάσκαλος. Δε νομιμοποιείται να αξιολογεί ένας δάσκαλος που αρνείται να αξιολογείται ο ίδιος.
3. Αν η αξιολόγηση γίνει με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αντιμετωπιστεί καλόπιστα και από τους αξιολογούντες και από τους αξιολογούμενους, μπορεί άριστα να συνδυαστεί με την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική διαδικασία, και να δώσει μια ευκαιρία επανεξέτασης πολλών από τις θέσεις και τις πρακτικές του δασκάλου. Γιατί όλοι οι δάσκαλοι έχουν κατάρτιση και πείρα, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι τις χρησιμοποιούν πάντα με τον καλύτερο τρόπο.
4. Η επιτυχία του δασκάλου στο ρόλο του προδιαγράφει εν πολλοίς την επιτυχία της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Κι αυτή η επιτυχία πρέπει να προεξασφαλίζεται και να διευκολύνεται μέσω κάποιων διαδικασιών, μια από τις οποίες είναι σαφώς και η αξιολόγηση του δασκάλου.
5. Μέσω της αξιολόγησης ο δάσκαλος αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης αναφορικά με την επιτυχία της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα, αλλά ακόμη περισσότερο σε σχέση με την πρόοδο και επίδοση του ίδιου του μαθητή.
6. Στους άλλους τομείς κοινωνικής δραστηριότητας, στους περισσότερους τουλάχιστον, ο πολίτης έχει το δικαίωμα να επιλέξει τον επαγγελματία που θα του προσφέρει τις υπηρεσίες του. Στην εκπαίδευση αυτό είναι αδύνατον. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να υποστεί τις υπηρεσίες του συγκεκριμένου δασκάλου που θα βρεθεί στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, όμως η πολιτεία, είναι υποχρεωμένη να παίρνει συνεχώς τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να εξασφαλίζει ώστε οι υπηρεσίες που προσφέρει ο κάθε δάσκαλος να ικανοποιούν κάποιες ελάχιστες προδιαγραφές. Γιατί η ζημιά που θα υποστεί ο μαθητής, αν δέχεται λανθασμένες ή κακές επιδράσεις, είναι ανεπανόρθωτη.
7. Αναμφισβήτητα οι διαφορές μεταξύ δασκάλων είναι μεγάλες. Είναι, λοιπόν αναγκαίο να εντοπίζονται εκείνοι που διακρίνονται, ώστε να ανταμείβονται και να αξιοποιούνται ανάλογα και αντίστοιχα εκείνοι που υστερούν ώστε να βοηθηθούν ανάλογα.



8. Μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατόν να αποφασιστούν και τα όρια δυνατοτήτων ή επιδόσεων, συνθήκη απαραίτητη για την ανάθεση καθηκόντων, αρμοδιοτήτων, ρόλων κ.λπ. στην όλη εκπαιδευτική λειτουργία. Γενικά η επιλογή για συγκεκριμένες θέσεις ή συγκεκριμένους ρόλους θα είναι πιο επιτυχής αν στηρίζεται σε δεδομένα έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης.
9. Η σωστή αξιολόγηση αποφέρει αποτελέσματα που αντανakλούν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, τις πραγματικές αδυναμίες και ελλείψεις και αυτή είναι η βάση για οποιονδήποτε σχεδιασμό σχετικό με την επιστημονική και διδακτική αναβάθμιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
10. Η σωστή αξιολόγηση του δασκάλου διδάσκει τον ίδιο πώς να αναζητά μόνος του πληροφορίες και δεδομένα για τον εαυτό του και τη διδακτική του συμπεριφορά, πώς να αυτοαξιολογείται, πώς να βελτιώνεται.
11. Τέλος, η αξιολόγηση είναι το μόνο μέσο που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοκρατία. Και την αξιοκρατία στην εκπαίδευση την αποζητούν όλοι: δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, κοινωνικό σύνολο.

2.4.2 Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης

Παρά τις απόψεις που διατυπώνονται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, από τις οποίες απορρέουν και οι σκοποί της αξιολόγησής του, φαίνεται ότι ο όρος «αξιολόγηση» που αναφέρεται στον εκπαιδευτικό έχει ιδιαίτερα αρνητική απήχηση, ίσως γιατί τα συστήματα αξιολόγησης που επικράτησαν ήταν υποκειμενικά, γίνονταν επιπόλαια και δεν αποτελούσαν θετική ανατροφοδότηση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι καθόλου παράξενο που στο χώρο των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αμφισβητείται για την αποτελεσματικότητά της και θεωρείται από προβληματική ως απαράδεκτη. "Αυτού του είδους η αξιολόγηση αποκτά αρνητική χροιά, όταν παίρνει τη μορφή ελέγχου, επειδή αυτός εμπεριέχει κάτι το δυσάρεστο, πολύ περισσότερο όταν αναφέρεται στο ήθος του εκπαιδευτικού και όχι στο μετασχηματισμό των δυνατοτήτων και των ευκαιριών που του παρέχονται στην παιδαγωγική και διδακτική πράξη. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση οφείλεται κυρίως στο γραφειοκρατικό- συμμορφωτικό- συγκεντρωτικό σύστημα αξιολόγησης που



εφαρμόστηκε, το οποίο στόχευε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προσώπου και μόνο.» (Κοσσυβάκη, 1998, σ.291)

- Συγκεκριμένα, οι αντιρρήσεις και τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

1. «Ο δάσκαλος είναι ένας επιστήμονας ο οποίος διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία να επιτελεί το έργο του σωστά και δε χρειάζεται αξιολόγηση για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.» (Δημητρόπουλος, 2003, σ.251)

2. «Ο δάσκαλός δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται, αρκεί να βρεθεί τρόπος που να εξασφαλίζει ώστε να αξιολογείται αντικειμενικά και μάλιστα από αξιολογητή ο οποίος διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση γι' αυτό το ρόλο και εφόσον η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε βελτίωση και ικανοποίηση»(Δημητρόπουλος, 2003, σ.251). Οι Eckard και J. McElhney αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Οι εκπαιδευτικοί δεν αμφισβητούν την ανάγκη για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά αμφισβητούν τις ικανότητες των επιθεωρητών- αξιολογητών να σχεδιάσουν και να κατευθύνουν επαρκείς αξιολογήσεις.» (Προδρόμου, 1992, σ. 76)

Τόσο ο Σχολικός Σύμβουλος όσο και ο Διευθυντής, όπως προκύπτει από το Π.Δ. 25/2002 που αφορά στον αναπροσδιορισμό των κριτηρίων και των προσόντων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και όπως αναδεικνύεται από την εκπαιδευτική πράξη, δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι επιστημονικά και μεθοδολογικά, ώστε να ασκήσουν το έργο της αξιολόγησης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001). Το αποτέλεσμα είναι να αμφισβητείται βάσιμα η επιλογή και το έργο τους και να λειτουργούν προπάντων στην κατεύθυνση αναπαραγωγής παραδοσιακών πρακτικών άσκησης εξουσίας και στην καλύτερη περίπτωση επανάληψης κατεστημένων στάσεων και χειρισμών. (Παπακωνσταντίνου, 1993)

Έτσι, όμως, δημιουργούνται αμφισβητήσεις, καχυποψίες, στερεοτυπικές αντιλήψεις, ιδεολογικά σχήματα, αρνητικές νοοτροπίες και στάσεις που εγγράφονται στο σύγολο της αξιολογικής διαδικασίας και δημιουργούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της ως εκπαιδευτικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού θέματος. Επιπλέον, δημιουργείται έντονη η πεποίθηση ότι η επιλογή των αξιολογητών, αφού δεν υπάρχουν τα αντικειμενικά κριτήρια που θα τους καθιστούν «ειδικούς», σχετίζεται κάθε φορά με συγκεκριμένα υποκειμενικά και κομματικά κριτήρια.

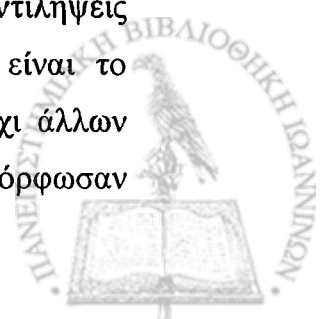
3. Έντονη κριτική ασκείται για το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς η θεσμοθέτηση τέτοιων μορφών αξιολόγησης στόχο της έχει



τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό τη συμμόρφωση προς τις επιταγές που επιβάλλονται από ένα αυταρχικό συγκεντρωτικό σύστημα προωθώντας την ομοιομορφία και ομοιοτυπία σε μια εποχή που διακρίνεται για τον πλουραλισμό της, την πολυμορφία και την ανοχή της στην αντίθετη άποψη (Ανδρέου 2003, Apple 2002). Η θεσμοθέτηση σωμάτων μόνιμων εξωτερικών αξιολογητών που προβάλλονται από τους υπέρμαχους του γραφειοκρατισμού ως ουδέτεροι παρατηρητές που εγγυώνται την αξιοπιστία και εγκυρότητα του αποτελέσματος της αξιολόγησης χωρίς να εμπλέκονται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, δέχεται την εντονότερη κριτική.

«Η κριτική εστιάζεται περισσότερο στις διαδικασίες που κατά κανόνα επικεντρώνονται στην ατομική αξιολόγηση μετατρέποντας τις ικανότητες των προσώπων σε μετρήσιμα αποτελέσματα, ενώ παραμερίζονται, αγνοούνται ή υποτιμώνται μια σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παραγόμενου έργου (δομή συστήματος, βαθμός αποκέντρωσης, διαθέσιμοι πόροι, εργασιακό κλίμα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, κ.λπ.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά στοιχεία να χρησιμοποιούνται όχι ανατροφοδοτικά προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.» (Πασιαρδής, 2005, σ.50).

Στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο έχει καυτηριαστεί κατά καιρούς ιδιαίτερα ο τιμωρητικός και ο μη ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς οι ρυθμίσεις προβλέπουν έως και απόλυση για όσους εκπαιδευτικούς αποδειχθούν ανεπαρκείς στα εκπαιδευτικά και διοικητικά καθήκοντα ή μετάταξη αν ο εκπαιδευτικός κριθεί ικανός μόνο στα διοικητικά του καθήκοντα. Το τελευταίο σημείο θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεσματικό αν ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με την αξιοποίηση των διοικητικών του δεξιοτήτων και δεν επιθυμεί να μπει σε διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης των αντίστοιχων διδακτικών ή εκπαιδευτικών του καθηκόντων. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ότι η πολιτεία εξασφαλίζει τέτοιου είδους θεσμούς ανατροφοδότησης. Αυτού του είδους όμως τα μέτρα και η αξιολόγηση δίνουν μια ψευδή εικόνα και απορυθμίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς εστιάζουν μόνο σε έναν παράγοντα, τον εκπαιδευτικό, τον οποίο και καθιστούν υπεύθυνο για όλα, αποσιωπώντας τις κοινωνικές διαστάσεις του θεσμού της εκπαίδευσης. Έτσι, προωθούνται αντιλήψεις του είδους ότι αν το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού δεν είναι το αναμενόμενο, αυτό είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού και όχι άλλων παραγόντων, όπως αυτών που σχεδίασαν την εκπαιδευτική πολιτική, διαμόρφωσαν

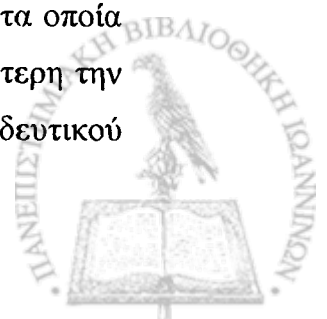


τα προγράμματα σπουδών, διένειμαν τους πόρους, κ.τ.λ. (Μαυρογιώργος, 2003). Γίνεται έτσι φανερό ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Ένα άλλο σημαντικό σημείο ενστάσεων είναι και αυτό που αφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τα οποία πολλές φορές είναι ασαφή και άρρητα με αποτέλεσμα να προκαλούν την αμφισβήτηση εκ μέρους των εμπλεκόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών (Ανδρέου 2003, Δεληγιάννη 2002). Για παράδειγμα, με ποια εγκυρότητα και αξιοπιστία αξιολογείται η επιστημονική συγκρότηση και η επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού; Με πόση ακρίβεια μπορεί να βαθμολογηθεί η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών; Πώς αποτιμάται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών με βάση τους κανόνες που θέτει το Υ.Π.Ε.Π.Θ. και οι οποίοι εν δυνάμει, παράγουν κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία αναμένεται να διευκρινιστούν ή να εφαρμοστούν, όπως κρίνει ο κάθε αξιολογητής; Όλα τα στοιχεία αυτά έχουν γίνει αντιλεγόμενα σημεία και έχουν σχολιαστεί ευρέως από την εκπαιδευτική κοινότητα ως ηθικολογικές αοριστίες και πισωγυρίσματα. Πράγματι τα ερωτήματα που προκύπτουν για τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι πολλά και χρήζουν συστηματικότερης προσοχής και επεξεργασίας, το ίδιο όμως συμβαίνει και με τα ερωτήματα για την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της κρίσης των αξιολογητών.

Από σχετική έρευνα (Νανούρης, 2003) προκύπτει ότι ποσοστό 77,3% των εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν κατοχυρώνεται η αντικειμενική και έγκυρη αξιολόγηση και πάνω από το 70% θεωρούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία ασφυκτικού ελέγχου, που αποβλέπει στη χειραγώγησή τους. Στη θέση ότι οι θεσμοί αξιολόγησης δε λειτουργούν και ότι τα κριτήρια αξιολόγησης χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας φτάνουν και τα συμπεράσματα της εμπειρικής έρευνας της Παμουκτσόγλου (2003), που διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5. «Το περιεχόμενο της αξιολόγησης χρήζει ιδιαίτερης προσοχής γιατί παρά το γεγονός ότι αναφέρεται σε συγκεκριμένα στοιχεία (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της τάξης), είναι περιεχόμενο που δε βασίζεται σε ποσοτικά μεγέθη, τα οποία μπορούν να μετρηθούν. Η έλλειψη μετρήσιμων μεγεθών καθιστά δυσχερέστερη την αξιολόγηση, καθώς ο κρίνων πρέπει να ελέγξει ποιοτικά στοιχεία του εκπαιδευτικού που είναι πιο δυσδιάκριτα». (Λαθούρης, 2001, σ.227)



6. «Η αξιολόγηση του δασκάλου, αν δε γίνει σωστά, επηρεάζει αρνητικά και πολλές φορές καταστρέφει τη σωστή σχέση μεταξύ του δασκάλου και των φορέων αξιολόγησης. Και μια σωστή σχέση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της παιδαγωγικής λειτουργίας». (Δημητρόπουλος, 2003, σ.252)

Ο Αθανασίου (2002, σ.589) επισημαίνει μερικές από τις επικρίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τις οποίες συνοψίζει στις παρακάτω:

- «Εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης.
- Περιορίζεται η παιδαγωγική ευαισθητοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους καθώς αμφισβητείται η καταλληλότητά τους.
- Είναι μηχανισμός χειραγώγησης και υποταγής.
- Μετατρέπονται οι εκπαιδευτικοί σε παιδονόμους και μάντες μεταβίβασης της κρατικής γνώσης.
- Κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες ως: πολύ επαρκείς-επαρκείς- ανεπαρκείς.
- Επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος στο έργο τους.
- Καθίσταται επισφαλής η εργασία τους και μπαίνουν οι βάσεις για άρση της νομιμότητας.
- Υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μια επίσημη διατεταγμένη διδακτική πρακτική, που υλοποιεί τις αποφάσεις της Κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Αποκρύπτεται η βασική κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού.
- Δημιουργείται ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός με παντοδύναμες επιτροπές.
- Τα πορίσματα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Επιχειρείται η προσαρμογή του δημόσιου σχολείου στο μοντέλο της λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς, όπου με διάφορα κίνητρα θα δημιουργούνται «καλά» και «κακά» σχολεία και για ό,τι δεν πάει καλά στο σχολείο θα φταίνε οι εκπαιδευτικοί που δεν δουλεύουν.
- Περιθωριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να προσφέρουν ανεπηρέαστοι.
- Θριαμβεύουν οι προσωπικές φιλοδοξίες αμφίβολης παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας».



«Διατυπώνονται, επίσης, και μερικές αφοριστικές και εξισωτικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, όπως:

- Η φράση “Κακές επιδόσεις” σημαίνει “ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς.”
- Καλό σχολείο σημαίνει καλός εκπαιδευτικός.
- Διδάσκω σημαίνει μαθαίνω.
- Τα σχολεία, εφόσον εργάζονται όλα με τα ίδια μέσα, οφείλουν να έχουν και τα ίδια αποτελέσματα». (Αθανασίου, 2002, σ. 590)

Στις παραπάνω απόψεις είναι εμφανείς οι αλήθειες, που περικλείονται αλλά και οι ακρότητες και οι υπερβολές τους. Μπορεί πράγματι η αξιολόγηση ως διαδικασία γενικότερα αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ειδικότερα, αν δεν προσεχθεί, να λειτουργήσει ως μέσο πίεσης των εκπαιδευτικών, να προκαλέσει σχέσεις εξάρτησης, να αυξήσει το άγχος και την αγωνία τους και να δημιουργήσει συνθήκες ανασφάλειας. Μπορεί ο καλός εκπαιδευτικός να συμβάλλει θετικά στο έργο του σχολείου αλλά η συμβολή αυτή δεν είναι μόνο δική του υπόθεση. Συμμετέχουν σ’ αυτό και άλλοι φορείς. Μετατόπιση της ευθύνης σε έναν μόνο παράγοντα σημαίνει άγνοια και προσπάθεια απόκρυψης των πραγματικών αιτιών, που δημιουργούν το πρόβλημα.

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να συγκεντρώσουμε τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στην έρευνα των Zepeda & Ponticell (1998), οι οποίοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το τι έχουν ανάγκη, τι θέλουν και τι λαμβάνουν τελικά από την αξιολόγηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ταξινομήθηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες που αφορούσαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη κατηγορία, «Η αξιολόγηση στις καλύτερες της στιγμές», επισημάνθηκαν πέντε μεγάλες υποκατηγορίες θετικών πτυχών της αξιολόγησης: (1) η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση, (2) η αξιολόγηση ως επαγγελματική ενδυνάμωση, (3) η αξιολόγηση ως ορατή παρουσία, (4) η αξιολόγηση ως στήριξη, (5) η αξιολόγηση ως μέσο προς τον επαγγελματισμό. Στη δεύτερη κατηγορία, «Η αξιολόγηση στις χειρότερες της στιγμές», επισημάνθηκαν και πάλι πέντε υποκατηγορίες αρνητικών πτυχών της αξιολόγησης: (1) η αξιολόγηση ως επίδειξη, (2) η αξιολόγηση ως όπλο, (3) η αξιολόγηση ως αθέατη ρουτίνα χωρίς γόημα, (4) η αξιολόγηση ως κατάλογος διορθωτικών οδηγιών και (5) η αξιολόγηση ως ανεπιθύμητη παρέμβαση.



Αυτό που κυρίως καθιστά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναποτελεσματική είναι ότι αυτή δεν αντιμετωπίστηκε ούτε από την Πολιτεία ούτε από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα εκπαιδευτικό- επιστημονικό- παιδαγωγικό. Στην κοινωνία μας αντιμετωπίστηκε συχνά από τις κυβερνήσεις ως θέμα κομματικό και από τους εκπαιδευτικούς (τις συνδικαλιστικές οργανώσεις) ως συντεχνιακό. Η έντονη εμμονή στις απόψεις τους όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και από την πλευρά των μελών της πολιτικής ηγεσίας και από την πλευρά του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών, έχει οδηγήσει σε ιδιαίτερες εντάσεις με άμεση συνέπεια τη συνολική απουσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

2.5 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Όπως διαπιστώνεται από την όλη παρουσίαση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, υπάρχουν πολλά και ουσιαστικά στοιχεία, στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση, τόσο από την πλευρά της πολιτείας, όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας για να μπορέσει να σχεδιαστεί αλλά και να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης αξιόπιστο, βιώσιμο και αποτελεσματικό. Τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας ενός αξιολογικού συστήματος κατά το δυνατόν αντικειμενικού και εναρμονισμένου, θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε με μια σειρά αρχών, όπως:

1. Να είναι γνωστά στην αναλυτική τους μορφή το αντικείμενο και η περιοχή αξιολόγησης.

Ένας Αμερικανός ειδικός της αξιολόγησης, όταν ρωτήθηκε σχετικά με το τι θα πρέπει να κάνει κάποιος, ώστε η αξιολόγηση να οδηγήσει σε αξιόπιστα συμπεράσματα, απάντησε με τη συντομογραφία «K.i.s.s.- Keep it small and simple» (Burkard & Eikenbusch, 2000, σ.86). Βέβαια στην περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αντικείμενο αξιολόγησης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Το γενικό αυτό αντικείμενο αξιολόγησης που είναι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλυθεί σε ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης, που μπορεί να είναι (Πασιαρδής, 1996, σ.96):

- «Η επιστημονική του κατάρτιση στην επιστήμη και κατ' επέκταση στο μάθημα ή τα μαθήματα που διδάσκει.
- Η παιδαγωγικο-διδασκτική του κατάρτιση.
- Η διδακτική του ικανότητα στην πράξη.



- Η ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς κτλ.
- ▪ Η ευσυνειδησία και η υπευθυνότητα.
- Η παιδαγωγική συμπεριφορά.
- Η γενικότερη κοινωνική προσφορά μέσω του σχολείου.»

Η ανάλυση των παραπάνω ειδικών αντικειμένων σε ακόμα ειδικότερα, θα συμβάλλει ασφαλώς στην προσπάθεια αντικειμενικοποίησης της αξιολόγησης. «Επισημαίνεται ακόμα ότι ο καθορισμός του σημαντικού είναι ένα συστατικό στοιχείο του συνολικού προγραμματισμού της αξιολόγησης» (Βεκ, 1986, σ.38). Και τέλος, εκτός από την αναλυτική περιγραφή του αντικειμένου, θα πρέπει να είναι γνωστό και το χρονικό διάστημα στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση.

2. Να είναι γνωστός και να έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός της αξιολόγησης.

Είναι δικαίωμα του εκπαιδευτικού να γνωρίζει για ποιο λόγο αξιολογείται. Ο πολύ γενικά αναγραφόμενος σκοπός στο σχέδιο Π.Δ. του 1988, ότι «η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και επιτυγχάνεται με την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση του ρόλου τους, ώστε να αναπτυχθεί η παρεχόμενη παιδεία στη χώρα μας σε σχέση και συνάρτηση με την παρεχόμενη παιδεία των άλλων χωρών» (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.234), κάθε άλλο παρά διαφωτίζει σχετικά με το στόχο της αξιολόγησης.

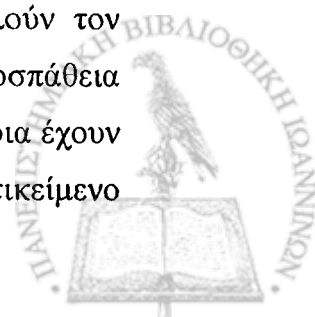
Με διαμορφωμένο αναλυτικά το αντικείμενο ή την περιοχή αξιολόγησης, ο σκοπός ή οι σκοποί θα ανευρεθούν, αν απαντηθούν με εντιμότητα τα ερωτήματα:

- Για ποιο λόγο προβαίνουμε στην αξιολόγηση;
- Τι προσπαθούμε να πετύχουμε με την αξιολόγηση;

«Η τελική διατύπωση του σκοπού της αξιολόγησης ενδεχομένως να επηρεάσει και να βελτιώσει και την ανάλυση του αντικειμένου ή της περιοχής αξιολόγησης» (Βαϊνάς, 2001, σ.491). «Όπως το αντικείμενο ή η περιοχή αξιολόγησης, έτσι και ο σκοπός θα πρέπει να αναλυθεί σε ειδικότερους σκοπούς και ενδεχομένως ακόμα ειδικότερους.» (Δημητρόπουλος, 2003, σ.127)

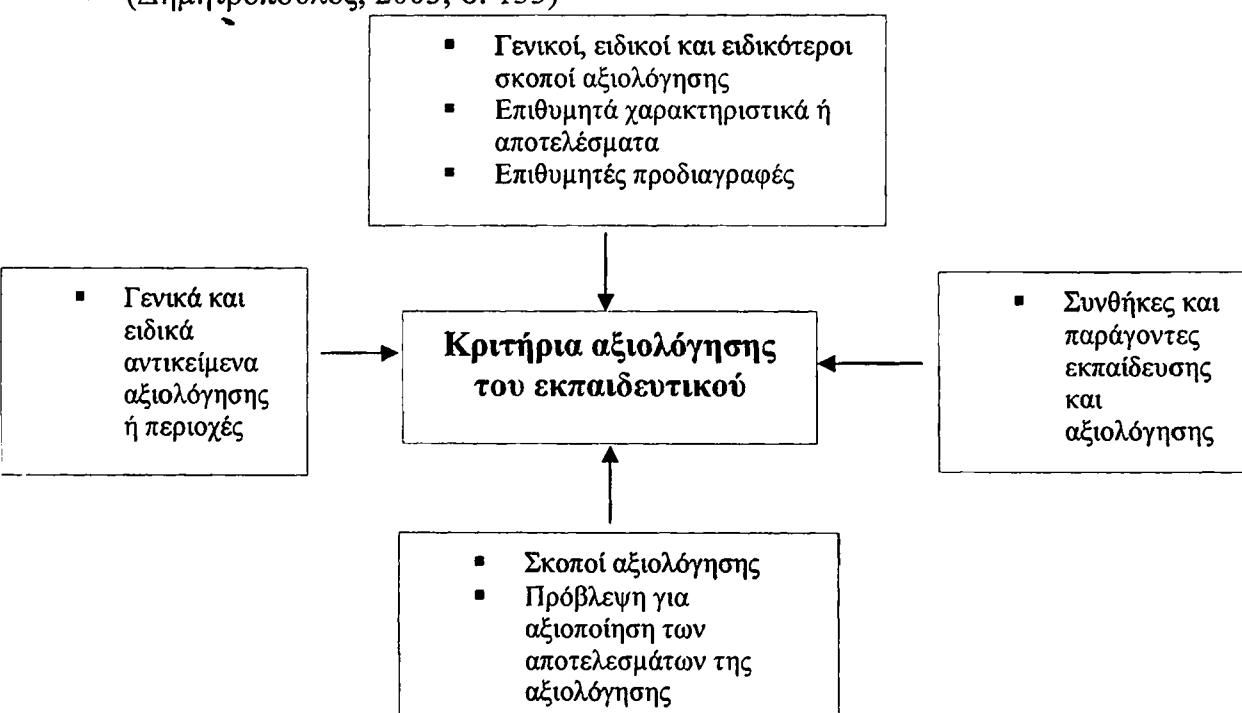
3. Να είναι γνωστά και σαφώς προσδιορισμένα τα κριτήρια αξιολόγησης.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η ανεύρεση και ο σαφής προσδιορισμός των κατάλληλων και αξιόπιστων κριτηρίων, που αποτελούν τον άξονα αναφοράς της κρίσης συμβάλλει τα μέγιστα στην προσπάθεια ελαχιστοποίησης του υποκειμενικού χαρακτήρα της αξιολόγησης. Τα κριτήρια έχουν να κάνουν με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που θα πρέπει να έχει το αντικείμενο



αξιολόγησης σε συνδυασμό με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Αναμφίβολα, ο προσδιορισμός των κριτηρίων δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να ακολουθηθούν διάφορες τεχνικές, όπως π.χ. αυτή που προτείνει ο Cronbach με τις δύο φάσεις (αποκλίνουσα φάση και συγκλίνουσα φάση) (Δημητρόπουλος, 2003, σ.132) ή ακόμα με τον προσδιορισμό της ποιότητας που θέλουμε να πετύχουμε. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση θα πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα όπως:

- - Πώς αναγνωρίζουμε και χαρακτηρίζουμε μία περιοχή « καλή» ή λιγότερο «καλή»;
 - Πώς διαπιστώνουμε ότι πετύχαμε ή δεν πετύχαμε τους στόχους που θέσαμε;
- Στον εντοπισμό των κριτηρίων θα μπορούσε να βοηθήσει και το παρακάτω σχήμα (Δημητρόπουλος, 2003, σ. 133)



Σχήμα 2.1

Ακόμα, αφού εντοπιστούν τα κριτήρια, θα πρέπει να γίνουν αποδεκτά από το σώμα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν αρνούνται την αξιολόγηση, αρνούνται όμως κάθε μορφή αυθαίρετης αξιολόγησης ή μια αξιολόγηση που με βάση ορισμένα κριτήρια θα ευνοεί συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί η σχέση επίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ αντικειμένου, σκοπών και κριτηρίων, δεδομένου ότι καθένα από αυτά επηρεάζει σημαντικά τα δύο άλλα.

Το ποια κριτήρια περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση και λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά, ορίζεται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης. Από την έρευνα φαίνεται



ότι τα κριτήρια αυτά ομαδοποιούνται σε τομείς που αφορούν (Παμουκτσόγλου, 2003, σ.100):

- «Την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.
- Την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο παιδαγωγικό, οργανωτικό και επαγγελματικό περιβάλλον.
- Την παιδαγωγική συμπεριφορά του.
- Την διδακτική ικανότητά του.
- Την οργάνωση και το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη που αναλαμβάνει.
- Τον οργανωτικό σχεδιασμό και την λειτουργία της σχολικής ζωής.
- Την αξιολόγηση μαθητών.
- Την ανάληψη ή την υιοθέτηση καινοτομιών ή πρωτοβουλιών, στο πλαίσιο του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου.
- Τη συνεργασία του με εκπαιδευτικούς, μαθητές, κοινωνικούς φορείς ή την ευρύτερη κοινωνία».

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι χρειάζεται να γίνει εξαρχής και οριστικά μία σαφής διάκριση μεταξύ αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δυναμικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης και αξιολόγησης ειδικών σκοπών και σκοπιμοτήτων (όπως π.χ. για επιλογή για θέσεις διευθυντών κ.λπ.). Στη δεύτερη περίπτωση οι σκοποί είναι εντελώς διαφορετικοί, και τα κριτήρια, συνεπώς, και οι διαδικασίες αλλάζουν.

4. Να προσδιοριστεί η μεθοδολογία της αξιολόγησης.

Μετά από τον εντοπισμό του αντικειμένου, των σκοπών και των κριτηρίων της αξιολόγησης θα πρέπει να προσδιοριστεί και η μεθοδολογία της αξιολόγησης που αναφέρεται στους πρακτικούς τρόπους και τις πρακτικές ενέργειες με τις οποίες καταλήγει ο αξιολογητής στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Θα πρέπει δηλαδή να προσδιοριστούν:

- «Οι φορείς αξιολόγησης, κύριοι, δευτερεύοντες, ουδέτεροι ή επικουρικοί.
- Το είδος ή η μορφή της αξιολόγησης, δηλαδή το θεωρητικό σχήμα στο οποίο θα βασιστεί η αξιολόγηση.
- Η προσέγγιση ή οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης που αναφέρονται στον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους οι αξιολογητές θα υλοποιήσουν το θεωρητικό σχήμα που θα επιλέξουν.



- Η μέθοδος της αξιολόγησης, που μπορεί να είναι παρατήρηση, συνεργασία-επικοινωνία, σύγκριση ή συσχέτιση, συνεχής παρακολούθηση και τήρηση δεικτών, μεταπαρακολούθηση κτλ.
- Τα υλικά, τα μέσα, τα όργανα της αξιολόγησης». (Δημητρόπουλος, 2003, σ.142)

Με όλες τις αρχές που αναφέρθηκαν προηγουμένως είναι δυνατόν να περιοριστεί στο ελάχιστο η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όχι όμως και να εξαλειφθεί.

Παραφράζοντας τη φράση του E.Spranger «πώς είναι δυνατόν χαρακτηριστικά του ανθρώπου όπως π.χ. προσωπικότητα κτλ. να τη μετρήσουμε με αριθμούς!», που διατυπώθηκε στα πρώτα στάδια της πειραματικής παιδαγωγικής, θα μπορούσε κάποιος να πει «πώς είναι δυνατόν χαρακτηριστικά του δασκάλου όπως π.χ. ήθος κτλ. να τα αξιολογήσουμε με απόλυτα αντικειμενικό τρόπο!» (Ξηροτύρης, 1967). Είναι εξάλλου γνωστό και παραδεκτό από όλους ότι, όταν πρόκειται για εκτίμηση χαρακτηριστικών που επιδέχονται μόνο ποιοτικές μετρήσεις, ο βαθμός υποκειμενικότητας αυξάνεται σημαντικά.

Για το λόγο αυτό, δηλώσεις όπως «θα εφαρμοστεί απόλυτα αντικειμενική αξιολόγηση» μπορεί ίσως να δημιουργούν καλές εντυπώσεις για τις αγνές προθέσεις της ηγεσίας του Υπουργείου, μακροπρόθεσμα όμως βλάπτουν την αποδοχή της αξιολόγησης από το σώμα των εκπαιδευτικών. Και αυτό, διότι δημιουργούν την ελπίδα και την ψευδαίσθηση ότι θα μπορούσε κάτι τέτοιο να υλοποιηθεί, όταν μάλιστα η υπόσχεση αυτή επισημοποιείται δια στόματος Υπουργού. Φυσικό είναι στη συνέχεια να αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο σχήμα αξιολόγησης που προτείνεται, αφού αυτό περιέχει οπωσδήποτε κάποιο ποσοστό υποκειμενικότητας. (Βαϊνάς, 2001, σ.489)

Οι προσπάθειες, συνεπώς, των αρμοδίων του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να στοχεύουν: “α) στο να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αποδεχτούν ένα ποσοστό υποκειμενικότητας κατά την αξιολόγηση, που όμως δε θα δίνει περιθώρια αυθαιρεσιών, όπως κατά την εποχή της «επιθεώρησης», αλλά θα μπορεί να ελεγχθεί και ενδεχομένως να προσβληθεί σε ανώτερα υπεύθυνα όργανα” (Δούκας, 1997, σ.25) και β) στο να μειωθεί στο ελάχιστο ο υποκειμενικός χαρακτήρας της αξιολόγησης.

Άλλες αρχές οι οποίες πρέπει να διέπουν την πρακτική της αξιολόγησης είναι οι εξής (Δημητρόπουλος, 2003, σ.269-271):



1. Δε μπορεί κανείς να λειτουργήσει ως αξιολογητής χωρίς επιστημονικού επιπέδου κατάρτιση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης. Συνεπώς, η σοβαρή αξιολόγηση προϋποθέτει επιστημονικά εκπαιδευμένους κύριους φορείς. Από την άλλη μεριά, ούτε ως αξιολογούμενος μπορεί να λειτουργήσει σωστά κάποιος που δε διαθέτει στοιχειώδη ενημέρωση σε θέματα αξιολόγησης, γιατί τα συντεχνιακά μικροσυμφέροντα και τα ταμπού δεν του επιτρέπουν να έχει επαφή με την ουσία της αξιολόγησης. Έτσι, είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάθε χώρο εκπαίδευσής τους να διδάσκονται το αντικείμενο της αξιολόγησης.

2. Είναι δύσκολο να λειτουργήσει και να συμπεριφερθεί σωστά ως αξιολογούμενος ένας δάσκαλος όταν νιώθει ότι αξιολογείται από κάποιον που δεν αξιολογείται ο ίδιος, και στην αξιολόγηση του οποίου, μάλιστα, δεν μετέχει και ο ίδιος ο αξιολογούμενος δάσκαλος. Συνεπώς είναι ανάγκη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να εφαρμόζεται η αρχή της αμφιδρομικότητας.

3. Είναι αδιανόητο να αξιολογείται δάσκαλος και μάλιστα αποκλειστικά από φορείς οι οποίοι δεν έχουν άμεση και συνεχή σχέση με τον ίδιο και με τη δουλειά του, τουλάχιστον την εντός σχολικής μονάδας και γενικά την υπηρεσιακή του συμπεριφορά.

4. Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να ολοκληρώνεται με την άμεση ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση αυτή έχει δύο φάσεις: α) Τη φάση της συζήτησης των παρατηρήσεων του αξιολογητή μετά από κάθε διαδικασία αξιολόγησης και β) τη φάση της γνωστοποίησης – υποχρεωτικής γνωστοποίησης- στον κάθε εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής του. Η ανατροφοδότηση αυτή πρέπει πάντα να γίνεται με γνώμονα τη βελτίωση του δασκάλου, την αύξηση της αποδοτικότητάς του, την ενθάρρυνσή του για μεγαλύτερη προσπάθεια. γ) Μια τρίτη φάση ανατροφοδότησης πρέπει να αποσκοπεί στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης- των αξιολογήσεων-, σε μορφή, βέβαια, γενικών παρατηρήσεων, με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών στις σχολές και την επιμόρφωσή τους.

5. Η αξιολόγηση που έχει σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδεθεί άμεσα με το σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έχει νόημα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρώτα και πρώτιστα προκειμένου να αντισταθμιστούν οι ελλείψεις τους. Και οι ελλείψεις τους υποτίθεται ότι διαπιστώθηκαν στην αξιολόγησή τους.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Στην Ελλάδα μέχρι το 1882 ο κύριος θεσμός εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπήρξε αυτός της εξέτασης- μέτρησης της επίδοσης του μαθητή και της επιθεώρησης και βαθμολόγησης του διδακτικού έργου και του ήθους του εκπαιδευτικού με στόχο την προαγωγή του. Ο θεσμός του Επιθεωρητή, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), υπήρξε ο μακροβιότερος (από τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι το 1882) και από τους βασικότερους στο διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Με τη σύσταση, λοιπόν, του πρώτου σχολικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, διορίζονται και οι πρώτοι επιθεωρητές (διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830), με βασικές αρμοδιότητες την επιτήρηση της εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα σχολεία και τον καθορισμό του αν κάποιος δάσκαλος έπρεπε να μείνει στην υπηρεσία ή όχι.

«Οι Βαυαροί στη συνέχεια, με τα διατάγματα του 1834 και του 1836, θα διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Λόγω έλλειψης δασκάλων θα κρατήσουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο στα σχολεία, η οποία θα συστηματοποιηθεί από τον Ι.Κοκκώνη. Ο «Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής» του Ι. Κοκκώνη (1842), που είναι ουσιαστικά το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, εκτός από τις οδηγίες για τις τεχνικές διδασκαλίας, περιλαμβάνει και μια σειρά από οδηγίες για τη συμπεριφορά και την ηθική του δασκάλου, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν από τον επιθεωρητή ή να κοινοποιηθούν σ' αυτόν από μέλη της τοπικής κοινωνίας όπου εργάζεται ο δάσκαλος». (Κάτσικας κ.ά, 2007, σ.69-70)

Σε όλα τα νομοσχέδια της εκπαίδευσης που υποβάλλονται την περίοδο από το 1842 μέχρι το 1895, που ψηφίζεται ο νόμος ΒΤΜΘ', γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο ρόλο των επιθεωρητών. Στο νομοσχέδιο που υποβάλλει ο υπουργός Παιδείας Ανδρέας Αυγερινός (1880) αναφέρεται ότι οι επιθεωρητές πρέπει να «ποδηγετώσιν εν τη διδασκαλία τον διδάσκαλον», καθώς «ο επιθεωρητής είναι η μόνη εγγύησις της ακριβούς εφαρμογής των σχολικών νόμων και της ερρύθμου των σχολείων και κανονικής κινήσεως...είναι ο της πολιτείας εκπρόσωπος...Άνευ πεφωτισμένης επιθεωρήσεως η εργασία του διδασκάλου, ως δημοσίου λειτουργού, ήθελε μένει ανεξέλεγκτος...».



Με το Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 «περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως» ο επιθεωρητισμός συστηματοποιείται και αναβαθμίζεται. Η χώρα διαιρείται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθιερώνεται ο θεσμός του νομαρχιακού επιθεωρητή και βοηθού επιθεωρητή. Οι επιθεωρητές καθορίζουν την υπηρεσιακή και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ασκώντας έλεγχο, πολλές φορές, ακόμα και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών (Λέφας, 1942)

«Σημαντικό είναι ότι όχι μόνο ο έλεγχος της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού αποτελεί στοιχείο της αξιολόγησής του αλλά- σε ορισμένες περιόδους- συγκεκριμενοποιείται και στον έλεγχο των πολιτικών του πεποιθήσεων, είτε αυτό δηλώνεται ευθέως είτε περιλαμβάνεται στον τομέα της αξιολόγησης της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού». (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας 2002, σ.115)

Στη δεκαετία του 1930 ο Επιθεωρητής είναι υποχρεωμένος να εναρμονίσει δύο αντιτιθέμενα λειτουργήματα. Το ένα το λειτούργημα του δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος δρα κατ' εντολήν, το άλλο το υψηλό αξίωμα του παιδαγωγού, ο οποίος δρα συμμορφούμενος με τα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας που στηρίζεται στην επιστημονική αλήθεια και το παιδαγωγικό ιδεώδες.

Κατά την επίσκεψή του στο σχολείο, παρατηρούσε τα πάντα εξακολουθώντας την ίδια μορφή επιθεώρησης, όπως αυτή λειτούργησε 100 χρόνια πριν.

Έλεγε (Αρχιμανδρίτης, 1957, σ.127-128):

1. «την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (αύλειο χώρο, γραφεία, αίθουσες, επίπλωση, αερισμό, φωτισμό, βιβλιοθήκες, κ.λπ.).
2. Την τακτική ή ελλιπή σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, το σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, την αφομοίωση της παρεχόμενης ύλης.
3. Την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων, ελαττώματα ή προτερήματα αυτών, την προετοιμασία για τη διδασκαλία, την τήρηση των βιβλίων, τη σύνταξη εγγράφων, τη συμμετοχή σε συνέδρια, την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.»

«Εξυπακούεται ότι οι επισκέψεις των επιθεωρητών εξακολουθούσαν να γίνονται αιφνιδιαστικά. Τα πάντα όμως επιθεωρούνταν μέσα σε ελάχιστο χρόνο δηλαδή 2-3 ώρες και στην καλύτερη των περιπτώσεων μία φορά το χρόνο. Τις περισσότερες φορές μία φορά κάθε 3-5 χρόνια». (Αθανασίου, 1998, σ.268)

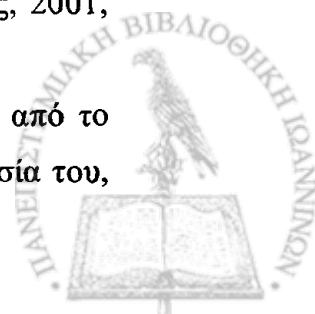


Η μονομερής παρακολούθηση του διδακτικού έργου από τους επιθεωρητές με έμφαση στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και όχι στο περιεχόμενο αυτής, τους οδήγησε να γίνουν μεροληπτικοί, ελάχιστα καθοδηγητικοί και σχεδόν ανεπιθύμητοι στους εκπαιδευτικούς. Η εποπτεία των σχολείων ήταν ελλιπής και ο επιθεωρητής λόγω του φόρτου εργασίας και της έλλειψης χρόνου, αδυνατούσε να σχηματίσει αντικειμενική άποψη για την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, να παραμείνει σε μια σχολική μονάδα τόσο ώστε να εκτιμήσει ο ίδιος τα της σχολικής ζωής και να ρυθμίσει πολύπλευρα το εποπτικό και παιδαγωγικό του έργο. Περιοριζόταν μόνο στο διδάσκοντα.

«Η εν γένει στάση και συμπεριφορά των επιθεωρητών ήταν ψυχρή. Οι περισσότεροι ήταν σοβαροί, ολιγόλογοι, σκυθρωποί, υπερόπτες και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν ένα χάσμα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Κατά το χρόνο της επιθεώρησης ο επιθεωρητής καθόταν στην έδρα ή στο τελευταίο θρανίο και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας κρατούσε σημειώσεις. Υπέβαλε ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κάθε φορά που ήθελε και με τη λήξη του μαθήματος επέστρεφε με τις πολύτιμες σημειώσεις του για την αποδοτικότητα και το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο γραφείο του, όπου συνέτασσε την «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» του εκπαιδευτικού. Η συζήτησή του με αυτόν, μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας ήταν από υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. Το κλίμα που δημιουργούνταν μετά την επιθεώρηση, ήταν φυσικό, να είναι αρνητικό και υποτιμητικό για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος ένιωθε την προσωπικότητά του να καταπιέζεται». (Αθανασίου, Χαμπηλομάτη 2006, σ.4)

«Τα απαιτούμενα προσόντα για κατάληψη θέσης Επιθεωρητή μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο καθορίζονταν με τον Α.Ν. 1112/1946 και συμπληρώθηκαν με τον Α.Ν. 1857/23.6.1951. Σύμφωνα με αυτούς τους αναγκαστικούς νόμους οι Επιθεωρητές θα έπρεπε να είναι μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι, με δεκαετή προϋπηρεσία στα σχολεία, με «άμεμπτο ήθος» και ευδόκιμη υπηρεσία, η οποία θα κρινόταν από το Γνωμοδοτικό και Διοικητικό Συμβούλιο με βάση τις εκθέσεις των Επιθεωρητών για τους υποψηφίους, ενώ θα έπρεπε να υποβληθούν και σε γραπτές εξετάσεις. Με το Ν.Δ. 3379/1955 έχουμε την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων και την επιλογή των επιθεωρητών βάσει των ατομικών τους φακέλων. Με το Β.Δ. της 12-6-1958 επανέρχεται εκ νέου ο γραπτός διαγωνισμός». (Καραφύλλης, 2001, σ.77)

Οι δεκαετίες που ακολουθούν, του 1960 και 1970, χαρακτηρίζονται από το φόβο προς το πρόσωπο του επιθεωρητή, το άγχος που προκαλούσε η παρουσία του,



την προδιαγεγραμμένη διδακτική μέθοδο, η οποία επιβαλλόταν στους εκπαιδευτικούς και την καταπίεση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για να επιζήσουν έπρεπε συχνά να καταφύγουν στη δουλοπρέπεια και την κολακεία.

Με το νομοθετικό διάταγμα 651/1970 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδευτικής και Διοικήσεως του προσωπικού αυτής» συγκροτείται ένα ολόκληρο σώμα «πραιτοριανών» προκειμένου να ελεγχθεί ιδεολογικά και πολιτικά η εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η ιδιωτική του ζωή. Ο Διευθυντής του σχολείου, ο Επιθεωρητής, ο νομαρχιακός Επιθεωρητής, ο γενικός Επιθεωρητής και τέλος ο εκπαιδευτικός Σύμβουλος είναι μια σειρά από πρόσωπα που θα χρησιμοποιήσουν το μηχανισμό της αξιολόγησης προκειμένου να ποδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς. Έτσι μια φορά το χρόνο ο εκπαιδευτικός έπρεπε να αξιολογηθεί και να συνταχθεί «έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας», η οποία έμπαινε στον υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού και τον ακολουθούσε σε ολόκληρη την υπηρεσιακή του ζωή. «Οι τομείς που αξιολογούσαν οι Επιθεωρητές δεν αφορούσαν ουσιαστικά τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, καθώς αυτή ελάχιστα απασχολούσε το σύνολο του σχεδίου της έκθεσης- μόλις το 1/6. Τα υπόλοιπα 5/6 είχαν σχέση με τα πολιτικά φρονήματα του εκπαιδευτικού και το πόσο υποταγμένος ήταν στο καθεστώς, το πόσο πειθήνια ακολουθούσε τις εντολές των ανωτέρων του και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική» (Κάτσιας- Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας 2007, σ.89). «Αν ξεφυλλίσουμε εκθέσεις Επιθεωρητών, θα συγκεντρώσουμε ένα χαρακτηριστικό θησαυρό: υπάκουος, εχέμυθος, ειλικρινής, τίμιος, πρόθυμος, νομιμόφρων, προσεκτικός, νομοταγής, εθνικόφρων, κ.ά.» (Μαυρογιώργος, 1993, σ.150)

«Στα μέσα της δεκαετίας του '70, μετά την πτώση του δικτατορικού καθεστώτος εμφανίσθηκε η γενεαλογία της απονομιμοποίησης του συστήματος αξιολόγησης. Η πρώτη μεταδικτατορική Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ θέτει ως πρώτο αίτημά του κλάδου την «κάθαρση» των Επιθεωρητών και προτείνεται η αντικατάσταση του όρου «Επιθεωρητής» με τον όρο «Σχολικός Σύμβουλος». Ωστόσο ο Σχολικός Σύμβουλος, όπως προβάλλεται στις θέσεις της ΔΟΕ δε συγκροτεί ένα νέο θεσμό, απλώς αποτελεί ένα νέο «όρο». Ως προς το ρόλο της Εποπτείας στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού δε διατυπώνεται καμιά αμφισβήτηση». (Δούκας, 1996, σ.24)



Στη συνέχεια ακολούθησε ο Ν.309/76 «περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης» και το Π.Δ. 51/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαίδευσης»

Σύμφωνα με το νόμο 309/1976 ο διευθυντής του σχολείου υποβάλλει «Ειδικήν Έκθεσιν» στον αρμόδιο Επιθεωρητή για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έκθεση η οποία αναφέρεται στους τρεις από τους πέντε τομείς ουσιαστικών προσόντων που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού («Διοικητικών», «Ευσυνειδησία», «Δράσις και Συμπεριφορά»). Ο Επιθεωρητής οφείλει να λάβει υπόψη του την έκθεση του διευθυντή κατά τη σύνταξη της δικής του έκθεσης, να δικαιολογήσει τις τυχόν διαφωνίες του και να συνυποβάλει τις δύο εκθέσεις.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Αρχείο των Γ', Δ' και ΙΓ' ΕΔΕ Δυτικής Αττικής (Ζαμπέτα, 1997, σ.199) οι Εκθέσεις Ουσιαστικών προσόντων της περιόδου 1976-1980 εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

α. «Αντιεπισημονικότητα και προσκόλληση σε ξεπερασμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις του περασμένου αιώνα.

β. Πλήρη σύγχυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης.

γ. Σύγχυση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με στοιχεία της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών.

δ. Σαφή ιδεολογική θέση ως προς την οποία κρίνονται οι εκπαιδευτικοί («η πίστη και η αφοσίωση προς την παράδοση και τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη...της δίδουν τον χαρακτηρισμό της εξαιρέτου»).

ε. Μεροληψία που πλήττει κυρίως τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα. Όλες οι εκθέσεις που αφορούσαν εκπαιδευτικούς με 1 έως 2 έτη υπηρεσίας είχαν πολύ μειωμένους βαθμούς σε σχέση με το μέσο όρο. Ενώ στους αρχαιότερους υπηρεσιακά η κλίμακα βαθμολογίας κυμαινόταν από 8-10, στους νεώτερους ήταν από 6-9».

«Την περίοδο 1974-81 στο περιοδικό Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, προτείνεται η διεύρυνση των κριτηρίων αξιολόγησης των δασκάλων: αντικατάσταση της αριθμητικής βαθμολογίας από χαρακτηρισμό και, για δίκαιη και αντικειμενική κρίση, να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο η προσωπικότητα του δασκάλου ή η επίδοση των μαθητών αλλά και οι συνθήκες του σχολείου». (Σούρλας, 1975, σ.2-4)

«Για τους Επιθεωρητές ζητείται αξιοκρατία και αντικειμενικότητα κατά την επιλογή τους. Προτείνεται η διαφοροποίηση των κριτηρίων, ώστε να περιοριστεί η επιρροή των κομματικών και πελατειακών δικτύων για την επιλογή τους.» (Τσούχλος, 1976, σ.44-46)



Γενικά το ενδιαφέρον των συγγραφέων στρέφεται στην αμφισβήτηση των τρόπων επιλογής και ελέγχου εκπαιδευτικών και στελεχών, χωρίς όμως αντίστοιχη αντιμετώπιση της αξιολόγησης των μαθητών.

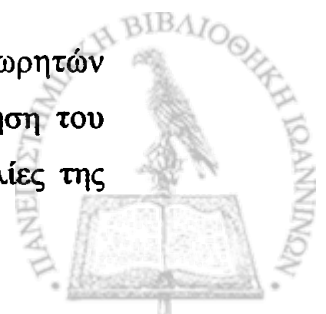
«Σε γενικές γραμμές ο θεσμός του επιθεωρητή έτσι όπως λειτούργησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο καλή οργάνωση και να διέθετε, υπερκεράστηκε από τις απαιτήσεις των αλλαγών και τις επίμονες εντάξεις του στο πνεύμα και στις δυνάμεις ενός επιστημονικού πολιτικού και κοινωνικού υπερσυντηρητισμού. Ο επιθεωρητής δε στάθηκε δίπλα στον εκπαιδευτικό, αρωγός στο διδακτικό του έργο, να τον νουθετήσει πώς θα προωθήσει την ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση, την «παραδοχή» του άλλου, την παιδευτική και κοινωνική εντιμότητα, να δείξει πώς το ανθρώπινο αυτό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και τη «δημιουργική δραστηριότητά του» ώστε να βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και όχι του ατομικιστικού ανθρώπου. (Φράγκος, 1985, σ.35-36)

3.2 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Στο Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ το 1981 εμφανίζεται το αίτημα κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Στο προτεινόμενο σύστημα δεν υπάρχουν επόπτες. Υπάρχει ο θεσμός του Εκπαιδευτικού Συμβούλου. Το σημερινό συγκεντρωτικό αυταρχικό σύστημα έχει την ανάγκη του Επιθεωρητή, του αστυνόμου, εκείνου που με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των καθηγητών. Ένα αποκεντρωμένο και δημοκρατικό σύστημα έχει την ανάγκη του Επιστήμονα, του Παιδαγωγού, του Ψυχολόγου, του Καθοδηγητή...»

«Το προτεινόμενο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με την εισήγηση του συνεδρίου, από την αποκέντρωση και τον εκδημοκρατισμό. Μέσα στα πλαίσια αυτά οριοθετείται, για πρώτη φορά, ο νέος θεσμός, του εκπαιδευτικού συμβούλου, σε αντικατάσταση των επιθεωρητών-εποπτών. Στις εισηγήσεις του συνεδρίου της ΟΛΜΕ δεν περιλαμβάνονται τα θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και δε συγκεκριμενοποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου». (Δούκας, 1996, σ.29)

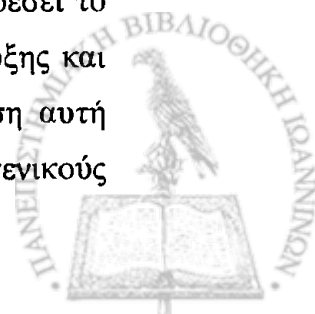
Η παγιωθείσα αρνητική άποψη για το ρόλο και τη συμβολή των Επιθεωρητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας είχε ως αποτέλεσμα η κατάργηση του θεσμού αυτού να αναφερθεί ως άμεση προτεραιότητα στις πρώτες εξαγγελίες της



νέας κυβέρνησης μετά τις εκλογές του Οκτώβρη το 1981. Πράγματι με το Ν. 1304/82 (ΦΕΚ 144 Α΄/7-12-82) καταργείται ο θεσμός των Επιθεωρητών, οι οποίοι τίθενται προσωρινά στη διάθεση του υπουργού Παιδείας και εισάγεται ο «λαογέννητος» (Βαγενάς 2001, Μαυρογιώργος 2003) θεσμός των Σχολικών Συμβούλων. Οι καταργούμενοι Επιθεωρητές του Ν.309/76 μπορούν να υποβάλλουν δήλωση ώστε να κριθούν για σχολικοί σύμβουλοι. Εφόσον δεν επιθυμούν να κριθούν ή δεν επιλεγούν ως σχολικοί σύμβουλοι «αναλαμβάνουν καθήκοντα διευθυντών των σχολείων διατηρώντας το βαθμό και το μισθό τους» (Ν.1304/82, άρθρ.21, παρ.2)

Η αρθρογραφία αυτή της περιόδου σε επιστημονικά περιοδικά και εφημερίδες (Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου 1983, Ο.Λ.Μ.Ε. 1982), δίνει το στίγμα των προσδοκιών του εκπαιδευτικού κόσμου από το νέο αυτό θεσμό. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982 καθιέρωσε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όχι απλά για να αντικαταστήσει το θεσμό του Επιθεωρητή ή να αναβαθμίσει ποιοτικά το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, αλλά πάνω απ' όλα για να γίνει ο εμπνευστής και εκφραστής ενός νέου πνεύματος, με το οποίο θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγούν τη νέα γενιά, σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία. Ο θεσμός έγινε για να καλύψει ουσιαστικές ανάγκες της εκπαίδευσής μας, ρόλος που αποτελεί την κυριότερη διάστασή του και τον συνδέει άμεσα με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ανάγκες αυτές, προϊόν κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών εξελίξεων, οδήγησαν σε αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης και στον εκδημοκρατισμό της παιδείας, στην ανανέωση του περιεχομένου σπουδών και διδακτικών βιβλίων για το μαθητή και για το δάσκαλο, στην εισαγωγή νέων μαθημάτων και κυρίως στην υιοθέτηση άλλης σχέσης επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, σε κλίμα συνεργασίας και όχι επιβολής. Ο εκδημοκρατισμός της παιδείας ιδιαίτερα επέβαλε αλλαγές στους τρόπους προσέγγισης των αντικειμένων διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους, ώστε να υπηρετηθεί ο σκοπός της εκπαίδευσης που είναι «περισσότερη και καλύτερη παιδεία για όλους.»

«Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για σοβαρές αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου. Απαιτείται προγραμματισμός, εφαρμογή, παρακολούθηση και αξιολόγηση της προσπάθειας, ώστε να μπορέσει το σχολείο μας να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της Τεχνολογικής ανάπτυξης και να σφυρηλατήσει τις μεγάλες ηθικές αξίες του Ανθρωπισμού. Η απαίτηση αυτή συνεπάγεται πολύπλευρη μέριμνα εκ μέρους της πολιτείας προς δύο γενικούς



άξονες: την εξασφάλιση των καλύτερων δυνατών συνθηκών, υλικών και πνευματικών, για τη λειτουργία των σχολείων και την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν το επίμοχθο έργο της διδασκαλίας και της αγωγής. Σε αυτό το μεγάλο έργο των εκπαιδευτικών έρχεται βοηθός, συμπαραστάτης, οδηγητής και εμπυχωτής ο Σχολικός Σύμβουλος». (Καραγεώργος, 1994, σ.35-36)

Ο Ν.1304/82 στην ουσία διασπά τις αρμοδιότητες του Επιθεωρητή σε δύο νέους θεσμούς. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν το σκέλος της Επιστημονικής Καθοδήγησης, ενώ οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και γραφείων Εκπαίδευσης αναλαμβάνουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. (Γέρου, 1984)

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι μετακλητοί με θητεία τεσσάρων ετών η οποία μπορεί να ανανεωθεί μέχρι δύο φορές. Ειδικό συμβούλιο κρίσης επιλέγει σχολικούς συμβούλους από κατάλογο υποψηφίων ενώ προκειμένου να ανανεωθεί η θητεία τους υπόκεινται σε επανάκριση. Καταρχήν συνιστώνται 300 θέσεις Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, 20 θέσεις Προσχολικής Αγωγής και 8 Ειδικής Αγωγής. Αργότερα οι θέσεις αυτές αυξάνονται. Προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης Σχολικών Συμβούλων είναι η 15ετής εκπαιδευτική υπηρεσία, ενώ τα κριτήρια επιλογής αναφέρονται στην επιστημονική συγκρότηση, τις σπουδές και τις δημοσιεύσεις του υποψηφίου. Επίσης βασικά κριτήρια είναι “η υπηρεσιακή κατάρτιση, η κοινωνική προσφορά, το αξιολογικό εκπαιδευτικό έργο και η δημοκρατική προσωπικότητα των υποψηφίων” (Ν.1304/82, αρθρ.17 παρ.2). Οι αποδοχές των Σχολικών Συμβούλων, κατά τη διάρκεια της θητείας τους “αντιστοιχούν με τις αποδοχές του επίκουρου καθηγητή Α.Ε.Ι. περιοχής Αττικής” (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Δ1/15951/18-11-85).

Οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων περιγράφονται πολύ γενικά στο νόμο (ο Σχολικός Σύμβουλος “συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό... επισκέπτεται τα σχολεία... μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού...”), ενώ οι ουσιαστικές λεπτομέρειες παραπέμπονται σε Π.Δ. Οι μόνες ρυθμίσεις για τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων είναι αυτές που θεσπίζονται με το Π.Δ.214/84 (ΦΕΚ 77 Α’/29-5-84) και οι οποίες είναι εξίσου γενικόλογες και αόριστες. Με βάση αυτό το θεσμικό πλαίσιο ο Σχολικός Σύμβουλος έχει τις εξής αρμοδιότητες: α. την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το περιεχόμενο της δουλειάς του στην τάξη, β. τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο περιφέρειας και σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, γ. τη γενικότερη



επιμόρφωση αλλά και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε τρέχοντα θέματα (νέων προγραμμάτων, βιβλίων κ.λπ.), δ. την προώθηση της επιστημονικής έρευνας στην περιφέρειά τους, ε. την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειας, ενώ “συμμετέχει” και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στ. συνεργάζεται με τους διοικητικούς προϊσταμένους, το Νομόρχη, τους Συλλόγους Γονέων, τους συνδικαλιστικούς φορείς, την τοπική Αυτοδιοίκηση κ.λπ. για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον (Π.Δ.214/84).

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί στην προκειμένη φάση είναι ότι παρά το διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, το εποπτικό έργο που αναλαμβάνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν μπορεί να απαλλαγεί από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα. «Και τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι, τόσο η διοίκηση, όσο και η εποπτεία της εκπαίδευσης θεωρούμενες από άποψη λειτουργική δε μπορούν να διαχωριστούν η μία από την άλλη. Και οι δύο συνεργάζονται, συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στις δραστηριότητές τους, αλληλοσυμπληρώνονται και αμοιβαία μετέχουν σε ενέργειες κατά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρόβλεψη και η εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών, που ευνοούν τη μάθηση είναι κοινός σκοπός και των δύο. Ασφαλώς καταβλήθηκε σοβαρή προσπάθεια από μέρους της πολιτείας, προκειμένου το εποπτικό έργο των σχολικών συμβούλων να περιοριστεί στο επιστημονικό και παιδαγωγικό μέρος της εκπαίδευσης, αλλά τελικά δεν κατέστη δυνατή η υπέρβαση της σύμπραξής τους στη διοίκηση, λόγω δομολειτουργικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του ρόλου του εποπτεύοντος σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση του διδάσκοντος. Η σχέση διοίκησης και εποπτείας είναι μια σχέση παράλληλων ρόλων, η επιτυχία των οποίων βασίζεται στην αρμονική συλλειτουργία τους». (Λαζαρίδης, 2005, σ.3)

Το παρακάτω παράδειγμα βασισμένο στις διατάξεις του Ν.1304/82 και του Π.Δ.214/84 προσφέρει αποδεικτικά μια κάτοψη διαπλοκής των ρόλων διοίκησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου (Γιοκαρίνης, 2000, σ.31):



Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ μεριμνά για τη(ν)

- Στελέχωση του σχολείου με ανάλογο διδακτικό προσωπικό.
- Εξασφάλιση αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής (επαρκείς αίθουσες, εποπτικό υλικό, βιβλιοθήκη κ.λ.π.).
- Αντιμετώπιση κτιριακών ελλείψεων και τεχνολογικού εξοπλισμού.

Η εποπτεία του Σ.Σ. μεριμνά για τη(ν)

- Κατάρτιση ωρολόγιου εβδομαδιαίου προγράμματος- κάλυψη προβλεπόμενης ύλης. Παρακολούθηση εφαρμογής από το διδακτικό προσωπικό.
- Παρακολούθηση της λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών και της αξιοποίησης εποπτικού υλικού
- Αντιμετώπιση παιδαγωγικών και διδ/κών προβλημάτων που μπορεί να συνδέονται και με ελλείψεις υποδομής.

Πίνακας 3.1

Με την ψήφιση του Νόμου πλαισίου 1566/1985 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αξιολόγηση ρυθμίζεται εκ νέου και μια σειρά σχεδίων Π.Δ. εμφανίζονται στο προσκήνιο. Αυτά τα Π.Δ. ουδέποτε θα εφαρμοστούν στην πράξη λόγω των αντιδράσεων και των πιέσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων που θεωρούν ότι τα σχέδια των προεδρικών διαταγμάτων «δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες».

Το 1987 επανέρχεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς δόθηκε στη δημοσιότητα νέο σχέδιο προεδρικού διατάγματος. Το σχέδιο αυτό συνιστά τομή σε σχέση με τις μέχρι τότε προσπάθειες, καθώς μετατοπίζει το κέντρο βάρους της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Καταρχάς σε αυτό το σχέδιο αλλάζει ο ορισμός της αξιολόγησης. Δεν πρόκειται πλέον για «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» αλλά για «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων». Ενώ στα προηγούμενα σχέδια προεδρικών διαταγμάτων η αξιολόγηση οριζόταν ως «εκτίμηση της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού», σε αυτό το σχέδιο η αξιολόγηση ορίζεται ως «εκτίμηση του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα». Το σχέδιο προεδρικού διατάγματος (άρθρο 2) προβλέπει ότι στο κάθε σχολείο ο σύλλογος διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάνει προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται αποτίμηση του αρχικού προγραμματισμού με βάση την υλοποίηση του αρχικού σχεδίου υπό την εποπτεία



του σχολικού συμβούλου (άρθρο 3). (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας 2007)

Το 1992 το ΥΠ.Ε.Π.Θ προωθεί σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και, όπως είναι αναμενόμενο, ένας νέος κύκλος αντιπαραθέσεων και κινητοποιήσεων αρχίζει. Η επιχειρούμενη αξιολόγηση καταγγέλλεται από την εκπαιδευτική κοινότητα και η συνδικαλιστική πίεση που ασκήθηκε την περίοδο αυτή άφησε το Π.Δ. σε εκκρεμότητα για έναν ολόκληρο χρόνο. Τελικά όμως το 1993 δημοσιεύεται το Π.Δ. 320/1993 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτό το Π.Δ. ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Ο δε διευθυντής σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία- επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές. Η κλίμακα βαθμολόγησης σε όλες τις περιπτώσεις είναι από 10 έως 50 μόρια. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών καταγγέλλουν το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για επιστροφή στον “επιθεωρητισμό” και για ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο και αστυνόμευση της παιδαγωγικής πράξης. Όμως και τούτο το Π.Δ. δεν εφαρμόστηκε στην πράξη, καθώς το πρόλαβαν οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις με τις εκλογές του Οκτωβρίου του 1993. Η νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την αριθμ. Δ/24168/25-11-1993 εγκύκλιό της συνιστά στους σχολικούς συμβούλους και στους διευθυντές των σχολείων να απέχουν από την αξιολόγηση ενόψει νέας μελέτης για την αναμόρφωσή της. Στην ουσία δηλαδή καταργεί το Π.Δ. 320/1993, αφού το καθιστά ανενεργό.

Για τέσσερα περίπου χρόνια το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου χάνεται από το προσκήνιο και εμφανίζεται ξανά το 1997, με την ψήφιση του Νόμου 2525/1997. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του ν. 2525/97 ορίζεται πως «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».

Η αξιολόγηση αφορά όλους τους τύπους των σχολείων, εστιάζεται στην «επάρκεια των εκπαιδευτικών», την «απόδοση των σχολικών μονάδων» και γενικότερα στην «αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο». (§ 3)



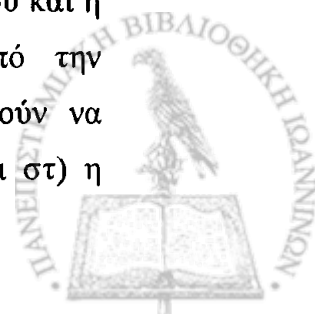
Η αξιολόγηση ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). (§ 4)

Για την εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό των Σχολικών Συμβούλων συστήνεται Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.). Ακόμη ιδρύονται τα Περιφερειακά κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.ΣΕ), τα οποία έχουν ως έργο τη συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων που θα διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και το σχεδιασμό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 9).

Διαμορφώνεται δηλαδή ένα πυραμιδωτό, ιεραρχικό σχήμα, σε έξι επίπεδα αξιολόγησης, που στη βάση του έχει τους εκπαιδευτικούς. Η μονιμοποίηση, η υπηρεσιακή εξέλιξη και η επιλογή τους, για τη στελέχωση κάθε επιπέδου της εκπαίδευσης εξαρτάται από τις «εκθέσεις» που συντάσσουν οι διοικητικοί (Διευθυντής, Προϊστάμενος Διεύθυνσης και Γραφείου) και οι επιστημονικοί προϊστάμενοι τους (Σχολικοί Σύμβουλοι). Η αξιολόγηση είναι εξωτερική, αφού διενεργείται από φορείς που στην πλειονότητά τους δεν αποτελούν μέρος της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα είναι φορείς διοικητικής εξουσίας. Η έκθεση αξιολόγησης του Διευθυντή αναφέρεται ως «εσωτερική αξιολόγηση». (§ 4,θ)

Οι διατάξεις αυτές θα δεχθούν τη συνολική ή επιμέρους απόρριψη από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα το Σ.Μ.Α., αν και η συνολική του θεώρηση, θέτει τις βάσεις για ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό με τη συμμετοχή των τοπικών φορέων. Το όλο σύστημα θα χαρακτηριστεί «αυταρχικό σύστημα ελέγχου» και οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών θα αντιταχθούν σε οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής του.

Η υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 συμπληρώνει και εξειδικεύει το άρθρο 8 του ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188 Α'). Επίσης με το άρθρο 1.4. ορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: «α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική ευστοχία, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με τη διαπίστωση, με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και στ) η



διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής».

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός ο Σχολικός Σύμβουλος εποπτεύει το έργο του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί η διάκριση της εποπτείας/ επιθεώρησης σε γενική και κλινική. (Cogan 1973)

Η γενική εποπτεία αναφέρεται σε διοικητικά ή εκτός τάξης θέματα. Ασχολείται με τα αναλυτικά προγράμματα και τη δομή της εκπαίδευσης στο σύνολό της έξω και μέσα στο σχολείο. Η κλινική εποπτεία ασχολείται με αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη. Ωστόσο οι Sergiouvanni & Starrat (1983) ορθώς επισημαίνουν ότι οι δύο αυτές περιοχές της εποπτείας είναι αλληλοεξαρτώμενες.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/27-8-98 θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοικητική διαδικασία αξιολογούνται κυρίως από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στο Σχολικό Σύμβουλο ανατίθεται αποκλειστικά η κλινική εποπτεία η οποία συνίσταται σε μια διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επόπτη και στον εκπαιδευτικό με αναφορά στη διδασκαλία.

Στη συνέχεια ο σχολικός Σύμβουλος προβαίνει στη σύνταξη της έκθεσης αφού λαμβάνει υπόψη του:

A. Την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στα ενημερωτικά σεμινάρια ή τις επιμορφωτικές συναντήσεις, τις επισκέψεις του στο σχολείο ή την αίθουσα διδασκαλίας, όπως και τη συνεργασία τους για την επίλυση επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών θεμάτων.

B. Συγκεκριμένα στοιχεία που θα προκύψουν από την παρακολούθηση δύο ωριαίων διδασκαλιών.

Προκύπτει όμως στο σημείο αυτό το εξής ερώτημα: « Με βάση ποια κριτήρια χαρακτηρίζεται μια διδασκαλία καλή, κακή, μέτρια κ.λπ.» Ο Σάββας (2001, σ.26) θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο «οδηγούμαστε σε μια νέα αυστηρή τυποποίηση της διδασκαλίας. Επιβάλλεται μια μονοδρομική πορεία της διδασκαλίας η οποία καταστρέφει τη δυναμική σχέση μεταξύ δασκάλου- μαθητή και κάθε ανατροφοδοτική διαδικασία.»

Με το Π.Δ. 140/1998 προβλέπονται οι σχετικές ρυθμίσεις των όρων και της διαδικασίας μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής του επάρκειας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας του



εκπαιδευτικού, τριμελής επιτροπή (από μέλη Σ.Μ.Α.) εξετάζουν τον υπηρεσιακό φάκελό του, την πληρότητα μιας επιστημονικής εργασίας που πρέπει να εκπονήσει ο αξιολογούμενος σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητά του, καθώς και την επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έχει συντάξει ο ίδιος. Η τριμελής επιτροπή λαμβάνει υπόψη της τις εκθέσεις αξιολόγησης που έχουν συνταχθεί από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και συντάσσει την τελική, δική της έκθεση.

• Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ολοκληρώνεται με την Γ2/4791/1998 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (διευκρινιστική της Υ.Α. Δ2/1938/1998), που αφορά στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με την οποία καλούνται οι σχολικές μονάδες να συγκροτήσουν από μία πενταμελή ομάδα η κάθε μία, για την αυτοαξιολόγησή της. Και πάλι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντιτάσσονται και καταδικάζουν την επιχειρούμενη αξιολόγηση στο σύνολό της, ζητώντας την ακύρωσή της, ενώ παράλληλα προτρέπουν τους συλλόγους διδασκόντων να μη συγκροτήσουν τις ομάδες αυτοαξιολόγησης. Κατά την εκπαιδευτική κοινότητα, η πυραμιδωτή εξωτερική αξιολόγηση που θεσμοθετείται, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τη σχολική μονάδα, όπως αναφέρει ο Μποφυλάτος (1998, σ.17) δείχνει ότι « η πολιτική ηγεσία θα επιχειρήσει με τρόπο δημαγωγικό, αφενός μεν να χρυσώσει το χάπι της εξωτερικής αξιολόγησης με την παράλληλη αυτοαξιολόγηση και αφετέρου να εκθέσει τους εκπαιδευτικούς στα μάτια της κοινής γνώμης ως αρνητές της οποιαδήποτε μορφής αξιολόγησης». Οι αντιστάσεις που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ενάντια στην περιγραφείσα μορφή αξιολόγησης έχουν ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ποτέ και αυτή η μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ο Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», αποτελεί την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με αυτόν ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που προτάσσεται είναι «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές». Ορίζει ότι η αξιολόγηση «δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των



εκπαιδευτικών παραγόντων». Κύριος στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για «όλους τους μαθητές» καθώς εκτιμάται, ότι η «ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων». (άρθρο 4.1)

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποσκοπεί κυρίως:

1. Στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την επιστημονική συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση, τη διδακτική του ικανότητα και την επίδραση που ασκεί στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
2. Στην επισήμανση και αναγνώριση των τυχόν ελλείψεων ή αδυναμιών του εκπαιδευτικού και την περαιτέρω βελτίωση της παιδαγωγικής προσφοράς του, με την αξιοποίηση των «διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών».
3. Τη διαπίστωση των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού σώματος και το σχεδιασμό ανάλογου περιεχομένου επιμορφωτικών προγραμμάτων.
4. Την αξιοποίηση των αξιολογικών συμπερασμάτων για την αναγνώριση, ενίσχυση του έργου του εκπαιδευτικού και την παροχή κινήτρων για την επαγγελματική τους ανέλιξη.
5. Την καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. (άρθρο 5)

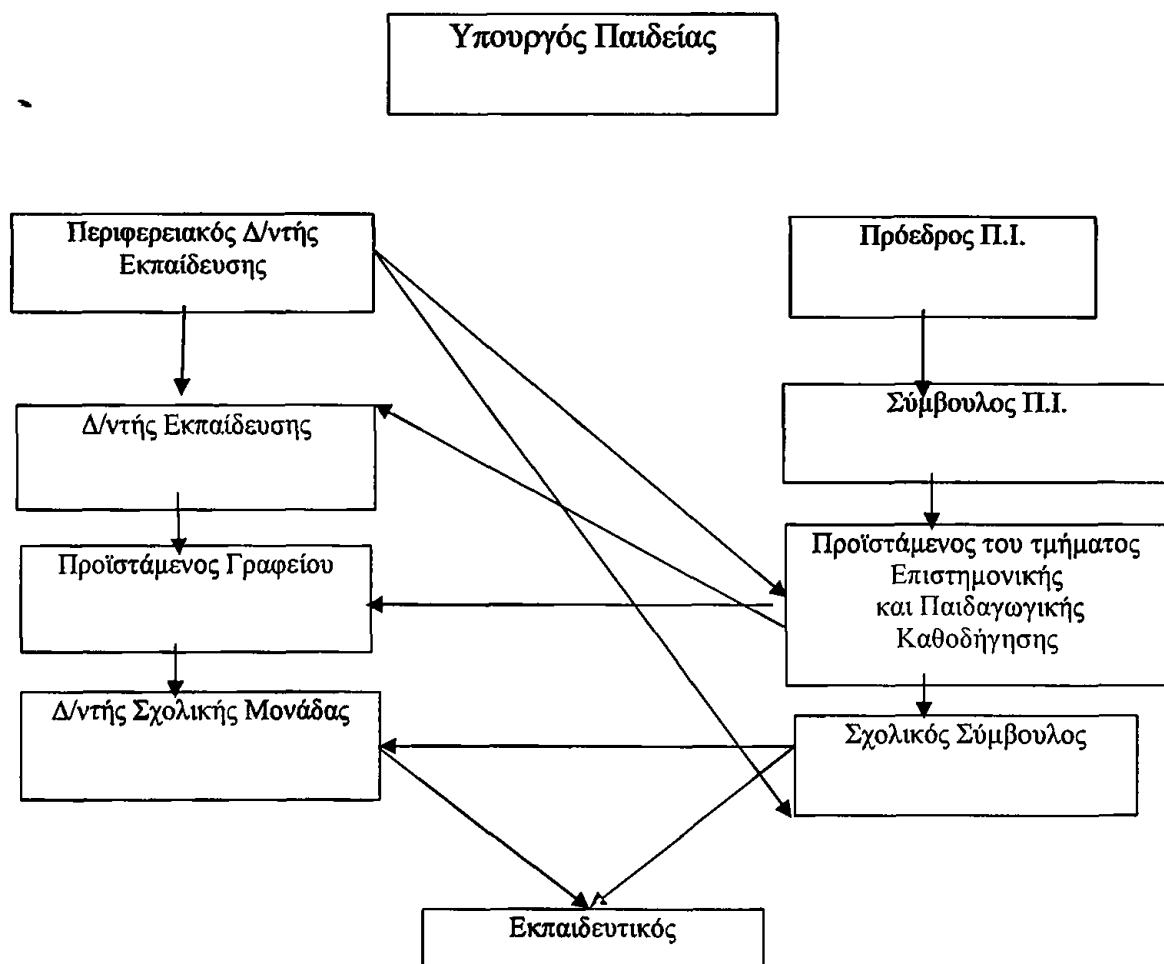
Σύμφωνα με το πλαίσιο του νόμου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών ακολουθεί ένα πυραμοειδές σχήμα όπου:

1. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας.
2. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή του Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή της Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας.
3. Ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.
4. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.



5. Ο Σχολικός Σύμβουλος, αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο οικείου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.

6. Ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Η πυραμίδα της αξιολόγησης όπως προκύπτει από το συγκεκριμένο νόμο ακολουθεί το εξής σχήμα:



Σχήμα 3.1

Με βάση τις διατάξεις του νέου Νόμου η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι περιοδική με συχνότητα: α) για τους υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικούς μια αξιολογική έκθεση στην πρώτη διετία, β) για τους εκπαιδευτικούς με 4 έτη υπηρεσία ανά τρία έτη, από 15 μέχρι 26 έτη υπηρεσίας ανά τέσσερα έτη και γ) για τα στελέχη της εκπαίδευσης ανά διετία.



Για τον Μαυρογιώργο (2003) άξιο παρατήρησης στο Ν. 2986/2002 είναι ότι στην πρώτη προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας προς αξιολόγηση βρίσκονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρειάζονται ενίσχυση και υποστήριξη από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και το χρόνο για να ενημερωθούν και να ενταχθούν ομαλά στο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, αντί οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να απομονωθούν από το σύστημα της αξιολόγησης για εποπτεία και έλεγχο θα έπρεπε να είχαν κοινωνικοποιηθεί στο σχολικό οργανισμό, ώστε μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα και τη συλλογική αναζήτηση να οδηγούνται στην εύρεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που θεωρητικά τουλάχιστον είναι το ζητούμενο της αξιολόγησής τους. Αν αναλογιστούμε, όμως ότι τα τελευταία χρόνια πολλοί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς εισέρχονται στη δημόσια εκπαίδευση μετά από εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π., όπου έχουν μια πρώτη εμπειρία αξιολόγησής τους ως εκπαιδευτικών, καταλήγουμε στο ότι η θετική έκβαση αυτής της εμπειρίας είναι πιθανό να τους επηρεάζει θετικά απέναντι στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και να εξασφαλίζει ευκολότερα τη συναίνεσή τους, διδάσκοντάς τους με τον καλύτερο τρόπο ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ενισχύονται οι συλλογικές μορφές παρέμβασης που θα συνέβαλλαν στην καταξίωση των εκπαιδευτικών ως συνόλου, αλλά οι ατομικές και μεμονωμένες, των οποίων τα αποτελέσματα όσο σημαντικά και να είναι δεν είναι δυνατό να απειλήσουν την αναπαραγωγή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο αφορά στα ακόλουθα πεδία:

α) Επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα

1. Επιστημονική συγκρότηση και επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων
2. Επιστημονική δραστηριότητα

β) Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα- δραστηριότητα

1. Σχεδιασμός και δόμηση της διδασκαλίας
2. Ευελιξία στη διδακτική πράξη
3. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας
4. Υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων- συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα
5. Σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργασιών
6. Ποιότητα μάθησης
7. Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης



8. Αξιολόγηση μαθητών.

Η δε αξιολόγησή του από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας αφορά στα εξής τρία πεδία:

1. Ανάλυση πρωτοβουλιών
2. Παιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού
3. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς- μαθητές- γονείς.

«Ακόμη συνεκτιμάται η συνέπεια και η υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του. Το κάθε πεδίο βαθμολογείται σε εκατοντάβαθμη κλίμακα (0-100) και ο τελικός βαθμός προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμών του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή». (Αθανασούλα- Ρέππα, 2005, σ.48)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του προβλέπεται να διενεργείται με ατομικές εκθέσεις. Ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα, χωρίς υποχρέωση, να υποβάλλει, μετά από πρόσκληση, έκθεση αυτοαξιολόγησης, εντός δεκαπενθημέρου (4.3.α)

Για τυχόν αυθαίρετες αξιολογικές κρίσεις των αξιολογητών ο νόμος προβλέπει την κοινοποίηση της αξιολογικής έκθεσης στον ενδιαφερόμενο και την υποβολή ένστασης, ενώπιον επιτροπών που συγκροτούνται με Υπουργικές Αποφάσεις μετά από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

«Όπως παρατηρούμε η νέα πρόταση αξιολόγησης δε διαφέρει ουσιαστικά από την προηγούμενη του Ν.2525/1997. Η διαφορά εντοπίζεται κυρίως στην κατάργηση των οργάνων αξιολόγησης του Σ.Μ.Α. και της Ε.Α.Σ.Μ., σώματα των οποίων η μονιμότητα από τη μια μεριά και ο εξωτερικός και ελεγκτικός χαρακτήρας από την άλλη, δημιουργούσαν πολλά ερωτήματα και ενδοιασμούς σχετικά με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και προκαλούσαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Στην ουσία η νέα πρόταση περιλαμβάνει μια ιεραρχική μορφή αξιολόγησης που ασκείται από τα ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας χωρίς να δραστηριοποιούνται συλλογικά και ισότιμα όλα τα μέλη που δικαιούνται να έχουν λόγο για το έργο του εκπαιδευτικού (σύλλογος διδασκόντων, γονείς, μαθητές), ούτε άλλωστε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Όπως φαίνεται λοιπόν, αν και στις διατυπώσεις του νόμου υπάρχει ευρύτητα και ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην πράξη όμως ο στόχος των νέων ρυθμίσεων δεν είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά η άνωθεν ατομική αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού». (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, σ. 49)

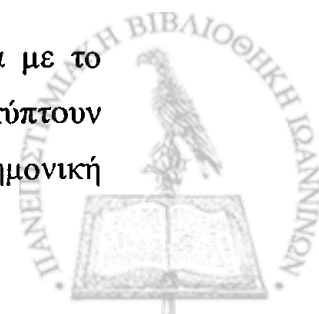


Οι (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας 2007) συμπληρώνουν ότι η ψυχή των «νέων μέτρων» όπως αποτυπώνονται στο Ν. 2986/2002 είναι η αναδόμηση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης με επίφαση την αποκέντρωση ώστε να διασφαλίζει έναν πανοπτικό και ασφυκτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Ενώ για τους (Γρόλλιο, Λιάμπα, Τζήκα (2002) ο Ν.2986/2002 στηρίζεται σε ιδεολογικοπολιτικές επιλογές οι οποίες έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν και συνεχίζουν με τη διπλή αξιολόγηση (από Διευθυντή και Σχολικό Σύμβουλο) η οποία διαμορφώνει ένα πυραμιδωτό, βαθμολογικό- μισθολογικό σχήμα ιεραρχικής κατάταξης των εκπαιδευτικών, μια βάση ασαφή κριτήρια και ελάχιστες εγγυήσεις δικαιοσύνης.

Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο- άρθρο 8, Ν. 1340/2002 περιλαμβάνονται 5 κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος:

1. Διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.
2. Προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινόμενου Α.Π. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται μαζί τους.
3. Επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης.
4. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, επισημαίνει αδυναμίες και δυσκολίες στην υλοποίησή του, παρέχει βοήθεια, ενισχύει πρωτοβουλίες και δημιουργεί θετικά κίνητρα.
5. Εφαρμόζει πρόγραμμα επιμόρφωσης για κάθε εκπαιδευτικό που εμφανίζει αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου. Ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στη συνεχή του φροντίδα και υποχρέωση είναι η επιστημονική και η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα.

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής Σχολικών Συμβούλων, σύμφωνα με το Π.Δ.25/2002 διακρίνονται: α) Σε κριτήρια που μοριοδοτούνται, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική



και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου β) Σε κριτήρια που θα συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων γ) Σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό σημείωμα αυτών και τα συνυποβαλλόμενα, κατά περίπτωση, αποδεικτικά στοιχεία καθώς και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής. Αυτά αναφέρονται στο συγγραφικό έργο και τη συμμετοχή στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, στην κοινωνική προσφορά των υποψηφίων, σε άλλες σπουδές που δε μοριοδοτήθηκαν και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που αποδεικνύει τις δεξιότητες του υποψηφίου όπως π.χ. καινοτόμες δράσεις. «Πρέπει επίσης να γίνεται προσεκτική αξιολόγηση του υποψηφίου και με βάση την αρχή της προβλεψιμότητας, δηλαδή να επιλέγεται ο υποψήφιος που παρουσιάζει τις περισσότερες πιθανότητες για μεταγενέστερη επιτυχία». (Κάντας, 1998, σ.132)

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ορφανού (2000) και αφορά τη σύγκριση των μοντέλων του «Επιθεωρητή» και του «Συμβούλου», διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα δύο συστήματα ως αντίθετα στη συνεισφορά τους. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η επιθεώρηση δεν ήταν βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς και ότι το μοντέλο του Συμβούλου είναι βοηθητικό, κάτω από κάποιες προϋποθέσεις όπως: η συχνότητα της αξιολόγησης, τα υψηλά προσόντα των Συμβούλων και οι υποδειγματικές διδασκαλίες.

Παρόλα αυτά ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου φαίνεται ότι δε λειτούργησε σύμφωνα με τις προοπτικές και τους στόχους της θέσπισής του, αφού δε μπόρεσε να οδηγήσει στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των αρμοδίων.

Συγκεκριμένα (Δανιηλίδου, 2005, σ. 3):

1. «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν απέκτησε ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες σε αντίθεση με την εκπαιδευτική διοίκηση η οποία συνεχώς επεκτείνει τις δραστηριότητές της.
2. Ο Σχολικός Σύμβουλος συμβολίζει για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ένα πρόσωπο που ταυτίζεται με την αξιολόγησή τους κι όχι με την επιμόρφωσή τους, τον πειραματισμό και την εκπαιδευτική έρευνα.
3. Αμφισβητήθηκε ο τρόπος επιλογής τους.»

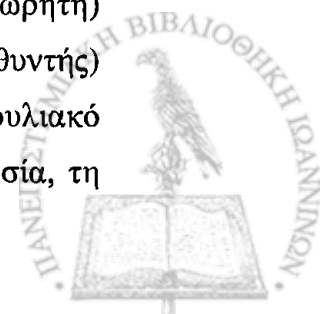
Μέχρι σήμερα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εξακολουθεί να είναι μετέωρος. Η επιμονή του κρατικού μηχανισμού στην ενίσχυση των αρμοδιοτήτων



του διοικητικού εκπαιδευτικού μηχανισμού και η εγκατάλειψή του από τον ίδιο τον κλάδο που αγωνίστηκε για την εισαγωγή του θεσμού, προδιαγράφουν ακόμη πιο έντονα τη μοναχική του πορεία.

Μετέωρη και ανενεργή είναι και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς είναι γνωστό πως, από το 1982 που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή έως σήμερα στο ελληνικό σχολείο δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έως σήμερα το κράτος έχει επιδείξει (Σαλτέρης, 2001, σ.21): «α) εξαιρετική αδυναμία να ρυθμίσει ένα ζήτημα που υποτίθεται πως το ενδιαφέρει, θεωρεί σοβαρό και αποτελεί θεσμική υποχρέωση των ηγετικών του κλιμακίων. Σκέψεις, δηλώσεις, προσχέδια και σχέδια νόμου, νομοθετικές ρυθμίσεις και διορθώσεις εμφανίζονται και κατατίθενται από το 1984, με μηδενικό πρακτικό αποτέλεσμα. β) Κατά συνέπεια: εμφανής μετάπτωση του ζητήματος από την τάξη του σοβαρού και δημοκρατικού καθήκοντος και δικαιώματος στην τάξη των διοικητικών και πολιτικών «εργαλείων» απειλής προς συμμόρφωση των υπαλλήλων, γ) προχειρότητα, έλλειψη διαφάνειας, απουσία προγραμματισμού. Σχεδόν μια εικοσαετία δε στάθηκε δυνατό να περιγράψει επακριβώς τις προθέσεις και την πολιτική χρήση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, να αναθέσει σε ομάδες ειδικών τη μελέτη με εμπλοκή και των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, να δημοσιεύσει τα συμπεράσματα και να προχωρήσει σε εφαρμογή μετά από νομοθετική ρύθμιση. Οι «σκοτεινές» επιτροπές έρχονται και παρέρχονται, συνολικές ή επιμέρους συλλήψεις αλλάζουν ακολουθώντας υπουργούς ή ομάδες πανεπιστημιακών που επηρεάζουν τα ηγετικά κλιμάκια του ΥΠΕΠΘ. δ) Παρά τις κατά καιρούς απόπειρες ή ρυθμίσεις του κράτους αποφεύγει να παρουσιάσει θέσεις για τον πυρήνα του προβλήματος: δηλαδή, ενώ προδιαγράφει τις πιθανές χρήσεις και εφαρμογές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ανάδειξη στελεχών- ηθική αμοιβή ή σύνδεση μισθού- αξιολόγησης, όπως καταγγέλλουν οι συνδικαλιστές) δεν παρουσιάζει ποτέ ευθέως τι ακριβώς θα αξιολογείται θεωρώντας το δευτερεύον ή αυτονόητο».

Αναφορικά με το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται στα διάφορα νομοθετικά κείμενα που ψηφίστηκαν τόσα χρόνια αυτό δε διαφέρει δομικά από το παραδοσιακό, εφόσον συνδέει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με ένα σύστημα αμοιβών (βαθμολογική και μισθολογική ανέλιξη) και ένα σύστημα ποινών (στασιμότητα, απόλυση). Απλώς τη θέση του ενός αξιολογητή (του επιθεωρητή) μοιράζονται δύο ή τρεις θεσμοί (προϊστάμενος, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής) και από τα κριτήρια αξιολόγησης αφαιρούνται όσα παραπέμπουν στο μετεμφυλιακό κράτος της εθνικοφροσύνης (κυρίως αυτά που αναφέρονται στην ευσυνειδησία, τη



συμπεριφορά και την κοινωνική δράση των εκπαιδευτικών). Μειώνεται δηλαδή ο αυταρχισμός του (προτεινόμενου) συστήματος, αλλά οι ιεραρχικές δομές του μένουν ανέπαφες.

Ενισχυτικά, συμπληρωματικά ή αντιθετικά με τον κυβερνητικό λόγο αναπτύχθηκαν δύο ακόμη λόγοι: ο επιστημονικός και ο συνδικαλιστικός.

Στον επιστημονικό λόγο μπορούμε να διακρίνουμε τρεις γενικές τάσεις:

Την πρώτη τάση σχηματίζουν όσοι παιδαγωγοί αποδέχτηκαν το κυβερνητικό μοντέλο αξιολόγησης και έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στις τεχνικές μέτρησης με στόχο να του προσδώσουν ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία (Δημητρόπουλος 2003, Καζαμίας- Κασσωτάκης 1995)

Στο άλλο άκρο συγκεντρώνονται όσοι υποσιάζονται πως τα επιχειρήματα της κυβέρνησης είναι το προπέτασμα καπνού που κρύβει τις πραγματικές της επιδιώξεις. Στρέφουν συνεπώς το ενδιαφέρον τους στην αποκάλυψη του ρόλου της αξιολόγησης στη σημερινή ελληνική κοινωνική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου 1993, Μαυρογιώργος 1993). Ανάμεσα στα δύο άκρα προσπαθούν να κινηθούν όσοι επικρίνουν τις κυβερνητικές προθέσεις και απόψεις, αποδέχονται ωστόσο την αναγκαιότητα και την αξία της αξιολόγησης. Οι επιστήμονες αυτοί προσπαθούν να διατυπώσουν εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης προκρίνοντας συνήθως αποκεντρωμένες μορφές όπως η λεγόμενη «αυτοαξιολόγηση» (Σολομών, 1999, σ.18)

Όσον αφορά το συνδικαλιστικό λόγο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα κατά καιρούς επιχειρήματα των συνδικαλιστικών ηγεσιών που απορρίπτουν συνολικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά τις επιστημονικές γενικευτικές αναφορές και τις σημαντικές παρατηρήσεις τους για τις αδυναμίες και προθέσεις των συντακτών νομοσχεδίων και προεδρικών διαταγμάτων για την αξιολόγηση, δε συγκροτούν αντίπαλη θέση γιατί (Σαλτέρης, 2001):

α) Απορρίπτουν έντεχνα και διαμέσου καταφυγής στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την εσωτερική αξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση, το νόμιμο δικαίωμα της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ να εγείρει αξιολογικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως είναι υποχρεωμένη, στο πλαίσιο του δημοκρατικού ελέγχου και της διαφάνειας, να πράττει.

β) Ελέγχονται, κατ' επέκταση, εύκολα και άμεσα για πρόταξη του συντεχνιακού τους συμφέροντος και λαϊκισμό, ενώ πρακτικά διευκολύνουν τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και του θεσμού μέσα από παράπλευρες διαδικασίες (δράση παρατάξεων, κομμάτων, ομάδες συμφερόντων).



γ) Αδυνατούν, λόγω της συγκεκριμένης δομής και θεσμικής τους πραγματικότητας ως συνδικαλιστικά όργανα, να συγκροτήσουν και να ιεραρχήσουν επιχειρήματα για το τι, πώς και με ποιο πολιτικό στόχο η πολιτική ηγεσία νομιμοποιείται να αξιολογεί στο χώρο της εκπαίδευσης την εργασία τους και παράλληλα να προδιαγράφουν κατάλληλες μεθόδους και διαδικασίες. Όταν παράγουν θέσεις για το θέμα, κυρίως ως απάντηση σε κινήσεις του ΥΠΕΠΘ, διατυπώνουν μια εντελώς διαφορετική λογική χωρίς πρακτικό κόστος για τα μέλη τους. Η στάση τους αυτή συνδέεται με την αδυναμία ή έλλειψη θέλησης να εισέλθουν στο χώρο παιδαγωγικών επιστημονικών συζητήσεων για το τι ακριβώς είναι μια διδασκαλία και να αντιληφθούν ως « αναπόσπαστο τμήμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως απλή διαδικασία τυπικής μάθησης», όπως προτείνουν σύγχρονες θεωρητικές τάσεις που κατατάσσουν τις διδακτικές πρακτικές σε πρακτικές αντίστασης ή υποταγής στον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να συμπεριφέρονται αμυντικά είτε με γενικόλογες καταγγελίες είτε προσπαθώντας να ματαιώσουν τη διαδικασία διαμέσου «παράπλευρων» πιέσεων προς κομματικά επιτελεία, αδυνατώντας να μεταφέρουν μια συζήτηση από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και τις ψυχολογικές και διδακτικές του αρετές στις διδακτικές του πρακτικές και τις σχέσεις του με τον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, που κάθε λογής απόχρωση της προοδευτικής σκέψης καταγγέλλει και επιδιώκει να «θεραπεύσει». Έτσι, υποσκάπτουν την όποια δυνατότητά τους να αναπτύξουν μαχητικό και επιθετικό λόγο, άρα και θέση, επί του συγκεκριμένου, που είναι οι κοινωνικές διαστάσεις των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού και όχι οι εν γένει ικανότητές του και οι επιτυχίες του, μέσα από δημοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες και τακτικά επιδιώκουν τη διαρκή αναβολή του θέματος.

Ερχόμενοι, λοιπόν, στο σήμερα παρατηρούμε ότι βρισκόμαστε σε μια φάση που η επιδίωξη της πολιτικής ηγεσίας να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα επανατίθενται στο τραπέζι, χωρίς οι λόγοι του πολιτικού διαλόγου γύρω από το κατ' εξοχήν πολιτικό αυτό ζήτημα να έχουν διαφοροποιηθεί στο ελάχιστο, παρά το σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα απουσίας θεσμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΕ ΑΥΤΗ.

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας- Σκοπός της έρευνας- Διερευνητικές υποθέσεις

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε στη χώρα μας από το 1982 μέχρι και σήμερα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, το ΥΠΕΠΘ, όπως προαναφέρθηκε, έχει παρουσιάσει πολλά συναφή νομοθετικά κείμενα. Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει διατυπώσει πλουραλιστικά τις θέσεις της, ενώ το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει συγκεκριμένη σχετική πρόταση. Η γενικότερη συζήτηση είναι ενδιαφέρουσα αν και συχνά εκφράζονται έντονα 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 θα μπορούσαν ενδεχόμενα να τροφοδοτήσουν την όλη συζήτηση με ερευνητικά δεδομένα δεν είναι πολλές. Επιγραμματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σχετική συζήτηση διεξάγεται βασιζόμενη σε θέσεις που τεκμηριώνονται επαρκώς από συμπεράσματα συναφών ερευνών. Η πραγματικότητα αυτή σίγουρα δεν εμπλουτίζει το γενικότερο προβληματισμό αλλά και δεν υποστηρίζει τη λήψη των όποιων αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό αλλά και συγχρόνως ευαίσθητο ζήτημα όπως αυτό της αξιολόγησης.

Αποτελεί αναποτελεσματική πρακτική, ίσως οι σχεδιαζόμενες καινοτομίες να εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί απλώς να καλούνται να υποστηρίξουν την εφαρμογή τους ή και να υποστούν τις συνέπειές τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τις προτεραιότητες αλλά και τις πιθανές αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αποτελούν πολύτιμη γνώση που συμβάλλει τόσο στον πληρέστερο σχεδιασμό όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης.

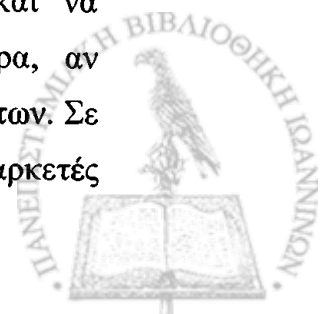


Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους γενικότερα αλλά και την αξιολόγησή τους από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότερα είναι χρήσιμη για πολλούς λόγους. Πρώτον συνεισφέρει στο να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό το σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερον εντοπίζονται τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τα στοιχεία του συστήματος αξιολόγησης. Τρίτον, αναδεικνύεται σε συμβολικό επίπεδο η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κοινή εσθύνη των εμπλεκόμενων, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο το βαθμό αποδοχής και διεξαγωγής της αξιολόγησης μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, συνθήκες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά της. Ενδιαφέρον, τέλος, αποκτά και η ανάδειξη των όποιων προσδοκιών έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί αλλά και των ανησυχιών και των φόβων τους από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους και την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων σε αυτήν. Σε μια προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού της στοχοθεσίας της συγκεκριμένης εργασίας, μπορεί κανείς να διακρίνει τους εξής επιμέρους στόχους:

- α) να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή της αξιολόγησής τους.
- β) να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τους φορείς, τις αρχές και τα κριτήρια αξιολόγησης.
- γ) να διερευνηθούν οι απόψεις τους τόσο αναφορικά με την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγησή τους όσο και με τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει προκειμένου να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο έργο του αυτό.
- δ) να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών στα υπό μελέτη θέματα.
- ε) να μελετηθεί η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Οι στόχοι που προαναφέρθηκαν μπορούν να αποσαφηνιστούν και να συγκεκριμενοποιηθούν ακόμη περισσότερο αν διατυπωθούν, ή καλύτερα, αν επιμεριστούν σε μορφή διερευνητικών υποθέσεων ή διερευνητικών ερωτημάτων. Σε περιπτώσεις που κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκαν αρκετές



αναφορές σε παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο μελετώμενο θέμα, δόθηκε η δυνατότητα διατύπωσης συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

α) Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν την ίδια στάση με τις γυναίκες συναδέλφους τους απέναντι στην αξιολόγηση και την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων σε αυτήν.

β) Ο παράγοντας ηλικία έχει σχέση με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση και στους Σχολικούς Συμβούλους.

γ) Όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί και όσο λιγότερα έτη υπηρεσίας έχουν στην εκπαίδευση, τόσο θετικότερα θα αντιδρούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης και στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων.

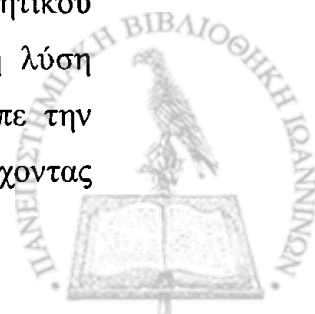
δ) Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση και το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

ε) Το επίπεδο σπουδών έχει σχέση με τους δύο βασικούς άξονες της έρευνας. Επηρεάζει, δηλαδή, τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση και το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Μέσω λοιπόν των ερωτημάτων που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος με την επίδοση του ερωτηματολογίου επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στις διερευνητικές υποθέσεις, γεγονός που θα βοηθήσει στο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία θα φωτίσουν τις διάφορες πλευρές του υπό εξέταση ζητήματος και ενδεχομένως θα λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών πάνω στο συγκεκριμένο ή σε παρόμοιο θέμα.

4.2 Προβλήματα- περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διαμόρφωση του σχεδίου έρευνας καθώς και κατά τη διεξαγωγή της, έγιναν αντιληπτά συγκεκριμένα προβλήματα τα οποία περιορίζουν σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητά της, αλλά και που ήταν αναπόφευκτο να εξαλειφθούν ολοκληρωτικά. Πρώτα πρώτα ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν η απουσία ελληνικού ή ξένου σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Έτσι ως μόνη λύση κρίθηκε η δημιουργία ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που θα επέτρεπε την περαιτέρω διεξαγωγή της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε έχοντας



υπόψη ολόκληρο το θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά τα υπό εξέταση ζητήματα, το οποίο αναπτύσσεται σε αντίστοιχα κεφάλαια αλλά και έρευνες με συναφή αντικείμενα, όπως για παράδειγμα έρευνες που διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους γενικότερα αλλά και την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους (Παμουκτσόγλου 2003, Κελλανίδης 2007, Παμουκτσόγλου 2000, Ανδρεαδάκης 2004).

Επίσης, δεδομένου ότι δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση και διεξαγωγή της έρευνας σε άλλα μέρη της Ελλάδας (λόγω περιορισμένου χρόνου, μικρών οικονομικών δυνατοτήτων κ.ά.) η έρευνα περιορίστηκε αναγκαστικά στο νομό Ιωαννίνων, γεγονός που αναπόφευκτα μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Οι περιορισμοί που αναφέρθηκαν και στους οποίους υπόκειται η έρευνα είναι εύλογο να μειώνουν σχετικά την επιστημονική αξία της αλλά από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι καταβλήθηκε η μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια ώστε η έρευνα να διεξαχθεί με όσο το δυνατό πιο έγκυρο τρόπο, με σκοπό να μπορεί κανείς να εξάγει κάποια συμπεράσματα και να αποκομίσει εντυπώσεις που ανταποκρίνονται στα πραγματικά δεδομένα.

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

4.3.1 Ερευνητική μέθοδος

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας έγινε με δεδομένα τα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση ζητήματος που υπαγόρευσαν ουσιαστικά την επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής. Η συγκεκριμένη έρευνα συγκαταλέγεται καταρχήν στις νατουραλιστικές- περιγραφικές έρευνες, καθώς στοχεύει στην απλή καταγραφή και παρουσίαση των διαφόρων παραγόντων που σχετίζονται με την υιοθέτηση στάσεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης χωρίς να υπάρχει καμία δυνατότητα καθορισμού της φύσης της συνάφειάς τους, αν πρόκειται δηλαδή για αιτιώδη σχέση μεταξύ τους ή για απλή στατιστική συμμεταβολή. Το ζητούμενο με άλλα λόγια της έρευνας ήταν η “χαρτογράφηση” των κύριων διαστάσεων του ερευνητικού προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1993). Η διερευνητική- περιγραφική στρατηγική που ακολουθήθηκε έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να μελετά παράλληλα πολλές μεταβλητές (ανά ζεύγη ή και σε τριάδες κ.λπ.), εξετάζοντας πολύπλευρα τα ζητήματα.



Ως προς τη δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως εφαρμοσμένη καθώς ο σκοπός της είναι να βγουν συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στην εφαρμογή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με όσο το δυνατόν καλύτερες προϋποθέσεις.

Επίσης, αναφορικά με το είδος της χρησιμοποιούμενης λογικής ανάλυσης, η έρευνα είναι επαγωγική, δεδομένου ότι η αφετηρία της είναι τα πραγματικά δεδομένα- οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών- και μετά από καταγραφή τους, επιδιώκει να φτάσει σε διατύπωση γενικότερων προτάσεων. Έτσι δε στηρίζεται ούτε ξεκινά έχοντας ως βάση θεωρητικές παραδοχές σε σχέση με τους παράγοντες που θα εξετάσει, προτού συλλέξει αυτά τα εμπειρικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ως προς το είδος των εμπειρικών αυτών δεδομένων, η έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική, αφού οι απόψεις των υποκειμένων (των εκπαιδευτικών του δείγματος) στα διάφορα ερωτήματα – “κλειστού τύπου”- εκφράζονται με ποσοτικούς αριθμητικούς όρους κατά τη στατιστική ανάλυση (Παρασκευόπουλος, 1993).

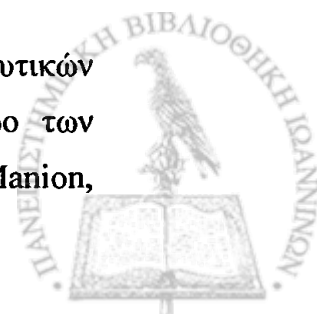
Εκτός των άλλων, αναφορικά με τον αριθμό των εξεταζόμενων ατόμων, πρόκειται για μια έρευνα δειγματοληπτική καθώς από ένα συγκεκριμένο πληθυσμό- τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νομό Ιωαννίνων- ελήφθη δείγμα ορισμένου αριθμού ατόμων.

Τέλος, η έρευνα είναι ψυχομετρική, δεδομένου ότι για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ένα κλασσικό ψυχομετρικό μέσο (Παρασκευόπουλος, 1993).

4.3.2 Δειγματοληψία

Η έρευνα διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2007 ως το Φεβρουάριο του 2008 και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν εκείνη την περίοδο σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στο νομό Ιωαννίνων. Ο συνολικός πληθυσμός των εκπαιδευτικών αυτών για το συγκεκριμένο διάστημα ήταν 1175 άτομα. Η επιλογή αυτού του πληθυσμού- στόχου έγινε με την προοπτική να διερευνηθεί και να “χαρτογραφηθεί” η γενικότερη τάση που επικρατεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων σε αυτή.

Για τον καθορισμό του δείγματος χρησίμευσε το μητρώο των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Από το μητρώο των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της συστηματικής δειγματοληψίας (Cohen & Manion,



1997) επιλέχθηκαν 140 άτομα. Έχοντας ως δεδομένο το μέγεθος του δείγματος που αποφασίστηκε- και έχοντας κατά νου την πιθανότητα να μην επιστραφούν ερωτηματολόγια από το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος για διάφορους λόγους, όπως άρνηση, απροθυμία, αμέλεια κ.α. ή κάποια ερωτηματολόγια να μην έχουν συμπληρωθεί επαρκώς ή σωστά και να αποκλεισθούν από τη στατιστική ανάλυση- καθορίστηκε να λαμβάνεται ένα υποκείμενο ανά όγδοο μέλος του καταλόγου του πληθυσμού ($1175: 140 = 8$). Έτσι λήφθηκε το όγδοο μέλος του καταλόγου, το δέκατο έκτο, το εικοστό τέταρτο κ.ο.κ.

Μετά από αυτή τη διαδικασία έγινε επίσκεψη στα σχολεία του νομού Ιωαννίνων στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα και στους οποίους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή του σχολείου. Κάποια ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν στα πλαίσια της πρώτης επίσκεψης, ενώ άλλα επιστράφηκαν σε επόμενες επισκέψεις στο εκάστοτε σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις δόθηκαν οι σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με την επίδοσή του. Από τα 140 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, επεστράφησαν τα 118 (ποσοστό επιστροφής 84%). Από τα 118 ερωτηματολόγια τελικά συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα τα 112 που αποτελούν ποσοστό 80% επί του αρχικού αριθμού ερωτηματολογίων.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στους οποίους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι και συνεργάσιμοι, γεγονός το οποίο παρέτεινε κατά πολύ το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας.

4.3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων: κατάρτιση ερευνητικού εργαλείου

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε αναγκαίο να καταρτιστεί αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο καθώς τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δε βρέθηκε κάποιο άλλο εγκεκριμένο ερωτηματολόγιο το οποίο να εξετάζει το υπό μελέτη θέμα. Έτσι με βάση τη θεωρία της μεθοδολογίας της κοινωνικής και επιστημονικής έρευνας σχετικά με την κατάρτιση ερωτηματολογίων (Javeau 1996, Bell 1997, Παρασκευόπουλος 1993, κ.ά.) σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) το οποίο απαρτιζόταν από μία εισαγωγική σελίδα-ανοικτή επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς και το κυρίως μέρος του χωρισμένο σε δύο τμήματα.



Η εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου ενημερώνει για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας, τη σημασία της διεξαγωγής της και υπογραμμίζει τη συνεισφορά των υποκειμένων στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Στο κυρίως μέρος το πρώτο τμήμα (Α) περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου που βοηθούν στην αναγνώριση του κοινωνικού προφίλ των υποκειμένων. Έτσι αναφέρονται οι εξής παράμετροι:

- α) του φύλου, που χωρίζει τα υποκείμενα σε δύο κατηγορίες (άνδρας- γυναίκα)
- β) της ηλικίας, η οποία διαιρέθηκε σε τρεις ηλικιακές ομάδες εκ των οποίων η πρώτη περιελάμβανε εκπαιδευτικούς ηλικίας από 22- 35 ετών, η δεύτερη από 36- 45 ετών και η τρίτη από 46 και άνω
- γ) των ετών υπηρεσίας, η οποία διαιρέθηκε σε πέντε ομάδες εκ των οποίων η πρώτη αναφερόταν σε υπηρεσία 1- 5 ετών, η δεύτερη ομάδα σε υπηρεσία 6-10 ετών, η τρίτη σε υπηρεσία 11-15 ετών, η τέταρτη σε υπηρεσία 16-20 ετών και η πέμπτη από 21 έτη και άνω
- δ) της θέσης στην ιεραρχία, που χωρίζει τα υποκείμενα στην κατηγορία του Διευθυντή/ντριας και του εκπαιδευτικού
- ε) των περαιτέρω σπουδών, που διαιρέθηκε σε τομείς όπως: εξομοίωση, άλλο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος, μετεκπαίδευση, Π.Ε.Κ. και την επιλογή άλλο, που παρέχει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συμπληρώσουν σπουδές που δεν εμπεριέχονται στις προαναφερθείσες.

Στο δεύτερο τμήμα (Β) του ερωτηματολογίου η πρώτη ερώτηση αναφέρεται καθαρά στη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Ξεκινά πρώτα με μια ερώτηση «φίλτρο», ώστε να ξεχωρίσουν ποιοι από τους εκπαιδευτικούς αποδέχονται την αξιολόγησή τους και ποιοι όχι. Τα υποκείμενα της έρευνας έχουν τρεις επιλογές απάντησης: ΝΑΙ, ΟΧΙ , ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ. Όσοι απαντήσουν θετικά συνεχίζουν αμέσως παρακάτω και καλούνται να δείξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια σειρά προτάσεων που αφορά τους λόγους αποδοχής της αξιολόγησής τους. Αντίστοιχη πορεία ακολουθούν και όσοι απαντήσουν αρνητικά. Καλούνται και αυτοί με τη σειρά τους να δείξουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε προτάσεις που αφορούν τους λόγους μη αποδοχής της αξιολόγησής τους. Για να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας στις παραπάνω προτάσεις χρησιμοποιήθηκε η διαβαθμιστικής επιλογής κλίμακα μέτρησης στάσεων τύπου Likert. Η κλίμακα αποτελείται από τέσσερα διαβαθμισμένα επίπεδα ώστε τα υποκείμενα να έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν αφενός τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους και αφετέρου τον ακριβή βαθμό αυτής.



Επιλέχθηκε δε ζυγός αριθμός διαβαθμίσεων ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να επιλέγουν περισσότερο το μεσαίο επίπεδο. Τα επίπεδα διαβάθμισης ήταν τα εξής:

1. Συμφωνώ απόλυτα
2. Συμφωνώ
3. Διαφωνώ
4. Διαφωνώ απόλυτα

Η επιλογή της κλίμακας Likert κρίθηκε ως η καταλληλότερη καθώς είναι η πιο διαδεδομένη στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα Έχει δημιουργηθεί ακριβώς για τη μέτρηση στάσεων και αντιλήψεων, είναι εύκολη στην κατασκευή της και ευέλικτη κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και διευκολύνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χωρίς να κουράζει.

Με τη δεύτερη ερώτηση τα υποκείμενα καλούνται να επιλέξουν έως τρεις φορείς που θεωρούν περισσότερο κατάλληλους να μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η επιλογή αυτή γίνεται μεταξύ δώδεκα φορέων που προτείνονται και οι οποίοι προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία.

Οι ερωτήσεις 3, 4, 7 και 8 έχουν τη μορφή της πρώτης ερώτησης όπου τα υποκείμενα μέσω της κλίμακας μέτρησης Likert καλούνται να τοποθετήσουν σε τέσσερα διασταθμισμένα επίπεδα σημαντικότητας συγκεκριμένες προτάσεις. Αυτές αφορούν τις σημαντικότερες αρχές και τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να γίνεται η αξιολόγησή τους καθώς και τα πιο σημαντικά προσόντα και στοιχεία συμπεριφοράς που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός σύμβουλος προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια είναι και η μορφή που εμφανίζουν οι ερωτήσεις 5 και 6, με τη διαφορά ότι εδώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις δύο προτάσεις.

Τέλος η ερώτηση 9 μέσα από τρεις επιλογές απάντησης: ΝΑΙ, ΟΧΙ , ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε εκείνους που θεωρούν ότι ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων έχει κύρος στο εκπαιδευτικό σώμα και σε εκείνους που πιστεύουν το αντίθετο. Στη συνέχεια και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μέσω μιας σειράς προτάσεων εκείνες που αιτιολογούν την απάντησή τους ενώ παράλληλα τους δίνεται και το περιθώριο να σημειώσουν κάτι που δεν προβλέφθηκε στις επιλογές που τους δόθηκαν.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ακολούθησε τις αρχές ενός σωστά δομημένου ερωτηματολογίου (Javeau 1996, Παρασκευόπουλος 1993, Μιχαλοπούλου 1992 κ.α.). Η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν σαφής, κατανοητή και στο αντίστοιχο μορφωτικό και αντιληπτικό επίπεδο των εξεταζομένων και δεν



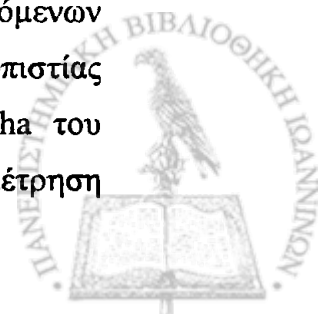
απαιτούνταν μεγάλο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή του (περίπου 20 λεπτά). Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε ένα θέμα κάθε φορά με δομημένες ενότητες που είχαν λογική ακολουθία και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου ήταν ιδιαίτερα προσεγμένη, με σαφείς και ευδιάκριτες οδηγίες προς τους συμμετέχοντες.

4.3.4 Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ακρίβεια και την επιτυχία μιας έρευνας είναι οι διαδικασίες συγκέντρωσης πληροφοριών- στην προκειμένη περίπτωση το ερωτηματολόγιο- να διέπονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που προορίζεται να μετρά και κατά πόσο καλύπτεται από όλες τις πτυχές του και παραμέτρους το θέμα το οποίο εξετάζεται (Παρασκευόπουλος, 1993). Η εγκυρότητα περιεχομένου ή αντιπροσωπευτικού περιεχομένου –όπως λέγεται- είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του ερωτηματολογίου και αποτελεί την ισχυρότερη διαθέσιμη προσέγγιση του ερευνητή (Παρασκευόπουλος, 1993). Η κατά το μεγαλύτερο δυνατή επίτευξη αυτής της σημαντικής προϋπόθεσης έγινε μετά από διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας και όλων των προηγούμενων αξιοσημείωτων ερευνών που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί σε σχετικά ή παρόμοια ζητήματα. Έτσι έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν και διερευνηθούν όλες οι σημαντικές παράμετροι του υπό εξέταση ζητήματος μέσω των ερωτημάτων και προτάσεων του ερωτηματολογίου και να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που το επηρεάζουν (π.χ. φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση στην ιεραρχία, περαιτέρω σπουδές). Είναι, βέβαια, αναπόφευκτο η εγκυρότητα της έρευνας να περιορίζεται σε κάποιο βαθμό από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο είναι αυτοσχέδιο καθώς δεν ήταν δυνατό να βρεθεί ένα ήδη υπάρχον δοκιμασμένο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για το συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, έχοντας ως οδηγό και πρότυπο την εμπειρία άλλων ερευνητών και των δικών τους ερευνητικών προσπαθειών επιδιώχθηκε να καλυφθούν οι περισσότερες αν όχι όλες οι πλευρές του θέματος εξασφαλίζοντας το μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό εγκυρότητας.

Η αξιοπιστία από την άλλη πλευρά δείχνει το βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων, με άλλα λόγια το βαθμό συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αναφορικά με τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας (reliability coefficient) Alpha του Cronbach. Αυτή η διαδικασία επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη για μέτρηση



στάσεων και αντιλήψεων έναντι άλλων μεθόδων (π.χ. η μέθοδος test- retest η οποία δεν είναι τόσο αξιόπιστη σε περιπτώσεις μέτρησης στάσεων καθώς μεταξύ δύο μετρήσεων μπορεί να μεσολαβήσουν ανεξάρτητοι παράγοντες που θα αλλοιώσουν τα αποτελέσματα).

Αρχικά απορρίφθηκαν δύο προτάσεις που είχαν χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας (όπου για την καθεμία ερώτηση $\alpha = 0,247$, $\alpha = 0,140$) ενώ για τις λοιπές προτάσεις του ερωτηματολογίου ο δείκτης Alpha κρίθηκε ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Συγκεκριμένα:

Στην ερώτηση 1α που αναφέρεται στη θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση ο δείκτης αξιοπιστίας Alpha βρέθηκε ότι ήταν $\alpha = 0,863$ ο οποίος θεωρείται πολύ υψηλός. Αντίστοιχα υψηλός ($\alpha = 0,887$) ήταν ο δείκτης στην ερώτηση 1β που αναφέρεται στην αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (βλ. πίνακες 4.1, 4.2)

Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,863	,863	15

πίνακας 4.1

Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,887	,892	13

πίνακας 4.2

Αναφορικά με το σύνολο των 13 προτάσεων που αναφέρονται στις σημαντικότερες αρχές για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης (ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου) ο δείκτης Alpha βρέθηκε ότι ήταν $\alpha = 0,849$ ο οποίος, επίσης, ήταν πολύ μεγάλος. (βλ. πίνακα 4.3)



Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,849	,862	13

πίνακας 4.3

Μετά από τον ίδιο έλεγχο αξιοπιστίας που έγινε και στις 12 προτάσεις που αναφέρονται στα κριτήρια βάση των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση (ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου) ο δείκτης Alpha βρέθηκε ότι ήταν $\alpha=0,853$ που είναι ιδιαίτερα υψηλός. (βλ. πίνακα 4.4)

Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,853	,851	12

πίνακας 4.4

Στις ερωτήσεις 5 και 6 ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε ότι ήταν $\alpha= 0,688$ που είναι και αυτός ικανοποιητικός. (βλ. πίνακα 4.5)

Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημέ νες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσ εων
,688	,686	2

πίνακας 4.5

Στις 9 προτάσεις που αναφέρονται στα προσόντα του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς ο συντελεστής Alpha ήταν $\alpha= 0,719$ που θεωρείται επίσης αρκετά μεγάλος. (βλ. πίνακα 4.6)



Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,719	,725	9

πίνακας 4.6

Τέλος, στις 7 προτάσεις που αναφέρονται στη συμπεριφορά του Σχολικού Συμβούλου- αξιολογητή ο συντελεστής Alpha ήταν $\alpha = 0,757$ που είναι αρκετά ικανοποιητικός. (βλ. πίνακα 4.7)

Στατιστικά μέτρα αξιοπιστίας

Συντελεστής άλφα Cronbach	Συντελεστής άλφα Cronbach Βασιζόμενος στις κανονικοποιημένες τιμές	Αριθμός N παρατηρήσεων
,757	,762	7

πίνακας 4.7

Κρίνεται πως οι τιμές είναι ικανοποιητικές για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη:

- α) τις τιμές συναφών ερωτηματολογίων που εξετάζουν στάσεις εκπαιδευτικών
- β) τις συνήθεις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας: ως αρκετά ικανοποιητική τιμή ενός δείκτη αξιοπιστίας θεωρείται μια τιμή της τάξεως του 0,65 και άνω
- γ) το γεγονός ότι πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο.

4.4 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

4.4.1 Κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 15.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία αυτή, τα δεδομένα ήταν απαραίτητο να κωδικοποιηθούν.



Στο τμήμα που αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Α) έγινε η εξής κωδικοποίηση:

α) Φύλο: άνδρας= 0, γυναίκα= 1

β) Ηλικία: 22- 35 ετών= 0, 36- 45 ετών= 1, 46 και άνω= 2

γ) Έτη υπηρεσίας: 1-5 έτη= 0, 6-10 έτη= 1, 11-15 έτη= 2, 16-20 έτη= 3, 21 και άνω έτη= 4

δ) Εκλάβαμε κάθε μία από τις προτάσεις που αναφέρονται στις περαιτέρω σπουδές ως ξεχωριστή κατηγορία. Έτσι π.χ.: αυτός που έχει κάνει εξομοίωση= 0, αυτός που δεν έχει κάνει εξομοίωση= 1, αυτός που έχει άλλο πτυχίο= 0, αυτός που δεν έχει άλλο πτυχίο= 1, κ.λ.π.

Στο τμήμα (Β) του ερωτηματολογίου η κωδικοποίηση συνεχίστηκε ως εξής:

Ερώτηση 1: ΝΑΙ= 0, ΟΧΙ= 1, ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ= 2

Στις ερωτήσεις 1α και 1β που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, που διερευνήθηκαν με την κλίμακα Likert, η αντίδραση των υποκειμένων αντιστοιχούσε σε ανάλογους βαθμούς: Συμφωνώ απόλυτα= 1, Συμφωνώ= 2, Διαφωνώ= 3, Διαφωνώ απόλυτα= 4. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στην συγκεκριμένη ερώτηση αλλά και στις ερωτήσεις 3, 4, 5, 6, 7, 8 η κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε με το SPSS αντιστοιχεί σε τιμές 0,1,2,3,4,κ.λπ., εφόσον οι τιμές στο δείγμα μας είναι μονοψήφια πράγμα που σημαίνει ότι τυχόν εσφαλμένες παρατηρήσεις (missing values) θα μπορούσαν να εκφραστούν με την τιμή 9.

Στην ερώτηση 2 στην οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έως τρεις φορείς που θεωρούν κατάλληλους για την αξιολόγησή τους η κωδικοποίηση έλαβε την παρακάτω μορφή: κάθε μία από τις 12 προτάσεις αποτέλεσε μια ξεχωριστή κατηγορία που αν επιλεγόταν από τα υποκείμενα είχε τον αριθμό 0 ενώ αν δεν επιλεγόταν είχε τον αριθμό 1.

Οι ερωτήσεις 3, 4, 7, 8 διερευνήθηκαν και αυτές με την κλίμακα Likert και όπως και παραπάνω, η αντίδραση των υποκειμένων αντιστοιχούσε σε ανάλογους βαθμούς (Πολύ Σημαντικό/ή= 1, Σημαντικό/ή= 2, Λιγότερο Σημαντικό/ή= 3, Ασήμαντο/η= 4).

Και στις ερωτήσεις 5 και 6 χρησιμοποιήθηκε η εξής κωδικοποίηση. Δηλαδή:

Συμφωνώ απόλυτα= 1

Συμφωνώ= 2

Δεν έχω γνώμη= 3

Διαφωνώ= 4

Διαφωνώ απόλυτα= 5



Τέλος, η κωδικοποίηση στην ερώτηση 9 που αναφέρεται στο κύρος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό σώμα έχει τη μορφή ΝΑΙ= 0, ΟΧΙ=1, ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ=2. Οι προτάσεις των ερωτήσεων 9α και 9β που εκφράζουν τους λόγους συμφωνίας ή διαφωνίας με την παραπάνω πρόταση, εκλαμβάνονται η καθεμία ως ξεχωριστή κατηγορία, η οποία όταν επιλέγεται αντιστοιχεί στον αριθμό 0 ενώ όταν δεν επιλέγεται αντιστοιχεί στον αριθμό 1.

4.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

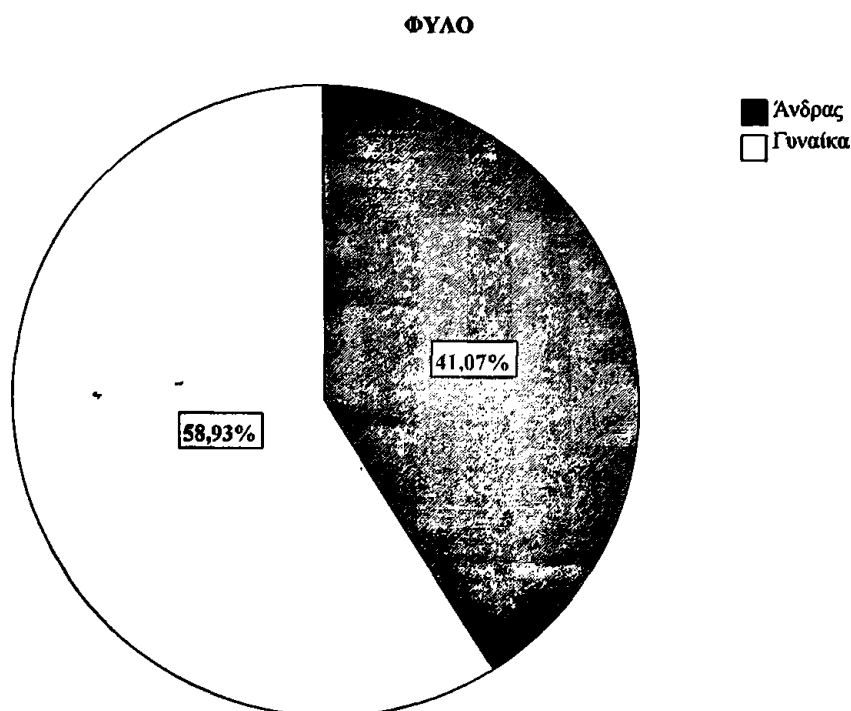
4.5.1 Περιγραφή του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 112 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N= 112). Ως προς το χαρακτηριστικό του φύλου, το δείγμα απαρτιζόταν από 46 άνδρες και 66 γυναίκες (πίνακας 4.8, σχήμα 4.1)

Σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο

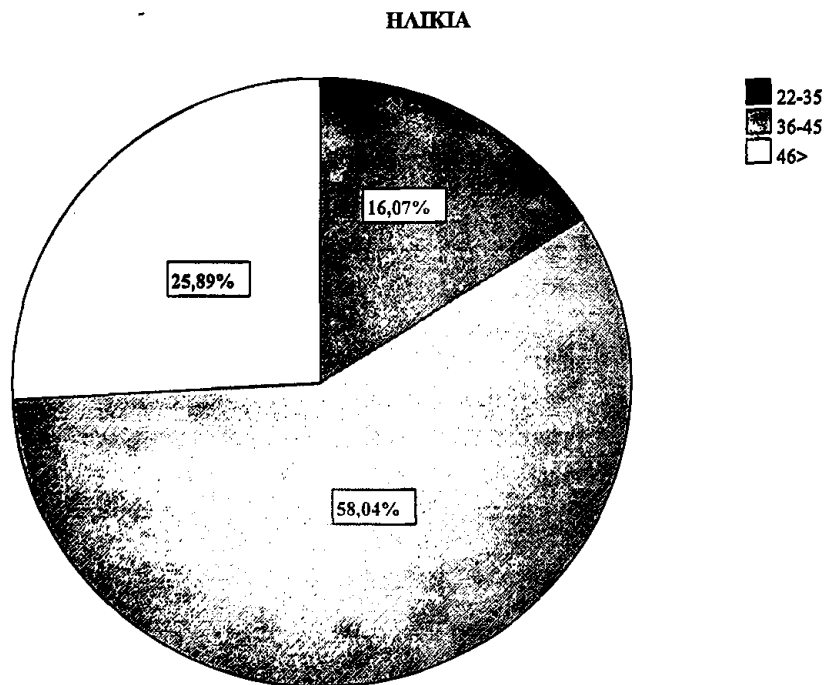
Φύλο	Αριθμός υποκειμένων	Ποσοστά συχνότητας
Άνδρες	46	41,1%
Γυναίκες	66	58,9%
Σύνολο	112	100%

Πίνακας 4.8



Σχήμα 4.1

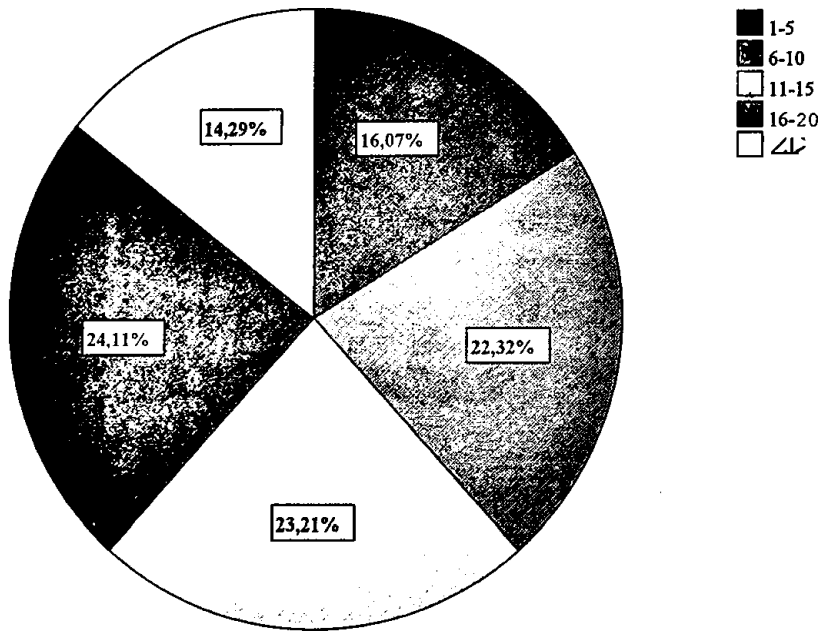
Αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ηλικίας, το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες, όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-35 ετών καταλάμβαναν ποσοστό 16,1%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36- 45 ετών καταλάμβαναν ποσοστό 58% και οι εκπαιδευτικοί από 46 ετών και άνω καταλάμβαναν ποσοστό 25,9% του δείγματος (σχήμα 4.2)



Σχήμα 4.2

Ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, αυτοί που είχαν υπηρετήσει στην εκπαίδευση από 1-5 έτη και καταλάμβαναν ποσοστό 16,1%, αυτοί που είχαν υπηρετήσει από 6-10 έτη και καταλάμβαναν ποσοστό 22,3%, αυτοί που είχαν υπηρετήσει από 11-15 έτη και καταλάμβαναν ποσοστό 23,2%, αυτοί που είχαν υπηρετήσει από 16-20 έτη και καταλάμβαναν ποσοστό 24,1% και, τέλος, αυτοί που είχαν υπηρετήσει από 21 έτη και άνω και καταλάμβαναν ποσοστό 14,3% επί του συνολικού δείγματος (σχήμα 4.3)

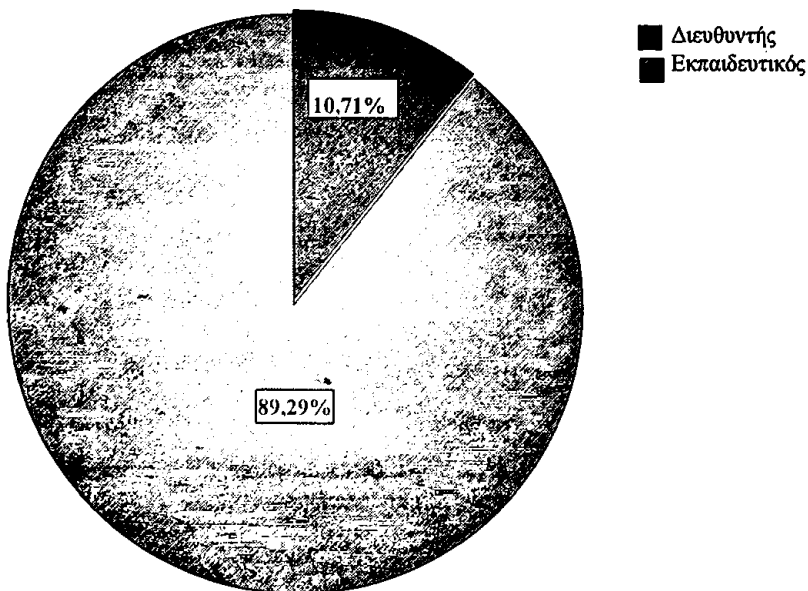
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



Σχήμα 4.3

Αναφορικά με τη θέση στην ιεραρχία οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σε αυτούς που κατείχαν τη θέση του Διευθυντή/ντριας με ποσοστό 10,7% και σε αυτούς που ήταν απλοί εκπαιδευτικοί με ποσοστό 89,3% (σχήμα 4.4)

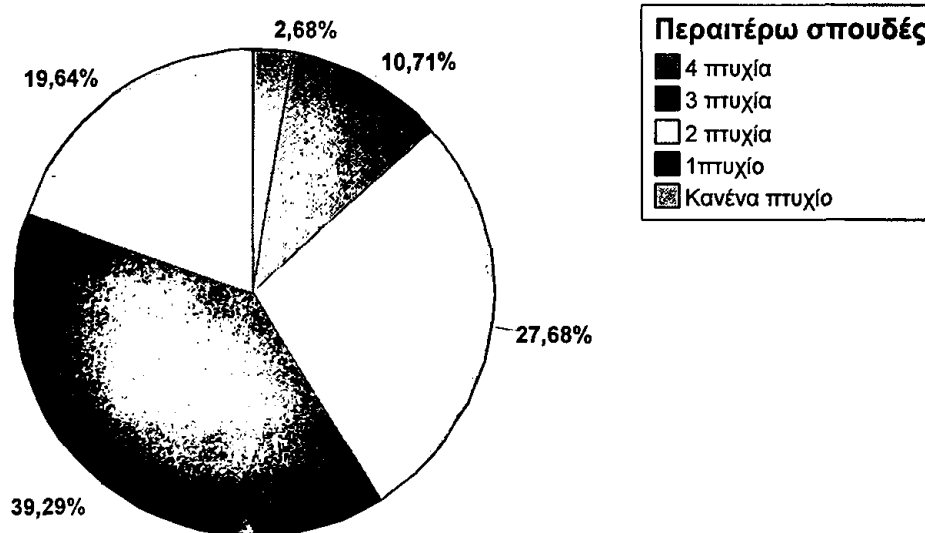
ΘΕΣΗ



Σχήμα 4.4



Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν ανάλογα με το επίπεδο σπουδών που είχαν. Αυτοί που δεν είχαν προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές από τις βασικές κατείχαν το 19,64% του πληθυσμού, αυτοί που είχαν ένα επιπλέον πτυχίο κατείχαν το πιο υψηλό ποσοστό 39,29%, αυτοί που είχαν δύο επιπλέον πτυχία το 27,68%, αυτοί που είχαν τρία πτυχία το 10,71% και αυτοί που είχαν τέσσερα επιπλέον πτυχία κατείχαν το 2,68% του δείγματος.(σχήμα 4.5)



Σχήμα 4.5

4.5.2 Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δηλώσουν τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγησή τους κλήθηκαν να επιλέξουν την απάντησή τους από τρεις βασικές κατηγορίες (Ναι, Όχι, Δεν Απαντώ) που δηλώνουν συμφωνία, διαφωνία και ουδέτερη στάση.. Στόχος μας ήταν να φανεί με αδρές καταρχήν γραμμές η τάση απαντήσεων που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους επιβάλλεται να δηλώνουν πολύ αναλυτικά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Έτσι αποφεύγοντας την πιθανότητα να εμπλακούν και ενδεχομένως να “χαθούν” σε διαφορετικά επίπεδα συμφωνίας και διαφωνίας, επιλέχθηκε αυτή η απλή διαβάθμιση απαντήσεων ως πρώτη ένδειξη και εικόνα των απόψεων που επικρατούν στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Από τον παρακάτω πίνακα (4.9) παρατηρούμε ότι το 80,4% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους. Το 17,9% των υποκειμένων έχει αρνητική στάση ενώ μόλις το 1,8% εμφανίζει ουδέτερη στάση (σχήμα 4.6). Επίσης, παρατίθενται και πέντε ραβδογράμματα που μας δείχνουν τα ποσοστά συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση ανάλογα με το φύλο (σχήμα 4.7), την ηλικία (σχήμα 4.8), τα έτη υπηρεσίας (σχήμα 4.9), τη θέση στην ιεραρχία (σχήμα 4.10) και το επίπεδο σπουδών (σχήμα 4.11).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και το φύλο είναι ασυσχέτιστες (Spearman, $r=-0,086$, $p=0,367$). Επομένως η υπόθεση που διατυπώσαμε στην αρχή επαληθεύεται. Το ίδιο συμβαίνει και με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Συγκεκριμένα: Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση είναι ασυσχέτιστη με την ηλικία (Spearman, $r=-0,042$, $p=0,661$), με τα έτη υπηρεσίας (Spearman, $r=0,098$, $p=0,304$), με τη θέση στην ιεραρχία (Spearman, $r=0,037$, $p=0,702$) και, τέλος, με το επίπεδο σπουδών (Spearman, $r=-0,039$, $p=0,679$).

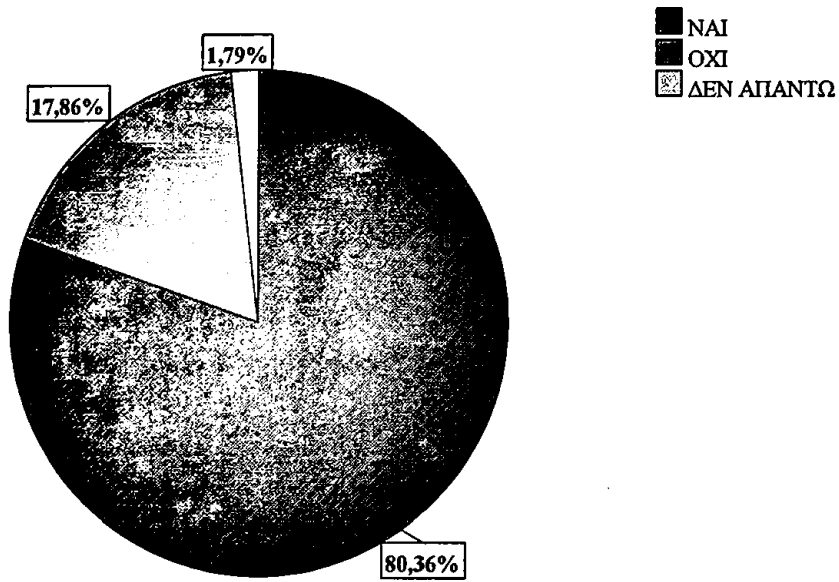
Συμφωνία με την αξιολόγηση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες ΝΑΙ	90	80,4	80,4	80,4
ΟΧΙ	20	17,9	17,9	98,2
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	2	1,8	1,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	112	100,0	100,0	

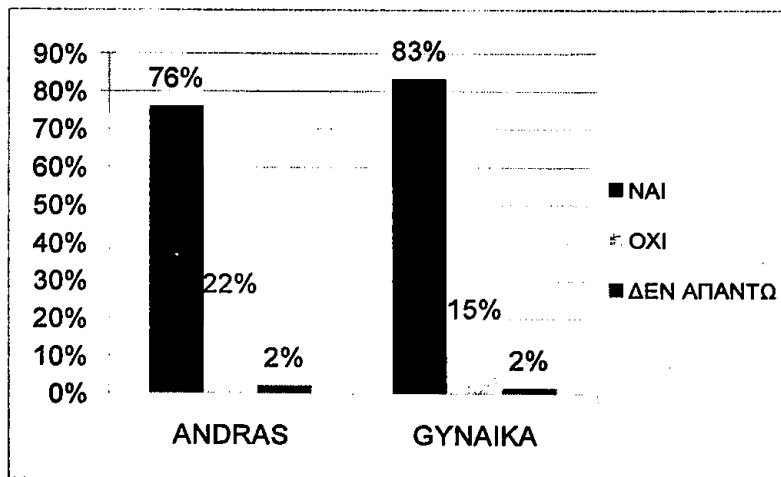
Πίνακας 4.9



ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΜΕ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

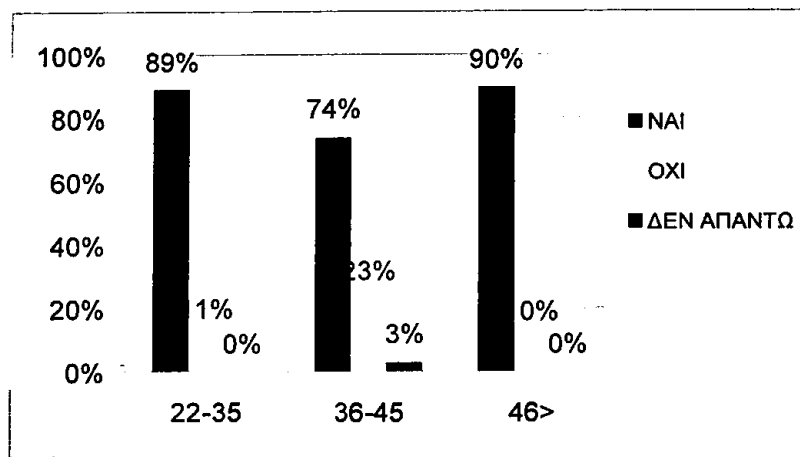


Σχήμα 4.6

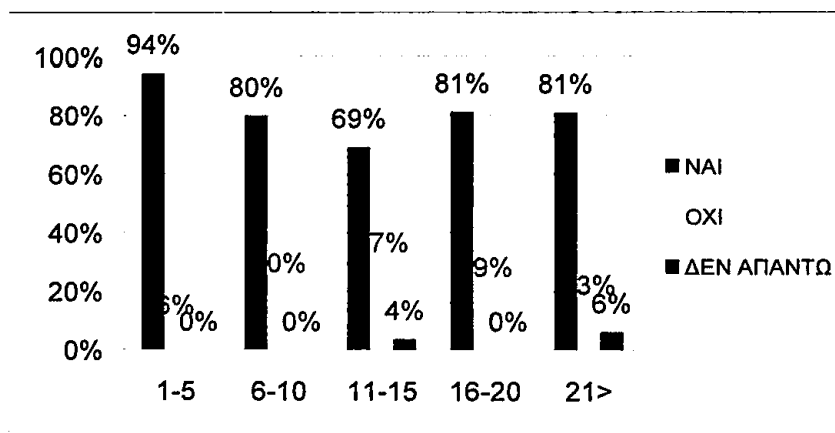


Σχήμα 4.7: Στάση ως προς το φύλο

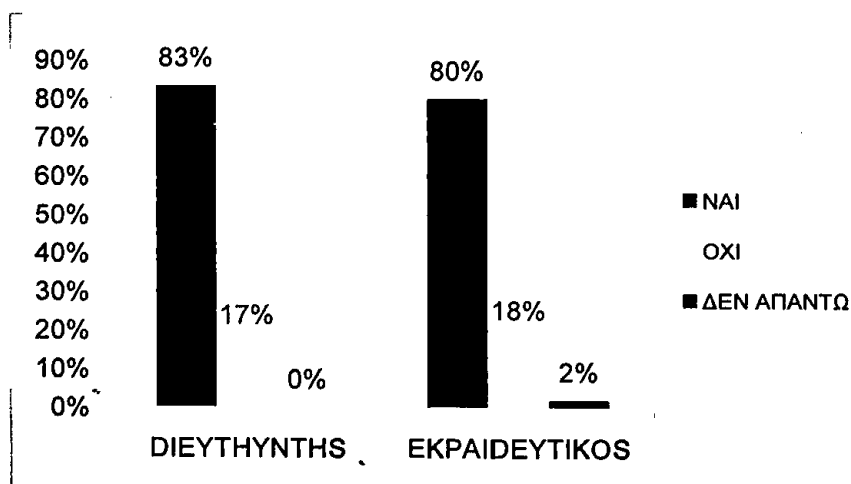




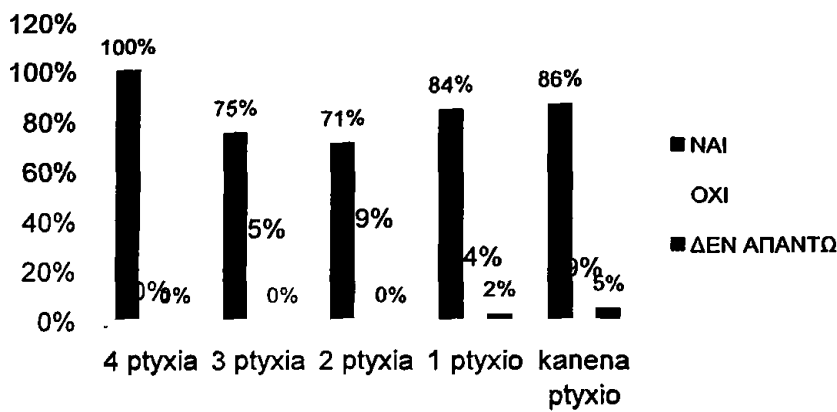
σχήμα 4.8: Στάση ως προς την ηλικία



Σχήμα 4.9: Στάση ως προς τα έτη υπηρεσίας



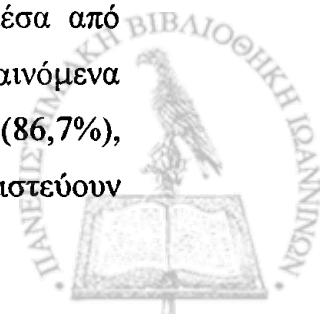
σχήμα 4.10: Στάση ως προς τη θέση στην ιεραρχία



Σχήμα 4.11: Στάση ως προς το επίπεδο σπουδών

Αφού τα υποκείμενα εξέφρασαν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους ως προς την αξιολόγησή τους καλούνται τώρα να δικαιολογήσουν αυτή τους την απάντηση. Όσοι, λοιπόν, αποδέχονται την αξιολόγηση, επιλέγουν μέσα από τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει και προβάλλουν με αυτόν τον τρόπο τους λόγους που τους ώθησαν να συμφωνήσουν με την αξιολόγηση. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και από όσους διαφωνούν με την αξιολόγηση. Μέσα από ένα άλλο σύνολο προτάσεων αναδεικνύουν, με την κατάλληλη επιλογή, τους λόγους μη αποδοχής της αξιολόγησης. Όσο πιο κοντά στο μηδέν βρίσκονται οι απαντήσεις, τόσο πιο θετική είναι η στάση, αντιθέτως όσο πλησιάζουν προς το τρία τόσο πιο αρνητική είναι η στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την αξιολόγηση έχουν θετική στάση απέναντι στους συγκεκριμένους προτεινόμενους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση. Η μέση τιμή των απαντήσεων που έδωσαν αγγίζει το 0,96 και βρίσκεται καθαρά στο πεδίο της θετικής αντιμετώπισης. Οι λόγοι συμφωνίας με την αξιολόγηση που αναδείχθηκαν ως οι πιο σημαντικοί είναι οι εξής: Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών από την πολιτεία με ποσοστό 96,7%, η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα να ανατροφοδοτηθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του με ποσοστό 88,9%, βοηθά στο να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα με ποσοστό, επίσης, 88,9%, περιορίζει φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης, τα οποία αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών (86,7%), διαπιστώνεται η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς πολλοί πιστεύουν



ότι αυτή δε διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών (84,4%), βοηθά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται συστηματικά να γίνουν ακόμη καλύτεροι (82,2%).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με την αξιολόγηση από την ανάλυση φαίνεται να αποδέχονται τους συγκεκριμένους λόγους μη συμφωνίας με την αξιολόγηση καθώς η μέση τιμή των απαντήσεών τους αγγίζει το 0,73. Οι λόγοι που επικαλούνται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την διαφωνία τους προς την αξιολόγηση είναι οι παρακάτω: Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση δεν παρέχουν τη δυνατότητα για αντικειμενική κρίση (100%), η αξιολόγηση δε λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από το έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν όμως το έργο τους (100%), φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία των επιθεωρητών (100%), χρησιμοποιούνται κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνειά τους (95%), κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους (95%), αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών (95%).

4.5.2.1 Φύλο και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση

Το δείγμα αποτελείται από 35 άνδρες και 55 γυναίκες. Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγησή τους. Επομένως η αρχική μας υπόθεση επαληθεύεται. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν από θετική (Συμφωνώ) ως απόλυτα θετική άποψη (Συμφωνώ απόλυτα) για τους λόγους που συμφωνούν με την αξιολόγηση. Αυτό το αποδεικνύουν και η μέση τιμή ανδρών= 0,86 και η μέση τιμή γυναικών= 1,02 όπου φαίνεται ότι η μέση τιμή των στάσεων των ανδρών δεν παρουσίασε στατιστικά καμία σημαντική διαφορά από τη μέση τιμή των γυναικών. ($p=0,078>0,05$)

Σε αυτό το συμπέρασμα φτάσαμε μετά τη χρήση του t-test για έλεγχο των μέσων τιμών για δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς (άνδρες- γυναίκες), όπου τα δείγματα για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων δεν είναι απαραίτητο να είναι ίσα. Για να γίνει ο συγκεκριμένος έλεγχος με χρήση του t-test ελέγχθηκαν πρώτα τέσσερις προϋποθέσεις: α) ότι τα δείγματα ήταν τυχαία και ανεξάρτητα μεταξύ τους, πράγμα που ίσχυε από τον τρόπο που είχε ληφθεί το δείγμα, β) ότι δεν υπήρχαν



ακραίες τιμές για τις τιμές των μεταβλητών και στις δύο ομάδες, πράγμα που ελέγχθηκε με τη βοήθεια του θηκογράμματος (boxplot), γ) οι τιμές της μεταβλητής και στις δύο ομάδες ακολουθούσαν κανονική κατανομή, πράγμα που ελέγχθηκε με το τεστ των Shapiro-Wilk (βλ. πίνακα 4.10), δ) οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών ήταν ίσες, προϋπόθεση που ελέγχθηκε με το τεστ Levene. (βλ. πίνακα 4.11)

Έλεγχος κανονικότητας

ΦΥΛΟ	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Στατιστική τιμή	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή	Στατιστική τιμή	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή	
Συμφωνία με αξιολόγηση	ΑΝΔΡΑΣ	,102	35	,200(*)	,963	35	,278
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,104	55	,200(*)	,974	55	,285

* Αυτό αποτελεί ένα χαμηλό όριο της πραγματικής κρίσιμης τιμής.

Πίνακας 4.10

Έλεγχος μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων πληθυσμών

	Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων	t-τεστ για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών								
		F	Κρίσιμη τιμή	T	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή (για $\alpha/2$)	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα διαφοράς	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά	
									Ανω όριο	Κάτω όριο
Συμφωνία με αξιολόγηση	Για ίσες διακυμάνσεις	,567	,454	-1,784	88	,078	-,15879	,08901	-,33567	,01809
	Για άνισες διακυμάνσεις			-1,723	64,314	,090	-,15879	,09214	-,34284	,02527

Πίνακας 4.11

4.5.2.2 Ηλικία και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να ελεγχθεί αν η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση είναι ίδια ή διαφοροποιείται στις διάφορες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος αυτός ήταν ένα πρόβλημα ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα. Σε αυτή την περίπτωση ισχύουν εξίσου οι τέσσερις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν και στον έλεγχο με τη χρήση t-test για ανεξάρτητους πληθυσμούς. Μετά τον έλεγχο των προϋποθέσεων η ανάλυση έδειξε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων σε σχέση με τους



λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες ($p=0,93>0,05$)(βλ. πίνακα 4.12). Έτσι η υπόθεση ότι η ηλικία επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγησή τους πρέπει να απορριφθεί. Η μέση τιμή των απαντήσεων για την πρώτη ηλικιακή ομάδα 22- 35 είναι ίση με 0,96, για τη δεύτερη ομάδα 36- 45 ετών είναι ίση με 0,97 και για την τρίτη ηλικιακή ομάδα 46 ετών και άνω είναι ίση με 0,93.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Συμφωνία με αξιολόγηση

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	,024	2	,012	,069	,933
Εν μέσω πληθυσμών	15,426	87	,177		
Σύνολο	15,450	89			

Πίνακας 4.12

4.5.2.3 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση

Κατ' αναλογία με την ηλικία ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέταση των συσχετισμών ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τη στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση, έχοντας κατά νου τις ιδιαίτερες συνθήκες που ισχύουν στην Ελλάδα και το γεγονός ότι δε συμβαδίζουν πάντα τα έτη υπηρεσίας με την ηλικία, αφού μέχρι πριν από λίγα χρόνια ο διορισμός αργούσε πολύ. Η κατάλληλη τεχνική στατιστικής ανάλυσης είναι για τη συγκεκριμένη περίπτωση η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα.

Κατά τον έλεγχο των προϋποθέσεων διαπιστώνουμε με το τεστ Levene ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών είναι οριακά ίσες ($p=0,064>0,05$) με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Συνεπώς, μπορούμε να βασιστούμε στο F-test του πίνακα ΑΝΑΔΙΑ σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μέσες τιμές των πέντε ομάδων ετών υπηρεσίας ($p=0,998>0,05$) και επομένως η υπόθεση ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγησή τους πρέπει να απορριφθεί (βλ. πίνακα 4.13). Με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$ διαπιστώνουμε ότι η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων σύμφωνα με το τεστ Levene πρέπει να απορριφθεί



($p=0,064 < 0,1$), πράγμα που σημαίνει ότι οδηγούμαστε στο τεστ Welch όπου $p=0,997 > 0,05$ και επομένως και εδώ η υπόθεση απορρίπτεται (βλ. πίνακα 4.14).

Έτσι η πρώτη ομάδα με 1- 5 έτη υπηρεσίας είχε μέση τιμή των απαντήσεων 0,99, η δεύτερη ομάδα με 6 -10 έτη υπηρεσίας είχε μέση τιμή απαντήσεων 0,96, η τρίτη ομάδα με 11 -15 έτη υπηρεσίας είχε μέση τιμή απαντήσεων 0,94, η τέταρτη ομάδα με 16 -20 έτη υπηρεσίας είχε μέση τιμή 0,95 και η πέμπτη ομάδα με 21 και άνω χρόνια υπηρεσίας είχε μέση τιμή απαντήσεων 0,97.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Συμφωνία με αξιολόγηση

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	,025	4	,006	,035	,998
Έν μέσω πληθυσμών	15,425	85	,181		
Σύνολο	15,450	89			

Πίνακας 4.13

Τεστ ανθεκτικότητας για τον έλεγχο των μέσων τιμών των πληθυσμών

Συμφωνία με αξιολόγηση

	Στατιστική τιμή(α)	Βαθμοί ελευθερίας 1	Βαθμοί ελευθερίας 2	Κρίσιμη τιμή
Welch	,037	4	39,086	,997
Brown-Forsythe	,032	4	60,129	,998

Πίνακας 4.14

4.5.2.4 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση

Η υπόθεση ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της θέσης στην ιεραρχία και της στάσης απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση επιβεβαιώθηκε με βάση τη στατιστική ανάλυση. Το γεγονός ότι το δείγμα είναι χωρισμένο σε δύο ομάδες (Διευθυντής/ντρια, Εκπαιδευτικός) υπαγόρευσε τη διαδικασία ελέγχου με τη χρήση του t-test. Η ανάλυση-μετά τη διαγραφή δύο ακραίων τιμών- έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά στη μέση τιμή των απαντήσεων των δύο ομάδων ($p=0,327 > 0,05$)(βλ. πίνακα 4.15). Η μέση των απαντήσεων των Διευθυντών ήταν 1,058 και των εκπαιδευτικών ήταν 0,97.



Έλεγχος μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων πληθυσμών

		Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων		t-τεστ για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών						
		F	Κρίσιμη τιμή	T	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή (για α/2)	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα διαφοράς	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά	
									Ανω όριο	Κάτω όριο
Συμφωνία με αξιολόγηση	Για ίσες διακυμάνσεις	5,376	,023	,551	86	,583	,08167	,14825	-,21305	,37639
	Για άνισες διακυμάνσεις			1,014	15,228	,327	,08167	,08057	-,08984	,25318

Πίνακας 4.15

4.5.2.5 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση

Μια άλλη υπόθεση που διερευνήθηκε ήταν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της στάσης απέναντι στους λόγους συμφωνίας με την αξιολόγηση. Εδώ, δεδομένου ότι το δείγμα χωρίστηκε σε πέντε ομάδες-αυτούς που δεν είχαν περαιτέρω σπουδές, αυτούς που είχαν ένα επιπλέον πτυχίο, αυτούς που είχαν δύο επιπλέον πτυχία, κ.λ.π. – χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις μέσες τιμές όσων δεν είχαν προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές και όσων είχαν 1 επιπλέον πτυχίο, 2 επιπλέον πτυχία, 3, κ.λ.π. ($p=0,289>0,05$) (βλ. πίνακα 4.16), γεγονός που μας οδηγεί στην απόρριψη της υπόθεσης. Η μέση τιμή των απαντήσεων αυτών που δεν έχουν κάνει περαιτέρω σπουδές ήταν 0,98, αυτών που είχαν αποκτήσει ένα επιπλέον πτυχίο ήταν 1,05, αυτών που είχαν δύο επιπλέον πτυχία 0,91, αυτών που είχαν τρία επιπλέον πτυχία 0,93 και αυτών που είχαν τέσσερα επιπλέον πτυχία 0,55.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Συμφωνία με αξιολόγηση

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	,827	4	,207	1,269	,289
Εν μέσω πληθυσμών	13,684	84	,163		
Σύνολο	14,511	88			

Πίνακας 4.16



4.5.2.6 Φύλο και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση

Περνώντας στο πεδίο της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση διερευνήθηκε η υπόθεση ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους λόγους που διαφωνούν με την αξιολόγηση. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μετά την ανάλυση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στους λόγους που διαφωνούν με την αξιολόγηση ($p=0,762>0,05$) (βλ. πίνακα 4.17). Επομένως η υπόθεση επαληθεύεται. Η μέση τιμή των απαντήσεων των ανδρών ($N=10$) ήταν 0,70 και η μέση τιμή των απαντήσεων των γυναικών ($N=10$) ήταν 0,77, γεγονός που μας δείχνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες αποδέχονται τους συγκεκριμένους λόγους για να εκφράσουν τη διαφωνία τους απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Έλεγχος μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων πληθυσμών

		Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων		t-τεστ για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών						
		F	Κρίσιμη τιμή	T	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή (για $\alpha/2$)	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα διαφοράς	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά	
									Άνω όριο	Κάτω όριο
Διαφωνία με αξιολόγηση	Για ίσες διακυμάνσεις	,001	,978	-,307	18	,762	-,06154	,20020	-,48214	,35906
	Για άνισες διακυμάνσεις			-,307	17,998	,762	-,06154	,20020	-,48214	,35906

Πίνακας 4.17

4.5.2.7 Ηλικία και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση

Στη συνέχεια με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα επιχειρήσαμε να ελέγξουμε αν η μέση τιμή των απαντήσεων αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους λόγους που διαφωνούν με την αξιολόγηση είναι ίδια ή διαφοροποιείται στις διάφορες ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Μετά τον έλεγχο των τεσσάρων προϋποθέσεων, η ανάλυση έδειξε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων σε σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα στις



διάφορες ηλικιακές ομάδες ($p=0,583>0,05$) (βλ. πίνακα 4.18). Συνεπώς, απορρίπτουμε την υπόθεση ότι η ηλικία επηρεάζει τη στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών έχει μέση τιμή απαντήσεων 0,42, η δεύτερη ομάδα 36-45 ετών έχει μέση τιμή απαντήσεων 0,76 και η τρίτη ομάδα 46 ετών και άνω έχει μέση τιμή απαντήσεων 0,79. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι το δείγμα ανεξαρτήτου ηλικίας συμφωνεί με τους λόγους μη αποδοχής της αξιολόγησης.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Διαφωνία με αξιολόγηση					
	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	,223	2	,111	,556	,583
Εν μέσω πληθυσμών	3,403	17	,200		
Σύνολο	3,626	19			

Πίνακας 4.18

4.5.2.8 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση

Μια άλλη εξίσου σημαντική προς διερεύνηση υπόθεση είναι η σχέση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους λόγους που διαφωνούν με την αξιολόγηση. Χρησιμοποιήθηκε και εδώ η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα για το λόγο ότι έχουν δημιουργηθεί πέντε ομάδες ετών υπηρεσίας. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0,911>0,05$)(βλ. πίνακα 4.19) ανάμεσα στις πέντε ομάδες ετών υπηρεσίας και επομένως η υπόθεση ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τη στάση απορρίπτεται. Αναφορικά με τις μέσες τιμές των απαντήσεων των πέντε ομάδων παρατηρούμε ότι η πρώτη ομάδα με έτη υπηρεσίας από 1 έως 5 παραλείπεται καθώς ένα μόνο υποκείμενο ανήκει σε αυτή την ομάδα. Η μέση τιμή των απαντήσεων της δεύτερης ομάδας με έτη υπηρεσίας 6-10 ήταν 0,66, της τρίτης ομάδας με έτη υπηρεσίας 11-15 ήταν 0,86, της τέταρτης ομάδας με έτη υπηρεσίας 16-20 ήταν 0,72 και της τελευταίας ομάδας με έτη υπηρεσίας 21 και άνω ήταν 0,61.



ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Διαφωνία με αξιολόγηση

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	,219	4	,055	,241	,911
Εν μέσω πληθυσμών	3,407	15	,227		
Σύνολο	3,626	19			

Πίνακας 4.19

4.5.2.9 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση

Διερευνήθηκε, επίσης, η υπόθεση ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της θέσης στην ιεραρχία και της στάσης απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση. Δεδομένου ότι ο διαχωρισμός του δείγματος έγινε σε δύο ομάδες (Διευθυντής/ντρια-εκπαιδευτικός), η ανάλυση έγινε με τη χρήση του t-test. Με την ανάλυση επιβεβαιώθηκε η υπόθεση καθώς δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p=0,724>0,05$) (βλ. πίνακα 4.20). Και οι δύο ομάδες (Διευθυντής/ντρια-εκπαιδευτικός) με μέσες τιμές απαντήσεων 0,84 και 0,72 αντίστοιχα φαίνονται να αποδέχονται τους συγκεκριμένους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση.

Έλεγχος μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων πληθυσμών

	Τεστ του Levene για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων		t-τεστ για τον έλεγχο της ισότητας των μέσων τιμών							
	F	Κρίσιμη τιμή	T	Βαθμοί ελευθερίας	Κρίσιμη τιμή (για $\alpha/2$)	Μέση διαφορά	Τυπικό σφάλμα διαφοράς	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά		
								Άνω όριο	Κάτω όριο	
Διαφωνία με αξιολόγηση	,118	,735	,359	18	,724	,11966	,33335	-,58067	,81999	
Για ίσες διακυμάνσεις								-,	,	
			,368	1,248	,766	,11966	,32530	2,49810	2,73742	

Πίνακας 4.20



4.5.2.10 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση

Η σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της στάσης απέναντι στους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση είναι μια ακόμη υπόθεση που διερευνήθηκε. Η επιλογή της ανάλυσης διακύμανσης κατά ένα παράγοντα ως κατάλληλης μεθόδου διερεύνησης της υπόθεσης στηρίχθηκε στο γεγονός ότι το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες (η πρώτη είναι αυτή που δεν έχει κάνει περαιτέρω σπουδές, η δεύτερη είναι αυτή που έχει αποκτήσει ένα επιπλέον πτυχίο, η τρίτη είναι αυτή που έχει αποκτήσει δύο επιπλέον πτυχία και η τέταρτη είναι αυτή που έχει αποκτήσει τρία επιπλέον πτυχία).

Μετά τον έλεγχο των προϋποθέσεων, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων των τεσσάρων ομάδων ($p=0,012<0,05$) (βλ. πίνακα 4.21), στοιχείο που οδηγεί στην επαλήθευση της υπόθεσης. Έτσι, η μέση τιμή των απαντήσεων της πρώτης ομάδας, αυτής δηλαδή που δεν έχει προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές είναι 0,807, της δεύτερης ομάδας με ένα επιπλέον πτυχίο είναι 0,397, της τρίτης ομάδας με δύο επιπλέον πτυχία είναι 0,752 και της τελευταίας ομάδας με τρία επιπλέον πτυχία είναι 1,33. Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας που διαθέτουν τρία επιπλέον πτυχία από τις βασικές τους σπουδές φαίνεται να μην αποδέχονται τους λόγους διαφωνίας με την αξιολόγηση σε σχέση με όσους διαθέτουν λιγότερα επιπλέον πτυχία ή κανένα που βρίσκονται μεταξύ των επιλογών Συμφωνώ απόλυτα- Συμφωνώ.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ΑΝΑΔΙΑ)

Διαφωνία με αξιολόγηση

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση τιμή αθροίσματος	F	Κρίσιμη τιμή
Μεταξύ των πληθυσμών	1,771	3	,590	5,090	,012
Εν μέσω πληθυσμών	1,855	16	,116		
Σύνολο	3,626	19			

Πίνακας 4.21

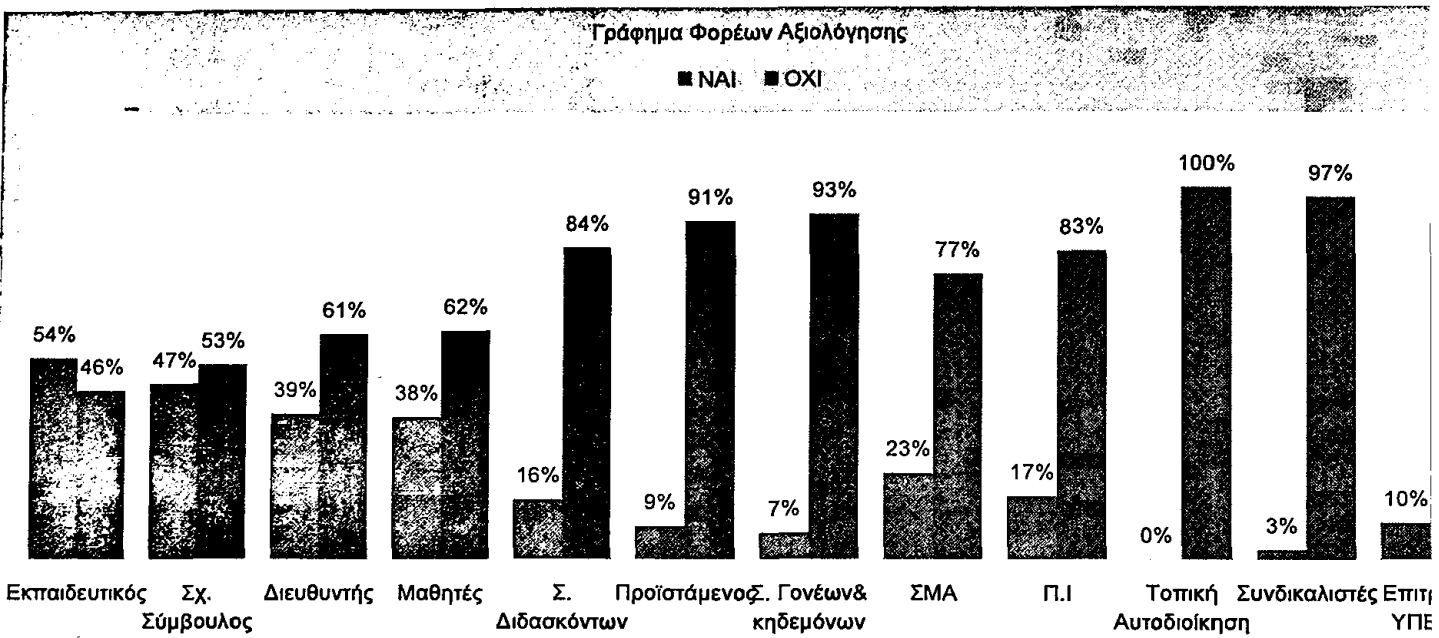


4.5.2.11 Φορείς αξιολόγησης- Αρχές αξιολόγησης- Κριτήρια αξιολόγησης

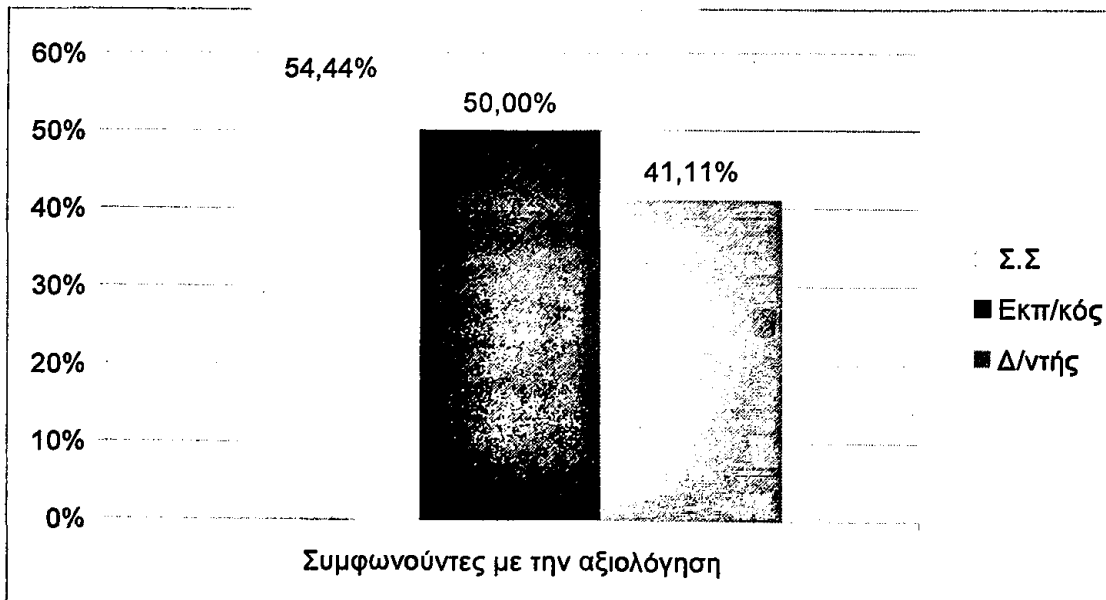
Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης απαιτεί την εξέταση και άλλων σημαντικών παραμέτρων της. Ζητήθηκε, συνεπώς, από τα υποκείμενα της έρευνας να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τους φορείς που θεωρούν κατάλληλους να μετέχουν στην αξιολόγησή τους, αναφορικά με τις σημαντικότερες αρχές για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης και, τέλος, αναφορικά με τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να διενεργείται η αξιολόγησή τους.

Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα από τις επιλογές τους να αναδείξουν τους τρεις φορείς που θεωρούν καταλληλότερους για την αξιολόγησή τους. Έτσι, λοιπόν, πρώτη θέση στην προτίμησή τους φαίνεται να έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με ποσοστό 54,5%, στη συνέχεια ο Σχολικός Σύμβουλος με ποσοστό 47,3% και, τέλος, ο Διευθυντής του σχολείου με ποσοστό 39,3%. Η σειρά ταξινόμησης των υπόλοιπων φορέων ανάλογα με την προτίμηση των υποκειμένων του δείγματος είναι η ακόλουθη: οι μαθητές της τάξης (37,5%), το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (23,2%), επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (17%), Σύλλογος Διδασκόντων (16,1%), επιτροπή του ΥΠΕΠΘ (9,8%), ο Προϊστάμενος της Δ/σης ή του Γραφείου (8,9%), ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (7,1%), εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων εκπαιδευτικών (2,7%), φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (0%)(βλ. σχήμα 4.12). Παρατίθενται, ακόμη, και δύο ραβδογράμματα που αφορούν τις τρεις πρώτες επιλογές τόσο εκείνων που συμφωνούν με την αξιολόγηση (βλ. σχήμα 4.13) όσο και εκείνων που διαφωνούν (βλ. σχήμα 4.14)



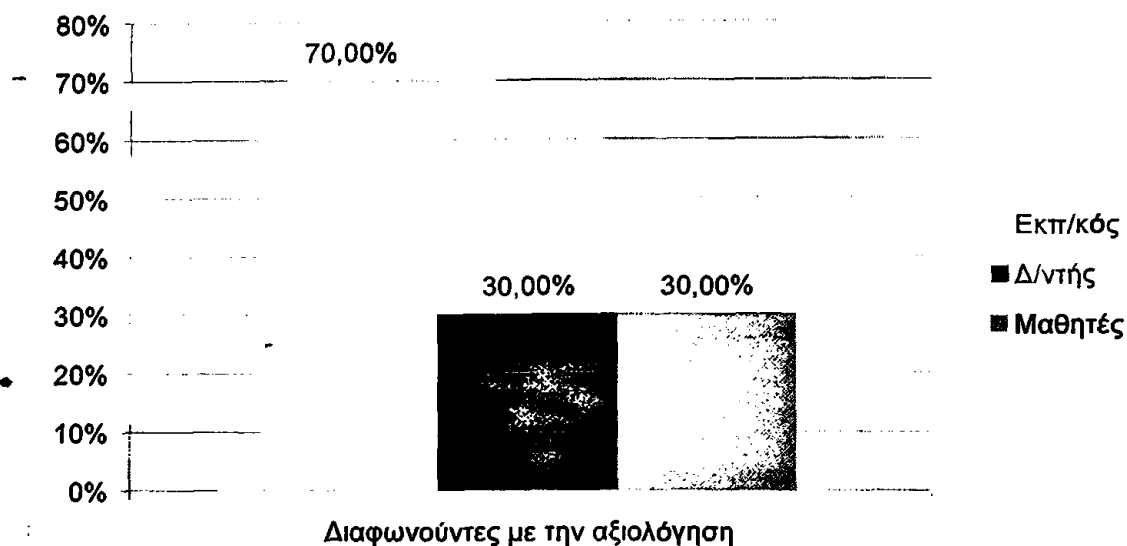


Σχήμα 4.12



Σχήμα 4.13





Σχήμα 4.14

Η ερώτηση που αφορά στις σημαντικότερες αρχές ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης περιλαμβάνει δεκατρείς προτάσεις, για καθεμία από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν το βαθμό σημαντικότητας της. Σε γενικές γραμμές όλες οι αρχές της αξιολόγησης που προτείνονται εκλαμβάνονται από τους ερωτώμενους από σημαντικές έως πολύ σημαντικές. Στον παρακάτω πίνακα (4.22) βλέπουμε την ιεράρχηση των αρχών αξιολόγησης ξεκινώντας από αυτή στην οποία έχει αποδοθεί ο μεγαλύτερος βαθμός σημαντικότητας έως εκείνη με το μικρότερο βαθμό σημαντικότητας.

Ποσοστό%		
Αρχές αξιολόγησης	Πολύ σημαντική- Σημαντική	Λιγότερο σημαντική- Ασήμαντη
Προσδιορισμός αντικειμένου	97,3	2,7
Προσδιορισμός κριτηρίων	97,3	2,7
Επιστημονική κατάρτιση αξιολογητών	97,3	2,7
Αξιολόγηση αξιολογητών	97,3	2,7
Να μην προκαλεί φόβο	96,4	3,6
Προσδιορισμός σκοπών	95,5	4,5
Σύνδεση με επιμόρφωση εκπ/κών	92,9	7,1
Συνεκτίμηση συνθηκών εργασίας	92,9	7,1

Ανατροφοδότηση εκπ/κών	91,1	8,9
Να έχει προληπτικό χαρακτήρα	90,2	9,8
Πολλαπλοί μέθοδοι αξιολόγησης	87,5	12,5
Σύνδεση με κίνητρα στους εκπ/κούς	83,0	17,0
Εστίαση στις ικανότητες, όχι στην προσωπικότητα του εκπ/κου	72,3	27,7

Πίνακας 4.22

Τέλος, η ερώτηση “Ποια, κατά την προσωπική σας εκτίμηση, είναι τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;” ζητά από τα υποκείμενα της έρευνας να τοποθετηθούν ως προς δώδεκα προτάσεις, δηλώνοντας και εδώ το βαθμό σημαντικότητας τους. Η σειρά προτίμησης αυτών των κριτηρίων φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (4.23).

Ποσοστό%	Πολύ σημαντικό-Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό-Ασήμαντο
Κριτήρια αξιολόγησης		
Διδακτική ικανότητα εκπ/κών	100	0
Επιστημονική συγκρότηση	98,2	1,8
Συμπεριφορά προς τους μαθητές	97,3	2,7
Ενεργοποίηση μαθητών	96,4	3,6
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	93,8	6,2
Ανάληψη πρωτοβουλιών	92,0	8,0
Συνεργασία με άλλους εκπ-κούς, γονείς	91,1	8,9
Παιδαγωγικό κλίμα τάξης	90,2	9,8
Οργάνωση σχολικής ζωής	89,3	10,7
Υιοθέτηση καινοτομιών	87,5	12,5
Πολλές μέθοδοι αξιολόγησης μαθητών	83,9	16,1
Επιδόσεις μαθητών	78,6	21,4

Πίνακας 4.23



4.5.3 Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

Εκτός από τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και για τους λόγους που συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτήν, εξετάστηκε πιο εξειδικευμένα η στάση τους για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Έτσι μετά τη σχετική διερεύνηση επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν οι διάφορες διερευνητικές υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Όσο πιο κοντά στο μηδέν βρίσκονται οι απαντήσεις, τόσο πιο θετική είναι η στάση, αντιθέτως όσο πλησιάζουν προς το τέσσερα, τόσο πιο αρνητική είναι η στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων.

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα (4.24) το 60,7% του δείγματος έχει θετική στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων και μόνο το 22,3% αντιμετωπίζει αρνητικά το συγκεκριμένο θεσμό. Το υπόλοιπο 17% των ερωτηθέντων δεν παίρνει θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα (βλ. σχήμα 4.15).

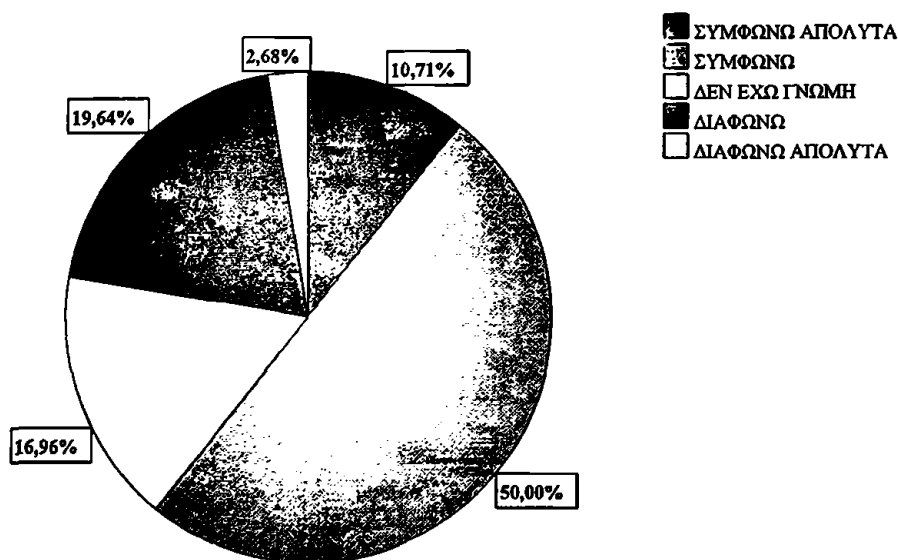
Συμφωνία με το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρες Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Συμφωνώ απόλυτα	12	10,7	10,7	10,7
Συμφωνώ	56	50,0	50,0	60,7
Δεν έχω γνώμη	19	17,0	17,0	77,7
Διαφωνώ	22	19,6	19,6	97,3
Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Πίνακας 4.24



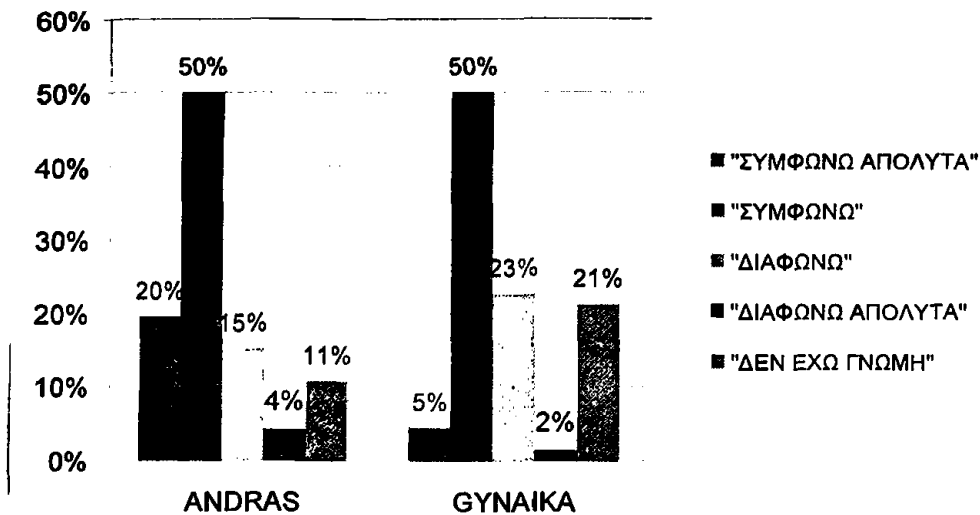
ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΜΕ ΘΕΣΜΟ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ



Σχήμα 4.15

4.5.3.1 Φύλο και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

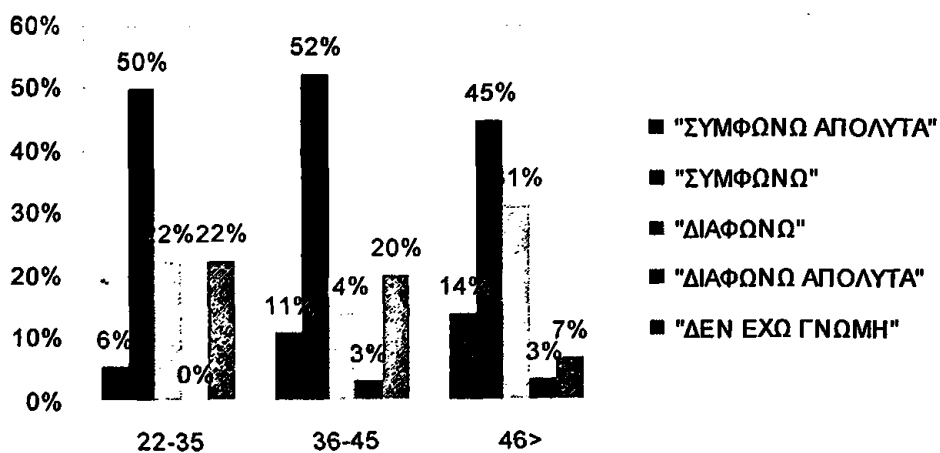
Στην προσπάθειά μας να εξετάσουμε τη σχέση του φύλου και της στάσης απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, διαπιστώσαμε ότι δεν ίσχυε η υπόθεση της κανονικότητας και δεν μπορούσε να διορθωθεί με κάποιο μετασχηματισμό (Boxcox, log). Έτσι κρίθηκε αναγκαία η καταφυγή στο μη παραμετρικό τεστ των Mann-Whitney. Βέβαια, στο μη παραμετρικό τεστ υλοποιούμε έλεγχο για την ισότητα των διαμέσων, ο οποίος θα μπορούσε να γενικευτεί και για τις μέσες τιμές εφόσον η διαφορά τους δεν είναι σημαντική. Το τεστ των Mann-Whitney έδειξε ότι οι μέσες τιμές των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών είναι οριακά ίσες ($p=0,05=0,05$) και άρα η υπόθεση ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη στάση απορρίπτεται. Όμως, για επίπεδο σημαντικότητας 1% η υπόθεση επαληθεύεται καθώς ($p=0,05>0,01$) (βλ. σχήμα 4.16).



Σχήμα 4.16: Στάση ως προς το φύλο

4.5.3.2 Ηλικία και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

Το γεγονός ότι δεν ίσχυσε η υπόθεση της κανονικότητας στη συγκεκριμένη υπό εξέταση σχέση, μας ώθησε στη χρήση του μη παραμετρικού τεστ των Kruskal-Wallis. Η ανάλυση έδειξε ότι για τις τρεις ηλικιακές ομάδες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0,716 > 0,05$) με μέση τιμή απαντήσεων της πρώτης ομάδας 1,61, της δεύτερης ομάδας 1,46 και της τρίτης ομάδας 1,66 και άρα, λοιπόν, η υπόθεση ότι η ηλικία επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων πρέπει να απορριφθεί (βλ. σχήμα 4.17).

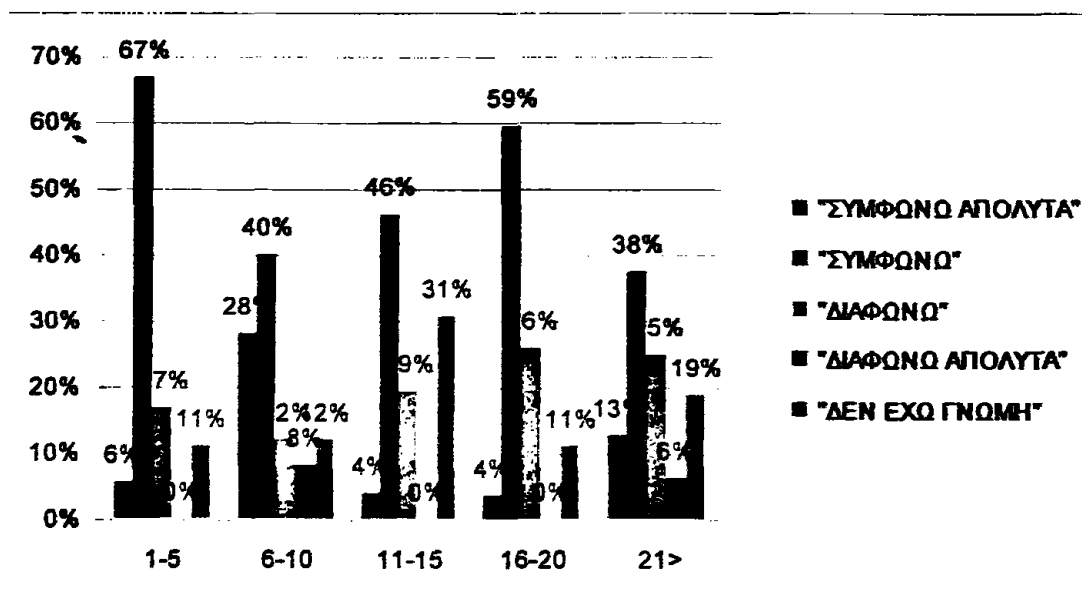


Σχήμα 4.17: Στάση ως προς την ηλικία



4.5.3.3 Έτη υπηρεσίας και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

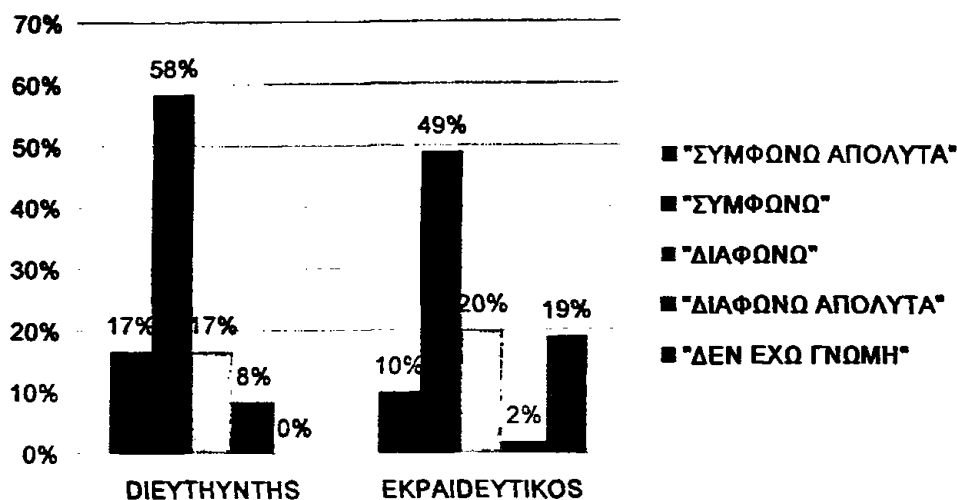
Η ανάλυση με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ των Kruskal- Wallis-δεν ίσχυσε η υπόθεση της κανονικότητας- έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές των απαντήσεων των πέντε ομάδων ετών υπηρεσίας ($p=0,435>0,05$), γεγονός που μας οδηγεί στην απόρριψη της υπόθεσης ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων. Έτσι η μέση τιμή των απαντήσεων της πρώτης ομάδας ήταν 1,39, της δεύτερης 1,32, της τρίτης 1,65, της τέταρτης 1,59 και της πέμπτης 1,75 (βλ. σχήμα 4.18).



Σχήμα 4.18: Στάση ως προς τα έτη υπηρεσίας

4.5.3.4 Θέση στην ιεραρχία και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

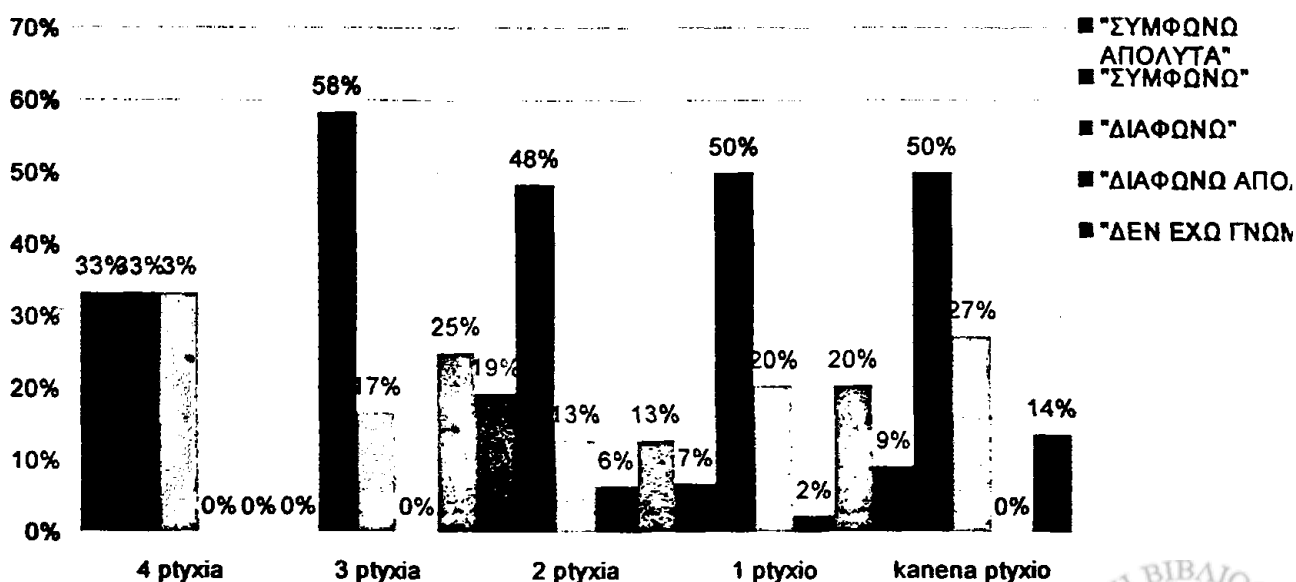
Η υπόθεση ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της θέσης στην ιεραρχία και της στάσης απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων επιβεβαιώθηκε με την ανάλυση χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό τεστ των Mann- Whitney. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των απαντήσεων των δύο ομάδων ($p=0,456>0,05$). Η μέση τιμή της πρώτης ομάδας ήταν 1,42 και της δεύτερης ομάδας 1,55 (βλ. σχήμα 4.19).



Σχήμα 4.19: Στάση ως προς τη θέση στην ιεραρχία

4.5.3.5 Επίπεδο σπουδών και στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις μέσες τιμές των απαντήσεων όσων δεν είχαν προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές και όσων είχαν 1 επιπλέον πτυχίο, 2 επιπλέον πτυχία, 3, κ.λπ. ($p=0,752 > 0,05$), γεγονός που μας οδηγεί στην απόρριψη της υπόθεσης ότι το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τη στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων είναι 1,59 για την πρώτη ομάδα, 1,61 για τη δεύτερη ομάδα, 1,39 για την τρίτη ομάδα, 1,58 για την τέταρτη ομάδα και 1,33 για την πέμπτη ομάδα (βλ. σχήμα 4.20).



Σχήμα 4.20: Στάση ως προς το επίπεδο σπουδών



4.5.4 Στάση των εκπαιδευτικών στο αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα επαρκή προσόντα για την αξιολόγησή τους

Εφόσον τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν την άποψή τους για τον αν αποδέχονται ή όχι το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων, καλούνται τώρα να απαντήσουν-δηλώνοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους- σε ένα περισσότερο εξειδικευμένο ερώτημα, στο αν δηλαδή διαθέτουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι τα επαρκή προσόντα για την αξιολόγησή τους.

Μελετώντας τον παρακάτω πίνακα (4.25) διαπιστώνουμε ότι μόλις το 2,7% των υποκειμένων συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Το 31,3% απλά συμφωνεί με την άποψη αυτή ενώ διαφωνεί το 42,9% των υποκειμένων και διαφωνεί απόλυτα το 9,8% αυτών. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ ένα μεγάλο ποσοστό ερωτώμενων θεωρεί ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν έχει επαρκή προσόντα για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό ερωτώμενων - ερώτηση 3- επιθυμεί ως αξιολογητή το Σχολικό Σύμβουλο.

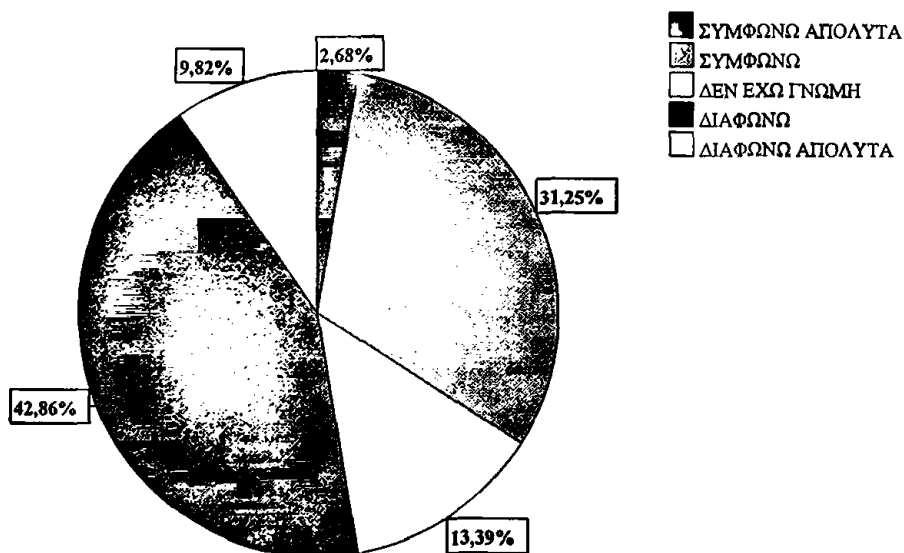
Διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος τα προσόντα για αξιολόγηση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρες Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες Συμφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	2,7
Συμφωνώ	35	31,3	31,3	33,9
Δεν έχω γνώμη	15	13,4	13,4	47,3
Διαφωνώ	48	42,9	42,9	90,2
Διαφωνώ απόλυτα	11	9,8	9,8	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Πίνακας 4.25



Διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος τα προσόντα για αξιολόγηση;



Σχήμα 4.21

Θελήσαμε και στη συγκεκριμένη ερώτηση να μελετήσουμε τη σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών δηλαδή του φύλου, της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, της θέσης στην ιεραρχία και του επιπέδου σπουδών με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα προσόντα για να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Επειδή δεν ίσχυσε και εδώ η υπόθεση της κανονικότητας και εφόσον αυτή δε μπορούσε να διορθωθεί με κάποιο μετασχηματισμό, καταφύγαμε στη χρήση μη παραμετρικών tests (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis).

Διαπιστώσαμε, λοιπόν, με τη στατιστική ανάλυση ότι στις μεταβλητές φύλο ($p=0,936>0,05$), ηλικία ($p=0,550>0,05$), έτη υπηρεσίας ($p=0,511>0,05$) και επίπεδο σπουδών ($p=0,413>0,05$) δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των πληθυσμών τους. Αυτό σημαίνει ότι επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων και απορρίφθηκαν οι υποθέσεις ότι η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο των σπουδών επηρεάζουν τη συγκεκριμένη στάση. Σχετικά, όμως, με τη θέση στην ιεραρχία παρουσιάστηκαν διαφορές στις μέσες τιμές των δύο πληθυσμών, διευθυντών και εκπαιδευτικών, ($p=0,019<0,05$), γεγονός που μας οδηγεί στην απόρριψη της υπόθεσης ότι η θέση στην ιεραρχία δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα προσόντα για



την αξιολόγηση τους. Με μέσες τιμές απαντήσεων 0,31 για τους Διευθυντές και 0,59 για τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε ότι οι Διευθυντές συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα επαρκή προσόντα να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς από ότι οι εκπαιδευτικοί.

4.5.5 Προσόντα και σημαντικά στοιχεία της συμπεριφοράς του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς

Οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος έως το σημείο αυτό έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και, επίσης, τον θεωρούν ως ένα από τους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησής τους αν και σε επόμενη ερώτηση αποδεικνύεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δε διαθέτουν τα επαρκή προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις τους. Κρίνεται, συνεπώς, απαραίτητο να αναδειχθούν με τις δύο επόμενες ερωτήσεις εκείνα τα προσόντα και στοιχεία συμπεριφοράς που οφείλει να διαθέτει ένας Σχολικός Σύμβουλος για να μπορέσει να αξιολογήσει με επιτυχία τους εκπαιδευτικούς.

Στον παρακάτω πίνακα (4.26) που αναφέρεται στην ερώτηση “Ποια θεωρείτε ως σημαντικά προσόντα του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς; ” παρατηρούμε ότι η παιδαγωγική κατάρτιση (99,1%), η γνώση της σχολικής πραγματικότητας (97,3%), η επιστημονική κατάρτιση (96,4%), η διδακτική εμπειρία (96,4%) και η διαρκής επιμόρφωση (96,4%) είναι στοιχεία που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του έργου του Σχολικού Συμβούλου και τον καθιστούν κατάλληλο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναλαμβάνοντας ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό.

Ποσοστά %			
Προσόντα Σχολικού Συμβούλου	Πολύ Σημαντικό	Σημαντικό	Σύνολο
Επιστημονική κατάρτιση	74,1	22,3	96,4
Διδακτική εμπειρία	84,4	11,6	96,4
Ερευνητική ικανότητα	43,8	31,3	75
Συγγραφικό έργο	27,7	26,8	54,5



Παιδαγωγική κατάρτιση	75	24,1	99,1
Γνώση σχολικής πραγματικότητας	87,5	9,8	97,3
Κοινωνική δράση και προσφορά	39,3	28,6	67,9
Διαρκής επιμόρφωση	73,2	23,2	96,4
Καινοτόμες δράσεις	50	33,9	83,9

Πίνακας 4.26

Επειδή όμως το έργο του Σχολικού Συμβούλου βασίζεται σε μια άμεση διαπροσωπική σχέση με το διδάσκοντα κυρίως, αλλά και με όλους όσους συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτείται η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης κατηγορίας και ποιότητας ικανοτήτων από το Σχολικό Σύμβουλο για τη σύναψη σχέσεων. Για να τύχει, λοιπόν, ο Σχολικός Σύμβουλος αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς πέρα από την κατάρτιση και τη διδακτική εμπειρία που πρέπει να διαθέτει, η προσωπικότητά του θα πρέπει να είναι εφοδιασμένη με τέτοια στοιχεία για να μπορέσει να διασφαλιστεί η ομαλή και αποτελεσματική διεκπεραίωση του έργου του.

Η επόμενη ερώτηση έρχεται να θίξει αυτή την πτυχή του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάζοντας σημαντικά στοιχεία της συμπεριφοράς του. Από τη μελέτη του παρακάτω πίνακα (4.27) καταλήγουμε στο ότι η αντικειμενικότητα που διακρίνει έναν Σχολικό Σύμβουλο (100%), ο σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό(99,1%), η κατανόηση που διαθέτει είναι μερικά μόνο στοιχεία που εγγυώνται την επιτυχία του έργου του.



Ποσοστά %			
Συμπεριφορά Σχολικού Συμβούλου	Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Σύνολο
Φιλική συμπεριφορά	67	25	92
Σεβασμός στον εκπαιδευτικό	85,7	13,4	99,1
Συνεργάτης του εκπαιδευτικού	79,5	17,9	97,3
Εντιμότητα	78,6	19,6	98,2
Κατανόηση	66,1	27,7	93,8
Να μην πιστεύει ότι μόνο αυτός γνωρίζει το αντικείμενο	79,5	17	96,4
Αντικειμενικός	85,7	14,3	100

Πίνακας 4.27

4.5.6 Κύρος του Σχολικού Συμβούλου

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σαφώς ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν έχει κύρος στο εκπαιδευτικό σώμα. Αυτό φαίνεται από τον πιο κάτω πίνακα καθώς μόλις το 23,2% θεωρεί ότι έχει κύρος ο Σχολικός Σύμβουλος ενώ το 61,6% θεωρεί ότι δεν έχει. Το 15,2% των ερωτώμενων δεν έδωσε απάντηση στην ερώτηση. (βλ. πίνακα 4.28, σχήμα 4.22)

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν κύρος και οι ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, θέση στην ιεραρχία και επίπεδο σπουδών) είναι ασυσχέτιστες. Συγκεκριμένα: Η στάση απέναντι στο κύρος είναι ασυσχέτιστη με το φύλο (Spearman, $r=-0,127$ $p=0,182$), με την ηλικία (Spearman, $r=-0,093$, $p=0,327$), με τα έτη υπηρεσίας (Spearman, $r=0,043$, $p=0,652$), με τη θέση στην ιεραρχία (Spearman, $r=0,096$, $p=0,316$) και, τέλος, με το επίπεδο σπουδών (Spearman, $r=0,096$, $p=0,313$).

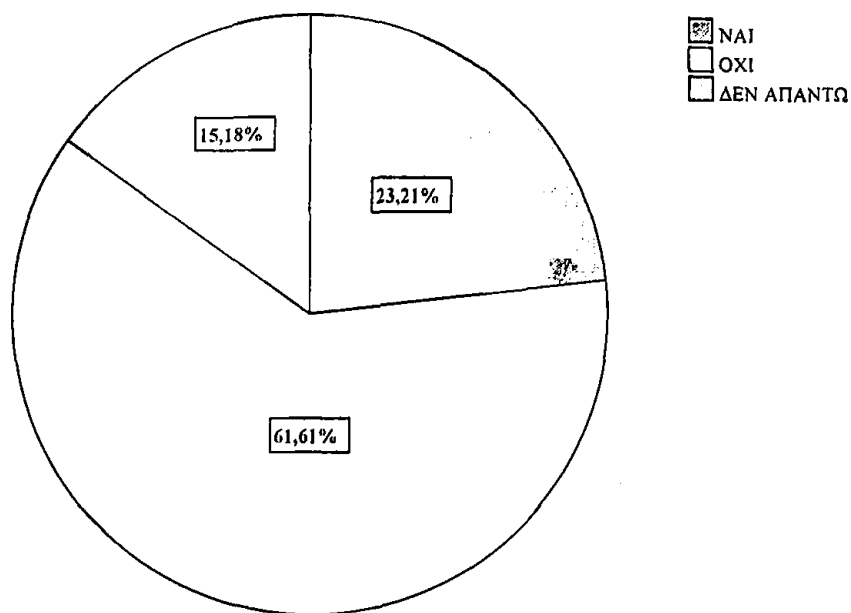


Έχει κύρος ο Σχολικός Σύμβουλος;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρες Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες ΝΑΙ	26	23,2	23,2	23,2
ΟΧΙ	69	61,6	61,6	84,8
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	17	15,2	15,2	100,0
Σύνολο	112	100,0	100,0	

Πίνακας 4.28

Έχει κύρος ο Σχολικός Σύμβουλος;



Σχήμα 4.22

Από την ομαδοποίηση των απαντήσεων που αιτιολογούν τη θετική ή μη στάση τους απέναντι στο κύρος του Σχολικού Συμβούλου, παρατηρούμε ότι όσοι εκφράζονται θετικά υποστηρίζουν ότι αυτό επηρεάζεται (βλ. πίνακα 4.29):

1. Από τη συνεργασία που έχουν με αυτόν. Αναφέρουν ότι συνεργάζονται αρμονικά και τους συμβουλεύει με στόχο να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (88,5%). Άλλωστε αυτός είναι και ο κύριος ρόλος του, δηλαδή η στήριξη και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που προκύπτουν.
2. Το 57,7% σημειώνει ότι το κύρος του αντλείται από το ότι είναι ένας από τους φορείς της εκπαίδευσης: "είναι θεσμός".
3. Το 38,5% αποδίδει το κύρος του, στο υψηλό επιστημονικό του επίπεδο.

4. Το 34,6% υποστηρίζει ότι αυτό οφείλεται στο ότι αυτός αποτελεί το σύνδεσμο τους με τη διοίκηση ή την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Αντίθετα όσοι εκφράζονται αρνητικά για το κύρος του Σχολικού Συμβούλου αναφέρονται, κυρίως, σε στοιχεία μη τήρησης των καθηκόντων τους. Συγκεκριμένα (βλ. πίνακα 4.30): η πλειονότητά τους (89,9%) αναφέρει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάνουν ελάχιστες δειγματικές διδασκαλίες έτσι ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική τους μέσα στην τάξη. Το 79,3% μιλά για την απουσία των Σχολικών Συμβούλων από τα σχολεία (ιδιαίτερα κάποιιοι που υπηρετούν στην επαρχία ή έχουν μια ευρεία περιφέρεια, χαρακτηρίζονται ως “περαστικοί”). Επίσης, λίγες είναι και οι επιμορφωτικές συναντήσεις δηλώνει ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό 72,5%. Ενδιαφέρον είναι ότι η έλλειψη κύρους αποδίδεται και στην επαγγελματική τους ιδιότητα: “είναι δάσκαλοι” (27,5%). Εκτιμούμε ότι το αίτιο αυτό οφείλεται στην επιβίωση σχετικών στερεοτύπων. Συνοδεύεται δε από δραματικές αναφορές τους στις προσωπικές τους εμπειρίες. Το 17,4% των ερωτώμενων αναφέρεται σε επιπλέον λόγους:

- Δεν έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια (κομματικές επιλογές προσώπων).
- Δεν έχουν τη διάθεση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Απλά το κάνουν για την απόκτηση ενός αξιώματος.
- Δεν αναλαμβάνουν ενεργό συμβουλευτικό ρόλο αλλά πολύ εύκολα ασκούν κριτική στους εκπαιδευτικούς.

Κατανομή των αιτιολογήσεων για τη θετική στάση (%)

Απάντηση	
Συμβουλεύουν τον εκπαιδευτικό	88,5
Φορείς εκπαίδευσης	57,7
Αποτελούν σύνδεσμο με διοίκηση	34,6
Υψηλή επιστημονική κατάρτιση	38,5
Άλλο	0

Πίνακας 4.29

Κατανομή των αιτιολογήσεων για την αρνητική στάση (%)

Απάντηση	
Ελάχιστες επισκέψεις σε σχολεία	79,3
Λίγες δειγματικές διδασκαλίες	89,9
Λίγες επιμορφωτικές συναντήσεις	72,5
“Απλοί” εκπαιδευτικοί	27,5
Άλλος	17,4

Πίνακας 4.30

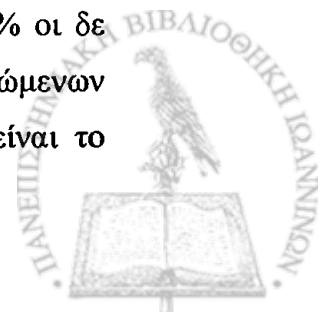


4.5.7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

- Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία του Ν. Ιωαννίνων απέναντι τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου καθώς και απέναντι στην εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η ιδέα της αξιολόγησης στα σχολεία μας ολοένα και περισσότερο φαίνεται να κερδίζει έδαφος αφού τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν πως στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες θεωρούν αναγκαία την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα το 80,4% του δείγματος συμφώνησε με την εφαρμογή της αξιολόγησής τους σε αντίθεση με το 17,9% που δεν αποδέχτηκε την αξιολόγηση ενώ μόλις το 1,8% δεν πήρε θέση. Ακόμη πιο μεγάλο ποσοστό αποδοχής της αξιολόγησης (91,4%) εμφανίζεται στην έρευνα του Κελπανίδη κ.α. (2007, σ.163).

Αν θελήσουμε να εξετάσουμε τις απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση στην ιεραρχία και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών παρατηρούμε τα εξής: το 83% των γυναικών έναντι του 76% των ανδρών απάντησαν θετικά στην αξιολόγηση, ενώ 15% των γυναικών και 22% των ανδρών διαφώνησαν με την αξιολόγηση. Αναφορικά με την ηλικία η πρώτη ομάδα 22-35 ετών συμφώνησε με την αξιολόγηση σε ποσοστό 89%, η δεύτερη ομάδα 36-45 ετών σε ποσοστό 74% και η τρίτη ομάδα 46 ετών και άνω σε ποσοστό 90%. Θα περίμενε κανείς η τρίτη ομάδα να είναι κάπως επιφυλακτική και φοβισμένη απέναντι στην αξιολόγηση καθώς σε πολλούς από αυτούς είναι έντονα χαραγμένες στη μνήμη τους οι αρνητικές εμπειρίες του επιθεωρητισμού, ωστόσο όμως κάτι τέτοιο δε συνέβη. Μέσα από την κατανομή των απαντήσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (94%) εμφανίζει η ομάδα με 1-5 έτη υπηρεσίας, πράγμα δικαιολογημένο καθώς τα νεαρότερης ηλικίας άτομα έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο ανοικτά στις διάφορες καινοτομίες. Στις υπόλοιπες ομάδες φαίνεται να υπάρχει ίδιο ποσοστό συμφωνίας (6-10 ετών 80%, 16-20 ετών 81%, 21 και άνω 81%) και μόνο η ομάδα 11-15 ετών παρουσιάζει 69% ποσοστό συμφωνίας. Δεν εντοπίζονται διαφορές στις απαντήσεις ανάλογα με τη θέση στην ιεραρχία αφού τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση, οι μεν πρώτοι σε ποσοστό 83% οι δε δεύτεροι σε ποσοστό 80%. Τέλος, όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτώμενων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι το



γεγονός ότι το 100% των εκπαιδευτικών που έχουν στην κατοχή τους τέσσερα πτυχία συμφωνεί απόλυτα με την αξιολόγηση. Στις άλλες ομάδες εμφανίζεται η εξής κατανομή απαντήσεων: όσοι δεν έχουν στην κατοχή τους κανένα περαιτέρω πτυχίο αποδέχονται την αξιολόγηση κατά ποσοστό 86%, όσοι έχουν ένα επιπλέον πτυχίο την αποδέχονται σε ποσοστό 84%, όσοι έχουν δύο πτυχία την αποδέχονται σε ποσοστό 71% και τρία πτυχία σε ποσοστό 75%.

Οι λόγοι που επικαλούνται όσοι συμφωνούν με την αξιολόγηση είναι ότι αυτή συμβάλλει στο να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από αλλαγές και καινοτομίες που προωθούνται από την πολιτεία. Δίνει, επίσης, τη δυνατότητα για συστηματική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών καθώς με αυτόν τον τρόπο ενημερώνονται για το τι συγκεκριμένα κάνουν στις τάξεις τους: τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν, πώς επικοινωνούν με τους μαθητές, ποια είναι τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους κ.λπ. και αν αυτά που επιτυγχάνουν είναι τα αναμενόμενα. Εκλαμβάνεται, ακόμη, η αξιολόγηση ως ευκαιρία για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διακοπή της επαφής των εκπαιδευτικών με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό, στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και της περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Άλλοι λόγοι για να δικαιολογηθεί η συμφωνία των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση είναι ότι με αυτή περιορίζονται στο ελάχιστο φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης των εκπαιδευτικών που τελικός αποδέκτης τους είναι ο μαθητής ενώ για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται συστηματικά και μοχθούν αποτελεί κίνητρο να γίνουν πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί μέσα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Διαπιστώνεται η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών καθώς δεν είναι δεδομένο ότι αυτή διασφαλίζεται από την κατοχή και μόνο τίτλων σπουδών και παράλληλα προσφέρει τη δυνατότητα να διασφαλιστεί αυτή η ποιότητα εφόσον οι μαθητές και οι γονείς δεν έχουν κανένα δικαίωμα στην επιλογή τους.

Αναφορικά με τους λόγους που επικαλούνται όσοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση παρατηρούμε ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση των κριτηρίων αφού, όπως αναφέρεται, δεν είναι σαφή και δεν παρέχουν τη δυνατότητα για αντικειμενική κρίση ενώ, ταυτόχρονα, κριτική ασκείται και στους αξιολογητές που θεωρούνται από τους ερωτώμενους ότι δε διαθέτουν την



κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση για να φέρουν εις πέρας ένα τόσο σημαντικό έργο. Μελανό σημείο της αξιολόγησης θεωρείται, επίσης, και το γεγονός ότι εστιάζεται η αξιολόγηση αποκλειστικά και μόνο στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού θεωρώντας τον ως μοναδικό υπεύθυνο για ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη. Παραβλέπονται, δηλαδή, παράγοντες που ενώ βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (υλικοτεχνική υποδομή, αριθμός μαθητών της τάξης, κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών κ.ά.) ωστόσο διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα και στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρούν, ακόμη, ότι με την αξιολόγηση επέρχεται σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να κατηγοριοποιούνται σε ικανούς και ανίκανους ενώ, πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα στους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που για να τύχουν ευνοϊκής μεταχείρισης από τους αξιολογητές μετατρέπονται σε “κόλακές” τους. Αξιοσημείωτο είναι, τέλος, το γεγονός ότι με την αξιολόγηση ξαναζωντανεύει ο επιθεωρητισμός αφού φέρνει στην μνήμη των ερωτώμενων την περασμένη αυτή αρνητική εμπειρία. Σε ανάλογα αποτελέσματα έχει καταλήξει και η έρευνα του Ανδρεαδάκη, που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της Κρήτης (Ανδρεαδάκης, 2004).

Όσον αφορά στους φορείς που πρέπει, κατά τη γνώμη των ερωτώμενων, να μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία τους (54,4%) θεωρεί ότι οι ίδιοι πρέπει να μετέχουν στην αξιολόγησή τους. Ανάλογη απάντηση προκύπτει και από τις έρευνες της Παμουκτσόγλου (2003) και του Κελπανίδη κ.ά. (2007). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του έργου τους. Με την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να λειτουργεί ως στοχαστικοκριτικός επαγγελματίας (reflective practitioner), δηλαδή να υποβάλλει την καθημερινή του διδακτική πρακτική σε μια αέναη κριτική ανάλυση και μέσω αυτής να διασαφηνίζει τις δικές του αντιλήψεις και στάσεις (Schon, 1983). Είναι ο μόνος ο οποίος γνωρίζει τόσο καλά τις ιδιαιτερότητες της τάξης του και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Συμμετέχοντας, λοιπόν, στην αξιολόγησή του, η αξιολογική διαδικασία αποκτά μεγαλύτερη εγκυρότητα ενώ ο ίδιος στοχάζεται για τα θετικά και αρνητικά της διδασκαλίας του και αναζητά τρόπους βελτίωσης του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου (Παπασταμάτης, 2001). Το ότι επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ως τον καταλληλότερο φορέα αξιολόγησης ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το ότι θεωρούν ότι είναι σε θέση

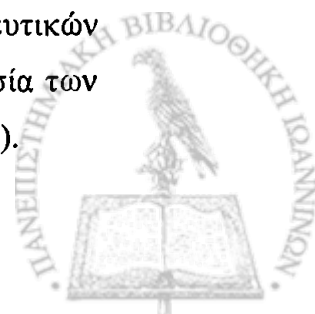


να γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον τις πραγματικές επαγγελματικές τους ανάγκες (Αθανασίου, 1989) και να προγραμματίζουν οι ίδιοι τις μελλοντικές κινήσεις τους στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Σολομών 1999, Reynolds & Muijs 2003). Βέβαια δεν αποκλείεται και το ενδεχόμενο η συγκεκριμένη επιλογή να αποτελεί διέξοδο από την ανάγκη ανταπόκρισής τους στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης.

Δεύτερος στην προτίμηση είναι ο Σχολικός Σύμβουλος με ποσοστό 47,3%. Η αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο προσδιορίζεται ως αξιολόγηση της επιστημονικής, παιδαγωγικής και διδακτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται στη συνεπή και υπεύθυνη άσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, δηλαδή, το ενδιαφέρον τους για τα επιστημονικά και κοινωνικά δρώμενα, τη διδακτική επάρκεια και μεθοδολογική προσέγγιση (εφαρμογή προγράμματος σπουδών και αναλυτικών προγραμμάτων, διαχείριση διδακτικού χρόνου, συμπεριφορά μαθητών, οργάνωση διδασκαλίας, εργασίες, σχολική επίδοση κ.ά.), το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις και τη γενικότερη παιδαγωγική τους συμπεριφορά για τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, τρίτος στη σειρά βρίσκεται ο Διευθυντής του Σχολείου με ποσοστό 39,3%. Η αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου, προσδιορίζεται ως αξιολόγηση της συνέπειας και της υπευθυνότητας στην άσκηση των υπηρεσιακών καθηκόντων των εκπαιδευτικών όπως: η τήρηση του ωραρίου εργασίας, οι υποχρεώσεις τους που καθορίζονται από τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων (εφημερίες, εκδρομές, σχολικές εκδηλώσεις, παρελάσεις πιλοτικά προγράμματα-καινοτομίες κ.α.). Ως προς την αξιολόγηση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, πρέπει να σημειώσουμε ότι παλιότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που προέβλεπαν την ανάθεση καθηκόντων αξιολογητή στο διευθυντή του σχολείου ήταν αίτιο διάρρηξης των διαπροσωπικών σχέσεων και διατάραξης του εργασιακού κλίματος στη σχολική μονάδα. Το εύρημά μας συνάδει με πορίσματα ερευνών για το ρόλο του διευθυντή (Θεοφιλίδης 1994, Πασιαρδής 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα στελέχη (Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής) αποτελούν τους φορείς αξιολόγησης που προωθεί το ΥΠΕΠΘ διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με την επιλογή της πολιτείας. Ενδεχομένως η συγκεκριμένη επιλογή των εκπαιδευτικών να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα εν λόγω στελέχη γνωρίζουν την εργασία των εκπαιδευτικών καλύτερα από ότι άλλες προτεινόμενες ομάδες (Peterson, 2000).



Σημαντική θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν και οι μαθητές της τάξης (37,5%) καθώς θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι παρά το νεαρό της ηλικίας τους οι μαθητές μπορούν μέσα από την καθημερινή επαφή με το διδάσκοντα να εντοπίσουν στοιχεία της διδασκαλίας που επιδέχονται βελτίωση. Οι υπόλοιποι φορείς κατέχουν τις εξής θέσεις στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών: Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (23,2%), επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (17%), Σύλλογος Διδασκόντων (16,1%), επιτροπή του ΥΠΕΠΘ (9,8%), ο Προϊστάμενος της Δ/σης ή του Γραφείου (8,9%), ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (7,1%), εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων εκπαιδευτικών (2,7%), φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (0%).

Ενδιαφέρον έχει να παρουσιάσουμε συγκριτικά τις προτιμήσεις και εκείνων που αποδέχονται την αξιολόγηση και εκείνων που την απορρίπτουν αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι συμφωνούντες με την αξιολόγηση θεωρούν ως καταλληλότερους φορείς τους Σχολικούς Συμβούλους (54,44%), τους Εκπαιδευτικούς (50%) και τους Διευθυντές (41,11%) ενώ οι διαφωνούντες με την αξιολόγηση επικεντρώνουν τις επιλογές τους στους εκπαιδευτικούς (70%), στους Διευθυντές (30%) και τους μαθητές (30%). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο Σχολικός Σύμβουλος αν και στην πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών κατέχει την πρώτη θέση ωστόσο δεν εντάσσεται στις προτιμήσεις της δεύτερης ομάδας.

Η αξιολόγηση ως εκφορά αξιολογικής κρίσης με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες αρχές που θα εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Έτσι το επόμενο ερώτημα που απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς ήταν οι αρχές για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο να προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια το αντικείμενο, τα κριτήρια και ο σκοπός της αξιολόγησης και όλα αυτά να κοινοποιούνται και στους εκπαιδευτικούς. Άλλες σημαντικές αρχές είναι η επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών, η αξιολόγηση των αξιολογητών, το να μη προκαλείται φόβος στους εκπαιδευτικούς, να συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να έχει προληπτικό χαρακτήρα, να συνυπολογίζει και άλλους παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και να εστιάζει στις ικανότητες και όχι στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε ότι η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού φαίνεται



να παίζει πρωτεύοντα ρόλο για το σύνολο των ερωτώμενων (100%). Τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού την προσδιορίζουμε ως ένα συνδυασμό επιστημονικής και επαρκούς γνώσης του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, με την ικανότητά του στο σχεδιασμό και προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και των διδακτικών προσεγγίσεων (παιδαγωγικές στρατηγικές, ανάθεση εργασιών στο σπίτι ή το σχολείο, παιδαγωγικό κλίμα, διαχείριση διδακτικού χρόνου, αξιολόγηση του μαθητή, κ.λπ.), ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό του (μαθησιακές δυσκολίες, οικονομικοί μετανάστες, αλλοδαποί, βεβαρημένο ή μη κοινωνικό-οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον, κ.λπ.).

Σημαντική θεωρείται από την πλειοψηφία των ερωτώμενων (98,2%) και η επιστημονική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, αφού πέρα από το γεγονός ότι αποτελεί τη βάση για τη σωστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκτιμάται ότι προσφέρει περισσότερο στη σχολική επιτυχία του μαθητή και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής προσέγγισης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, τον τρόπο που ενεργοποιεί τους μαθητές του, το παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργεί μέσα στην τάξη, το αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αν συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, διάφορους φορείς, αν διακατέχεται από υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα. Η διδακτική ικανότητα και οι σχέσεις με τους μαθητές θεωρούνται σημαντικές παράμετροι και στην έρευνα του Κυριακίδη (2001) που διεξήχθη στην Κύπρο.

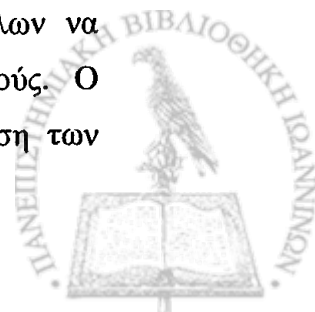
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,7%) εκφράζεται θετικά για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και τη λειτουργία του. Αυτό σημαίνει ότι αποδέχεται τους ρόλους που αυτός αναλαμβάνει δηλαδή της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, της επιμόρφωση και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Φαίνεται να έχουν βρει στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ένα γνήσιο συμπαραστάτη, που τους συμβουλεύει, εντοπίζει τις αδυναμίες τους, τους βοηθά στην προσπάθειά τους να λύσουν τις όποιες δυσκολίες τους, ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες τους και πάνω απ' όλα τους στέκεται ανθρώπινα ως συνάδελφος, ώστε να αποκτήσουν υψηλό αυτοσυναίσθημα και να καλυτερεύσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους, μέσα και έξω από το σχολείο. Δείχνουν να αποδέχονται την άποψη ότι αποτελεί ο Σχολικός Σύμβουλος το συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ επιστήμης, πραγματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των στόχων



μελλοντικής ανάπτυξης αυτού και των εκπαιδευτικών που το στελεχώνουν. (Σαλτέρης, 2005)

- Η ερώτηση για το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος τα επαρκή προσόντα να τους αξιολογήσει τέθηκε στη συνέχεια για να διαπιστωθεί αν η επιλογή του Σχολικού Συμβούλου ως ενός των καταλληλότερων φορέων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, που είχε γίνει σε προηγούμενη ερώτηση, ήταν συνειδητή ή τυχαία. Παρατηρήθηκε μια διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, καθώς το 52,7% του δείγματος διαφωνεί ως προς την επάρκεια των προσόντων του Σχολικού Συμβούλου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς ενώ το 34% των ερωτώμενων εμφανίζει θετική στάση. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι ένα ποσοστό περίπου 13% επί του δείγματος (το 47,3% των ερωτώμενων είχε δεχτεί, στην ερώτηση 3, το Σχολικό Σύμβουλο ως έναν από τους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησής τους) προβληματίστηκε στο παρόν ερώτημα, αμφιταλαντεύτηκε και κατέληξε να απαντήσει αρνητικά. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι αρχικά οι ερωτώμενοι ξεχώρισαν και επέλεξαν από όλους τους φορείς εκείνους που βρίσκονται πιο κοντά στον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, δηλαδή το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή (ερώτηση 3). Στη συνέχεια, όμως, το πιο πάνω ερώτημα που αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο σε έναν φορέα, το Σχολικό Σύμβουλο, τους έβαλε στη διαδικασία να σκεφτούν με περισσότερη ωριμότητα και σύνεση αν όντως ο Σχολικός Σύμβουλος διαθέτει όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τον καταστήσουν ικανό αξιολογητή.

Εφόσον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δε διαθέτει τα επαρκή προσόντα να τους αξιολογήσει, αυτό σημαίνει ότι δεν είναι ο Σχολικός Σύμβουλος ένας από τους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Αυτόματα το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε σύγκρουση με την απάντηση προηγούμενης ερώτησης που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Εξετάζοντάς το σε βάθος, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός συμφωνούν με το ρόλο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης που αναλαμβάνει ο Σχολικός Σύμβουλος αφετέρου όμως διαφωνούν με το ρόλο του ως αξιολογητή. Πολλοί, προφανώς, πιστεύουν ότι αν επιχειρήσει να αξιολογήσει ο Σχολικός Σύμβουλος τους εκπαιδευτικούς, θα δοθεί ίσως προτεραιότητα στον αξιολογικό του ρόλο και θα περιοριστεί έτσι η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, με αποτέλεσμα εκτός των άλλων να διαταραχθούν και οι διαπροσωπικές του σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Ο σκεπτικισμός για τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των



εκπαιδευτικών απορρέει, επίσης, εκτός από το επίπεδο της επιστημονικής κατάρτισής του, και από την έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης του δικού του έργου (ΔΟΕ 1998, Καραφύλλης 2001). Ανάλογη επιφύλαξη όσον αφορά την αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο διακρίνουμε και στις έρευνες της Παμουκτσόγλου (2002) και του Κελπανίδη κ.α. (2007).

Το φύλο αποτελεί για αρκετές έρευνες διαφορούμενο παράγοντα για το κατά πόσο μπορεί να διαμορφώσει τις στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους. Στην παρούσα εργασία χωρίς να θέλουμε να σταθούμε στο θέμα των στερεοτύπων των ρόλων των γυναικών και ανδρών θεωρήσαμε πως οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα είχαν την ίδια στάση απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων και στην αξιολόγησή τους από αυτούς. Η παραπάνω υπόθεση επαληθεύτηκε: δεν υπήρξαν διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών όσον αφορά τα δύο ερωτήματα.

Παρά την αρχική υπόθεση ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας θα έπαιζαν ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από αυτούς, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι γενικά δε συμφωνούν με αυτήν (την υπόθεση). Πιο συγκεκριμένα, δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών ούτε απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ούτε απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από αυτόν. Αναφορικά με την έλλειψη διαφοροποίησης στις στάσεις τους σε σχέση με τα πιο πάνω ζητήματα, μπορεί να δοθεί η εξήγηση ότι δεδομένης της έλλειψης συστηματικής και ουσιαστικής ενημέρωσης για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν έχει διαμορφωθεί κατασταλαγμένη γνώμη και άποψη, με αποτέλεσμα να μη διαφαίνεται και καμία πραγματική διαφοροποίηση όπως ίσως θα ήταν αναμενόμενο.

Στην περίπτωση του παράγοντα “θέση στην ιεραρχία” η υπόθεση ότι δε θα υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση τόσο απέναντι στο θεσμό του σχολικού Συμβούλου όσο και απέναντι στην επάρκεια των προσόντων του να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι επαληθεύτηκε στην πρώτη περίπτωση και διαψεύστηκε στη δεύτερη. Συγκεκριμένα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων ενώ όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους παρατηρείται διαφορά στις



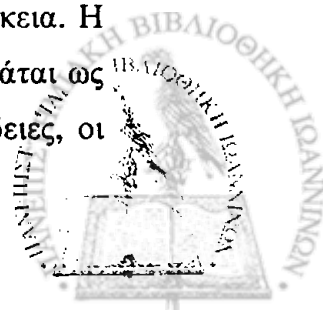
απαντήσεις τους καθώς οι Διευθυντές διάκεινται περισσότερο θετικά σε σχέση με την επάρκεια των προσόντων του Σχολικού Συμβούλου από τους εκπαιδευτικούς.

– Με τη στάση τους αυτή οι Διευθυντές δηλώνουν την απόλυτη συμφωνία τους με την πρόταση του ΥΠΕΠΘ που θέλει και το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή να μετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Προσπαθούν, επομένως, να προστατέψουν τη συγκεκριμένη πρόταση και να πείσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο για την επάρκεια των προσόντων των ιδίων και των Σχολικών Συμβούλων. Εκφράζουν, λοιπόν, τη συμπαράστασή τους προς τους Σχολικούς Συμβούλους και περιμένουν αντίστοιχη μορφή συμπαράστασης και από αυτούς σε παρόμοια περίπτωση προκειμένου να διαφυλάξουν όλοι μαζί το κύρος τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τέλος, το επίπεδο σπουδών δεν εμφανίζεται ως διαφοροποιητικός παράγων στη στάση των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στο θεσμό των Σχολικών Συμβούλων όσο και στη συμμετοχή τους στην αξιολόγησή τους. Έτσι, όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί είτε έχουν περιοριστεί στις βασικές τους σπουδές, είτε έχουν προχωρήσει και σε περαιτέρω σπουδές (μεταπτυχιακές, δεύτερο πτυχίο κ.λπ.) εντρυφώντας σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ενδεχομένως αποκτώντας επαφή με διαφορετικούς τρόπους ενασχόλησης με την επιστήμη τους, δε διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους πάνω στα υπό εξέταση ζητήματα.

Αφού με προηγούμενη ερώτηση διαπιστώθηκε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δε διαθέτουν τα επαρκή προσόντα για αξιολόγηση, είναι απαραίτητο, στη συνέχεια, να συγκεκριμενοποιηθούν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που οφείλει να έχει ο Σχολικός Σύμβουλος προκειμένου να γίνει αποδεκτός ως αξιολογητής από τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ένα σημαντικό στοιχείο που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου είναι το ευρύ επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Σε αυτό περιλαμβάνεται η συμμετοχή του σε ομάδες ερευνών, το συγγραφικό του έργο, η συμμετοχή του σε καινοτόμα προγράμματα και δραστηριότητες στον εκπαιδευτικό χώρο ή οι εκπαιδευτικές και επιστημονικές μελέτες του σχετικά με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική.

Η διδακτική εμπειρία και η γενικότερη γνώση της σχολικής πραγματικότητας είναι εξίσου σημαντικά προσόντα για έναν Σχολικό Σύμβουλο. Η πραγματική υπηρεσία στη σχολική μονάδα είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, επειδή καθορίζει την διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια. Η δυνατότητα που έχουν να μετακινούνται, χωρίς ο χρόνος αυτός να προσμετράται ως “πραγματικός” χρόνος υπηρεσίας στην οργανική θέση, οι εκπαιδευτικές άδειες, οι



αποσπάσεις σε κάθε είδους άλλη υπηρεσία (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο, κ.λπ.) οδηγεί τους έχοντες πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα να μην έχουν επαρκή χρόνο υπηρεσίας, “πραγματικής” υπηρεσίας στην τάξη, όταν είναι υποψήφιοι για τη στελέχωση της εκπαίδευσης. Άλλωστε κατά μία γενικότερη εκτίμηση των εκπαιδευτικών, όσοι προσπαθούν να αποκτήσουν μεγαλύτερη επιστημονική επάρκεια με αναβάθμιση των τυπικών τους προσόντων, αν και ο νόμος σαφώς το ορίζει, δεν επιστρέφουν στο σχολείο. Για το λόγο αυτό μπορεί ένας εκπαιδευτικός να έχει περισσότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας και ελάχιστα από αυτά να βρίσκεται μέσα στην τάξη. Θεωρείται, συνεπώς, για τους εκπαιδευτικούς αδιανόητο ο Σχολικός Σύμβουλος που έχει μικρή διδακτική εμπειρία, να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.

Σημαντικό στοιχείο είναι ακόμη η διαρκής επιμόρφωση που θα πρέπει να επιζητά ο Σχολικός Σύμβουλος προκειμένου να μπορεί να προσφέρει τη γνώση αυτή και στους εκπαιδευτικούς και, τέλος, θα πρέπει να διαθέτει ευρεία κοινωνική δράση και κοινωνική προσφορά, καθώς η κοινωνική συμμετοχή προσδιορίζει και την κοινωνική αποδοχή του, συνεισφέροντας και με αυτόν τον τρόπο στην ευρύτερη γνώση και κατανόηση των ζητημάτων της περιφέρειας ευθύνης του.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του Σχολικού Συμβούλου είναι η αποδοχή του από μέρος του διδάσκοντος και ασφαλώς όχι σε επίπεδο δημοσιούπαλληλικής ιεραρχίας και δεοντολογίας αλλά προσωπικής αναγνώρισης. Η προσωπικότητα του Σχολικού Συμβούλου είναι, λοιπόν, ουσιαστικός παράγοντας για την ομαλή και αποτελεσματική διεκπεραίωση του έργου του, προκειμένου να μη φαλκιδευτεί στα αδιέξοδα μιας δημοσιούπαλληλικής διατεταγμένης υπηρεσίας. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει πρώτα απ’ όλα να είναι αντικειμενικός στις κρίσεις του και να μην επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες. Επίσης, θα πρέπει να είναι ικανός στις διαπροσωπικές σχέσεις. Δε μετράει μόνο η κατάρτιση και η εμπειρία που διαθέτει αλλά και ο τρόπος που χειρίζεται τον εαυτό του και τους άλλους (Goleman, 1999). Να ακούει την άποψη των άλλων και να μη θεωρεί ότι μόνο αυτός γνωρίζει το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Να δείχνει ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνει τις ικανότητές τους. Χρειάζεται να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να συνεργάζεται με αυτούς, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους και να αναγνωρίζεται ως ηγετική φυσιογνωμία, εμπνέοντας και καθοδηγώντας τους άλλους. Να δείχνει σεβασμό προς το πρόσωπο του



εκπαιδευτικού και να χειρίζεται σωστά τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις με βάση την αρχή της θετικής διαπραγμάτευσης.

- Η τελευταία ερώτηση μας δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε αν ο Σχολικός Σύμβουλος έχει κύρος στο εκπαιδευτικό σώμα και να συνοψίσουμε τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται υπέρ ή κατά αυτής της άποψης. Το 61,6% του δείγματος πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν έχει κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα γιατί η παρουσία του στο σχολείο είναι από μηδαμινή έως ανύπαρκτη, πραγματοποιεί ελάχιστες δειγματικές διδασκαλίες και επιμορφωτικά σεμινάρια, δεν επιλέγεται αξιοκρατικά, και ικανοποιείται με το να ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς και όχι να τους παρέχει συμβουλές και διεξόδους στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Μόνο το 23,2% των ερωτώμενων πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος έχει κύρος και οι λόγοι που αναφέρονται είναι ότι υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ τους, διαθέτουν υψηλό επιστημονικό επίπεδο και αποτελούν έναν από τους φορείς της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι εύλογο πως τα πορίσματα κάθε εφαρμοσμένης έρευνας δεν θα είχαν κάποιο νόημα αν δε συνοδεύονταν και από εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα φαινόμενα που πραγματεύονται κάθε φορά, συμπεράσματα τα οποία θα έδιναν τη δυνατότητα διατύπωσης συγκεκριμένων προτάσεων και λύσεων οι οποίες θα είχαν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα και θα λειτουργούσαν θετικά προς επίλυση προβλημάτων ή βελτίωση καταστάσεων. Στην παρούσα έρευνα, με δεδομένα τα συγκεκριμένα ευρήματά της, αυτό που επιδιώκεται είναι η δυνατότητα διατύπωσης σκέψεων και ενδεχομένως ορισμού κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με πιθανές κινήσεις στις οποίες θα μπορούσε να προβεί η πολιτεία, έχοντας ως στόχο την κάλυψη προτεραιοτήτων και τη δημιουργία ενός θετικού υποβάθρου στην εκπαίδευση σε σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο και τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Τα μηνύματα που κυρίως ελήφθησαν από την παρούσα έρευνα είναι μεταξύ άλλων το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν την αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης και γενικά διατηρούν μια θετική στάση



απέναντι σε αυτήν τονίζοντας παράλληλα τα σημεία εκείνα στα οποία θα πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση. Τονίζουν ότι αυτή θα πρέπει να είναι διαμορφωτική, δηλαδή να ενισχύει την αυτογνωσία τους, να επισημαίνει τις αδυναμίες τους, να δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και να συντελεί στη βελτίωση της διδακτικής πράξης μέσω της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης. Το σημείο εκείνο που εγείρει το μεγαλύτερο προβληματισμό στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με το Σχολικό Σύμβουλο. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι ενώ αποδέχονται το θεσμό και αναγνωρίζουν, αρχικά, στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου έναν από τους καταλληλότερους φορείς αξιολόγησης εντούτοις, στη συνέχεια, ύστερα από ωριμότερη σκέψη διαφοροποιούν τη θέση τους αναφέροντας ότι δε διαθέτει ο Σχολικός Σύμβουλος τα επαρκή προσόντα να τους αξιολογήσει. Θεωρούν, δηλαδή, ότι ο επιστημονικός και καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου βρίσκεται σε πλήρη αντίφαση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αυτό γιατί αντιλαμβάνονται ως υποκριτικό και ανέντιμο για το Σχολικό Σύμβουλο να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης, με σκοπό τη βελτίωση του έργου του διδάσκοντος και στη συνέχεια να τον απορρίπτει ως ανεπαρκή ή μη επιτυχόντα. Είναι γεγονός ότι η συμβουλή όταν δε συνοδεύεται από την απειλή, είναι δυνατό να αποβεί περισσότερο αποτελεσματική, παρά όταν αυτή προσφέρεται με την προοπτική αρνητικών κυρώσεων.

Αυτοί που δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο αιτιολογούν τη στάση τους αναφερόμενοι στη μη αξιοκρατική επιλογή του, στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισής του για την άσκηση του συγκεκριμένου έργου, στην απουσία κατάλληλης προετοιμασίας του για την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων διαπροσωπικής επικοινωνίας για την εξασφάλιση των απαιτούμενων λεπτών ισορροπιών στη σχεσιοδυναμική συνεργασία Σχολικού Συμβούλου και εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες για το θεσμό και να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού που θα συμβάλλει στη βελτίωση του έργου του, θα πρέπει στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να αποτελέσει η αξιολόγηση αντικείμενο συστηματικής μελέτης και σχεδιασμού και να ληφθούν ταυτόχρονα υπόψη οι όποιες ενστάσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

- Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαμορφωτική, όπου αξιολογητής και αξιολογούμενος θα συνεργάζονται αρμονικά, έχοντας κοινούς στόχους και



προσανατολισμούς που αφορούν την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

- Ο αξιολογητής οφείλει να προσδιορίζει επακριβώς τις παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αναμένει από τον αξιολογούμενο και συνεπώς να καθορίζει με σαφήνεια το αντικείμενο της αξιολόγησης, τους σκοπούς και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιεί. Όλα τα παραπάνω καθώς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να κοινοποιούνται στον εκπαιδευτικό, ώστε να λειτουργούν ως πηγή ανατροφοδότησης και βελτίωσης του έργου του.
- Καλό θα ήταν να υπάρξει ένας συνδυασμός ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η τελευταία θα πρέπει να εφαρμόζεται πριν από τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης προκειμένου να ενισχύει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, με απαραίτητη, όμως, προϋπόθεση την προηγούμενη κατάρτισή τους σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης.
- Απαραίτητη είναι και η θεσμοθέτηση ενός συστήματος θετικών κινήτρων με την έννοια της επιβράβευσης της υψηλής απόδοσης στο παιδαγωγικό έργο για να διασφαλιστεί με τον τρόπο αυτό η ποιότητα στην εκπαίδευση.

Οι προτάσεις μας προς το πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου στοχεύουν στο να σταματήσει, πλέον, να θεωρείται ως ένα υποκατάστατο του Επιθεωρητή, ως ένα άλλο εποπτικό πρόσωπο ή ως ένας άλλος εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε εξουσίας. Οφείλει να είναι μια ενεργητική παρουσία με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μην καταντήσει “διαχειριστής και διαφημιστής του συσσωρευμένου και ήδη υπάρχοντος παραδοσιακού πνευματικού πλούτου” (Γκράμσι, 1972) και αυτό γιατί η διολίσθηση σε αξιολογικές εφαρμογές που προσιδιάζουν σε παλιότερες διαδικασίες, οδηγούν στην απαξίωση και όχι στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για να μπορέσει ο Σχολικός Σύμβουλος να αξιολογήσει αντικειμενικά και αξιόπιστα τον εκπαιδευτικό πρέπει, πρωτίστως, η στελέχωσή του θεσμού να γίνει με άτομα συγκεκριμένων προσόντων και ικανοτήτων (παιδαγωγικών, διδακτικών, διοικητικών). “Επομένως, αποτελεί βασική προϋπόθεση η κατά το δυνατό πιο αξιοκρατική επιλογή των κριτών από τους οποίους εξαρτάται σε ύψιστο βαθμό το κύρος και η αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών. Τούτο σημαίνει ότι για την επιλογή τους θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κυρίως ποιοτικά κριτήρια.” (Κωνσταντίνου 2000, σ.83). Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί και στην ύπαρξη



διδασκαλίας εμπειρίας του σχολικού Συμβούλου, στοιχείο που εξασφαλίζει τη γνώση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Χρήσιμη, θεωρείται επίσης, η συστηματική, συνεχής και ολόπλευρη επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων γύρω από θέματα που αφορούν τους στόχους, τα κριτήρια, τις τεχνικές και τα μέσα έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η όποια επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο θεωρητικό υπόβαθρο βασισμένο σε επιστημονικά δεδομένα όσο και πρακτικό πεδίο δράσης με παρακολούθηση διδασκαλιών και επεξεργασία τους μέσα σε πλαίσια ειδικών προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου να αποκτήσει το κύρος που του αρμόζει αναφορικά με το ρόλο που καλείται να παίξει στην αξιολογική διαδικασία.

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι η παρουσία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη καθώς μπορεί να προσφέρει, με τα δεδομένα της, ουσιαστική βελτίωση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Το ζητούμενο είναι αυτή να μπορεί να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες της για τη συστηματική ενημέρωση, ανατροφοδότηση, ενίσχυση και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου των αξιολογούμενων και όχι ως φόβητρο γι' αυτούς και διαδικασία επιβολής "ποινών". Το ΥΠΕΠΘ και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, οι ειδικοί, καθώς και όλοι όσοι σχετίζονται με το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, μπορούν να βοηθήσουν, αν συνεργαστούν ειλικρινά και χωρίς προκαταλήψεις, σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- ο Αθανασίου, Λ. (1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.229- 254.
- ο Αθανασίου, Λ. (1998). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα.
- ο Αθανασίου, Λ. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω. Στο: Καψάλης, Γ., Κατσίκης, Α. (Επ.), Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης*, τόμος Β, σ.585-593, Ιωάννινα.
- ο Αθανασίου, Λ.& Χαμπηλομάτη, Π. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Στο: Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Ηπείρου, σ. 2-10, Ιωάννινα.
- ο Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Ανδρέου Α. (Επ). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, σ. 111-130, Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ.
- ο Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (Επ.). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*, σ.39-59, Αθήνα: Έλλην.
- ο Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο: www.rhodes.aegean.gr/ltee/metartyx/ανδρεαδακης-%20ερευνα.ppt (ανάκτηση 20/04/2008).
- ο Ανδρέου, Α.- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- ο Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.χ. 30, σ.23-25.



- ο Apple, W. (2002). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση τότε ποια είναι η ερώτηση. Στο: Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (Επ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, σ. 151-159, Αθήνα: Σαββάλας.
- ο Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). Επιθεωρητές και Διδάσκαλοι. Τρίπολη.
- ο Βαγενάς, Γ. (2001). Οι επιθεωρητές ξανάρχονται. *Θέματα Παιδείας*, τ.χ. 7, σ. 29-32.
- ο Βαϊνάς, Κ. (2001). Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* σ. 488- 493, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ο Βεκ, Χ. (1986). Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Μτφρ. Δασκαλάκης, Δ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- ο Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Μπαγάκης Γ.(Επ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* σ. 40-60, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ο Βέρδης, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* σ.97-105, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ο Γιοκαρίνης, Κ. (2000). Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ο Γέρου, Θ. (1984). Ο Σχολικός Σύμβουλος και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ο Γκράμσι, Α.(1972). Οι διανοούμενοι. Αθήνα: Στοχαστής.
- ο Γρόλιος, Γ.- Λιάμπας, Τ.- Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (Επ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί;* σ. 113-135, Αθήνα: Σαββάλας.
- ο Δανιηλίδου, Ν. (2005). Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του θεσμού των σχολικών Συμβούλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.



- ο Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 33, σ. 28-44.
- ο Δεληγιάννη, Α. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Aspects*. τ.χ. 72, σ. 29-40.
- ο Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Μέρος πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης, 7^η έκδοση.
- ο Δ.Ο.Ε.(1998). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο: 12^ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ. Χίος: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.
- ο Δούκας, Χ.(1996). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 1982-1994. Αθήνα: διδακτορική διατριβή
- ο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. (1983). τ.χ 1, σ. 34-38.
- ο Ζαμπέτα, Ε. (1992). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 1974-1989: η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: διδακτορική διατριβή.
- ο Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, τ.χ. 1.
- ο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος.
- ο Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική και Βιομηχανική Ψυχολογία, μέρος 2^ο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ο Καραγεώργος, Δ. (1994). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.χ.33, σ.34-45.
- ο Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα: μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντωρ*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ο Καραφύλλης, Α. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκθέσεις των επιθεωρηθέντων Σχολείων και Δημοδιδασκάλων στη δεκαετία του 1950-1960. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.χ.58, σ.77-82.
- ο Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.χ.30, σ.3-7.



- ο Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ο Κάτσικας, Χ.- Θεριανός, Κ.- Τσιριγώτης, Θ.- Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβάνη.
- ο Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., Ποιμενίδου, Δ.(2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 44, σ.157-175.
- ο Κόκκος, Α. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης, τόμος Γ', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ο Κοσσυβάκη, Φ. (1998). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- ο Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και Αναλυτικά προγράμματα. Πρακτικά Δημέρου ΟΙΕΛΕ.
- ο Κυριακίδης, Λ. (2001). Παρουσίαση έρευνας: “Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών ” και “Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και προεκτάσεις”. Στο Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού, σ. 53-65. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- ο Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- ο Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. Στο: Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ν.13, Ιωάννινα.
- ο Λαζαρίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Άρτα: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.
- ο Λαθούρης, Δ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και προοπτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.χ. 59, σ.223-232.
- ο Λάμιας, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών. Στο Μπαγάκης Γ. (Επ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* σ. 79-96, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ο Λέφας, Χ. (1942). Ιστορία Εκπαιδεύσεως, Αθήνα: ΟΕΣΒ.



- ο Ματθαίου, Δ. & Ξωχέλλης, Π. (2001). Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού έργου για την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ο Μαυρακάνας, Φ. (1998). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ.χ. 410, σ. 396-398.
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και ο εγκιβωτισμός ενός θεσμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ. 32, σ.16-18
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (1998). Αξιολόγηση στη εκπαίδευση και αστυνόμευση της κρίσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ.99, σ.24-27.
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας. Χ. και Καββαδίας. Γ. (Επ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, σ. 139-149, Αθήνα: Σαββάλας.
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*. τ.χ.30, σ.26-28.
- ο Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Διδασκαλία και αξιολόγηση. τ. Β', Γιάννενα.
- ο Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- ο Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). Κλίμακες μετρήσεως στάσεων. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ο Μπαγάκης, Γ.(2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Πώς; Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ο Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας Ε.Π.Ε.
- ο Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο *Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*, σ.31-35. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- ο Νανούρης, Δ. (2003). Πως αξιολογούν την αξιολόγηση. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, σ.44-45.
- ο Ξηροτύρης, Η. (1967). Παιδαγωγικά και Ψυχολογικά μελετήματα. Αθήνα.
- ο Ξωχέλλης, Π. (1986). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ο ΟΛΜΕ (1981). Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Δομή της Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση και Οικονομία, ο Καθηγητής, ο Μαθητής, Αθήνα.



- ο ΟΛΜΕ (1982). Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- ο Ορφανού, Α. (2000). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1976. *Νέα Παιδεία*, τ.χ. 95, σ.164-173.
- ο Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα: ΙΩΝ.
- ο Παμουκτσόγλου, Ι.Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- ο Παμουκτσόγλου, Ι.Α. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και Σχολικός Σύμβουλος (Ερευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Σχολικού συμβούλου και την αξιολόγηση. Στο: Καψάλης, Γ., Κατοίκης, Α. (Επ.), Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης*, τόμος Β, σ.615- 624, Ιωάννινα.
- ο Παμουκτσόγλου, Ι.Α. (2001). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Αποτελεσματικό Σχολείο, χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Αθήνα: Π.Ι.
- ο Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.
- ο Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.χ. 31, σ.37-63.
- ο Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Α & Β. Αθήνα.
- ο Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην.
- ο Προδρόμου, Γ. (1992). Εκπαιδευτικά Θέματα. Λευκωσία: Ελληνικός Πολιτιστικός Όμιλος Κύπρου.
- ο Σάββας, Σ. (2001). Η αξιολόγηση, η ποιότητα στην εκπαίδευση και οι κυβερνητικοί στόχοι. *Θέματα παιδείας*, τ.χ. 7, σ.20-28.



- Σαλτέρης, Ν. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Διοικητική πυραμίδα και ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης. *Ο Πολίτης*, τ.χ. 94, σ.17-26.
- Σούρλας, Ε. (1975). Η μορφή και το περιεχόμενο των εκθέσεων των επιθεωρητών της λαϊκής μας παιδείας. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, τχ.3.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τεγόπουλος- Φυτράκης. (2002). Μείζον Ελληνικό Λεξικό. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.
- Τσούγλος, Κ. (1976). Το επιθεωρητικό πρόβλημα. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, τ.χ. 1-2.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1976). Ν.309/ 30.04.1976 (ΦΕΚ Α 100): Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1982). Ν.1304/ 07.12.1982 (ΦΕΚ Α 144): Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985). Ν.1566/ 20.09.1985 (ΦΕΚ Α 167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). Ν.2525/23.09.1997 (ΦΕΚ Α 188): Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Ν.2986/ 13.02.2002 (ΦΕΚ Α 24): Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1946). Α.Ν.1112/ 19.03.1946 (ΦΕΚ Α 105): Περί τρόπου διορισμού επιθεωρητών στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1951). Α.Ν.1857/ 23.06.1951 (ΦΕΚ Α 185): Περί διαβαθμίσεως και προαγωγής των επιθεωρητών στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1955). Ν.Δ.3379/ 26.09.1955 (ΦΕΚ Α 260): Περί του προσωπικού Δημόσιας Εκπαιδεύσεως. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1970). Ν.Δ.651/ 29.08.1970 (ΦΕΚ Α 179): Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του προσωπικού αυτής. Αθήνα.



- ο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1977). Π.Δ.51/28.01.1977 (ΦΕΚ Α 22): Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδευσεως. Αθήνα.
- ο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1984). Π.Δ.214/29.05.1984 (ΦΕΚ Α 77): Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Αθήνα.
- ο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1993). Π.Δ.320/25.08.1993 (ΦΕΚ Α 138): Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα.
- ο Φράγκος, Χ. (1985). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία.
- ο Φράγκος, Χ. (2001). Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg, 38^η έκδοση.
- ο Χαρακόπουλος, Κ.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. Αθήνα: διδακτορική διατριβή.
- ο Χιωτάκης, Σ. (1998). Κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης. Στο:12^ο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος.

Β. Ξενόγλωσση

- ο Burkard, C.& Eikenbusch, G. (2000).Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ο Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες (μτφρ. Ρήγα, Α.Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- ο Cohen, L.& Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- ο Cogan, M.L. (1973). Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin.
- ο Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58 (5), 12-15.
- ο European Commission. (1997). Evaluating EU Expenditure Programmes. A guide. Ex post and intermediate evaluation. Brussels: DG XIX.



- Everand, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. (μτφρ. Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Foucault, M. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής, (μτφρ. Χατζηδήμου, Κ.& Ράλλη, Ι.), Αθήνα: Ράππα.
- Goleman, D. (1999). Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας, (μτφρ. Μεγαλούδη, Φ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Javeau, C (1996). Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kyriakides, L. & Cambell, R. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 17: 1, 21- 40.
- Medley, D. M., & Shannon, D. M. (1994). Teacher evaluation. In Husen & T. N. Postlethwaite (Eds), *The international encyclopedia of education*, 2nd ed., Vol. 10, pp. 6015-6020. Oxford: Pergamon.
- Ovando, M. (2001). Teachers perceptions of a learned- centered teacher evalyation system. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 15: 3, 213- 231.
- Peterson, K. (2000). Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices. California: Corwin Press.
- Reynolds, D.& Muiss, D. (2003). Teacher evaluation as teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, pp. 83-100.
- Schon, D. (1983). The reflective Practitioner: how professionals think in action. New York: McGraw- Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1983). Supervision: Human perspectives (1st ed). New York: McGraw- Hill.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). Supervision: A redefinition (7th ed.). New York: McGraw- Hill.
- Stuffbeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation , in Stuffbeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellagan, T. (eds) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston: Kluwer Academic Publishers.



- o Teddie, C. & Ellett, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 17: 1, 101- 128.
- o Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), 68-87.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Κοσμά Θεοδώρα
τηλ: 26510 66591
e-mail: thkosma@cc.uoi.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα μιας έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αντικείμενο: “Οργάνωση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας”. Με τη συγκεκριμένη έρευνα προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε και να αναλύσουμε τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό της αξιολόγησής τους και την εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου σε αυτήν. Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα είναι προαιρετική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που μας παρέχετε μέσω του συνόλου των ερωτηματολογίων θα γίνουν συγκεντρωτικά αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας.

Η γνώση που θα λάβουμε από τις απαντήσεις σας, όποιες και αν είναι αυτές, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική καθώς θα βοηθήσει ώστε αυτή η εργασία να μην αποτελέσει μία ακόμη θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Θέλουμε τις γνώμες των ανθρώπων εκείνων που είναι οι αποδέκτες της αξιολόγησης, έτσι ώστε να μας επιτραπεί να δούμε ρεαλιστικά πλέον κατά πόσο, κατά την άποψή τους, ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητος και κατά πόσο θεωρούν το Σχολικό Σύμβουλο αρμόδιο να τους αξιολογήσει.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία, τη σημαντική σας συνεισφορά σε αυτή την έρευνα και για το χρόνο που θα διαθέσετε για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί.



A.

Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>			
Ηλικία:	22-35 <input type="checkbox"/>	36-45 <input type="checkbox"/>	46 και άνω <input type="checkbox"/>		
Έτη υπηρεσίας:	1-5 <input type="checkbox"/>	6-10 <input type="checkbox"/>	11-15 <input type="checkbox"/>	16-20 <input type="checkbox"/>	21 και άνω <input type="checkbox"/>
Θέση στην ιεραρχία:	Διευθυντής/ ντρια <input type="checkbox"/>		Εκπαιδευτικός <input type="checkbox"/>		

Περαιτέρω Σπουδές

Εξομοίωση

Άλλο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικός τίτλος

Μετεκπαίδευση(Διδασκαλείο)

Π.Ε.Κ

Άλλο.....

B.

1. Συμφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ



Αν ΝΑΙ, πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

(Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
I) Συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με την προώθη αλλαγών και καινοτομιών από την πολιτεία.	1	2	3	4
II) Δίνει τη δυνατότητα να ανατροφοδοτηθούν εκπαιδευτικοί στο έργο τους και να βελτιώσουν έτσι την ποιότητά του.	1	2	3	4
III) Δίνει το κίνητρο σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται συστηματι να εντείνουν τις προσπάθειές τους.	1	2	3	4
IV) Βοηθά τους εκπαιδευτικούς που εργάζοντα συστηματικά να γίνουν ακόμη καλύτεροι.	1	2	3	4
V) Συμβάλλει στην ενίσχυση του επαγγελματικ κύρους των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
VI) Βοηθά στην ενίσχυση της αυτογνωσίας Των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
VII) Συμβάλλει στο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί το μέρος των ευθυνών που τους αναλογεί.	1	2	3	4
VIII) Προσφέρει τη δυνατότητα να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποτελεσματικε στο έργο τους.	1	2	3	4
IX) Διαπιστώνεται η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς πολλοί πιστεύουν ό αυτή δε διασφαλίζεται από την κατοχή και μόν τίτλων σπουδών.	1	2	3	4
X) Προσφέρει τη δυνατότητα να διασφαλιστεί η ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, εφόσον οι μαθητές και οι γονείς δεν έχουν κανένα δικαίωμα στην επιλογή τους.	1	2	3	4
XI) Βοηθά στο να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτι στο έργο τους μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.	1	2	3	4
XII) Συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων τ μαθητών.	1	2	3	4
XIII) Παρέχει ηθική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
XIV) Περιορίζει φαινόμενα αδιαφορίας και χιλάρωσης, τα οποία αποβαίνουν σε βάρος τω μαθητών.	1	2	3	4
XV) Αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση γία Την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4



Αν **ΟΧΙ**, πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
I)Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ.	1	2	3	4
II)Χρησιμοποιούνται κριτήρια των οποίων αμφισβητείται η σαφήνεια.	1	2	3	4
III)Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται δεν παρέχουν τη δυνατότητα για αντικειμενική κρίση.	1	2	3	4
IV)Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση.	1	2	3	4
V)Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά, άρα η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη.	1	2	3	4
VI)Οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση, άρα η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη.	1	2	3	4
VII)Προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοσή τους.	1	2	3	4
VIII)Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους.	1	2	3	4
IX)Κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους συγκρίνει μεταξύ τους.	1	2	3	4
X)Προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
XI)Δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και που επηρεάζουν όμως το έργο τους.	1	2	3	4
XII)Αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
XIII) Φέρνει στη μνήμη των εκπαιδευτικών την προηγούμενη αρνητική εμπειρία των επιθεωρητών.	1	2	3	4

2. Ποιος ή ποιοι φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

(Να επιλέξετε έως τρεις περιπτώσεις)

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός	<input type="checkbox"/>
Ο Σχολικός Σύμβουλος	<input type="checkbox"/>
Ο Διευθυντής του σχολείου	<input type="checkbox"/>



Οι μαθητές της τάξης	<input type="checkbox"/>
Ο Σύλλογος Διδασκόντων	<input type="checkbox"/>
Ο Προϊστάμενος Δ/σης ή Γραφείου	<input type="checkbox"/>
Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	<input type="checkbox"/>
Σώμα Μονίμων Αξιολογητών	<input type="checkbox"/>
Επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	<input type="checkbox"/>
Φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης	<input type="checkbox"/>
Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>
Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	<input type="checkbox"/>

3. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι σημαντικότερες αρχές για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Πολύ Σημαντική	Σημαντική	Λιγότερο Σημαντική	Ασήμαντη
I)Σαφής προσδιορισμός του αντικειμένου αξιολόγησης.	1	2	3	4
II)Σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης.	1	2	3	4
III)Σαφής προσδιορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης.	1	2	3	4
IV)Χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης	1	2	3	4
V)Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
VI)Σύνδεση αξιολόγησης και παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
VII)Σύνδεση αξιολόγησης με σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
VIII)Επιστημονική κατάρτιση αξιολογητών.	1	2	3	4
IX)Αξιολόγηση αξιολογητών.	1	2	3	4
X)Εστίαση στις ικανότητες και όχι στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
XI)Συνεκτίμηση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
XII)Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει προληπτικό και όχι επιβεβαιωτικό χαρακτήρα.	1	2	3	4
XIII)Η ύπαρξη της αξιολόγησης δε θα πρέπει να προκαλεί αίσθημα φόβου στους αξιολογούμενους.	1	2	3	4



4. Ποια κατά την προσωπική σας εκτίμηση, είναι τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί ;
(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Πολύ Σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο Σημαντικό	Ασήμαντο
I) Η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
II) Η επιστημονική τους συγκρότηση.	1	2	3	4
III) Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.	1	2	3	4
IV) Η συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές.	1	2	3	4
V) Η ενεργοποίηση των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4
VI) Η οργάνωση της σχολικής ζωής.	1	2	3	4
VII) Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
VIII) Η ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
IX) Η υιοθέτηση καινοτομιών στο πλαίσιο του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου.	1	2	3	4
X) Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.	1	2	3	4
XI) Η χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.	1	2	3	4
XII) Οι επιδόσεις των μαθητών.	1	2	3	4

5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το Θεσμό των Σχολικών Συμβούλων;
(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν έχω γνώμη	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

6. Συμφωνείτε με την άποψη ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα επαρκή προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
(Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν έχω γνώμη	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5



7. Ποια θεωρείτε ως σημαντικά προσόντα του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς; (Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Πολύ Σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο Σημαντικό	Ασήμαντο
Επιστημονική κατάρτιση	1	2	3	4
Διδακτική εμπειρία	1	2	3	4
Ερευνητική Ικανότητα	1	2	3	4
Συγγραφικό έργο	1	2	3	4
Παιδαγωγική κατάρτιση	1	2	3	4
Γνώση της σχολικής πραγματικότητας	1	2	3	4
Ευρεία κοινωνική δράση και κοινωνική προσφορά.	1	2	3	4
Διαρκής επιμόρφωση	1	2	3	4
Ανάληψη καινοτόμων δράσεων	1	2	3	4

8. Ποια θεωρείτε σημαντικά στοιχεία της συμπεριφοράς του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς; (Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που είναι κάτω από την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Μόνο μία περίπτωση μπορείτε να επιλέξετε.)

	Πολύ Σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο Σημαντικό	Ασήμαντο
Να έχει φιλική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
Να σέβεται τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4
Να είναι συνεργάτης του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4
Να διαθέτει εντιμότητα.	1	2	3	4
Να διαθέτει κατανόηση.	1	2	3	4
Να μη διακατέχεται από την αίσθηση ότι μόνο αυτός γνωρίζει το αντικείμενο.	1	2	3	4
Να είναι αντικειμενικός.	1	2	3	4



9. Εκτιμάτε ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου έχει κύρος στο εκπαιδευτικό σώμα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

Αν ΝΑΙ, για ποιο λόγο; (επιλέξτε όσες από τις απαντήσεις επιθυμείτε)

Συμβουλεύουν τον εκπαιδευτικό.

Είναι ένας από τους φορείς της εκπαίδευσης.

Αποτελούν το σύνδεσμο των εκπαιδευτικών με
διοίκηση.

Διαθέτουν οι περισσότεροι υψηλή επιστημονικ
κατάρτιση.

Άλλο;.....

.....

Αν ΟΧΙ, για ποιο λόγο; (επιλέξτε όσες από τις απαντήσεις επιθυμείτε)

Κάνουν ελάχιστες επισκέψεις στα σχολεία.

Οι δειγματικές διδασκαλίες που κάνουν είναι
σπάνιες.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις που
πραγματοποιούνται είναι ελάχιστες.

Είναι «απλοί» εκπαιδευτικοί.

Άλλο;.....

.....

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας!

