



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών
Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης
Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του
εκπαιδευτικού»

Πετούση Κωνσταντίνα

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος - Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Συνεπιβλέποντες: Εμβαλωτής Αναστάσιος - Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς - Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2013

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Επιβλέποντα Καθηγητή, κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, ο οποίος ανέλαβε την εποπτεία της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησής της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, Αναπληρωτή Καθηγητή, για τις πολύτιμες κατευθύνσεις κατά τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Επίσης ευχαριστώ τον κ. Θωμά Μπάκα, Επίκουρο Καθηγητή, για τις ουσιαστικές υποδείξεις και την ηθική στήριξη που μου προσέφερε.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ιονίων Νήσων, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο αίτημα να συμμετάσχουν στην έρευνα και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, παρέχοντας ουσιαστική βοήθεια στην ολοκλήρωση του εμπειρικού μέρους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα εκείνα τα σημαντικά πρόσωπα που βρίσκονται κοντά μου για τις εμψυχωτικές παραινέσεις, την ηθική συμπαράσταση και το ενδιαφέρον τους, καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας μελέτης.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....6

Εισαγωγή8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....10

Κεφάλαιο Πρώτο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία και εφαρμογή.....10

1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικού έργου 10

1.2 Αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού..... 12

1.3 Αντικείμενα και φορείς αξιολόγησης..... 17

1.4 Προϋποθέσεις αξιολόγησης και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού 18

1.5 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού..... 22

1.6 Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού..... 24

1. 7 Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού 26

1.7.1. Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση..... 26

1.7.2. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση..... 28

1.7.3 Ιεραρχική αξιολόγηση..... 30

1.7.4 Ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού..... 34

1.7.5 Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού..... 37

1.8 Η αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού 43

Κεφάλαιο Δεύτερο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Ευρώπη45

2.1 Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 45

2.2 Εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο από το 1982 έως σήμερα 46

2.3 Η αξιολόγηση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα 50

2.4 Κριτική προσέγγιση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού..... 53

2.5 Ανασκόπηση συναφών ερευνών στον ελλαδικό χώρο 57

Κεφάλαιο Τρίτο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η σχολική διεύθυνση61

3.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί: Διοίκηση – Διεύθυνση – Ηγεσία..... 61

3.2 Η σχολική διεύθυνση..... 63

3.2.1 Θεσμικό πλαίσιο με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας..... 64

3.2.2 Χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας .. 65

3.2.3 Διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας	67
3.2.4 Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	71
3.2.5 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης.....	72
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	75
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η μεθοδολογία της έρευνας.....	75
4.1 Η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	75
4.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	76
4.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	77
4.4.1 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	78
4.4.2 Ο πληθυσμός της έρευνας	79
4.4.3 Ανάπτυξη και δομή του μέσου συλλογής των δεδομένων	80
4.4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	82
4.4.5 Διεξαγωγή της έρευνας – Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων	84
Κεφάλαιο Πέμπτο:	
Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	85
5.1 Δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού της έρευνας.....	85
5.2 Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων	90
5.2.1 Αναγκαιότητα και στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	90
5.2.2 Η λειτουργία και η εφαρμογή της αξιολόγησης	94
5.2.3 Φορείς και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100
5.2.4 Προϋποθέσεις και κριτήρια αξιολόγησης.....	104
5.2.5 Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.....	109
5.3 Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού	113
5.4 Διμεταβλητές αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων.....	119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα και Προτάσεις	123
6.1 Συζήτηση και ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας	123
6.2 Προτάσεις	134
Βιβλιογραφία	140
Παράρτημα Ι.....	148
Παράρτημα ΙΙ.....	154

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Τα στελέχη εκπαίδευσης που υπηρετούν σε 4/θέσια & άνω δημοτικά σχολεία στην Εκπ/κή Περιφέρεια Ιονίων Νήσων το σχολικό έτος 2012-2013.....	80
Πίνακας 2: Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων - ερωτήσεων ερωτηματολογίου.....	82
Πίνακας 1.1: Το φύλο των διευθυντών σχολικών μονάδων.....	85
Πίνακας 1.2: Πρόσθετα πτυχία.....	89
Πίνακας 2.1.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	90
Πίνακας 2.1.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.....	91
Πίνακας 2.1.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης.....	92
Πίνακας 2.1.4: Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης.....	94
Πίνακας 2.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό δυναμικό.....	95
Πίνακας 2.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολόγησης.....	96
Πίνακας 2.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για τα αποτελέσματα από την απουσία αξιολόγησης.....	97
Πίνακας 2.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τους λόγους προώθησης της αξιολόγησης.....	98
Πίνακας 2.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	100
Πίνακας 2.3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	101
Πίνακας 2.3.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών ως προς τις μορφές αξιολόγησης.....	102
Πίνακας 2.3.3: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.....	103
Πίνακας 2.4.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τις προϋποθέσεις αξιολόγησης.....	105
Πίνακας 2.4.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης.....	107
Πίνακας 2.5.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης.....	109
Πίνακας 2.5.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	111
Πίνακας 3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	113
Πίνακας 3.2: Η επιμόρφωση των διευθυντών στην αξιολόγηση.....	114
Πίνακας 3.3: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αποτελεσματικότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	115
Πίνακας 3.4: Κατανομή συχνοτήτων των εκτιμήσεων των διευθυντών αναφορικά με τις επιπτώσεις της συμμετοχής τους στην αξιολόγηση.....	116
Πίνακας 3.5: Κατανομή συχνοτήτων των θέσεων των διευθυντών σε μελλοντική αξιολόγησή τους.....	118

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1.1: Φύλο.....	85
Γράφημα 1.2: Ηλικιακές Ομάδες.....	86
Γράφημα 1.3: Ειδικότητα διευθυντών σχολικών μονάδων.....	86
Γράφημα 1.4: Οργανικότητα σχολικής μονάδας υπηρετήσης.....	87
Γράφημα 1.5: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία.....	87
Γράφημα 1.6: Συνολική διοικητική υπηρεσία.....	88
Γράφημα 1.7: Πρόσθετα Πτυχία.....	89
Γράφημα 2.1.1: Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	90
Γράφημα 2.1.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.....	91
Γράφημα 2.1.3: Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης.....	94
Γράφημα 2.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό δυναμικό.....	95
Γράφημα 2.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για το χαρακτήρα της.....	96
Γράφημα 2.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για τα αποτελέσματα από την απουσία αξιολόγησης.....	98
Γράφημα 2.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τους λόγους προώθησης της αξιολόγησης.....	99
Γράφημα 2.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	100
Γράφημα 2.3.1: Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	102
Γράφημα 2.3.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.....	104
Γράφημα 2.4.1 Κατανομή μέσου όρου των δηλώσεων των διευθυντών για τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης.....	106
Γράφημα 2.4.2: Κατανομή μέσου όρου των απόψεων των διευθυντών για τα κριτήρια.....	108
Γράφημα 2.5.1: Κατανομή συχνοτήτων των εκτιμήσεων των διευθυντών αναφορικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	112
Γράφημα 3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	113
Γράφημα 3.2: Η επιμόρφωση των διευθυντών στην αξιολόγηση.....	114
Γράφημα 3.3: Κατανομή συχνοτήτων των θέσεων των διευθυντών σε μελλοντική αξιολόγησή τους.....	118

Περίληψη

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην ανίχνευση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ιονίων Νήσων για την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και το ρόλο τους ως φορέων αξιολόγησής του.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συνισταμένης πολλών παραγόντων, εστιάζοντας στο έργο του εκπαιδευτικού. Ακολούθως, γίνεται αναφορά σε βασικά σημεία διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, και ειδικότερα της διεύθυνσης του σχολείου, μιας και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού αποτελεί μία από τις λειτουργίες της διοίκησης. Στο δεύτερο μέρος αναλύονται η μεθοδολογία, τα ευρήματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Όπως διαπιστώνεται από τα ερευνητικά ευρήματα, η πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων υποστηρίζει την εφαρμογή της αξιολόγησης, εκτιμώντας ότι θα συμβάλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιδιώκουν την εφαρμογή μιας συστηματικής αξιολογικής διαδικασίας με ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού, η οποία θα έχει κατεξοχήν ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα χωρίς κυρωτικές συνέπειες για τον ίδιο, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες του συστήματος.

Αναφορικά με τη δική τους συμμετοχή στη διαδικασία, εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την επάρκεια και την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στο ρόλο του αξιολογητή, καθώς επίσης και για τις επιπτώσεις που ενδεχομένως θα έχει στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λέξεις - Κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός, Ποιότητα, Ανατροφοδότηση, Διευθυντής σχολικής μονάδας

Abstract

The inquiring interest of the present research is focused on detecting the views of the principals of primary schools of the educational region of Ionian Islands, for the application of the evaluation of teacher's work and their role as a bearer of teachers' evaluation.

The theoretical frame of the educational evaluation, which is a resultant of many factors and focuses on the teacher's work, is developed in the first part of the present study. Subsequently, the fundamental points of the administration of an educational organization and more particularly the management of the school are also mentioned, since the evaluation of the instructive personnel constitutes one of the operations of the administration. The methodology and the discoveries of the research are analyzed in the second part. The conclusions and the results are also presented there.

As it is realized by the inquiring discoveries, the majority of the principals of the school units support the application of the evaluation, appreciating that it will contribute to the improvement of the produced educational work. They pursue the application of a systematic evaluation process with an active entanglement of the teacher, which will eminently have regenerative and ameliorative character without ratifying consequences for him/her, while serving the needs of the system.

Regarding their own participation in the process, the principals express their reservations about their adequacy and readiness to fulfill their evaluative role, as well as about the potential impact all this might have on the overall functioning of the school unit.

Key Words: Evaluation, Teacher, Quality, Feedback, Principal of school unit.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, έχοντας πρωταρχικό μέλημα την αναβάθμιση και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στοχεύει πιο ειδικά στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων της, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως μια συνεχής διαδικασία ενίσχυσης και ανατροφοδότησης του ίδιου στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, όπως και στην αξιοκρατική εξέλιξη και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ως διαδικασία σύνθετη με πλουραλιστικό χαρακτήρα, εναρμονισμένη με όσα συμβαίνουν σε διεθνές επίπεδο, και με βασικό συντελεστή τον εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση οφείλει, τουλάχιστον από άποψη παιδαγωγική και μεθοδολογική, να μην αποβλέπει μόνο στη διαπίστωση των γνώσεων αλλά και στην ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών, στην ανατροφοδότηση της μάθησης και στην ενδυνάμωση του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Έτσι η ενισχυτική και ανατροφοδοτική της λειτουργία αποδυναμώνει την ελεγκτική της διάσταση αναγνωρίζοντας, ωστόσο, την υποχρέωση απόδοσης λόγου για το παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού στην κοινωνία σε μια προοπτική αναβάθμισης της εκπαίδευσης και γενικότερα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αφορμή της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε ο προβληματισμός που υπάρχει πάνω στο ζήτημα της εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο επικεντρώνεται αρχικά στην αναγκαιότητά της ή μη, καθώς υπάρχουν εκείνοι που κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη αξιολογικού συστήματος και απ' την άλλη υπάρχουν εκείνοι που την αντιμετωπίζουν ως μέσο άσκησης ελέγχου και επιβολή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα μελέτης των θεωρητικών παραδοχών για τη διαδικασία εφαρμογής ενός αξιολογικού πλαισίου του έργου του εκπαιδευτικού και της εμπειρικής διερεύνησης των απόψεων και εκτιμήσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην περιφέρεια εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Η έρευνα απευθύνεται στα στελέχη που υπηρετούν στο κατώτατο επίπεδο διοίκησης (σχολική μονάδα), σεβόμενοι το θεσμικό τους ρόλο, τον ηγετικό τους ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον ουσιαστικό ρόλο που προφανώς θα έχουν σε μια ιδιαίτερη λειτουργία της διοίκησης, την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στα πλαίσια της εποπτείας του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας που διοικούν.

Η μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη και το παράρτημα. Στο πρώτο μέρος γίνεται η θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού ως διαδικασίας και ως λειτουργίας της διοίκησης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία, και διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις για την εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος του έργου του εκπαιδευτικού, επιδιώκοντας υψηλότερες αποδόσεις κάτω από την πίεση του διεθνούς ανταγωνισμού και την παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση όλων των παραμέτρων που καθορίζουν μια συστηματική, ουσιαστική και αποτελεσματική αξιολόγηση. Πέραν των εννοιολογικών προσδιορισμών και των λόγων που επιβάλλουν την εφαρμογή της αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού, αναπτύσσονται οι αρχές, οι φορείς, οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια, τα μοντέλα και οι μορφές αξιολόγησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην επιθεώρηση, έτσι όπως εφαρμόστηκε κατά το παρελθόν, παρουσιάζονται οι απόπειρες της Πολιτείας για τη θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης και οι εξελίξεις που ανέστειλαν κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Επίσης, γίνεται συνοπτική παρουσίαση της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, όπως εφαρμόζεται σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, εκτιμώντας ότι η θέσπιση οποιουδήποτε αξιολογικού συστήματος θα πρέπει να είναι στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής τάσης για διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Τέλος, παρουσιάζονται συναφείς με το υπό διερεύνηση θέμα έρευνες.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη διεύθυνση του σχολείου και στην αξιολόγηση ως λειτουργία της διοίκησης. Αναπτύσσονται τα καθήκοντα του διευθυντή, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη ως φορέα αξιολόγησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τεκμηριώνονται οι μεθοδολογικές επιλογές, αναλύονται οι ερευνητικοί στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο πληθυσμός της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα κατόπιν στατιστικής επεξεργασίας με πίνακες και γραφήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της έρευνας σε μορφή συζήτησης και διατυπώνονται οι προτάσεις που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν για μια ωφέλιμη αξιολόγηση που θα αποτιμά το έργο του εκπαιδευτικού πολύπλευρα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Πρώτο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως διαδικασία και εφαρμογή

1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικού έργου

Αρκετοί μελετητές σε μια προσπάθεια να προσδιορίσουν εννοιολογικά τον όρο «αξιολόγηση» κάνουν λόγο για συστηματική συλλογή πληροφοριών οι οποίες είναι χρήσιμες στον καθορισμό της αξίας ενός πράγματος, ενός προσώπου, ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός σκοπού αλλά και στην αξία του αποτελέσματος (Dressel 1976· Worthen & Sanders, 1973 και 1987· Webster & Stufflebeam, 1978 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, 2007:28). Κατά τους Grunlund (1976) και Ebel 1972 (όπ. αναφ. Αθανασίου, 2000:31-32) η αξιολόγηση έχει μόνο διδακτική σκοπιά. Ο Piper (1976 όπ. αναφ. Αθανασίου, 2000:33) προσεγγίζοντας πιο σφαιρικά την αξιολόγηση θεωρεί ότι είναι διαδικασία που καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και δεν εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα (επίδοση μαθητή) αλλά στην ποιότητα της διδασκαλίας επιδιώκοντας έτσι τον υπολογισμό της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας μιας ενέργειας κατά τον Tolbert (1978 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, 2007:27).

Ο όρος «αξιολόγηση» είναι ιδιαίτερα εύχρηστος από όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές κ.ά.) και συχνά ταυτίζεται με την εξέταση, τη βαθμολογία, τα τεστ (Αθανασίου, 2000:31) ή θεωρείται συμπλήρωμα της μέτρησης ή συνώνυμο της εκτίμησης (Δημητρόπουλος, 2007:25-26).

Η αξιολόγηση προσδιορίζεται ακριβώς, κατά τη γνώμη μας, από τον Κωνσταντίνου (2002:13-15) ως έννοια ευρύτερη της εκτίμησης, της μέτρησης, της βαθμολόγησης, της απόδοσης. Συγκεκριμένα, την χαρακτηρίζει έννοια «ομπρέλα» οριοθετώντας την ως συστηματική διαδικασία που προσδιορίζει έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους αρχικούς στόχους και τη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2000:77).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύς όρος που ξεκινάει από την επίδοση των μαθητών για να καταλήξει στον έλεγχο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Περικλείει όλους τους παράγοντες και λαμβάνει υπόψη της όλες στις συνθήκες διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1984 όπ. αναφ. Ζουγανέλη & Καφετζόπουλος & Σοφού & Τσάφος, 2007:136) «είναι το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». Ο Παπακωνσταντίνου (2005) προσδιορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών αλλά και το αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών. Είναι ουσιαστικά η διαδικασία και το αποτέλεσμα που γίνεται με βάση κάποια δεδομένα. Το εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο σχολικό χώρο με συστηματικό τρόπο για την εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010). Ουσιαστικά πρόκειται για το σύνολο των ενεργειών που επιτυγχάνουν την επιστημονική αποτίμηση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων που πλαισιώνουν τη διαδικασία και αφορά τις μεθόδους και τα πρόσωπα από τις προϋποθέσεις ως και τα αποτελέσματα (Ξωχέλλης, 2006· Γούπος, 2006) με πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μελετητών (Δεληγιάννη, 2002· Δημητρόπουλος, 2007· Ζουγανέλη κ.ά, 2007· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) προκύπτει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί την αξιολόγηση ενός πλαισίου που στο σύνολό του περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους και τους παράγοντες που συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική πολιτική κ.τ.λ. Ουσιαστικά πρόκειται για μια συστηματική, οργανωμένη, ερευνητική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων που αποτιμά με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς ελέγχει το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, εντοπίζει τις αιτίες μη ικανοποιητικής επίτευξης τους, με σκοπό τη βελτίωση του αξιολογούμενου και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της ανατροφοδότησης.

Πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του (Μαντάς & Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις συνδέουν την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας. Συνεπώς ο πλήρης διαχωρισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οδηγεί

σε αδιέξοδο (Γιοκαρίνης, 2000), καθώς η δεύτερη αποτελεί υποσύνολο της πρώτης (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι ουδέτερη αλλά αποτελεί αξιολογική κρίση για το ρυθμιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που γίνεται με προκαθορισμένα ακριβή κριτήρια (Μαυρογιώργος, 1993) και επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση και τη συνολική εκπαιδευτική δράση του εκπαιδευτικού. Επομένως, είναι ωφέλιμη αρκεί να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξή του, την αναβάθμισή του και συνεπώς την αξιοκρατική στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003).

Η αξιολόγηση των ενεργειών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της προσωπικότητας του, γίνεται κάθε φορά σε συγκεκριμένες συνθήκες ενός χωροχρονικού πλαισίου (Αθανασίου, 1993) εκτιμώντας όλους τους εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες (Αθανασίου, 2000). Όμως δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της διδασκαλίας με βάση τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών αλλά περιλαμβάνει το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Παπασταμάτης, 2001). Αποτελεί έτσι μια συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών ιδιαίτερα καθοριστικής συχνά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με επιλογή, κρίση και τροποποίηση διαδικασιών κατά τον Goldstein (1986 όπ. αναφ. Γούπος, 2006). Προσφέρει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία να συγκεντρώνει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα η αξιολόγηση που αποτιμά το έργο των εκπαιδευτικών να έχει ταυτιστεί με τον έλεγχο και να προκαλεί αρνητικούς συνειρμούς (Κωνσταντίνου, 2000).

Διακρίνεται σε επίσημη (τυπική) και ανεπίσημη (άτυπη). Στην πρώτη περίπτωση είναι σκόπιμη, συνειδητή, συστηματική διαδικασία που γίνεται με οργανωμένο τρόπο και υλοποιείται από επιστημονικά, ειδικευμένα άτομα ή φορείς. Υπάρχει και η ανεπίσημη η οποία γίνεται ευκαιριακά και άκρως υποκειμενικά από οποιοδήποτε άτομο και χωρίς κριτήρια (Δημητρόπουλος, 2007· Κωνσταντίνου, 2000).

1.2 Αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Τα τελευταία χρόνια ισχυροποιείται το αίτημα για συνολική εκπαιδευτική αξιολόγηση κυρίως ως απόρροια λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κοινωνία η οποία επενδύει στην εκπαίδευση (Γούπος, 2006· Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010· Μώκου & Μώκος, 2006). Τονίζεται η ανάγκη αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης κυρίως σε επίπεδο σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κωνσταντίνου, 2013). Αποτελεί

αναγκαιότητα εξέλιξης και προόδου για τον εκπαιδευτικό καθώς του τη δίνει τη δυνατότητα να εκτιμά, να κρίνει, να αποφασίζει ή να υιοθετεί καλύτερες διδακτικές πρακτικές (Sergioyanni, 2006). Άλλωστε μετά από τρεις δεκαετίες που δεν πραγματοποιείται ουσιαστικά κανενός είδους αξιολόγηση (πλην αυτής του μαθητή) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετά από διαλόγους, συζητήσεις, νόμους και διατάγματα που δεν έχουν εφαρμοστεί αποτελεί κοινή παραδοχή και άποψη πολλών μελετητών η αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα και κυρίως αυτή του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία δε θα λειτουργήσει ως εξωτερικός έλεγχος αλλά ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και ενθάρρυνσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Αθανασίου, 2000· Δημητρόπουλος, 2007· Κασσωτάκης, 2003· Κωνσταντίνου, 2013· Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010· Ξωχέλλης, 2006).

Η αύξηση των απαιτήσεων και των γνώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης καθιστούν απαραίτητη την αξιολόγηση το διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση την καθοδήγησή του. Η συστηματική παρακολούθηση του έργου του και η καθοδήγηση συντελούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της ετοιμότητάς του (Αθανασίου, 2000· Κωνσταντίνου, 2013). Αν γίνει σωστά μπορεί να έχει συμβουλευτικό και αυτοκαθοδηγητικό χαρακτήρα βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να επανεξετάζει τις θεωρίες του, να ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του, να αυτοαξιολογείται, να βελτιώνεται (Δημητρόπουλος, 2007). Ο δάσκαλος έχει την ευθύνη της διδακτικής πράξης και η αξιολόγησή του διευκολύνει και εξασφαλίζει την επιτυχία όλης της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Με την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας δεν εξασφαλίζονται μόνο οι ελάχιστες προδιαγραφές των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού αλλά ανιχνεύονται και οι δυνατότητές του για περαιτέρω βελτίωση. Είναι σημαντικό επίσης να εντοπίζονται οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να διακρίνονται, να αξιοποιούνται και να νιώθουν την ανάλογη ηθική ικανοποίηση όσοι θεωρούνται επαρκείς ή να έχουν την απαραίτητη στήριξη και ενίσχυση στο έργο τους μέσω της επιμόρφωσης εκείνοι που κρίνεται ότι χρειάζονται βοήθεια (Δημητρόπουλος, 2007· Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010). Πολλοί υποστηρίζουν ότι αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση στο σύνολό της, πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός, όπως συμβαίνει και με το μαθητή.

Ταυτόχρονα, η χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού δικαιολογείται από την αλληλεπίδραση διδασκαλίας και αξιολόγησης και την

ανατροφοδότηση που παρέχει η δεύτερη στο διδακτικό έργο (Αθανασίου, 2000). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ανατροφοδότηση, καθώς δεν μπορούν μόνοι τους να δουν το έργο τους, να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους ή και τις ικανότητές τους. Χαρακτηριστικά ο Αθανασίου (2000:233) αναφέρει ότι «έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη συχνότητα της επανατροφοδότησης και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση ακόμη και όταν είναι αρνητική». Μέσω των παρατηρήσεων των αξιολογητών ενισχύεται η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση αλλά και η αυτοεκτίμησή τους, προϋποθέσεις που αυξάνουν την απόδοσή τους (Αθανασίου, 2000).

Η αξιολόγηση φανερώνει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω αναβάθμισή τους, να λειτουργήσει ως μέσο που διευκολύνει την υπηρεσιακή εξέλιξή τους και να εξασφαλίσει την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Έτσι θα προσδιοριστούν και τα όρια των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών για την ανάθεση νέων καθηκόντων και επιλογής τους σε θέσεις ευθύνης αφού οι γνώσεις και η επάρκεια του ατόμου αποτελούν κριτήριο διαφοροποίησής του στο κοινωνικό σύνολο (Δημητρόπουλος, 2007· Κωνσταντίνου, 2013).

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και διοικητικούς σκοπούς (Αθανασίου, 2000). Ο σκοπός είναι ο λόγος για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση και δεν πρέπει να συγχέεται με τα αντικείμενα και τα κριτήρια (Δημητρόπουλος, 2007). Την κεντρική σκοποθεσία ακολουθεί ο προσδιορισμός των επιμέρους στόχων διαφορετικά δεν είναι δυνατόν ο αξιολογητής να γνωρίζει τι επιδιώκει και που θέλει να καταλήξει. (Κωνσταντίνου, 2002). Οι ειδικότεροι στόχοι, συνδέονται μεταξύ τους και επιβάλλεται να είναι ειλικρινείς και ξεκάθαροι ως προς τους αποδέκτες, για ποιον δηλαδή γίνεται η αξιολόγηση και ποιον θα ωφελήσει (MacBeath, 2001).

Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Αθανασίου, 2000· Δημητρόπουλος, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Π.Ι, 2009· Σολομών, 1999) βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου καθώς αξιολόγηση που δεν αποβλέπει στη βελτίωση είναι περιττή. Η συνολική βελτίωση θα προκύψει από την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με την καλύτερευση και όλων των άλλων παραγόντων της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

- ο έλεγχος και η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος με τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του
- η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας με συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη
- η βελτίωση του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος και η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής
- η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε γίνεται αποδεκτή ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία
- η διάχυση των πληροφοριών στους άμεσα ενδιαφερόμενους προκειμένου να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας για τη βελτίωσή τους
- η ανίχνευση της ανάγκης για βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο καθορισμός ενός πλαισίου ενίσχυσης διαρκούς επιστημονικής, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής του
- Να διευκολυνθεί η λήψη αποφάσεων που λαμβάνονται για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού, ανάμεσα στις οποίες είναι η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκείνων των εκπαιδευτικών που μπορούν να ηγηθούν σε θέσεις στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λ.π.), η πρόσληψη και η προαγωγή του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με άτυπο τρόπο από μαθητές, διευθυντές συναδέλφους όμως από πολλούς μελετητές, υποστηρίζεται η ανάγκη καθιέρωσης της τυπικής αξιολόγησης με συστηματικό τρόπο προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων και διερευνηθούν οι λόγοι αποτυχίας ή επιτυχίας μιας προσπάθειας και βέβαια να ληφθούν τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα (Δημητρόπουλος, 2007· Παπασταμάτης, 2001· Πασιαρδής & Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005).

Οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορούν να διακριθούν στο διαμορφωτικό (formative) σκοπό που αποσκοπεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού, και στο συγκριτικό (summative) που επιδιώκει να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια. Με βάση την εμπειρία πολλών χωρών χρειάζεται να καθοριστούν διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ο ένας σε βάρος του άλλου (Κυριακίδης, 2008). Ο διπλός

σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού τοποθετείται ανάμεσα στο δίπολο βελτίωσης του παρεχόμενου έργου και αποτίμησης της προσφοράς του έργου (Μιχαήλ & Σαββίδης & Στυλιανίδης & Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2003· Sergiovanni & Starratt, 2002). Η βελτίωση του αξιολογούμενου και η λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική του πορεία επιμερίζεται σε τρεις βασικούς στόχους:

α) την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των εκπαιδευτικών διαδικασιών

β) την επαγγελματική εξέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2000)

γ) την ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης στα σχολεία (Πασιαρδής κ.ά. 2005· Sergiovanni, 2006).

Η μετάβαση από το «επιθεωρητικό σύστημα αξιολόγησης σε πιο δημοκρατικά» στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, μπορεί να συλλέξει πληροφορίες συγκεκριμένα για τη διδασκαλία αλλά και για το μαθησιακό περιβάλλον συνολικά με σκοπό τη βελτίωση. Τα στοιχεία που συλλέγονται μπορούν να αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής κ.ά, 2005). Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άλλωστε, κύριος σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, η βελτίωση και η αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Μιχαήλ κ.ά, 2003) σ' ένα κατάλληλο πλαίσιο που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου και εξυπηρετεί τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πρόσληψη, προαγωγή του εκπαιδευτικού ή την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βερέβη, 2003).

Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται το σχέδιο του Προεδρικού Διατάγματος (2013), που δόθηκε στη δημοσιότητα, για το νέο αξιολογικό σύστημα των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται στο άρθρο 2 του σχεδίου βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι:

η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

α) στη διαπίστωση της ποιότητας, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού τους έργου,

*β) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και
γ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της δια βίου μάθησης (σελ. 3-4).*

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί κριτήριο που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά του και την ικανότητα του στην ανέλιξή του στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Αν η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί έναν από τους στόχους της αξιολόγησης, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να θεωρηθεί σημαντικότερος στόχος της αξιολόγησης γιατί συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

1.3 Αντικείμενα και φορείς αξιολόγησης

Τα πέντε βασικά στοιχεία της αξιολόγησης είναι το αντικείμενο (τι), ο σκοπός-στόχος (γιατί), τα κριτήρια της (με ποια βάση), ο φορέας (ποιος) και οι μέθοδοι αξιολόγησης (πώς). Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο σωστός προσδιορισμός του αντικείμενου, ποιον ή τι επιδιώκει να αξιολογήσει το υποκείμενο της αξιολόγησης το οποίο οφείλει να διαθέτει τα κατάλληλα προσόντα και να ακολουθεί τα ενδεδειγμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου, 2002).

Το αντικείμενο, αυτό το οποίο αξιολογείται, μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, ατομικό ή συλλογικό, απλό ή σύνθετο και καθορίζεται σύμφωνα με το σκοπό της αξιολόγησης και τις παραμέτρους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία όπως είναι οι μαθητές, το περιβάλλον και το σχολικό κλίμα, η διδακτική μεθοδολογία, τα μέσα και τα υλικά, τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι ειδικοί θεσμοί και τα ειδικά μέτρα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Είναι σημαντικό να προσδιοριστεί από την αρχή αυτό το οποίο αξιολογείται, όπως καθορίζεται από το σκοπό της αξιολόγησης ώστε να μην συγχέεται με τα κριτήρια. Σε περίπτωση αξιολόγησης ενός συνόλου π.χ. της σχολικής μονάδας το αντικείμενο είναι σύνθετο και αναλύεται σε μέρη με αποτέλεσμα να έχουμε το «γενικό» και «ειδικό» αντικείμενο δηλαδή η σχολική μονάδα μπορεί να είναι το γενικό και ο εκπαιδευτικός να είναι το ειδικό αντικείμενο (Δημητρόπουλος, 2007). Επομένως, το έμψυχο και ειδικό αντικείμενο αξιολόγησης της παρούσας μελέτης είναι ο εκπαιδευτικός.

Η συνολική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι οποίοι μπορεί να είναι εσωτερικοί ή εξωτερικοί.

Οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορούν να διακριθούν:

α) στους φορείς ανάθεσης και εποπτείας της αξιολόγησης, οι οποίοι ουσιαστικά παραγγέλλουν, υποστηρίζουν και εποπτεύουν άμεσα ή έμμεσα τη διαδικασία. Πρόκειται ουσιαστικά για τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων. Στην κατηγορία αυτή μπορεί να βρίσκεται ένα υπηρεσιακό στέλεχος του δημοσίου, ένας δημόσιος φορέας όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας.

β) στους φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης, οι οποίοι διενεργούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχοντας πρωταγωνιστικό ηγετικό ρόλο. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκει το πρόσωπο ή ομάδα προσώπων που διεξάγουν την αξιολόγηση όπως είναι ένας ειδικός, ένας εκπαιδευτικός ή ομάδα ατόμων μιας υπηρεσίας.

γ) στους επικουρικούς ή ουδέτερους φορείς οι οποίοι μετέχουν στη διαδικασία βοηθητικά, συμπληρωματικά στο έργο των αξιολογητών π.χ. ένα πρόσωπο που συγκεντρώνει τα δεδομένα ή η αξιοποίηση της επίδοσης των μαθητών σε μια αξιολογική κρίση για τον εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος, 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Η ευρωπαϊκή τάση είναι η ύπαρξη ενός ανεξάρτητου φορέα ο οποίος λειτουργεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας έχοντας την ευθύνη της αξιολόγησης, με περισσότερο συντονιστικό και εκτελεστικό ρόλο (Estimate, 2007). Να σημειωθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας προωθεί την ίδρυση ενός αντίστοιχου εξωτερικού φορέα επίβλεψης και διασφάλισης της αξιολογικής διαδικασίας όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά της συνολικής εφαρμογής της.

1.4 Προϋποθέσεις αξιολόγησης και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα σπουδαιότερα και πιο ευαίσθητα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν άμεσα, αν και στη χώρα μας δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη σημασία (Παπασταμάτης, 2001). Όπως αναφέρει ο Αθανασίου (2000:276), «η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου είναι αποδεκτή από την παιδαγωγική όταν αποσκοπεί στη συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους». Για να μην υπάρξει απόκλιση από τον παιδαγωγικό

προσανατολισμό της και ταυτόχρονα να εξυπηρετήσει τον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό της χαρακτήρα πρέπει να συντρέχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις οι οποίες σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2013) θα διασφαλίζουν τη διαφάνεια, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Αναλυτικότερα:

- Να δοθεί προτεραιότητα στην ανατροφοδοτική λειτουργία της και να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμότητά της στη βελτίωση του παρεχόμενου από τους ίδιους εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου, 2013), να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τις διδακτικές ενέργειές τους, να επανεξετάσουν τον αρχικό σχεδιασμό τους και να ενημερωθούν πάνω σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις (Αθανασίου, 2000).

- Η σύγχρονη τάση στην αξιολόγηση απαιτεί τη συνεργασία και το στοχασμό γεγονός που απαιτεί τη συναίνεση των εκπαιδευτικών (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010). Για την επιτυχία της εφαρμογής πρέπει να εξασφαλιστεί η αποδοχή και η στήριξη από την πλευρά τους μέσα από τη συστηματική ενημέρωσή τους γιατί αξιολόγηση χωρίς συναίνεση δεν έχει προοπτική (Κασσωτάκης, 2003; Παπασταμάτης, 2001).

- Να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί κουλτούρα αξιολόγησης και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της ενεργητικής εμπλοκής τους στη διαδικασία (Λουκέρης & Κατσαντώνη & Συρίου, 2009). Καθοριστικής επίσης σημασίας είναι η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας τους, η προσωπική συμμετοχή τους στη διαδικασία και συγκεκριμένα στη συνδιαμόρφωση των σκοπών και στόχων, και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) των κριτηρίων και των μεθόδων αξιοποιώντας την εμπειρία τους κυρίως όταν εστιάζει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

- Μια σύγχρονη, ουσιαστική και κυρίως ωφέλιμη αξιολόγηση πρέπει να είναι πολυδύναμη, κατανοητή και ευαίσθητη καλύπτοντας μεγάλο φάσμα του διδακτικού έργου. Αυτό συνεπάγεται επένδυση για τη μόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση των αξιολογητών στη μελέτη της διδακτικής συμπεριφοράς (Αθανασίου, 1993). Οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν όλα εκείνα τα προσόντα και τις γνώσεις για να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά το έργο τους και βέβαια να έχουν επιλεγεί οι ίδιοι πρώτα με αξιοκρατικό τρόπο προκειμένου να διασφαλιστεί το κύρος της διαδικασίας (Κωνσταντίνου 2013). Απαιτείται επομένως, ουσιαστική κατάρτιση,

επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία όπως βέβαια και να καταρτιστούν και να εξειδικευτούν τα στελέχη που θα την υλοποιήσουν (Κασσωτάκης, 2003· Κωνσταντίνου, 2000) τα οποία θα πρέπει να γνωρίζουν ότι σκοπός τους είναι η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με σύνεση και όχι να προβάλουν ή να αποδείξουν τι δεν κάνουν σωστά στο έργο τους (Αθανασίου, 2000) συνυπολογίζοντας και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις (Λουκέρης κ.ά, 2009).

- Σημαντική παράμετρος στο εγχείρημα αποτελεί η διδακτική εμπειρία του αξιολογητή, η ικανότητά του να κάνει συστηματική παρατήρηση, οι προσδοκίες του από τον αξιολογούμενο καθώς και η ευκολία με την οποία μπορεί να χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευτικό καλό ή κακό επαρκή ή μη επαρκή. Οι παρατηρήσεις του αξιολογητή κατά τη διενέργεια της αξιολογικής διαδικασίας πρέπει να είναι επαρκείς σε συχνότητα και σε χρόνο καθώς 2-3 ώρες δεν αρκούν για να κρίνουν τις διδακτικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση το συνολικότερο υπηρεσιακό έργο του (Αθανασίου, 2000· Κωνσταντίνου, 2000).

- Η διαπροσωπική επικοινωνία, η φιλική, ανοιχτή σχέση αξιολογητή αξιολογούμενου, η άμεση μεταξύ τους επικοινωνία σ' ένα πλαίσιο ελεύθερου ανοιχτού διαλόγου με κυρίαρχη την αμοιβαία εμπιστοσύνη και εκτίμηση ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ελεύθεροι να συζητήσουν οποιοδήποτε πρόβλημα και όχι το φόβο, τον έλεγχο ο οποίος εμποδίζει κάθε επιτυχία (Αθανασίου, 2000· Αθανασίου, 1993).

- Απαιτείται η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών στη βάση των εκπαιδευτικών με στόχο την εξοικείωσή τους με τη διαδικασία καθώς η αξιολόγηση λειτουργεί καλύτερα σε ένα πλαίσιο επανατροφοδότησης δηλαδή με φορά όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω αλλά και από κάτω προς τα πάνω με τους κατώτερους στην ιεραρχία να κρίνουν τους ανώτερους τους (MacBeath, 2001). Μια αμφίδρομη αξιολόγηση μπορεί να επεκταθεί σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και να κριθεί επίσης η εκπαιδευτική πολιτική, οι αξιολογητές όπως και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (μετααξιολόγηση) (Κασσωτάκης, 2003) και βέβαια να υπάρξει ένα σύστημα αξιολόγησης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993).

- Η αξιοπιστία της αξιολόγησης εξαρτάται αρχικά από τον σαφή και ακριβή προσδιορισμό των στόχων και το σχεδιασμό όλης της διαδικασίας της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2001) και δεύτερον από την υιοθέτηση σαφών, ευέλικτων κριτηρίων που καλύπτουν όλο το πεδίο του εκπαιδευτικού έργου και δεν δέχονται παρερμηνείες

ή αμφισβητήσεις, (Γιοκαρίνης, 2000) σε συνδυασμό με την εφαρμογή αντικειμενικών διαδικασιών έκφρασης των αποτελεσμάτων.

- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να μην αποκλίνει από το βασικό σκοπό της, τη βελτίωση, να είναι σε αντιστοιχία με τους στόχους, και τους τομείς (άξονες) και να επιδιώκει την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα και σύμφωνα με τα κριτήρια να χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα εργαλεία και όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές πληροφόρησης για να είναι αποδεκτή η αξιολογική κρίση (Δεληγιάννη, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2000· Λουκέρης κ.ά, 2009· Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια διαρκής και όχι μια περιστασιακή διαδικασία (Ξωχέλλης οπ. αναφ. Δεληγιάννη, 2002) για την επιτυχή έκβαση της οποίας απαιτείται αρχικά η αποκατάσταση της εμπιστοσύνης και η πίστη σε θεσμούς πρόσωπα και διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2013).

Αξιολόγηση σημαίνει καθορισμός κριτηρίων και το βασικό ερώτημα έγκειται, στο ποιος τα καθορίζει, κατά πόσο είναι ίδια για όλους, ή λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού (Ευρυδίκη, 2004). Τα κριτήρια της αξιολόγησης διαμορφώνονται σύμφωνα με τον αρχικό σκοπό προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά ή τις προδιαγραφές που απαιτείται να έχει το αντικείμενο, στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, σε σχέση με τους σκοπούς της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η ορθότητα των κριτηρίων καθορίζει τη συστημικότητα και επιστημονικότητα της διαδικασίας καθώς επίσης το κύρος και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της (Δημητρόπουλος, 2007). Σε μια διαδικασία με συστηματική πορεία πρέπει να οριστούν εξ αρχής τα κριτήρια της αξιολόγησης για να προκύψει αξιόπιστη και σωστή κρίση για την επάρκεια ενός εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, το ζήτημα των κριτηρίων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι σύνθετο και επιβάλλεται να καλύπτει κάποιους βασικούς τομείς (Πασιαρδής κ.ά, 2005). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάση:

- τη διδακτική ετοιμότητα και ικανότητα
- την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια
- τη διοικητική ικανότητα
- τη διαχείριση της τάξης
- τις σχέσεις του με όλους τους σχολικούς παράγοντες
- την προσπάθεια και το ενδιαφέρον για το έργο του

- την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνολική δραστηριότητά του
- την επιμόρφωσή του
- την ερευνητική του δράση
- τα αποτελέσματα των μαθητών του (Βερέβη, 2003· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

Τα κριτήρια με τα οποία πρόκειται να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος (2013), που έχει δοθεί στη δημοσιότητα, ομαδοποιούνται σε πέντε κατηγορίες και αφορούν:

- το εκπαιδευτικό περιβάλλον (διαπροσωπικές σχέσεις, παιδαγωγικό κλίμα, οργάνωση σχολικής τάξης)
- το σχεδιασμό, προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας
- τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών
- την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (τυπικές υποχρεώσεις, συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου, επικοινωνία με γονείς)
- την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση έχει συνδεθεί διεθνώς με την ποιότητα της εκπαίδευσης και έχει δοθεί μεγάλο βάρος στα κριτήρια-δείκτες με τα οποία εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα (effectiveness) και η αποδοτικότητα (efficiency) του εκπαιδευτικού αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος (Estimate, 2007· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Γι' αυτό, κρίνεται σημαντικό να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, να είναι εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα στην ειδική περίπτωση της αξιολόγησης και να γίνονται αντιληπτά και πειστικά από τους αξιολογούμενους (Δημητρόπουλος, 2007).

1.5 Αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της, αν πιστεύουν δηλαδή στις δυνατότητές της και στον παιδαγωγικό της στόχο την αποδέχονται ενώ αν ασκεί έλεγχο την απορρίπτουν βλέποντας τους κινδύνους που μπορεί να υπάρξουν από την εφαρμογή της (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Η σύγχρονη τάση για την αξιολόγηση έχει περάσει από την εποπτεία και τον έλεγχο στη συνεργασία και τον αναστοχασμό (Πασιαρδής κ.ά, 2005) καθώς η αξιολόγηση που αποσκοπεί στη βελτίωση δεν μπορεί να είναι διοικητική-ιεραρχική.

Παρακάτω παρατίθενται οι βασικές αρχές που πρέπει να ισχύουν για μια ουσιαστικά ωφέλιμη και αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:

1. Είναι σημαντικό να υπάρχει διάκριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που ενσωματώνεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης από εκείνη που γίνεται για ειδικούς σκοπούς όπως είναι η επιλογή σε θέσεις στελεχών.

2. Πρέπει να έχουν προκαθοριστεί και να έχουν γνωστοποιηθεί στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο εξ αρχής ο σκοπός, οι άξονες αναφοράς, τα κριτήρια και οι μέθοδοι της διαδικασίας τα οποία πρέπει να συμφωνούν με τους ευρύτερους σκοπούς αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

3. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με την ανατροφοδότηση η οποία γίνεται πρώτον με τη συζήτηση επί των παρατηρήσεων του αξιολογητή και δεύτερον με τη γνωστοποίηση της αξιολογικής κρίσης στον εκπαιδευτικό βασικό μέλημα της οποίας είναι η βελτίωση της αποδοτικότητάς του και η παράθεση για μεγαλύτερη προσπάθεια.

4. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με την εκπαίδευση που έχει λάβει και όχι σε τομείς που δεν γνωρίζει.

5. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από επιστημονικά εκπαιδευμένους φορείς οι οποίοι πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τον αξιολογούμενο.

6. Είναι σημαντικό να υπάρχει αμφίδρομη αξιολογική σχέση και βέβαια ο αξιολογούμενος λειτουργεί καλύτερα όταν γνωρίζει ότι κρίνεται και ο αξιολογητής του.

7. Οι διαδικασίες πρέπει να σέβονται την προσωπικότητα του αξιολογούμενου με γνώμονα τις ατομικές διαφορές και να διαφυλάττεται η αξιοπρέπειά του. Άλλωστε είναι σημαντικό να μην κρίνεται η προσωπικότητα αλλά οι δεξιότητες που πρέπει να έχει κάποιος για να ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

8. Όταν δεν είναι εφικτό να υπάρξουν αντικειμενικές κρίσεις δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για αποφάσεις σχετικά με το μέλλον του εκπαιδευτικού.

9. Πρέπει να επιλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι αξιολόγησης και οι αξιολογούμενοι να γνωρίζουν και να έχουν ενημερωθεί πλήρως για τα στάδια της διαδικασίας.

10. Η αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση αφού εντοπίζει αρχικά τις ελλείψεις πρέπει να συνδεθεί με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα της να αξιοποιούνται σε επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται (Δημητρόπουλος, 2007).

11. Να δοθούν κίνητρα στον εκπαιδευτικό (ηθικά, επαγγελματικά, οικονομικά, κοινωνικά) ώστε να τον ωθήσουν να βελτιώσει τις πρακτικές του και να επιτευχθεί αλλαγή στη συμπεριφορά του και στην επαγγελματική και κοινωνική αναγνώρισή του (Κωνσταντίνου, 2000).

12. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση οι οποίοι επιδιώκουν τη στήριξη των ενεργειών τους μέσω της επιβεβαίωσης και της ανταμοιβής (Πασιαρδής κ.ά, 2005).

1.6 Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Με βάση το δίπολο έλεγχος ανάπτυξη η εκπαιδευτική αξιολόγηση βασίζεται σε δύο μοντέλα, το τεχνοκρατικό, ελεγκτικό και το αναπτυξιακό, ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Το παραδοσιακό ελεγκτικό μοντέλο της αξιολόγησης τείνει να αντικατασταθεί από το αναπτυξιακό το οποίο συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ουσιαστική εμπλοκή του στη διαδικασία αυτή ως μέρος του σχεδίου δράσης. (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν μπορεί πλέον να εφαρμόζεται ανεξάρτητα από την αξιολόγηση του σχολείου (Sergiovanni & Starratt, 2002). Οι πρακτικές αξιολόγησης του έργου εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα βασίζονται στα παρακάτω μοντέλα:

➤ Το παραδοσιακό μοντέλο με βάση την επιστημονική προσέγγιση του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων. Είναι ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης που περιλαμβάνει την επιθεώρηση, την παρατήρηση, την τυπική παρακολούθηση διδασκαλιών, τον έλεγχο τήρησης της νομιμότητας και της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει και την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση καθώς οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις επιταγές των προϊσταμένων τους και τις παρατηρήσεις τους. Αποβλέπει στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές εξομοιώνοντας όλους τους εκπαιδευτικούς παράγοντες χωρίς να συνυπολογίζει τις ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα να οδηγεί στην ισοπέδωση. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές κατέστησαν το μοντέλο αυτό αναχρονιστικό καθώς δίνει έμφαση μόνο στη διαπίστωση των αποτελεσμάτων έτσι ώστε είτε να έχει εκλείψει είτε να έχει μετασχηματιστεί.

➤ Το μοντέλο του αντικειμενικού «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση το οποίο στηρίζεται στον έλεγχο, στη

λογική της απόδοσης λόγου στον καταναλωτή, στην προκειμένη περίπτωση σε μαθητές και γονείς. Συνδυάζεται συχνά με το πρώτο μοντέλο αφού στηρίζεται σε αντικειμενικές μετρήσεις χρησιμοποιώντας όμως ποιοτικές τεχνικές οι οποίες εστιάζουν στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνει έμφαση στον έλεγχο και την αποδοτικότητα με απρόσωπο τρόπο, κάνοντας χρήση τυποποιημένων κριτηρίων και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων με άμεσο έλεγχο από το σύστημα. Σε χώρες που εφαρμόζεται το μοντέλο αυτό δείκτης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας είναι η επίδοση των μαθητών σε τεστ κοινά για όλους πάνω σε γνώσεις και δεξιότητες χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών.

➤ Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών το οποίο δεν αποβλέπει στον έλεγχό τους αλλά στη βελτίωση και στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Σε αυτό το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης η διαμορφωτική αξιολόγηση υλοποιείται με βάση:

- α. τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του
- β. με προσωπική συμμετοχή του στη διαδικασία
- γ. με ανάληψη ευθύνης και δράσης απ' τον ίδιο για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Προτείνεται λοιπόν η αξιολόγησή του μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του και η άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες έρευνας δράσης προκειμένου να διαπιστωθεί η προσωπική του ευθύνη στην αποτυχία του μαθητή να κατακτήσει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η συμμετοχική διαδικασία αξιολόγησης σε ένα σύστημα ανταλλαγών με αμοιβαία εμπιστοσύνη είναι αποτελεσματική καθώς πραγματοποιείται σε κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας με όλους τους παράγοντες να έχουν τον ίδιο κοινό στόχο, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρωτεύοντα ρόλο κατέχουν οι εμπλεκόμενοι αφού πρόκειται για ένα εσωγενές μοντέλο στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση και εντάσσεται στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως κριτική διαδικασία που διενεργείται από μια ομάδα προσώπων και περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Λουκέρης κ.ά, 2009· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

1. 7 Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

1.7.1. Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση

Οι επιστήμονες προτείνουν πολλές και διάφορες ταξινομήσεις των μορφών και των τρόπων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με το ρόλο, τις επιδιώξεις της, τους σκοπούς, τα υποκείμενα, τα αντικείμενα, τη διάρκεια και τη χρήση των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 2007· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η βασικότερη κατηγοριοποίηση είναι σε αρχική/διαγνωστική, διαμορφωτική/σταδιακή και τελική/συνολική με βάση το χρόνο που διενεργείται (Κωνσταντίνου, 2002) και σε εσωτερική ή εξωτερική ανάλογα με το φορέα υλοποίησης της (Σολομών, 1999). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το χρόνο υλοποίησης και σε συνάρτηση και αντιστοιχία πάντα με τον κεντρικό στόχο της, τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του διακρίνεται σε δύο μορφές:

α) τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση που δίνει έμφαση σε βελτιωτικές παρεμβάσεις καθώς λειτουργεί ανατροφοδοτικά πριν από κάποιο οριστικό αποτέλεσμα (Ματσαγούρας, 2001).

Η διαμορφωτική μέσω της ανατροφοδότησης που προσφέρει υπηρετεί στο μέγιστο βαθμό την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Είναι μια διαδικασία που γίνεται σε όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος πληροφορώντας τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών ενεργειών του καθώς μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και βέβαια τη λήψη διορθωτικών μέτρων τον ωθεί να διαμορφώσει ανάλογα την πρακτική του και να ενισχυθεί η αυτογνωσία του (Κωνσταντίνου, 2000).

Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) στη διαμορφωτική αξιολόγηση η πορεία είναι ανεπίσημη όχι όμως ατεκμηρίωτη. Τα κριτήρια προσαρμόζονται στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους από κοινού στόχους αξιολογητή και αξιολογούμενου, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στην αυτοαξιολόγηση, ενώ οι μαθητές αποτελούν κύρια πηγή πληροφοριών.

β) την τελική ή συνολική αξιολόγηση που διεξάγεται για να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου (Κωνσταντίνου, 2002).

Η τελική αξιολόγηση γίνεται μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος, στοχεύει στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς καταλήγει στη βαθμολόγησή τους με βάση τον αρχικό σχεδιασμό (Παπασταμάτης, 2001) προκειμένου να εξυπηρετήσει υπηρεσιακούς

σκοπούς προαγωγής και εξέλιξης. Στην τελική εκτιμάται η συνολική παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον σε παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό επίπεδο καθώς και οι συνεργασίες του με παράγοντες εντός και εκτός σχολείου (Κωνσταντίνου, 2000).

Είναι εμφανές επομένως ότι εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς από τη διαμορφωτική, έχει ρόλο επιλεκτικό υπηρετώντας θεσμικές λειτουργίες καθώς αποτιμά το τελικό αποτέλεσμα επιτρέποντας στη διοίκηση να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις (Γεωργουδάκης, 2010) χωρίς να εξετάζει τις αιτίες που οδήγησαν σ' αυτό αγνοώντας τους παράγοντες του μαθησιακού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2001). Είναι απαραίτητη για τη στελέχωση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας καθώς καταδεικνύει τα διοικητικά προσόντα του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2000).

Στην τελική η πορεία είναι επίσημη και τεκμηριωμένη, τα κριτήρια είναι γνωστά, εστιάζουν στις διδακτικές ικανότητες και πραγματοποιείται έλεγχος της επάρκειας των εκπαιδευτικών από επίσημους φορείς (Πασιαρδής κ.ά, 2005). Όταν ελέγχεται η πληρότητα στο ελάχιστο συγκεκριμένων κριτηρίων αποτελεσματικής διδασκαλίας και γίνεται κυρίως για σκοπούς μονιμοποίησης χαρακτηρίζεται κριτηριακή (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση διέπονται από διαφορετική κουλτούρα. Στην αναπτυξιακή – διαγνωστική ανιχνεύονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού. Σ' αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δεν απειλείται αλλά έχοντας τα απαραίτητα χρονικά περιθώρια και την κατάλληλη στήριξη βελτιώνεται. Η τελική που ακολουθεί, κρίνει τον εκπαιδευτικό μέσα από αντικειμενικές διαδικασίες και κατά συνέπεια αμείβοντάς τον μισθολογικά και βαθμολογικά, επαναπροσδιορίζει τη σχέση εργασίας. Στην τελική προέχουν οι στόχοι του συστήματος καθώς αξιοποιούνται τα ευρήματα στη λήψη δικών του βελτιωτικών μέτρων (Πασιαρδής κ.ά, 2005) και αποκτά συγκριτική διάσταση όταν επιλέγονται οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί εξυπηρετώντας τους στόχους του επαγγελματικού οργανισμού. Στη διαμορφωτική προέχουν οι στόχοι, οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, η παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του και για το λόγο αυτό δεν είναι απειλητική για τους αξιολογούμενους. Οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα αφού έχουν διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετική μεθοδολογία (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

1.7.2. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Ανάλογα με το φορέα που είναι υπεύθυνος για την υλοποίησή της η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Η πρώτη διεξάγεται από παράγοντες εκτός σχολείου ενώ η δεύτερη από τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) γι' αυτό αποκαλείται και αυτοαξιολόγηση (Μπακάλμπαση & Δημητρίου & Φωκάς, 2011).

Εξωτερική αξιολόγηση

Οι φορείς υλοποίησής της δεν μετέχουν άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και προέρχονται από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης ή την αναλαμβάνουν με ανάθεση. Τα κριτήρια είναι προκαθορισμένα από την κεντρική διοίκηση-εξουσία, η οποία είναι αποδέκτης των αποτελεσμάτων (Eurymdice, 2004) βέβαια συχνά επιδρούν άμεσα και στους εκπαιδευτικούς π.χ. ως προς την προαγωγή τους.

Η εξωτερική αξιολόγηση ακολουθεί δύο λογικές:

α) τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Αναφέρεται κυρίως στην επιθεώρηση, στην άμεση ιεραρχική παρατήρηση.

β) τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή». Σκοπός της είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους. Μιλώντας για καταναλωτές αναφέρεται στους γονείς (Μπάλιου 2011· Π.Ι, 2009).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαδικασία αποτίμησης και κρίσης η οποία μπορεί να είναι αντικειμενική ή υποκειμενική ανάλογα αν τα στοιχεία είναι ικανά να τεκμηριώσουν την κρίση (Δημητρόπουλος, 2007). Πρωταρχικός σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία καθώς έτσι διασφαλίζει ποιοτική παροχή εκπαίδευσης και εξασφάλιση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αφού όλοι λογοδοτούν για τις επιδόσεις τους (MacBeath & Schratz, 2000).

Η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται με τρεις μορφές:

- Την Επιθεώρηση, τεχνοκρατικού τύπου διαδικασία που ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω ενός μηχανισμού (monitoring).
- Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης που διεξάγονται από διάφορους ερευνητικούς φορείς.

Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και παίρνει δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σολομών, 1999).

α) Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται συμπληρωματική της επιθεώρησης, καθώς συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά της, με τους ανώτερους στη διοικητική σχολική ιεραρχία να κρίνουν τους κατώτερους τους. Βασικό στοιχείο είναι η υποκειμενικότητα και ο έλεγχος της υπακοής στο νόμο. Εστιάζει στο άτομο και δε συμβάλλει στην αλλαγή του σχολείου και στην ανάπτυξη της συλλογικότητας (Μαντάς κ.ά, 2009· Σολομών, 1999). Όταν εξυπηρετεί το συγκριτικό σκοπό της αξιολόγησης, επιδιώκοντας τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους, τότε διαφέρει από την αυτοαξιολόγηση (Κυριακίδης, 2008).

β) Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα συστήματα και μετατοπίζει μεγάλο μέρος της ευθύνης και των αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο. Αντιμετωπίζει το σχολείο ως ολότητα και δεν εστιάζει στο άτομο ή μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Σολομών, 1999). Επιτυγχάνει τους στόχους με χρήση εύχρηστων, κατάλληλων εργαλείων λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα για οποιαδήποτε αυθαίρετη αξιολογική κρίση εξωτερικού ή εσωτερικού οργάνου με ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών (MacBeath, 2001).

Μελετώντας τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αυτοαξιολόγηση συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για μια συστηματική ενέργεια συλλογής, συγκέντρωσης και παρακολούθησης δεδομένων από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας με την ανάπτυξη δεικτών απόδοσης σε ζητήματα που αφορούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συνολική λειτουργία του σχολείου με σκοπό την αποτίμηση του έργου και το σχεδιασμό δράσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανήκει στα συμμετοχικά μοντέλα αξιολόγησης, εξυπηρετεί το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης, αφού τα δεδομένα δε θα χρησιμοποιηθούν για συγκριτικούς σκοπούς, με τη συμμετοχή στην αξιολογική έρευνα όσων εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποδέκτες των αποτελεσμάτων τους ίδιους (Δούκας, 1999· Κυριακίδης, 2008· MacBeath & Schratz, 2000). Βασικό πλεονέκτημά της αποτελεί το γεγονός ότι ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους, αναγνωρίζοντας πρωτεύοντα ρόλο στους

εκπαιδευτικούς και τους βοηθά να γίνουν και να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες αφού διερευνούν, κρίνουν, αποφασίζουν για ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω και έχουν άμεση συνέπεια για τους ίδιους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σολομών, 1999). Ωστόσο οι επικριτές της υποστηρίζουν ότι δεν έχει την ανάλογη δυναμική για την αλλαγή στην εκπαίδευση (Δούκας, 1999).

Συνύπαρξη εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης

Η συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο εμπλουτισμό μπορούν να εξελιχθούν σε μια θετική διαδικασία και να προασπιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Nevo, οπ. αναφ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορούν να υπάρχουν με τρεις μορφές κατά τον Alvik (1997 οπ. αναφ. MacBeath, 2001).

α) Παράλληλα, όπου σχολείο και εξωτερικοί αξιολογητές ενεργούν ανεξάρτητα, ανταλλάσσουν συμπεράσματα και αντιπαραβάλλουν τα αποτελέσματά τους.

β) Διαδοχικά, όπου το σχολείο ολοκληρώνει τη δική του αξιολόγηση η οποία αποτελεί τη βάση της κρίσης της εξωτερικής ομάδας ή συμβαίνει το αντίστροφο όταν το σχολείο χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα του εξωτερικού αξιολογητή.

γ) Συνεργατικά, όπου και οι δύο ομάδες μαζί συζητούν, διαπραγματεύονται τα κριτήρια υπολογίζοντας τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τα κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση.

Ο αναπτυξιακός και βελτιωτικός χαρακτήρας περιορίζεται και εξυπηρετούνται στόχοι απόδοσης λόγου (Eurydice, 2004).

1.7.3 Ιεραρχική αξιολόγηση

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες τάσεις για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς οι απαιτήσεις για ποιοτικότερη εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στη συνεχή αναζήτηση νέων τρόπων αξιολόγησής του (Αθανασίου, 1993). Ανάλογα με τους στόχους, τις αξίες και τις γενικότερες ανάγκες της αξιολογικής διαδικασίας επιλέγεται και η αντίστοιχη μέθοδος ή συνδυασμό τους, καθώς δεν υπάρχει καλή και κακή μέθοδος (Δημητρόπουλος, 2007).

Ένα αξιολογικό σύστημα, που εφαρμόστηκε στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες χώρες κατά το παρελθόν και επικρίθηκε έντονα είναι η ανάθεση της αξιολόγησης στους ιεραρχικά ανώτερους του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

από την ιεραρχία της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της εποπτείας, μπορεί να γίνει από το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο δηλώνοντας μια εξαρτημένη υπηρεσιακή σχέση η οποία στηρίζεται σε γενικά κριτήρια όπως είναι η ευσυνειδησία, η διδακτική ικανότητα κ.ο.κ. και βέβαια στα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Αθανασίου, 2000· Παπασταμάτης, 2001).

Η επιλογή του αξιολογητή είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο τη διδακτική εμπειρία, την επιστημονική κατάρτιση σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, την εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον (Βερέβη, 2003). Η προσωπικότητά του είναι σημαντικός παράγοντας για την προσωπική αναγνώρισή του έξω από τα όρια της δημοσιοϋπαλληλικής ιεραρχίας ως φορέα ανανεωτικού πνεύματος και προόδου σε συνδυασμό με την επαγγελματική ευαισθησία που δείχνει ως επιστήμονας και ως άνθρωπος (Γιοκαρίνης, 2000). Αρχικά είναι σημαντικό να αποφεύγονται κρίσεις για την αξιοπρέπεια του αξιολογούμενου και την προσωπική του ταυτότητα, καθώς επίσης οι αρνητικές κρίσεις να διατυπώνονται μόνο όταν είναι τεκμηριωμένες και σύμφωνα με τους από κοινού στόχους της αξιολόγησης προς όφελος του μαθητή και δεύτερον να γνωρίζει ο αξιολογητής ότι δεν υπάρχει ασφαλές και αδιαμφισβήτητο μεθοδολογικό εργαλείο αποτίμησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, επομένως και μέτρησης της διδακτικής επίδοσης (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο διευθυντής του σχολείου, ένας εκ των δύο βασικών αξιολογητών, βρίσκεται σε στενή καθημερινή επαφή με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να τον βοηθήσει πολύπλευρα, να διορθώσει τυχόν λάθη και να αντιμετωπίσει προβλήματα που παρουσιάζονται. Βέβαια για να τον αξιολογήσει για το διδακτικό του έργο, απαιτείται συστηματική ενημέρωση και κατάρτιση του διευθυντή όπως και κάθε άλλου κριτή. Η αξιολόγηση αυτή δεν είναι αρεστή από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους και κυρίως στην Ελλάδα, όπου αμφισβητούνται τα προσόντα των διευθυντών, καθώς και η ικανότητά τους να κρίνουν αντικειμενικά το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1993). Ο διευθυντής όμως γνωρίζει τη δράση των εκπαιδευτικών πέρα από τις υποχρεώσεις τους και για να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της διαδικασίας σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000) είναι δυνατή και η συμμετοχή ενός εκπροσώπου του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία.

Ο σχολικός σύμβουλος, ως ιεραρχικά ανώτερος, κατά την άσκηση του εποπτικού έργου μπορεί να εντοπίσει ελλείψεις ή αδυναμίες του εκπαιδευτικού. Με τις κατάλληλες όμως παρεμβάσεις και τη σωστή επιστημονική καθοδήγηση, εφόσον

γίνει αποδεκτός από τον αξιολογούμενο, μπορεί να βρίσκει λύσεις σε ιδιαίτερα ζητήματα και σε αδιέξοδα (Γιοκαρίνης, 2000). Έχοντας την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, είναι ο καταλληλότερος για να διατυπώσει κρίσεις για το διδακτικό τους έργο, αφού αυτός ουσιαστικά είναι υπεύθυνος να τους κατευθύνει, να τους ενισχύσει αλλά και να τους αξιολογεί, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη διδασκαλία, τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Υπάρχουν επιφυλάξεις για τη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης, γιατί θεωρείται ότι επηρεάζονται αρνητικά έτσι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, όταν υπάρχουν ρόλοι κριτή και κρινόμενου. Την οριοθέτηση αυτής της σχέσης θα κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς για τις απαιτήσεις τους και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν. Σημαντική παράμετρος είναι πάντα η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και η επίδρασή τους στην πορεία του κρινόμενου (Αθανασίου, 2000· Αθανασίου, 1993· Κωνσταντίνου, 2000).

Η γραφειοκρατικού τύπου αυτή αξιολόγηση ταιριάζει σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως και το ελληνικό με κύριο κριτήριο το βαθμό υλοποίησης των αποφάσεων των προϊσταμένων από τους υφισταμένους τους. Ωστόσο η πλήρης απομάκρυνση από το μοντέλο αυτό δε θα ωφελούσε ούτε την εκπαίδευση ούτε τους εκπαιδευτικούς, όμως με αμοιβαίες παραχωρήσεις μπορεί να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό σύστημα αξιολόγησης που θα ικανοποιεί τις ανάγκες και των δύο. Αυτό μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή, αν πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα ωφεληθούν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και οι αρχές δε λειτουργούν ως γραφειοκρατική αυθεντία (Παπασταμάτης, 2001).

Στην ιεραρχική αξιολόγηση αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές όπως η παρατήρηση, η αξιολόγηση με συμβόλαιο, ο έλεγχος της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης, η μελέτη αρχείων, η επίδοση των μαθητών, η ελεύθερη κρίση, οι εξετάσεις (Αθανασίου, 1993· Δημητρόπουλος, 2007).

Η παρατήρηση αποτελεί τη σημαντικότερη τεχνική για τη συλλογή των πληροφοριών. Ο αξιολογητής ως παρατηρητής, είτε είναι ο διευθυντής του σχολείου είτε ο Σχολικός Σύμβουλος είτε άλλος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την εμπειρία και την κατάρτιση να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό ως φορέα γνώσεων, οργανωτή της διδασκαλίας, ηγέτη της τάξης (Πασιαρδής κ.ά, 2005). Η συστηματική παρατήρηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ κριτή και κρινόμενου για να είναι αποδοτική. Σημαντική είναι η καταγραφή από τον παρατηρητή της συμπεριφοράς του

εκπαιδευτικού και των διδακτικών ενεργειών του, ώστε να μπορεί να σκιαγραφήσει το προφίλ του και να του επισημάνει τα σημεία που δέχονται βελτίωση στα πλαίσια του διαλόγου (Αθανασίου, 2000).

Συγκεκριμένα η συστηματική παρατήρηση:

- α) πραγματοποιείται από σωστά εκπαιδευμένα άτομα
- β) ακολουθεί σωστά προσδιορισμένη διαδικασία
- γ) έχει σαφώς προκαθορισμένους στόχους
- δ) γίνεται σε ελεγχόμενες συνθήκες
- ε) τα αποτελέσματά της ελέγχονται και επαληθεύονται στο μέγιστο βαθμό
- στ) γίνεται μεθοδευμένη καταχώριση και αποτύπωση των παρατηρήσεων

Μια οργανωμένη παρατήρηση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) την προετοιμασία, β) τη διεξαγωγή, γ) την ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων δ) την αξιολόγησή τους ως προς το κύρος και την αξιοπιστία τους.

Μπορεί να είναι χρονοβόρα διαδικασία με έντονο το υποκειμενικό στοιχείο όμως με την παρατήρηση, κατάλληλη μέθοδο για ποιοτική αξιολόγηση, αποτυπώνεται η πραγματική συμπεριφορά (Δημητρόπουλος, 2007). Η παρατήρηση από τον αξιολογητή στην τάξη είναι απαραίτητη αρκεί ο ίδιος να έχει τα κατάλληλα προσόντα και να διαχωριστούν οι στόχοι της παρατήρησης σε σχέση με τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση, αφού στην πρώτη προέχουν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού για βελτίωση, ενώ στη δεύτερη οι στόχοι του συστήματος (Πασιαρδής κ.ά, 2005).

Η αξιολόγηση με συμβόλαιο προβλέπει την αποδοχή ενός «συμβολαίου» μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου για την πορεία της διδασκαλίας. Συμφωνούνται αρχικά το αντικείμενο και τα μέσα διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης ενώ συχνά μπορεί να έχουν καθοριστεί από κοινού και οι διδακτικοί σκοποί, ακολουθεί η παρατήρηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από τον αξιολογητή και η μεταξύ τους συζήτηση. Έτσι η αξιολόγηση γίνεται σε μια προδιαγεγραμμένη και αμοιβαία αποδεκτή διαδικασία, που όμως δύσκολα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη σύγκριση των εκπαιδευτικών αφού κάθε συμβόλαιο είναι διαφορετικό.

Σε περιπτώσεις επιλογής ή συγκριτικής αξιολόγησης είναι δυνατή η μελέτη των αρχείων που τηρούνται στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά πρόκειται για τον προσωπικό υπηρεσιακό φάκελο κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος ενημερώνεται τόσο για τις υπηρεσιακές μεταβολές όσο και για την επιστημονική εξέλιξή του.

Για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων διαδικασιών προβλέπεται η διαπίστωση της παιδαγωγικής και επιστημονικής επάρκειας των εκπαιδευτικών με περιοδική εξέταση

αυτής, ενώ προβλέπονται επίσης εξετάσεις για διάφορους σκοπούς όπως για επιλογή σε συγκεκριμένη θέση ή για διορισμό (Δημητρόπουλος, 2007).

1.7.4 Ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση ως συλλογική διαδικασία δεν συντελείται μόνο στο πλαίσιο της λογοδοσίας και του απολογισμού ενός γραφειοκρατικού συστήματος, αλλά είναι μια προσπάθεια ενίσχυσης και αυτοανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1993). Οι σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης ενθαρρύνουν την αποσύνδεσή της από ιεραρχικούς ρόλους και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την ενεργοποίησή τους σε μια δημοκρατική και πολύπλευρη διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις θεωρίας και πράξης είτε ετεροαξιολόγησης όπως η συμβουλευτική, η αξιολόγηση από τους συναδέλφους, τους γονείς ή τους μαθητές (με test επίδοσης, μαγνητοφωνημένες ή βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες) είτε αυτοαξιολόγησης μέσω της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού με εργαλεία όπως είναι το portfolio και η έρευνα δράσης (Αθανασίου, 1993· Μιχαήλ κ.ά, 2003· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

➤ Ο θεσμός του **μέντορα** ως αρωγού, θεσμός διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, εντάσσεται στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης έχοντας θετική επιρροή στη βελτίωση της διδακτικής πράξης καθώς ένας έμπειρος εκπαιδευτικός επικουρεί και υποστηρίζει το έργο ενός νεότερου συναδέλφου του (Λουκέρης κ.ά, 2009). Η διεθνής έρευνα, όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής κ.ά, (2005), αποδεικνύει τη σημαντικότητα του θεσμού κυρίως για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από την επίδραση του μέντορα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και στην υιοθέτηση καλών πρακτικών συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είχαν τη στήριξη κάποιου μέντορα.

Παράλληλα παρωθητική και ευεργετική επίδραση έχει για τους έχοντες το ρόλο του μέντορα, οι οποίοι διακατέχονται από αίσθημα ικανοποίησης, καθώς αντιλαμβάνονται την αναγνώριση και την προσφορά τους στο χώρο εργασίας τους, ενώ ταυτόχρονα ωφελούνται άμεσα οι ίδιοι, αφού αποτελεί επιπλέον προσόν που μπορούν να αξιοποιήσουν για τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη (Λουκέρης κ.ά, 2009). Ως εκ τούτου θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία σε όλους τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τον Ν.3848/2010 εισάγεται ο θεσμός του μέντορα, η στήριξη και καθοδήγηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από έναν παλαιότερο και έμπειρο εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας. Η προσέγγιση αυτή είναι καθοριστική για την πορεία του νέου εκπαιδευτικού, αφού ο μέντορας επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία, συμβουλεύει, αλλά δεν αξιολογεί ούτε παρέχει πληροφορίες στην τελική ή κριτηριακή αξιολόγηση (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

➤ Η αξιολόγηση **μεταξύ συναδέλφων** (teacher evaluation by peers) με τη σύσταση μιας ομάδας υποστήριξης ανάμεσά τους θεωρείται μια χαλαρή, εναλλακτική μέθοδος που στηρίζεται στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αποδοχή των άλλων βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους (Παπασταμάτης, 2001· Πασιαρδής κ.ά, 2005) με πρωταρχικό σκοπό τη διδακτική βελτίωση και την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προγραμμάτων (Γεωργουδάκης, 2010). Σε αρκετές χώρες προτείνεται η συγκεκριμένη διαδικασία βασισμένη στις παραδοχές ότι επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι της αξιολόγησης, όταν στηρίζεται στον αυτοστοχασμό και την ανατροφοδότηση που παίρνει ο εκπαιδευτικός από την ομάδα, όταν τα κριτήρια είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας διαπραγμάτευσης, όταν η αξιολόγηση συντελείται σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον από συναδέλφους όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και βελτιώνεται χωρίς να αισθάνεται ότι απειλείται. Οι εκπαιδευτικοί – αξιολογητές αναλαμβάνουν καθήκοντα πέρα από τα διδακτικά τους και καταξιώνονται ως επιστήμονες-επαγγελματίες με κυρίαρχο όφελος από όλη τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης την ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη συνθετότητα της δουλειάς τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Λουκέρης κ.ά, 2009).

Η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση είναι αποδεκτή, καθώς τα κριτήρια των εκπαιδευτικών θεωρούνται περισσότερο σαφή και η κατανόησή τους δεδομένη. Ιδιαίτερα οι νέοι και περισσότερο άπειροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επαγγελματική βοήθεια και την κριτική από παλαιότερους συναδέλφους με προϋπόθεση όμως την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συνεχή συνεργασία που μπορεί να είναι και προστασία σε «αυθαιρεσίες» άλλων κριτών (Αθανασίου 2000· Αθανασίου, 1993). Ωστόσο πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμηχανία και δεν είναι αποτελεσματικοί, όταν παρακολουθεί κάποιος το έργο τους (Δεληγιάννη, 2002).

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού από συνάδελφό του κρίνεται ωφέλιμη και για τους δύο, γιατί υπάρχει άμεση επαφή και εμπειρία με τους

χειρισμούς κάποιου άλλου προσώπου σε μια επί παραδείγματι προβληματική κατάσταση που ενδεχομένως να έχει αντιμετωπίσει και ο παρατηρών. Σε μια τέτοια συγκριτική περίπτωση προσφέρεται η ευκαιρία για αυτοαξιολογικές κρίσεις και σωστά η εν λόγω μέθοδος μαζί με την αυτοαξιολόγηση είναι σημαντικότερες στη διαμορφωτική παρά στην τελική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2007).

➤ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών **από τους μαθητές** δεν είναι εύκολη διαδικασία αλλά μια κρίση που απαιτεί ωριμότητα. Έρευνες έδειξαν ότι ο μαθητής ως πελάτης των υπηρεσιών, περνώντας πολλές ώρες με τον εκπαιδευτικό, αποτελεί μια έγκυρη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης, η οποία διατυπώνεται μέσω της ελεύθερης έκφρασής του είτε γενικά είτε για συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς του ή μέσω ερωτηματολογίων. Αποτελεί μια πρόσθετη χρήσιμη πηγή πληροφοριών αλλά όχι τη μοναδική και ως μέθοδος, με την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών, μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε άλλες προκειμένου να στηρίξει την αντικειμενική εικόνα του εκπαιδευτικού (Παπασταμάτης, 2001).

Όταν παρέχονται πληροφορίες ως μια απλή περιγραφή των γεγονότων που έγιναν στην τάξη χωρίς όμως προσωπικές κρίσεις απ' την πλευρά των μαθητών (Πασιαρδής κ.ά, 2005), μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως δέκτης μηνυμάτων, και να τον κάνουν αποδοτικότερο σε μια ανατροφοδοτική αξιολόγηση. Ένα άλλο σημείο αμφισβήτησης δεν είναι η αξιοπιστία των κρίσεων των μαθητών αλλά η χρηστικότητά τους για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, 1993· Αθανασίου 2000). Ωστόσο ο Dressel (1976 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, 2007) αναφέρει ότι «οι μαθητές είναι ικανοί να αξιολογούν τη διδασκαλία και το δάσκαλο πολύ πιο ουσιαστικά απ' όσο τους επιτρέπουμε ή απ' όσο νομίζουμε ότι μπορούν». Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της διαπίστωσης της απόδοσης των μαθητών είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα και πραγματοποιείται είτε με βάση τη συνολική απόδοση των μαθητών είτε με κριτήριο την απόδοσή τους σε τεστ εκτέλεσης μετά τη διδασκαλία του αξιολογούμενου.

➤ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών **από γονείς** προκαλεί αντιπαράθεσεις αφού απ' τη μια υποστηρίζεται ότι η επίσημη εμπλοκή των γονέων αναγνωρίζει και ισχυροποιεί το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και απ' την άλλη δύναται να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βασική προϋπόθεση στην επιτυχία του εγχειρήματος είναι να υπάρξει μεγαλύτερη αυτονομία στο σχολείο, καλύτερη οργάνωση των συλλόγων γονέων, οι οποίοι θα αναλάβουν με μεγαλύτερη

υπευθυνότητα το ρόλο τους σ ένα πλαίσιο, στο οποίο θα προσδιοριστούν με ακρίβεια οι αρμοδιότητες τους και η συμμετοχή τους στη διαδικασία, ώστε να αναγνωριστεί η προσφορά τους και να καμφθούν οι επιφυλάξεις, η ανησυχία των εκπαιδευτικών και η καχυποψία τους για την εμπλοκή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου (Παπασταμάτης, 2001).

1.7.5 Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένας αποδοτικός και ενδιαφέρον τρόπος αξιολόγησης καθώς είναι ιδιαίτερα χρήσιμες οι απόψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού για τις ενέργειές του και τις πρακτικές που ακολουθεί στους τομείς που αξιολογείται (Αθανασίου, 2000). Ο εκπαιδευτικός στοχάζεται γύρω από τα θετικά και αρνητικά σημεία της εκπαιδευτικής του πράξης και ψάχνει τρόπους βελτίωσής της. Η θεωρητική βάση της αυτοαξιολόγησης έγκειται στην ιδέα ότι ένα άτομο μπορεί να συνδυάσει τους προσωπικούς του στόχους με εκείνους της υπηρεσίας. Είναι μια συνεχής διαδικασία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιοι πραγματικά είναι, συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, προσανατολίζονται σωστά και προσβλέπουν σε περαιτέρω βελτίωση, αφού η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει απειλητικά στο αυτοσυναίσθημα και στην αυτοεικόνα τους (Παπασταμάτης, 2001). Η διαδικασία για να είναι αξιόπιστη θα πρέπει να βασίζεται σε προκαθορισμένες επιδιώξεις και κριτήρια καθώς δεν είναι μια επιφανειακή γενική κρίση αλλά εστιάζει κυρίως στη διδακτική πράξη, στις σχέσεις και στις συνεργασίες (Δημητρόπουλος, 2007).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης έχουν αναπτυχθεί σύγχρονες μέθοδοι διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσω των οποίων επιχειρείται η αξιολόγηση της προσπάθειας και του αποτελέσματος που έχει πετύχει ο εκπαιδευτικός. Αναλυτικότερα:

➤ Ο εκπαιδευτικός μετέχει ενεργά στην αυτοαξιολόγησή του με τη διαμόρφωση του **ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)**. Η δημιουργία του προσωπικού χαρτοφυλακίου αξιολόγησης εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη κάνοντας τους συμμετόχους. Είναι μια απεικόνιση του εκπαιδευτικού που αντανακλά την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία με την επιλογή του υλικού που θα περιλαμβάνει και τον αναστοχασμό του γι' αυτό (Μιχαήλ κ.ά, 2003). Πρόκειται για ένα δυναμικό εργαλείο, μια σκόπιμη, οργανωμένη συλλογή των έργων

και των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού που δείχνει την επαγγελματική του εξέλιξη, παρουσιάζει τις διδακτικές του ενέργειες και εμπειρίες, του δίνει τη δυνατότητα να αναστοχαστεί γι' αυτές, να σχεδιάσει τους μελλοντικούς στόχους και να μεταβάλει τη μεθοδολογία του. Ξεκίνησε ως teaching dossier στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στον Καναδά και επικράτησε στις ΗΠΑ ως portfolio για να είναι σήμερα ένα αναγνωρισμένο εργαλείο αξιολόγησης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού στις ΗΠΑ και την Ευρώπη.

Σύμφωνα με τους Smith & Tillema (2003 όπ. αναφ. Δούκας & Αναστασοπούλου & Χαλά, 2009) ένα portfolio παίρνει τέσσερις μορφές:

- α. Το portfolio dossier, μια σύντομη αναφορά στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού με θεσπισμένα κριτήρια που αξιοποιείται στην τελική αξιολόγηση.
- β. Το portfolio κατάρτισης που παρουσιάζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του υποψήφιου εκπαιδευτικού.
- γ. Το αναστοχαστικό portfolio, μια σκόπιμη επιλογή στοιχείων που απεικονίζουν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
- δ. Το portfolio προσωπικής ανάπτυξης δηλαδή ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για την πρόοδό του σε μια χρονική περίοδο.

Η μορφή, η εμφάνιση, η δομή, το περιεχόμενο καθορίζονται από το δημιουργό του και γι' αυτό δεν υπάρχουν ίδιοι φάκελοι. Ωστόσο πρέπει να παρουσιάζονται μέσα απ' αυτό η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι διδακτικές πρακτικές του και τα στοιχεία που δείχνουν την απόδοσή του (Δούκας κ.ά, 2009). Ιδιαίτερη αξία έχει η αυτοστοχαστική διερεύνηση για τον εκπαιδευτικό ως προς το υλικό που θα επιλέξει ώστε τα στοιχεία να είναι πλέον αντιπροσωπευτικά. Είναι ένα χρήσιμο πολύτιμο τεκμήριο για όλους τους εκπαιδευτικούς που απεικονίζει την προσωπική του φιλοσοφία για τη μάθηση, αφού υπάρχει άμεση εμπλοκή του καθώς αποφασίζει και επιλέγει ο ίδιος το υλικό που θα περιλαμβάνει. Βασική παράμετρος είναι ο προσδιορισμός σαφών κριτηρίων και βασική αρχή να περιλαμβάνει ο φάκελος τόσο καλά δείγματα της δουλειάς του όσο και δείγματα της αρχικής εργασίας του ώστε να εμφανίζεται η αναπτυξιακή του πορεία.

Ο φάκελος εμπλουτίζεται σε τακτά διαστήματα και μπορεί να περιλαμβάνει αξιολογήσεις (αυτοαξιολογήσεις και ετήσιες εκθέσεις διευθυντών - μεντόρων - μαθητών - γονέων - σχολικών συμβούλων - συναδέλφων), τίτλους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, τίτλους που αποδεικνύουν την κοινωνική - πολιτιστική

- πνευματική δράση του, δημοσιεύσεις του εκπαιδευτικού, τη δράση του στην τάξη μέσα από διδακτικές και καινοτόμες προσεγγίσεις, σχέδια οργάνωσης μαθημάτων, διδακτικό υλικό που δημιούργησε ο ίδιος, απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες, αρχείο με την πρόοδο των μαθητών του (διορθωμένες-βαθμολογημένες εργασίες μαθητών, ερωτήσεις σε μαθητές), εκδόσεις και δραστηριότητες μαθητών, στοιχεία από τη γενικότερη συμπεριφορά του μέσα στο σχολείο αυτοαξιολογικά σχόλια (Αθανασίου, 2000· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Λουκέρης κ.ά, 2009· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

Η αξιοποίησή του στη διαμορφωτική αξιολόγηση ως ένα χρήσιμο, ευέλικτο και πολύπλοκο εργαλείο αποτυπώνει όλες τις παραμέτρους της διδασκαλίας, εντοπίζει τις αδυναμίες με σκοπό την υλοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων. Η επιλογή του υλικού εξαρτάται από τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού. Δεν ολοκληρώνεται ποτέ αλλά βελτιώνεται, αναθεωρείται και τροποποιείται όπως εξελίσσεται και ο εκπαιδευτικός. Αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένο στην υποκειμενικότητα που βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τη φιλοσοφία των πρακτικών του, αφού ο εκπαιδευτικός ανατρέχει στο περιεχόμενό του, ελέγχει την οργάνωσή του και λειτουργεί ως μια πηγή πληροφοριών που ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Στην τελική αξιολόγηση είναι δυνατή η αξιοποίησή του, καθώς αποτελεί ένα σύνολο δεδομένων και στοιχείων για τον εκπαιδευτικό, χρήσιμων για οποιαδήποτε κρίση για κάλυψη θέσης ευθύνης, προαγωγής κ.τ.λ. Για να είναι ένα αποτελεσματικό μέσο στην τελική προϋποθέτει αρκετό χρόνο για να ετοιμαστεί, αποδοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενημέρωσή τους, όπως και σαφείς οδηγίες για τα κριτήρια, το περιεχόμενό του και την αξιοποίησή του, για να μην περιλαμβάνει μόνο τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, αλλά να αποτυπώνεται ρεαλιστικά το έργο τους ως ένα μέσο τεκμηρίωσης των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού.

Ανεξάρτητα απ' τον αξιολογητή ένα καλά δομημένο εργαλείο χρησιμοποιείται και στη διαμορφωτική και στην τελική αξιολόγηση αλλά όχι ακριβώς με τον ίδιο τρόπο (Δούκας κ.ά, 2009). Υποβοηθά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί πρόσθετη πηγή πληροφόρησης για τον αξιολογητή, πέρα από την παρατήρηση 2-3 ωρών στην τάξη, βοηθώντας τον να οδηγηθεί σε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα για την επάρκεια του εκπαιδευτικού (Αθανασίου, 2000· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

Συνοψίζοντας υποστηρίζεται ότι το portfolio είναι βασικό μέσο αυτοαξιολόγησης που συμβάλει στην ανάπτυξη επαγγελματικής κουλτούρας, καλλιεργεί ένα αίσθημα συμμετοχικής ευθύνης στους εκπαιδευτικούς, αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς περιλαμβάνει στοιχεία από όλες τις διαστάσεις του διευκολύνοντας αξιολογητές και αξιολογούμενους οι οποίοι αποκτούν εσωτερικά κίνητρα ανάπτυξης. Η τήρησή του αρμόζει σε έναν επαγγελματία, γι' αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η δημιουργία του για τους νέους εκπαιδευτικούς, ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ωστόσο η συνεπής τήρησή του είναι επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία (Λουκέρης κ.ά, 2009) και βέβαια υπάρχουν πολλές δυσκολίες τόσο στην οργάνωση όσο και στην ταξινόμηση των δεδομένων. Στην τελική είναι δύσκολη η βαθμολόγησή του, αφού η ευέλικτη μορφή του καθιστούν δύσκολη τη σύγκριση διαφορετικών φακέλων όπως και την κρίση για την επάρκειά του. Δύσκολη επίσης είναι η αξιοποίηση των στοιχείων που παρέχονται από τα επιτεύγματα των μαθητών, καθώς συχνά η ποιότητα τους δεν αποτελεί δείκτη των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών. Είναι ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο που η εισαγωγή του είναι σύμφωνη με τη λειτουργία της αξιολόγησης ως μάθησης, ως ανατροφοδότησης, ως αναστοχασμού και αξίζει να αξιοποιηθεί γιατί επιφέρει μόνιμη και ουσιαστική βελτίωση (Δούκας κ.ά, 2009).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εισαγωγή του portfolio βρίσκεται σε θεωρητικό επίπεδο σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα που επίκειται να εκδοθεί. Απαιτείται προσοχή στην αξιοποίησή του, καθώς ένα τόσο δυναμικό μέσο αυτοαξιολόγησης δεν πρέπει να υποβαθμιστεί στο πλαίσιο μιας εξωτερικής αξιολόγησης μιας και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν προετοιμαστεί και επιμορφωθεί κατάλληλα στη δημιουργία του και κυρίως για τη λειτουργία του και το ρόλο του.

➤ Η **έρευνα δράσης** (action research), ως εφαρμοσμένη έρευνα, στηρίζεται στον κριτικό στοχασμό και στη θεωρία που βλέπει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή δίνοντάς του τη δυνατότητα να διερευνήσει προβλήματα, να τα κατανοήσει και με προσωπική εμπλοκή να βρει λύσεις (Πασιαρδής κ.ά, 2005). Σύμφωνα με τον Kurt Lewin (1946 όπ. αναφ. Δακοπούλου, 2002) είναι μια ερευνητική προσέγγιση που εμπλέκει τους συμμετέχοντες σ' ένα κοινωνικό πείραμα με σκοπό τη βελτίωση. Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ο εκπαιδευτικός μέσα απ' αυτή έχει τη δυνατότητα να εξετάζει την πρακτική του διαπιστώνοντας αν ανταποκρίνεται

ο ίδιος στις προσδοκίες του. Είναι μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης για τον ίδιο η οποία τον ωθεί σε εναλλακτικές λύσεις και διορθωτικές κινήσεις. Σε αντίθεση με άλλες μορφές αξιολόγησης με την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ορίζει μόνος του τα δικά του κριτήρια σύμφωνα με τις προσωπικές του προσδοκίες για τη δουλειά του και όχι σύμφωνα με τις επιταγές άλλων. Είναι μια κυκλική μαθησιακή διαδικασία με εμπλοκή συμμετεχόντων, η οποία εξελίσσεται μέσα σ' ένα αναπτυξιακό μοντέλο όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να βρει νέους τρόπους και διδακτικές μεθόδους (Δακοπούλου, 2002). Ενισχύει τον επαγγελματικό του ρόλο προσεγγίζοντας με κριτική διάθεση τι κάνει σε καθημερινή βάση στη σχολική μονάδα (MacBeath, 2001).

Η ενεργός συμμετοχή και η δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού ως υποκειμένου της έρευνας, η επικοινωνιακή ετοιμότητα και ο αναστοχασμός είναι βασικά στοιχεία που συνδέουν την έρευνα δράση με την αξιολόγηση που αποσκοπεί στην επαγγελματική εξέλιξη. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως έρευνα, ωθείται να διερευνήσει όχι μόνο την πρακτική του αλλά και τις αρχές και αξίες που τη διαμορφώνουν αναλογιζόμενος την προσωπική του ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Λουκέρης κ.ά, 2009). Αποτελεί συστηματική διερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης από τους ίδιους τους μετέχοντες σε αυτή με την προοπτική να βελτιωθούν οι πρακτικές τους και η γενικότερα η δράση. Βασικό στοιχείο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι ο στοχασμός των συμμετεχόντων που οδηγεί στην κριτική διερεύνηση της δράσης τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο βαθμός συνειδητοποίησης του εκπαιδευτικού ότι δρα ως ερευνητής επηρεάζει το βαθμό του επαγγελματικού αυτοκαθορισμού του (Καλαϊτζοπούλου, 2001) ελέγχοντας αν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του αξιολογώντας το έργο του με βάση τα δικά του κριτήρια (Δακοπούλου, 2002).

Έτσι η αυτογνωσία, βασικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης, προάγεται μέσα από την στοχαστικοκριτική αυτοδιερεύνηση, καθώς ο εκπαιδευτικός αναλύει και κρίνει τη διδακτική του πράξη, συνειδητοποιεί τις επιπτώσεις των ενεργειών του και διαμορφώνει νέα αυτοαντίληψη. Ένα άτομο με στοχαστικοκριτική σκέψη είναι σε θέση να εξετάζει, να εντοπίζει και να επιλύει προβλήματα βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις ως κριτικός ερευνητής της προσωπικής του πράξης (Δεληγιάννη, 2002).

Άλλες τεχνικές, που είναι εφικτό να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, είναι η μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας από τον ίδιο. Πρόκειται για μια εύκολη, καλή ευκαιρία άμεσης ανατροφοδότησης, καθώς εντοπίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδακτικής πρακτικής του. Η βιντεοσκόπηση επίσης είναι

περισσότερο ενδιαφέρουσα, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρεί οπτικοακουστικά τις ενέργειές του αλλά περισσότερο δύσκολη. Το υλικό των απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ουσιαστικής συζήτησης με τον εκπαιδευτικό και ειδικούς (Αθανασίου, 2000· Αθανασίου, 1993).

Αδυναμίες αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης η οποία όμως παρουσιάζει και κάποια αδύναμα σημεία. Σημαντικός είναι ο παράγοντας της υποκειμενικής θεώρησης του εκπαιδευτικού για το έργο του. Ενδέχεται να έχει εξοικειωθεί με διδακτικές πρακτικές που παρουσιάζουν αδυναμίες και να μην τις αντιλαμβάνεται όπως επίσης να μην δέχεται τις διδακτικές του αδυναμίες λόγω ελλιπούς επιστημονικής κατάρτισης. Βέβαια αυτά τα σημεία μπορούν να αντιμετωπιστούν με αξιοποίηση μεθόδων ετεροαξιολόγησης (Λουκέρης κ.ά, 2009).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι διαδικασία που απαιτεί τη συστηματική συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των αξιολογητών αλλά μεταξύ αυτών και των αξιολογούμενων (Αθανασίου, 1993). Είναι ένας καλά οργανωμένος και σχεδιασμένος κύκλος που απαιτεί κόπο και χρόνο και βέβαια για να είναι αντικειμενική δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας επίσκεψης του αξιολογητή στην τάξη (Παπασταμάτης, 2001). Αντίθετα η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας αξιολογικής προσπάθειας αυξάνεται όταν αξιοποιούνται πολλές πηγές (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο συνδυασμός των μορφών αξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης των θετικών στοιχείων της καθεμιάς ενώ ο κατάλληλος συνδυασμός αυτών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα (Δημητρόπουλος, 2007· Παπασταμάτης, 2001). Η «πολυδύναμη αξιολόγηση» ως κυρίαρχη τάση βασιζόμενη στον παραπάνω συνδυασμό των μεθόδων αξιολόγησης και η συνεργασία περισσότερων ατόμων και φορέων ως παρατηρητές-αξιολογητές είναι η καλύτερη λύση (Αθανασίου, 2000· Πασιαρδής κ.ά, 2005).

1.8 Η αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος, καθορίζεται από τον τρόπο που ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται αν και συχνά η γραφειοκρατική λειτουργία του σχολείου, οι σχολικές συνθήκες που λειτουργούν περιοριστικά, η ελλιπής επιστημονική του κατάρτιση και η έλλειψη κινήτρων συντελούν ώστε να συμπεριφέρεται ως δημόσιος υπάλληλος και να μην αναβαθμίζει ποιοτικά τη δουλειά του φροντίζοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός κατέχει δυναμικό και πρωταγωνιστικό ρόλο στη βελτίωση και αλλαγή του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2006).

Η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, ο τρόπος δηλαδή που αντιλαμβάνεται την επαγγελματική προοπτική είναι σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Ο Stenhouse (όπ. αναφ Δεδούλη, 2002) τονίζει ότι: «δεν είναι αρκετό να μελετάται η εργασία των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να τη μελετούν μόνοι τους» Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός ερευνά, κρίνει, αμφισβητεί το ρόλο του καθώς εξελίσσεται, αποδεικνύεται δηλαδή ικανός να προσδιορίζει, να αξιολογεί την επαγγελματική πρακτική του και να αναλαμβάνει δράσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Μέσω του αναστοχασμού επαναπροσδιορίζει την πορεία του και τις διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους προϊσταμένους, διαδικασία που εξελίσσεται σε ζήτημα κλειδί αυτογνωσίας και αυτοσυνείδησης (Δεδούλη, 2002· Hargreaves & Fullan, 1995).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αξιολόγηση τους (Sergioyanni, 2006) η οποία διευκολύνει τον αναστοχασμό τους έχοντας αναπτυξιακό και όχι γραφειοκρατικό χαρακτήρα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Ο βαθμός εμπλοκής και δέσμευσης τους εξαρτάται πάντα από τα κίνητρα ή αντικίνητρα που θα έχει ώστε να συμμετέχει σε μια πολυεπίπεδη πορεία ανατροφοδότησης (Δεληγιάννη, 2002).

Η ευθύνη για επαγγελματική εξέλιξη επομένως ανήκει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα σημαντική τη συνεισφορά της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005). Η επιβράβευση του έργου ή μια προαγωγή, ως αποτέλεσμα αξιολογικής κρίσης, δημιουργεί ικανοποίηση και κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη ενώ η στασιμότητα οδηγεί στην απογοήτευση καθώς μειώνεται γενικότερα ο ενθουσιασμός του ατόμου για εργασία (Hargreaves & Fullan, 1995). Η

απουσία αξιολόγησης θα μπορούσε να υπονοεί και μείωση της σημασίας που δίνει η πολιτεία στην εκπαίδευση και στο σχολείο (Παπασταμάτης, 2001).

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ταύτιση της αξιολόγησης με τον διοικητικό και πειθαρχικό έλεγχο ενοχοποίησε όχι μόνο τη διαδικασία αλλά ακόμη και την ίδια τη λέξη παραβλέποντας την κύρια ανατροφοδοτική της λειτουργία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται πάνω στο έργο τους και στα αποτελέσματά του έχοντας ως άξονα τη βελτίωση της μάθησης, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πρέπει λοιπόν να γίνει πεποίθηση ότι η αξιολόγηση όταν λειτουργεί ενισχυτικά και βελτιωτικά αποδυναμώνει το φόβο και το άγχος των εκπαιδευτικών για την ελεγκτική και επιλεκτική λειτουργία της ακόμη και όταν πρόκειται για κρίσεις ή προαγωγές.

Κλείνοντας, υιοθετούμε την πρόταση των Μιχαήλ κ.ά. (2003) για ένα αξιολογικό σύστημα που στοχεύει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με ταυτόχρονη ανάπτυξη συλλογικού και ατομικού αισθήματος ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς, με προϋπόθεση την εμπιστοσύνη στο θεσμό. Μια τέτοια διαδικασία δε θα είναι ένας εντατικός έλεγχος της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας διοικητικής πράξης «από πάνω και από έξω» που επιτηρεί και συμμορφώνει όπως υποστηρίζει ο Μαυρογιώργος (2003) αλλά θα έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006).

Κεφάλαιο Δεύτερο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

2.1 Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος το 1830 η αξιολόγηση ως ελεγκτικός μηχανισμός αρχικά ανατέθηκε σε Επιτροπές και εξελίχθηκε σε πιο συστηματικό έλεγχο με το θεσμό του Επιθεωρητή (Ξωχέλλης, 2006).

Από τους μακροβιότερους και βασικότερους στο μηχανισμό της εκπαίδευσης, ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε το 1834 στο νόμο περί δημοτικών σχολείων, διαδραματίζοντας πρωτεύοντα και πολλαπλό ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης έχοντας έργο οργανωτικό, διοικητικό, εποπτικό (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006· Ξωχέλλης, 2006). Ο Γενικός Επιθεωρητής, ο οποίος διεύθυνε και το Διδασκαλείο, είχε τη γενική εποπτεία των δημοτικών σχολείων, επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο τα σχολεία κάνοντας παράλληλα πειθαρχικό έλεγχο στους δασκάλους. Με την εξάπλωση του ελληνικού κράτους μπήκαν στην εκπαίδευση και οι Έκτακτοι Επιθεωρητές, οι οποίοι μεριμνούσαν για την καταγραφή της κατάστασης στα σχολεία χωρίς όμως να ασκούν εξουσία.

Το 1895 με το Ν. ΒΤΜΘ΄ διορίζονταν σε κάθε νομό ένας Επιθεωρητής με διοικητικές, εποπτικές, καθοδηγητικές αρμοδιότητες. Αν και την περίοδο εκείνη υπήρχε και το Εποπτικό Συμβούλιο σε κάθε νομό, η εξουσία ουσιαστικά συγκεντρώθηκε στους επιθεωρητές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) οι οποίοι με το εύρος των αρμοδιοτήτων τους στην εποπτεία και την καθοδήγηση αλλά και στην οργάνωση και τη διοίκηση αποτέλεσαν τα κυρίαρχα και παντοδύναμα πρόσωπα και τους εκφραστές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Για πολλές δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν κάτω από τον έλεγχο ενός αυταρχικού επιθεωρητή, ο οποίος δεν περιοριζόταν μόνο στη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του δασκάλου αλλά ήταν κριτής ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής και συνολικής συμπεριφοράς του εντός και εκτός του σχολείου με αυστηρά προσωπικά κριτήρια (Παπακωνσταντίνου, 2005). Έτσι η αξιολόγηση απέκτησε ένα βαρύ φορτίο αφού συνδέθηκε με χειραγωγήσεις, ιδεολογικούς πειθαναγκασμούς και καθαρά ελεγκτικούς μηχανισμούς μέσα σ' ένα σχολικό πλαίσιο

υποταγής για τους εκπαιδευτικούς στους εραστές της εξουσίας και όχι ανάτασης για τους μαθητές (Μπουζάκης, 2006· Παπασταμάτης, 2001).

Ο θεσμός των επιθεωρητών μέσα στις γενικότερες δύσκολες συνθήκες που επικρατούσαν στον ελληνικό χώρο πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, και ύστερα από δύο πολέμους κατάφεραν να συγκροτήσουν και να ανορθώσουν την Παιδεία, αφού στο διοικητικό και οργανωτικό τομέα έφεραν εις πέρας το έργο τους. Δεν ανταποκρίθηκαν όμως εξίσου σε όλους τους τομείς και έτσι στον εποπτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο απέτυχαν, καθώς απέκτησαν αλαζονική συμπεριφορά, δε στάθηκαν αρωγοί στο έργο του εκπαιδευτικού, αλλά αντίθετα τους οδήγησαν στην άρνηση προς το πρόσωπό τους, γεγονός που είναι εμφανές στις θέσεις και στις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ μέχρι σήμερα (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006).

Η μεγαλύτερη κριτική στο θεσμό ασκήθηκε για την αρμοδιότητά τους να συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς (Αθανασίου, 1993· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας των επιθεωρητών, βασιζόμενες σε υποκειμενικά κριτήρια, καθόριζαν την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μισθολογικά, βαθμολογικά, σε θέματα μεταθέσεων κ.ά. (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006).

Σύμφωνα με τις Γενικές Συνελεύσεις της ΔΟΕ τη μεταπολιτευτική περίοδο γίνεται λόγος για θεσμό με βεβαρημένη κληρονομικότητα, αναχρονιστικό, επιζήμιο, ο οποίος δεν ωφελεί το σχολείο, αφού αστυνομεύει και υπονομεύει κάθε προσπάθεια. Οι δάσκαλοι δε βρήκαν στο πρόσωπό του τον έμπειρο συνάδελφο και συνετό σύμβουλο αλλά τον αυστηρό προϊστάμενο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η δυσλειτουργία του θεσμού του επιθεωρητή δημιούργησε προκατάληψη για μια θεσμική καίρια διαδικασία, όπως αυτή της αξιολόγησης (Γιοκαρίνης, 2000).

2.2 Εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο από το 1982 έως σήμερα

Στη δεκαετία του 80, όπου επικρατεί η αντίληψη ότι η Παιδεία καθορίζει την ανθρώπινη ολοκλήρωση και την κοινωνική καταξίωση, ασκείται πίεση από την κοινωνία για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Τζάνη, 1998). Τον Ιανουάριο του 1982 η πολιτική ηγεσία καταργεί με τον Ν.1304/1982 τις θέσεις των Επιθεωρητών, οι οποίοι όντας δομικά στοιχεία της εκπαίδευσης από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, είχαν τον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο

νόμος αυτός ως δείγμα ανεξάρτητης εκπαιδευτικής πολιτικής καταργεί το θεσμό του Επιθεωρητή, έναν θεσμό αυταρχικό, διοικητικής εξουσιαστικής μορφής, διαχωρίζει τις διοικητικές από τις καθοδηγητικές αρμοδιότητες εισάγοντας το θεσμό του σχολικού συμβούλου, υπεύθυνο για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και το θεσμό του προϊσταμένου εκπαίδευσης με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες (Αθανασίου, 2000).

Οι νέες ρυθμίσεις θεωρήθηκε ότι προωθούσαν αποφασιστικά την αποκέντρωση. Με το Π.Δ. 214/1984 καθορίστηκαν τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων μεταξύ των οποίων ήταν η ενίσχυση, η στήριξη του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού. Η άσκηση των καθηκόντων γινόταν «επί θητεία». Ωστόσο ο θεσμός δε λειτούργησε σύμφωνα με τις προδιαγραφές της θέσπισής του.

Το 1985 ο Υπουργός Παιδείας αρχίζει το δημόσιο διάλογο για την παιδεία και μεταξύ των θεμάτων ήταν η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών (Τζάνη, 1998). Με τον Ν.1566/1985 γίνεται μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης της διοίκησης και της εποπτείας της εκπαίδευσης με βασική καινοτομία τη σύσταση περιφερειακών υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Η ατομική αξιολόγηση έρχεται στο προσκήνιο καθώς οι διευθυντές των σχολείων θα είχαν συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού η έκθεση αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό θα συντάσσόταν από το διευθυντή του και το σχολικό σύμβουλο σε εκατοντάβαθμη κλίμακα και με εφαρμογή συγκεκριμένων standards. Η παραπάνω έκθεση δε φαίνεται να έχει την αγκυριότητα των εκθέσεων των επιθεωρητών και σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) υπηρετεί τρεις βασικές επιδιώξεις, να κάμψει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, να ενισχύσει το δημοσιοϋπαλληλικό τους χαρακτήρα και τέλος να προωθήσει την εκπαιδευτική πολιτική. Το θεσμικό πλαίσιο του Ν.1566/1985 που προέβλεπε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο γραφείου και το Διευθυντή Σχολείου δε λειτούργησε ποτέ. Το 1990 επιχειρήθηκε κατάργηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου η οποία τελικά δεν έγινε, επετεύχθη όμως αλλαγή των κριτηρίων επιλογής τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σε εφαρμογή του παραπάνω νόμου – πλαισίου δημοσιεύεται το Π.Δ. 320/1993, όπου στο άρθρο 3 ορίζει ότι ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει έκθεση για την επιστημονική και παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και ο

διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή του συνέπεια και συνεργασία. Προκλήθηκαν αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Το Π.Δ. επικρίθηκε για ασάφεια και έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να καταργηθεί η εφαρμογή του με την Δ/24168/25-11-1993 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ.

Μετά από τέσσερα χρόνια σιωπής ψηφίζεται ο Ν.2525/1997, όπου στο άρθρο 8 προσδιορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία αποτίμησης και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται με την ισχύουσα νομοθεσία. Εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος. Η αξιολόγηση ασκείται από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών με τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων. Με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998 ρυθμίζεται ακριβώς και λεπτομερώς η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας.

Από το Υπουργείο Παιδείας συγκροτείται η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), αποτελούμενη από επτά μέλη, με αποκλειστική αρμοδιότητα όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της. Η αξιολόγηση γίνεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης, το Σχολικό Σύμβουλο και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) το οποίο συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για τη μονιμοποίησή και την υπηρεσιακή εξέλιξη ή τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

Με το Π.Δ. 140/1998 προσδιορίζεται ακριβώς η διαδικασία μονιμοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με προϋπόθεση την αξιολογική έκθεση από το διευθυντή σχολικής μονάδας και τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων καταδικάζουν και αυτή την προσπάθεια αξιολόγησης τους με αποτέλεσμα τη μη εφαρμογή της.

Με τον Ν.2986/2002 επανέρχεται το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης, προσδιορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που 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. Επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και η ανάπτυξη της σχολικής ζωής. Δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Σύμφωνα με το άρθρο 4 το Κ.Ε.Ε. και Π.Ι. έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το άρθρο 5 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το διοικητικό μέρος και από τον σχολικό σύμβουλο ως προς το παιδαγωγικό έργο. Το βασικό πλαίσιο του νόμου αυτού είναι σχεδόν ίδιο με το νόμο του 1997. Ουσιαστικά επιδιώκει ένα ιεραρχικό σύστημα αξιολόγησης με την κατάργηση όμως του Σ.Μ.Α. και της Ε.Α.Σ.Μ. Ωστόσο ούτε αυτός ο νόμος τέθηκε σε εφαρμογή λόγω αντιδράσεων.

Μετά από πολλά χρόνια που η εκπαιδευτική αξιολόγηση «περιφέρεται ως φάντασμα και ως απειλή» όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003:26) και μετά από πολλές συζητήσεις αρχίζει το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από το αποτέλεσμα και από το πρόσωπο δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία και στο συνολικό έργο.

Σύμφωνα με το Ν.3848/2010, άρθρο 32, κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το νέο σχολικό έτος και στο τέλος του συντάσσει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Οι σχολικοί σύμβουλοι θα έχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Η μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που επιδιώκεται να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με την τελευταία εγκύκλιο του ΥΠΔΒΜΘ στηρίζεται στο έργο του Σολομών (πειραματικό πρόγραμμα...) και επιδιώκει να αναδείξει τη σχολική μονάδα:

σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την άντληση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας, και, συνακόλουθα, μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης. Αυτή η μορφή χαρακτηρίζεται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης και της δράσης,

απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας και στηρίζεται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση (Σολομών, 1999:25).

Οι συνδικαλιστικοί φορείς επικρίνουν και αυτή την ολιστική προσέγγιση αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρά τις διαβεβαιώσεις του Υπουργείου ότι σκοπός είναι η βελτίωση και η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Το 2011 καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που ιδρύθηκε με τον Ν. 4379/1964 με μια απ' τις αρμοδιότητές του την καθοδήγηση του εποπτικού προσωπικού της εκπαίδευσης και δημιουργείται με τον Ν.3966 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ένας επιτελικός επιστημονικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος θα εποπτεύει την αξιολόγηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον Ν.4024/2011 και με δεδομένες τις δύσκολες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται στον ευρύτερο κλάδο των δημοσίων υπαλλήλων κατατάσσονται και εξελίσσονται, κατόπιν αξιολόγησης, βαθμολογικά και μισθολογικά σύμφωνα με τις διατάξεις του παραπάνω νόμου. Το 2012 το Υπουργείο Παιδείας επαναφέρει το θέμα της αξιολόγησης και αναμένεται η έκδοση Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

2.3 Η αξιολόγηση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα

Σύμφωνα με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας στη Σύνοδο Αρχηγών Κρατών το 2000 η βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέλημα και βασική προτεραιότητα όλων των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς έτσι μπορούν να ενισχυθούν ο εθνικός οικονομικός ανταγωνισμός και η κοινωνική συνοχή. Η αξιολόγηση αποτελεί κοινό ευρωπαϊκό ζήτημα, ως διαδικασία ποικίλλει μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, με τα συστήματα αξιολόγησης να επιδιώκουν την ένταξή τους σ' ένα πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας. Ένα σύστημα αξιολόγησης ουσιαστικά αποτελεί έναν μηχανισμό που μετρά και προωθεί την ποιότητα στην εκπαίδευση, απομακρύνεται από τον ελεγκτικό του χαρακτήρα και ενσωματώνεται εξ αρχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Estimate, 2007· Ευρυδίκη, 2006).

Στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει μια ποικιλομορφία ως προς την υιοθέτηση ενός αξιολογικού συστήματος με την εφαρμογή της αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου σε αντιστοιχία με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τους στόχους του. Αναμφίβολα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πρωτεύον ζήτημα τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρυδίκη 2004· Ζουγανέλη κ.ά, 2007). Η ανάπτυξη δράσεων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης για την επίτευξη της ποιότητας βασίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993) με κύρια χαρακτηριστικά το διαχωρισμό της από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης μέσω των επιθεωρήσεων και τη σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων και με ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου (Δούκας, 1999· ΑΔΕΔΥ, 2011).

Στις περισσότερες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης μέχρι τη δεκαετία του 90 κυριαρχούσε η εξωτερική αξιολόγηση με τους επιθεωρητές να εποπτεύουν τα πάντα, να γίνονται επικεφαλής της σχολικής εκπαίδευσης, θύλακες της γραφειοκρατίας και σε κάποιες χώρες (Γαλλία, γερμανικά κρατίδια) να θεωρούνται αντιπρόσωποι της εθνικής κυβέρνησης. (Bruggen, 1999). Ύστερα από μια μακρά περίοδο με την επιθεώρηση να επικρατεί ως μόνη αξιολογική μέθοδο την τελευταία εικοσαετία παρατηρείται μια τάση προς την εσωτερική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός αξιολογικού συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης με παράλληλη χρήση μορφών εξωτερικής σε μια σχέση συμπληρωματική με σκοπό να μη λειτουργεί μόνο ως έλεγχος, αλλά ως ένα εργαλείο βελτίωσης της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και στην εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται σίγουρα από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή από την εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (ΑΔΕΔΥ, 2011· MacBeath & Schratz, 2000).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού επιδιώκουν υψηλότερη απόδοση. Για να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση και ποιοτικότερη μάθηση πρέπει να υπάρχουν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Κάθε χώρα έχει πλέον συστήσει διάφορους φορείς αξιολόγησης με κυρίαρχο μέλημα να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βελτιωθούν, να αναπτυχθούν και να ασκήσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικότερα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικής βελτίωσης (Γεωργουδάκης, 2010). Η ατομική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως σε περίπτωση προαγωγών και επαγγελματικής εξέλιξης (Estimate, 2007). Πολλές χώρες με δεδομένη την αύξηση ευθυνών των εκπαιδευτικών κινούνται στην κατεύθυνση παροχής κινήτρων, κυρίως μισθολογικών, με στόχο την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Σ' αυτή την

κατεύθυνση κινείται για παράδειγμα η Αγγλία, το Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα), η Μάλτα, η Λιθουανία, η Ισπανία, η Πορτογαλία. Στη Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, τη Βουλγαρία την Πορτογαλία και την Ολλανδία η ελεγκτική αυτή μορφή αξιολόγησης συνδέεται με οικονομικές συνέπειες καθώς παίζει ρόλο στη μισθολογική τους εξέλιξη και στην προαγωγή τους και συνεπάγεται διαφοροποιημένη επαγγελματική εξέλιξη (Γεωργουδάκης, 2010). Στο Βέλγιο, στη Γαλλία, στην Τσεχία, στη Λιθουανία, στην Αυστρία, στη Ρουμανία, και στη Σλοβενία, στην Πολωνία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τον διευθυντή του σχολείου. Οι σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Φινλανδία) δεν αξιολογούν συστηματικά τους εκπαιδευτικούς (Μπάλιου, 2011· Ψαχαρόπουλος, 2003).

Μελετώντας τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα διαπιστώνουμε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί προτεραιότητα στην Ευρώπη και αξιολογείται συνεχώς σε επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικών, και πολιτικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, δηλαδή εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρυδίκη, 2012). Η ευθύνη διαχείρισης της αξιολόγησης είναι μοιρασμένη σε τρία επίπεδα σε κεντρικό, εθνικό επίπεδο σε περιφερειακό επίπεδο (Ισπανία, Βέλγιο, Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία), σε τοπικό επίπεδο, όπου το ρόλο της αξιολόγησης αναλαμβάνει η ίδια η σχολική μονάδα (Δανία, Σουηδία, Φινλανδία). Τη μεγαλύτερη αυτονομία την έχουν σχολεία στην Ολλανδία, στη Μ. Βρετανία, στο Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα), στη Δανία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία όπου οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τα ίδια τα σχολεία. Αποκεντρωμένο σύστημα υπάρχει στις αυτόνομες περιοχές της Ισπανίας και στα ομοσπονδιακά κρατίδια της Γερμανίας, αντίθετα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γαλλία. Στην Ελλάδα, την Κύπρο και το Λουξεμβούργο η αυτονομία των σχολείων είναι περιορισμένη (Ευρυδίκη, 2005).

Όπως πληροφορούμαστε από το Δίκτυο Ευρυδίκη στις 23 από τις 30 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αξιολόγηση είναι σημαντική. Στις 16 χώρες γίνεται από επιθεωρητές και από τη σχολική κοινότητα και στις επτά χώρες γίνεται σε ειδικές περιστάσεις π.χ. προαγωγή εκπαιδευτικών. Σε αρκετές χώρες η εξωτερική πραγματοποιείται από δύο φορείς και διακρίνεται α) στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και β) στην αξιολόγηση της διοίκησης. Σε 22 χώρες η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και συνίσταται σε έξι ακόμη. Οι περισσότερες χώρες εφαρμόζουν εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Διαφέρουν στις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και τους στόχους. Η διττή αξιολόγηση (εσωτερική – εξωτερική) έχει

γενικευτεί σ' όλη σχεδόν την Ευρώπη είτε με αμοιβαία χρήση των ευρημάτων είτε με χρήση των πορισμάτων της εσωτερικής από την εξωτερική. Στην πλειοψηφία των συστημάτων η εσωτερική αποτελεί πεδίο για εξωτερική αξιολόγηση. Στις Κάτω Χώρες (Ολλανδία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο) η εξωτερική βασίζεται στα ευρήματα της εσωτερικής καθώς επίσης και τα σχολεία λαμβάνουν υπόψη τους στη διαδικασία της εσωτερικής τις εκθέσεις της εξωτερικής. Στο Βέλγιο στη Φλαμανδική κοινότητα, τη Γερμανία την Εσθονία, την Ελλάδα, την Ισπανία, την Κύπρο, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία δεν υπάρχει κάποιος κεντρικός κανονισμός για τη χρήση των ευρημάτων της μιας μορφής από την άλλη είτε γιατί η εσωτερική δεν είναι αρκετά αναπτυγμένη είτε γιατί οι δύο μορφές εστιάζουν σε διαφορετικές δραστηριότητες (Ευρυδίκη, 2004· Ευρυδίκη, 2005).

Στη Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο οι Επιθεωρητές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς όχι όμως τα σχολεία τα οποία αναζητούν μια προσέγγιση εσωτερικής αξιολόγησης. Αναζητείται ένα πλαίσιο εσωτερικής με χρήση μορφών εξωτερικής σε μια συμπληρωματική σχέση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες της Δύσης συνδέεται με την εξέλιξή τους και σε χώρες της Ευρώπης η επιθεώρηση τροποποιείται τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα να μην εστιάζει μόνο στο άτομο, αλλά να επιδιώκει μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται μια προσπάθεια να οριστούν σαφέστερα κριτήρια για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των κρίσεων, τη συγκρότηση ομάδων επιθεωρητών, για να περιοριστεί τυχόν αυθαιρεσία στις κρίσεις (Σολομών, 1999).

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Mac Donald, 2003 όπ. αναφ. Μαντάς κ.ά, 2009· MacBeath, 2001· MacBeath & Schratz, 2000· Π.Ι. 2009) το καλύτερο αξιολογικό σύστημα των εκπαιδευτικών και όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης είναι εκείνο που υποστηρίζει την βελτίωση που μπορεί να προκύψει με διαδικασίες που αναπτύσσονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) και όχι έχοντας φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), στο οποίο η ανάπτυξη «από κάτω προς τα πάνω» υποστηρίζεται «από πάνω προς τα κάτω».

2.4 Κριτική προσέγγιση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα δεν υπάρχει ενιαία εικόνα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ψαχαρόπουλος, 2003). Τα τελευταία χρόνια τα μέτρα

στήριξης των νέων εκπαιδευτικών είναι πιο διαδεδομένα και η συμμετοχή όλων σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται καθήκον στην πλειονότητα των χωρών (Ευρυδίκη, 2012). Σε κάποιες περιοχές δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και σε άλλες, κυρίως σε χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην εσωτερική και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Κυρίαρχη τάση αποτελεί η εφαρμογή ενός συστήματος βασιζόμενο σε δείκτες ποιότητας που αποτιμά το έργο του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση όμως με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας με συμμετοχή του ίδιου αλλά και κάποιων κοινωνικών φορέων π.χ. του συλλόγου γονέων. Η ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης ως προϋπόθεση για επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης» και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων δικαιολογούν το αυξημένο ενδιαφέρον της τελευταίας δεκαετίας (Ζουγανέλη κ.ά, 2007· Ξωχέλλης, 2006).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή η αξιολόγηση ανήκει πλέον στην ιστορία με αρνητικές συνέπειες, αφού ως διαδικασία δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ (Αθανασίου, 2000· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Μπορεί να έχει ελαχιστοποιηθεί ο φόβος της ιεραρχικής κρίσης και ενδεχομένως της αναξιοκρατικής αξιολόγησης όμως έχει εξαφανιστεί η ουσιαστική αντίληψη του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Οι παιδαγωγικές, κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες της τριαντάχρονης πλέον απουσίας της αξιολόγησης εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο (Γζάνη, 1998), καθώς ο ριζοσπαστικός θεσμός του σχολικού συμβούλου χρεοκόπησε σύντομα με κύριο υπεύθυνο την πολιτεία, η οποία άφησε ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς επιστημονική αποτίμηση του έργου του, επειδή δεν πήρε κρίσιμες πολιτικές αποφάσεις κάτω από την πίεση των κοινωνικών ομάδων ή και των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Η τεράστια χρονικά απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κυρίως αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για οποιαδήποτε βελτιωτική παρέμβαση (Μπουζάκης, 2006).

Μετά από την ψήφιση τεσσάρων νόμων, κάποιων Προεδρικών Διαταγμάτων και Υπουργικών Αποφάσεων χωρίς εφαρμογή λόγω αμφισβήτησης από τους συνδικαλιστικούς φορείς ενδεχομένως και λόγω έλλειψης πολιτικής βούλησης απ' την πλευρά των εκάστοτε υπουργών να υπάρξει ένα υγιές αξιολογικό σύστημα στο ελληνικό σχολείο αντίστοιχο των αναπτυγμένων χωρών και την προσπάθεια υιοθέτησης ενός ιεραρχικού αξιολογικού συστήματος με έμφαση στο αποτέλεσμα

χωρίς υποστηρικτικές δομές για τους εκπαιδευτικούς καλώς επικρίθηκε (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Η επιφυλακτικότητα που επικρατεί έως σήμερα και η αρνητική αντιμετώπισή της από τον εκπαιδευτικό κόσμο οφείλεται καταρχήν σε μεγάλο βαθμό στην εσφαλμένη εφαρμογή της κατά το παρελθόν, αφού λειτούργησε ως μέσο χειραγώγησης και αυταρχικού ελέγχου του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου 2000· Κωνσταντίνου, 2013).

Η έλλειψη «κουλτούρας» αξιολόγησης συνδυαστικά με την επιβολή της από τα υψηλά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας στα χαμηλότερα χωρίς την ενίσχυση σχετικών δράσεων από τη βάση (Κασσωτάκης, 2003) συντηρεί μέχρι σήμερα το φόβο και την απειλή που νιώθουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στο άκουσμά της, καθώς έχουν παρεξηγήσει τη φύση της, το ρόλο της και τη λειτουργία της, αφού προβάλλεται ο ελεγκτικός της χαρακτήρας και όχι ο παιδαγωγικός της ρόλος που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Έχει δημιουργηθεί η αντίληψη ότι τα αποτελέσματά της ούτε τώρα θα χρησιμοποιηθούν με σκοπό τη βελτίωση, ενώ παραμένει και το ερώτημα με ποια ιδιότητα θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος, ως λειτουργός ή ως επιστήμονας (Δημητρόπουλος, 2007).

Η αμφισβήτηση της αξιολόγησης γενικότερα ως διαδικασίας στα εκπαιδευτικά δρώμενα έχει ως σημείο αναφοράς τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια, τον τρόπο και το είδος των τεχνικών που χρησιμοποιούνται, τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται και τις γενικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα (Κωνσταντίνου, 2002), γεγονός που δικαιολογεί τον έντονο προβληματισμό που υπάρχει για το σκοπό, τους φορείς της αξιολόγησης, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των στελεχών (Ζουγανέλη κ.ά, 2007· ΑΔΕΔΥ, 2011· Κωνσταντίνου, 2013).

Έντονη κριτική ασκήθηκε για την αντικειμενικότητα και σαφήνεια των κριτηρίων που θα χρησιμοποιούνταν (Αθανασίου, 2000· Κωνσταντίνου, 2013) αφού η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση προσώπων δεν είναι εύκολα εφικτή, καθώς δεν μπορεί να υπάρξει ένα αποδεκτό πρότυπο μέτρο σύγκρισης και να αξιολογηθούν με τα ίδια κριτήρια και τις ίδιες ακριβώς μεθόδους διαφορετικοί χαρακτήρες λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη την ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2007).

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους ως ένα σημείο είναι κατανοητές λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στο κύρος, την εμπειρία, τις γνώσεις των

αξιολογητών και τη γενικότερη καταλληλότητά τους να υποστηρίξουν τη διαδικασία, αφού συνήθως κρίνουν το πολύπλοκο έργο των εκπαιδευτικών με βάση την απλή παρατήρηση (Αθανασίου, 1993). Ο σημαντικότερος ίσως λόγος απόρριψης και άρνησης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπροσώπους τους είναι το ενδεχόμενο επιστροφής σε συμμορφωτικές αξιολογήσεις που δεν ενθαρρύνουν αλλά ελέγχουν (Αθανασίου, 2000), καθώς η Πολιτεία δεν παρέχει την εξασφάλιση ότι η αξιολόγηση θα έχει θετικές συνέπειες για τους ίδιους και δε θα είναι μια γραφειοκρατική και περιοριστική διαδικασία που θα χρησιμοποιείται για την προαγωγή και αμοιβή με βάση την απόδοση των ατόμων. Ταυτόχρονα παραμένει σταθερή η συνολικότερη καχυποψία για την αξιοκρατία και την αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών (Κασσωτάκης, 2003).

Αν όμως η Πολιτεία διαφυλάξει όλα τα παραπάνω, μπορεί να υπάρξει γόνιμο έδαφος απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Η ανάγκη ύπαρξης ενός βιώσιμου και αξιόπιστου αξιολογικού συστήματος με κύριο γνώμονα ένα αποτελεσματικότερο σχολείο είναι πλέον αδιαμφισβήτητη, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα βλέποντας τα αποτελέσματα της απουσίας στοιχειώδους ελέγχου στο σχολείο επιθυμεί πλέον την αξιολόγηση που θα συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και των συνθηκών μάθησης των μαθητών (Γεωργουδάκης, 2010· Κασσωτάκης, 2003· Κωνσταντίνου, 2013).

Οι μεταβολές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ωφέλησαν την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, δημιούργησαν σύνδρομο στους εκπαιδευτικούς (Τζάνη, 1998), οι οποίοι δεν αμφισβητούν την αξιολόγηση ως διαδικασία αλλά είναι επιφυλακτικοί ως προς τον τρόπο και το σκοπό εφαρμογής, καθώς και ως προς τα πρόσωπα που θα την εφαρμόσουν ιδιαίτερα από μια μακρόχρονη περίοδο αξιολογικής ασυλίας για τους ίδιους και το παραγόμενο έργο τους (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006), όμως έχει ωριμάσει πια η σκέψη για ρεαλιστική προσέγγιση του θέματος με διορθωτικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας που επιβάλλεται για τον εκσυγχρονισμό της παιδείας.

Στο διοικητικό και γραφειοκρατικό μοντέλο που προτάθηκε από την Πολιτεία τα συνδικάτα αντιπρότειναν ένα περισσότερο συμμετοχικό και αποκεντρωτικό μοντέλο με βασικό αίτημα την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μόνο για βελτιωτική ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά, 2007· ΚΕΜΕΤΕ, 2011· Κωνσταντίνου, 2013).

Οι ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν στη χώρα δεν αφήνουν περιθώρια για ατέρμονες συζητήσεις χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, γι' αυτό πρέπει τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η πολιτική ηγεσία να συνδράμουν προς αυτή την κατεύθυνση και να αρθούν οι προκαταλήψεις που υπήρχαν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη σύνδεσή της με παλαιότερες καθαρά ελεγκτικές διαδικασίες ορίζοντας τον ακριβή σκοπό και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

2.5 Ανασκόπηση συναφών ερευνών στον ελλαδικό χώρο

Οι ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες επικεντρώθηκαν στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι αρκετά περιορισμένες στον ελλαδικό χώρο και ενδεχομένως στερούνται γενικευτικής αξίας, αφού κάποιες έγιναν με πολύ περιορισμένο αριθμόν ατόμων.

Ενδεικτικά καταγράφονται τα ευρήματα των σημαντικότερων ερευνητικών εργασιών που εντοπίστηκαν κατά τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια:

Οι Ζουγανέλη & Καφετζόπουλος & Σοφού & Τσάφος (2008) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολικών μονάδων, σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων γραφείων καθώς και γονέων συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα με ερωτηματολόγια και ποιοτικά δεδομένα μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του ευρύτερου πλαισίου διεξαγωγής της διαδικασίας (φορείς, μορφές, κριτήρια αξιολόγησης). Στη συγκεκριμένη έρευνα δε δίνονται στοιχεία για το δείγμα των συμμετεχόντων και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας.

Από τα δεδομένα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρούν, στην πλειονότητά τους, αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενώ περισσότερο επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Θεωρούν ωστόσο περισσότερο απαραίτητη την αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης.

Διαπιστώνεται μια έντονη δυσπιστία για τον τρόπο εφαρμογής, τους σκοπούς και τους στόχους της διαδικασίας, η οποία ενδεχομένως ισοδυναμεί με άρνηση. Προέκυψε επίσης έλλειψη ενημέρωσης πάνω στο θέμα της αξιολόγησης και επιβεβαιώνεται από τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων σε σημαντικές παραμέτρους της διαδικασίας όπως είναι τα κριτήρια, οι μορφές και οι φορείς της.

Οι Κελπανίδης & Αντωνιάδη & Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου (2007) διερεύνησαν το 2005 τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 461 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της Ανατολικής Μακεδονίας και Θεσσαλονίκης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 68% των εκπαιδευτικών πιστεύουν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου τους με πρωταρχικό σκοπό την επισήμανση των αδυναμιών και τη βελτίωση του έργου τους. Επιθυμούν μια διαμορφωτική αξιολόγηση που θα συντελεί στη βελτίωση της διδακτικής πράξης με κατάλληλη στήριξη και επιμόρφωση. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καταλληλότερη διαδικασία την αυτοαξιολόγηση και δεν εμπιστεύονται την κρίση ούτε των ιεραρχικά προϊσταμένων τους ούτε των συναδέλφων τους.

Οι Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2005) διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους και ειδικότερα τα αίτια αποδοχής ή μη αποδοχής του συστήματος αξιολόγησης από τους αξιολογούμενους. Το δείγμα αποτέλεσαν 422 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Κρήτης και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και στις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό το ζήτημα της αξιολόγησης αφού το 36,9% συμφωνεί, το 42,3% διαφωνεί και το 20,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη διαδικασία. Ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους, διαμορφώνονται δύο ομάδες εκπαιδευτικών, αυτοί που διάκεινται θετικά ως προς την αξιολόγησή τους και εστιάζουν στις δυνατότητες της και αυτοί που διαφωνούν βλέποντας τους εν δυνάμει κινδύνους που απορρέουν από την εφαρμογή της.

Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο αφορά τους φορείς αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 75,5% θεωρούν τον εαυτό τους καταλληλότερο αξιολογητή, γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης. Επίσης ο σχολικός σύμβουλος (61%) και ο διευθυντής του σχολείου (57,8%) γίνονται αποδεκτοί σε σημαντικό βαθμό. Επομένως, εκτιμάται ότι οι φορείς αξιολόγησης πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Γκανάκας (2006) διεξήγαγε έρευνα αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου με συμμετέχοντες 184

διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2002-03. Διερευνήθηκαν επίσης οι απόψεις τους για τους όρους, τα κριτήρια, τους φορείς και τις συνέπειες της αξιολόγησης.

Ειδικότερα, το 58% των υποκειμένων υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι πιθανό να διαταράξει το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ όλων των παραγόντων. Ως βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης οι διευθυντές θεωρούν την αξιοκρατική επιλογή τους (87,7%) με τη συνεχή επιμόρφωση του αξιολογητή να έπεται (68,9%). Υποστηρίζουν παράλληλα την αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο. Σύμφωνα με το 92,4% των διευθυντών η αξιολόγηση είναι σημαντικό στοιχείο της διοίκησης, καθώς θεωρούν ότι είναι μέρος των καθηκόντων τους, ωστόσο μόνο το 44% αυτών νιώθει έτοιμο να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενο στην πολυετή πείρα του στο επάγγελμα και στη θέση του διευθυντή. Τίθεται επομένως το ζήτημα της επάρκειας του διευθυντή –αξιολογητή ως κυρίαρχου παράγοντα στην αξιολογική διαδικασία.

Οι Παπαντωνίου και Πετρίδου (2012) διερεύνησαν τις απόψεις των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την ενεργή εμπλοκή τους στην τελική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και ειδικότερα επικεντρώθηκαν στην ετοιμότητά τους, στα κριτήρια και στις προϋποθέσεις διεξαγωγής της αξιολόγησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 διευθυντές που υπηρετούσαν στην Κύπρο το σχολικό έτος 2010-11 και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο και 3 άτομα που έλαβαν μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το μικρό δείγμα αποτελεί σημαντικό περιορισμό της συγκεκριμένης έρευνας.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80%) δήλωσαν αρκετά έτοιμοι να αναλάβουν μέρος στην αξιολόγηση γεγονός που οφείλεται στην πολυετή πείρα τους θέτοντας ως κύρια προϋπόθεση την επιμόρφωση του αξιολογητή σε εργαλεία και διαδικασίες αξιολόγησης, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν στις ικανότητες του αξιολογητή.

Ο Ορφανός (2010) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διαπιστώσει το βαθμό αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών από διευθυντές και να εντοπίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την κρίση των διευθυντών. Στην έρευνα συμμετείχαν 80 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας και της Λεμεσού που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2007-2008.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν αρχικά ότι οι διευθυντές διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού,

αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό και δεύτερον ότι οι αξιολογικές κρίσεις μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ποιοτική διδασκαλία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδείξεις για την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αξιολογικών κρίσεων των διευθυντών.

Κοινή παραδοχή των σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα ερευνών αποτελεί η αναγκαιότητα εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας για το πολύπλευρο έργο του εκπαιδευτικού, η οποία θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τον ίδιο και θα αποτελέσει εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξής του. Καθίσταται σαφές ότι μια συστηματική διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης που θα έχει πρωταρχικό σκοπό τον εντοπισμό των ελλείψεων, την ενίσχυση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών, με σημαντικά μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές, αποτελεί ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η επιφυλακτικότητα που διακατέχει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία απορρέει από τις επιπτώσεις που ενδεχομένως θα έχει και συγκεκριμένα από την επιβολή κυρώσεων στον εκπαιδευτικό, όπως και για ειδικότερα ζητήματα αναφορικά με τη διεξαγωγή της διαδικασίας (π.χ. κριτήρια, φορείς, μορφές). Παράλληλα γίνεται αποδεκτή η συμμετοχή εκπαιδευτικών και στελεχών στην αξιολόγηση αρκεί να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις και να διασφαλίζεται η εγκυρότητα του αποτελέσματος.

Κεφάλαιο Τρίτο:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η σχολική διεύθυνση

3.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί: Διοίκηση – Διεύθυνση – Ηγεσία

Η αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο οφείλει να είναι σύγχρονο, ευέλικτο, αποτελεσματικό (Σαΐτης, 2005), ωστόσο στη χώρα μας η διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται με τρόπο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μέσω μιας ιεραρχικής πυραμίδας (Βλάχος, 2008).

Διοίκηση

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μία σύνθεση εργαλείων καθοδήγησης στο πολιτικο-διοικητικό επίπεδο και συγκεκριμένα πρόκειται για εργαλεία ηγεσίας και επίβλεψης, ελέγχου και αξιολόγησης ως μέσα διασφάλισης της ποιότητας αλλά και διαχείρισης προσωπικού υπό την έννοια της στελέχωσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Fend, 2008, οπ. αναφ. Brauckmann & Πασιαρδής, 2008).

Η διοίκηση, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, σχετίζεται με την πραγματοποίηση των στόχων μέσω της συνεργασίας, είναι μία λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: **τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.**

Ο βασικός σκοπός της εκπαιδευτικής διοίκησης σε επίπεδο σχολείου σχετίζεται με την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης και τις δραστηριότητες του διευθυντή οι οποίες πρέπει να κινούνται σ' αυτή την κατεύθυνση. Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει πώς να συντονίζει τις δραστηριότητές του, πώς να ασκεί επιρροή σε στόχους, προγράμματα, τακτικές, πώς να διαχειρίζεται ανθρώπινους και υλικούς πόρους προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του σχολείου σε όλα τα επίπεδα (Κουρεμένος, 2008· Σαΐτης, 2005).

Διεύθυνση

Η διεύθυνση ένα από τα κύρια καθήκοντα του διοικητικού στελέχους μαζί με τον προγραμματισμό-σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση και τον έλεγχο, σχετίζεται με την καθοδήγηση του ανθρώπου σε επίπεδο σχολικής μονάδας γίνεται από το διευθυντή της μονάδας, ο οποίος λειτουργεί ως διορισμένος ηγέτης υπηρετώντας τις προσδοκίες των ανωτέρων του αλλά και των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου. Έργο της διεύθυνσης είναι η εποπτεία των εργαζομένων, η υποκίνηση, η ενεργοποίηση και η δημιουργία κινήτρων για τη βελτίωση της απόδοσής τους, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας μέσω της αποτελεσματικής

επικοινωνίας με τους υφισταμένους με σκοπό την υλοποίηση του προγράμματος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτης, 2005).

Η πρωταρχική αυτή διοικητική λειτουργία αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα του ηγετικού στελέχους, επειδή έχει να αντιμετωπίσει τον παράγοντα άνθρωπο, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και απαιτεί κατάλληλους χειρισμούς για την καθοδήγησή του και την παρότρυνσή του για τη βελτίωση και αύξηση των προσπαθειών του. Η αποτελεσματική διεύθυνση είναι η καθημερινή διοίκηση του οργανισμού με το διευθυντή σε θέση ηγέτη να δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό (Σαΐτης, 2008α).

Ηγεσία

Η ηγεσία, ως ευρύτερος όρος, περιλαμβάνει τους δύο προηγούμενους, αποτελεί σημαντική πλευρά της διοίκησης, δεν ταυτίζεται μ' αυτή, όμως είναι ένα «πλέγμα συμπεριφορών» που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη νοοτροπία άλλων ατόμων (Πασιαρδής, 2004). Ουσιαστικά πρόκειται για την ικανότητα των ανθρώπων να παρακινήσουν άλλους, να ασκήσουν επιρροή, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους, για να επιτευχθούν οι στόχοι με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Παπασταμάτης, 2001· Σαΐτης, 2005).

Παλαιότερα οι έννοιες διεύθυνση (management), ηγεσία (leadership) και διοίκηση (administration) θεωρούνταν συνώνυμες, όμως έχουν εντοπιστεί διαφορές στη συμπεριφορά του ηγέτη από το διευθυντή, καθώς σύμφωνα με τους μελετητές το management διδάσκεται, ενώ το leadership είναι χάρισμα και στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008).

Ο Πασιαρδής (2004) έχει κάνει επίσης ένα διαχωρισμό μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας υποστηρίζοντας ότι η διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας, ενώ ο ηγέτης κατευθύνει τον εκπαιδευτικό οργανισμό μέσα σ' ένα χρονικό ορίζοντα. Η ηγεσία εν κατακλείδι λειτουργεί ως όρος - ομπρέλα που περικλείει τη διοίκηση και τη διεύθυνση.

Οι τρεις βασικοί τρόποι ηγεσίας είναι:

✓ Η αυταρχική ηγεσία με τον προϊστάμενο να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του.

✓ Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία σύμφωνα με την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν συζήτησης με τους υφισταμένους.

✓ Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία με τον προϊστάμενο να μεταβιβάζει την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα.

Κάθε μέθοδος συγκεντρώνει θετικά και αρνητικά σημεία με τους διευθυντές να κινούνται ανάμεσα στο αυταρχικό και εξουσιοδοτικό μοντέλο, ωστόσο ο τρόπος διοίκησης που υιοθετείται εξαρτάται από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ομάδα και το περιβάλλον (Σαϊτής, 2008α· Σαϊτής, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι ηγεσία συνεπάγεται τη δυναμική αλληλεπίδραση του ηγέτη με τους υφισταμένους του (Παπαναούμ, 1995) υποστηρίζοντας την αλλαγή και την εφαρμογή της καινοτομίας, ενώ η διοίκηση μένει πιστή στην εφαρμογή και στη διατήρηση (Ζαβλάνος, 2000).

Ο διαχωρισμός του διευθυντή (manager) από τον ηγέτη (leader) εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Ο ηγέτης έχει την ικανότητα να επηρεάσει τα άτομα να κάνουν αυτό που ο ίδιος επιθυμεί, είναι ο οραματιστής, ο καινοτόμος ο οποίος βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Με τον ηγετικό του ρόλο ο διευθυντής μεταδίδει το όραμά του και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία, αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις κλίσεις και τις ικανότητες του προσωπικού προσπαθώντας τη διαρκή ανέλιξή του. Ο διευθυντής είναι έμπειρος σέβεται το σύστημα το οποίο υπηρετεί, δίνει οδηγίες στους εργαζομένους, είναι απόμακρος από τη βάση και δεν δικαιολογεί λάθη (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Η ηγεσία ενός σχολείου είναι καθοριστική για την ποιότητα του συνολικά παραγόμενου έργου (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Για να ανταπεξέλθει ένας διευθυντής στο δύσκολο έργο του δεν αρκεί να διαθέτει ηγετική προσωπικότητα, αλλά πρέπει καταρχάς να κατέχει κάποιες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες (Ράπτης, 2007).

3.2 Η σχολική διεύθυνση

Η πολυδιάστατη λειτουργία της διεύθυνσης του σχολείου, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (1995), σήμερα ασκείται σε δύο επίπεδα:

α) σ' ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό, όπου αντιμετωπίζεται το σχολείο ως ενιαίο σύνολο που λειτουργεί σ' ένα πλαίσιο με συγκεκριμένους κανόνες λειτουργίας και σχέσεις μεταξύ των μελών του και με τα ανώτερα επίπεδα της διοίκησης.

β) σ' ένα επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό, που αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σκοπό του σχολείου και το ρόλο τους μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο του τα μέλη της διοίκησης. Η άσκηση της διεύθυνσης που καθορίζεται από

το δομικό και πολιτισμικό χαρακτήρα είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η διαχείριση της σχολικής μονάδας ασκείται άμεσα από το διευθυντή και έμμεσα από το βασικό εκπαιδευτικό προσωπικό που τη στελεχώνει. Ο διευθυντής ασκεί τη διεύθυνση -ηγεσία, αλλά και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στο σχεδιασμό και προγραμματισμό των δραστηριοτήτων για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 1995).

3.2.1 Θεσμικό πλαίσιο με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας

Ο θεσμός του διευθυντή δημοτικού σχολείου αρχικά καθιερώνεται νομοθετικά με το νόμο ΒΤΜΘ'/ 1895 (ΦΕΚ 37, τ. Α') όπου στο άρθρο 8 αναφέρει συγκεκριμένα ότι το δημοτικό σχολείο «διευθύνει ο κατά βαθμόν ανώτερος διδάσκαλος ή ο εν τη υπηρεσία αρχαιότερος μεταξύ των ισοβαθμίων» (Σαΐτης, 2008α).

Σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, άρθρο 11 του Ν. 1566/1985, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκτός των άλλων αρμοδιοτήτων του για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.

Ο διευθυντής σχολείου κατέχει «καίρια» θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, βρίσκεται στην κορυφή του Συλλόγου Διδασκόντων και τα ειδικότερα καθήκοντά του καθορίζονται ακριβώς με την υπαριθμόν Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β') Υπουργική Απόφαση *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων»*.

Στο άρθρο 27 της ανωτέρω Υ. Α. αναφέρεται ότι «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό».

Έργο του είναι να:

➤ καθοδηγεί και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, με τον ίδιο σε ρόλο μέντορα και να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας

- προΐσταται των εκπαιδευτικών, να συντονίζει το έργο τους
- ελέγχει την πορεία των εργασιών και να τους κατευθύνει, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν
- αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό, έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης, και να συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις, όπως προβλέπει η νομοθεσία
- συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

Όσον αφορά την ενίσχυση των εκπαιδευτικών οφείλει να παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και να τους απευθύνει συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, όταν είναι απαραίτητο.

Σε συνεργασία με το Σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων να προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά και έχει την ευθύνη τους οργάνωσης τους. Καθιστώντας τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό και αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

Η ανωτέρω Υπουργική Απόφαση συνδέει τη διοικητική εξουσία του διευθυντή με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής διαδικασίας σ' ένα πλαίσιο οριοθετημένο από το συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όπου οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας του καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση. Η άσκηση δυναμικής ηγεσίας από το διευθυντή είναι δύσκολα εφαρμόσιμη, καθώς τα περιορισμένα περιθώρια λήψης αποφάσεων για ένα διοικητικό στέλεχος δεν του επιτρέπουν να καθοδηγεί και να επηρεάζει άμεσα τους υφισταμένους του (Σαΐτης, 2008β).

3.2.2 Χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας

Στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη εποχή το τυπικό μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη έχει χρεοκοπήσει. Ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, έχοντας το συντονισμό

και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού προσωπικού, προσδοκώντας και επιδιώκοντας την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του δυναμισμού, την ανάληψη πρωτοβουλιών των διδασκόντων, τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές χρειάζεται διευθυντές που θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα ανοίξουν νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση (Αγγελόπουλος & Καραγιάννης & Φωκάς, 2002· Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Ένας διευθυντής πρέπει να διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις στάσεις τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν ούτε στις γνώσεις ούτε στις ικανότητες, αλλά μαζί με τις γνώσεις και τις ικανότητες συνθέτουν το πλαίσιο του καλού και ικανού στελέχους. Θα πρέπει να τον διακρίνει το όραμα, το ανοιχτό μυαλό, η καλή κρίση και κατ' επέκταση η αφοσίωση πάνω στο έργο του, η προνοητικότητα, η δημιουργικότητα, η ειλικρίνεια, η ευθύτητα, η ακεραιότητα, η οξύνοια, η αποφασιστικότητα, η φιλοδοξία, η υπευθυνότητα, η αφιλοκέρδεια, η επιμονή, η προσαρμοστικότητα, η ευγένεια (Αγγελόπουλος κ.ά, 2002· Ζαβλάνος, 2000· Σαΐτης, 2008β).

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διοίκησης ο συνδυασμός των γνώσεων (διοίκησης, ειδικές, γενικές) και ικανοτήτων (τεχνικές, ανθρώπινες, νοητικές) είναι στοιχεία που διακρίνουν το διευθυντή σχολείου, προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά του στο χώρο της σχολικής μονάδας και τον διευκολύνουν να αντιμετωπίζει κάθε διοικητικό πρόβλημα.

Οι ικανότητες αυτές ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- τις νοητικές, δηλαδή την ικανότητα ενός διευθυντή να βλέπει το σχολείο ως σύνολο, να διακρίνει ότι όλες οι λειτουργίες αλληλεξαρτώνται και αναγνωρίζει τη σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον.

- τις ανθρώπινες, καθορίζουν τη συμπεριφορά του με άλλα άτομα συνδέονται με τον άνθρωπο, δηλαδή την ικανότητα του διευθυντή να συνεργάζεται με όλα τα μέλη του σχολείου, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους με τρόπο, ώστε να λειτουργεί η σχολική μονάδα, όμως τα άτομα να εργάζονται ελεύθερα και να λειτουργούν χωρίς φόβο και βέβαια η κατάκτηση τους είναι πιο δύσκολη.

- τις τεχνικές, δηλαδή την ικανότητα του διευθυντή να χρησιμοποιεί μέθοδο, τεχνική, διαδικασίες για να ολοκληρώνει μια δραστηριότητα. Να διαθέτει δηλαδή

εξειδικευμένες γνώσεις που σχετίζονται με τα αντικείμενα (Ζαβλάνος, 2000· Σαΐτης, 2005· Σαΐτης, 2008β).

3.2.3 Διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας

Οργάνωση - συντονισμός

Αν και η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία αυτής, αφού οποιοδήποτε πρόγραμμα κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας προς όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση και τις ικανότητες του διευθυντή για να πραγματοποιηθεί (Σαΐτης, 2008β).

Η σωστή διοίκηση δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη βέλτιστη απόδοση των εκπαιδευτικών, ευθύνη των οποίων είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο συντονισμός όμως είναι έργο του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά ενός ικανού ηγέτη, με κυριότερο τον τρόπο που αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό, για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του (Βλάχος & Δαγκλής & Γκαγκάζογλου & Βαβουράκη, 2008· Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο υπεύθυνος της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας (απουσίες εκπαιδευτικών, τήρηση ωραρίου, σχέσεις με γονείς κ.ο.κ.), με αποτέλεσμα η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας να αντανakλά την προσωπικότητα του διευθυντή (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Ο διευθυντής σχολείου πρέπει ως οργανωτής, να διαθέτει χρόνο και για τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων, ως συντονιστής, να συντονίζει τις ενέργειες όλων των υφισταμένων του για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ως εκπρόσωπος του σχολείου, να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του στον κοινωνικό περίγυρο (Ράπτης 2007· Σαΐτης, 2008β). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, γι' αυτό η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005 όπ. αναφ. Σαΐτης, 2008β:261) «ένας σωστός διευθυντής-ηγέτης σχολείου κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του

σχολείου» φροντίζοντας να εκτελούν το έργο τους σωστά και πάντα εντός του νόμιμου πλαισίου.

Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων

Σ' ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής σχολείου κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και διαδραματίζει κατεξοχήν επικοινωνιακό ρόλο μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών, γι' αυτό είναι σημαντικό να γίνεται με προσοχή η ανάθεση του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης σε κατάλληλα άτομα. Ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι δύσκολη υπόθεση, καθώς οι ατομικές διαφορές δυσχεραίνουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οπότε μέλημα του υπεύθυνου διευθυντή είναι η βελτίωση του εργασιακού κλίματος εστιάζοντας στη συνεργασία του με το διδακτικό προσωπικό, στην επικοινωνία του με τους μαθητές και στη διεξαγωγή των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2005).

Ως πομπός και δέκτης μηνυμάτων στο πλαίσιο της επικοινωνίας ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, να προσφέρει ανατροφοδότηση, να εξομαλύνει συγκρούσεις και να επιλύει προβλήματα (Σαΐτης, 2008β). Η ομαλή λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει ειλικρινή και αρμονική συνεργασία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό, βασική επιδίωξη του πρώτου, που επιτυγχάνεται με το σεβασμό της προσωπικότητας και την κατανόηση των ατομικών προβλημάτων των υφισταμένων του λειτουργώντας πάντα αντικειμενικά, αμερόληπτα και προλαμβάνοντας δυσάρεστες καταστάσεις (Κούλα, 2011· Σαΐτης, 2005).

Καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αποτελούν η προσωπικότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία που έχουν, ο επαγγελματικός τους ρόλος, το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα και η εκπαιδευτική πολιτική (Κούλα, 2011).

Παρώθηση- ανάπτυξη προσωπικού

Ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να λειτουργεί παρωθητικά με την αναγνώριση των ικανοτήτων των υφισταμένων του με επαίνους και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες τους έχοντας πάντα υπόψη του τις ατομικές ανάγκες

καθενός και γνωρίζοντας ότι συχνά βιώνουν απογοητεύσεις στο έργο τους (Ζαβλάνος, 2000· Σαΐτης, 2005).

Είναι σημαντικό για έναν διευθυντή ηγέτη να δημιουργεί τέτοιο περιβάλλον, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει κίνητρα για να εργάζεται καλύτερα να δημιουργηθεί μια εσωτερική ανάγκη στα άτομα για την επίτευξη καλύτερης απόδοσης γνωρίζοντας ότι κινητήρια δύναμη αποτελεί ο βαθμός αυτοεπάρκειας και ελευθερίας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για να δράσουν (Πασιαρδής, 2004) και να καταλάβει ότι η αξία του αποτελέσματος εξαρτάται από την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών τους (Everard & Morris, 1999). Είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση και σημαντικό να γνωρίζει πώς να ασκεί την κριτική επαινώντας δημόσια αλλά επικρίνοντας τον εκπαιδευτικό μόνο σε άμεση επαφή.

Η αξιολόγηση μέσα από τη στενή συνεργασία προϊσταμένου – υφισταμένου λειτουργεί ανατροφοδοτικά, ως μέσο παρώθησης προσφέροντας την ευκαιρία για αυτοκριτική με βάση τις πληροφορίες που παρέχονται από το διευθυντή για την επίδοσή τους, οι οποίες μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρακίνησης τους για αποδοτικότερη εργασία. Σημαντικός παράμετρος είναι η καλλιέργεια και διατήρηση ενός αμοιβαίου κλίματος εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Ζαβλάνος, 2000· Μπάκας, 2006α).

Εποπτεία -Έλεγχος

Η αξιολόγηση είναι η τέταρτη διαδικασία της διοίκησης μετά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεύθυνση κατά την οποία διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού για να καταλήξει σε δράσεις ανατροφοδότησης. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά συνεκτικό ιστό της διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2003).

Η λειτουργία του ελέγχου και κατ' επέκταση της αξιολόγησης επιδιώκει την αποτίμηση του αποτελέσματος, σε σύγκριση με τον αρχικό προγραμματισμό, προϋποθέτει σωστή οργάνωση και άριστη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού, με το διευθυντή να παρακολουθεί συστηματικά και με παιδαγωγικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (π.χ. ο έλεγχος προσέλευσης και αποχώρησης του διδακτικού προσωπικού κ.ο.κ.), ο έλεγχος στο χώρο των σχολικών μονάδων δεν έχει τα ανάλογα αποτελέσματα, γιατί στην πράξη οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στερούνται της δυνατότητας αξιολόγησης του έργου των υφισταμένων τους (Σαΐτης, 2008α).

Ο διευθυντής, ως συνδετικός κρίκος των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης με τους εκπαιδευτικούς, βρίσκεται στο μέσον, πιέζεται από τις δύο αυτές τάσεις και επιδιώκει την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του και τη δημιουργία ενός άνετου, χωρίς ένταση και άγχος, φιλικού, εργασιακού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 1995· Σαΐτης, 2008α). Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο ο διευθυντής έχει διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα, έχει την εποπτεία όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας, δηλαδή την επίβλεψη όλων των υφισταμένων του. Η εποπτεία μπορεί να είναι μια διαδικασία ελέγχου και επιθεώρησης ή να εξελιχθεί σε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ τους (Sergiovanni, 2006) και θα πρέπει ο διευθυντής να διακρίνεται από ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να μεταφέρεται στη θέση τους, ώστε να βιώσει την κατάσταση που αυτός αντιμετωπίζει. Έτσι ωφελούνται και οι δύο, αφού ο εκπαιδευτικός εισπράττει ανθρώπινη αντιμετώπιση και ο διευθυντής, συνειδητοποιώντας τα προβλήματα, βελτιώνεται ο ίδιος ως άνθρωπος (Σαΐτης, 2008α). Πρέπει να αποτελεί παράδειγμα συμπεριφοράς για τους υφισταμένους του, καθώς σε κάθε περίπτωση οι δεύτεροι παρατηρούν τους Διευθυντές στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, μιμούνται τη συμπεριφορά τους, υιοθετούν κάποιες στάσεις (Μπάκας, 2006β).

Μια αξιολόγηση που υπηρετεί τις αρχές της δημοκρατίας και της συμμετοχής δίνει έμφαση τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα, έτσι ώστε να ολοκληρώνεται και να μη μένει λειψή η διαδικασία της διοίκησης και να μην υπάρχουν αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Αν τα περιθώρια άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν μεγαλύτερα, τότε η αξιολόγηση θα έβρισκε ουσιαστικό πεδίο εφαρμογής, δε θα ήταν απειλή, αλλά ένα εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης (Κουτούζης, 2003).

Στόχος της σύγχρονης διοίκησης και του συμμετοχικού μοντέλου αξιολόγησης που προτάσσεται είναι να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και ταυτόχρονα να ικανοποιήσει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού με βασικές παραμέτρους την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητή, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία (Σαΐτης, 2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού ωστόσο εξαρτάται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και αποτελεί μια δομημένη ελεγκτική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου, 2005).

3.2.4 Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση διεξάγεται με ευθύνη του διευθυντή και βοηθάει το προσωπικό να εκπληρώνει προσωπικούς και οργανωσιακούς σκοπούς εξυπηρετώντας ταυτόχρονα τις αποφάσεις της διοίκησης ως προς τις προαγωγές και τις αυξήσεις στις οικονομικές απολαβές των υπαλλήλων προσδοκώντας στην αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς, όταν γνωρίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Συχνά προϊστάμενοι και υφιστάμενοι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα τόσο οι πρώτοι όταν πρέπει να πάρουν αποφάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των υφισταμένων τους όσο και οι δεύτεροι όταν δέχονται αρνητική κρίση με αποτέλεσμα να μειώνεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Ζαβλάνος, 2000).

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ένα επάγγελμα που προετοιμάζει τους πολίτες του αύριο, η διαδικασία της αξιολόγησης και της ανάπτυξης αντιμετωπίζονται με καχυποψία, ενώ σε άλλα επαγγέλματα είναι δεδομένες. Έρευνα του Barber (1995 όπ. αναφ. Everard & Morris, 1999) έδειξε ότι η αξιολόγηση έχει συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής διοίκησης και στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και επομένως πρέπει να αξιοποιείται για απολογισμό ατομικών και κοινών επιδόσεων μεταξύ διευθυντή και εργαζομένου. Η αξιολόγηση ως έλεγχος διαφέρει από την αξιολόγηση ως βοήθεια και για να ξεπεραστεί η καχυποψία θα πρέπει ο διευθυντής να εμπνεύσει στο προσωπικό θετική στάση απέναντι στη διαδικασία, να τονίσει τα οφέλη της και να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι το σχολείο μπορεί να φτάσει σε ανώτερο επίπεδο διορθώνοντας τις αδυναμίες του (Everard & Morris, 1999).

Κατά τους Sergiovanni & Starratt (2002) η σχολική διεύθυνση οφείλει να οργανώνει με τέτοιο τρόπο το σχολείο, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι, να βοηθά τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αντιληφθούν τα θετικά σημεία και να ενισχύσουν τα ίδια τα άτομα να επιτύχουν ταυτόχρονα τους στόχους του σχολείου και τους προσωπικούς τους στόχους. Γι' αυτό η συμβολή του αξιολογητή έχει πολλαπλή θετική επιρροή για την ύπαρξη ικανοποιημένων εκπαιδευτικών και βέβαια μαθητών. Κατά τους Sullivan & Glanz (όπ. αναφ. Πασιαρδής κ.ά, 2005) «η εποπτεία και η ηγεσία στον 21^ο αιώνα προϋποθέτουν συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, συνεργατικές σχέσεις, στοχαστική ακρόαση και πρακτική και αυτοκατευθυνόμενους εκπαιδευτικούς».

Από πολλούς μελετητές (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005· Αθανασίου, 2000· Δημητρόπουλος, 2007· Πασιαρδής κ.ά, 2005) ο διευθυντής θεωρείται κατάλληλος αξιολογητής για τον εκπαιδευτικό, μπορεί να προβεί σε έγκυρη κρίση για τον

υφιστάμενό του και η κρίση αυτή να έχει μεγαλύτερη σημασία και αξία από εκείνες άλλων αξιολογητών λόγω της άμεσης επαφής με τον εκπαιδευτικό, ωστόσο υπάρχει και η άποψη ότι θα διαταραχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες οι διευθυντές δυσκολεύονται να αναλάβουν δράση σχετικά με τη διαχείριση του προσωπικού, καθώς έχουν ισότιμη, συναδελφική σχέση με τους διδάσκοντες, σημαντικό σημείο ομαδικής συνεργασίας και κοινής φιλοσοφίας προς όφελος της εξέλιξης του σχολείου. Ωστόσο, οι διευθυντές και τα διοικητικά συμβούλια καλούνται να αξιολογήσουν το διδακτικό προσωπικό και να λάβουν αποφάσεις για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους (Bruggen, 1999).

3.2.5 Ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης

Αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος που διαθέτει ορισμένες ικανότητες, όπως την ικανότητα του συνεργάζεσθαι και επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα. Οι ηγέτες δε γεννιούνται αντίθετα μπορούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης (Σαΐτης, 2008α).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής καθοδηγεί και αξιολογεί το προσωπικό και πιστεύει στις ικανότητες ανέλιξης εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Μπορεί να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου με σωστή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και επικέντρωση του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών του στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002).

Η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες όλων, έτσι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι πάντοτε παρών στο σχολείο και ανταποκρίνεται στις παρακάτω ενέργειες:

- Δημιουργεί και προωθεί το όραμα του σχολείου κατανοώντας τη σχολική κουλτούρα
- Παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες του και αποφεύγει την αποστασιοποίησή τους
- Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων

- Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται
- Διαδίδει τους στόχους, τον προγραμματισμό και τις αξίες του οργανισμού και δεν περιορίζεται στο να ανακοινώνει εγκυκλίους που επιβάλλονται άνωθεν
- Εκφράζει και προωθεί αξίες όπως ισοτιμία, συνεργασία, κοινή δέσμευση και απόδοση λόγου
- Βοηθά και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς με κατανόηση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους
- Είναι ανοικτός, ευέλικτος και ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται
- Κατανοεί ότι η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, με τον οποίο προσπαθεί να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Σαΐτης, 2005).

Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου από το διευθυντή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού οι γνώσεις του, η προσωπικότητά του και η ηγετική συμπεριφορά του υποστηρίζουν το έργο του (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Sergiouvanni, 2006).

Η Παπαναούμ (1995) ερευνώντας τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των διευθυντών για το έργο τους κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

Ο θεσμικός ρόλος τους επιβάλλει αρχικά διοικητικά-διαχειριστικά καθήκοντα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και ανταπόκριση στις απαιτήσεις της κεντρικής διοίκησης έχοντας μικρά περιθώρια λήψης αποφάσεων και δεύτερον καθήκοντα καλλιέργειας παιδαγωγικού κλίματος και διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην πλειοψηφία τους επιθυμούν την ενίσχυση του ρόλου τους και μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα. Πολλοί επιθυμούν μεγαλύτερη εξουσία για να ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές και όχι απλά να εκτελούν εντολές άνωθεν. Άλλοι επιθυμούν περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία προκειμένου να υλοποιήσουν το όραμά τους χωρίς να ασφυκτιούν. Βέβαια, η γενική ικανοποίηση τους δεν εναρμονίζεται με την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από το χαρακτήρα τους, την επάρκειά τους ή τις συνθήκες καθώς απαιτείται καλύτερη στελέχωση της εκπαίδευσης, μια πιο ευέλικτη, αποκεντρωμένη και αυτόνομη εκπαιδευτική δομή και κυρίως η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή με συνεχή κίνητρα και υποστήριξη δίνοντας του μια προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης.

Επιβάλλεται επομένως η στήριξη και η κατάρτιση των διοικητικών στελεχών με επιμορφωτικά προγράμματα (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008), καθώς η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης του σε διοικητικά θέματα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου τους (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002· Σαΐτης, 2008β).

Ερευνητικά ευρήματα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρονται στη σύνδεσή της με τη διοίκηση του σχολείου και κυρίως με το ρόλο του διευθυντή. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται η σημασία της δομημένης και στοχοθετημένης ηγεσίας, του προσδιορισμένου με ακρίβεια ατομικού του ρόλου, σε σχέση κυρίως με τη σημαντικότητα των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν και την κατηγοριοποίηση ως προς τη δικαιοδοσία τους. Η σύμπτωση σε μια πλουραλιστική κοινωνία είναι δύσκολη, επομένως ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι, όσοι εμπλέκονται στη σχολική ζωή, έχουν λόγο στη λειτουργία του σχολείου και ότι ο ίδιος θα ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να θυσιάσει κάτι από την ατομικότητα του για μια κοινή ωφέλεια αποτελώντας πρότυπο ο ίδιος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Η δεκτικότητα απέναντι στις νεωτεριστικές ιδέες και η αποδοχή της δημιουργικής σκέψης από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, προσφέρει την ευκαιρία στα άτομα να μετατρέψουν τις θεωρητικές γνώσεις τους σε δημιουργικές και αποτελεσματικές πράξεις, χωρίς περιορισμούς στη σκέψη, να ανανεώσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν και να εισάγουν καινοτομίες, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική τους επαγγελματική ενδυνάμωση (Μπάκας, 2006β).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Τέταρτο: Η μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας - Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, οι οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαίδευση και καθιστούν απαραίτητη την αναμόρφωση όλων των στοιχείων της μέσα από μια διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς συνδέει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση, αναγνωρίζοντας τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Κοινή επιδίωξη πολλών ευρωπαϊκών χωρών αποτελεί η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές σταθμίζοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και διεθνώς έχει αναδειχθεί η αξιολόγηση της εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα των εκπαιδευτικών ως μεμονωμένων συντελεστών με έμφαση στο έργο τους ως μέρος του ευρύτερου πλαισίου της αξιολόγησης της σχολικής (Ευρυδίκη, 2004).

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού όπως και η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως σύνολο έχει εξελιχθεί σε ζήτημα τεράστιας σημασίας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και στη χώρα μας. Η πολυετής απουσία συστηματικής αξιολόγησης συνοδευόμενη από αντιδράσεις και αμφισβητήσεις, η έλλειψη πρωτοβουλίας και ενημέρωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και ουσιαστικά η απουσία ουσιαστικού διαλόγου για την εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος στη χώρα μας (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού αποτέλεσε η διαμορφούμενη κατάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκτιμώντας ότι δεν υπάρχουν πλέον περιθώρια για μια ακόμη αναβολή εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο επίπεδο του σχολείου ο έλεγχος, το τέταρτο στάδιο της διοίκησης, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αφού η αποδοτικότητα του διδακτικού προσωπικού θεωρείται καθοριστική στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2005). Ιδιαίτερης σημασίας κρίθηκε η διερεύνηση των θέσεων των στελεχών της διοίκησης για την αξιολόγηση ως διοικητική πράξη.

Σε πολλά ευρωπαϊκά συστήματα (Γαλλία, Γερμανία, Αυστρία, κ.ά.) άλλωστε οι αξιολογήσεις εκπαιδευτικών από διευθυντές σχολείων αποτελούν συνηθισμένη πρακτική (Γεωργουδάκης, 2010· Ψαχαρόπουλος, 2003). Στην κατεύθυνση αυτή κινείται το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου εμφανίζεται να έχει κυρίαρχο και πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία αφού καλείται πλέον να αξιολογεί συστηματικά τους εκπαιδευτικούς.

Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν αμφισβητείται (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005) και συνεπώς κρίνεται αναγκαία η ανίχνευση των απόψεων των στελεχών των δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και την ενεργό εμπλοκή τους σε αυτή. Συγκεκριμένα, κρίθηκε ότι οι απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς βρίσκονται σε άμεση, καθημερινή επαφή και συνεργασία μαζί του και ενδεχομένως θα λειτουργήσουν ως κριτές και υποστηρικτές του έργου του ασκώντας την εποπτεία σύμφωνα με τα καθήκοντά τους. Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό να αναδειχθούν οι προσδοκίες και οι επιφυλάξεις τους για την πιθανή συμμετοχή τους στη διαδικασία καθώς στον ελληνικό χώρο εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός συναφών ερευνών και κυρίως με συμμετέχοντες διευθυντές σχολικών μονάδων.

4.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις διευθυντών δημοτικών σχολείων που υπηρετούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων αρχικά για την αναγκαιότητα, τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητά της ή τις επιπτώσεις και δευτερευόντως για το ρόλο τους ως αξιολογητές του έργου του εκπαιδευτικού.

Με βάση το σκοπό αυτό διατυπώνονται οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης ως εξής:

- να καταγραφεί **ο βαθμός συμφωνίας** τους με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και των στελεχών.
- να καταγραφούν **οι πιθανοί λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την υιοθέτηση ενός αξιολογικού συστήματος.**
- να διατυπωθούν **οι απόψεις τους σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους** της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, **τα κριτήρια** που πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή της διαδικασίας και **τις μορφές** αξιολόγησης που θεωρούν ως τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές.

- να αναδειχθούν οι απόψεις τους για **τις προϋποθέσεις, το χαρακτήρα** της διαδικασίας και **τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων** της αξιολόγησης.
- να διαπιστωθεί **ο βαθμός ετοιμότητας των διευθυντών** να λειτουργήσουν ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών.
- να εντοπιστούν πιθανές **δυσκολίες και αδυναμίες** των διευθυντών να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως φορείς αξιολόγησης.
- να ελεγχθεί **πιθανή συνάφεια** στις απαντήσεις των ερωτηθέντων μεταξύ των στόχων και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την εμπλοκή εκπαιδευτικών και διευθυντών στη διαδικασία, καθώς επίσης και μεταξύ των στόχων, των λόγων που επιβάλλεται, των αποτελεσμάτων απουσίας της, όπως και μεταξύ εκείνων που θα προκύψουν σε ενδεχόμενη εφαρμογή της.
- να διερευνηθούν τυχόν **επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου από τη συμμετοχή του διευθυντή** στην αξιολογική διαδικασία και να ελεγχθεί πιθανή σχέση ανάμεσα στα αποτελέσματα της εμπλοκής του και στο βαθμό καταλληλότητας και εγκυρότητάς του ως φορέα αξιολόγησης.

4.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που κατεύθυναν την έρευνα για τη συλλογή των απόψεων διευθυντών δημοτικών σχολείων, διαμορφώθηκαν αρχικά με βάση τους παραπάνω στόχους αλλά προέκυψαν επίσης από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και ήταν τα ακόλουθα:

1. Είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης;
2. Ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού;
3. Πώς πρέπει να λειτουργεί η αξιολόγηση και πώς πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της;
4. Ποιες μορφές αξιολόγησης θεωρούνται κατάλληλες να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού;
5. Ποιοι είναι οι κατάλληλοι φορείς να αξιολογήσουν αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού;

6. Οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση του έργου τους και να εμπλακούν άμεσα και ενεργά στη διαδικασία;
7. Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια τα οποία θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του εκπαιδευτικού;
8. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να διασφαλιστούν για να είναι η αξιολόγηση μια αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία;
9. Ποιες είναι οι συνέπειες της πολυετούς απουσίας της αξιολόγησης και ποιοι παράγοντες καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή της;
10. Ποιες θα είναι οι επιπτώσεις της εφαρμογής της αξιολόγησης που προωθείται για τους εκπαιδευτικούς και συνολικότερα την εκπαίδευση;
11. Πώς η εμπλοκή και η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία συνδέεται με τη λειτουργία, τις μορφές και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αξιολόγησης;
12. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στους λόγους που επιβάλλουν την εφαρμογή της αξιολόγησης με τους στόχους που εξυπηρετεί και την πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της;
13. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούνται κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και κυρίως αν έχουν την ετοιμότητα και την επάρκεια να ανταποκριθούν στο ρόλο του αξιολογητή έγκυρα και αξιόπιστα;
14. Ποιες θα είναι οι συνέπειες της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού με τη συμμετοχή του διευθυντή για τη σχολική μονάδα;
15. Υπάρχει ουσιαστικό ενδιαφέρον από την Πολιτεία να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση αξιοποιώντας την αξιολόγηση;

4.4.1 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της ερευνητικής μελέτης, δηλαδή τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και το ρόλο τους ως φορέα αξιολόγησης του επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Διεξήχθη έρευνα επισκόπησης, η οποία προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο με σκοπό την περιγραφή των υπαρχουσών συνθηκών και τον προσδιορισμό των σχέσεων (Cohen & Manion, 1994). Κατά το σχεδιασμό της

έρευνας έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερμημάτων και συγχρόνως να μη δημιουργεί δεοντολογικά – ηθικά προβλήματα και βέβαια να είναι πρακτικά εφικτή (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η αξία και η σπουδαιότητα μιας έρευνας εξαρτάται από τα μέσα που επιλέγει ο ερευνητής για τη συλλογή των πληροφοριών. Ένα καλά σχεδιασμένο και προετοιμασμένο εργαλείο συλλογής πληροφοριών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της έρευνας (Αθανασίου, 1997). Για τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία ειδικότερα χαρακτηρίζεται ως μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, (Cohen & Manion, 1994) επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

Το γραπτό ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο όργανο για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας καθώς :

- θεωρείται εύχρηστο και λειτουργικό μέσο συλλογής πληροφοριών
- ενδείκνυται περισσότερο για ποσοτικές αναλύσεις όπως είναι η έρευνα επισκόπησης
- είναι πρόσφορο για τη συλλογή πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρόνο αφού μπορεί να απευθυνθεί ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων
- όλοι απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις οπότε οι πληροφορίες εύκολα ταξινομούνται, επεξεργάζονται, αποκωδικοποιούνται, αξιοποιούνται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά για να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα.
- είναι σχετικά οικονομικό μέσο, ελάχιστα δαπανηρό σε κόπο και χρήμα
- ως μέσο που δεν επιβάλλει την παρουσία του ερευνητή, επιτρέπει τη διερεύνηση απόψεων και τη συλλογή ειλικρινών απαντήσεων σε λεπτές ερωτήσεις με την εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας διασφαλίζοντας έτσι την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998· Παρασκευόπουλος, 1993).

4.4.2 Ο πληθυσμός της έρευνας

Τα τρία βασικά στοιχεία μιας έρευνας είναι ο σκοπός, ο πληθυσμός και οι διαθέσιμοι πόροι (Cohen & Manion, 1994).

Το δεύτερο λοιπόν προαπαιτούμενο στοιχείο της έρευνάς μας, μετά τον προσδιορισμό του ερευνητικού σκοπού, είναι ο πληθυσμός τον οποίο αφορά η έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη το πληθυσμιακό πεδίο οριοθετείται από το σύνολο των διευθυντών δημοτικών σχολείων

που υπηρετούν με θητεία στην Περιφέρεια Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Ουσιαστικά το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης που υπηρετούν στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης (διεύθυνση σχολικής μονάδας), καθώς έχουν επιλεγεί κατόπιν κρίσης των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων και ασκούν τα καθήκοντα του διευθυντή με τετραετή θητεία.

Πρόκειται για ενενήντα έξι στελέχη εκπαίδευσης που υπηρετούν σε 4/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας το σχολικό έτος 2012-2013 όπως εμφανίζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Δ/ντές Δημοτικών Σχολείων Ιονίων Νήσων	96
Δ/ντές Δ.Σ. Ζακύνθου	18
Δ/ντές Δ.Σ. Κέρκυρας	49
Δ/ντές Δ.Σ. Κεφαλληνίας & Ιθάκης	20
Δ/ντές Δ.Σ. Λευκάδας	9

Πίνακας 1: Τα στελέχη εκπαίδευσης που υπηρετούν σε 4/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιονίων Νήσων το σχολικό έτος 2012-2013.

Η έρευνα έγινε με μελέτη του πληθυσμού στόχου στο σύνολό του (απογραφική έρευνα) αφού ο αριθμός των υποκειμένων που εξετάζονται δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος ώστε να επιτρέπει να γίνουν δειγματοληπτικές μετρήσεις (Βάμβουκας, 1998· Cohen & Manion, 1994· Παρασκευόπουλος, 1993).

Επιπλέον ο πληθυσμός ήταν άμεσα εντοπίσιμος και σχετικά εφικτή η επαφή με κάθε μέλος της ομάδας, οπότε δεν προέκυψε ανάγκη δειγματοληπτικών αποφάσεων (Cohen & Manion, 1994) που ενδεχομένως θα επηρέαζε την εγκυρότητα της ερευνητικής προσπάθειας.

4.4.3 Ανάπτυξη και δομή του μέσου συλλογής των δεδομένων

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των ερευνητικών πληροφοριών, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις επιστήμες της αγωγής (Αθανασίου, 1997) και σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) θεωρείται η καλύτερη μορφή επισκόπησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε σύμφωνα με όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι

βασικές αρχές σύνταξής του (Αθανασίου 1997· Bell, 1997· Javeau, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993· Φίλιας, 2001).

Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε αρχικά μια συνοδευτική επιστολή (βλέπε παράρτημα) η οποία προσδιόριζε το σκοπό, τη σημασία της έρευνας και προέτρεπε τη συμμετοχή των υποκειμένων σε αυτή τονίζοντας τη σημαντική συνεισφορά τους στη διεξαγωγή της εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία τους (Javeau, 2000).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις γνώμων ή προθέσεων αφού τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν πως σκέπτονται (Βάμβουκας, 1998) και πως θα ενεργήσουν αν τους δοθεί η δυνατότητα να αξιολογήσουν το έργο του εκπαιδευτικού και διακρίνεται σε δύο μέρη. Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ατομικά δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, δηλαδή καταγράφεται το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, η διοικητική εμπειρία και τα ακαδημαϊκά προσόντα.

Το Β΄ μέρος περιλαμβάνει είκοσι μία ερωτήσεις και πρόκειται για τον πυρήνα των ερωτήσεων που δημιουργήθηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και εμπλουτίστηκε από τη μελέτη συναφών με το θέμα ερευνών (Αθανασίου, 1997), οι οποίες εξυπηρετούν τον ερευνητικό σκοπό και διατυπώθηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να ικανοποιούν δύο θεμελιώδεις απαιτήσεις: α) να είναι εύκολα κατανοητές και διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια β) να είναι ψυχολογικά και κοινωνικά «ανώδυνες» στην απάντησή τους, δηλαδή συναισθηματικά ουδέτερες (Βάμβουκας, 1998).

Επιλέχθηκε ο τύπος των “κλειστών” ερωτήσεων με δομημένες πιθανές απαντήσεις εκ των προτέρων στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει την απάντηση. Αυτός ο τύπος ερωτήσεων προσφέρεται καλύτερα για μια στατιστική ανάλυση και ανίχνευση, παρέχουν επίσης αντικειμενικές πληροφορίες μην αφήνοντας περιθώρια διαφορούμενων απαντήσεων, απαιτούν λίγο χρόνο, είναι εύκολα κατανοητές και εύκολο να απαντηθούν (Javeau, 2000· Παρασκευόπουλος, 1993).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των απαντήσεων έγινε διατύπωση των ερωτήσεων με άλλη μορφή προκειμένου να εξακριβωθεί ο βαθμός ειλικρίνειας των υποκειμένων μέσω ακυρωτικών ερωτήσεων «ερωτήσεις – παγίδες» (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998).

Ειδικότερα το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από:

- έξι διαζευκτικές ερωτήσεις που απαιτούν μονολεκτική απάντηση (NAI-OXI)

- τρεις ερωτήσεις πολλαπλής εκλογής στις οποίες το υποκείμενο είχε τη δυνατότητα να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις έχοντας ωστόσο την εναλλακτική επιλογή να προσθέσει τη δική του προσωπική γνώμη (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998)
- δώδεκα ερωτήσεις διερεύνησης στάσεων των υποκειμένων σύμφωνα με την κλίμακα Likert η οποία αποτελείται από πέντε διαβαθμισμένα επίπεδα. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό σημαντικότητας μιας σειράς προτάσεων – δηλώσεων που στρέφονται γύρω από το θέμα στην πεντάβαθμη συσσωρευτική κλίμακα Likert η οποία θεωρείται πιο άμεση για τη μέτρηση των στάσεων των υποκειμένων (Bell, 1997· Javeau, 2000).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αποκαλύπτεται από τον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικό ερώτημα	Ερώτηση ερωτηματολογίου
ερώτημα 1	B1, B11, B19, B20
ερώτημα 2	B2
ερώτημα 3	B4, B12,
ερώτημα 4	B3
ερώτημα 5	B5
ερώτημα 6	B6
ερώτημα 7	B15
ερώτημα 8	B7
ερώτημα 9	B9, B10
ερώτημα 10	B13
ερώτημα 11	έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών B6, B3, B4, B13
ερώτημα 12	έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών B10, B2, B12
ερώτημα 13	B14, B17, B18
ερώτημα 14	B16, έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών B14 και B16
ερώτημα 15	B8, B21, έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών B2, B5, B9, B13

Πίνακας 2: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων – ερωτήσεων ερωτηματολογίου

4.4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Βασικά γνωρίσματα κάθε έρευνας είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται με τη συλλογή των ίδιων δεδομένων σε περίπτωση που επαναληφθεί η έρευνα κάποια άλλη χρονική στιγμή στις ίδιες συνθήκες (Αθανασίου, 1997). Η εγκυρότητα της έρευνας, συνθετότερο ζήτημα, διασφαλίζεται όταν μετράει ή περιγράφει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει ή να περιγράψει (Φύλιας, 2001), γι' αυτό είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου διεξαγωγής της διαδικασίας.

Υιοθετήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο, γνωρίζοντας πως αυτό παρουσιάζει εκτός από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό ελέγχοντας την αξιοπιστία των δεδομένων στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας, όπου έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι ερωτήσεις και να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο (Bell, 1997) ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του (Cohen & Manion, 1994).

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας και προκειμένου να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της όλης προσπάθειας δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν (Bell, 1997).

Για τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων απαντήσεων, απευθυνθήκαμε στον πληθυσμό των διευθυντών δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ιονίων Νήσων.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στους κανόνες δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας να τηρηθούν. Συγκεκριμένα, γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων ο κύριος σκοπός της έρευνας στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, τονίστηκε στα υποκείμενα η σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη διαδικασία αλλά δεν εξαναγκάστηκαν γι αυτή, τηρήθηκε η ανωνυμία τους με την ταχυδρομική επιστροφή του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994).

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του ερευνώμενου προβλήματος, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή του

ερωτηματολογίου, πέραν μιας υπενθύμισης στην ηλεκτρονική διεύθυνση της σχολικής μονάδας που ασκούσαν καθήκοντα διευθυντή.

4.4.5 Διεξαγωγή της έρευνας – Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στα υποκείμενα προηγήθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή του για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς του κυρίως ως προς το βαθμό αποδοχής, κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων, η οποία έγινε με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων παρόμοιων με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης. Ο σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου ήταν να βρεθούν οι ατέλειες των οδηγιών, αν υπάρχουν ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν, να διαπιστωθούν κενά, ελλείψεις ή ασάφειες καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του. Με γνώμονα τις αντιδράσεις των υποκειμένων και τις διαπιστώσεις της δοκιμαστικής εφαρμογής πήρε την οριστική μορφή του (Αθανασίου, 1997· Βάμβουκας, 1998· Bell, 1997· Javeau, 2000) αφού έγιναν κάποιες διορθώσεις και αλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων προκειμένου οι τελικές μετρήσεις να είναι αξιόπιστες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 και συγκεκριμένα από 22 Απριλίου έως 17 Μαΐου 2013.

Η χορήγηση του μέσου στα υποκείμενα έγινε με ταχυδρομική αποστολή. Χορηγήθηκαν συνολικά 96 ερωτηματολόγια, δηλαδή στο σύνολο των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιονίων Νήσων το τρέχον σχολικό έτος, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν τελικά στην ερευνητική προσπάθεια οι 68. Ουσιαστικά συμμετείχε στην έρευνα το 70,83% του συνόλου των στελεχών των δημοτικών σχολείων. Σε κάποιες περιπτώσεις οι διευθυντές ανταποκρίθηκαν μέσα στο χρονικό ορίζοντα που τους είχε ζητηθεί και σε κάποιες άλλες έπρεπε να γίνουν υπενθυμίσεις έως δύο φορές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην ηλεκτρονική διεύθυνση της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, καλώντας τους να ανταποκριθούν στο αίτημα μας να συμπληρώσουν και να αποστείλουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με όσα ορίζει η στατιστική μεθοδολογία (Κατσή & Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010) και με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) v.20.

Κεφάλαιο Πέμπτο:

Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

5.1 Δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Στην έρευνα συμμετείχαν 68 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων από τους 96 που υπηρετούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων το σχολικό έτος 2012-2013 (N=68).

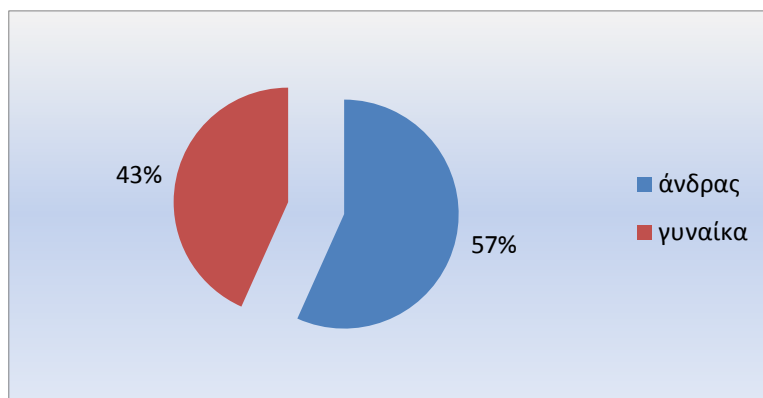
Στον πίνακα 1.1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	άνδρας	38	55,9	56,7	56,7
	γυναίκα	29	42,6	43,3	100,0
	σύνολο	67	98,5	100,0	
Ελλιπείς	9	1	1,5		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 1.1: Το φύλο των διευθυντών σχολικών μονάδων

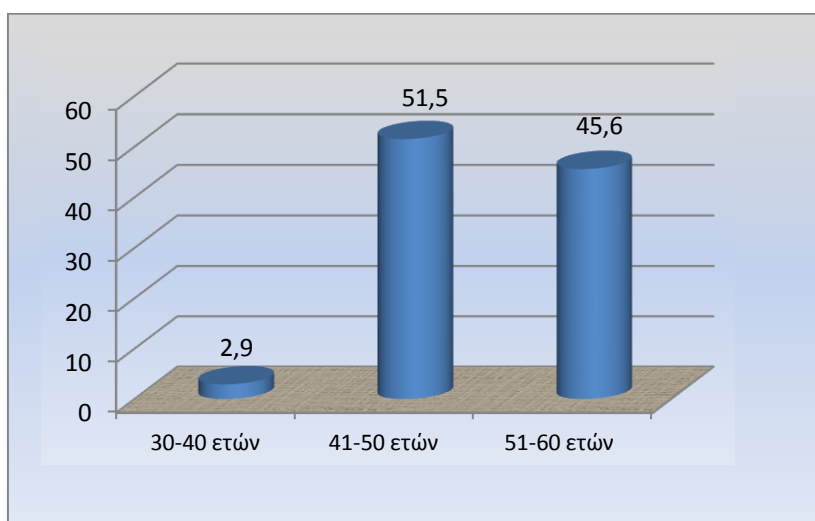
Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι οι άνδρες που υπηρετούν στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι περισσότεροι σε σχέση με τις γυναίκες, αν και τα ποσοστά τους δεν εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση, δηλαδή από το σύνολο των έγκυρων απαντήσεων, το 56,7% είναι άνδρες (N=38) έναντι του 43,3% που είναι γυναίκες (N=29).

Η ποσοστιαία κατανομή απεικονίζεται καλύτερα σχηματικά στο γράφημα 1.1:



Γράφημα 1.1: Φύλο

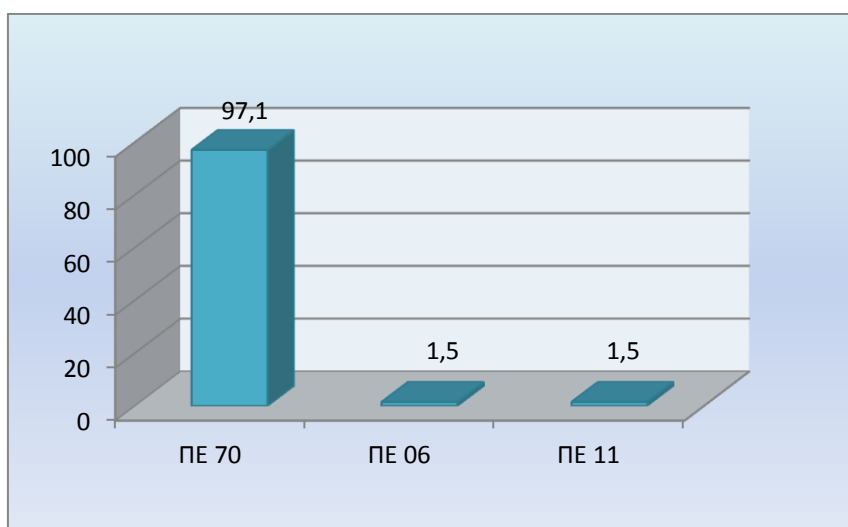
Το γράφημα 2.2 μας πληροφορεί για την κατανομή των συχνοτήτων αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων.



Γράφημα 1.2: Ηλικιακές Ομάδες

Το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων (N=66) είναι πάνω από 41 ετών με το 51,5% να δηλώνει ότι ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και το 45,6% να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών. Μόνο το 2,9% των ερωτηθέντων βρίσκεται ανάμεσα στα 30-40 έτη, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς διευθυντής δεν είναι άνω των 61 ετών.

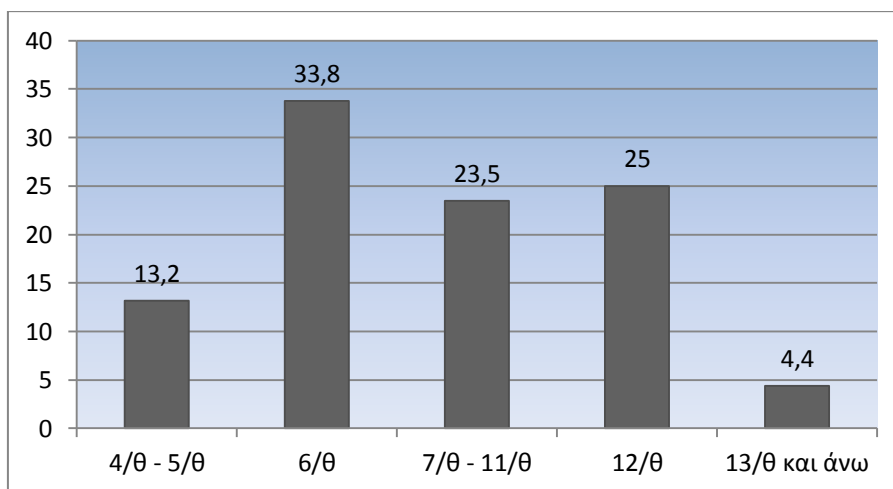
Στο γράφημα 1.3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς την ειδικότητα των διευθυντών.



Γράφημα 1.3: Ειδικότητα διευθυντών σχολικών μονάδων

Όπως είναι εμφανές, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων και σε ποσοστό 97,1% έχουν διοριστεί στη δημόσια εκπαίδευση ως δάσκαλοι και μόνο δύο διευθυντές (3%) έχουν άλλη ειδικότητα (Αγγλικής Γλώσσας και Φυσικής Αγωγής).

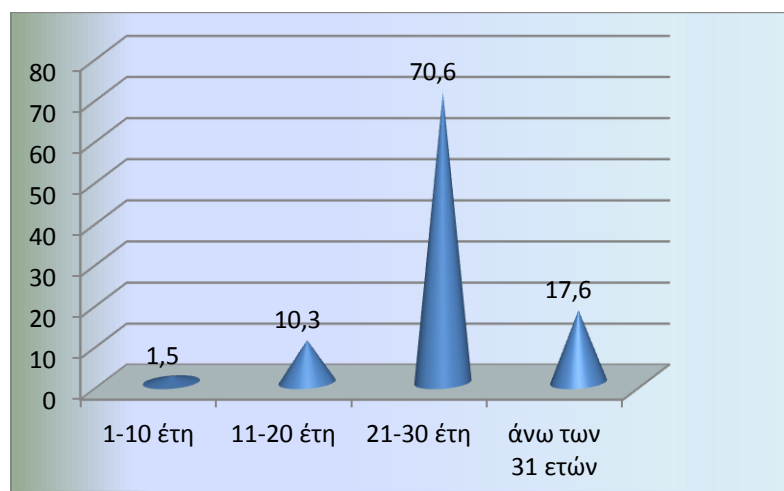
Η οργανικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία ασκούν καθήκοντα διευθυντή/ντριας οι ερωτώμενοι παρουσιάζεται παρακάτω στο γράφημα 1.4



Γράφημα 1.4: Οργανικότητα σχολικής μονάδας υπηρετήσης

Τα περισσότερα υποκείμενα (N=59) υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία και επομένως έχουν αρκετά μειωμένο διδακτικό ωράριο ώστε να διευκολύνονται στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Αναλυτικότερα το 33,8% αυτών υπηρετούν σε 6/θέσια δημοτικά σχολεία, το 23,5% σε 7/θέσια έως 11/θέσια σχολεία, το 25% σε 12/θέσια και το 4,4% σε 13/θέσια και άνω σχολεία. Μόνο το 13,2% των διευθυντών υπηρετεί σε μικρότερα σχολεία, δηλαδή 4/θέσια και 5/θέσια.

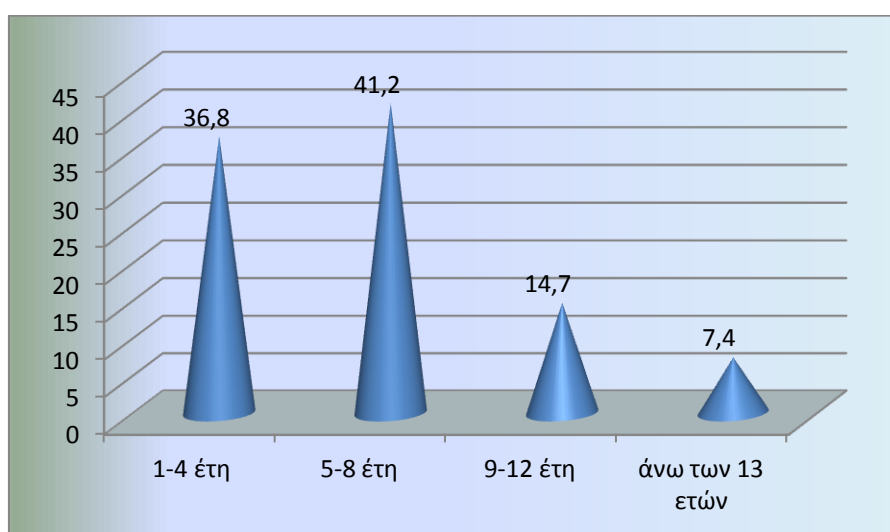
Παρακάτω στο γράφημα 1.5 απεικονίζεται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των υποκειμένων.



Γράφημα 1.5: Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Η πλειονότητα των στελεχών των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 98,5% έχει εργαστεί στο χώρο της εκπαίδευσης πάνω 11 έτη. Συγκεκριμένα, το 10,3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει εκπαιδευτική υπηρεσία από 11-20 έτη, αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (70,6%) δήλωσε ότι υπηρετεί στην εκπαίδευση από 21-30 έτη, ενώ το 17,6% έχει εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των 31 ετών. Μόλις το 1,5% (N=1) απασχολείται σχετικά πρόσφατα στην εκπαίδευση έχοντας υπηρεσία έως 10 έτη.

Τέλος στο γράφημα 1.6 παρουσιάζεται η συνολική διοικητική υπηρεσία των υποκειμένων.



Γράφημα 1.6: Συνολική διοικητική υπηρεσία

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα το κύριο ποσοστό των διευθυντών (77,9%) διανύει την πρώτη ή δεύτερη θητεία του σε διευθυντική θέση αφού το 36,8% δήλωσε ότι έχει διοικητική υπηρεσία από 1-4 έτη και το 41,2% δήλωσε ότι ασκεί διοικητικά καθήκοντα από 5-8 έτη. Αρκετά μειωμένα εμφανίζονται τα ποσοστά των στελεχών που έχουν μεγάλη διοικητική υπηρεσία με το 14,7% να δηλώνει ότι η διοικητική του υπηρεσία είναι από 9-12 έτη και το 7,4% να επιλέγει πάνω από 13 έτη.

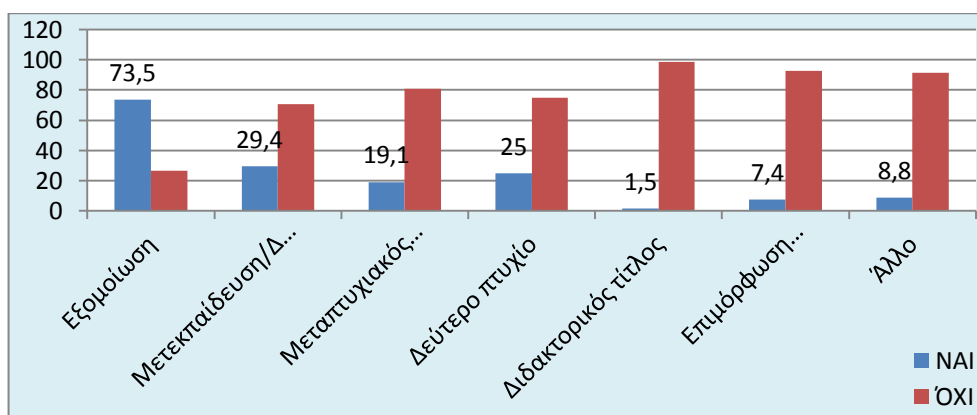
Στον πίνακα 1.7 παρουσιάζονται αναλυτικά τα επιπλέον πτυχία και τα πρόσθετα επιστημονικά εφόδια των στελεχών του τελευταίου επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης.

Πρόσθετα πτυχία				
	ναι		όχι	
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εξομοίωση	50	73,5	18	26,5
Μετεκπαίδευση Διδασκαλείο	20	29,4	48	70,6
Δεύτερο πτυχίο	17	25,0	51	75,0
Μεταπτυχιακός τίτλος	13	19,1	55	80,9
Διδακτορικός τίτλος	1	1,5	67	98,5
Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ	5	7,4	63	92,6
Άλλο	6	8,8	62	91,2

Πίνακας 1.2: Πρόσθετα πτυχία

Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα, όπως παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (73,5%) έχει πτυχίο εξομοίωσης γεγονός που σημαίνει ότι ο βασικός πυρήνας τους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Όσον αφορά άλλους επιστημονικούς τίτλους, πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού τους στην εκπαίδευση, παρατηρείται ότι το 29,4% έχει δίπλωμα Διδασκαλείου, το 25% έχει δεύτερο πτυχίο, μόνο το 19,1% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και ιδιαίτερα μειωμένο, δηλαδή 1,5%, είναι το ποσοστό των διευθυντών που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης. Το 7,4% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιπλέον επιμορφωτικά προγράμματα ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ και το 8,8% έχει άλλου είδους επιμόρφωση όπως τρίμηνη παρακολούθηση σε ΠΕΚ, διετής μετεκπαίδευση στη Γερμανία, πιστοποίηση Η/Υ. Στο γράφημα 1.7 γίνεται η σχηματική απεικόνιση των παραπάνω επιστημονικών προσόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων:



Γράφημα 1.7: Πρόσθετα Πτυχία

5.2 Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των διευθυντών σχολικών μονάδων

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δύο μέρη, όπου στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του ερευνώμενου πληθυσμού και στο δεύτερο οι απόψεις τους για την αξιολόγηση και το ρόλο τους ως αξιολογητές. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ομαδοποιηθήκαν και αναλύονται παρακάτω ως εξής:

5.2.1 Αναγκαιότητα και στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

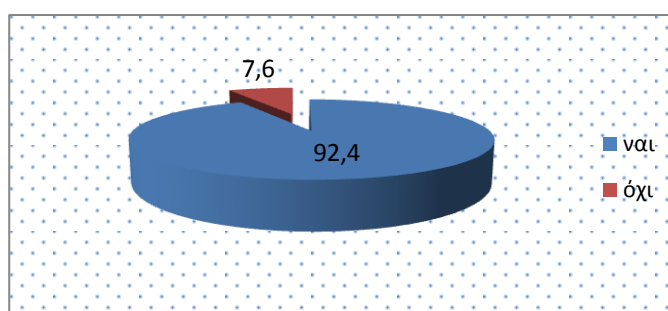
Στην προσπάθεια μας να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των απόψεων των υποκειμένων τέθηκαν δύο παρόμοιες ερωτήσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Αρχικά, στον πίνακα 2.1.1 παρουσιάζονται οι θέσεις των στελεχών των σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, μιας από τις λειτουργίες της διοίκησης.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	ναι	61	89,7	92,4	92,4
	όχι	5	7,4	7,6	100,0
	Σύνολο	66	97,1	100,0	
Ελλιπείς	9	2	2,9		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 2.1.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση λοιπόν, αν πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, το 92,4% των υποκειμένων είναι θετικά διακείμενο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και μόνο το 7,6% έχει αντίθετη άποψη, όπως απεικονίζεται στο γράφημα 2.1.1 σύμφωνα πάντα με τις έγκυρες απαντήσεις.



Γράφημα 2.1.1: Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

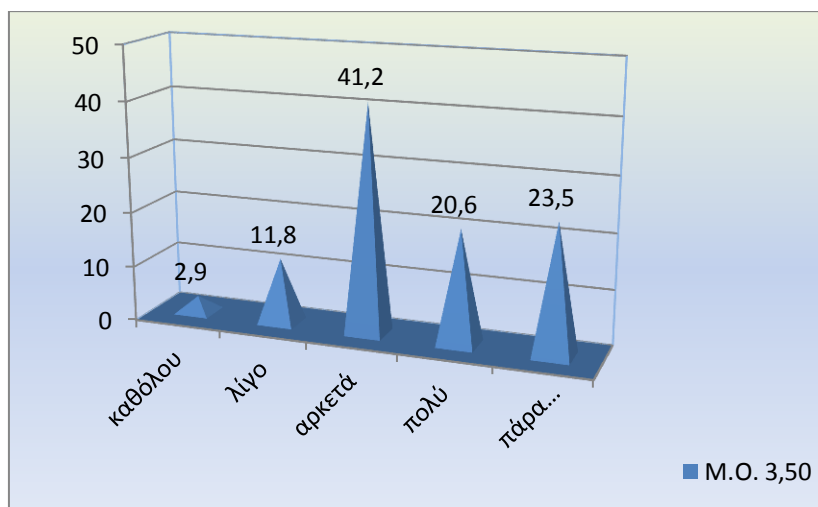
Στον πίνακα 2.1.2 παρατίθενται οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπ/κών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης		
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	2	2,9
λίγο	8	11,8
αρκετά	28	41,2
πολύ	14	20,6
πάρα πολύ	16	23,5
Σύνολο	68	100,0

Πίνακας 2.1.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφού το 41,2% απάντησε αρκετά, το 20,6% πολύ και το 23,5% πάρα πολύ έναντι του 11,8% που συμφωνεί λίγο και του 2,9% που απάντησε καθόλου.

Στο παρακάτω γράφημα σχηματοποιείται η τάση που προκύπτει από τις απόψεις των υποκειμένων για σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα στην εκπαίδευση.



Γράφημα 2.1.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Στη συνέχεια στον πίνακα 2.1.3 απεικονίζονται οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τους στόχους που εξυπηρετεί η εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί:						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας	68	11,8	8,8	39,7	23,5	16,2
την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου του	68	8,8	2,9	29,4	32,4	26,5
την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης	68	7,4	11,8	26,5	32,4	22,1
την ενημέρωση των γονιών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	67	23,9	16,4	35,8	13,4	10,4
την ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς	68	13,2	19,1	22,1	33,8	11,8
τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	68	14,7	13,2	25,0	27,9	19,1
την επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών	68	13,2	11,8	32,4	25,0	17,6
την αύξηση του κύρους των αξιολογητών	68	44,1	19,1	17,6	11,8	7,4
την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	68	17,6	30,9	19,1	20,6	11,8

Πίνακας 2.1.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης

Ως προς τη στοχοθεσία εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας για τους διδάσκοντες, οι διευθυντές πιστεύουν ότι εξυπηρετεί τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας, αφού το 39,7% απάντησε στο ερώτημα αρκετά, το 23,5% πολύ, το 16,2% πάρα πολύ έναντι του 11,8% που απάντησε καθόλου και του 8,8% που επέλεξε λίγο.

Περισσότεροι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού μέσω της ανατροφοδότησης (Μ.Ο. 3,65) σύμφωνα με το 88,3% (αρκετά 29,4%, πολύ 32,4%, πάρα πολύ 26,5%) καθώς μόνο το 2,9% απάντησε λίγο και το 8,8% καθόλου.

Παρομοίως διαμορφώνονται οι απόψεις τους σε σχέση με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η αξιολόγηση στην επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών

εκπαίδευσης με το 81% να συμφωνεί αρκετά (26,5%), πολύ (32,4%) ή πάρα πολύ (22,1%) και τους υπόλοιπους να συμφωνούν λίγο (11,8%) ή καθόλου (7,4%).

Επίσης, δεν υποστηρίζουν ιδιαίτερα την εφαρμογή της αξιολόγησης που εξυπηρετεί την ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 2,70) αφού το 23,9% απάντησε καθόλου, το 16,4% λίγο, το μεγαλύτερο ποσοστό (35,8%) τηρεί ενδιάμεση στάση επιλέγοντας αρκετά και μόνο το 13,4% υποστηρίζει πολύ και το 10,4% πάρα πολύ.

Οι απόψεις των διευθυντών εμφανίζονται μοιρασμένες για τη συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς με το 13,2% να μην την υποστηρίζει καθόλου, το 19,1% λίγο, το 22,1% αρκετά, το 33,8% πολύ και το 11,8% πάρα πολύ.

Ανάλογα διατυπώνονται οι απόψεις τους ως προς τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και την επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το 72% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (αρκετά 25%, πολύ 27,9%, πάρα πολύ 19,1%) έναντι του 13,2% που επέλεξε λίγο και του 14,7% που απάντησε καθόλου στη συγκεκριμένη πρόταση. Το 75% των ίδιων υποκειμένων εκτιμά ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών (αρκετά 32,4%, πολύ 25%, πάρα πολύ 17,6%) έναντι του 11,8% που εμφανίζεται διστακτικό απαντώντας λίγο και του 13,2% που είπε καθόλου.

Πολλοί είναι εκείνοι (60,2%) που υποστηρίζουν ότι η αξιολογική διαδικασία δε θα προσδώσει επιπλέον κύρος στους αξιολογητές αφού το 44,1% απάντησε καθόλου, το 19,1% λίγο, το 17,6% εκτιμά ότι μπορεί να συμβεί αρκετά και μόνο το 19,2% εμφανίζεται περισσότερο σίγουρο απαντώντας πολύ σε ποσοστό 11,8% ή πάρα πολύ σύμφωνα με το 7,4%.

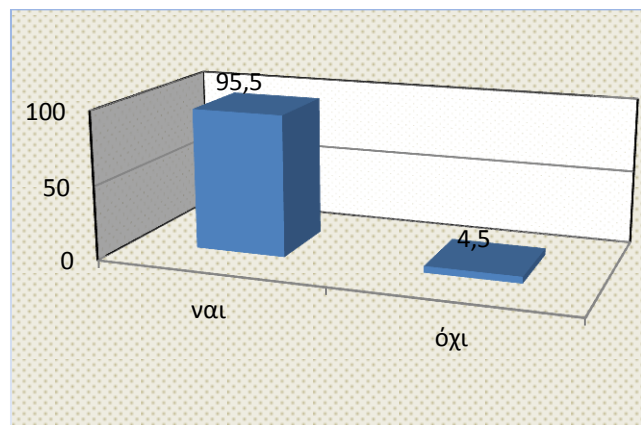
Τέλος, δεν εμφανίζονται πεπεισμένοι για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από την Πολιτεία και συνεπώς τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής αφού το 48,5% απάντησε καθόλου και το 30,9% λίγο, όπως επίσης επιφυλακτικό είναι το 19,1% που επέλεξε αρκετά και περισσότερο αισιόδοξο είναι το 32,4% των διευθυντών με το 20,6% να απαντά πολύ και το 11,8% πάρα πολύ.

Εκτός από τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για την επιρροή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρεχόμενη εκπαίδευση, τους ζητήθηκε να καταθέσουν την άποψή τους για τη συμβολή της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, και επομένως και των ιδίων, στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στον πίνακα 2.1.4 καταγράφονται οι θέσεις τους.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	ναι	64	94,1	95,5	95,5
	όχι	3	4,4	4,5	100,0
	Σύνολο	67	98,5	100,0	
Ελλιπείς	9	1	1,5		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 2.1.4: Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης

Οι διευθυντές στο σύνολο τους και σε ποσοστό 95,5% εκτιμούν ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των στελεχών που υπηρετούν την εκπαίδευση για τη βελτίωσή της και μόνο το 4,5% έχει αντίθετη άποψη όπως προκύπτει και από το γράφημα 2.1.4.



Γράφημα 2.1.3: Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης

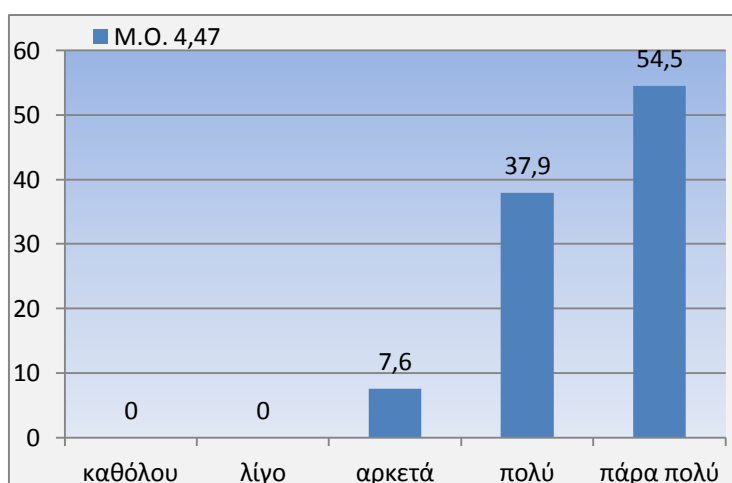
5.2.2 Η λειτουργία και η εφαρμογή της αξιολόγησης

Η εφαρμογή και η λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά συνδέεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ζητήθηκε επομένως από τα στελέχη των σχολικών μονάδων να καταθέσουν τις απόψεις τους σε ποιο βαθμό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα το επίπεδο των εκπαιδευτικών και των στελεχών που υπηρετούν την εκπαίδευση στην επίτευξη της ποιότητας. Οι απόψεις αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 2.2.1 που ακολουθεί:

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται από το ποιοτικό επίπεδο των στελεχών και των εκπαιδευτικών					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	αρκετά	5	7,4	7,6	7,6
	πολύ	25	36,8	37,9	45,5
	πάρα πολύ	36	52,9	54,5	100,0
	Σύνολο	66	97,1	100,0	
Ελλείψεις	9	2	2,9		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 2.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό δυναμικό

Παραστατική απεικόνιση της συγκέντρωσης των απαντήσεων των υποκειμένων μας δίνει το επόμενο γράφημα.



Γράφημα 2.2.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό δυναμικό

Το ποιοτικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης προσδιορίζεται μέσω της αξιολόγησής του. Υιοθετώντας την προσέγγιση που συνδέει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το ζήτημα που προκύπτει είναι ποιο χαρακτήρα θα πρέπει να έχει η αξιολογική διαδικασία, ώστε να εξυπηρετεί τη λειτουργία αυτή. Στον πίνακα 2.2.2 παρουσιάζονται οι προσδοκίες των διευθυντών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας προκειμένου όμως να εξυπηρετείται η παραπάνω προσέγγιση.

Χαρακτήρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
ανατροφοδοτικός	67	6,0	3,0	14,9	26,9	49,3
ελεγκτικός	66	33,3	33,3	19,7	10,6	3,0
ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός	67	13,4	19,4	25,4	22,4	19,4

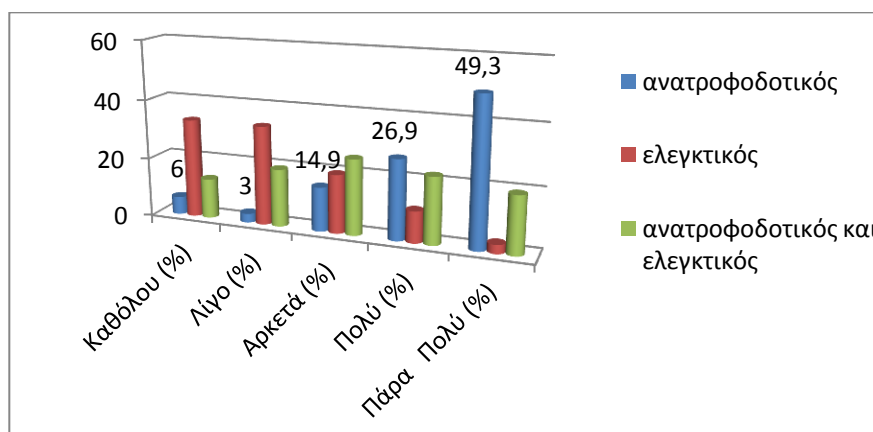
Πίνακας 2.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολόγησης

Αναφορικά με το χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση το 91,1% των υποκειμένων υποστηρίζει την ανατροφοδότηση με το 14,9% να απαντά αρκετά, το 26,9% πολύ και το 49,3% πάρα πολύ. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δε συμφωνούν καθόλου (6%) ή συμφωνούν λίγο (3%).

Σχεδόν αντίθετες εμφανίζονται οι απόψεις τους ως προς τον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα το 33,3% τάσσεται υπέρ του ελέγχου σε διαφορετικό βαθμό βέβαια (αρκετά 19,7%, πολύ 10,6% και πάρα πολύ 3%) και οι υπόλοιποι είτε συμφωνούν λίγο, σε ποσοστό 33,3%, είτε διαφωνούν με αυτή τη διάσταση της αξιολόγησης (καθόλου 33%).

Οι απόψεις των ερωτηθέντων εμφανίζονται μοιρασμένες στην περίπτωση που η αξιολογική διαδικασία συνδυάζει την ανατροφοδότηση με τον έλεγχο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (25,4%) συμφωνεί αρκετά με το συνδυασμό, το 22,4% πολύ, το 19,4% πάρα πολύ όπως ακριβώς το ίδιο ποσοστό (19,4%) συμφωνεί λίγο και το 13,4% καθόλου.

Η σχηματική απεικόνιση των παραπάνω δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία οι διευθυντές υποστηρίζουν αρχικά την αξιολόγηση που λειτουργεί υπέρ της ανατροφοδότησης και πολύ λιγότερο την ελεγκτική της λειτουργία, παρουσιάζεται καλύτερα στο γράφημα 2.2.2.



Γράφημα 2.2.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για το χαρακτήρα της

Κατόπιν οι διευθυντές κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την απουσία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τριάντα περίπου έτη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και για τους λόγους που συνιστούν απαραίτητη πλέον την εφαρμογή της.

Αρχικά στον πίνακα 2.2.3 παρουσιάζονται οι απόψεις των διευθυντών ως προς τις συνέπειες της μη εφαρμογής της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Η απουσία της αξιολόγησης			
	Απαντήσεις		Ποσοστό επί των συμμετεχόντων
	N	Ποσοστό	
λειτουργήσε προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης	5	3,7%	7,5%
λειτουργήσε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	42	31,3%	62,7%
οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	39	29,1%	58,2%
ενίσχυσε την εκπαιδευτική ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών	32	23,9%	47,8%
δεν επηρέασε ούτε θετικά ούτε αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου έργου	13	9,7%	19,4%
άλλο	3	2,2%	4,5%
Σύνολο	134	100,0%	200,0%

Πίνακας 2.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για τα αποτελέσματα από την απουσία αξιολόγησης

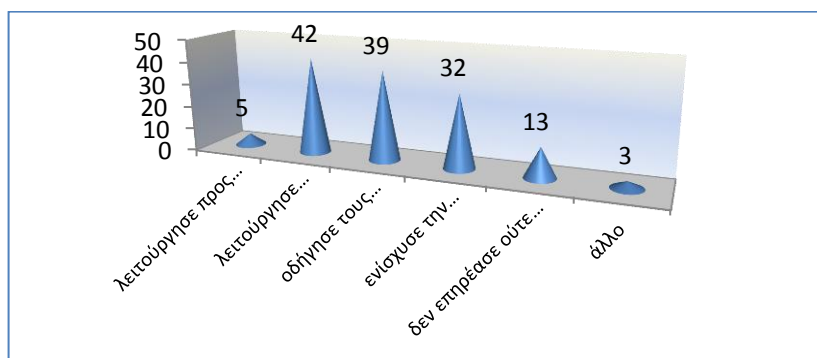
Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα η απουσία της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ωφέλησε τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες και συγκεκριμένα το 62,7% αυτών αρχικά εκτιμούν ότι η μη εφαρμογή αξιολογικής διαδικασίας επί πολλά έτη λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και δεύτερον το 58,2% υποστηρίζει ότι οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια. Εντελώς αντίθετη άποψη έχει το 7,5% των ερωτηθέντων, σύμφωνα με το οποίο η απουσία της αξιολόγησης λειτούργησε προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης καθώς επίσης και το 47,8% των υποκειμένων που υποστηρίζει ότι έλλειψη αξιολόγησης ενίσχυσε την εκπαιδευτική ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που δε συνδέει την ποιότητα της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση, καθώς σύμφωνα με το 19,4% των ερωτηθέντων η απουσία

αξιολογικού συστήματος των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε ούτε θετικά ούτε αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου έργου. Το 4,5% των ερωτηθέντων πρόσθεσαν και άλλες απαντήσεις, όπως ότι μηδένισε το κίνητρο του καλώς εννοούμενου ανταγωνισμού, λειτούργησε εις βάρος των μαθητών, οι οποίες ως αρνητικές συνέπειες θα χαρακτηρίζονταν.

Στο γράφημα 2.2.3 απεικονίζονται παραστατικά οι απαντήσεις των υποκειμένων για την πολυετή απουσία της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα.



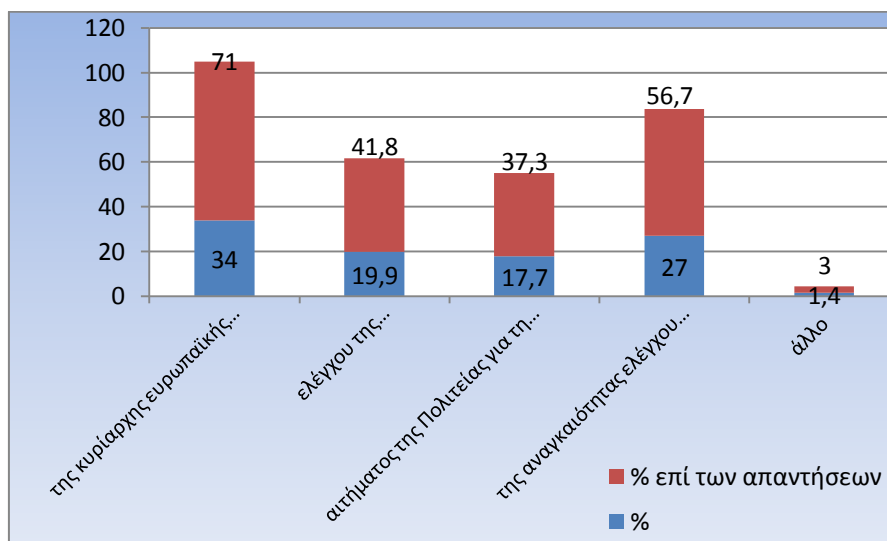
Γράφημα 2.2.3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για τα αποτελέσματα από την απουσία αξιολόγησης

Ακολουθεί ο πίνακας 2.2.4 που απεικονίζει τις απόψεις των διευθυντών στο επόμενο ερώτημα αναφορικά με τους λόγους, οι οποίοι κατευθύνουν την Πολιτεία να προωθήσει την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ενός νέου αξιολογικού συστήματος.

Η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα:			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
	N	Ποσοστό %	
της κυρίαρχης ευρωπαϊκής τάσης για σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας	48	34,0%	71,6%
ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	28	19,9%	41,8%
αιτήματος της Πολιτείας για τη δημιουργία ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα λογοδοτεί στην κοινωνία	25	17,7%	37,3%
της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	38	27,0%	56,7%
άλλο	2	1,4%	3,0%
Σύνολο	141	100,0%	210,4%

Πίνακας 2.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τους λόγους προώθησης της αξιολόγησης

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων για τους λόγους που κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση ενός αξιολογικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το 71,6% των υποκειμένων αντιμετωπίζει την ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης ως αποτέλεσμα της κυρίαρχης ευρωπαϊκής τάσης για σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας. Ακολουθούν εκείνοι που εκτιμούν ότι η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου του κόστους της εκπαίδευσης συνολικά σε σχέση με το παραγόμενο αποτελέσματος. Πρόκειται για άποψη που υιοθετείται από το 56,7% των ερωτηθέντων στελεχών. Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες (41,8%) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση εστιάζει κυρίως στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, το 37,3% πιστεύει ότι η προώθηση της αξιολόγησης οφείλεται στην απαίτηση της Πολιτείας να δημιουργήσει ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα λογοδοτεί στην κοινωνία. Ωστόσο, υπάρχει το 3% οι οποίοι κατέθεσαν άλλη απάντηση, που σχετίζεται με τη δύσκολη οικονομική συγκυρία που επικρατεί στη χώρα γενικότερα. Καλύτερη απεικόνιση των εκτιμήσεων των διευθυντών γίνεται στο γράφημα 2.2.4 που έπεται.



Γράφημα 2.2.4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τους λόγους προώθησης της αξιολόγησης

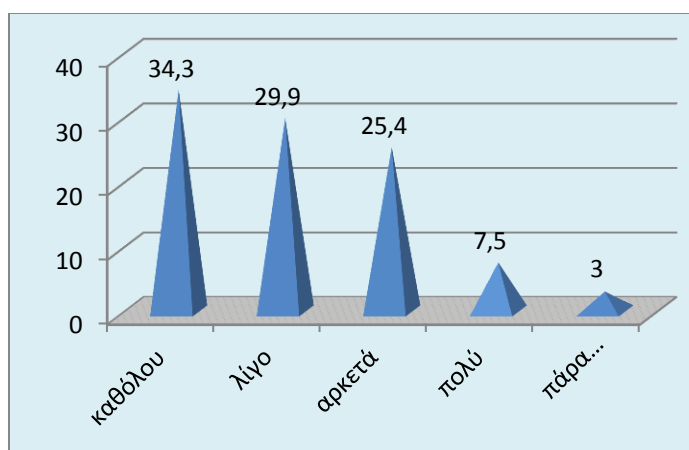
Στην τελευταία ερώτηση του της ερευνητικής προσπάθειας οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους κατά πόσο είναι εφικτή μια αντικειμενική, αξιοκρατική και αδιάβλητη αξιολογική διαδικασία στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στον πίνακα 2.2.5 παρουσιάζονται αναλυτικά οι εκτιμήσεις τους.

Εφαρμογή αντικειμενικής, αξιοκρατικής και αδιάβλητης αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	καθόλου	23	33,8	34,3	34,3
	λίγο	20	29,4	29,9	64,2
	αρκετά	17	25,0	25,4	89,6
	πολύ	5	7,4	7,5	97,0
	πάρα πολύ	2	2,9	3,0	100,0
	Σύνολο	67	98,5	100,0	
Ελλιπείς	9	1	1,5		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 2.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν εμφανίζονται πεπεισμένοι για τη δυνατότητα εφαρμογής μιας αντικειμενικής, αξιοκρατικής και αδιάβλητης αξιολογικής διαδικασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφού το 34,3% απάντησε καθόλου, το 29,9% λίγο μόνο το 25,4% επέλεξε αρκετά και βέβαια ελάχιστοι είναι εκείνοι που είπαν πολύ (7,5%) και πάρα πολύ (3%).

Σαφέστερη εικόνα των εκτιμήσεων των ερωτηθέντων για μια ενδεχόμενη ουσιαστική, αποτελεσματική και αμερόληπτη αξιολόγηση παρουσιάζεται στο γράφημα 2.2.5



Γράφημα 2.2.5: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

5.2.3 Φορείς και μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να προσδιορίσουν τα κατάλληλα πρόσωπα που θα μπορούσαν να εμπλακούν και να έχουν λόγο στην

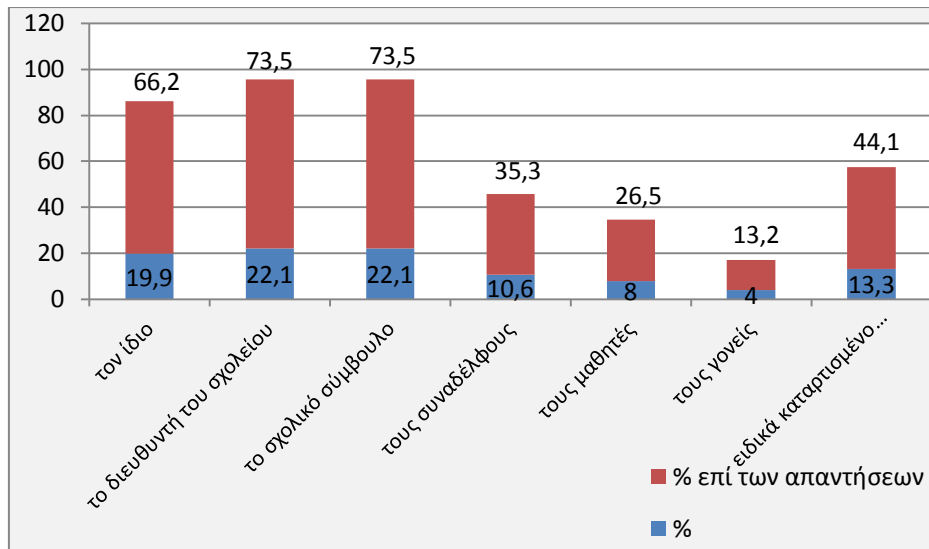
αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν φορείς. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 2.3.1:

Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
	N	Ποσοστό %	
αξιολόγηση από τον ίδιο	45	19,9%	66,2%
αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	50	22,1%	73,5%
αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο	50	22,1%	73,5%
αξιολόγηση από τους συναδέλφους	24	10,6%	35,3%
αξιολόγηση από τους μαθητές	18	8,0%	26,5%
αξιολόγηση από τους γονείς	9	4,0%	13,2%
αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	30	13,3%	44,1%
Σύνολο	226	100,0%	332,4%

Πίνακας 2.3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Ως προς τους φορείς αξιολόγησης που θεωρούν κατάλληλους οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους και συγκεκριμένα σε ποσοστό 73,5% εμπιστεύονται εξίσου τον εαυτό τους όπως επίσης και την κρίση του σχολικού συμβούλου. Ακολουθεί η εμπιστοσύνη που δείχνει το 66,2% των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και το 44,1% των ερωτηθέντων που επιθυμεί η διαδικασία να γίνεται από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή. Λιγότεροι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει από τους συναδέλφους του και τους μαθητές του και πρόκειται για το 35,3% και το 26,5% των συμμετεχόντων αντίστοιχα. Τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση επιθυμεί μόνο το 13,2% των ερωτηθέντων.

Στο γράφημα 2.3.1 απεικονίζονται τα ποσοστά των προτιμήσεων των διευθυντών αναφορικά με όσους θεωρούν ότι μπορούν να έχουν ρόλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού.



Γράφημα 2.3.1: Κατανομή απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Οι φορείς αξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με τις μορφές αξιολόγησης. Έτσι οι ερωτώμενοι διευθυντές εκτός από την καταλληλότητα των φορέων κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους για τις μορφές αξιολόγησης που μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικότερα το έργο του εκπαιδευτικού και παρουσιάζονται στον πίνακα 2.3.2.

Μορφές αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
Ιεραρχική αξιολόγηση	67	7,5	23,9	20,9	32,8	14,9
Εξωτερική αξιολόγηση	68	38,2	25,0	20,6	8,8	7,4
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση	68	5,9	4,4	14,7	42,6	32,4
Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	68	11,8	19,1	26,5	16,2	26,5

Πίνακας 2.3.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών ως προς τις μορφές αξιολόγησης

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, οι διευθυντές εκτιμούν ότι η ιεραρχική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού το 32,8% επέλεξε πολύ, το 14,9% πάρα πολύ και το 20,9%

αρκετά στη συγκεκριμένη πρόταση. Επιφυλακτικό εμφανίζεται το 23,9% που απάντησε λίγο ενώ την απορρίπτει το 7,5% που επέλεξε καθόλου.

Εμφανώς αντίθετοι με την εξωτερική αξιολόγηση είναι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αφού το 38,2% δεν τη θεωρεί καθόλου κατάλληλη, το 25% τη θεωρεί λίγο, το 20,6% αρκετά, ενώ μόλις το 8,8% υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά της πολύ και το 7,4% πάρα πολύ.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως η πλέον κατάλληλη μορφή για τους διευθυντές με το 32,4% να την υποστηρίζει πάρα πολύ και το 42,6% πολύ. Ακολουθεί το 14,7% που απάντησε αρκετά, το 4,4% που απάντησε λίγο και το 5,9% που δεν τη δέχεται καθόλου.

Αναφορικά με το συνδυασμό αποτελεσμάτων της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης υπερισχύουν μεν εκείνοι που συμφωνούν πολύ σε ποσοστό 16,2% και πάρα πολύ σε ποσοστό 26,5% όμως είναι αρκετοί εκείνοι που είτε διατηρούν επιφυλάξεις για τη συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης και πρόκειται για το 26,5% που επέλεξε αρκετά και το 19,1% που απάντησε λίγο είτε απορρίπτουν καθολικά το συνδυασμό των αποτελεσμάτων κατά το 11,8%.

Κατόπιν των ερωτήσεων που αναφέρονταν στους φορείς και τις μορφές αξιολόγησης καθώς και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία τους ζητήθηκε να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι δεύτεροι μπορούν να εμπλακούν στην αξιολογική διαδικασία.

Στον πίνακα 2.3.3 απεικονίζονται οι εκτιμήσεις των υποκειμένων αναφορικά με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

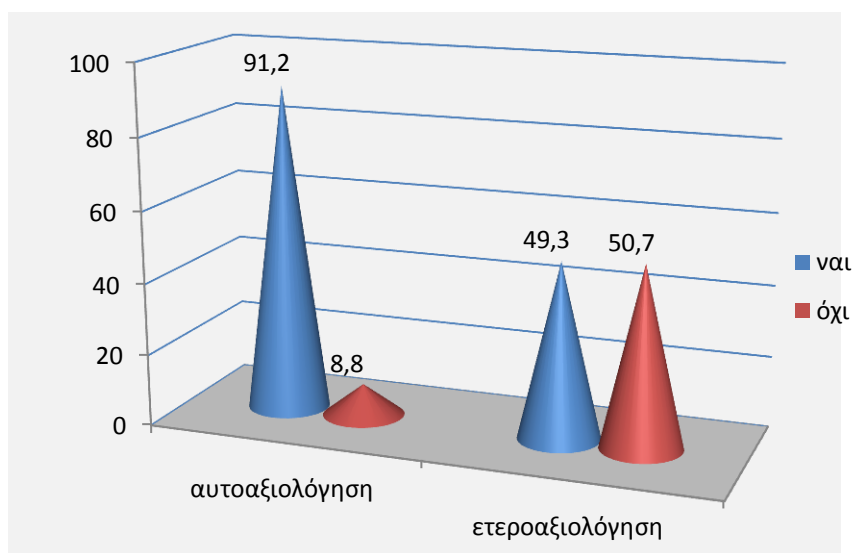
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες				
	αυτοαξιολόγησης		ετεροαξιολόγησης	
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ναι	62	91,2	33	49,3
όχι	6	8,8	34	50,7
Σύνολο	68	100,0	67	100,0

Πίνακας 2.3.3: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Οι διευθυντές δείχνουν να εμπιστεύονται την κρίση των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση αφού το 91,2% απάντησε ναι και μόνο το 8,8% απάντησε όχι.

Στην ετεροαξιολόγηση οι απόψεις είναι μοιρασμένες με το 49,3% να συμφωνεί με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες, όπως είναι ο θεσμός του μέντορα και η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, και το 50,3% να έχει αντίθετη άποψη, εκτιμώντας ενδεχομένως ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αξιολόγησης.

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης παρουσιάζονται σχηματικά στο γράφημα 2.3.2 που ακολουθεί.



Γράφημα 2.3.2: Κατανομή συχνότητων των απόψεων των διευθυντών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

5.2.4 Προϋποθέσεις και κριτήρια αξιολόγησης

Σε δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια ομάδα προτάσεων αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν σε μια ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα διεξαχθεί έτσι ώστε να είναι μια έγκυρη, ωφέλιμη και αποτελεσματική διαδικασία για τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Στον πίνακα 2.4.1 παρουσιάζονται οι απόψεις τους ως προς τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης.

Για μια έγκυρη, ωφέλιμη και αποτελεσματική αξιολόγηση πρέπει να:						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
προηγηθεί αξιολόγηση του αξιολογητή	66	4,5	1,5	4,5	24,2	65,2
προηγηθεί επιμόρφωση του αξιολογητή στη διαδικασία	66	1,5	1,5	3,0	21,2	72,7
εξασφαλιστεί η αποδοχή και η συναίνεση των εκπαιδευτικών	68	2,9	13,2	10,3	25,0	48,5
δοθούν πρόσθετα οικονομικά κίνητρα στον αξιολογητή	65	43,1	24,6	18,5	7,7	6,2
προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία	66	1,5	3,0	4,5	33,3	57,6
συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων	68	1,5	7,4	8,8	26,5	55,9

Πίνακας 2.4.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τις προϋποθέσεις αξιολόγησης

Οι διευθυντές, στην πλειοψηφία τους (αθροιστικά: 89,4%), εκτιμούν ότι για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας πρέπει να προηγηθεί αξιολόγηση του αξιολογητή με το 65,2% να απαντά πάρα πολύ, το 24,2% πολύ και το 4,5% αρκετά. Ελάχιστο είναι το ποσοστό (1,5%) που απάντησε λίγο ή και καθόλου (4,5%).

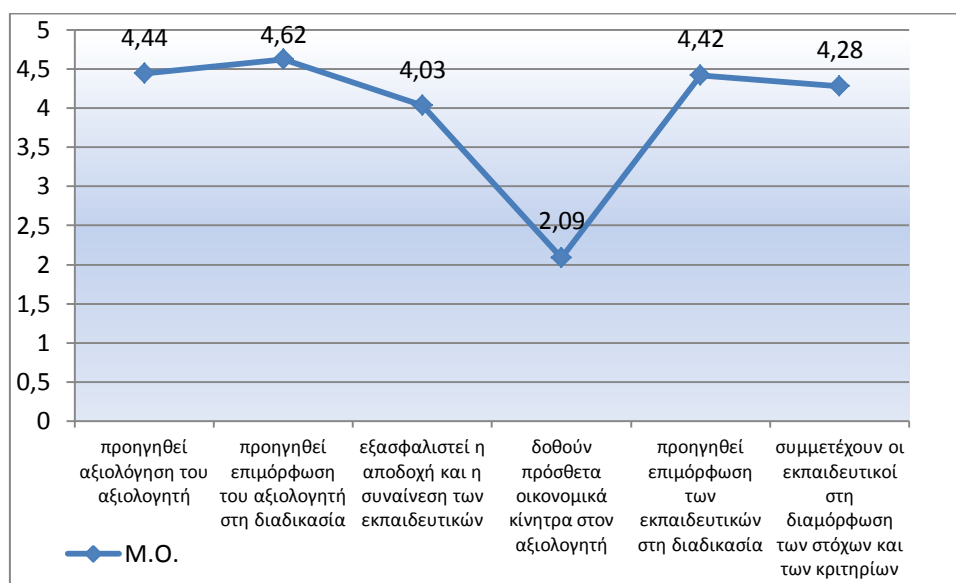
Ως ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση κρίνεται η επιμόρφωση του αξιολογητή στη διαδικασία από το 93,9% των ερωτηθέντων καθώς το 72,7% δήλωσε ότι πρέπει να προηγηθεί η επιμόρφωσή του πάρα πολύ και το 21,2% πολύ. Λίγοι είναι εκείνοι που δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην επιμόρφωση καθώς το 3% απάντησε αρκετά το 1,5% λίγο και το 1,5% καθόλου. Παρομοίως διαμορφώνονται οι απόψεις τους για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία με το 57,6% να απαντά πάρα πολύ και το 33,3% πολύ έναντι όσων δεν τη θεωρούν βασική προϋπόθεση αφού το 4,5% είπε αρκετά, το 3% λίγο και το 1,5% καθόλου.

Εξίσου σημαντική για μια αποτελεσματική αξιολόγηση κρίνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων αφού το 55,9%

απάντησε πάρα πολύ, το 26,5% πολύ, το 8,8% αρκετά και μόνο το 7,4% είτε λίγο ή καθόλου το 1,5%. Για την πλειοψηφία των διευθυντών απαιτείται να εξασφαλιστεί η συναίνεση και η αποδοχή των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα το 48,5% επέλεξε ως απάντηση πάρα πολύ, το 25% πολύ και το 10,3% αρκετά. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δε τη θεωρούν καθόλου σημαντική (2,9%) και λίγοι εκείνοι που είπαν λίγο (13,2%).

Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης δε συνδέεται με πρόσθετα οικονομικά κίνητρα στον αξιολογητή σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των διευθυντών. Έτσι με τη συγκεκριμένη πρόταση το 43,1% δε συμφωνεί καθόλου, το 24,6% συμφωνεί λίγο και το 18,5% αρκετά ενώ μόνο το 7,7% συμφωνεί πολύ και το 6,2% πάρα πολύ.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και με βάση το μέσο όρο των δηλώσεων των υποκειμένων στις προτάσεις, όπως απεικονίζεται στο διάγραμμα 5.1, είναι εμφανές ότι αποδέχονται σχεδόν όλες τις προϋποθέσεις στο μέγιστο βαθμό εκτός από την απόδοση οικονομικών κινήτρων στον αξιολογητή.



Γράφημα 2.4.1 Κατανομή μέσου όρου των δηλώσεων των διευθυντών για τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης

Παρακάτω στον πίνακα 2.4.2 εκτίθενται οι δηλώσεις των διευθυντών αναφορικά με τα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια ουσιαστική αξιολογική διαδικασία.

Κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ(%)
η επιστημονική κατάρτιση	67	3,0	13,4	31,3	25,4	26,9
η διδακτική ικανότητα και ετοιμότητα	67	1,5	1,5	6,0	29,9	61,2
η παιδαγωγική ικανότητα	67	0,0	0,0	9,0	25,4	65,7
η συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο	67	4,5	9,0	29,9	34,3	22,4
η συνεργασία με το διευθυντή	67	0	1,5	20,9	32,8	44,8
η συνεργασία με τους συναδέλφους	67	0,0	0,0	10,4	37,3	52,2
η συνεργασία με τους γονείς	67	0,0	3,0	20,9	37,3	38,8
η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση καθηκόντων	67	0,0	0,0	1,5	22,4	76,1
ανάληψη πρωτοβουλιών, προσπάθεια, ενδιαφέρον για το έργο και συνολική δράση	67	1,5	0,0	6,0	25,4	67,2
η ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα, η δράση εκτός σχολείου	67	7,5	13,4	25,4	29,9	23,9

Πίνακας 2.4.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα οι διευθυντές είναι υποστηρικτές των ανωτέρω κριτηρίων, σύμφωνα με τα οποία πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Αρχικά η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση καθηκόντων αναδεικνύεται σε κυρίαρχο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Μ.Ο. 4,75) καθώς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πάρα πολύ κατά το 76,1% ή πολύ κατά το 22,4% και αρκετά κατά το 1,5%.

Η παιδαγωγική ικανότητα αλλά και η διδακτική ικανότητα και ετοιμότητα αποτελούν βασικά σημεία στα οποία πρέπει να κρίνεται ο εκπαιδευτικός (Μ.Ο. 4,48) σύμφωνα με το 91,1% των διευθυντών. Συγκεκριμένα το 65,7% κρίνει ότι η παιδαγωγική ικανότητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πάρα πολύ και το 25,4% πολύ ενώ τη σημαντικότητα της διδακτικής ικανότητας και ετοιμότητας υποστηρίζει πάρα πολύ το 61,2% και πολύ το 29,9%. Το υπόλοιπο 9% εκτιμά ότι η παιδαγωγική ικανότητα πρέπει να αξιολογείται αρκετά ενώ το ίδιο ποσοστό στη διδακτική διαμοιράζεται στο 6% που απάντησε αρκετά, στο 1,5% που απάντησε λίγο και στο 1,5% καθόλου.

Τα στελέχη των σχολικών μονάδων, σε ποσοστό 100%, δίνουν μεγάλη βαρύτητα

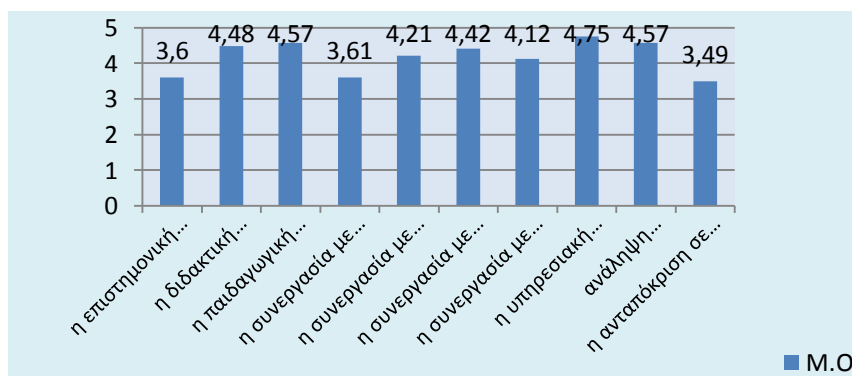
στη συνεργασία του εκπαιδευτικού ως κριτήριο αξιολόγησης αρχικά με τους συναδέλφους του, με το 10,4% να απαντά αρκετά, το 37,3% πολύ και το 52,2% πάρα πολύ. Το 98,5% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι πρέπει να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή (αρκετά 20,9%, πολύ 32,8%, πάρα πολύ 44,8%) και μόνο το 1,5% απάντησε λίγο. Μικρότερη σημασία αποδίδουν στη συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο (Μ.Ο. 3,61) με το 86,6% να την αποδέχεται ως κριτήριο και ειδικότερα το 29,9% αρκετά, το 34,3% πολύ και το 22,4% πάρα πολύ ενώ για το 13,5% των ερωτηθέντων δεν έχει ιδιαίτερη σημασία (λίγο 9% και καθόλου 4,5%). Συγκριτικά με το σχολικό σύμβουλο μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να έχει η συνεργασία με τους γονείς σύμφωνα με το 97% (αρκετά 20,9%, πολύ 37,3%, πάρα πολύ 38,8%) καθώς μόνο το 3% απάντησε λίγο.

Σημαντικό παράγοντα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί η συνολικότερη δράση του στο σχολικό περιβάλλον, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον του για το έργο και η ανάληψη πρωτοβουλιών σύμφωνα με το 98,6% καθώς το 6% απάντησε αρκετά, το 25,4% πολύ και το 67,2% πάρα πολύ ενώ μόνο το 1,5% απάντησε ότι τα παραπάνω πρέπει να αξιολογούνται λίγο.

Αρκετούς υποστηρικτές συγκεντρώνει και το κριτήριο της ανταπόκρισης σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα και η δράση εκτός σχολείου αφού το 25,4% απάντησε αρκετά, το 29,9% πολύ και το 23,9% πάρα πολύ ενώ μόνο το 7,5% απάντησε καθόλου και το 13,4%.

Οι διευθυντές εκτιμούν ότι η επιστημονική κατάρτιση είναι μεν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης σύμφωνα με το 83,6%, οι οποίοι απάντησαν αρκετά σε ποσοστό 31,3%, πολύ το 25,4% ή πάρα πολύ το 26,9% όμως υπάρχει το 3% που δεν την αποδέχεται καθόλου και το 13,4% που την αποδέχεται λίγο.

Οι δηλώσεις των διευθυντών παρουσιάζονται με βάση το μέσο όρο στο γράφημα 2.4.2 προσφέροντας τη δυνατότητα μιας γενικότερης σύγκρισης των κριτηρίων.



Γράφημα 2.4.2: Κατανομή μέσου όρου των απόψεων των διευθυντών για τα κριτήρια

5.2.5 Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

Σημαντικό τομέα της έρευνας αποτέλεσε η συμβολή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού τόσο για τον ίδιο όσο και για την εκπαίδευση συνολικά, η πρακτική αξιοποίησή τους και οι πιθανές συνέπειες που θα προκύψουν σε πιθανή εφαρμογή της αξιολόγησης με συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου. Ειδικότερα στον πίνακα 2.5.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των στελεχών των σχολικών μονάδων αναφορικά με τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις εφαρμογής της αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης:						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	67	13,4	17,9	35,8	14,9	17,9
θα λειτουργήσουν ως κίνητρο ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αύξησης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών	68	10,3	13,2	33,8	25,0	17,6
θα συμβάλουν στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών	68	10,3	23,5	30,9	22,1	13,2
θα συμβάλουν στη βελτίωση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών	68	8,8	8,8	35,3	27,9	19,1
θα ενισχύσουν την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών	68	8,8	30,9	29,4	14,7	16,2
θα συμβάλουν στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών	68	29,4	25,0	17,6	22,1	5,9
θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο και τη «συμμόρφωση» των εκπαιδευτικών	68	20,6	17,6	23,5	25,0	13,2
θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	68	22,1	25,0	25,0	20,6	7,4
θα αξιοποιηθούν από τη διοίκηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	68	13,2	36,8	22,1	17,6	10,3
θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	68	5,9	16,2	32,4	22,1	23,5
θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	68	14,7	25,0	33,8	17,6	8,8

Πίνακας 2.5.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα και ειδικότερα ως προς τη συμβολή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης το 35,8% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι αυτό θα συμβεί αρκετά, το 14,9% πολύ και το 17,9% πάρα πολύ καθώς μόνο το 17,9% απάντησε λίγο και το 13,4% καθόλου. Παρόμοια διαμορφώνονται οι απόψεις τους στο ενδεχόμενο να λειτουργήσουν ως κίνητρο ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αύξησης των προσπαθειών στους εκπαιδευτικών αφού μόνο το 23,5% είπε ότι δεν είναι εύκολα εφικτό (καθόλου 10,3% λίγο 13,2%). Αντίθετα το 75,4% υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς με το 33,8% να απαντά αρκετά, το 25% πολύ και το 17,6% πάρα πολύ.

Στην πρόταση για τη συμβολή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών είναι αυξημένο το ποσοστό εκείνων που απάντησαν λίγο (23,5%) και καθόλου (10,3%) και μειωμένο σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση είναι το ποσοστό που απάντησε πάρα πολύ (13,2%) ενώ σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνεται το ποσοστό εκείνων που απάντησε αρκετά (30,9%) και πολύ (22,1%). Ακόμη περισσότεροι είναι εκείνοι οι διευθυντές που θεωρούν ότι τα αποτελέσματα θα συμβάλουν στη βελτίωση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή σε ποσοστό 81,3% (αρκετά 35,3%, πολύ 27,9%, πάρα πολύ 19,1%) και μόλις το 8,8% απάντησε λίγο και καθόλου το άλλο 8,8%.

Αρκετά επιφυλακτικοί εμφανίζονται στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα ενισχύσουν την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών με το 8,8% να υποστηρίζει καθόλου, το 30,9% λίγο και το 29,4% αρκετά. Μόνο το 14,7% και το 16,2% πιστεύουν ότι θα συμβεί πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Αναφορικά με την επιρροή της αξιολόγησης στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών δεν προκύπτει σαφής τάση στις απόψεις των διευθυντών καθώς το 22,1% απάντησε καθόλου, το 20,6% πολύ, το 7,4% πάρα πολύ και το 50% είναι μοιρασμένο σε αρκετά (25%) και λίγο (25%). Την αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υποστηρίζει το 60,3% με το 8,8% να απαντά ότι συμβάλλει πάρα πολύ, το 17,6% πολύ, το 33,8% αρκετά ενώ το 25% εκτιμά ότι θα συμβεί λίγο και το 14,7% καθόλου.

Ως προς τις αρνητικές παραμέτρους των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης το 54,4% (καθόλου 29,4% και λίγο 25%) δε θεωρεί ότι θα συμβάλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών αντίθετα το

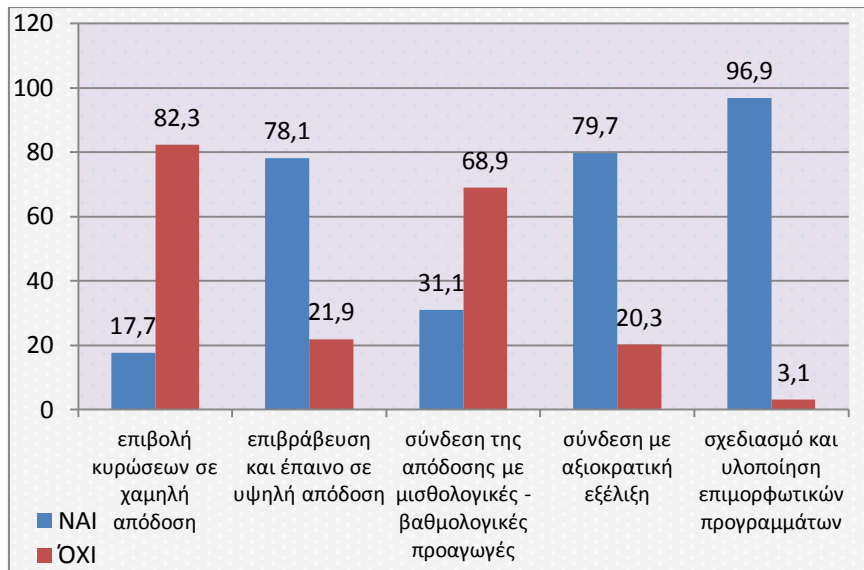
17,6% υποστηρίζει ότι θα συμβεί αρκετά, το 22,1% πολύ και το 5,9% πάρα πολύ. Ωστόσο η πλειοψηφία των διευθυντών εκτιμά ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο και τη «συμμόρφωση» των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα το 23,5% απάντησε στο παραπάνω ερώτημα αρκετά, το 25% πολύ και το 13,2% πάρα πολύ έναντι του 17,6% που απάντησε λίγο και του 20,6% που απάντησε καθόλου. Μεγάλο επίσης είναι το ποσοστό των διευθυντών (78%) που θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς αφού το 32,4% αυτών απάντησε αρκετά, το 22,1% πολύ, το 23,5% πάρα πολύ και μόνο το 16,2% απάντησε λίγο και καθόλου το 5,9%.

Οι απόψεις των διευθυντών δίστανται αναφορικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από την κεντρική διοίκηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος αφού το 50% πιστεύει ότι θα συμβεί (αρκετά 22,1%, πολύ 17,6%, πάρα πολύ 10,3%) και το υπόλοιπο 50% εκτιμά ότι θα συμβεί λίγο σε ποσοστό 36,8% ή καθόλου σε ποσοστό 13,2%.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους διευθυντές, οι οποίοι υποστηρίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, να προσδιορίσουν την πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς εκφράζοντας το βαθμό συμφωνίας τους σε συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στον πίνακα 2.5.2 και απεικονίζονται καλύτερα στο γράφημα 2.5.1 ως εξής:

Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για:										
N=68	επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση		επιβράβευση και έπαινο σε υψηλή απόδοση		σύνδεση της απόδοσης με μισθολογικές - βαθμολογικές προαγωγές		σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη		σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έγκυρες	62 (91,2%)		64 (94,1%)		61 (89,7%)		64 (94,1%)		65 (95,6%)	
Ελλιπείς	6 (8,8%)		4 (5,9%)		7 (10,3%)		4 (5,9%)		3 (4,4%)	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έγκυρες	11	51	50	14	19	42	51	13	63	2
Ποσοστό (%)	16,2	75	73,5	20,6	27,9	61,8	75	19,1	92,6	2,9
Έγκυρο Ποσοστό	17,7	82,3	78,1	21,9	31,1	68,9	79,7	20,3	96,9	3,1

Πίνακας 2.5.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης



Γράφημα 2.5.1: Κατανομή συχνοτήτων των εκτιμήσεων των διευθυντών αναφορικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Καταρχήν πριν την ανάπτυξη των δεδομένων, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά υποκείμενα απέφυγαν να καταθέσουν την άποψη τους, γεγονός που αποδεικνύεται από το αυξημένο ποσοστό των ελλιπών απαντήσεων σε αντίθεση με άλλες προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Στην πρώτη πρόταση για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην περίπτωση που διαπιστωθεί χαμηλή απόδοση το 17,7% των ερωτηθέντων που κατέθεσαν την άποψή τους είναι σύμφωνο για επιβολή κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς ενώ το 82,3% διαφωνεί. Σχεδόν αντίθετες είναι οι απόψεις τους ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την επιβράβευση και τον έπαινο του εκπαιδευτικού στην περίπτωση υψηλής απόδοσης αφού το 78,1% των ερωτηθέντων υποστηρίζει την άποψη αυτή έναντι του 21,9% που διαφωνεί.

Στο καίριο ερώτημα για σύνδεση της απόδοσης, ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης, με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, βάσει των έγκυρων απαντήσεων, το 31,1% των ερωτηθέντων τάσσεται υπέρ, ενώ η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 68,9%, δεν υποστηρίζει τη σύνδεση της απόδοσης με την προαγωγή του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, μεγάλο είναι το ποσοστό των διευθυντών που επιθυμούν να συνδεθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης με την αξιοκρατική εξέλιξη (79,7%) συγκριτικά με το 20,3% που δεν υποστηρίζει αυτή την αξιοποίηση του αποτελέσματος.

Το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων (96,9%) υποστηρίζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που αντιτίθενται (3,1%).

5.3 Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού

Σημαντικό μέρος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το ρόλο τους ως φορείς αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, την καταλληλότητα, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητά τους.

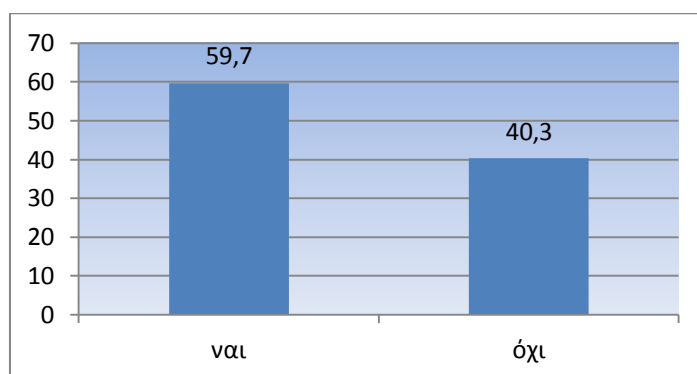
Στον πίνακα 3.1 παρουσιάζονται οι απόψεις των υποκειμένων για την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους να αξιολογήσουν το έργο του εκπαιδευτικού.

Ο διευθυντής ως κατάλληλος και έγκυρος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρες	ναι	40	58,8	59,7	59,7
	όχι	27	39,7	40,3	100,0
	Σύνολο	67	98,5	100,0	
Ελλιπείς	9	1	1,5		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των υποκειμένων, το 59,7% υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ιεραρχικά ανώτερος του εκπαιδευτικού είναι το κατάλληλο πρόσωπο να αξιολογήσει το έργο του. Ωστόσο, αρκετοί είναι εκείνοι, δηλαδή το 40,3%, οι οποίοι δεν πιστεύουν στην καταλληλότητα και την εγκυρότητα του διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης παρά την καθημερινή άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό.

Η σχηματική απεικόνιση των παραπάνω θέσεων παρουσιάζεται στο γράφημα 3.1



Γράφημα 3.1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με την καταλληλότητα και την εγκυρότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

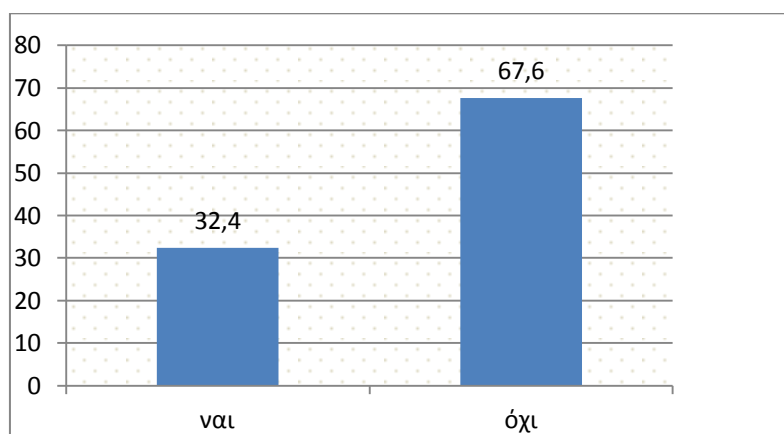
Παρακάτω στον πίνακα 3.2 παρουσιάζεται η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα αξιολόγησης γενικότερα.

Επιμόρφωση στην αξιολογική διαδικασία		
	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
ναι	22	32,4
όχι	46	67,6
Σύνολο	68	100,0

Πίνακας 3.2: Η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αξιολόγηση

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, ο αριθμός των διευθυντών των σχολείων που δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στην αξιολογική διαδικασία είναι διπλάσιος (ποσοστό 67,6%) έναντι του 32,4% που δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί με κάποιο τρόπο στην αξιολόγηση.

Στο γράφημα 3.2 σχηματοποιείται η υπάρχουσα κατάρτιση των στελεχών των σχολικών μονάδων στη θεματική της αξιολόγησης συνολικά.



Γράφημα 3.2: Η επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων στην αξιολόγηση

Ο πίνακας 3.3 μας πληροφορεί για την επάρκεια, την ετοιμότητα αλλά και τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύσουν προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο διευθυντής στο ρόλο του αξιολογητή, εφόσον βέβαια κληθεί να αξιολογήσει το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θεωρεί ότι:						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
διαθέτει την επιστημονική κατάρτιση σε διαδικασίες αξιολόγησης	68	17,6	29,4	29,4	20,6	2,9
έχει τις ικανότητες να ανταποκριθεί στο σύνθετο ρόλο του υποστηρικτή και κριτή του εκπαιδευτικού	68	7,4	29,4	29,4	26,5	7,4
νιώθει έτοιμος να αναλάβει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση	68	25,0	30,9	20,6	16,2	7,4
επιβάλλεται η μείωση του διδακτικού ωραρίου του διευθυντή	68	14,7	10,3	16,2	25,0	33,8
πρέπει να προηγηθεί αξιοκρατική επιλογή των διευθυντή	66	4,5	4,5	10,6	25,8	54,5
οι καθημερινές υποχρεώσεις του διευθυντή του αφήνουν περιθώρια για έγκυρη αξιολόγηση	67	19,4	32,8	26,9	16,4	4,5

Πίνακας 3.3: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αποτελεσματικότητά τους ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισής τους στο ρόλο του αξιολογητή παρουσιάζουν διακυμάνσεις. Αρχικά, στην πρόταση για την επιστημονική κατάρτιση που διαθέτουν σε διαδικασίες αξιολόγησης σχεδόν οι μισοί και συγκεκριμένα το 17,6% των ερωτηθέντων απάντησε καθόλου και το 29,4% λίγο. Σίγουροι για την επιστημονική τους επάρκεια είναι το 2,9% που απάντησε πάρα πολύ και το 20,6% που δήλωσε πολύ ενώ το 29,4% απάντησε αρκετά.

Μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά των διευθυντών που εκτιμούν ότι έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στο σύνθετο ρόλο του υποστηρικτή και κριτή του εκπαιδευτικού με το 7,4% και το 26,5% να απαντούν πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα. Το 29,4% επέλεξε αρκετά, το ίδιο ποσοστό (29,4%) απάντησε λίγο και το 7,4% καθόλου.

Ωστόσο, στην επόμενη ερώτηση, κατά πόσο νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση πάνω από τους μισούς (καθόλου 25% και λίγο 30,9%) φαίνονται επιφυλακτικοί. Το 20,6% νιώθει αρκετά έτοιμο να αξιολογήσει, μόλις το 16,2% νιώθει πολύ έτοιμο και το 7,4% πάρα πολύ.

Πάνω από τους μισούς διευθυντές εκτιμούν ότι οι καθημερινές υποχρεώσεις τους δεν τους αφήνουν περιθώρια για έγκυρη αξιολόγηση καθώς το 19,4% δήλωσε καθόλου και το 32,8% λίγο. Αντιθέτως πολύ μικρό εμφανίζεται το ποσοστό εκείνων που δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία με τις καθημερινές του υποχρεώσεις και

υποστηρίζει ότι μπορεί να ανταποκριθεί στην αξιολογική διαδικασία πάρα πολύ σύμφωνα με το 4,5% ή πολύ κατά το 16,4%. Το 26,9% των ερωτηθέντων διατηρεί κάποιες επιφυλάξεις δηλώνοντας αρκετά.

Σε συνδυασμό με το παραπάνω ερώτημα πάνω από τους μισούς διευθυντές και συγκεκριμένα το 58,8% κρίνει ότι επιβάλλεται η μείωση του διδακτικού τους ωραρίου (πάρα πολύ 33,8% και πολύ 25%). Την ίδια άποψη έχει και το 16,2% που απάντησε αρκετά ενώ το 10,3% την επιθυμεί λίγο ή και καθόλου σύμφωνα με το 14,7%.

Οι διευθυντές εμφανίζονται βέβαιοι ότι πρέπει να προηγηθεί η αξιοκρατική επιλογή τους (Μ.Ο. 4,21) για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως κριτές των εκπαιδευτικών, με το 54,5% να υποστηρίζει αυτή την προϋπόθεση πάρα πολύ, το 25,8% πολύ, το 10,6% αρκετά. Μόνο το 4,5% αποδίδει ελάχιστη σημασία στη διαδικασία επιλογής τους ή και καθόλου όπως δήλωσε το υπόλοιπο 4,5%.

Στο πίνακα 3.4 που ακολουθεί απεικονίζονται οι εκτιμήσεις των στελεχών των σχολικών μονάδων για τις επιπτώσεις που ενδεχομένως θα προκύψουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης με τη συμμετοχή του διευθυντή στη διαδικασία.

Η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	68	13,2	26,5	20,6	20,6	19,1
θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	68	13,2	26,5	23,5	16,2	20,6
θα αναπτύξει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	68	2,9	19,1	30,9	29,4	17,6
θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	68	22,1	27,9	23,5	19,1	7,4
θα αναβαθμίσει τη μαθησιακή διαδικασία προς όφελος του μαθητή	68	14,7	29,4	16,2	22,1	17,6
θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	68	20,6	23,5	25,0	14,7	16,2

Πίνακας 3.4: Κατανομή συχνοτήτων των εκτιμήσεων των διευθυντών αναφορικά με τις επιπτώσεις της συμμετοχής τους στην αξιολόγηση

Από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα δεν προκύπτει σαφής τάση στις απόψεις των διευθυντών ως προς τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα της συμμετοχής τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι διευθυντές εκτιμούν αρχικά ότι η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα αναπτύξει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών πολύ ή πάρα πολύ σε ποσοστό 47%, αρκετά σύμφωνα με το 30,9% , λίγο σύμφωνα με το 19,1% ή καθόλου κατά το 2,9%.

Το 39,7% των υποκειμένων πιστεύει με βεβαιότητα ότι θα η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα πολύ (20,6%) ή πάρα πολύ (19,1%). Το 20,6% εκτιμά ότι αυτό θα συμβεί αρκετά, το 26,5% λίγο και το υπόλοιπο 13,2% απάντησε καθόλου.

Παρομοίως διατυπώνονται οι απόψεις τους αναφορικά με την επίδραση που μπορεί να έχει η εμπλοκή τους στην αξιολόγηση στις σχέσεις και στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Το 39,7% υποστηρίζει ότι δε θα διαταραχθούν καθόλου (13,2%) ή θα διαταραχθούν λίγο (26,5%), το 23,5% απάντησε αρκετά και το 36,8% εκτιμά ότι θα διαταραχθούν πολύ (16,2%) ή πάρα πολύ (20,6%).

Το αντίθετο ενδεχόμενο, δηλαδή να έχει θετική επίδραση στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων συγκεντρώνει λιγότερους υποστηρικτές αφού το 50% εκτιμά ότι η αξιολόγηση δε θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (καθόλου 22,1%) ή θα λειτουργήσει λίγο (27,9%). Μόνο το 26,5% εκτιμά ότι αυτό θα συμβεί πολύ (19,1%) ή πάρα πολύ (7,4%) όπως και το 23,5% που υποστηρίζει αρκετά την άποψη αυτή.

Ως προς τα οφέλη που μπορεί να έχει ο μαθητής από τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση, το 29,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι θα αναβαθμιστεί λίγο η μαθησιακή διαδικασία ή και καθόλου σύμφωνα με το 14,7%. Αντιθέτως το 16,2% την υποστηρίζει αρκετά, το 17,6% πιστεύει πάρα πολύ στην αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας όπως και το 22,1% (πολύ).

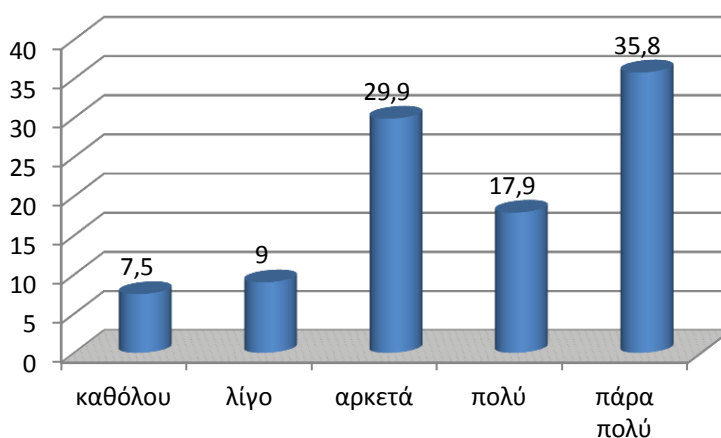
Αντίστοιχα μοιρασμένες είναι οι εκτιμήσεις τους σχετικά με το κύρος του σχολείου στην κοινωνία αφού το 20,6% των διευθυντών εκτιμά ότι δε θα βελτιωθεί καθόλου ή θα βελτιωθεί λίγο σύμφωνα με το 23,5%. Την άποψη αυτή υποστηρίζει αρκετά το 25% και το υπόλοιπο 30,9% θεωρεί ότι θα βελτιωθεί πολύ (14,7%) ή πάρα πολύ (16,2%).

Στον τελευταίο πίνακα παρουσιάζονται οι θέσεις των στελεχών σχολικών μονάδων για την ενδεχόμενη αξιολόγησή τους στο άμεσο μέλλον.

Βαθμός συμφωνίας των διευθυντών με την ενδεχόμενη αξιολόγησή τους					
		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Εγκυρο Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
Έγκυρες	καθόλου	5	7,4	7,5	7,5
	λίγο	6	8,8	9,0	16,4
	αρκετά	20	29,4	29,9	46,3
	πολύ	12	17,6	17,9	64,2
	πάρα πολύ	24	35,3	35,8	100,0
	σύνολο	67	98,5	100,0	
Ελλιπείς	9	1	1,5		
Σύνολο		68	100,0		

Πίνακας 3.5: Κατανομή συχνοτήτων των θέσεων των διευθυντών σε μελλοντική αξιολόγησή τους

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών είναι σύμφωνη με την ενδεχόμενη αξιολόγησή τους στο άμεσο μέλλον, αφού το 29,9% συμφωνεί αρκετά με την εφαρμογή της, το 17,9% πολύ και 35,8% πάρα πολύ. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που αρνούνται εντελώς την αξιολόγησή τους (καθόλου 7,5%) ή συμφωνούν λίγο σε ποσοστό 9%. Η σχηματική απεικόνιση του βαθμού αποδοχής της προσωπικής αξιολόγησης των διευθυντών εμφανίζεται στο τελευταίο γράφημα.



Γράφημα 3.3: Κατανομή συχνοτήτων των θέσεων των διευθυντών σε μελλοντική αξιολόγησή τους

5.4 Διμεταβλητές αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας με το κριτήριο X^2 (chi square test of independence), με σκοπό να διερευνηθεί αλλά και να επιβεβαιωθεί η ανεξαρτησία ή μη δύο μεταβλητών με γνώμονα τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

Επιχειρήθηκαν πολλές διασταυρώσεις μεταβλητών έτσι ώστε να ελεγχθεί πιθανή συνάφεια στις απαντήσεις των υποκείμενων με βάση τη διοικητική τους εμπειρία, τις μορφές αξιολόγησης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων στη διαδικασία, τους στόχους εφαρμογής της, καθώς και τα πιθανά αποτελέσματά της σε συνδυασμό με την πρακτική αξιοποίησή τους τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Για την αξιοπιστία του κριτηρίου βασικό μέλημα υπήρξε η τήρηση όλων των προϋποθέσεων εφαρμογής του (Εμβαλωτής & Κασής & Σιδερίδης, 2006). Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου κριτηρίου ελέγχου παρουσιάζονται αναλυτικά σε πίνακες συνάφειας (contingency tables)¹.

Παρακάτω παρουσιάζονται έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας των προτάσεων μεταξύ των οποίων διαπιστώθηκε σημαντική σχέση. Αναλυτικότερα:

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή B2-9 και τη μεταβλητή B5-7 [$X^2(4, N=68)=10.15, p<.05$].

Η τιμή $p=0,038$ επιβεβαιώνει τη σχέση ανάμεσα στην πρόταση που προσδιορίζει έναν από τους στόχους της αξιολόγησης και εν προκειμένω την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής (πρόταση B2-9) με έναν από τους φορείς αξιολόγησης, δηλαδή τη διεξαγωγή της διαδικασίας από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή (πρόταση B5-7).

Σημαντική επίσης σχέση προκύπτει ανάμεσα στη μεταβλητή B2-6 και τη μεταβλητή B10-4 [$X^2(4, N=68)=14.49, p<.05$].

Ο δείκτης $p=0,006$ απορρίπτει την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών και επιβεβαιώνει το στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα σε έναν άλλο στόχο της αξιολόγησης, τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (πρόταση B2-6) και σε έναν από τους πιθανούς λόγους για τους οποίους προωθείται η εφαρμογή της διαδικασίας και πρόκειται για την αναγκαιότητα ελέγχου κόστους-αποτελέσματος ως προς το βαθμό αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων (πρόταση B10-4).

¹ Οι πίνακες των προτάσεων που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις συμπεριλαμβάνονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Παράλληλα, η διασταύρωση των προτάσεων που αναφέρονται στους πιθανούς λόγους προώθησης της αξιολόγησης με την πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για τους εκπαιδευτικούς προσφέρουν σημαντικά ευρήματα.

Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B10-4 και τη μεταβλητή B12-4 [$\chi^2(1, N=64)=4.30, p<.05$].

Εφόσον η τιμή του δείκτη $p=0,038$ αποδεικνύεται η στατιστική εξάρτηση ανάμεσα στην προωθούμενη εφαρμογή της αξιολόγησης ως αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους αποτελέσματος (πρόταση B10-4) και στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την αξιοκρατική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (πρόταση B12-4).

Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση αποδεικνύεται ανάμεσα στη μεταβλητή B10-2 και τη μεταβλητή B12-1 [$\chi^2(1, N=62)=5.20, p<.05$].

Η υιοθέτηση ενός αξιολογικού συστήματος για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (πρόταση B10-2) είναι σε εξάρτηση με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την επιβολή κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης (πρόταση B12-1) εφόσον η τιμή $p=0,022$.

Στατιστικά σημαντικά ευρήματα μας δίνει η διασταύρωση των αποτελεσμάτων από την έλλειψη εφαρμογής κάποιας αξιολογικής διαδικασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις γενικότερες επιπτώσεις που θα έχει η ενδεχόμενη εφαρμογή της.

Ειδικότερα, στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B9-3 και τη μεταβλητή B13-1 [$\chi^2(4, N=67)=10.76, p<.05$].

Η τιμή $p=0,029$ αποδεικνύει την εξάρτηση ανάμεσα στις συνέπειες απουσίας της αξιολόγησης και συγκεκριμένα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στον εφησυχασμό και την αδράνεια (πρόταση B9-3) και στα σχεδόν αντίθετα αποτελέσματα που θα έχει η εφαρμογή της, δηλαδή θα συμβάλει στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης (πρόταση B13-1).

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται επίσης ανάμεσα στη μεταβλητή B9-2 και τη μεταβλητή B13-8 [$\chi^2(4, N=68)=10.90, p<.05$].

Η τιμή $p=0,028$ αποδεικνύει τη στατιστική εξάρτηση που υπάρχει στη μαθησιακή πορεία των μαθητών με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς η άποψη ότι η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (πρόταση B9-2) βρίσκεται σε εξάρτηση με τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή που θα επιφέρει ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης (πρόταση B13-8).

Η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, μέσα από διαδικασίες κυρίως ετεροαξιολόγησης και όχι αυτοαξιολόγησης, διασταυρώνεται με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

Ειδικότερα, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B13-8 [$\chi^2(4, N=67)=9.85, p<.05$].

Η τιμή του ελέγχου $p=0,043$ δείχνει τη σχέση εξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες όπως είναι η αξιολόγηση των συναδέλφων και η άσκηση καθηκόντων μέντορα (πρόταση B6-2) και στο θετικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (πρόταση B13-8).

Ωστόσο, στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B13-10 [$\chi^2(4, N=67)=9.62, p<.05$].

Η τιμή ελέγχου $p=0,047$ επιβεβαιώνει την στατιστική εξάρτηση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση B6-2) με την αρνητική συνέπεια εφαρμογής της αξιολόγησης, δηλαδή τη δημιουργία άγχους και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς (πρόταση B13-10).

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία συσχετίζεται με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού και ειδικότερα με παράγοντες όπως είναι ο χαρακτήρας και οι αποτελεσματικές μορφές αξιολόγησης.

Αναλυτικότερα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B4-3 [$\chi^2(4, N=67)=17.59, p<.05$].

Η τιμή $p=0,001$ επιβεβαιώνει τη στατιστική εξάρτηση από τη διασταύρωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση B6-2) με τον ανατροφοδοτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα, που υποστηρίζεται ότι πρέπει να λάβει η διαδικασία προκειμένου να εξυπηρετεί την επίτευξη της ποιότητας (πρόταση B4-3).

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B3-4 [$\chi^2(4, N=67)=13.37, p<.05$].

Ο δείκτης $p=0,010$ απορρίπτει την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών και προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση B6-2) και στο συνδυασμό των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης, ως καταλληλότερης μορφής για την αποτελεσματικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού (πρόταση B3-4).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου θεωρήθηκε ενδιαφέρον να επιχειρηθεί στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας της ερώτησης που αναφέρεται στην καταλληλότητα και την εγκυρότητά του ως φορέα αξιολόγησης (πρόταση B14) με τις επιπτώσεις που θα έχει η συμμετοχή του σε ενδεχόμενη εφαρμογή της διαδικασίας (ερώτηση B16). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκαν οι εξής στατιστικά σημαντικές σχέσεις:

➤ της μεταβλητής B14 με τη μεταβλητή B16-1 [$\chi^2(4, N=67)=17.18, p<.05$].

Η τιμή $p=0,002$ επιβεβαιώνει την εξάρτηση ανάμεσα στην καταλληλότητα του διευθυντή να συμμετέχει ενεργά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (πρόταση B14) και τη διαμόρφωση αρνητικού σχολικού κλίματος εξαιτίας αυτής της εμπλοκής (πρόταση B16-1).

➤ της μεταβλητής B14 με τη μεταβλητή B16-2 [$\chi^2(4, N=67)=15.62, p<.05$].

Εδώ η στατιστική εξάρτηση της συμμετοχής του διευθυντή (πρόταση B14) με το βαθμό που η εμπλοκή θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς (πρόταση B16-2) επιβεβαιώνεται από την τιμή $p=0,004$.

➤ της μεταβλητής B14 με τη μεταβλητή B16-4 [$\chi^2(4, N=67)=11.56, p<.05$].

Η στατικά σημαντική σχέση των δύο μεταβλητών, δηλαδή της εμπλοκής του διευθυντή (πρόταση B14) με το βαθμό στον οποίο η συμμετοχή του στη διαδικασία θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (πρόταση B16-4), αποδεικνύεται από την τιμή ελέγχου $p=0,021$.

➤ Της μεταβλητής B14 με τη μεταβλητή B16-6 [$\chi^2(4, N=67)=17.30, p<.05$].

Το σημαντικά στατιστικό αποτέλεσμα της πρώτης μεταβλητής (πρόταση B14) με τη συμβολή της συμμετοχής του διευθυντή στην αξιολόγηση στη βελτίωση του κύρους του σχολείου στην κοινωνία (πρόταση B16-6) επιβεβαιώνει η τιμή $p=0,002$.

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B5-2 με τη μεταβλητή B14 [$\chi^2(1, N=67)=29.99, p<.05$].

Η τιμή $p=0$ αποδεικνύει τη στατιστική εξάρτηση από την επιλογή του διευθυντή (με υψηλό ποσοστό) ως φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανάμεσα σε μια ομάδα προσώπων/φορέων (πρόταση B5-2) με την ταύτιση απόψεων ως προς την καταλληλότητα και εγκυρότητά του να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην οποία ηγείται (πρόταση B14).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1 Συζήτηση και ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού αλλά και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, εξελίχθηκε με βάση τους άξονες που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα των ερευνητικών ευρημάτων, επιχειρείται η ερμηνεία τους και διατυπώνονται τελικές εκτιμήσεις και προτάσεις σχετιζόμενες με όλες τις παραμέτρους μιας αξιολογικής διαδικασίας του έργου του εκπαιδευτικού.

Ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά των 68 συμμετεχόντων διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2012-13 στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων παρατηρείται ότι η αναλογία ανδρών – γυναικών που ασκούν διευθυντικά καθήκοντα και έχουν ηγετικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου είναι σχεδόν εξίσου μοιρασμένη καθώς οι γυναίκες αποτελούν το 43% των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές έχουν την ειδικότητα του δασκάλου, λογική συνέπεια αν αναλογιστούμε ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι δάσκαλοι και παράλληλα αρκετοί εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ειδικοτήτων, οι οποίες άλλωστε αποτελούν μειονότητα, έχουν διοριστεί μόνιμα στη βαθμίδα αυτή τα τελευταία χρόνια. Οι συμμετέχοντες υπηρετούν κυρίως σε 6/θ και άνω δημοτικά σχολεία με αποτέλεσμα να έχουν αρκετά μειωμένο διδακτικό ωράριο προκειμένου να διεκπεραιώσουν τα διοικητικά τους καθήκοντα. Ως επί το πλείστον, έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 20 έτη, στοιχείο που συμβαδίζει με την ηλικία των υποκειμένων, αφού το 97,1% ανήκει στις δύο ηλικιακές ομάδες άνω των 41 ετών. Η συνολική διοικητική τους υπηρεσία θα λέγαμε ότι εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογη της εκπαιδευτικής, καθώς το 77,9% ασκεί διοικητικά καθήκοντα από 1-8 έτη.

Αναφορικά με τα επιστημονικά τους προσόντα παρατηρείται ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου που αποτέλεσε κριτήριο διορισμού στην εκπαίδευση και του πτυχίου εξομοίωσης (73,5% - για τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών). Επίσης, δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο το ποσοστό των στελεχών που δήλωσαν ότι έχουν μετεκπαιδευθεί (29,4%), έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο (25%), μεταπτυχιακό (19,1%) ή

διδασκαλικό τίτλο (1,5%). Ερμηνεύοντας τα παραπάνω ευρήματα και λαμβάνοντας υπόψη το νόμο 3848/2010 που προσδιορίζει τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τον οποίο επελέγησαν, μπορούμε με επιφύλαξη να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία αποτέλεσε ενδεχομένως καθοριστικό κριτήριο επιλογής τους στη διευθυντική θέση που κατέχουν, καθώς δεν διακρίνονται για την επιστημονική τους επάρκεια και την περαιτέρω επιμορφωτική κατάρτιση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των βασικών ερωτημάτων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνουν αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών των δημοτικών σχολείων που υπηρετούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων εκτιμά ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από αρκετά έως πάρα πολύ, όπως προκύπτει και από έρευνες των Κελπανίδη κ.ά, (2007) και των Ζουγανέλη κ.ά, (2008), όπου στην τελευταία να σημειωθεί ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο επιφυλακτικοί από τις υπόλοιπες ομάδες.

Ενισχύεται ουσιαστικά η κυρίαρχη άποψη για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών (Μ.Ο. 4,21) οι οποίοι πιστεύουν ότι το ποιοτικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δε διαχωρίζουν τη θέση των στελεχών, επομένως και τη δική τους θέση, από εκείνη των εκπαιδευτικών αφού συμφωνούν με την αξιολόγηση των στελεχών θεωρώντας ότι είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης προέκυψε και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά, (2008). Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος (2006), η ποιότητα της σχολικής μονάδας καταδεικνύει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και η ποιότητα των δασκάλων επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Μπορεί κάθε προσπάθεια για εφαρμογή της αξιολόγησης, από την κατάργηση της επιθεώρησης και έπειτα, να έβρισκε αντίθετη την εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο τα στελέχη που υπηρετούν στο κατώτατο επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης και επομένως έχουν άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρούν ότι η έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, πλην αυτής του μαθητή, περισσότερο

ζημίωσε την εκπαίδευση παρά ωφέλησε. Αναλυτικότερα υποστηρίζουν ότι λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (31,3%), οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια (29,1%) και λιγότερο ότι ενίσχυσε την εκπαιδευτική ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (23,9%).

Επομένως, με βάση τις εκτιμήσεις των διευθυντών (όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις), κρίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός αξιολογικού συστήματος που θα αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας με σημαντικά οφέλη για το μαθητή. Ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων ενισχύει την άποψη για σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και των παραγόντων που αλληλεπιδρούν, καθώς διαπιστώθηκε εξάρτηση ανάμεσα στην απουσία της αξιολόγησης, τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα την καλύτερη επίδοση των μαθητών και τη συνολικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι γεγονός ότι οι διευθυντές υποστηρίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού εκτιμώντας ότι θα ωφελήσει και τον αξιολογούμενο και την εκπαίδευση, αρκεί να λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με σκοπό την παροχή ποιοτικότερου έργου και να εξυπηρετεί την αξιοκρατική εξέλιξή του σε θέσεις στελεχών. Παρόλο που υιοθετούν την άποψη ότι η εφαρμογή της διαδικασίας στοχεύει στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, εκτιμούν εξίσου ότι πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Παράλληλα, θα υπάρξει η ευκαιρία για επιβράβευση και απονομή επαίνου στους εκπαιδευτικούς και θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης. Παρομοίως σε έρευνα των Κελπανίδη κ.ά, (2007) οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια διαμορφωτική αξιολόγηση όπως επίσης και σε έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) εστιάζοντας ωστόσο στα οφέλη της διαδικασίας.

Όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά και τεκμηριώνεται εμπειρικά αποτελεί κοινή παραδοχή η απαίτηση εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας για τον εκπαιδευτικό που θα συντελεί στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχοντας ανατροφοδοτικό κυρίως και λιγότερο ελεγκτικό χαρακτήρα. Βέβαια, οι ερωτηθέντες εμφανίζονται αρκετά θετικοί σε μια διαδικασία που θα συνδυάζει την ελεγκτική και την ανατροφοδοτική λειτουργία.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εκφράζουν την προσδοκία η αξιολόγηση να απομακρυνθεί από τον ελεγκτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό και αποσπασματικό χαρακτήρα που έχει ήδη γνωρίσει ο έλληνας εκπαιδευτικός και να υλοποιείται ως μια συμμετοχική διαδικασία. Ουσιαστικά δεν επιθυμούν την εκ νέου εφαρμογή μιας «πανοπτικής» επιτήρησης του διδακτικού προσωπικού της εκπαίδευσης, ως διοικητική πράξη βασισμένη στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που εξυπηρετεί τον κοινωνικό έλεγχο κατά το πρότυπο του παρελθόντος. Επιθυμούν όμως μια αξιολογική διαδικασία που δε θα κυριαρχεί η «μέτρηση», η απόδοση του ατόμου, αλλά ο εντοπισμός ελλείψεων και η βελτίωση του αξιολογούμενου.

Επομένως, είμαστε σε θέση να υιοθετήσουμε τη θέση πολλών μελετητών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαντάς κ.ά, 2009· Π.Ι, 2009· Ξωχέλλης, 2006) κατά την οποία μια τέτοια διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί με βάση το αναπτυξιακό, ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Πρόκειται για συμμετοχικό μοντέλο με ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία από την αρχή, δεν εμφανίζεται στο τέλος ως ελεγκτικός μηχανισμός αλλά εξελίσσεται παράλληλα μ' αυτή ώστε να παρέχει ανατροφοδότηση. Βασικό στοιχείο είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία και η ενδυνάμωση της ικανότητας της αυτοαξιολόγησής του δικαιολογώντας έτσι το χαρακτηρισμό του ως ανθρωπιστικό αφού εστιάζει στο υποκείμενο και πλουραλιστικό αφού συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες.

Προς αυτή την κατεύθυνση και με άξονα τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση οι διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και όλους τους έμψυχους και άψυχους παράγοντες του σχολείου. Η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται ως λιγότερο κατάλληλη μορφή για την αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού ενδεχομένως λόγω ισχυρής προκατάληψης απέναντι στο δυσλειτουργικό θεσμό του επιθεωρητή, επιβεβαιώνοντας την προαναφερθείσα προσδοκία καθώς η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται αυτόματα με την επιθεώρηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω πορίσματα προέκυψαν και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά, (2008). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω επισημαίνεται επίσης ότι η αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο

εξωτερικό αξιολογητή βρίσκεται τέταρτη στις επιλογές των ερωτηθέντων μετά τον εκπαιδευτικό.

Θετικά διάκινεται στην εφαρμογή της ιεραρχικής αξιολόγησης, όπως επιβεβαιώνεται και από τις δύο πρώτες επιλογές τους αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης, καθώς υποστηρίζουν αρχικά το διευθυντή του σχολείου αλλά και το σχολικό σύμβουλο σε ρόλο αξιολογητή. Τα δύο αυτά στελέχη υποστηρίζονται ως φορείς αξιολόγησης και από τις έρευνες των Ζουγανέλη κ.ά, (2008), Γκανάκα (2006) αλλά και Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) όχι όμως των Κελαπνίδη κ.α. (2007) στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται μόνο την αυτοαξιολόγηση.

Εντυπωσιακό είναι το χαμηλό ποσοστό των διευθυντών που εμπιστεύονται το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς είναι αρκετά επιφυλακτικοί στη σύζευξη των αποτελεσμάτων των δύο μορφών αξιολόγησης που προωθείται σε αρκετά ευρωπαϊκά συστήματα και υποστηρίζεται από το MacBeath (2001), ως η πλέον κατάλληλη μορφή για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η επιφυλακτικότητα αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί είτε ως αποτέλεσμα ελλιπούς κατάρτισης ή και απλής ενημέρωσης πάνω στο θέμα αυτό είτε επειδή αρνούνται την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης απορρίπτουν οποιοδήποτε αποτέλεσμα ακόμη κι αν πρόκειται για συνδυασμό των δύο καθώς τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της εσωτερικής. Να σημειωθεί ότι και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2008) ο παραπάνω συνδυασμός υποστηρίζεται περισσότερο από τους σχολικούς συμβούλους και τα διοικητικά στελέχη και λιγότερο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς.

Εκτός από την αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο, οι ερωτηθέντες διευθυντές εμφανίζονται θερμοί υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης, όπως και οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), στοιχεία που υποδηλώνουν ενδεχομένως τη σημασία και την αξία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης όπως είναι η δημιουργία ατομικού φακέλου ή και η συμμετοχή σε έρευνα δράσης και να διατυπώσουν ουσιαστική κρίση για το έργο τους σύμφωνα με τους ιεραρχικά ανώτερους τους, οι οποίοι όμως δε δείχνουν να τους εμπιστεύονται τόσο σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης αφού οι απόψεις τους είναι μοιρασμένες. Βέβαια, και στις προτιμήσεις ως προς τους φορείς η αξιολόγηση από

συναδέλφους είναι πέμπτη στη σειρά. Προκύπτουν ερωτηματικά ενδεχομένως για τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη συνεργασία εφόσον εμπιστεύονται την κρίση τους για τους ίδιους αλλά όχι και για τους συναδέλφους τους.

Ένα τελευταίο ενδιαφέρον στοιχείο που παρατηρείται είναι ότι παρά το γεγονός ότι η εσωτερική αξιολόγηση κυριαρχεί ως μορφή, στην οποία συμμετέχουν και οι γονείς και οι μαθητές, οι ίδιοι ως φορείς δεν συγκαταλέγονται στις πρώτες επιλογές των διευθυντών.

Είναι φανερό ότι οι διευθυντές τάσσονται υπέρ μιας οργανωμένης συστηματικής αξιολογικής διαδικασίας με ενημερωμένους και καταρτισμένους αξιολογητές και αξιολογούμενους.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι διευθυντές, έχοντας ως δεδομένο ότι η αξιολόγηση είναι σημαντικό στοιχείο της διοίκησης, τη θεωρούν μέρος των καθηκόντων τους με αποτέλεσμα να μην επιζητούν πρόσθετες οικονομικές απολαβές για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, όπως δηλώνει και ο Μέσος Όρος των απαντήσεων (2,09) στη συγκεκριμένη πρόταση.

Ωστόσο, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και να λειτουργήσει προς όφελος της εκπαίδευσης συνολικότερα, μείζονος σημασίας αποδεικνύεται η επιμόρφωση των αξιολογητών, οι οποίοι δεν έχουν αποκτήσει κάποια εξειδικευμένη επιμόρφωση στην αξιολόγηση. Τα δύο παραπάνω πορίσματα βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα του Γκανάκα (2006). Εξίσου σημαντική κρίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – αξιολογούμενων η οποία σε συνδυασμό με τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων και την εξασφάλιση της συναίνεσης και της αποδοχής τους καθορίζονται ως βασικές προϋποθέσεις για μια ωφέλιμη αξιολογική διαδικασία.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα είναι ότι οι διευθυντές τάσσονται υπέρ της εφαρμογής μιας συνολικής αξιολόγησης που θα έχει συνέχεια και θα γίνεται διαδοχικά, αφού υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την προηγούμενη αξιολόγηση του αξιολογητή (Μ.Ο. 4,44) όπως και την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων, η αξιολόγηση του αξιολογητή, ώστε να εμπνέει εμπιστοσύνη για το έγκυρο και αξιόπιστο αποτέλεσμα της διαδικασίας αλλά και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε

αυτή τίθενται ως βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες συνάδουν και με τα πορίσματα συναφών ερευνών, όπως των Γκανάκα (2006), Παπαντωνίου & Πετρίδου (2012) και Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006).

Οι διευθυντές πρεσβεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρίνεται κυρίως από το διδακτικό και παιδαγωγικό μέρος του έργου του και από τη συνέπεια στα καθήκοντα του. Αναλυτικότερα από τα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύεται η σημασία την οποία αποδίδουν οι διευθυντές στην παιδαγωγική ικανότητα καθώς και στη διδακτική ικανότητα και ετοιμότητα, οι οποίες έχουν βασικό αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Καθοριστικά σημεία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η συνολική εικόνα, η υπευθυνότητα, η συνέπεια και η δραστηριοποίηση που καταδεικνύει εντός του σχολείου η οποία προκύπτει από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, τη συνολικότερη προσπάθεια και το ενδιαφέρον για το έργο του.

Σημαντικό κριτήριο για την εκτίμηση του αξιολογούμενου αποτελεί το πλαίσιο συνεργασίας που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός αρχικά με τους συναδέλφους, έπειτα με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και τέλος με το σχολικό σύμβουλο. Η σημαντικότητα των ανωτέρω κριτηρίων ταυτίζεται με πορίσματα άλλων ερευνών όπως των Ζουγανέλη κ.ά. (2008) και των Παπαντωνίου & Πετρίδου (2012).

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η «μέτρια», θα τη χαρακτηρίζαμε, σημασία που αποδίδουν στην επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Ενδεχομένως για τους διευθυντές η επιστημονική κατάρτιση να μην συμπεριλαμβάνεται στα πρωταρχικά κριτήρια αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό, καθώς και οι ίδιοι δεν έχουν αυξημένα επιστημονικά εφόδια όπως προκύπτει από τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Εντύπωση επίσης προκαλεί το γεγονός ότι δεν αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το σχολικό σύμβουλο, αφού έρχεται τελευταία στις επιλογές τους, παρόλο που ο σχολικός σύμβουλος είναι θεσμικά αρμόδιος να κρίνει τη διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ενώ υποστηρίζουν τη διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα που επηρεάζεται και από την επιστημονική επάρκεια.

Γενικότερα οι διευθυντές υποστηρίζουν μια αξιολογική διαδικασία με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν στην έρευνα και σχεδόν ταυτίζονται με τα κριτήρια του σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος που καθορίζει την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που προωθείται και παράλληλα συμφωνούν με πορίσματα άλλων ερευνών. Η σύγκλιση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βασικό σημείο για την αποδοχή της εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας.

Όπως ήδη προαναφέρθηκε τα στελέχη της εκπαίδευσης υιοθετούν την άποψη ότι η αξιολόγηση συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια ότι η ενδεχόμενη εφαρμογή της που προωθείται είναι αποτέλεσμα της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο για σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας. Πέρα όμως από αυτή την αισιόδοξη, αποδεκτή άποψη προκύπτει και μια πιο ρεαλιστική συνέπεια του σχεδίου εφαρμογής της και πρόκειται για την αναγκαιότητα ελέγχου τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και του βαθμού αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων για την παιδεία σε μια προσπάθεια ελέγχου κόστους αποτελέσματος. Η σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη μέλη για διαφανή συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης με ενθάρρυνση για συμμετοχή όλων των σχολικών παραγόντων και αντίστοιχη κατανομή της ευθύνης συνδέεται και με τη στενότητα ανθρώπινων και οικονομικών πόρων που συνεπάγεται την απόδοση λόγου και την προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα άτομα (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι από το στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε σημαντική σχέση εξάρτησης ανάμεσα στην προωθούμενη αξιολόγηση, ως αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος με την αξιοκρατική εξέλιξη των αξιολογούμενων. Ταυτόχρονα η αναγκαιότητα αυτή δεν είναι ανεξάρτητη με το στόχο ελέγχου των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους όπως και με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης.

Οι διευθυντές αναφορικά με την πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ενδεχόμενης αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού εκτιμούν ότι δε θα πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς μέσω επιβολής κυρώσεων ούτε ανασταλτικό στη μισθολογική τους προαγωγή αλλά θα πρέπει να αποτελέσει κριτήριο στην επαγγελματική τους εξέλιξη προκειμένου να διασφαλιστεί ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής και εξέλιξης. Ουσιαστικά αμύνονται των αρνητικών συνεπειών που μπορεί να έχει η αξιολογική κρίση για τον εκπαιδευτικό και υπερασπίζονται την επιβράβευση και τον έπαινο, την επιμόρφωση που θα ανταποκρίνεται στις ουσιαστικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, έτσι όπως θα σταθμιστούν από την αξιολόγηση. Μια τέτοια πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό εκτιμούμε ότι ταυτίζεται με την αρχική θέση των υποκειμένων η οποία είναι υπέρ της ανατροφοδοτικής διάστασης της αξιολόγησης και όχι της ελεγκτικής αλλά και μιας γενικότερης απαίτησης για αξιοκρατική εξέλιξη στην

εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών πρότειναν στην Πολιτεία ένα περισσότερο συμμετοχικό και αποκεντρωτικό μοντέλο με βασικό αίτημα την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μόνο για βελτιωτική ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά, 2007).

Σταθμίζοντας τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τις πιθανές επιπτώσεις εφαρμογής της αξιολόγησης, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν είναι ιδιαίτερα αισιόδοξοι για την παιδαγωγική της λειτουργία αφού δεν υποστηρίζουν ότι θα λειτουργήσει προς όφελος του μαθητή επιτυγχάνοντας καλύτερη μαθησιακή επίδοση (Μ.Ο. 2,66) ούτε θα αξιοποιηθούν από την Πολιτεία προκειμένου να διορθώσει αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη βελτίωση και την καλύτερη λειτουργία της εκπαίδευσης (Μ.Ο. 2,75). Ως προς τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει για τον εκπαιδευτικό δεν προκύπτει σαφής τάση, καθώς δεν υπερिσχύουν ούτε οι θετικές π.χ. επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση διδακτικής πράξης, ανάπτυξη πρωτοβουλιών ούτε οι αρνητικές π.χ. άγχος, ανασφάλεια, έλεγχος, περιορισμός της αυτονομίας. Δηλαδή ενώ επιθυμούν την εφαρμογή μιας διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση εκτιμούν ότι η εφαρμογή της τελικά δε θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η ανάγκη λοιπόν για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ανάγεται σε:

- οικονομικό επίπεδο, με τον περιορισμό των πόρων να επιβάλλει την ανάλυση κόστους αποτελέσματος σε συνδυασμό με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αφού οι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν την αποδοτική αξιοποίηση των διατιθέμενων πόρων για την εκπαίδευση.
- ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο καθώς υπάρχει ανάγκη διευκόλυνσης της μάθησης με τη διαμόρφωση των κατάλληλων παρωθητικών καταστάσεων στο σχολείο.
- σε πρακτικό-διοικητικό επίπεδο για την αντιμετώπιση και προώθηση διοικητικών ζητημάτων (Δημητρόπουλος, 2007).

Αναμφισβήτητα, ένα αξιόπιστο και αντικειμενικό, κατά το δυνατόν, σύστημα της αξιολόγησης πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού (Παμουκτσόγλου κ.ά, 2006).

Οι διευθυντές όμως δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα αισιόδοξοι για τη δυνατότητα εφαρμογής μιας αδιάβλητης αξιολογικής διαδικασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε γιατί εκτιμούν ότι δεν μπορούν είτε ότι είναι δύσκολο να υπάρξει αξιοκρατία είτε γιατί οι προσπάθειες του παρελθόντος έχουν ναυαγήσει είτε γιατί

γνωρίζοντας πολύ καλά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνουν ότι δεν είναι εφικτό να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο και οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Η ίδια έντονη δυσπιστία για τον τρόπο εφαρμογής, τους σκοπούς και τους στόχους της διαδικασίας, η οποία ενδεχομένως ισοδυναμεί με άρνηση προκύπτει επίσης από την έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2008).

Όπως ήδη σημειώθηκε τα στελέχη των σχολικών μονάδων πιστεύουν στις δυνατότητες της ιεραρχικής αξιολόγησης, καθώς επίσης και ο διευθυντής του σχολείου υποστηρίζεται ως αξιολογητής από το 75% των ερωτηθέντων. Ωστόσο όταν οι ίδιοι καλούνται να εκτιμήσουν τις δυνατότητές τους προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της αξιολόγησης δε δείχνουν απόλυτη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Συγκεκριμένα το 59,7% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι μπορούν να αξιολογήσουν έγκυρα και αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό αφού απάντησε θετικά στη συγκεκριμένη πρόταση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολείων αποτελεί συνηθισμένη πρακτική στο εξωτερικό, οι οποίοι, σύμφωνα με έρευνα του Ορφανού (2012), διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

Επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι διευθυντές ως προς την ανταπόκρισή τους στο ρόλο του αξιολογητή. Η αξιοκρατική επιλογή του διευθυντή (Μ.Ο. 4,21) παρουσιάζεται ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις της αξιολόγησης. Επιπλέον, επιθυμούν περισσότερο εργασιακό χρόνο στη διάθεσή τους μέσω της μείωσης του διδακτικού ωραρίου, καθώς είναι επιφορτισμένοι με τα υπόλοιπα καθήκοντά τους γεγονός που δε βοηθάει στη διεξαγωγή μιας έγκυρης αξιολόγησης. Όμως δεν εμφανίζονται σίγουροι ότι διαθέτουν ούτε την επιστημονική κατάρτιση ούτε τις ικανότητες να ανταποκριθούν στο διπλό ρόλο του υποστηρικτή αλλά και ταυτόχρονα κριτή του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να είναι επιφυλακτικοί ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση.

Η επιφυλακτικότητα αυτή ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν επιμορφωθεί στην αξιολογική διαδικασία ώστε να αισθάνονται έτοιμοι να φέρουν εις πέρας το ρόλο του αξιολογητή παρόλο που βρίσκονται σε άμεση καθημερινή επαφή με τον εκπαιδευτικό. Ενδεχομένως να τους προβληματίζει και ο βαθμός αποδοχής τους ως αξιολογητές από τους εκπαιδευτικούς.

Σε συναφείς έρευνες του Γκανάκα (2006) αλλά και των Παπαντωνίου & Πετρίδου (2012) για την ετοιμότητα των διευθυντών το 44% και το 80% αντίστοιχα νιώθει έτοιμο να αξιολογήσει, γεγονός που οφείλεται στην πολυετή πείρα τους.

Συνεκτιμώντας ότι και οι ερωτηθέντες διευθυντές έχουν πολλά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας αλλά προτάσσουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους τίθεται το ζήτημα της αυτοεπάρκειας του διευθυντή –αξιολογητή ως κυρίαρχου παράγοντα στην αξιολογική διαδικασία.

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου κ.ά. (2006) η βεβαιότητα των στελεχών της εκπαίδευσης ότι έχουν επαρκή γνώση και ικανότητα αποτελεί το ήμισυ της δράσης της αξιολόγησης. Ένα δεύτερο στοιχείο για αποτελεσματική εποπτεία είναι ο σύνθετος στόχος της αυτοδιαχείρισης υπό την πίεση της σύγχρονης διοίκησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα του διευθυντή να είναι πιθανός απαραίτητος παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Οι συμμετέχοντες διευθυντές έχουν υπηρετήσει αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και επομένως είναι σε θέση να γνωρίζουν αρκετά καλά και εκ των έσω τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τους παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις συνθήκες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία η εκτίμησή τους ότι η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολογική διαδικασία περισσότερο θα βλάψει τη λειτουργία του σχολείου παρά θα ωφελήσει όπως διαπιστώθηκε από το στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι θα αναπτυχθεί ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα διαμορφωθεί αρνητικό κλίμα, και θα διαταραχθούν σχέσεις και συνεργασίες (όπως και σε έρευνα του Πασιαρδή, 1996) παρά θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία, θα αναβαθμίσει τη μαθησιακή διαδικασία και το συνολικότερο κύρος του σχολείου στην κοινωνία και ίσως γι' αυτό να είναι επιφυλακτικοί.

Όλα αυτά ενδεχομένως μπορούν να διαφοροποιηθούν αρχικά με ενεργό συμμετοχή των αξιολογούμενων στη διαδικασία, καθώς βέβαια και επιμόρφωσής τους σε αυτή, ώστε να την αποδεχθούν χωρίς φόβο και αποκομμένη από οικονομικά κίνητρα, όπως άλλωστε υποστηρίζουν ως μια από τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης.

6.2 Προτάσεις

Όπως έχει ήδη επισημανθεί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα σύνθετο, περίπλοκο, πολυπαραγοντικό γι' αυτό και έχει απασχολήσει τα άτομα που ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε ποικίλα επίπεδα (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και οι οικονομικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν την εκπαίδευση και καθιστούν απαραίτητη την αναμόρφωση όλων των στοιχείων της μέσα από μια διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Εκτιμούμε ότι είναι επιτακτική πλέον η ανάγκη εφαρμογής μιας συστηματικής αξιολογικής διαδικασίας όλων των παραγόντων στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζει ο Μπουζάκης (2006), ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό οφείλει να καταγράφει, να παρακολουθεί και να αξιολογεί την πορεία του και τα αποτελέσματα του με προκαθορισμένους στόχους διαφορετικά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί σύστημα.

Οι ερευνητικές διαπιστώσεις και οι θεωρητικές παραδοχές, όπως αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια του παρόντος ερευνητικού πονήματος, είναι δυνατόν να στηρίξουν ορισμένες προτάσεις σχετικές με την υιοθέτηση ενός αξιολογικού συστήματος και ειδικότερα την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας του έργου του εκπαιδευτικού αναλυτικά ως εξής:

- Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προτείνεται ο σχεδιασμός και η άμεση εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος προσαρμοσμένο στη γενική τάση της ολικής αξιολόγησης που υιοθετείται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και λαμβάνει υπόψη εισροές (inputs) και διαδικασία όπως και παραγόμενο αποτέλεσμα (outputs) κινούμενο σε μια κατεύθυνση διασφάλισης της ποιότητας. Πρόκειται για ένα παραγωγικό σύστημα με διευρυσμένους στόχους και μεθόδους στο οποίο η αξιολόγηση θα ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και δε θα λειτουργεί ως απολογιστικός έλεγχος ή ως δείκτης μέτρησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού. Η ολική αυτή προσέγγιση απαιτεί συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων με πρωταρχικό τους μέλημα την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά εφαρμόζεται στη Δανία (Estimate, 2007). Κατά την εκτίμησή μας σε μια τόσο ολοκληρωμένη αντίληψη της αξιολόγησης ισχυροποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, βασικού συντελεστή της σχολικής ζωής

και ρυθμιστή της μαθησιακής διαδικασίας και ενδυναμώνεται η συνεργασία του με τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

- Ειδικότερα, για την αξιολόγηση του έργου του διδακτικού προσωπικού προκύπτει ανάγκη διαχωρισμού διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης αλλά και συνύπαρξής τους μιας και επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα στην πρώτη στόχος είναι η ανάπτυξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και η βελτίωσή του ενώ στη δεύτερη στόχος είναι να διαπιστωθεί η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις προσδοκίες του συστήματος και ίσως να εξελιχθεί μέσα σε αυτό.

Ωστόσο, η έμφαση πρέπει να δοθεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση, γιατί μέσω αυτής θα εκτιμηθεί η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, θα λειτουργήσει ως βάση για ανατροφοδότηση και πηγή για περαιτέρω δράσεις στήριξης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού. Επομένως, με κεντρικό άξονα την ανατροφοδότηση, η οποία είναι κινητήριος δύναμη για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, κρίνεται μείζονος σημασίας η αξιοποίηση πληθώρας πηγών άντλησης πληροφοριών για μια όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη απεικόνιση της διδακτικής πράξης του εκπαιδευτικού με τον ίδιο να εμπλέκεται κατά το δυνατό μέγιστο σε συμμετοχικές διαδικασίες πρωταρχικά αυτοαξιολόγησης αλλά και ετεροαξιολόγησης.

- Είναι σημαντικό να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι συνθήκες διεξαγωγής της διαδικασίας και να καθοριστούν δείκτες ποιότητας, τους οποίους να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και να προσδιορίζουν το επιθυμητό επίπεδο σύμφωνα με το οποίο θα κριθεί η επάρκεια ή ανεπάρκεια του. Για την τελική κρίση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και οι διαφορετικές δυνατότητες που παρέχονται κάθε φορά στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν.

Επιβάλλεται η εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας η οποία, για να είναι αποτελεσματική, προτείνεται να ακολουθεί τις παρακάτω φάσεις, όπως αποφέρονται στον Αθανασίου (2000):

- α. προηγείται συζήτηση μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού (pre conference)
- β. συλλέγονται τα δεδομένα (data collection)
- γ. γίνεται συζήτηση επί των παρατηρήσεων και δίνονται εξηγήσεις-διευκρινίσεις για να υπάρξει ένα σαφές πόρισμα (post conference)
- δ. σχεδιάζεται από κοινού ένα σχέδιο βελτίωσης (plan for improvement)

ε. γίνεται συστηματική παρακολούθηση σε όλη τη διάρκεια του έτους για πολύπλευρη ενίσχυση

Εκτιμούμε ότι η παραπάνω διαδικασία υλοποιείται μέσα σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), την οποία άλλωστε προτείνουν και οι ερωτηθέντες διευθυντές ως καταλληλότερη μορφή να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού. Σε ένα τέτοιο αξιολογικό πλαίσιο προτείνεται η καταλυτικής σημασίας διακριτική παρουσία του σχολικού συμβούλου. Συγκεκριμένα ο σχολικός σύμβουλος αν και σε ρόλο αξιολογητή, μπορεί πρωταρχικά να λειτουργήσει ως μέντορας για τον εκπαιδευτικό υποστηρίζοντας τον επιστημονικά και παιδαγωγικά ή να έχει το ρόλο του κριτικού φίλου στο ευρύτερο αξιολογικό σχέδιο της σχολικής μονάδας συντονίζοντας τη διαδικασία (Λουκέρης κ.ά, 2009).

- Για να ικανοποιηθούν οι στόχοι της αξιολόγησης κύριο μέλημα του Πολιτείας πρέπει να είναι η ύπαρξη επαρκώς καταρτισμένων αξιολογητών. Επιβάλλεται δηλαδή η επιμόρφωση πρωταρχικά των σχολικών συμβούλων για να στηρίζουν τη διαδικασία όπως προαναφέρθηκε αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εμπλέκονται άμεσα στη διαδικασία ως ιεραρχικά ανώτεροι του εκπαιδευτικού. Οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν τα εφόδια να προσφέρουν στήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, να αναπτύξουν μια καλή σχέση αμοιβαιότητας, εμπιστοσύνης, κατανόησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του έργου του εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, για τους διευθυντές, προτείνεται η ειδική αρχική κατάρτισή τους σε θέματα εκπαιδευτικά, διδακτικά, διοικητικά και διαχείρισης οικονομικών και ανθρώπινων πόρων όπως συμβαίνει σε δώδεκα ευρωπαϊκές χώρες (Γαλλία, Αυστρία, Πορτογαλία, Λιθουανία, κ.ά.), αφού εκτιμούμε ότι η κατάρτιση αυτή θα τους βοηθήσει να φέρουν εις πέρας τη διαδικασία της αξιολόγησης η οποία αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης. Απαραίτητη κρίνεται επίσης η εξειδικευμένη κατάρτισή τους στην εσωτερική αξιολόγηση, σε περίπτωση εφαρμογής της, ακολουθώντας το παράδειγμα κάποιων ευρωπαϊκών χωρών όπως είναι η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ρουμανία, η Αυστρία, η Μάλτα στις οποίες είναι υποχρεωτική (Ευρυδίκη, 2005).

- Πριν τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή οποιουδήποτε αξιολογικού σχεδίου του έργου του εκπαιδευτικού και εκτός από την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των φορέων

αξιολόγησης προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αξιολογηθούν αλλά ενδεχομένως θα βρεθούν και σε θέση αξιολογητή στο ευρύτερο πλαίσιο μιας συμμετοχικής διαδικασίας. Επιπλέον κρίνεται χρήσιμη, πέραν του θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης, η εξειδικευμένη κατάρτιση τους σε εναλλακτικές μεθόδους όπως είναι η δημιουργία ατομικού φακέλου, η εμπλοκή στην έρευνα δράσης, η συμβουλευτική (mentoring) κ.ά.

- Η αξιολόγηση έχει εξελιχθεί σε περίπλοκο ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τη δέχονται μεν αλλά είναι επιφυλακτικοί αναφορικά με τους στόχους, την εφαρμογή και τη χρήση των αποτελεσμάτων της. Πρέπει να περιοριστεί η επιφυλακτικότητά τους για την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια της διαδικασίας, να γίνει πεποίθηση η ανατροφοδοτική διάσταση της αξιολόγησης και η αποσύνδεσή της από το στείο γραφειοκρατικό έλεγχο και τον τιμωρητικό χαρακτήρα του παρελθόντος. Ουσιαστικά η Πολιτεία πρέπει να εξασφαλίσει την αποδοχή και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαδικασίας. Η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με μια αρχική πιλοτική εφαρμογή είναι ένας τρόπος να τις κερδίσει.

- Σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα του αξιολογικού εγχειρήματος θεωρείται η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που θα ενισχύουν την προσπάθεια αυτοβελτίωσής τους, για την οποία θα επιβραβεύονται και θα ανταμείβονται μισθολογικά. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που αποδίδουν οι διευθυντές στην επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων υιοθετούμε και προτείνουμε την άποψη των Παμουκτσόγλου κ.ά. (2006) για σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τη θεωρία της προσδοκώμενης (expectancy) αξίας προκειμένου να μην εξελιχθεί η αξιολόγηση σε μια υποχρεωτική διοικητική πράξη. Εφαρμόζοντας τη θεωρία αυτή σύμφωνα με την οποία τα άτομα παρακινούνται να συμμετέχουν σε μια ιδιαίτερη διαδικασία όταν αντιλαμβάνονται, εκτιμούν και προσδοκούν το επιθυμητό αποτέλεσμα του στόχου, όταν αποβλέπουν στην αξία του στόχου καθίσταται εφικτή η επιτυχής συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση.

- Κοινή αντίληψη αποτελεί η στενή σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του έργου του καθώς πρόκειται για υποστηρικτική διαδικασία με στόχο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ιδιαίτερα αναπτυξιακό χαρακτήρα. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την

ενεργητική συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των στόχων, των κριτηρίων, των μεθόδων της διαδικασίας και στη συλλογή των δεδομένων (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Επιβάλλεται λοιπόν να αντιληφθούν τη διαδικασία ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξής τους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών, πειραματισμών και νέων πρακτικών από τον αξιολογούμενο πρακτικές που ενθαρρύνονται από τον αξιολογητή σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας εξελικτικής διαδικασίας νιώθει τη χαρά του γνήσιου επαγγελματία που είναι ελεύθερος και υπεύθυνος για τις πράξεις του.

- Κοινή απαίτηση είναι η αξιολόγηση να αποτελέσει εργαλείο για αξιοκρατικές επιλογές στελεχών και παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό προτείνεται η εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος που θα διασφαλίζει την αξιοκρατία στην εκπαίδευση, υιοθετώντας αρχικά αδιάβλητες και αντικειμενικές διαδικασίες επιλογής σε θέσεις στελεχών και δεύτερον θέτοντας εκείνους πρωταρχικά σε αξιολογική κρίση για το παραγόμενο έργο τους. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνδέει την αξιολόγηση με την αξιοκρατική εξέλιξη ισχυροποιείται αρχικά ως σύστημα και παράλληλα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους με γνώμονα την αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη που συνεπάγεται ότι η ευθύνη για επαγγελματική εξέλιξη ανήκει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Hargreaves & Fullan, 1995). Ως αποτελεσματικότερη μέθοδος κρίνονται οι κλίμακες ανέλιξης οι οποίες βοηθούν στην αξιοκρατία, παρέχουν τη δυνατότητα αυξήσεων και προαγωγών, προωθούν τους άξιους και ικανούς εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να γίνεται ανταγωνιστικός στη διδακτική πράξη. Οι κλίμακες ανέλιξης στηρίζονται στη θεωρία των κινήτρων αφού αναγνωρίζεται το έργο των εκπαιδευτικών, αμείβονται για την επίτευξη των στόχων τους προσφέροντας ευκαιρίες και κίνητρα ανέλιξης με ανάληψη νέων ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς.

- Η πολυπαραγοντική εκπαιδευτική διαδικασία, αποτέλεσμα δυναμικών σχέσεων ατόμων και ομάδων έχει ωθήσει το αξιολογικό ενδιαφέρον από τα πρόσωπα στον πυρήνα με αλληλοσυσχέτιση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη τα θετικά αποτελέσματα της συνύπαρξης προτείνεται η υιοθέτηση ενός αξιολογικού μοντέλου που θα ανταποκρίνεται στην πρόταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για εφαρμογή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης όπως συμβαίνει σε αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μιας και

οι δύο μορφές διαφοροποιούνται στις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και τους στόχους (Ευρυδίκη, 2004) και βέβαια μπορεί να ικανοποιήσει και το αίτημα ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Κατά την εκτίμησή μας οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να προωθήσουν την άμεση εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου με πλουραλιστικό χαρακτήρα και δυναμική παρουσία του εκπαιδευτικού μέσω της αυτοαξιολόγησης του προσαρμοσμένο στο στόχο των Ευρωπαϊκών χωρών που είναι το πάντρεμα των δύο μορφών όπου οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων θα ανταποκρίνονται στις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας τις προτάσεις μας οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση ελέγχει τη λειτουργία του συστήματος, την επίτευξη των στόχων του έχοντας ως βασικό συντελεστή του το προσωπικό που εργάζεται σε αυτό και επομένως επιβάλλεται η μέτρηση της αποδοτικότητας του. Όμως θα πρέπει η αξιολόγηση να στηρίζεται στη συλλογική δράση εκπαιδευτικού, διευθυντή, αξιολογητή και να γίνεται τόσο σε μικροεπίπεδο (σχολική τάξη) όσο και μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα). Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλεται, κατά την εκτίμησή μας, να ικανοποιεί τις ανάγκες που οι Πασιαρδής κ.ά. (2005) συνοψίζουν στις παρακάτω λέξεις-κλειδιά: αποκέντρωση, αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, αποτελεσματικότητα, αξιοκρατία, ανατροφοδότηση, ανάπτυξη προσωπικού.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η. & Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 72-94.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο στο Χιωτάκης, Σ. *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, (229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αθανασίου, Λ. (1997) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής- Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Αθανασίου, Λ.& Γεωργούση, Κ.(2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. στο Πρακτικά 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*", Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη, Π. (2006). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. στο Πρακτικά 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*", Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. στο Πασιαρδής, Π. κ.α. *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη*, (39-60), Έλλην.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης. στο Γεωργογιάννης, Π. *2ο πανελλήνιο συνέδριο: Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης τ. Ι*. (239-252), Πάτρα.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. στο Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*», Αθήνα (13-14/5/2006).
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.

- Βλάχος, Δ. & Δαγκλής, Ι. & Γκαγκάζογλου, Σ & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις στο Βλάχος, Δ. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*, Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bruggen, J.V. (1999). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στην Ευρώπη. Ο ρόλος των Επιθεωρητών στην εκπαίδευση. στο *Πρακτικά Δημερίδας: Σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προβληματισμοί*, (177-201). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (5-6/11).
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Διάυλος.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας στο Πρακτικά 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*». Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη.
- Γούπος, Θ. & Μηνάς, Α. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. στο Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*». Αθήνα (13-14/5/2006).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης. στο Μπαγάκης, Γ. *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. στο Μπαγάκης, Γ. *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172-186.
- Δούκας, Χ. & Αναστασοπούλου, Α. & Χαλά, Χ. (2009). Portfolio του εκπαιδευτικού: Μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12, (201-217).
- Εμβλωτής, Α. & Κατσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα
- Estimate, (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης* Αθήνα.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Ε.Α.Π.
- Ζαβλάνος, Μ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση - ανθρώπινες διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης*, τ. Β', Έλλην.
- Ζουγανέλη, Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ζουγανέλη, Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Βλάχος, Δ. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (391-436)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο- Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τηπωθήτω (Δαρδάνος).
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Σ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 136-156.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος
- 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*, 44, 157-175.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Κουρεμένος, Γ. (2008). Διοίκηση στην Εκπαίδευση. στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*. Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κυριακίδης, Λ. (2008). Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα - προοπτικές*. Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 13, (75-87).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα, Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ. & Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 180-194.
- MacBeath, J. & Schratz, M. (2000). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντάς, Π. & Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.

- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας- Στρατηγικές διδασκαλίας- η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-28.
- Μιχαήλ, Κ. & Σαββίδης, Ι. & Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκικος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.
- Μπακάλμπαση, Ε. & Δημητρίου, Ι. & Φωκάς, Ε. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106.
- Μπάκας, Θ. (2006α). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, 117-125.
- Μπάκας, Θ. (2006β). Η δημιουργικότητα στο σχεδιασμό των αλλαγών στη λήψη αποφάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. στο Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006).
- Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μώκου, Χ. & Μώκος, Ε. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.
- Ορφανός, Σ. (2010). Πόσο αξιόπιστες, αντικειμενικές και χρήσιμες είναι οι αξιολογήσεις εκπαιδευτικών από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων; Πρακτικά 11ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «*Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: έρευνα πολιτική πράξη*» Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 4-5/6/2010. (295-305).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.

- Παμουκτσόγλου, Α. & Καλούρη, Ο. & Λαγός, Δ. (2006). Στάσεις και απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Πρακτικά του Ιου Εκπ/κού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», Ιωάννινα, (12-14/5/06).
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαντωνίου-Ζορμπά, Σ. & Πετρίδου, Α. (2012) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους διευθυντές τους: απόψεις διευθυντών για τον προτεινόμενο αναβαθμισμένο ρόλο τους, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.53, 139-159.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα τ'. 2
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, από τη θεωρία στην πράξη*. Έλλην.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, η ταυτότητα του διευθυντή της Π.Ε*. Κυριακίδης.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). Σχολική ηγεσία: από τη θεωρία στην πράξη. στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*. Βόλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalship a reflective practice perspective* (5th ed.). Texas: Pearson.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζάνη, Μ & Παμουκτσόγλου, Α. (1998). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαiton*. Αθήνα.

Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* τ. 7 σελ. 13-41.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.36, 114- 132.

Ηλεκτρονικές πηγές

ΑΔΕΔΥ, (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Κοινωνικό Πολύκεντρο, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kemeti.sch.gr/wpcontent/uploads/2012/01/ekdosiekp.pdf> (11-2-2013).

Ευρυδίκη, (2004). *A close-up on the evaluation of schools*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx (14-03-2013).

Ευρυδίκη, (2005). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx (14-03-2013).

Ευρυδίκη, (2006). *Η διασφάλιση της ποιότητας στην κατάρτιση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx (14-03-2013).

Ευρυδίκη, (2012). *Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012-Εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EL_H1.pdf (14-03-2013).

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9841 (14-03-2013).

Προεδρικό Διάταγμα (2013). *(Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/home/themata-prosopikoy/135-protobathmia-kai-deyterobathmia/9259-to-proedriko-diatagma-gia-tin-aksiologisi-ton-ekpaideytikon-protobathmias-kai-deyterobathmias-ekpaideysis.html> (14-03-2013).

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος ΒΤΜΘ'/1895 (ΦΕΚ 37 τ. Α')

Ν. 4379/1964 (ΦΕΚ 182 τ. Α')

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144 τ. Α΄)
Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α΄)
Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188 τ. Α΄)
Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ. Α΄)
Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118 τ. Α΄)
Ν. 4024/2011 (226 τ. Α΄)
Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 τ. Α΄)
Π.Δ. 320/1993 ΦΕΚ 138 τ. Α΄)
Π.Δ. 140/1998 (ΦΕΚ 107 τ. Α΄)
Π.Δ. 214/1984 (ΦΕΚ 77 τ. Α΄)
Υ.Α. Φ.351.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄)
Υ.Α. Δ2/1938/1998
Εγκύκλιος Δ/24168/25-11-1993
Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010

Παράρτημα Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή/ε συναδέλφισσα και συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών των δημοτικών σχολείων που υπηρετούν στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Θεωρώ πολύτιμη την άποψη του διευθυντή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εκτιμώντας ότι γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τη συνολική λειτουργία του σχολείου.

Για την πλειοψηφία των ερωτήσεων, η απάντησή σας προκύπτει από την επιλογή που θα κάνετε σε μια σειρά δηλώσεων. Επιλέξτε τη δήλωση/απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Αν αλλάξετε άποψη για μια απάντηση, απλά διαγράψτε την και σημειώστε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση του ιδιωτικού απορρήτου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το ενδεχόμενο σύνδεσης των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, καθώς αυτό είναι αδύνατο.

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συμμετοχή σας!

Κωνσταντίνα Πετούση

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιλογή/απάντησή σας.

A1. Φύλο: 1= Άνδρας, 2= Γυναίκα

A2. Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:
1= 30-40 ετών, 2 = 41- 50 ετών, 3 = 51-60 ετών, 4= άνω των 61 ετών

A3. Ειδικότητα:
1 = ΠΕ 70, 2 = ΠΕ 06, 3 = ΠΕ 11, 4 = ΠΕ 16

A4. Οργανικότητα του σχολείου που κατέχετε θέση ευθύνης:
1 = 4/θ - 5/θ, 2 = 6/θ, 3=7/θ-11/θ, 4= 12/θ, 5=13/θ και άνω

A5. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (προ και μετά διορισμού):
1 = 1-10, 2 = 11-20, 3 = 21-30, 4 = Μεγαλύτερη των 31 Ετών

A6. Συνολική διοικητική υπηρεσία ως διευθυντής/τρια:
1 = 1-4, 2 = 5-8, 3 = 9-12, 4 = Μεγαλύτερη των 13 ετών

A7. Πρόσθετες σπουδές - πτυχία: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

[1= Ναι, 2 = Όχι]

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Εξομοίωση | <input type="checkbox"/> |
| Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο | <input type="checkbox"/> |
| Μεταπτυχιακός τίτλος | <input type="checkbox"/> |
| Δεύτερο Πτυχίο | <input type="checkbox"/> |
| Διδακτορικός τίτλος | <input type="checkbox"/> |
| Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ | <input type="checkbox"/> |
| Άλλο (Διευκρινίστε): | <input type="checkbox"/> |

ΜΕΡΟΣ Β΄

Αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις, βάζοντας τον αριθμό που σας εκφράζει περισσότερο.

B1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

B2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί:

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας | <input type="checkbox"/> |
| 2. την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου του | <input type="checkbox"/> |
| 3. την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> |
| 4. την ενημέρωση των γονιών σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> |
| 5. την ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας | <input type="checkbox"/> |
| 6. τον έλεγχο των εκπαιδευτικών | <input type="checkbox"/> |
| 7. την επιβράβευση και τον έπαινο των εκπαιδευτικών | <input type="checkbox"/> |
| 8. την αύξηση του κύρους των αξιολογητών | <input type="checkbox"/> |
| 9. την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής | <input type="checkbox"/> |

B3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικότερα το έργο του εκπαιδευτικού:

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Ιεραρχική αξιολόγηση (πχ. Ο διευθυντής του σχολείου) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς εκτός σχολείου) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης | <input type="checkbox"/> |

B4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί από ορισμένους με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Εάν υιοθετήσει κανείς αυτή την προσέγγιση η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει:

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ]

1. ανατροφοδοτικό χαρακτήρα
2. ελεγκτικό χαρακτήρα
3. ανατροφοδοτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα

B5. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται από:

[Μπορείτε να σημειώσετε με X περισσότερες από μια επιλογές]

1. από τον ίδιο
2. από το διευθυντή του σχολείου
3. από το σχολικό σύμβουλο
4. από τους συναδέλφους
5. από τους μαθητές
6. από τους γονείς
7. από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή

B6. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλακούν στην αξιολόγηση και να συμμετέχουν μέσα από διαδικασίες...

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

1. αυτοαξιολόγησης (δημιουργία ατομικού φακέλου, συμμετοχή σε έρευνα δράσης)
2. ετεροαξιολόγησης (αξιολόγηση συναδέλφων, άσκηση καθηκόντων μέντορα)

B7. Για να είναι η αξιολόγηση μια έγκυρη, ωφέλιμη και αποτελεσματική διαδικασία, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις;

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

1. να αξιολογηθεί πρώτα ο αξιολογητής
2. να προηγηθεί επιμόρφωση του αξιολογητή στη διαδικασία της αξιολόγησης
3. να εξασφαλιστεί η αποδοχή και η συναίνεση των εκπαιδευτικών
4. να δοθούν πρόσθετα οικονομικά κίνητρα στον αξιολογητή
5. να προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης
6. να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των στόχων και των κριτηρίων

B8. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται από το ποιοτικό επίπεδο του στελεχικού και διδακτικού προσωπικού. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την παραπάνω παραδοχή;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

[]

B9. Η απουσία εκπαιδευτικής αξιολόγησης (πλην της αξιολόγησης του μαθητή) τα τελευταία τριάντα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

[Μπορείτε να σημειώσετε με X περισσότερες από μια επιλογές]

1. λειτούργησε προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης
2. λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
3. οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια
4. ενίσχυσε την εκπαιδευτική ελευθερία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών
5. δεν επηρέασε ούτε θετικά ούτε αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου έργου
6. Άλλο (Διευκρινίστε):

B10. Η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που προωθείται είναι αποτέλεσμα:

[Μπορείτε να σημειώσετε με X περισσότερες από μια επιλογές]

1. της κυρίαρχης τάσης που επικρατεί στον ευρωπαϊκό χώρο για σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση
2. ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών
3. αιτήματος της Πολιτείας για τη δημιουργία ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα λογοδοτεί στην κοινωνία
4. της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος (βαθμός αξιοποίησης διατιθέμενων πόρων)
5. Άλλο (Διευκρινίστε):

B11. Πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

[]

B12. Αν ΝΑΙ, θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αξιολογικής κρίσης θα πρέπει να αξιοποιηθούν για...

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

1. επιβολή κυρώσεων σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης
2. επιβράβευση και έπαινο σε περίπτωση υψηλής απόδοσης
3. σύνδεση της απόδοσης με το σύστημα μισθολογικών και βαθμολογικών προαγωγών
4. σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη
5. σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

B13. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις για τον ίδιο και την εκπαίδευση συνολικά. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης...

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

- 1.θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης;
2. θα λειτουργήσουν ως κίνητρο, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την αύξηση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών;
3. θα συμβάλουν στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών;
4. θα συμβάλουν στη βελτίωση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών;
5. θα ενισχύσουν την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών;
6. θα συμβάλουν στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών;
7. θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο και τη «συμμόρφωση» των εκπαιδευτικών;
8. θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών;
9. θα αξιοποιηθούν από τη διοίκηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος;
- 10.θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς;
- 11.θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

B14. Ως ιεραρχικά ανώτερος του εκπαιδευτικού και έχοντας άμεση καθημερινή επαφή μαζί του, θεωρείτε ότι είστε κατάλληλο και έγκυρο πρόσωπο να αξιολογήσετε το έργο του;

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

B15. Αν κληθείτε να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικά τα παρακάτω κριτήρια προκειμένου να τα λάβετε υπόψη σας στην αξιολογική σας κρίση;

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

1. Επιστημονική κατάρτιση
2. Διδακτική ικανότητα και ετοιμότητα
3. Παιδαγωγική ικανότητα
4. Συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο
5. Συνεργασία με το Διευθυντή
6. Συνεργασία με τους συναδέλφους
7. Συνεργασία με τους γονείς
8. Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση καθηκόντων
9. Ανάλυση πρωτοβουλιών, προσπάθεια και ενδιαφέρον για το έργο και συνολική δράση
10. Ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα και δράση εκτός σχολείου

B16. Ποια από τα παρακάτω και σε ποιο βαθμό θεωρείτε πιθανό να ακολουθήσουν ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού με συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας:

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

1. θα διαμορφωθεί αρνητικό σχολικό κλίμα
2. θα διαταραχθούν οι σχέσεις και η συνεργασία διευθυντή – εκπαιδευτικών
3. θα αναπτυχθεί ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών
4. θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας
5. θα αναβαθμιστεί η μαθησιακή διαδικασία προς όφελος του μαθητή
6. θα βελτιωθεί το κύρος του σχολείου στην κοινωνία
7. Άλλο (Διευκρινίστε):

B17. Εφόσον κληθείτε να αξιολογήσετε το έργο του εκπαιδευτικού και προκειμένου να λειτουργήσετε αποτελεσματικά ως φορέας αξιολόγησης, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

[Παρακαλούμε απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση]

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

1. διαθέτετε την επιστημονική κατάρτιση σε διαδικασίες αξιολόγησης;
2. έχετε τις ικανότητες να ανταποκριθείτε στο σύνθετο ρόλο του υποστηρικτή και κριτή του εκπαιδευτικού;
3. νιώθετε έτοιμοι να αναλάβετε ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
4. επιβάλλεται η μείωση του διδακτικού ωραρίου του διευθυντή;
5. πρέπει να προηγηθεί αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών του σχολείου;
6. οι καθημερινές σας υποχρεώσεις σας αφήνουν περιθώρια για έγκυρη αξιολόγηση;

B18. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης;

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

B19. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

[1 = Ναι, 2 = Όχι]

B20. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ενδεχόμενη αξιολόγησή σας, στο άμεσο μέλλον;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

B21. Στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα είναι εφικτή μια αντικειμενική, αξιοκρατική και αδιάβλητη αξιολογική διαδικασία;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

Παράρτημα II

B2-9 X B5-7

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής * αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή Crosstabulation					
			αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή		Total
			ναι	όχι	
Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	καθόλου	Count	2	10	12
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	16,7%	83,3%	100,0%
		% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	6,7%	26,3%	17,6%
	λίγο	Count	9	12	21
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	42,9%	57,1%	100,0%
		% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	30,0%	31,6%	30,9%
	αρκετά	Count	5	8	13
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	38,5%	61,5%	100,0%
		% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	16,7%	21,1%	19,1%
	πολύ	Count	7	7	14
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	50,0%	50,0%	100,0%
		% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	23,3%	18,4%	20,6%
	πάρα πολύ	Count	7	1	8
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	87,5%	12,5%	100,0%
		% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	23,3%	2,6%	11,8%
Total	Count	30	38	68	
	% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί την ενημέρωση της Πολιτείας για τη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής Πολιτικής	44,1%	55,9%	100,0%	
	% within αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	100,0 %	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,154 ^a	4	,038
Likelihood Ratio	11,069	4	,026
Linear-by-Linear Association	7,646	1	,006
N of Valid Cases	68		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,53.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών * η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος Crosstabulation					
			η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος		Total
			ναι	όχι	
Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	καθόλου	Count	1	9	10
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	10,0%	90,0%	100,0%
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	2,6%	30,0%	14,7%
	λίγο	Count	3	6	9
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	33,3%	66,7%	100,0%
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	7,9%	20,0%	13,2%
	αρκετά	Count	12	5	17
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	70,6%	29,4%	100,0%
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	31,6%	16,7%	25,0%
	πολύ	Count	14	5	19
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	73,7%	26,3%	100,0%
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	36,8%	16,7%	27,9%
	πέρα πολύ	Count	8	5	13
		% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	61,5%	38,5%	100,0%
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	21,1%	16,7%	19,1%
Total	Count	38	30	68	
	% within Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τον έλεγχο των εκπαιδευτικών	55,9%	44,1%	100,0%	
	% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,497 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	15,545	4	,004
Linear-by-Linear Association	8,867	1	,003
N of Valid Cases	68		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,97.

B10-4 x B12-4

η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος * αξιοποίηση αποτελεσμάτων για σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη					
Crosstabulation					
			αξιοποίηση αποτελεσμάτων για σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη		Total
			ναι	όχι	
η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	ναι	Count	32	4	36
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	88,9%	11,1%	100,0%
		% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη	62,7%	30,8%	56,2%
	όχι	Count	19	9	28
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	67,9%	32,1%	100,0%
		% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη	37,3%	69,2%	43,8%
Total		Count	51	13	64
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα της αναγκαιότητας ελέγχου κόστους – αποτελέσματος	79,7%	20,3%	100,0%
		% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για σύνδεση με αξιοκρατική εξέλιξη	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,304 ^a	1	,038		
Continuity Correction ^b	3,103	1	,078		
Likelihood Ratio	4,321	1	,038		
Fisher's Exact Test				,059	,039
Linear-by-Linear Association	4,237	1	,040		
N of Valid Cases	64				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,69.

b. Computed only for a 2x2 table

η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών * αξιοποίηση αποτελεσμάτων για επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση Crosstabulation					
			αξιοποίηση αποτελεσμάτων για επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση		Total
			ναι	όχι	
η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	ναι	Count	8	18	26
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	30,8%	69,2%	100,0%
		% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση	72,7%	35,3%	41,9%
	όχι	Count	3	33	36
		% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	8,3%	91,7%	100,0%
		% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση	27,3%	64,7%	58,1%
Total	Count	11	51	62	
	% within η αξιολόγηση που προωθείται είναι αποτέλεσμα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	17,7%	82,3%	100,0%	
	% within αξιοποίηση αποτελεσμάτων για επιβολή κυρώσεων σε χαμηλή απόδοση	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,207 ^a	1	,022		
Continuity Correction ^b	3,783	1	,052		
Likelihood Ratio	5,216	1	,022		
Fisher's Exact Test				,040	,026
Linear-by-Linear Association	5,123	1	,024		
N of Valid Cases	62				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,61.

b. Computed only for a 2x2 table

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης * η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια Crosstabulation					
			η απουσία της αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια		Total
			ναι	όχι	
τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	καθόλου	Count	2	7	9
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	22,2%	77,8%	100,0 %
		% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	5,3%	24,1%	13,4%
	λίγο	Count	6	6	12
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	50,0%	50,0%	100,0 %
		% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	15,8%	20,7%	17,9%
	αρκετά	Count	14	10	24
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	58,3%	41,7%	100,0 %
		% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	36,8%	34,5%	35,8%
	πολύ	Count	5	5	10
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	50,0%	50,0%	100,0 %
		% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	13,2%	17,2%	14,9%
	πάρα πολύ	Count	11	1	12
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	91,7%	8,3%	100,0 %
		% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	28,9%	3,4%	17,9%
Total	Count	38	29	67	
	% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδακτικής πράξης	56,7%	43,3%	100,0 %	
	% within η απουσία αξιολόγησης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στον εφησυχασμό και την αδράνεια	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,763 ^a	4	,029
Likelihood Ratio	12,151	4	,016
Linear-by-Linear Association	8,234	1	,004
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,90.

B13-8 X B9-2

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών * η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου Crosstabulation					
			η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου		Total
			ναι	όχι	
τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	καθόλου	Count	5	10	15
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	33,3%	66,7%	100,0%
		% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	11,9%	38,5%	22,1%
	λίγο	Count	9	8	17
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	52,9%	47,1%	100,0%
		% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	21,4%	30,8%	25,0%
	αρκετά	Count	13	4	17
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	76,5%	23,5%	100,0%
		% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	31,0%	15,4%	25,0%
	πολύ	Count	10	4	14
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	71,4%	28,6%	100,0%
		% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	23,8%	15,4%	20,6%
	πάρα πολύ	Count	5	0	5
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	100,0%	0,0%	100,0%
		% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	11,9%	0,0%	7,4%
Total	Count	42	26	68	
	% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	61,8%	38,2%	100,0%	
	% within η απουσία αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,900 ^a	4	,028
Likelihood Ratio	12,562	4	,014
Linear-by-Linear Association	9,346	1	,002
N of Valid Cases	68		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,91.

B13-8 X B6-2

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών * συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης Crosstabulation					
			συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης		Total
			ναι	όχι	
τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	καθόλου	Count	6	9	15
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	40,0 %	60,0 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	18,2 %	26,5 %	22,4%
	λίγο	Count	4	13	17
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	23,5 %	76,5 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	12,1 %	38,2 %	25,4%
	αρκετά	Count	10	7	17
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	58,8 %	41,2 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	30,3 %	20,6 %	25,4%
	πολύ	Count	10	3	13
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	76,9 %	23,1 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	30,3 %	8,8%	19,4%
	πάρα πολύ	Count	3	2	5
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	60,0 %	40,0 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	9,1%	5,9%	7,5%
Total	Count	33	34	67	
	% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	49,3 %	50,7 %	100,0%	
	% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	100,0 %	100,0 %	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,851 ^a	4	,043
Likelihood Ratio	10,316	4	,035
Linear-by-Linear Association	5,431	1	,020
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,46.

B13-10 X B6-2

τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς * συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης Crosstabulation					
			συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης		Total
			ναι	όχι	
τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	καθόλου	Count	3	1	4
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	75,0%	25,0%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	9,1%	2,9%	6,0%
	λίγο	Count	8	3	11
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	72,7%	27,3%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	24,2%	8,8%	16,4%
	αρκετά	Count	11	10	21
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	52,4%	47,6%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	33,3%	29,4%	31,3%
	πολύ	Count	8	7	15
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	53,3%	46,7%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	24,2%	20,6%	22,4%
πάρα πολύ	Count	3	13	16	
	% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	18,8%	81,2%	100,0%	
	% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	9,1%	38,2%	23,9%	
Total		Count	33	34	67
		% within τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημιουργήσουν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς	49,3%	50,7%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	100,0 %	100,0 %	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,624 ^a	4	,047
Likelihood Ratio	10,242	4	,037
Linear-by-Linear Association	7,949	1	,005
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,97.

B4-3 X B6-2

Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης * συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης Crosstabulation					
			συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης		Total
			ναι	όχι	
Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	καθόλου	Count	1	8	9
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	11,1 %	88,9 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	3,0%	23,5 %	13,4%
	λίγο	Count	7	6	13
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	53,8 %	46,2 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	21,2 %	17,6 %	19,4%
	αρκετά	Count	4	13	17
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	23,5 %	76,5 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	12,1 %	38,2 %	25,4%
	πολύ	Count	12	3	15
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	80,0 %	20,0 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	36,4 %	8,8%	22,4%
	πάρα πολύ	Count	9	4	13
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	69,2 %	30,8 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	27,3 %	11,8 %	19,4%
Total		Count	33	34	67
		% within Ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης	49,3 %	50,7 %	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	100,0 %	100,0 %	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,598 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	19,032	4	,001
Linear-by-Linear Association	8,894	1	,003
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,43.

B3-4 X B6-2

Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης * συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης Crosstabulation					
			συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης		Total
			ναι	όχι	
Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	καθόλου	Count	2	6	8
		% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	25,0%	75,0%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	6,1%	17,6%	11,9%
	λίγο	Count	6	6	12
		% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	50,0%	50,0%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	18,2%	17,6%	17,9%
	αρκετά	Count	4	14	18
		% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	22,2%	77,8%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	12,1%	41,2%	26,9%
	πολύ	Count	8	3	11
		% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	72,7%	27,3%	100,0%
		% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	24,2%	8,8%	16,4%
πέρα από πολύ	Count	13	5	18	
	% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	72,2%	27,8%	100,0%	
	% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	39,4%	14,7%	26,9%	
Total	Count	33	34	67	
	% within Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	49,3%	50,7%	100,0%	
	% within συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,372 ^a	4	,010
Likelihood Ratio	14,003	4	,007
Linear-by-Linear Association	6,948	1	,008
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,94.

B16-1 X B14

η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα * ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Crosstabulation					
			ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού		Total
			ναι	όχι	
η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	καθόλου	Count	8	1	9
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	88,9%	11,1%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	20,0%	3,7%	13,4%
	λίγο	Count	15	3	18
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	83,3%	16,7%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	37,5%	11,1%	26,9%
	αρκετά	Count	8	6	14
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	57,1%	42,9%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	20,0%	22,2%	20,9%
	πολύ	Count	7	7	14
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	50,0%	50,0%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	17,5%	25,9%	20,9%
πάρα πολύ	Count	2	10	12	
	% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	16,7%	83,3%	100,0%	
	% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	5,0%	37,0%	17,9%	
Total		Count	40	27	67
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαμορφώσει αρνητικό σχολικό κλίμα	59,7%	40,3%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,188 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	18,501	4	,001
Linear-by-Linear Association	15,863	1	,000
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,63.

B16-2 X B14

η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς * ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
			ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού		Total
			ναι	όχι	
η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	καθόλου	Count	8	1	9
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	88,9%	11,1%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	20,0%	3,7%	13,4%
	λίγο	Count	15	3	18
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	83,3%	16,7%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	37,5%	11,1%	26,9%
	αρκετά	Count	9	7	16
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	56,2%	43,8%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	22,5%	25,9%	23,9%
	πολύ	Count	5	6	11
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	45,5%	54,5%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	12,5%	22,2%	16,4%
	πάρα πολύ	Count	3	10	13
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	23,1%	76,9%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	7,5%	37,0%	19,4%
Total		Count	40	27	67
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα διαταράξει τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς	59,7%	40,3%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,620 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	16,711	4	,002
Linear-by-Linear Association	14,848	1	,000
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,63.

B16-4 X B14

η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας * ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Crosstabulation					
			ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού		Total
			ναι	όχι	
η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	καθόλου	Count	5	9	14
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	35,7 %	64,3 %	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	12,5 %	33,3 %	20,9%
	λίγο	Count	8	11	19
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	42,1 %	57,9 %	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	20,0 %	40,7 %	28,4%
	αρκετά	Count	12	4	16
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	75,0 %	25,0 %	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	30,0 %	14,8 %	23,9%
	πολύ	Count	11	2	13
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	84,6 %	15,4 %	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	27,5 %	7,4%	19,4%
πάρα πολύ	Count	4	1	5	
	% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	80,0 %	20,0 %	100,0%	
	% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	10,0 %	3,7%	7,5%	
Total		Count	40	27	67
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως κίνητρο για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	59,7 %	40,3 %	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100,0 %	100,0 %	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,560 ^a	4	,021
Likelihood Ratio	12,069	4	,017
Linear-by-Linear Association	9,678	1	,002
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,01.

B16-6 X B14

η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία * ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
Crosstabulation					
		ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού			Total
		ναι	όχι		
η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	καθόλου	Count	3	10	13
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	23,1%	76,9%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	7,5%	37,0%	19,4%
	λίγο	Count	7	9	16
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	43,8%	56,2%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	17,5%	33,3%	23,9%
	αρκετά	Count	12	5	17
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	70,6%	29,4%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	30,0%	18,5%	25,4%
	πολύ	Count	10	0	10
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	100,0%	0,0%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	25,0%	0,0%	14,9%
πάρα πολύ	Count	8	3	11	
	% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου στην κοινωνία	72,7%	27,3%	100,0%	
	% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	20,0%	11,1%	16,4%	
Total		Count	40	27	67
		% within η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση θα βελτιώσει το κύρος του σχολείου	59,7%	40,3%	100,0%

	στην κοινωνία			
	% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,303 ^a	4	,002
Likelihood Ratio	20,880	4	,000
Linear-by-Linear Association	12,227	1	,000
N of Valid Cases	67		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,03.

B5-2 X B14

αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου * ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Crosstabulation					
			ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού		Total
			ναι	όχι	
αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	ναι	Count	39	10	49
		% within αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	79,6%	20,4%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	97,5%	37,0%	73,1%
	όχι	Count	1	17	18
		% within αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	5,6%	94,4%	100,0%
		% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	2,5%	63,0%	26,9%
Total	Count	40	27	67	
	% within αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	59,7%	40,3%	100,0%	
	% within ο διευθυντής ως κατάλληλος φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	29,992 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	26,994	1	,000		
Likelihood Ratio	33,030	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	29,545	1	,000		
N of Valid Cases	67				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,25.

b. Computed only for a 2x2 table