



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΣΕΡΡΩΝ**

της

ΙΩΑΝΝΑΣ ΓΟΥΛΑ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στη

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ιούλιος 2020

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΣΕΡΡΩΝ**

της

ΙΩΑΝΝΑΣ ΓΟΥΛΑ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

κ. Ευθύμιος Βαλκάνος

Μέλη:

κ. Μιλτιάδης Σταμπουλής

Κ. Ιωσήφ Φραγκούλης

Ιούλιος 2020

Με την παρούσα διπλωματική εργασία λαμβάνουν τέλος οι σπουδές μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αρχικά οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος για τις γνώσεις που μου προσέφεραν αυτά τα χρόνια.

Ιδιαίτερα όμως θέλω να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα στην παρούσα διπλωματική εργασία κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε συνεχώς σε όλη αυτή την πορεία του μεταπτυχιακού προγράμματος μέσα από τις εποικοδομητικές του παρατηρήσεις και επισημάνσεις αλλά και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Χάρη στη συνεχή υποστήριξή του, την υπομονή και την ευγένεια που τον διακρίνει σαν άνθρωπο ολοκληρώθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη και τον κ. Ιωσήφ Φραγκούλη που δέχτηκαν να είναι μέλη στην τριμελή επιτροπή καθώς επίσης και για τις πολύ εύστοχες και καίριες παρατηρήσεις που μου επεσήμαναν.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και το σύζυγό μου για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος.

Αφιερωμένο
Στην οικογένειά μου και το σύζυγό μου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία η έννοια της αξιολόγησης αναγνωρίζεται ως θεμελιώδους σημασίας για την ανατροφοδότηση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών και, κατ' επέκτασιν, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί είτε ως μηχανισμός ελέγχου της κεντρικής εξουσίας στο εκπαιδευτικό έργο είτε, με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις της Διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, στο πλαίσιο ενός ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου ως διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, με εστίαση στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Μεταπολιτευτικά, στον ελληνικό χώρο, ακυρώθηκαν συνεχείς προσπάθειες της Πολιτείας για θεσμοθέτηση και υλοποίηση της αξιολόγησης. Για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες, όπως για παράδειγμα η ασάφεια ως προς τους στόχους της αξιολόγησης, η διαχείριση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αξιολόγησης και η ιστορική μνήμη, σύμφωνα με τον οποίο οι φορείς αξιολόγησης λειτουργούσαν πρακτικά ως μέσον άσκησης ελέγχου στους εκπαιδευτικούς καθεαυτούς. Επίσης, το υφιστάμενο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο δεν αποτελεί ευνοϊκή συνθήκη για την επιτυχή υλοποίηση σημαντικών μεταρρυθμίσεων.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η καταγραφή και η ανάλυση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών, αλλά και των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, σε πέντε κύριους άξονες, τις απόψεις αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τον υπεύθυνο της αξιολόγησης, τα κριτήρια αυτής, τον τόπο πραγματοποίησής της και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η καταγραφή και η ανάλυση της ποιοτικής έρευνας θα λάβει χώρα με τη βοήθεια προσωπικών συνεντεύξεων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών του Νομού Σερρών για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ιδίως στην πρωτοβάθμια. Πραγματοποιήθηκε η καταγραφή του ρόλου των φορέων αξιολόγησης από ιστορική άποψη και μέσω των νομοθετικών κειμένων. Το ερευνητικό μέρος περιλάμβανε προσωπικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως έως ένα βαθμό διατηρεί τον ελεγκτικό της χαρακτήρα με τον τρόπο που εφαρμόζεται. Αντίθετα, οι διευθυντές υπογράμμισαν τον βελτιωτικό χαρακτήρα της υφιστάμενης αξιολόγησης, ενώ δεν θεωρούν πως αυτή ενέχει τιμωρητικό και ελεγκτικό προσανατολισμό. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέταξαν το ζήτημα της εσωτερικής αξιολόγησης, δηλαδή με τη συμμετοχή ατόμων τα οποία εμπλέκονται μέσα στη σχολική μονάδα, υπήρχε και ένα τμήμα, διόλου ευκαταφρόνητο το οποίο πρότεινε τη διεξαγωγή αξιολογήσεων από άτομα τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα. Οι διευθυντές θεώρησαν ότι η αξιολόγηση επιτυγχάνεται καλύτερα διά μέσου του έργου του διευθυντή σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Σε επίπεδο συνθηκών αξιολόγησης κοινή συνισταμένη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αποτελεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία αναγνωρίζει πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συντελείται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως την αξιοποίηση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να την αναλαμβάνουν ανεξάρτητοι ειδικοί, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστούν αξιοκρατικές και αντικειμενικές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές τροποποιήσεις και βελτιώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι διευθυντές τόνισαν ότι η επεξεργασία θα πρέπει να γίνεται από ανεξάρτητες υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις.

ABSTRACT

In the current thesis the views of teachers working at the Serres regional unit in relation to their evaluation are determined. First the role of the evaluation officials and institutions is presented by a historical aspect and through the respective legislation. The research part of the thesis included personal interviews of Elementary School teachers and principals. While teachers were positive towards the general concept of evaluation, they still regard it as a mechanism to exercise control over their work. On the contrary, the principals underlined the role of current evaluation as a way to improve teachers' work and they do not believe that that its orientation is punitive and controlling. While most teachers preferred internal evaluation as the best type, a few of them suggested the participation of specialists which are not directly connected to the school units. The principals suggested that evaluation is realized in a better way through the collaboration of principals with the school consultants. A common view of the teachers and the principals that took part in the survey is the realization that evaluation should take place inside class. Most teachers mentioned that the use and the treatment of results should be taken on by experienced independent specialists, in order to assure that meritocratic and objective procedures take place, which can result in substantial improvements and positive changes are gained. The principals stated that the treatment of the results should be carried out by independent services, such as the Ministry of Education or the regional offices.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	6
2.1. Η έννοια της αξιολόγησης.....	6
2.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	7
2.3. Μορφές αξιολόγησης.....	9
2.4. Θεσμικές ρυθμίσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα. Οι Ν. 1304/1982 και 1566/1985	10
2.4.1. ΠΔ 320/1993	11
2.4.2. Νόμος 2525/1997	12
2.4.3. Νόμος 2986/2002	13
2.4.4. ΠΔ 152/5.11.2013	15
2.4.5 Νόμος 30972/2013.....	15
2.5. Σκοπός της αξιολόγησης	17
2.6. Η στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της αξιολόγησης	19
2.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Α' βάρθμια & Β' βάρθμια εκπαίδευση	21
2.8. Η ιστορική αναδρομή διορισμού των εκπαιδευτικών στην α' βάρθμια & β' βάρθμια εκπαίδευση.	22
2.9. Περίληψη κεφαλαίου.....	24
3. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	25
3.1. Σύγχρονες έρευνες	25
3.1.2. Η περιγραφική αξιολόγηση από το μέρος των εκπαιδευτικών, προβληματισμοί, τρωτά και μη στοιχεία	31
3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	32
3.3. Ο Θεσμός του επιθεωρητή.....	36
3.3.1. Οι εκθέσεις αξιολόγησης του επιθεωρητή	37
3.4. Ο ρόλος του Σχολικού συμβούλου – συντονιστή εκπαίδευσης στην πορεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως μεταβλήθηκε στον χρόνο	39
3.5. Ο ρόλος του Συντονιστή εκπαίδευσης σήμερα	41
3.6. Περίληψη Κεφαλαίου	42
4. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	43
4.1. Μεθοδολογία Έρευνας.....	43
4.1.1. Μέθοδος έρευνας	44
4.1.2. Μέθοδος δειγματοληψίας.....	45
4.1.3. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	45
4.1.4. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων	46
4.2.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	47

4.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών	47
4.3. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	47
4.4. Αναγκαιότητα και χαρακτήρας αξιολόγησης.....	49
4.5. Υπεύθυνος αξιολόγησης	51
4.6. Παράμετροι αξιολόγησης	53
4.7. Συνθήκες αξιολόγησης.....	55
3.8. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	58
4.9. Ανάλυση αποτελεσμάτων διευθυντών.....	58
4.10 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων διευθυντών	59
4.11. Αναγκαιότητα και χαρακτήρας αξιολόγησης.....	61
4.12. Υπεύθυνος αξιολόγησης	63
4.13. Παράμετροι αξιολόγησης	65
4.14. Συνθήκες αξιολόγησης.....	66
4.15. Περίληψη Κεφαλαίου	68
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
5.1. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	69
5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων	69
5.3. Προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές	76
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	89

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....	50
Πίνακας 2. Χαρακτήρας αξιολόγησης-Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης.....	51
Πίνακας 3. Υπεύθυνος αξιολόγησης.....	52
Πίνακας 4. Τυπικά προσόντα εκπαιδευτικών και αξιολόγηση.....	53
Πίνακας 5. Κριτήρια αξιολόγησης.....	54
Πίνακας 6. Τεχνικές αξιολόγησης.....	56
Πίνακας 7. Τόπος αξιολόγησης.....	57
Πίνακας 8. Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....	61
Πίνακας 9. Χαρακτήρας αξιολόγησης-Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης.....	62
Πίνακας 10. Υπεύθυνος αξιολόγησης.....	64
Πίνακας 11. Κριτήρια αξιολόγησης.....	66
Πίνακας 12. Τεχνικές αξιολόγησης.....	67

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών.....	48
Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών.	48
Γράφημα 3. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών.....	49
Γράφημα 4. Φύλο διευθυντών.	59
Γράφημα 5. Ηλικία διευθυντών.....	60
Γράφημα 6. Προϋπηρεσία διευθυντών στην εκπαίδευση.	60

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προσδιορισμός των αντιλήψεων και των στάσεων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με την αξιολόγησή τους είναι προαπαιτούμενο για τη διερεύνηση των κατάλληλων τρόπων εισαγωγής αξιολογικών συστημάτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι γνωστό ότι στον τομέα της εκπαίδευσης οι σημαντικές αλλαγές, η εισαγωγή καινοτομιών και η υλοποίηση διοικητικών μεταρρυθμίσεων συχνά συνεπάγονται αμφιταλαντεύσεις των εκπαιδευτικών, με άλλους από αυτούς να βρίσκονται σε κατάσταση αποδοχής και με άλλους να βρίσκονται σε κατάσταση άρνησης των προωθούμενων αλλαγών. Οι συνεχείς διαμάχες, η πολυπλοκότητα του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η εισαγωγή των εννοιών της «αποδοτικότητας», του «εκδημοκρατισμού», της «ανταγωνιστικότητας» και του «εκσυγχρονισμού» στην εκπαίδευση ερμηνεύονται με βάση διαφορετικά είδη αξιολογικών συστημάτων, όπως τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, το “management” της εκπαίδευσης και τον επιθεωρησιακό έλεγχο.

Η εφαρμογή νέων μοντέλων αξιολόγησης συνιστά σημαντική καινοτομία της οποίας η υλοποίηση υπόκειται στις διαδικασίες εισαγωγής κάποιας αλλαγής και η εισαγωγή μιας νέας ιδέας ή/και ενός νέου θεσμού σημαίνει αλλαγές σε αντιλήψεις, νοοτροπίες και συμπεριφοράς. Για αυτόν τον λόγο η συνύπαρξη υποστήριξης και πίεσης συνεπάγεται συνήθως θετικές στάσεις, ενώ η άσκηση πιέσεων άνευ υποστήριξης συνεπάγεται αντίσταση, δημιουργία αρνητικών στάσεων και αποξένωση των επαγγελματιών (Fullan, 1992).

Σύμφωνα με τους Neagley και Evans (1970) πριν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι αναγκαία η ανίχνευση εκείνων των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικής στάσης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στις επιδιωκόμενες αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αρνητική ιστορική εμπειρία, ο φόβος του «νέου», η ελλιπής κατανόηση των διαδικασιών και ο ενδεχόμενος φόρτος εργασίας που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφερθεί στην έρευνα των Neagley και Evans (1970) ως οι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης αρνητικής στάσης. Έπειτα δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και η ηλικία συντελούν στην ύπαρξη μεγάλων διαφορών μεταξύ των στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι Hargreaves και Fullan (1992) αναφέρουν ότι οι

νεότεροι εκπαιδευτικοί συνήθως διαθέτουν μεγάλα αποθέματα ενέργειας, περιορισμένες οικογενειακές δεσμεύσεις, ιδεαλισμό και βούληση να επενδύσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, σε συνδυασμό με ενθουσιασμό για την αλλαγή. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μέσης ηλικίας επιδιώκουν μία ισορροπία μεταξύ της άσκησης του επαγγέλματός τους και της προσωπικής τους ζωής. Δεν πρέπει να αγνοηθεί το ότι οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται με διαφορετικό τρόπο και έχουν διαφορετικές ανάγκες αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Κατά συνέπεια, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι φορείς της αξιολόγησης οφείλουν να λαμβάνουν υπ' όψιν τους τις ανάγκες και τους πιθανούς φόβους των εκπαιδευτικών στα ποικίλα στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Σε σχέση με το φύλο η Bilken (1985) θεωρεί ότι η πολλαπλότητα του ρόλου της σύγχρονης γυναίκας-επαγγελματία επιφέρει τη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων σε ζητήματα αξιολογικών διαδικασιών.

Κατά τους Day et al. (1990) η αρνητική στάση έναντι οποιασδήποτε αλλαγής ανάγεται στην ανατροπή του ακίνδυνου, του βέβαιου, του σίγουρου, του «ενός και μοναδικού τρόπου». Επιπροσθέτως, οι διαρκείς πιέσεις για εξωτερικές και εσωτερικές αλλαγές οδηγούν στον περιορισμό του ενδιαφέροντος του επαγγελματία εκπαιδευτικού για την άσκηση του επαγγέλματός του και την απροθυμία συμμετοχής του σε εκπαιδευτικές προκλήσεις, όπως για παράδειγμα η παροχή εθελοντικής υπηρεσίας υποστήριξης των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται.

Διαπιστώνεται ότι ένα στάδιο που θα επιτρέπει την επιτυχή εισαγωγή της καινοτομίας και της αλλαγής ως προς την αποδοχή τους από το εκπαιδευτικό σώμα συνιστά η εμπλοκή των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς τα εμπλεκόμενα μέρη αναπτύσσουν μία αίσθηση «υποχρέωσης» για την επιτυχή της έκβαση. Σύμφωνα με το μοντέλο του Fullan, το οποίο και θεωρείται ότι επικρατεί στο ζήτημα της επιτυχούς εισαγωγής του θεσμού μεγάλη σημασία πρέπει να δίνεται στην ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, στη δυνατότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και την παροχή υλικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως αξιόλογο έργο κυρίως όταν αισθάνονται πληρότητα και ικανοποιητικά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αλλά και όταν αισθάνονται ότι έχουν τη δυνατότητα ελέγχου των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό τους χώρο και ότι διαθέτουν τις ικανότητες παραγωγής των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Sergioranni και Starratt, 2002).

Μία από τις αιτίες για την παραδοσιακά αρνητική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης αντιστοιχεί στη λανθασμένη εφαρμογή της στο παρελθόν. Η αξιολόγηση χαρακτηριζόταν κατ' εξοχήν από γραφειοκρατικό χαρακτήρα, με σκοπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και τη συμμόρφωσή τους προς τις επιβληθείσες από την κεντρική εξουσία επιταγές ενός συγκεντρωτικού-και ενίοτε αυταρχικού-συστήματος. Παλαιότερα το ζήτημα δεν αντιμετωπιζόταν ως παιδαγωγικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό, αλλά ως πολιτικό, ενώ από τις οργανώσεις των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού ως «συντεχνιακό» (Δημητρόπουλος, 2002; Ανδρέου, 2003).

Έπειτα η προσπάθεια για επιβολή των μεθόδων αξιολόγησης από τα υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής ιεραρχίας προς τα χαμηλά, χωρίς να εμπλέκεται το εκπαιδευτικό σώμα περιλαμβάνεται στους παράγοντες διαμόρφωσης αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονταν ως απλοί εντολοδόχοι που ακολουθούσαν οδηγίες. Εξάλλου, απουσίαζε η ευρύτερη «κουλτούρα» της αξιολόγησης από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η επαρκής τους κατάρτιση στα σχετικά ζητήματα. Σε αυτό συνετέλεσε η απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης και βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των οποίων δράσεις και γνωστικά αντικείμενα θα περιλάμβαναν ζητήματα αξιολόγησης και εν γένει εκπαιδευτικής διοίκησης. Έτσι, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως «απειλή» για τον εκπαιδευτικό και «όπλο επιτήρησης» του Υπουργείου (Κουτούζης, 2003).

Επιπλέον, ο Δημητρόπουλος (2002) καταγράφει αρνητικά στοιχεία ως προς τις εφαρμοζόμενες μεθόδους των αξιολογήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η ασάφεια αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης, τους στόχους, καθώς και τη χρήση των αποτελεσμάτων συνεπάγεται ένταση και ενστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί διερωτώνται κατά πόσον μπορεί να αποτιμηθεί με ακρίβεια η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και εκφράζουν αμφιβολίες για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολόγησης της γνωστικής τους επάρκειας και της επιστημονικής τους συγκρότησης. Επίσης, κατά τις προηγούμενες δεκαετίες ο εκπαιδευτικός αξιολογείτο με αποσπασματικό και «κατακερματισμένο» τρόπο και όχι στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επόμενο, λοιπόν, είναι να αποτυγχάνει μία εκπαιδευτική αλλαγή όταν δεν λαμβάνει υπ' όψιν της το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί συνισταμένη ποικίλων παραμέτρων, με αποτέλεσμα να απαιτείται η αξιολόγηση του συνόλου των επιμέρους στοιχείων του συστήματος. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν κατά βάση σύμφωνα με τη συμπεριφορά τους και όχι ως προς την υλοποίηση των στόχων τους βάσει του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού.

Προτού παρουσιαστούν τα κύρια θεωρητικά στοιχεία αναφορικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στις βασικές έννοιες που θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη διατριβή και οι οποίες είναι οι ακόλουθες.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Σε έναν πιο ευρύ όμως ορισμό, η αξιολόγηση ορίζεται ως η αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια (Fitzpatrick et al., 2004).

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας: βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας της μονάδος και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Σχολικός Σύμβουλος: Αντικείμενο της εργασίας του είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, διαχειρίζεται στον τομέα ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.

(Εξωτερικός) Επιθεωρητής Εκπαίδευσης: είχαν ως αποκλειστική ευθύνη την καταγραφή των προβλημάτων των σχολείων, τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού, εγκρίσεις αναρρωτικών αδειών, την επίβλεψη της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ενώ εισηγούνταν τον προβιβασμό των δασκάλων. Επίσης κάθε έξι μήνες περιόδευαν στα σχολεία της περιφέρειάς τους και ήλεγχαν τους εκπαιδευτικούς για πειθαρχικά ζητήματα και τηρούσαν για τον κάθε έναν «φύλλο ποιότητας», εξέταζαν τα όποια κτιριακά προβλήματα των σχολείων, την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής τους.

Συντονιστές Εκπαίδευσης: στην περιοχή ευθύνης τους ασκούν καθήκοντα σε θέματα που αφορούν: α) τη λειτουργία όλων των μονάδων που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση, β) το εκπαιδευτικό προσωπικό που αποσπάται ή προσλαμβάνεται σε εκπαιδευτικές μονάδες και γ) το συντονισμό των δράσεων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και τη συνεργασία με τις αρχές της χώρας υποδοχής (esos.gr, 2018)

Μεθοδολογία Έρευνας: Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ένας ερευνητής καλείται να

σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του.

Ποιοτική έρευνα: ερευνούνται σε βάθος αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν (Γέμτος Π. Α. (2004).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αρχικά η έννοια της αξιολόγησης και, ειδικότερα, της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, καθώς και η ιστορική εξέλιξή της. Ακολούθως, θα καταγραφούν οι θεωρήσεις διαφόρων ερευνών για τον σκοπό και τις μεθόδους αξιολόγησης, όπως επίσης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των σχολικών συμβούλων, των συντονιστών εκπαίδευσης και επιθεωρητών διαχρονικά. Έπειτα θα παρουσιαστεί η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η ποιοτική αξιολόγηση και ο σχεδιασμός των ερωτήσεων. Θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα καταγραφούν τα βασικά συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες αναφορικά με την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

2.1. Η έννοια της αξιολόγησης

Αν επιχειρηθεί να προσεγγιστεί εννοιολογικά ο όρος «αξιολόγηση», μπορεί εν γένει να ειπωθεί ότι η παραπάνω έννοια υπεισέρχεται στο σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Κωσταντίνου (2002), αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο συνδεδεμένο με οποιαδήποτε δραστηριότητα και τα αποτελέσματα αυτής. Συνιστά δε κύριο στάδιο κάθε συστηματικής και οργανωμένης διαδικασίας, η οποία πρωτίστως χαρακτηρίζεται από τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και, ακολούθως, την υλοποίηση και την εφαρμογή του.

Κατά τη Δεληγιάννη (2002), ως αξιολόγηση νοείται η διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας και αποτίμησης των αποτελεσμάτων μίας σκόπιμης και συστηματικής δραστηριότητας, για την αξιοπιστία της οποίας κύριες προϋποθέσεις είναι η υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και ο προσδιορισμός συστηματικών και ελεγχόμενων διαδικασιών. Εναλλακτικά, σύμφωνα με τον Προδρόμου (1992), μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα ώστε να αναγνωρίζονται και να συλλέγονται δεδομένα και πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν τους φορείς οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις να επιλέγουν μεταξύ εναλλακτικών αποφάσεων.

Σε συστηματικότερο επίπεδο, πρόκειται για μία δραστηριότητα ερευνητικού χαρακτήρα, με εξειδικευμένο και διεπιστημονικό χαρακτήρα. Κατά τον ΟΟΣΑ, οι αξιολογήσεις συνιστούν συστηματικές αναλύσεις των κυριότερων πτυχών ενός οργανισμού, ενός προγράμματος ή μιας πολιτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσον τα αποτελέσματά του είναι έγκυρα και στο κατά πόσον αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Κύριο σκοπό των διαδικασιών της αξιολόγησης είναι η συμβολή τους στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, των επιπέδων υπευθυνότητας, αλλά και της κατανομής των πόρων (ΟΟΣΑ, 1997). Κατά παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι αξιολογήσεις οφείλουν να είναι:

1. Θεμελιωμένες σε ερευνητικές τεχνικές που είναι αναγνωρίσιμες
2. Συστηματικές και αναλυτικές, καθώς απαιτείται ο αυστηρός σχεδιασμός και η ορθολογική χρήση των επιλεγόμενων μεθόδων
3. Να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία

4. Οι στόχοι τους να είναι οριοθετημένοι και να περιλαμβάνουν την επεξεργασία των κυριότερων ερωτημάτων που τίθενται από το πρόγραμμα, αλλά και σαφήνεια και αποτελεσματικότητα

5. Να είναι προσαρμοσμένες στις επιμέρους ανάγκες των χρηστών. Οι αξιολογήσεις που είναι επιτυχημένες πραγματοποιούνται με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι δυνατόν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες στους φορείς που λαμβάνουν τις αποφάσεις, λαμβανομένων υπ' όψιν των διαθέσιμων πόρων και των πολιτικών συγκυριών (EC, 1997).

2.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, ως συστηματοποιημένη διαδικασία, έχει καθιερωθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης. Συνιστά αναπόσπαστο μέρος κάθε διδακτικής ενέργειας, ενώ αφορά όλα τα μέρη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδειχθεί μάλιστα ως αυτόνομος τομέας των Επιστημών της Αγωγής ο οποίος αναφέρεται αποκλειστικώς στις διαδικασίες, τη φιλοσοφία και τα μέσα με τα οποία μπορεί να αξιολογηθούν το έργο των εκπαιδευτικών, των μαθητών, η διδακτική διαδικασία, τα Αναλυτικά Προγράμματα και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει (Δημητρόπουλος, 1991). Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναπτύχθηκε και καθιερώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την ευρεία ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στον εκπαιδευτικό τομέα η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και με το γενικότερο σύστημα διοίκησης και οργάνωσης ενός κράτους, όπως επίσης και με τις πολιτισμικές και τις ιστορικές της αξίες (Κόκκος, 1999).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τα αποτελέσματά της έως τις προϋποθέσεις της, στη βάση επιστημονικής τεχνογνωσίας και μεθοδολογίας (Ξωχέλλης 2006). Εναλλακτικά, πρόκειται για τη συστηματική διαδικασία με την οποία ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και εντοπίζονται τα αίτια τα οποία εμποδίζουν την μη ικανοποιητική τους πραγμάτωση, με τέτοιον τρόπο, ώστε διά της ανατροφοδότησης να αναβαθμίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα δε με τον Δημητρόπουλο (1991) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται ως η οργανωμένη και συστηματική

διαδικασία εκτίμησης διαδικασιών, συστημάτων, ατόμων, πλαισίων ή αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων, μέσων και σκοπών. Με ανάλογο τρόπο ορίζεται η έννοια και από τον Κουλαϊδή (1992), κατά τον οποίον η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αντιστοιχεί στην άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση ώστε να συλλεχθούν και να ερμηνευθούν πληροφορίες αναφορικά με την κατανόηση, τη γνώση και των στάσεων των διδασκόντων, των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των υπόλοιπων στοιχείων που υφίστανται στο διδακτικό έργο και που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στην πραγματικότητα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων προκύπτει ως αποτέλεσμα του τρόπου οργάνωσης και δόμησης αυτών από διοικητική, παιδαγωγική και υλικοτεχνική άποψη. Η αξιολόγηση συνιστά άρρηκτο τμήμα της διοικητικής λειτουργίας των εν λόγω μονάδων, εντός δηλαδή ενός ευρύτερου πλαισίου διοίκησης ως διαδικασία «αποτίμησης». Στο αντικείμενό της εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι διαδικασίες επίτευξης των στόχων, τα μαθησιακά μέσα, τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί (Κωνσταντίνου, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού αντιστοιχεί στην αποτίμηση του διδακτικού έργου του επαγγελματία εκπαιδευτικού και ορισμένων δραστηριοτήτων του που εντάσσονται σε συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες και συνθήκες δράσης και σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια (Αθανασίου, 1993). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1994) η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει μία διαδικασία διά της οποίας η ηγεσία του σχολικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας οργανώνει τη συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας και, ειδικότερα, με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς και με το μαθησιακό περιβάλλον της εκάστοτε μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση αυτών. Κατά τον Παπασταμάτη (2001), η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στο να αποτιμηθεί η ποιότητα της διδασκαλίας, εκφραζόμενη από τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά σχετίζεται με το ευρύτερο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προσπαθειών (σε αξίες, συμπεριφορές, στάσεις και πρότυπα). Επιπροσθέτως, ο Mialaret (2006) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως αξιολογική κρίση βάσει συγκεκριμένων και ακριβών κριτηρίων, με εστίαση στην παιδαγωγική σχέση, τη διδακτική πράξη και τη γενική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.

2.3. Μορφές αξιολόγησης

Οι μορφές αξιολόγησης που συναντώνται τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική άποψη έχουν κατηγοριοποιηθεί στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Με κριτήριο την πορεία των διαδικασιών αξιολόγησης, βάσει των χρονικών σταδίων, είναι δυνατή η διάκριση της αξιολόγησης ως εξής:

1. Σε προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση η οποία λαμβάνει χώρα με την έναρξη ορισμένου προγράμματος ή ορισμένης δραστηριότητας, με στόχο την εξέταση των διαφόρων μεταβλητών οι οποίες διέπουν την πρόοδο του συνολικού προγράμματος ή της συνολικής διαδικασίας.

2. Σε ενδιάμεση (διαμορφωτική) αξιολόγηση, η οποία αντιστοιχεί στην αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα σε κάποιο στάδιο κατά τη διαδικασία εφαρμογής ορισμένου προγράμματος ή ορισμένης δραστηριότητας, με στόχο τον προσδιορισμό ενδεχόμενων αδυναμιών και την έγκαιρη αντιμετώπιση αυτών, ώστε να πραγματοποιθούν οι επιθυμητοί στόχοι.

3. Σε τελική (αθροιστική) αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος της εν λόγω αξιολόγησης είναι η καταγραφή των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας συνδυαστικά με την καταγραφή των δυσκολιών που ενέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής, ούτως ώστε να μην επανεμφανιστούν την επόμενη φορά που θα υλοποιηθεί η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4. Σε μετα-αξιολόγηση, η οποία αντιστοιχεί στην ολική αξιολόγηση ή την αξιολόγηση πεδίου η οποία πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της τελικής αξιολόγησης και αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Με κριτήριο την σχέση των αξιολογητών με το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μέγεθος η αξιολόγηση διακρίνεται:

1. Σε εξωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι αξιολογητές δεν σχετίζονται με το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Σολομών (1999) αναφέρει ότι το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης υλοποιείται από φορείς οι οποίοι τοποθετούνται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και που ανήκουν σε ανώτερες διοικητικές βαθμίδες ή αναλαμβάνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης με ανάθεση, ενώ διατηρούν παράλληλα μία θέση σχετικά αυτόνομη σε σχέση με τη διοίκηση.

2. Σε εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι αξιολογητές σχετίζονται άμεσα με το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Διακρίνεται περαιτέρω:

α. Στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ιεραρχικά κατώτεροι εντός της εκπαιδευτικής μονάδας αξιολογούνται από τους ιεραρχικά ανώτερους, με στόχο τη συμμόρφωση τους στους υφιστάμενους κανόνες.

β. Στην αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία ως αξιολογητές δρουν τα ίδια τα άτομα τα οποία εφαρμόζουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης και εφαρμόζεται σε μία σχολική μονάδα όταν επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη μονάδα εκπαιδευτικού έργου.

Στη βάση του είδους και του αριθμού των αντικειμένων που αξιολογούνται η αξιολόγηση διακρίνεται:

1. Στη συνολική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει την αποτίμηση πολλών αντικειμένων ταυτοχρόνως, μίας ή και περισσότερων εκπαιδευτικών μονάδων.

2. Στη μερική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει την αποτίμηση ενός μόνον αντικειμένου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το σύνολο των παραπάνω μορφών αξιολόγησης μπορεί συχνά να λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα (Παμουκτσόγλου, 2007).

2.4. Θεσμικές ρυθμίσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα. Οι Ν. 1304/1982 και 1566/1985

Με τον Νόμο 1304/1982 «Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» καταργείται πλέον ο θεσμός του επιθεωρητή και δημιουργείται ο θεσμός του «Σχολικού Συμβούλου», με παιδαγωγικές και συμβουλευτικές αρμοδιότητες και του «Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης» ο ρόλος του οποίου περιορίζεται μόνο σε διοικητικές αρμοδιότητες. Με βάση το νόμο αυτό ο σχολικός σύμβουλος στη γενική και μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση εμφανίζεται να έχει μόνο επιμορφωτικό, συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο. Δηλαδή, παίρνει μέρος στον προγραμματισμό, στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2005). «Ειδικότερα, συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει

για την εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία. Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειας του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών. Οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα». Ο ρόλος του επομένως, είναι να βοηθάει στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, να αξιολογεί, να επιβλέπει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς. Ο επιμορφωτικός του ρόλος αφορά μόνο τη διδακτική διαδικασία. Η συμμετοχή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει τον εποπτικό του ρόλο (Μπουζάκης, 2005).

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση συνεχίζονται με μια σειρά Προεδρικών Διαταγμάτων και την ψήφιση του νόμου –πλαίσιο το 1985 που αφορά τη Γενική Εκπαίδευση «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Νόμος 1566/1985). Στις 14/2/1986 ένα νέο ΠΔ αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξετάζοντας: α) την επιστημονική κατάρτιση, β) τη διδακτική ικανότητα και την παιδαγωγική πράξη γ) τη συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής δ) την εργατικότητα και τη συνεργασία με φορείς. Η αξιολόγηση πλέον γίνεται από τριμελή επιτροπή: από τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης και τον διευθυντή του σχολείου. Προστίθεται δηλαδή στην αξιολόγηση και ο «οικείος προϊστάμενος διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης» (Κωνσταντίνου, 2015).

Επομένως, σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985, υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ο σχολικός σύμβουλος, αφού ήταν αυτός που θα έπαιρνε μέρος στην αξιολόγηση τους και όπου κρινόταν απαραίτητο θα συμμετείχε στα αρμόδια συλλογικά όργανα. Με βάση τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που θα συνέτασσε θα καθοριζόταν η υπηρεσιακή και η οικονομική θέση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο και αυτή η μορφή αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκε εξαιτίας των αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

2.4.1. ΠΔ 320/1993

Το 1992 το Υπουργείο Παιδείας προωθεί σχέδιο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Δούκας, 2000, Μπουζάκης, 2005). Σύμφωνα με το ΠΔ 320/1993 (ΦΕΚ 138 Α', «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», άρθρο 1 και 3), ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της

παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά» με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης. «Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύει την αυτογνωσία του, ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία, σχηματίζει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση του έργου του. Επιπλέον, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και παρέχει κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης». Γίνεται για πρώτη φορά λόγος για «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού έργου (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας, 2007).

Ακόμη, στο ίδιο ΠΔ (320/1993, άρθρο 3) καθορίζονται τα πρόσωπα που θα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και οι τομείς και οι κλίμακες αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, «ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί : α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, δηλαδή την απαραίτητη για το έργο του επιστημονική συγκρότηση, την κατοχή της διδακτέας ύλης, την επιστημονική, εκπαιδευτική δραστηριότητα, β) την παιδαγωγική, διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, την ορθή χρήση κατάλληλης μεθόδου, την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Ο Διευθυντής του Σχολείου αξιολογεί : α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού και β) τη συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Η κλίμακα αξιολόγησης-βαθμολόγησης κυμαίνεται από 10 έως 50 μόρια με σύνολο μορίων τα 100» (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας, 2007). Το συγκεκριμένο διάταγμα δεν εφαρμόστηκε λόγω των αντιδράσεων που προέκυψαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών καθώς και εξαιτίας των πολιτικών εξελίξεων που είχαν σαν αποτέλεσμα την αλλαγή της τότε κυβέρνησης (Δούκας, 2000, Μπάκας, 2009).

2.4.2. Νόμος 2525/1997

Το 1997, ψηφίζεται ο νόμος πλαίσιο 2525 για την εκπαίδευση (« Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188/23.9.1997). Με βάση το

συγκεκριμένο νόμο υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι των γραφείων εκπαίδευσης και οι σχολικοί σύμβουλοι. Ειδικότερα, ο νόμος ορίζει ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (Κωνσταντίνου, 2015).

Με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26.2.1998, η οποία εκδίδεται ένα χρόνο αργότερα, ως σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ορίζεται: «α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική ευστοχία, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής» (Κωνσταντίνου, 2015).

Ακόμη, στο συγκεκριμένο νόμο (2525/1997) εμφανίζεται ένα νέο όργανο αξιολόγησης, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών συντάσσει εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς «για τη μονιμοποίηση τους σε κάθε περίπτωση υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης», καθώς «και σε περίπτωση που προκύπτουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που έχει ήδη κριθεί με τις αξιολογικές εκθέσεις των αρμοδίων οργάνων» (Νόμος 2525/1997). Το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών βέβαια δε δημιουργήθηκε ποτέ, παρόλο που ο νόμος ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων (Κωνσταντίνου, 2015).

2.4.3. Νόμος 2986/2002

Το 2002 ο νέος υπουργός Παιδείας θεσπίζει νέο νόμο (2986/2002, ΦΕΚ 24 Α΄/13.2.2002) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Με βάση

λοιπόν, το άρθρο 4 του συγκεκριμένου νόμου, «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), με τις ακόλουθες αρμοδιότητες : α) Το ΚΕΕ αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων, β) Το ΠΙ αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (Κωνσταντίνου, 2015).

Στο άρθρο 5 του συγκεκριμένου νόμου (2986/2002) παρουσιάζεται πιο αναλυτικά η πορεία της αξιολόγησης. Έτσι, «ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από: τον σχολικό σύμβουλο, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως προς το ευρύτερο επαγγελματικό (διοικητικό) έργο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας από: τον σχολικό σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον προϊστάμενο γραφείου ή τον διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, ο προϊστάμενος γραφείου από: τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, ο διευθυντής εκπαίδευσης από: σύμβουλο ή μόνιμο πάρεδρο του παιδαγωγικού ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο, ο σχολικός σύμβουλος από: τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο και τέλος ο προϊστάμενος του τμήματος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης από: σύμβουλο του παιδαγωγικού ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο και από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό έργο» (Κωνσταντίνου, 2015). Ακόμη, με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται «η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Νόμος 2986/2002, άρθρο 4). Η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι περιοδική με συχνότητα. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς που είναι υπό μονιμοποίηση συντάσσεται μια αξιολογική έκθεση στην πρώτη διετία, για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει μέχρι 14 έτη προυπηρεσίας γίνεται κάθε 3 χρόνια, για τους εκπαιδευτικούς από 15 μέχρι 26 χρόνια υπηρεσίας κάθε 4 έτη και για τα στελέχη της εκπαίδευσης κάθε 2 χρόνια (Κωνσταντίνου,

2015). Βέβαια και η εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου βρισκόταν διαρκώς σε εκκρεμότητα.

2.4.4. ΠΔ 152/5.11.2013

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επανέρχεται με το ΠΔ 152/5.11.2013 «Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Το συγκεκριμένο ΠΔ αναφέρεται αναλυτικά στο σκοπό, στις διαδικασίες και στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Το Προεδρικό αυτό Διάταγμα ξεκίνησε το 2013-2014 και αφορούσε τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Με βάση το συγκεκριμένο ΠΔ, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συντελεί: «α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους, δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της δια βίου μάθησης ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Για κάθε αξιολογούμενο υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας για κάθε κατηγορία.

2.4.5 Νόμος 30972/2013

Στις 15 Μαρτίου 2013 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης άρθρο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδος - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Με βάση το συγκεκριμένο άρθρο ορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι « η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής

κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».

Στο άρθρο 4 επίσης, καθορίζεται η Μέθοδος και η Διαδικασία Αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Την ευθύνη εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει: α) Την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου β) Τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης γ) Την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων δ) Την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ. Η αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας

αξιολόγησης γίνεται με εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. μετά από σχετική εισήγηση του ΙΕΠ».

2.5. Σκοπός της αξιολόγησης

Με την πάροδο των ετών η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει διέλθει πολλά στάδια, ενώ έχει λάβει αρκετές μορφές. Με σημείο εκκίνησης το επιθεωρητικό σύστημα αυστηρού χαρακτήρα έχει λάβει σε ορισμένες περιπτώσεις πιο «δημοκρατικές» μορφές, προσαρμοζόμενη στις εξελίξεις και τις τάσεις που υιοθετούνται στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο (Πασιαρδής, 1996; 2004). Βάσει της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διοίκησης μπορούν να αναφερθούν τρεις προσεγγίσεις ή «σχολές» οι οποίες επηρέασαν τον τρόπο αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού κατά την πορεία των ετών:

1. Η κλασική, σύμφωνα με την οποία διά του θεσμού του επιθεωρητή θα μπορούσε να ελεγχθεί ο βαθμός κατά τον οποίον οι εκπαιδευτικοί επιτελούσαν με ορθό τρόπο τα καθήκοντά τους.
2. Η νεοκλασική, με βάση την οποία το έργο του αξιολογητή θα εξασφάλιζε τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό περιβάλλον.
3. Η σύγχρονη, στην οποία συνδυάζονται οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις, με βάση την οποία επιχειρείται από τη μία η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και από την άλλη η ενίσχυση των προσπαθειών επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011)

Κατά συνέπεια, καθίστανται ευνόητο ότι η διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά άρρηκτο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας να επιτελέσει έναν διττό ρόλο. Επομένως, για την υλοποίηση των σκοπών και των επιμέρους στόχων της πρέπει να γίνεται η διάκριση μεταξύ των δύο μορφών της, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης. Στην πρώτη τίθενται στο επίκεντρο οι ανάγκες και οι στόχοι των εκπαιδευτικών. Κατά τους Πασιαρδή (1996), Stronge (1997) και Sergiovanni και Starratt (2002), με την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης επιδιώκεται η ποιοτική βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, ο προσδιορισμός των ικανοτήτων και των ελλείψεων των εκπαιδευτικών και η παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής βοήθειας, ούτως ώστε να περιοριστούν ή και να εξαλειφθούν οι ενδεχόμενες αδυναμίες, αλλά και να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των

μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σημασία τόσο για τους επαγγελματίες που διανύουν τα πρώτα έτη της καριέρας τους και εμφανίζουν αδυναμίες όσο και για τους εκπαιδευτικούς με αξιόλογη εμπειρία οι οποίοι εμφανίζουν αδυναμίες και για εκείνους που με την πάροδο των ετών αναλαμβάνουν νέα καθήκοντα και νέες θέσεις και οι οποίοι σε πρώτο στάδιο αισθάνονται κάποια ανασφάλεια (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Κατά τους Sergiovanni και Starratt (2002), η διαδικασία της τελικής αξιολόγησης διερευνά την απόδοση των εκπαιδευτικών και πραγματοποιείται έπειτα από τη διαμορφωτική, στην περίπτωση που έχει παρέλθει ικανό χρονικό διάστημα που θα επιτρέπει τη σχετική βελτίωση ως προς τον περιορισμό των ήδη προσδιορισμένων αδυναμιών. Τις περισσότερες φορές η τελική αξιολόγηση υλοποιείται από ένα άτομο και πραγματοποιείται όταν απαιτείται η λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών ή την προαγωγή τους σε ανώτερες θέσεις, εκπαιδευτικού ή διοικητικού χαρακτήρα (Πασιαρδής, 1996).

Κατά τον Ανδρέου (1992), τα οφέλη που είναι δυνατόν να προκύψουν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι τα ακόλουθα:

1. Να αποκτήσει η σχολική μονάδα έναν ευρύτερο μορφωτικό και πολιτιστικό χαρακτήρα
2. Την εμπλοκή των γονέων και των εκπαιδευτικών φορέων στη σχολική ζωή
3. Την αμφισβήτηση και τον περιορισμό της «ισοπεδωτικής» αντίληψης
4. Τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και των φαινομένων εγκατάλειψης των σπουδών
5. Την εξάλειψη ορισμένων παγιωμένων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως της ομοιομορφίας και του συγκεντρωτισμού
6. Τον «εκδημοκρατισμό» της εκπαίδευσης.

Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική και, εφόσον αυτή εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο, είναι δυνατόν να βοηθήσει τους επικεφαλής των σχολικών μονάδων και τους ίδιους τους επαγγελματίες να προσδιορίσουν τα προβλήματα που έχουν εμφανιστεί κατά την εφαρμογή των διοικητικών διαδικασιών, καθώς και τα αίτιά τους. Εξυπηρετεί εν τέλει όχι μόνον εκείνους που την υφίστανται ή την εκτελούν, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα δε με τη θεώρηση των Bernstein και Bates η αξιολόγηση

ανήκει σε ένα από τα τέσσερα κύρια συστήματα μηνυμάτων διά των οποίων νοηματοδοτείται η γνωστική και η εκπαιδευτική πραγματικότητα, μαζί με τη σχολική οργάνωση, την παιδαγωγική και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Κατά συνέπεια, η αξιόπιστη, έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση συνιστά, εκ των πραγμάτων, μία διαδικασία που συνεπάγεται επιβεβαιώσεις, διαπιστώσεις και βελτιώσεις (Δούκας, 2000).

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως τμήμα ευρύτερης διαδικασίας καθορισμού στόχων, προσδιορισμού αδυναμιών και διατύπωσης προτάσεων με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται από τις εκάστοτε σχολικές μονάδες. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους Κουτούζη και Χατζηευστρατίου (1999), η αξιολόγηση αποσκοπεί στον αντικειμενικό και εύχρηστο προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των διαφόρων δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων, καταλήγοντας σε συγκεκριμένα συμπεράσματα με στόχο τη βελτίωση αυτών. Συνεπώς, στο οικονομικό επίπεδο η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέεται με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα, ενώ στο ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο συμβάλλει στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στο διοικητικό-πρακτικό επίπεδο στη διαχείριση εκπαιδευτικών, διοικητικών και άλλων προβλημάτων τα οποία εμφανίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Δημητρόπουλος, 1999).

2.6. Η στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της αξιολόγησης

Οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τον θεσμό της αξιολόγησης έχουν εκφραστεί και συνεχίζουν να εκφράζονται διά των αντίστοιχων επίσημων συνδικαλιστικών οργάνων. Η οξεία αντίδραση από την περίοδο του «επιθεωρητισμού» έως σήμερα εξακολουθεί να φέρει έναν αρνητικό χαρακτήρα, αφού θεωρείται ότι με την εφαρμογή της αξιολόγησης δεν στοχεύεται η εξακρίβωση του εκπαιδευτικού έργου και η ενίσχυση της συμβολής των εκπαιδευτικών σε αυτό, αλλά κυρίως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθεαυτόν. Πιο συγκεκριμένα, ενώ θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, επιμορφωτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, η αρνητική τους στάση σχετίζεται με τα κριτήρια, τους στόχους, την αξιοπιστία, τους σκοπούς και τις προθέσεις της Πολιτείας, σύμφωνα με τους Αθανασιάδη (2001) και Μπάκα (2009).

Ακόμη και σήμερα το Διοικητικό Συμβούλιο της ΔΟΕ εκφράζει αρνητική στάση έναντι οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των επαγγελματιών εκπαιδευτικών η οποία

θα συνεπάγεται απολύσεις και κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων. Το 2012 διατυπωνόταν η εξής άποψη: «Σε κάθε τέτοια περίπτωση, η αντίδραση του κλάδου των εκπαιδευτικών θα είναι τέτοια που όμοιά της δεν θα έχει υπάρξει στο παρελθόν. Το ΔΣ της ΔΟΕ επαναλαμβάνει τη θέση του για την αξιολόγηση που θα έχει τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης και βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, που δεν θα λειτουργεί τιμωρητικά και δε θα συνδέεται με τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη. Η λογική των ποσοτώσεων είναι κατάφωρα άδικη, έχει σκοτεινά σημεία στην εφαρμογή της, είναι έξω από παιδαγωγικές αρχές και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή» (ΔΟΕ, 2012).

Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από το Διοικητικό Συμβούλιο της ΟΛΜΕ, το οποίο επιθυμεί την πραγματοποίηση της αξιολόγησης βάσει του προγραμματισμού, της υλοποίησης και του απολογισμού. Δι' αυτού η ΟΛΜΕ επιθυμεί τη συμμετοχή της στην αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας, προβάλλοντας την αυτοαξιολόγηση, με επίκληση πορισμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και ευρωπαϊκών συνδικάτων, τονίζοντας την ανάγκη να αναδεικνύεται ο σύλλογος των διδασκόντων σε φορέα με αποφασιστικό ρόλο και ουσιαστικές αρμοδιότητες (Παπακωνσταντίνου, 1993; Κωνσταντίνου, 2015). Η ΟΛΜΕ θεωρεί ότι η όποιας μορφής αξιολόγηση οφείλει να έχει προσανατολισμό καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα και να αποσκοπεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να συνδέεται με τον μισθό ή τη μισθολογική εξέλιξη (ΟΛΜΕ, 2012).

Κατά τον Κασσωτάκη (2008), η παραπάνω αρνητική αντίδραση ανάγεται κατ' εξοχήν στη λανθασμένη αντίληψη αναφορικά με τη λειτουργία και τον ρόλο της αξιολόγησης, αλλά και στην ανεπάρκεια διασφάλισης των απαιτούμενων για την εφαρμογή αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης όρων, τη δυσπιστία σε σχέση με την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της αξιολόγησης και τις δυσκολίες αποτίμησης του συνόλου των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου με αντικειμενικό χαρακτήρα. Για να αντιμετωπιστούν οι εν λόγω αντιδράσεις προτείνεται μία σφαιρική αντιμετώπιση των συντελεστών και των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, προκαθορισμένα και σαφή κριτήρια αξιολόγησης, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, που θα διασφαλίζονται από τον μη αποσπασματικό χαρακτήρα της διαδικασίας αξιολόγησης, γνώση της χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, το δικαίωμα της ένστασης και της δευτεροβάθμιας κρίσης, καθώς και συνεκτίμηση της γνώσης των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται (Κασσωτάκης, 2008).

2.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Α' βάρθμα & Β' βάρθμα εκπαίδευση

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή θα πρέπει να κυριαρχείται από κατανόηση, σεβασμό και εμπιστοσύνη, ενώ θα πρέπει να δημιουργείται ικανοποιητικός βαθμός επικοινωνίας και φιλική σχέση, συνθήκες που συμβάλλουν στην επίτευξη των κύριων στόχων της Παιδαγωγικής. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, γεγονός που καθιστά εφικτή τη διαχείριση ενός συνόλου μαθητών. Επιπροσθέτως, οφείλει να αποδέχεται τυχόν λάθη κατά τη διδασκαλία, αποδίδοντας παράλληλα δικαιοσύνη και εμπνέοντας αισιοδοξία, ούτως ώστε οι μαθητές να εστιάζουν το ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, θα πρέπει να αίρει τον αποκλεισμό εντός της τάξης εν τη γενέσει του, με το να συμπεριφέρεται ισότιμα προς όλους τους μαθητές. Τέλος, καλείται να σεβαστεί τα δικαιώματα των μαθητών.

Επιπλέον, το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού χαρακτηρίζει η αγάπη του για τους μαθητές διά μέσου της ανάπτυξης της ικανότητας επικοινωνίας με αυτούς. Ταυτοχρόνως, καλείται να προωθήσει καινοτομίες κατά τη διδακτική πράξη, ενώ καθοριστικής σημασίας θεωρείται η ικανότητά του να μπορεί να εισχωρήσει εις βάθος στην ιδιοσυγκρασία των μαθητών. Η ανοχή και η κατανόηση στις παρορμητικού χαρακτήρα ενέργειες των παιδιών συνιστούν βασικό δείκτη αξιολόγησης της προσωπικότητάς του και του εκπαιδευτικού έργου που πραγματώνεται εντός της τάξης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να παρακινεί την τάξη ώστε να συμμετέχει σε δραστηριότητες που προάγουν την αυθεντική, ενεργητική και συγκυριακή μάθηση, ούτως ώστε να αναπτύσσεται ομαλά το σύνολο των μορφών νοημοσύνης των παιδιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η ενεργή συμμετοχή του μεγαλύτερου μέρους της τάξης στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρουλάκης, 1999).

Εν τούτοις, σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999), η συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται αρνητικά από την ύπαρξη θεσμικών εμποδίων, όπως τα περιορισμένα κίνητρα των μαθητών, ο συντηρητισμός των εκπαιδευτικών και των θεσμών, αλλά και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών, ιδίως των δημόσιων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μπορεί να προαχθεί από την επιβράβευση εφόσον οι μαθητές απαντούν ορθά σε ερώτημα του εκπαιδευτικού ή επιτυγχάνουν τον στόχο τους στις διαδικασίες αξιολόγησης. Εν γένει, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενθαρρύνει τους μαθητές, ούτως ώστε να συνεχίσουν να συμμετέχουν στο μάθημα, αλλά και ώστε να διαπιστώσουν ότι τα σφάλματα είναι φυσιολογικά. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όσο το δυνατόν περισσότερο να προσεγγίζουν τον ρόλο του αναστοχαζόμενου και ενεργού ερευνητή, υιοθετώντας τις τεχνικές της

κάποιο όμορο σχολείο για την κάλυψη του ωραρίου του, συνεπικούρησαν στην κατάργηση της επετηρίδας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007: 27).

Σύμφωνα με τον ν.2525/97 (μεταρρύθμιση Αρσένη), πάυει να ισχύει η επετηρίδα διορισμών και τη θέση της λαμβάνει ο γνωστός μέχρι και σήμερα γραπτός διαγωνισμός από «ανεξάρτητη αρχή», το ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού). Σε πρώτη φάση λαμβάνεται μέριμνα μόνο μια «μεταβατική περίοδος» για την αλλαγή από την επετηρίδα, στην επιλογή μέσω διαγωνισμού. Δηλαδή από , ότι λέγονταν το 1998 θα γίνονταν το 80% των μόνιμων διορισμών από την επετηρίδα και το 20% από τον πρώτο διαγωνισμό, το 1999 το 60% από την επετηρίδα και το 40% από το διαγωνισμό, το 2000 το 40% από την επετηρίδα και το 60% από το διαγωνισμό κ.ο.κ. Η διενέργεια του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ το 1998 περνάει από έλεγχο για αδιαφάνεια και διαβλητότητα. Ύστερα από αρκετές απεργίες, διαμαρτυρίες και έντονη και εκτεταμένη κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας καταλήγουμε στο σχολικό έτος (1998-1999), όπου συναινουμε στις διαδικασίες διορισμών μέσα από 16μηνη προϋπηρεσία. Δηλαδή, στο άρθρο 138 του Ν. 2725/99 που ψηφίστηκε από τη Βουλή λήφθηκε μέριμνα για την κατά προτεραιότητα πρόσληψη των προσωρινών αναπληρωτών, όσων τελικά έχουν εκτίσει 16μηνη υπηρεσία (δηλαδή 2 εκπαιδευτικά έτη) στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι και τον Ιούνιο του 1998. Λήφθηκε προφανώς , η προϋπηρεσία ως απαραίτητο προσόν για τις προσλήψεις αναπληρωτών αλλά και για την μετέπειτα μονιμοποίηση τους, αφού διαβεβαίωσε το ΥΠΕΠΘ ότι όλοι αυτοί θα μπαίνανε σε κενές οργανικές θέσεις μετά το 2003. Η ρύθμιση αυτή είχε να κάνει με όχι μεγάλο κομμάτι αναπληρωτών, όπου από το 2003 και μετά, που ξεκινάει και η μονιμοποίηση τους, θα είχαν το χαμηλότερο 7 χρόνια προϋπηρεσία. Τελικά, απορρίφθηκαν όλοι τη χρονιά 2004-2005 (Λυμπέρης, 2007: 105).

Επίσης , με το ν. 2942/2001 διατίθενται για πρώτη φορά οι πίνακες υποψήφιων αναπληρωτών και κατοχυρώνεται η πιθανότητα της πρόσληψης αρχικά σαν αναπληρωτή, με μοναδικό και ατράνταχτο κριτήριο την προϋπηρεσία. Τέσσερα έτη αργότερα από την εφαρμογή του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, ο τρόπος επιλογής πρόσληψης του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία αλλάζει. Με μόνιμη ρύθμιση του υπουργείου Παιδείας, που υπάρχει από το 2003 (Ν. 3027/2002), οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών συμβαίνουν μεικτά και με την κάτωθι αναλογία:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• 75% από το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. |
| <ul style="list-style-type: none">• 25% από τους 16μηνίτες εκόντες προϋπηρεσία αναπληρωτές, όπως και βρίσκονται στο σχετικό πίνακα. |

Για το έτος 2002 οι κενές θέσεις λαμβάνονται με το νόμο του Αρσένη, 90% από το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του έτους 2000 και 10% από την λεγόμενη επετηρίδα, η οποία κλείνει για πάντα το 2003. Οι ακάλυπτες οργανικές θέσεις που θα εμφανιστούν ,αργότερα από τους διορισμούς αυτούς, θα ληφθούν από κάτωθι κατηγορίες εκπαιδευτικών :

• κατά 50% από τους έχοντες 16 μήνες προϋπηρεσία αναπληρωτές,
• κατά 25% από τον πίνακα Γ με βάση τη σειρά εγγραφής τους,
• και τέλος κατά 25% από αυτούς που πήραν τη βάση στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ το 2000 και όπως προκύπτει από την βαθμολογία τους.

Αργότερα με νομοθετική παρέμβαση, τους καλοκαιρινούς μήνες του 2004, όταν ήταν υπουργός η Μ. Γιαννάκου (Ν. 3255/2004), λαμβάνουν την απόφαση οι προσλήψεις να συμβαίνουν κατά 60% από τον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και κατά 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Ακόμα, παρέχεται η δυνατότητα στον κάθε υπουργό παιδείας σε συνεργασία με τον υπουργό Εθνικής Οικονομίας, χωρίς να πρέπει να συνεκτιμηθεί η σύμφωνη γνώμη της Βουλής, να προσλαμβάνει και άλλους εκπαιδευτικούς που είχαν ήδη συμπληρώσει τριάντα (30) μήνες προϋπηρεσία μέχρι τις 30/6/2004, και στόχο την τριετία 2005-2007 να προσληφθούν όλο εκείνοι οι εκπαιδευτικοί της πιο πάνω κατηγορίας. Από το 2009 έως τώρα οι μόνοι διορισμοί είναι λιγοστοί και πάντα με προϋπόθεση την ύπαρξη κενής οργανικής θέσης Με γνώμονα τις προσδοκίες των δανειστών οι προσλήψεις στο δημόσιο έχουν την αναλογία 1/10, που σημαίνει ένας διορισμός για δέκα συνταξιοδοτήσεις. Συγκεκριμένα για λόγους εξοικονόμησης χρημάτων οι θέσεις στην α' βάρδια όσο και στη β' βάρδια λαμβάνονται από αναπληρωτές , αφού έχουν χαμηλότερο μισθολογικό κόστος, αλλά και έχουν έντονη ευελιξία σε ότι αφορά την κάλυψη λειτουργικών κενών σε δυο και περισσότερα σχολεία ταυτόχρονα (ΟΟΣΑ, 1996 στο Κάτσικας & Καββαδίας, 1998:172-196) .

2.9. Περίληψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράψαμε την έννοια της αξιολόγησης στον δημόσιο τομέα και ιδιαίτερα επικεντρωθήκαμε στη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αναφερθήκαμε στις διάφορες μορφές αξιολόγησης και στην ιστορική εξέλιξη όλων των νομοθετικών ρυθμίσεων, σχεδίων νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τους αντικειμενικούς στόχους αυτής. Παραθέσαμε τον ρόλο του

εκπαιδευτικού της βασικής εκπαίδευσης και ποια η στάση των εκπαιδευτικών και διευθυντών στις διάφορες μορφές αξιολόγησης. Τέλος, στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις σύγχρονες έρευνες για τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην αξιολόγηση. Την συμμετοχή των στελεχών εκπαίδευσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

3. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1. Σύγχρονες έρευνες

Ο Μπελέσης διεξήγε το 2012 έρευνα που είχε στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση ΠΕ Αθηνών αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνας περιλάμβαναν το συμπέρασμα ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά έναντι της αξιολόγησης και θεωρούν ότι η τελευταία δύναται να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ως καλύτερη μορφή αξιολόγησης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ η προτίμηση των διευθυντών αναφέρεται σε έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα πρέπει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, να στοχεύει στον προσδιορισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους εντός ενός περιβάλλοντος συνεργασίας, χωρίς να γίνεται αντιληπτή ως προσπάθεια ελέγχου και χειραγώγησής τους (Μπελέσης, 2012). Αναφορικά με τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης μίας σχολικής μονάδας τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις υλικοτεχνικές υποδομές, τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, το συνεργατικό και το εκπαιδευτικό κλίμα, αλλά και την ποιότητα του διδακτικού έργου, την υπευθυνότητα, τη συνέπεια, την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας και την ποιότητα των σχέσεών τους με τους μαθητές. Κρίνεται δε ως άξιον αναφοράς ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τον διευθυντή ως τον καταλληλότερο φορέα της αξιολόγησής τους, γεγονός που τεκμηριώνει την ιδιαίτερη εμπιστοσύνη και εκτίμησή τους προς τον θεσμό, με τον σύλλογο των διδασκόντων και τον θεσμό του σχολικού συμβούλου να ακολουθούν με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά αναφοράς (Μπελέσης, 2012).

Ο Πίος (2013) προέβη σε διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τα πορίσματα της έρευνας

έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έκριναν αναγκαία την ύπαρξη συστήματος υπεύθυνου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η πλειοψηφία αυτών ανέφερε την προτίμησή τους για κάποιο είδος εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ ένα μικρό ποσοστό νεότερων από ηλικιακή άποψη εκπαιδευτικών ανέφεραν την προτίμησή τους στην εξωτερική αξιολόγηση. Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή συνδυασμού εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν μοιρασμένοι. Εν γένει, οι εκπαιδευτικοί προέταξαν τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης εντός της τάξης ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν δε μοιρασμένοι αναφορικά με το αν η αξιολόγηση πρέπει να υλοποιείται από τη σχολική διεύθυνση. Από την άλλη, ο σύλλογος των διδασκόντων δεν θεωρήθηκε ως κατάλληλος φορέας, καθώς εκτιμήθηκε πως η συμμετοχή του στην αξιολόγηση θα συνεπαγόταν αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θεωρήθηκαν ότι δεν πρέπει να συνδέονται με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους ανέλιξη, αλλά με την ανατροφοδότησή τους με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και την επαγγελματική ανέλιξη. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι τα εν λόγω αποτελέσματα δεν πρέπει να σχετίζονται με την κάλυψη θέσεων εκπαιδευτικών στελεχών, καθώς για αυτήν απαιτούνται διαφορετικές ικανότητες. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ο στόχος της αξιολόγησης συνίσταται στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και η ικανοποίηση αυτών διά της επιμόρφωσή τους. Τα κύρια κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης περιλαμβάνουν την ανάδειξη των αναγκών της σχολικής μονάδας σε υλικοτεχνικές υποδομές, καθώς και η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αξιολόγηση οφείλει να αναδεικνύει την αυτονομία του σχολείου, παρ' όλο που ήταν σημαντικό το ποσοστό εκείνων που επιφυλάσσονταν ως προς την εν λόγω αυτονομία πιθανόν εξαιτίας δυσπιστίας προς τους φορείς αξιολόγησης ή απουσίας κουλτούρας αξιολόγησης.

Σε πρόσφατη έρευνα η Αναστασίου (2017) προέβη σε διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας περιλαμβάνονταν η έλλειψη εμπιστοσύνης και η δυσπιστία των ερωτώμενων ως προς τους φορείς αυτού του είδους αξιολόγησης και τους σκοπούς της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία στις δυνατότητες της αυτοαξιολόγησης, η τελευταία έχει εισαχθεί με τρόπο επιπόλαιο και δεν αντιμετωπίστηκε κατάλληλα από πολλούς διευθυντές σχολικών μονάδων εξαιτίας ανεπαρκούς κατάρτισης ή αυταρχισμού, με αποτέλεσμα την περιορισμένη συμμετοχή

των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία. Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη συναρτήσει της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποικίλους προβληματισμούς, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αναφέρονταν στην έλλειψη στόχευσης αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την έλλειψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης, αλλά και τον επιφανειακό τρόπο αντιμετώπισης της αυτοαξιολόγησης από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Εν τούτοις, θεωρούν ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα ήταν δυνατόν να συνεπάγεται την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εφόσον δεν σχετιζόταν με βαθμολογικές επιδόσεις, αλλά θα εδραζόταν στη συνεργασία του συνόλου των ενδιαφερομένων εντός της σχολικής μονάδας (Αναστασίου, 2017).

Σε μία ακόμη πρόσφατη έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα, την ψυχική αντοχή και την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι Ματσόπουλος *et al.* (2018) ανέφεραν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους αφορούν έξι κύριες πτυχές, ήτοι τις επιδόσεις τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη, τον εξορθολογισμό του κόστους και τις περικοπές δαπανών, τα μετρήσιμα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, την εφαρμογή διεθνών μοντέλων αξιολόγησης, την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να λογοδοτεί, αλλά και την αξιοκρατία και «αριστεία» των εκπαιδευτικών. Από τα πορίσματα της έρευνας φάνηκε ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τις πιθανές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με θετικό πνεύμα, εφόσον αυτές καλούνται να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και να προάγουν την εξέλιξή τους διά της επαγγελματικής τους κατάρτισης, συνθήκη που συνεπάγεται τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αναφέρθηκε δε ότι μοντέλο αξιολόγησης που θα υποστήριζε την προσπάθεια βελτίωσής τους ως επαγγελματιών θα επέφερε μόνον θετικά συναισθήματα και θα προωθούσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στόχο που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για αυτούς (Matsopoulos *et al.*, 2018). Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν από τη διεθνή έρευνα, όπου επιβεβαιώνεται ότι η αξιολόγηση υποστηρίζει τη συνεργασία και το θετικό κλίμα, εφόσον αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία διαρκούς βελτίωσης. Το θετικό κλίμα επιφέρει βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας (OECD, 2014 European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Εφόσον, ωστόσο, η αξιολόγηση συνεπάγεται απώλειες θέσεων εργασίας και περικοπές οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας είναι αρκετά καχύποπτοι, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει την αρνητική στάση τους στην εφαρμογή των ελληνικών νόμων περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Matsopoulos *et al.*, 2018). Επιπροσθέτως, αναφέρονται αμφιλεγόμενα συναισθήματα σε

ό,τι αφορά την υποχρέωση λογοδοσίας, τη μέτρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και τον τομέα της αξιοκρατίας. Επίσης, διατυπώνονται αρνητικές απόψεις και αρνητικά συναισθήματα αναφορικά με τα διεθνή συστήματα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τους τρόπους με τους οποίους τα εν λόγω μοντέλα είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Matsopoulos *et al.*, 2018). Τίθεται, επομένως, από τους εκπαιδευτικούς ένα ζήτημα εμπιστοσύνης και διατυπώνονται ανάμεικτα συναισθήματα αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Επίσης, θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν να εμπιστευθούν τους κυβερνητικούς φορείς για αυτή την υψίστης σημασίας μεταρρύθμιση, καθώς δεν είναι βέβαιοι για τα πραγματικά κυβερνητικά κίνητρα, αντιλαμβανόμενοι ότι η κινητήρια δύναμη ψήφισης των νόμων είναι η εξωτερική δημοσιονομική εποπτεία. Θεωρούν ότι μπορούν να είναι σκεπτικιστές, καθώς αρκετοί εξ' αυτών, ιδίως οι πλέον έμπειροι, διαθέτουν άμεση πρότερη εμπειρία από ατυχείς κυβερνητικές απόπειρες να προβούν σε βελτίωση της εκπαίδευσης. Οι εν λόγω απόπειρες, ωστόσο, δεν χαρακτηρίζονταν από σταθερό προγραμματισμό, σταθερή εφαρμογή και, επομένως, εν τέλει δεν συνεπάγονταν θετικά αποτελέσματα. Η παρατηρούμενη αμφιθυμία συνιστά πηγή ανασφάλειας για την κοινότητα των εκπαιδευτικών, επιτείνει την ευαισθησία τους και θέτει εν κινδύνω την ψυχολογική τους αντοχή σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Matsopoulos *et al.*, 2018). Τα δεδομένα του ευρωπαϊκού σχεδίου RE.CRI.RE Project Horizon 2020 (όπως αναφέρεται στο Matsopoulos *et al.*, 2018) τα οποία αναφέρονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζουν ότι το αμφίθυμο πνεύμα των εκπαιδευτικών μπορεί να αναχθεί στην περιορισμένη εμπιστοσύνη των τελευταίων στους κυβερνητικούς φορείς, ενώ συχνά τα αρνητικά τους συναισθήματα συνιστούν παράγοντα αμφισβήτησης για οδηγίες και διεθνή πρότυπα που πρόκειται να εφαρμοστούν σε κράτη με ιδιαίτερη νοοτροπία, καθορισμένη από τον πολιτισμό, την κουλτούρα και το ιστορικό πλαίσιο, ενώ τα ζητήματα αυτά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την υποχρέωση λογοδοσίας των εκπαιδευτικών.

Η Πετούση (2013) διερεύνησε τις απόψεις των επικεφαλής σχολικών μονάδων της ΠΕ Ιονίων Νήσων σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές φάνηκαν θετικά διακείμενοι έναντι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι η τελευταία είναι σε θέση να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχη είναι και η άποψή τους ως προς τη δική τους αξιολόγηση, αναφέροντας ότι το ποιοτικό επαγγελματικό επίπεδο των στελεχών του τομέα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συνιστά ουσιαστικό παράγοντα

διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές διατύπωσαν, ωστόσο, την άποψη ότι ο στόχος της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών και η χειραγώγησή τους, αλλά από την άλλη θεωρούν ότι η αξιολόγηση οφείλει να απομακρυνθεί από τον σκοπό αυτό και να αποσκοπεί στη συλλογικότητα, την ανατροφοδότηση και τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή ως απαραίτητο στοιχείο της ορθολογικής εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης. Επιπλέον, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως αποσκοπούσα στην αξιοκρατική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε υπεύθυνες θέσεις και όχι στη μισθολογική προαγωγή ή/και την επιβολή κυρώσεων σε αυτούς. Ως κριτήρια της αξιολόγησης αναφέρονται ως πλέον σημαντικά η συνολική εικόνα, η διδακτική ικανότητα, η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και την τάξη και τη συνολική προσπάθεια. Παράλληλα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων φάνηκε να δίνουν μικρή σημασία στον βαθμό επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπως στην κατοχή διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ως καταλληλότερο είδος αξιολόγησης θεωρήθηκε από τους επικεφαλής των σχολικών μονάδων η αυτοαξιολόγηση, στην οποία θα εντάσσεται το σύνολο των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου. Αντιτίθενται στην εξωτερική αξιολόγηση, κυρίως εξαιτίας της έντονης προκατάληψης έναντι του παλαιότερου θεσμού των επιθεωρητών εκπαίδευσης. Επιπλέον, φάνηκαν αρκετά επιφυλακτικοί ως προς τον συνδυασμό εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Με βάση τις εκτιμήσεις τους, οι πλέον κατάλληλοι φορείς αξιολόγησης είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι σχολικοί σύμβουλοι. Ιδιαίτερα χαμηλά στις προτιμήσεις τους τοποθετείται η αξιολόγηση από συναδέλφους. Τα ευρήματα αυτά αντανακλώνται και στα εργαλεία αξιολόγησης που θεωρούνται καταλληλότερα, ήτοι στον ατομικό φάκελο των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε έρευνες δράσεις. Η δε ετεροαξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών κατατάσσεται σε ιδιαίτερα χαμηλή θέση. Οι επικεφαλής των σχολικών μονάδων είναι επιφυλακτικοί ως προς τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξαιτίας περιορισμένης σχετικής επιμόρφωσης και εξαιτίας της αποδοχής που θα τύχουν ως φορείς αξιολόγησης από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Οι εν λόγω επιφυλάξεις εδράζονται στην άποψή τους ότι συμμετέχοντας στην αξιολόγηση θα επιτείνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αρνητικού κλίματος και διαταραχές των συνεργασιών και των σχέσεων (Πετούση, 2013).

Στην έρευνα της Δεφαράνα (2014) καταγράφηκαν οι απόψεις των διευθυντών και σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι η αξιολόγηση δεν είναι δυνατόν να είναι αντικειμενικού χαρακτήρα, καθώς επηρεάζεται από την καθημερινή συναναστροφή των διευθυντών της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς και τις προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνει με αυτούς. Η απόπειρα αντικειμενικής αξιολόγησης ενδέχεται να οδηγήσει στην εμφάνιση εντάσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στον περιορισμό του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι δεν είχαν όλοι τη δυνατότητα εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς απουσιάζει η κατάλληλη εμπειρία, η προγενέστερη γνώση και η κατάρτιση. Ως σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης καταγράφηκαν η δημιουργία ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος εντός της τάξης και οι επιδόσεις των μαθητών (Δεφαράνα, 2014).

Η μόνη ολοκληρωμένη πρόταση που έχει εμφανιστεί από το 2015 έως σήμερα, για την οποία έχει υπάρξει σχετική ενημέρωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την πλευρά των επικεφαλής των σχολικών μονάδων, αντιστοιχεί στην περιγραφική αξιολόγηση. Ακολουθώντας, θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται σημαντική η θέσπιση της περιγραφικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η περιγραφική αξιολόγηση ενδέχεται να συμβάλλει σε ουσιαστικό βαθμό στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς:

1. Συνεπάγεται τη βελτίωση της διαδικασίας ανατροφοδότησης διά μέσου της εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης, αφού η αξιοποίηση των πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς δεν καθιστά απλά δυνατή τη δόμηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά δι' αυτής αναδεικνύεται η δυναμική της πορείας τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, με τη συνεργασία αυτών στην υλοποίηση των επόμενων βημάτων και με χρήση των κατάλληλων μέσων υποστήριξης

2. Εξυπηρετεί την υλοποίηση των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών, εφόσον παρέχει συγκεκριμένα δεδομένα για τον βαθμό επίτευξής τους και αναφορικά με τους παράγοντες που περιόρισαν ή ενίσχυσαν την επίτευξη αυτών. Παρέχει δε στοιχεία ανατροφοδότησης που αφορούν την αξιολόγηση των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών, τόσο σε ευρύ όσο και σε συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης αυτών. Ενδέχεται δε να αμβλύνει την άσκηση πίεσης στους μαθητές για την επιδίωξη του βέλτιστου βαθμολογικού αποτελέσματος, αλλά και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό μεταξύ τους, αφού η περιγραφική

αξιολόγηση εστιάζει σε κάθε μαθητή και σε κάθε μαθήτριά στην πορεία κατάκτησης της γνώσης

3. Δίνει τη δυνατότητα για διαφοροποιημένη, συνολική και αναλυτική περιγραφή των επιδόσεων του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριάς, ούτως ώστε εκείνοι και οι γονείς τους να εμπεδώσουν τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας, καθώς και κατά τη συνολική τους δραστηριοποίηση.

4. Δρα ως παράγοντας κινητοποίησης των μαθητών και των μαθητριών να βελτιωθούν και διαδραματίζει έναν γενικότερα θετικό ρόλο στην προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς ενισχύονται η αυτοαντίληψη και η αυτογνωσία τους.

3.1.2. Η περιγραφική αξιολόγηση από το μέρος των εκπαιδευτικών, προβληματισμοί, τρωτά και μη στοιχεία

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί , μαθητές και γονείς θα λαμβάνουν ευκρινή εικόνα για την εξέλιξη και την πορεία των μαθητών και στη συνέχεια θα μεθοδεύσουν την εκπαιδευτική τους διδασκαλία.
- ✓ Γιατί βοηθάει στη συνεχόμενη καλύτερευση της μαθησιακής διαδικασίας
- ✓ Γιατί οι μαθητές είναι ξεχωριστές οντότητες .
- ✓ Λαμβάνουν μέρος και οι μαθητές μας στην αξιολόγηση.
- ✓ Διαθέτω πολλά εργαλεία σύναξης δεδομένων (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, παρατήρηση, γραπτά τεστ, portfolio, συζήτηση)
- ✓ Αναπτύσσω σχέση συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς
- ✓ Μιλώ και με γονείς και μαθητές
- ✓ Τελικά συμπεράσματα

Σχετικά με έρευνες που διεξήχθησαν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση στο Δημοτικό:

- ✓ Διαφορετικές απόψεις για την ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους: 41% αναφέρουν επιφυλάξεις, 36% είναι αρκετά θα λέγαμε ικανοποιημένοι
- ✓ η πλειοψηφία έχει καλή εικόνα για την περιγραφική αξιολόγηση
- ✓ διαδικασία που ενισχύει τον εκπαιδευτικό:
 - να καταλάβει τη μάθηση και να την στηρίξει,
 - να εκτιμήσει την από παντού ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών,
 - να ανιχνεύσει τυχόν δυνατότητες και αδυναμίες,

- να ξανασκεφτεί και γιατί όχι να αναθεωρήσει για τις διδακτικές του πρακτικές,
- να έρθει σε καλύτερη επαφή και να ενημερώσει τους γονείς.
- ✓ αλλαγή, καινοτομία, βελτίωση, πιο καλή εικόνα για τους μαθητές ευκαιρία για σκέψη , συζήτηση , παρακολούθηση πορείας μαθητών , κανάλι επικοινωνίας σε όσους λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία ,
- ✓ Σπουδαίο εγχείρημα που υποστηρίζει κι άλλες αλλαγές
- ✓ Μεγάλη σε χρονική διάρκεια και επίπονη διαδικασία.

Σε ανάλογες έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση για το Νηπιαγωγείο/ Δημοτικό:

- ✓ Οι σπουδαιότερες αλλαγές έχουν να κάνουν :
 - στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών στη σχέση σωστής συνεργασίας μεταξύ των συνάδελφων
- ✓ επηρέασε λιγότερο:
 - την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών ,
 - τον τρόπο και βαθμό μάθησης των παιδιών,
 - τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονιών
 - τον τρόπο που λαμβάνουν μέρος τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπακωνσταντίνου,1993).

3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες στον εκπαιδευτικό τομέα παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, της οποίας βασικές προϋποθέσεις είναι ο σαφής ορισμός των στόχων και η προσέγγιση όλων των πτυχών της αξιολόγησης. Ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ενδέχεται συχνά να παρερμηνευτεί θεωρούμενος ότι συνιστά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ στην πραγματικότητα η πρώτη έννοια περιλαμβάνεται στην τελευταία και αποτελεί μόνον μία πτυχή της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1998: 249).

Το 1997 διά της ψήφισης του Ν. 2525 καθιερώθηκε και νομοθετήθηκε πρώτη φορά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον νόμο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Επί της ουσίας, έως τη στιγμή συγγραφής της παρούσας εργασίας δεν έχει υλοποιηθεί αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι ορθολογικά στοχευμένη και σε ετήσια βάση.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 353/2002 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και του έργου τους περιλαμβάνεται στα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου. Ως αξιολόγηση, εν τούτοις, νοείται η αποτίμηση του διδακτικού και του εκπαιδευτικού του έργου και όχι της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, η οποία συνιστούσε το αντικείμενο των διαπιστώσεων ή παρατηρήσεων κατά το παρελθόν. Αν και δεν πρέπει να λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητα, αξιολογούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενέργειες, αβλεψίες ή παραλείψεις του με τελικό στόχο η αξιολόγηση να αφορά όχι μόνον τη διαπίστωση, αλλά και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, ούτως ώστε να επέρχεται βελτίωση τόσο του έργου αυτού όσο και του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως ατόμου και κατ' επέκτασιν βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σιάρκος, 2003: 178-179).

Καθώς για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστάται ιδιαίτερα η συμμετοχή των τελευταίων σε προγράμματα επιμόρφωσης. Οι διευθυντές καλούνται να διαμορφώσουν τέτοια προγράμματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας δεν θεωρείται πρακτικός και αποτελεσματικός, αλλά ο σχεδιασμός στο επίπεδο της διεύθυνσης κρίνεται ως πιο αποδοτικός, με τελική στόχευση τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η συμβολή του διευθυντή να είναι βαρύνουσας σημασίας (Ιορδανίδης, 2005: 143).

Για την αποτελεσματική συμμετοχή του διευθυντή στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως και για την εν γένει επιτυχή περαίωση του έργου της αξιολόγησης, είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός του γενικού και των ειδικών στόχων, όπως επί παραδείγματι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής κοινότητας ή η αποτίμηση

του διοικητικού έργου εντός της σχολικής μονάδας, η γενικότερη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και η σύνδεση της γενικής αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη και την ιεραρχική ανέλιξη. Σε ειδικότερο επίπεδο, η αξιολόγηση στοχεύει στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των διδακτικών και διοικητικών του ενεργειών, διά μέσου της αυτογνωσίας, της αυτοπαρατήρησης και της εσωτερικής ανατροφοδότησης, από τον εκπαιδευτικό και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμισή τους (Κωνσταντίνου, 2000: 80-82).

Όπως έχει προαναφερθεί, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συνιστά τον πλέον σημαντικό παράγοντα για να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο επίπεδο του σχολείου, καθώς καλείται να προάγει τους εν λόγω στόχους και να προβεί σε συντονισμό του συνόλου των παραμέτρων που σχετίζονται με την επίτευξή τους. Εν γένει, σε κάθε μορφή αξιολόγησης η διεύθυνση είναι εκείνη που αναπτύσσει καθημερινή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η αξιολόγηση, ως ιδιαίτερο καθήκον της διεύθυνσης, νομοθετήθηκε πρώτη φορά με την ψήφιση του Νόμου 1566 το 1985 και προήλθε από τις απόπειρες μετάβασης από το συγκεντρωτικό στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τελικός στόχος της προσπάθειας υπήρξε η αναβάθμιση του διευθυντή σε έναν πραγματικό ηγέτη ο οποίος διά μέσου της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της αντίστοιχης σχολικής μονάδας (Πρίντζας, 2003: 20-24). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το έργο της αξιολόγησης συνιστά μία συλλογική διαδικασία όπου εμπλέκεται το σύνολο των μελών, αλλά και καθώς ο διευθυντής θεωρείται ότι γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα επιμέρους προβλήματα των εκπαιδευτικών και για αυτό το λόγο μπορεί να τους στηρίξει ως επαγγελματίες (Λαΐνας, 2004: 172; Τσαντάκης, 2007: 42-44). Η κατάλληλη και αντικειμενικού χαρακτήρα αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση δύναται να συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στην επαγγελματική τους ανέλιξη και να ενισχύσει την προσπάθεια υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, με την άσκηση του έργου της αξιολόγησης από τον διευθυντή διαπιστώνονται ο βαθμός στον οποίον το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, καθώς και η ποιότητά του (Ξωχέλλης, 2005: 131-132). Έτσι, λοιπόν από τη δεκαετία του 1980 και έως σήμερα από το νομοθετικό πλαίσιο ορίζεται ότι η σχολική διεύθυνση οφείλει να συμμετέχει στην αξιολόγηση των μελών του διδακτικού προσωπικού και η συμμετοχή αυτή

περιλαμβάνεται στα διοικητικά της καθήκοντα, αποβλέποντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζεται η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Παπαϊωάννου, 1981: 27-31). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση συνιστά διαδικασία αμφίδρομη η οποία επηρεάζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τη διεύθυνση, εφόσον αφενός οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανέλιξη, ενώ η διεύθυνση στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία θα πρέπει να κινείται τόσο στο επίπεδο διαπίστωσης της ποιότητας του παρεχόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου όσο και στην ανατροφοδότηση του έργου αυτού (Σιάρκος, 2003: 178-179). Η διεύθυνση, έχοντας διαπιστώσει τις αδυναμίες και τις ικανότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, οφείλει διά της ανατροφοδότησης να τους παράσχει κατάλληλες προτάσεις βελτίωσης και κατάλληλη υποστήριξη προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους. Επομένως, η βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας προέρχεται μέσα από τη συσχέτιση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση. Θεωρείται, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω ότι η αξιολόγηση συνιστά μία ευκαιρία ανάπτυξης όλης της σχολικής μονάδας και ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και τη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και της διεύθυνσης. Ως εκ τούτου, η τελευταία καλείται να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να πείσει τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη χρησιμότητα της διαδικασίας αξιολόγησης τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Γενικότερα, η επιδίωξη της διεύθυνσης είναι να ανταποκριθεί επιτυχώς στον σύνθετο, πολύπλευρο και απαιτητικό του ρόλο και κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνον εφόσον διαθέτει πέραν των ικανοτήτων και τις αναγκαίες δεξιότητες (Στραβάκου, 2003 1:32). Επομένως, για να αναδειχθεί ως αποτελεσματικός παράγοντας στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να είναι ενημερωμένος κατάλληλα και να αντιλαμβάνεται ότι η λειτουργία της διαδικασίας αξιολόγησης συναρτάται με το κλίμα και το σύστημα αξιών της σχολικής μονάδας, για τη διαμόρφωση των οποίων η διεύθυνση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο (Γκανάκας, 2006: 503). Επιπλέον, στο προσωπικό επίπεδο η διεύθυνση θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένη και να γνωρίζει τόσο τη μεθοδολογία της διαδικασίας αξιολόγησης, τον τρόπο με τον οποίον αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σωστά, αλλά και την πρόβλεψη του νόμου αναφορικά με τους σκοπούς και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Η διεύθυνση δε οφείλει να γνωρίζει την ύπαρξη άμεσης συσχέτισης μεταξύ των αξιολογούμενων, των κριτηρίων και των σκοπών βάσει των οποίων προσδιορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης.

Σε εναλλακτική διατύπωση, οφείλει να διαθέτει τα δέοντα διδακτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά προσόντα, όντας γνώστης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που αφορά την αξιολόγηση, ούτως ώστε να μην αμφισβητηθεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Κατά συνέπεια, ουσιαστική προϋπόθεση συνιστά η όσο το δυνατόν πιο αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών, καθώς από αυτούς καθορίζεται εν πολλοίς η αποδοχή και η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης. Επομένως, η επιλογή των διευθυντών θα πρέπει να πραγματοποιείται επί τη βάση κυρίως ποιοτικών κριτηρίων. Η αναβάθμιση της ποιότητας του διοικητικού έργου μπορεί να υλοποιηθεί διά μέσου προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία παρακολουθούνται από τη διεύθυνση, αλλά και διά μέσου του προσωπικού ενδιαφέροντος που η ίδια επιδεικνύει (Κωνσταντίνου, 2000: 83). Επιπλέον, ο ρόλος του ως παράγοντα αξιολόγησης καθορίζεται από τη διακριτικότητα, ιδιαίτερη προσοχή, αμεροληψία, σύνεση και ευσυνειδησία (Κωτσίκης, 1993: 313). Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι για την αποδοτική λειτουργία των διαδικασιών αξιολόγησης απαιτείται τόσο η αξιοκρατική επιλογή όσο και η επιμόρφωση των επικεφαλής των σχολικών μονάδων ως προς τα θέματα τα οποία αναφέρονται στις τεχνικές, τους στόχους, τα μέσα έκφρασης και τα κριτήρια των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ο διευθυντής καθίσταται ένας «παιδαγωγός αρχηγός» λαμβάνοντας ρόλο που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού διά της συνεχούς αρωγής, της ενθάρρυνσης και της στήριξης σε ψυχολογικό επίπεδο των υφισταμένων του εντός της σχολικής μονάδας.

3.3. Ο Θεσμός του επιθεωρητή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ξεκίνησε σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους και έλαβε μορφή ελέγχου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται όχι από θεσπισμένα όργανα συλλογικού χαρακτήρα, αλλά από πρόσωπα τα οποία συνήθως δεν σχετίζονταν με τον τομέα της εκπαίδευσης. Ως αξιολογητής λειτουργούσε ο επιθεωρητής, ο θεσμός του οποίου υπήρξε ένας εκ των πλέον μακροχρόνιων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς διήρκεσε σχεδόν 150 έτη. Έναντι του εν λόγω θεσμού ασκήθηκε οξεία κριτική από την κοινότητα των εκπαιδευτικών. Επρόκειτο επί της ουσίας για έναν μηχανισμό επιβεβαίωσης του ελέγχου και της εξουσίας. Καθώς υπήρχε η αδήριτη ανάγκη να βελτιωθεί η κατάσταση του τομέα της εκπαίδευσης στις περιφέρειες αναζητήθηκαν αποτελεσματικά στελέχη, με συνέπεια τη θέσμιση των επιθεωρητών. Κατόπιν, ωστόσο,

η τακτική πολλών επιθεωρητών οδήγησε σε αυθαίρετους χειρισμούς (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994, Μπουζάκης, 2005).

Οι επιθεωρητές εστίαζαν κατά βάση σε διοικητικά καθήκοντα, με την άσκηση ελέγχου και της πίεσης, με αποτέλεσμα να περιορίζεται το διδακτικό, συμβουλευτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1993). Παρ' όλο που σημειώθηκε αύξηση των εποπτικών θέσεων, ο επιθεωρητής, αδυνατώντας να αντεπεξέλθει στον ρόλο του ως συμβούλου, εξελίχθηκε σε έναν από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς, διαθέτοντας ως μόνη αρμοδιότητα την άσκηση ελέγχου στους εκπαιδευτικούς διά της σύνταξης των εκθέσεων που αφορούσαν την αξιολόγησή τους (Μαυρογιώργος, 1993).

Με βάση τα παραπάνω, ο θεσμός του επιθεωρητή θεωρήθηκε ως ένας από τους συντηρητικότερους του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, καθώς η κύρια αποστολή του υπήρξε η προώθηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ αντιστοιχούσε στο πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα αξιολόγησης γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Ο εν λόγω θεσμός διατηρήθηκε έως τη δεκαετία του 1970, παρά τις ριζικές αλλαγές που πραγματοποιούνταν στον ευρωπαϊκό χώρο και τις ΗΠΑ στον εκπαιδευτικό τομέα (Ανδρέου, Μαντζούφας, 1999; Κάτσιφας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας, 2007).

3.3.1. Οι εκθέσεις αξιολόγησης του επιθεωρητή

Ο νόμος ΒΤΜΘ/1895, καθόριζε ότι ο επιθεωρητής ήταν αποκλειστικά υπεύθυνος για τη δημιουργία εκθέσεων των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος επιλογής των επιθεωρητών αφορούσε κυρίως την επιστημονική τους συγκρότηση και τη νομιμότητά τους. Ο Ι. Αρχιμανδρίτης, «Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως», είπε σε κάποιο βιβλίο του το εξής «ο Επιθεωρητής είναι ο αντιπρόσωπος της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας (του κράτους) και προΐσταται των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, προσπαθώντας με αυτούς να δώσει λύση σε πολλά διοικητικά προβλήματα αλλά κυρίως αυτό της αγωγής και της συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Άρα με την μόρφωση του, την πείρα του και το εν γένει κοσμοθεωρητικό του πλαίσιο, τίθεται αρχηγός της περιφέρειας» (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο επιθεωρητής δηλαδή έπρεπε να δίνει βαρύτητα σε ορισμένα σημεία κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στις εκθέσεις που έγραφαν ήταν κανόνας να μην κάνει γενικούς και μη συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς και να οδηγείται σε ευκρινή συμπεράσματα, για τη σωματική και πνευματική αρτιμέλεια, την επιμέλεια, το αίσθημα

συνείδησης , την επιστημονική και κατάλληλη γνώση τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα όπως και την ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού. Μετά οι εκθέσεις αυτές προωθούνταν στο εποπτικό συμβούλιο καθώς αντίγραφα τους κοινοποιούνταν στο Υπουργείο Παιδείας, στο εκπαιδευτικό συμβούλιο και στο γενικό επιθεωρητή. Δεν ήταν βέβαια λίγες οι φορές όπου δημιουργούνταν λάθος συμπεράσματα χωρίς αιτιολογία με τελική κατάληξη να συναντούμε σοβαρές διαφορές στη βαθμολογία μεταξύ των επιθεωρητών από περιφέρεια σε περιφέρεια (Διδασκαλικόν Βήμα, 1955; Ιορδανίδης, 2011).

Έως το 1982 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η διαφορετικά «έκθεση επιθεωρήσεως», υλοποιούνταν σε έξι τομείς: «Επιστημονικώς, Διδακτικώς, Διοικητικώς, ως προς την ευσυνείδητο εκτέλεση των καθηκόντων τους, ως προς την συμπεριφορά τους εντός και εκτός του σχολείου και ως προς την ενδοσχολική και εξωσχολική δράση τους» (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994). Πιο συγκεκριμένα , με τη βαθμολογική τους κατάσταση οι εκπαιδευτικοί κρινόταν για την ηθική τους υπόσταση, την ιδιοσυγκρασία τους , την κοινωνική παράσταση και τον τρόπο που δρούσαν εντός και εκτός από το σχολείο. Με την αξιολόγησή τους σε αυτούς τους τομείς κρινόταν το αν θα λάμβαναν τελικά προαγωγή ή όχι, η μετάθεσή τους, η οικονομική και η υπηρεσιακή θέση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Στεργιόπουλος (1976), παλιός επιθεωρητής δημοτικής εκπαίδευσης, σε μια αξιολογική έκθεση είπε τα εξής : «Ο διδάσκαλος Δ.Π. ιδιαιτέρως διακρίνεται δια την πίστη του εις τα εθνικά ιδανικά. Είναι άριστος οικογενειάρχης και καλός Χριστιανός και τακτικώς εκκλησιάζεται. Πειθαρχεί εκουσίως και γνωρίζει να άρχει και να άρχεται. Είναι ανδροπρεπής κύριος». «Εκπληρώνει ενόρκως και ευσυνειδήτως το έργον του. Είναι ευπειθαρχος και νομοταγής. Σέβεται το κράτος, και την υπαλληλική πειθαρχία. Συμπεριφέρεται προσηκόντως επιδεικνύων καλόν ήθος και ελληνοπρεπή ηθικόν χαρακτήρα. Εμφορείται από υγιή κοινωνικά φρονήματα προσηλωμένος εις τα ιδεώδη της ελληνικής φυλής». «Ορισμένες εκδηλώσεις και πράξεις του εν λόγω διδασκάλου τον κατατάσσουν εις τον χώρο των μη απολύτως νομιμοφρόνων διδασκάλων. Ο διδάσκαλος ούτος συναναστραφείς κατά το παρελθόν με αριστερά στοιχεία της έδρας του σχολείου του φαίνεται ότι εμφορείται υπό υγιών εθνικών αρχών».

Με βάση αυτά λοιπόν και με μια πραγματική άποψη και δίχως να αφορά όλους τους επιθεωρητές, πρέπει να ειπωθεί ότι πολλοί υπήρξαν σωστοί και ευσυνείδητοι επιστήμονες με μεγάλο συγγραφικό έργο, με βιβλία, με επιστημονικές δημοσιεύσεις σε αρκετά περιοδικά και στον επιστημονικό τύπο, που βοηθούσαν με τον τρόπο τους τους

εκπαιδευτικούς να είναι πιο αποδοτικοί και σωστοί στο λειτούργημά τους (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994; Αθανασίου, 1997). Παρόλα αυτά, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών στο θεσμό του επιθεωρητή ήταν είναι και θα είναι μη αποδεκτή καθώς περνούν τα χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί έζησαν μια μεγάλη πίεση και «εκβιασμό» από το θεσμό, με τελική κατάληξη να μην θέλουν να υποστούν και στο μέλλον όμοιες καταστάσεις (Μαυρογιώργος, 1993).

3.4. Ο ρόλος του Σχολικού συμβούλου – συντονιστή εκπαίδευσης στην πορεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως μεταβλήθηκε στον χρόνο

Με την ψήφιση του Νόμου 1304/7-12-1982, ο οποίος αναφέρεται στην «επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση» καταργήθηκε ο θεσμός των επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ενώ οι επιθεωρητές του Ν. 309/76 είχαν τη δυνατότητα να αιτηθούν τον διορισμό τους ως σχολικών συμβούλων εφόσον το επιθυμούσαν. Από τους 50 επιθεωρητές ορισμένοι έθεσαν υποψηφιότητα για τη θέση του σχολικού συμβούλου, κάποιοι διορίστηκαν ως πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κάποιοι συνταξιοδοτήθηκαν ισχυριζόμενοι ότι εξαναγκάστηκαν σε κάτι τέτοιο από την υφιστάμενη κυβερνητική πολιτική.

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο αφορά την παιδαγωγική και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στις διαδικασίες αξιολόγησης και επιμόρφωσής τους. Παράλληλα, με την ψήφιση του ίδιου νόμου καθορίστηκαν οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν. 1304/82 τα απαραίτητα κριτήρια διορισμού των συμβούλων ήταν η υπηρεσιακή κατάρτιση, το αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, η «δημοκρατική προσωπικότητα» των υποψηφίων και η κοινωνική τους προσφορά. Η διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους ήταν συγκεκριμένη και ορισμένη. Στο ΠΔ 214/25-5-1984 επαναδιατυπώθηκαν οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, αλλά όχι με συγκεκριμένο τρόπο. Αναλυτικότερα, ως αρμοδιότητές των σχολικών συμβούλων καθορίστηκαν:

1. Η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών
2. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο της περιφέρειας

3. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών
4. Η προώθηση του έργου της επιστημονικής έρευνας
5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο περιφέρειας
6. Η συνεργασία με τους διοικητικούς προϊσταμένους, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους συνδικαλιστικούς φορείς και τον σύλλογο γονέων.

Σύντομα ο ρόλος των σχολικών συμβούλων συγκρίθηκε με αυθαίρετο τρόπο με εκείνον των επιθεωρητών ο σκοπός του έργου των οποίων αναφερόταν ουσιαστικά στον διοικητικό και εποπτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 1986: 79-87; Ζαμπέτα, 1994). Τέθηκε δε υπό αμφισβήτηση και ο τρόπος επιλογής των σχολικών συμβούλων, εφόσον τα μέλη του συμβουλίου που ήταν υπεύθυνα για την επιλογή των σχολικών συμβούλων διορίζονταν με απευθείας ανάθεση από τον Υπουργό Παιδείας, εξαιρουμένων των αιρετών συνδικαλιστικών εκπροσώπων (Ν. 1304/82, Άρθρο 20). Αν και η ψήφιση του Ν. 1304/82 ικανοποίησε μέρος των συνδικαλιστικών διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών δεν εμπόδισε τον εφησυχασμό και την καλλιέργεια στάσης απάθειας για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, κλίμα που καλλιεργείτο και από τους σχολικούς συμβούλους. Ο θεσμός δεν εντάχθηκε οργανικά σε γενικότερο πλαίσιο θεσμικών αλλαγών και το γεγονός αυτό, συνδυαστικά με την αβεβαιότητα ως προς τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου και ως προς τα κριτήρια άσκησης αυτού και, κυρίως, με το ότι δεν συσχετίστηκε λειτουργικά με την εκπαιδευτική διοίκηση, εμπόδισε την ολοκλήρωση της εν λόγω θεσμικής τομής.

Μεταξύ του διαστήματος 2013-2015 πραγματοποιήθηκε μία προσπάθεια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο, απόπειρα που ανεστάλη με την κυβερνητική αλλαγή του 2015. Βάσει της αλλαγής αυτής, οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι ΣΕ της επαγγελματικής εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και των ΣΕΚ, αντίστοιχα. Στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνταν από τους σχολικούς συμβούλους, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους σχολικούς συμβούλους αντίστοιχων ειδικοτήτων και οι υπεύθυνοι ΣΕ και οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων από τους σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των ΣΕΚ που καθορίζονταν από τον περιφερειακό διευθυντή.

Εν τούτοις, το 2018 σύμφωνα με τον Νόμο για τις Δομές Εκπαίδευσης (Ν. 4547/18) ο θεσμός του σχολικού συμβούλου καταργήθηκε, σύμφωνα με τον Άρθρο 17.

Τα καθήκοντα των 800 σχολικών συμβούλων υπήχθησαν στον νέο θεσμό των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου (530 τον αριθμό). Ωστόσο, μετά την κυβερνητική αλλαγή του 2019 το Υπουργείο Παιδείας συζητά την επαναφορά του θεσμού του σχολικού συμβούλου.

3.5. Ο ρόλος του Συντονιστή εκπαίδευσης σήμερα

Καμία απολύτως αρμοδιότητα δεν έχουν οι συντονιστές εκπαίδευσης στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θεσμός ο οποίος υιοθετήθηκε από το εκπαιδευτικό σύστημα το 2018. Αναφορικά θα πούμε παρακάτω ποια είναι τα κύρια τους καθήκοντα, μιας και σύμφωνα με τις πρόσφατες δηλώσεις της Υπουργού Παιδείας, όπου να να θα πάψει να ισχύει ο θεσμός του συντονιστή εκπαίδευσης με αυτό του σχολικού συμβούλου.

Έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) είναι η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση της εφαρμογής της, μέσω της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.). Παράλληλα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο των ετήσιων εκθέσεων αποτίμησης του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ή/και εισηγούνται προς τα αρμόδια όργανα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές για τα θέματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους. Στο πλαίσιο δε της συλλογικής και διεπιστημονικής δράσης τους, εργάζονται για την υλοποίηση της αποστολής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., συνδιαμορφώνουν τον στρατηγικό σχεδιασμό του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και οργανώνουν και υλοποιούν τον ετήσιο προγραμματισμό και την αποτίμησή του.

Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου λειτουργούν συλλογικά σε Ολομέλεια και διαμορφώνουν από κοινού τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Προσδιορίζουν το σύνολο των στόχων, των διαδικασιών, των πολιτικών, των αρχών και των ενεργειών τους σε ένα κοινό πλαίσιο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ., του εκπαιδευτικού προσωπικού των Κ.Ε.Σ.Υ. και των Κ.Ε.Α., καθώς και των Υπευθύνων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Φυσικής Αγωγής και Σχολικού Αθλητισμού και

Ε.Κ.Φ.Ε.. Επίσης, με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου συνεδριάζουν ανά ομάδες είτε ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, είτε ανά γνωστική περιοχή ανεξαρτήτως βαθμίδας, με σκοπό την επεξεργασία ειδικών θεμάτων και τη διαμόρφωση εισηγήσεων προς την Ολομέλεια (<http://doe.gr/>).

3.6. Περίληψη Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε αναλυτικά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αναφερθήκαμε, αναλύσαμε και σταθήκαμε στην συμμετοχή που κλήθηκαν να έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικοί σύμβουλοι, συντονιστές εκπαίδευσης και επιθεωρητές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα είδη και τον τρόπο υλοποίησης μιας επιστημονικής έρευνας. Περιγράψουμε αναλυτικά την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε με εκπαιδευτικούς και διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης, γιατί την επιλέξαμε και τους στόχους αυτής της έρευνας.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο Ν.Σερρών.

Ερευνητικά Ερωτήματα: Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- 1)Είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
- 2)Πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν τα προσόντα που διαθέτουν;
- 3)Ποιο είναι το κατάλληλο άτομο για να πραγματοποιεί την αξιολόγηση;
- 4)Τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
- 5)Πώς θα γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ώστε να υπάρχουν βελτιώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης;

6) Σκοπός της αξιολόγησης είναι να «ελέγχει» και να «παρακολουθεί» τους εκπαιδευτικούς;

7) Ποιές είναι οι κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης;

8) Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι από πριν ότι πρόκειται να αξιολογηθούν;

9) Ποιό είναι το κατάλληλο μέρος για να γίνεται η αξιολόγηση;

Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη δημιουργία κάποιων ερευνητικών ερωτημάτων στηριχτήκαμε σε ερευνητικά ερωτήματα τα οποία μελέτησε και εξέτασε βασισμένος κυρίως σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα της σύγχρονης παιδαγωγικής βιβλιογραφίας ο κ. Αθανασίου Λεωνίδας σε άρθρο του με τίτλο: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ» ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Προβλήματα-Προυποθέσεις-Προοπτικές, όπου βασικά σημεία της μελέτης αυτής ανακοινώθηκαν στο διεθνές συνέδριο που έγινε στη Ρόδο στις 18-20.10.1989 με θέμα: «Αξιολόγηση- Εξετάσεις στην (Υποχρεωτική) Εκπαίδευση». Το συνέδριο οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

4. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Μεθοδολογία Έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά σε βασικές συνιστώσες οι οποίες σχετίζονται με τη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα θα επισημανθούν βασικά στοιχεία σχετικά με τη μέθοδο έρευνας, που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της παρούσας

εργασίας, των μεθόδων δειγματοληψίας που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και διευθυντών, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και τέλος τη μέθοδο που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων.

4.1.1. Μέθοδος έρευνας

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να σημειωθεί γενικά για τις μεθόδους έρευνας είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές έρευνες που πραγματοποιούνται δεν μπορούν να ταξινομηθούν με διάφορους τρόπους, ακολουθώντας κάθε φορά διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης. Μια από τις πιο συχνές κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών ερευνών είναι η διάκρισή σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας και σε ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Το βασικό κριτήριο που διαφοροποιεί τις δυο αυτές μεθόδους έγκειται στο σκοπό που εξυπηρετεί η κάθε έρευνα. Ειδικότερα, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να κατανοηθούν σε βάθος κοινωνικά φαινόμενα εστιάζοντας σε ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού στόχου. Στον αντίποδα, η ποσοτική έρευνα εστιάζει στην ανάδειξη των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις μεταβλητές, ποσοτικοποιώντας τα δεδομένα που προέρχονται από μεγάλο δείγμα του πληθυσμού στόχου ώστε να καταστεί εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική. Η επιλογή αυτή απορρέει από το γεγονός ότι αποβλέπει στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο ερευνητής δηλαδή, μέσα από την αξιοποίηση της συγκεκριμένης προσέγγισης έχει τη δυνατότητα να μελετήσει την αλήθεια των συμμετεχόντων χωρίς να επιδιώκει μια αντικειμενική και καθολική θεώρηση της πραγματικότητας. Στόχος λοιπόν, στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελεί η ποσοτικοποίηση των δεδομένων και η καταγραφή της γενικής τάσης. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα πως η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών είναι προτιμότερη στις περιπτώσεις εκείνες που το πεδίο το οποίο μελετάται είναι αμετάβλητο υπό την έννοια ότι πραγματοποιούνται συχνές αλλαγές και συνδέεται με ποικίλες αντιδράσεις όπως στην προκειμένη περίπτωση το ζήτημα της αξιολόγησης, του οποίου το θεσμικό πλαίσιο έχει τροποποιηθεί πάρα πολλές φορές τα τελευταία χρόνια (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2011).

4.1.2. Μέθοδος δειγματοληψίας

Αναφορικά με την επιλογή του δείγματος θα πρέπει να σημειωθεί ότι επειδή ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι μεγάλου μεγέθους και πρακτικά είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν μετρήσεις για όλα ανεξαιρέτως τα μέλη, γίνεται επιλογή ενός υποσυνόλου του πληθυσμού το οποίο ονομάζεται δείγμα. Στην περίπτωση της υλοποίησης ερευνών που εφαρμόζουν την ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιείται ο όρος συμμετέχοντες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Για την επιλογή των συμμετεχόντων στην προκειμένη περίπτωση ακολουθήθηκε η μέθοδος της επιλεκτικής δειγματοληψίας κατά την οποία ο ερευνητής προβαίνει στην επιλογή του δείγματος μέσα από άτομα τα οποία είναι άμεσα διαθέσιμα να λάβουν μέρος στην έρευνα χωρίς να χρησιμοποιηθούν οποιαδήποτε άλλα κριτήρια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση ακολουθήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας αναγνωρίζοντας πως το δείγμα δεν είναι τυχαίο και για το λόγο αυτό δεν επιδιώκεται η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, στοιχείο το οποίο άλλωστε δεν συνάδει και με το σκοπό της ποιοτικής μεθόδου έρευνας (Creswell, 2011).

Εστιάζοντας στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές οι οποίοι υπηρετούν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Σερρών. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται στους 20 εκπαιδευτικούς οι οποίοι καταμερίζονται ισόποσα σε 10 εκπαιδευτικούς και 10 διευθυντές.

4.1.3. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων από τους συμμετέχοντες της έρευνας αξιοποιήθηκε ως εργαλείο η συνέντευξη. Ειδικότερα πρόκειται για ατομική δομημένη συνέντευξη η οποία περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι με τον όρο ατομική εννοείται πως η συνέντευξη πραγματοποιείται με ένα άτομο κάθε φορά. Από την άλλη μεριά ο όρος δομημένη αξιοποιείται για να προσδιορίσει το είδος της συνέντευξης σε συνάρτηση με τα ερωτήματα που αξιοποιούνται, δηλαδή ότι πρόκειται για προσχεδιασμένες ερωτήσεις οι οποίες απευθύνονται όμοια σε όλα τα άτομα χωρίς τροποποιήσεις και χωρίς να συμπεριληφθούν άλλες πρόσθετες ερωτήσεις. Στα παραπάνω αξίζει να σημειωθεί ακόμα πως στον οδηγό συνέντευξης περιλαμβάνονται ανοικτές ερωτήσεις οι οποίες δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές

που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη έρευνα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να τις αναδείξουν σε όλο τους το εύρος και το φάσμα. Με άλλα λόγια τα ανοιχτά ερωτήματα δεν επιδέχονται μονολεκτικές προκαθορισμένες απαντήσεις αλλά συνάδουν με την ελεύθερη διατύπωση των απόψεων των ερωτώμενων (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Μια άλλη παράμετρος που αξίζει να σημειωθεί αναφορικά με την επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου είναι το γεγονός ότι στις έρευνες που ακολουθούν την ποιοτική προσέγγιση το πιο διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη, ενώ στον αντίποδα το πιο διαδεδομένο εργαλείο των ποσοτικών προσεγγίσεων είναι το ερωτηματολόγιο. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα πως η αξιοποίηση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο αναλύει τις υποκειμενικές απόψεις που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ακολουθώντας κατά την ανάλυση ποιοτικές μεθόδους και όχι την εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων. Αν και η συνέντευξη ως εργαλείο έχει ποικίλα πλεονεκτήματα, όπως επισημαίνεται και από τα βιβλιογραφικά δεδομένα, ωστόσο υπάρχουν και μειονεκτήματα τα οποία σχετίζονται με την ασάφεια των ερωτήσεων που μπορεί να διατυπώνουν ενώ ελλοχεύει και ο κίνδυνος μεροληψίας και υποκειμενικότητας από τη μεριά του ερευνητή κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης (Creswell, 2011; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.1.4. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων

Το πρώτο στοιχείο το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι η ανάλυση αποβλέπει στην κατάλληλη επεξεργασία αλλά και την ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις. Η επιτυχία της ανάλυσης εξαρτάται από τη διαδικασία που ακολουθείται. Στην προκειμένη περίπτωση οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν αρχικά μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε αρχείο word. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος σχετικά με το κατά πόσο έγινε σωστή μεταφορά των απαντήσεων, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος αλλοίωσης των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2013).

Κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου απορρέει από το γεγονός ότι η εν λόγω τεχνική αξιοποιείται και προτιμάται στις παιδαγωγικές έρευνες κατά τις οποίες αναλύονται οι υποκειμενικές απόψεις που προέρχονται από συνεντεύξεις. Σκοπός της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι να

γίνει κατανοητό και να αναδειχθεί το νόημα των όσων εκφράζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατά την απάντηση των ερωτημάτων (Mayring, 2014).

Μια σημαντική παράμετρος που περιλαμβάνεται στη διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης αφορά στη διαμόρφωση ενός συστήματος κατηγοριοποίησης των δεδομένων. Για το λόγο αυτό στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε διαμόρφωση πέντε κατηγοριών (αναγκαιότητα και χαρακτήρας της αξιολόγησης, υπεύθυνος αξιολόγησης, παράμετροι αξιολόγησης, συνθήκες αξιολόγησης και τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης). Η δημιουργία των κατηγοριών αυτών βοηθάει στην παρουσίαση με κωδικοποιημένο τρόπο των δεδομένων που προέρχονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και στην ανάδειξη της ουσίας και του νοήματος των όσων διατυπώθηκαν κατά τη συνέντευξη, εντοπίζοντας παράλληλα κοινές συνισταμένες και αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Mayring, 2014).

4.2.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ενότητα αυτή αποτελείται από δυο βασικές ενότητες. Στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ενώ στη δεύτερη υποενότητα η ανάλυση των αποτελεσμάτων των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

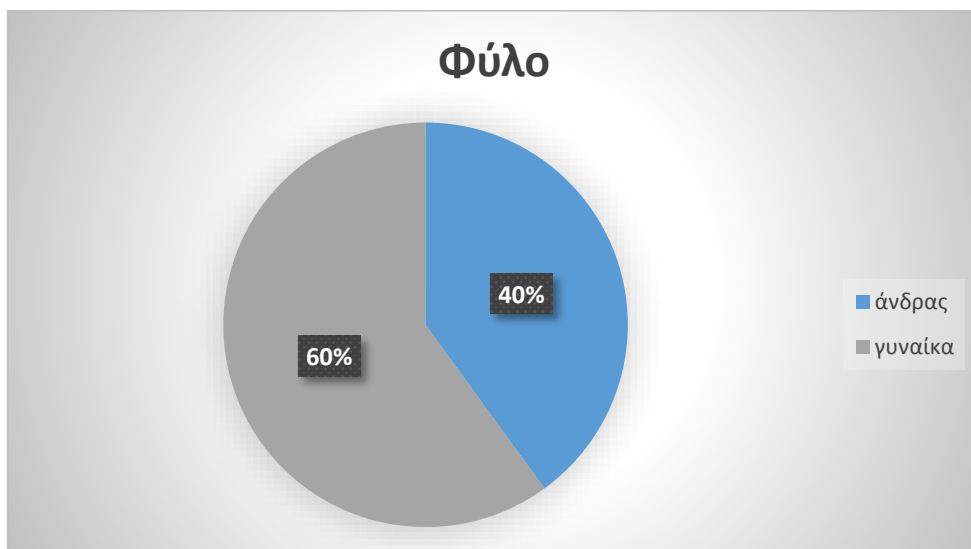
4.2.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια η ανάλυση η οποία διακρίνεται σε επιμέρους άξονες οι οποίοι αφορούν την αναγκαιότητα και το χαρακτήρα της αξιολόγησης, τον υπεύθυνο αξιολόγησης, τις παραμέτρους αξιολόγησης, τις συνθήκες αξιολόγησης και τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

4.3. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

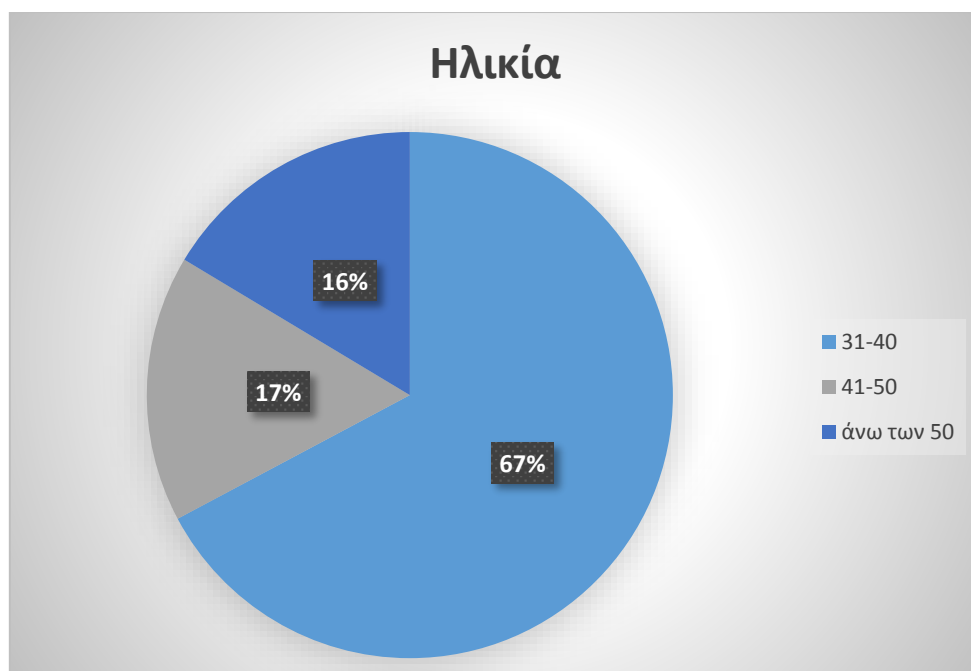
Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα

ήταν 10. Από τους 10 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και οι έξι ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα1.



Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην κατηγορία των 31 έως 40 ετών ενώ δύο εκπαιδευτικοί ανήκουν στην κατηγορία των 41 έως 50 ετών και οι υπόλοιποι δυο στην κατηγορία άνω των 50 ετών, όπως αυτό φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα 2.



Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών.

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών διακρίθηκε και αυτή σε επιμέρους κατηγορίες εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας και στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι 3 από τους 10 εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη κατηγορία, στην οποία ανήκει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 5 από τους 10 είναι όσοι έχουν προϋπηρεσία από 10 έως 20 χρόνια. Ενώ δυο εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία άνω των 20ετών (γράφημα 3).



Γράφημα 3. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών.

Τέλος, αναφορικά με την τοποθεσία στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε αστική περιοχή με εξαίρεση μια που ανήκε σε αγροτική περιοχή.

4.4. Αναγκαιότητα και χαρακτήρας αξιολόγησης

Ο πρώτος άξονας ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της συνέντευξης, εστιάζει στην ανάδειξη του βαθμού αναγνώρισης της σημασίας και της αναγκαιότητας της αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεχής βελτίωση και αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης καθώς αυτή μπορεί να διασφαλίσει τη βελτίωση των δημόσιων σχολείων. Ωστόσο, θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά στο ερώτημα «αν είναι αναγκαία η αξιολόγηση»

κάποιοι με έμμεσο τρόπο εξέφρασαν κάποιους προβληματισμούς χωρίς όμως να τους προσδιορίσουν, σημειώνοντας πως θα πρέπει να συντελείται κάτω από προϋποθέσεις. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και κάποιοι σχολιασμοί που δόθηκαν.

Πίνακας 1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης		
Ναι	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10	<p><i>Για τη βελτίωση των δημόσιων σχολείων έναντι των ιδιωτικών (3/10)</i></p> <p><i>Θα πρέπει να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης (4/10)</i></p> <p><i>Ναι αλλά με προϋποθέσεις (2/10)</i></p> <p><i>Ναι δεν πρέπει να φοβόμαστε τη λέξη (1/10)</i></p>
Όχι	-	

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στον άξονα αυτό ανάλυσης θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να αναζητηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν πως μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται κάποια μορφή ελέγχου και παρακολούθησης των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν είναι ελεγκτικός αλλά δίνεται βαρύτητα στον εντοπισμό των αδυναμιών προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες βελτιώσεις. Ωστόσο, μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι ξεκάθαρα ελεγκτικός. Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται με ανάγλυφο τρόπο στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Χαρακτήρας αξιολόγησης-Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης.

Χαρακτήρας αξιολόγησης- Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης		
Ναι	E2, E3, E6, E8	<i>Ελέγχεται με αυτό τον τρόπο η απόδοσή τους Στόχος είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών</i>
Όχι	E1, E5, E7, E9, E10	<i>Σκοπός είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών Η αξιολόγηση να αξιολογήσει και δεν θα πρέπει να σχετίζεται με τον έλεγχο</i>
Ανάλογα	E4	<i>Ανάλογα με το εργαλείο αξιολόγησης που θα επιλεγεί</i>

4.5. Υπεύθυνος αξιολόγησης

Στον δεύτερο άξονα ανάλυσης των αποτελεσμάτων αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με το άτομο το οποίο θεωρούν ως το πιο κατάλληλο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διαδικασία επεξεργασίας υπήρχε μια ποικιλία ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις μπορούν να διακριθούν σε δυο βασικούς άξονες εκ των οποίων ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει όλες εκείνες τις απαντήσεις που σχετίζονται με τη διενέργεια αξιολόγησης όπου υπεύθυνοι θα είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς όπως είναι για παράδειγμα ο διευθυντής. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει όλες εκείνες τις απαντήσεις που επισημαίνουν ότι η διενέργεια αξιολόγησης θα πρέπει να πραγματοποιείται από άτομα τα οποία δεν σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (εξωτερικοί συνεργάτες). Τέλος κάποιοι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια πιο ουδέτερη θέση με την έννοια ότι δεν προσδιορίζουν το άτομο το οποίο θα πρέπει να είναι υπεύθυνο για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης αλλά επισημαίνουν ότι ο υπεύθυνος θα πρέπει να διαθέτει εμπειρία και να είναι ειδήμων σε ζητήματα αξιολόγησης. Τα

δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συγκεντρωμένα σε κατηγορίες στον ακόλουθο πίνακα 3.

Πίνακας 3. Υπεύθυνος αξιολόγησης.

Υπεύθυνος αξιολόγησης		
Οι άμεσα εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό	E4	<i>Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται από όλους όσους εμπλέκονται και μπορούν να έχουν γνώμη για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό καθώς επίσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια μετρήσιμα ποσοτικά στοιχεία</i>
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	E2, E9, E10	<i>Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από το διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τον προϊστάμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i> <i>Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας διότι ο διευθυντής μπορεί να παρέχει ουσιαστικά στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό του έργο καθώς έχει άμεση εμπλοκή και εικόνα των δεδομένων και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα (E10)</i>
Κάποιος που είναι ειδήμων και διαθέτει εμπειρία	E5, E6	
Να συσταθεί εξωτερική μονάδα αξιολόγησης	E7, E8	

Ανεξάρτητοι αξιολογητές και συμμετοχή των γονέων	E1, E3	<i>Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από κάποιον ο οποίος να μην έχει σχέση με το σχολείο ενώ στη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών</i>
---	---------------	---

4.6. Παράμετροι αξιολόγησης

Ο τρίτος άξονας της ανάλυσης των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Το πρώτο κριτήριο που τίθεται αφορά στο ζήτημα των προσόντων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και το κατά πόσο τα τυπικά προσόντα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρατίθενται με συνοπτικό και συγκεντρωτικό τρόπο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4. Τυπικά προσόντα εκπαιδευτικών και αξιολόγηση.

Τυπικά προσόντα εκπαιδευτικών και αξιολόγηση		
Ναι, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη	E3, E4, E6, E9, E10	<i>Φυσικά για να δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και να εξελίσσονται Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αλλά ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα και η αποτελεσματικότητα κρίνονται και από άλλα στοιχεία και δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο σε αυτά</i>
Όχι, δε θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη	E1, E2, E5	<i>Μετράει περισσότερο η εμπειρία</i>
Εν μέρη θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη	E7, E8	<i>Θα πρέπει να προσμετρούνται σε μικρότερο ποσοστό</i>

		<i>Τα τυπικά προσόντα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη θα πρέπει να εξετάζεται η αξιοπιστία των τίτλων σπουδών ενώ δεν θα πρέπει να παραλειφθεί πως είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών</i>
--	--	---

Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται εμφανές ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν θα πρέπει να περιορίζεται η αξιολόγηση μόνο σε αυτά τα προσόντα.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκαν άλλα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση όπως είναι για παράδειγμα η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως τα τρία αυτά κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της αξιολόγησης. Με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δεν τα συμπεριέλαβε όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά σε αυτά προσθέτοντας και άλλα κριτήρια τα οποία κρίνουν ήδη σημαντικά. Αναλυτικά τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα 5.

Πίνακας 5. Κριτήρια αξιολόγησης.

Κριτήρια αξιολόγησης	
Διδακτική ικανότητα	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
Επιστημονική κατάρτιση	E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
Συνεργασία	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
Ανθρωπιά	E7,

Σχέσεις με του μαθητές	E9, E10
Διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη	E9, E10
Επίπεδο υπηρεσιών που παρέχεται στα παιδιά	E3
Εμπειρία εκπαιδευτικών	E2
Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών	E2

Από τα δεδομένα του πίνακα διαφαίνεται πως τα πρόσθετα κριτήρια τα οποία επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούν ζητήματα σχέσεων με το μαθητικό δυναμικό, διδακτικών μεθόδων που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία, ζητήματα ανθρωπιάς αλλά και γενικότερα υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά, ενώ τέλος επισημάνθηκαν ως σημαντικά κριτήρια η εμπειρία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

4.7. Συνθήκες αξιολόγησης

Σε αυτό τον άξονα διερευνήθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο, οι τεχνικές αξιολόγησης οι οποίες θεωρούνται ως οι καταλληλότερες να αξιοποιηθούν. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες καθώς αναγνωρίζουν ότι όλες οι τεχνικές αξιολόγησης δηλαδή το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές τεχνικές. Αξίζει να παρατηρηθεί ότι από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται πως αναγνωρίζουν τη σημασία συνδυασμού τουλάχιστον δυο τεχνικών όπως για είναι παράδειγμα ο συνδυασμός συνέντευξης και ερωτηματολογίου ή ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης. Επίσης, μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει την αξιοποίηση και των τριών εργαλείων.

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρατίθενται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς καθώς και κάποιες παρατηρήσεις που έκαναν.

Πίνακας 6. Τεχνικές αξιολόγησης.

Τεχνικές αξιολόγησης		
Ερωτηματολόγιο	E3, E8	<i>Με πολλά ερωτηματολόγια γιατί έτσι εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης</i>
Συνέντευξη	-	
Συνέντευξη και ερωτηματολόγιο	E2	<i>Ο συνδυασμός συνέντευξης και ερωτηματολογίου είναι κατάλληλος για την αξιολόγηση για να μπορείς μέσα από τη συνέντευξη να διατυπώσεις και προτάσεις που σε ένα ερωτηματολόγιο δε φαίνονται</i>
Παρατήρηση	E1, E6	
Παρατήρηση και συνέντευξη	E7	<i>Χρειάζεται συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης γιατί δεν αρκεί από μόνο του κανένα</i>
Συνδυαστική μέθοδος	E4, E5, E9, E10	<i>Νομίζω ότι όλα είναι απαραίτητα όμως το πιο σημαντικό είναι η επεξεργασία, η ανάλυση, η σύνθεση των δεδομένων με ασφαλή και αντικειμενική κρίση</i>

Η δεύτερη παράμετρος των συνθηκών αξιολόγησης διερευνά το χρόνο κατά τον οποίο θα πρέπει να συντελείται η αξιολόγηση, με την έννοια αν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα αξιολογηθούν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να γνωρίζουν εκ των προτέρων το πότε θα αξιολογηθούν. Επίσης, υπήρξε μια σημαντική μερίδα η οποία θεωρούσε ότι θα πρέπει να προσδιορίσει σε ποια στιγμή μέσα στη σχολική χρονιά θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια αξιολόγηση. Συνεπώς, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν διαθέτει εμπειρία να κρίνει το πότε θα πρέπει να γίνεται αν δηλαδή θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο ή μια φορά την τριετία. Ένας άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση κάθε πενταετία και ένας άλλος το δεύτερο μήνα της

σχολικής χρονιάς. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι ένας από τους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση χωρίς πρότερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, διερευνήθηκε ο τόπος στον οποίο θα πρέπει να διεξάγεται η διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή αν θα πρέπει να συντελείται μέσα στο χώρο του σχολείου ή της τάξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη. Ωστόσο, δόθηκαν και εναλλακτικές απαντήσεις, οι οποίες συνοπτικά αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα 7 και συνοδεύονται από ενδεικτικές παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 7. Τόπος αξιολόγησης.

Τόπος αξιολόγησης		
Στην αίθουσα διδασκαλίας/ στο σχολείο	E1, E2, E4, E6, E7, E9, E10	<p><i>Θα πρέπει να γίνονται στο χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού για να διαπιστώνεται ο βαθμός οργάνωσης, η επίτευξη στόχων, η σχέση με τους μαθητές, το κλίμα στην τάξη, η μεθοδολογία της διδασκαλίας κ.α</i></p> <p><i>Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας προκειμένου να αξιολογηθούν και άλλες πτυχές που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη και το εκπαιδευτικό του έργο όπως για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει να διαμορφώσει και να οργανώσει το περιβάλλον της τάξης</i></p> <p><i>Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ώστε να φαίνεται το</i></p>

		<i>γενικότερο κλίμα που επικρατεί καθώς και οι σχέσεις με τους μαθητές.</i>
Ηλεκτρονικά μέσω skype	E3,E5	<i>Θα μπορεί να γίνεται και ηλεκτρονικά μέσω Skype χωρίς τη φυσική παρουσία κάποιου που θα αξιολογεί</i>
Δεν έχει σημασία ο τύπος	E8	<i>Ο καλός ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο και να τον τοποθετήσει κανείς</i>

3.8. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Ο τελευταίος άξονας της ανάλυσης των αποτελεσμάτων εστιάζει στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς μπορούν τα δεδομένα της αξιολόγησης να αναλυθούν και να αποδώσουν τα προσδοκώμενα οφέλη στην εκπαίδευση. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διαφάνηκε σε ένα πρώτο επίπεδο το γεγονός ότι το ζήτημα της επεξεργασίας και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ανατεθεί σε ειδικούς εξωτερικούς συνεργάτες (E1, E2, E3), ή να συγκροτηθεί μια ομάδα ειδικών ανεξάρτητων από όλους (E7).

Κοινή συνισταμένη των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το γεγονός ότι την αξιοποίηση και την επεξεργασία θα πρέπει να την αναλάβουν ανεξάρτητοι ειδικοί, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης (E1, E2, E7, E9, E10). Το στοιχείο αυτό κρίνεται σημαντικό, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών διότι συνδέεται με αξιοκρατικές και αντικειμενικές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές τροποποιήσεις και βελτιώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών (E2, E3, E4, E8, E9, E10). Στη συνέχεια τα δεδομένα θα πρέπει να αξιοποιούνται και να ανακοινώνονται από το υπουργείο αλλά και από τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, παράμετρος στην οποία συμφωνεί το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10).

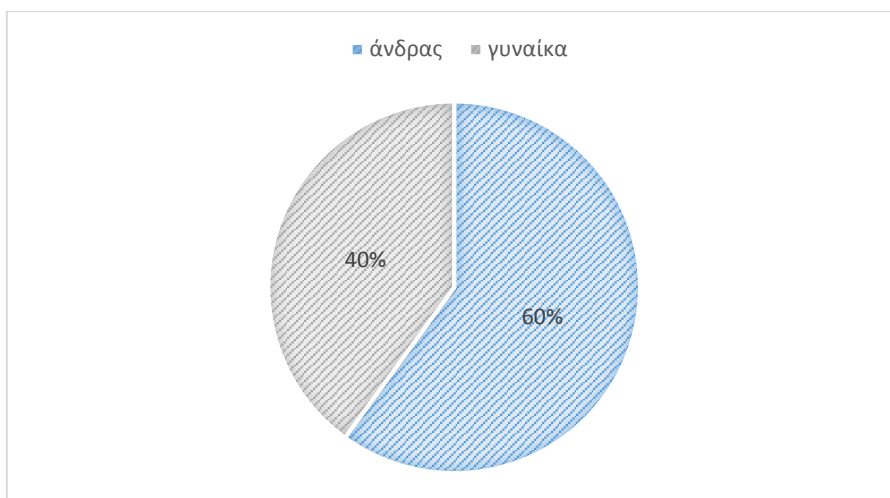
4.9. Ανάλυση αποτελεσμάτων διευθυντών

Στην ενότητα αυτή θα γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι άξονες ανάλυσης είναι όμοιοι με τους άξονες που δημιουργήθηκαν και για τους

εκπαιδευτικούς καθώς τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα ίδια ερωτήματα.

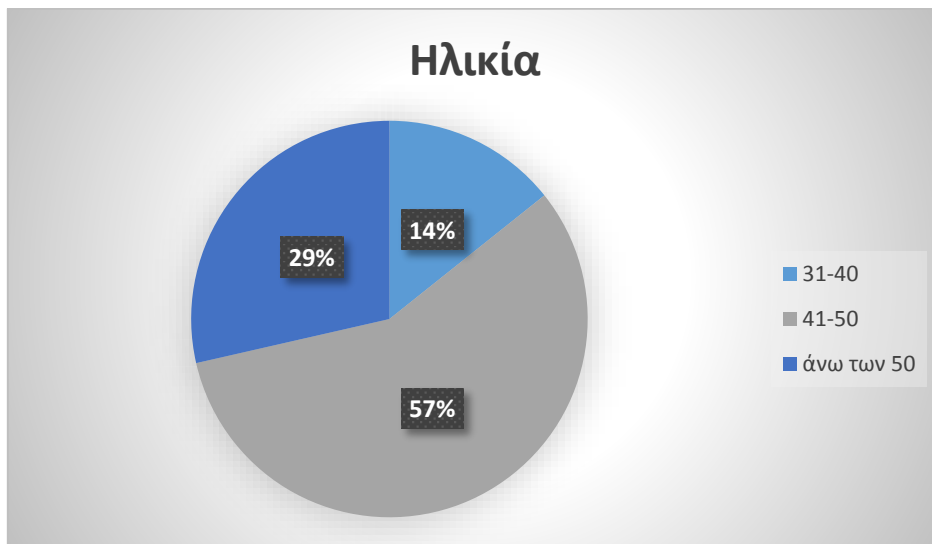
4.10 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων διευθυντών

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά, οι διευθυντές που συμμετείχαν ήταν 10. Από τους 10 διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα οι τέσσερις ήταν γυναίκες και οι έξι άντρες, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο διάγραμμα 4:



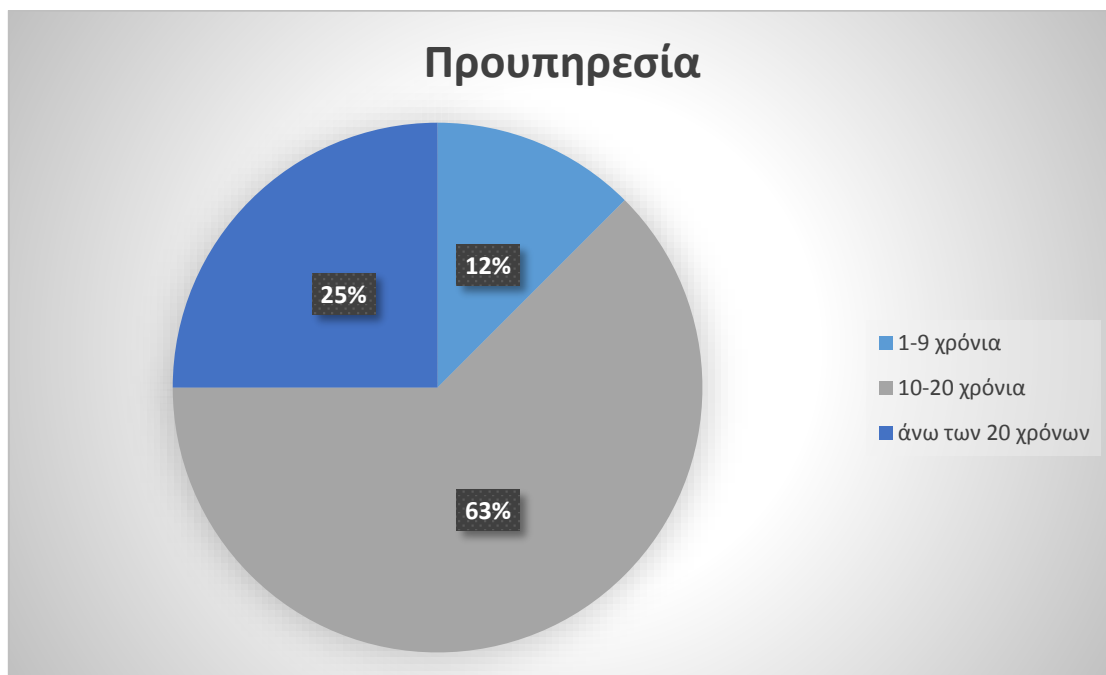
Γράφημα 4. Φύλο διευθυντών.

Όσον αφορά στην ηλικία των διευθυντών είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι διευθυντές είναι μοιρασμένοι σε δυο κατηγορίες κατά κύριο λόγο με εξαίρεση ένα εκπαιδευτικό που εντάσσεται στην κατηγορία 31 εως 40 ετών, όπως αυτό διαφαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα 5:



Γράφημα 5. Ηλικία διευθυντών.

Η προϋπηρεσία των διευθυντών διακρίθηκε και αυτή σε επιμέρους κατηγορίες εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει διευθυντές μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι 1 από τους 10 διευθυντές. Στη δεύτερη κατηγορία, στην οποία ανήκει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (5 στους 10) είναι όσοι έχουν προϋπηρεσία από 10 έως 20 χρόνια. Ενώ 4 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών (γράφημα 6).



Γράφημα 6. Προϋπηρεσία διευθυντών στην εκπαίδευση.

Τέλος, σχετικά με την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι διευθυντές, από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων προέκυψε ότι οι 6 από τους 10 διευθυντές υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικής περιοχής, οι 2 ημιαστικής περιοχής και άλλοι 2 σε αγροτικής περιοχής.

4.11. Αναγκαιότητα και χαρακτήρας αξιολόγησης

Στον πρώτο άξονα της ανάλυσης επιδιώκεται να αναδειχτεί κατά πόσο οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε μια κατεύθυνση βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από τους δέκα διευθυντές οι οποίοι συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως στο σύνολό τους αναγνωρίζουν πως είναι αναγκαία η υλοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κοινή συνισταμένη των απαντήσεων που δόθηκαν από τους διευθυντές αποτελεί το γεγονός ότι διατηρούν μια θετική στάση και αντιλήψεις αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης όπως αυτό αποτυπώνεται με ανάγλυφο τρόπο στον ακόλουθο πίνακα 8:

Πίνακας 8. Αναγκαιότητα αξιολόγησης.

Αναγκαιότητα αξιολόγησης		
Ναι	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10	<i>Για να βελτιώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς Συμβάλλει στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, στη βελτίωση του και στην αφύπνιση της αποτελεσματικότητάς του Βοηθάει στην εξέλιξή του</i>
Όχι	-	

Από τον παραπάνω πίνακα διαφαίνεται ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης συνδέεται με ζητήματα βελτίωσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο στοιχείο το οποίο διερευνάται και εντάσσεται στο πλαίσιο της ενότητας αυτής σχετίζεται με το χαρακτήρα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι διευθυντές θεωρούν ότι μέσα από την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης επιδιώκεται κάποια μορφή ελέγχου και παρακολούθησης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως το σύνολο των διευθυντών αναγνωρίζουν πως η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αποτελεί μορφή ελέγχου και παρακολούθησης (με την αρνητική έννοια) του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων διευθυντών στην εν λόγω έρευνα υπογράμμισε πως ο χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα καθώς στόχος είναι η συνεχής βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όπως επεσήμανε ένας διευθυντής είναι σημαντικό να τίθενται κριτήρια εκπαιδευτικού περιεχομένου προκειμένου να διασφαλιστεί ότι δεν λειτουργεί ελεγκτικά για τους εκπαιδευτικούς.

Στον πίνακα 9 που ακολουθεί παρατίθενται συγκεντρωμένα τα στοιχεία της ανάλυσης παραθέτοντας ενδεικτικές παρατηρήσεις και σχολιασμούς από τη μεριά των διευθυντών.

Πίνακας 9. Χαρακτήρας αξιολόγησης-Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης.

Χαρακτήρας αξιολόγησης- Ελεγκτικός χαρακτήρας αξιολόγησης		
Ναι	-	
Όχι	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10	<i>Δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά βελτιωτικό</i> <i>Σκοπός είναι να ενεργοποιηθούν και γιατί όχι να παράγουν έργο ανάλογο των ιδιωτικών σχολείων</i> <i>Όχι δεν ασκεί έλεγχο αν τα κριτήρια είναι εκπαιδευτικού περιεχομένου</i>

		<i>Σκοπός της αξιολόγησης είναι να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν και να εξελίσσονται συνεχώς, όχι να τους παρακολουθεί ή να τους ελέγχει</i>
--	--	--

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το σύνολο των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν και αναγνωρίζουν ότι είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται και να εφαρμόζονται διαδικασίες αξιολόγησης μέσα στις σχολικές μονάδες, διότι αυτό βοηθάει την εξέλιξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ενώ αναγνωρίζεται πως ο χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν είναι ελεγκτικός.

4.12. Υπεύθυνος αξιολόγησης

Στον δεύτερο αυτό άξονα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, επιδιώκεται να εξεταστούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ποιο άτομο θεωρούν κατάλληλο για να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς. Από την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκαν τέσσερις κυρίαρχες τάσεις οι οποίες καταμερίζονται στους 10 διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πρώτη κυρίαρχη τάση ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος είναι τα κατάλληλα άτομα τα οποία μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη δεύτερη τάση μόνο ο διευθυντής είναι το κατάλληλο άτομο που μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς γιατί έχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η τρίτη τάση αναδεικνύει πως ο διευθυντής θα πρέπει να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο και κάποιο ανεξάρτητο αξιολογητή εκτός της σχολικής μονάδας, ενώ τέλος η τελευταία τάση που προέκυψε εστιάζει στην αξιολόγηση από κάποιον ανεξάρτητο αξιολογητή εκτός σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω στοιχεία αποτυπώνονται με ανάγλυφο τρόπο στον πίνακα 10 που ακολουθεί παραθέτοντας ενδεικτικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

Πίνακας 10. Υπεύθυνος αξιολόγησης.

Υπεύθυνος αξιολόγησης		
Διευθυντής	Δ7, Δ9, Δ10	<i>Ο διευθυντής αποτελεί το κατάλληλο πρόσωπο που μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς διότι είναι το άτομο που έχει πλήρη εικόνα των συνθηκών που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα ενώ παράλληλα διαθέτει ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για τους εκπαιδευτικούς</i>
Διευθυντής και σχολικός σύμβουλος	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8	<i>Στα θέματα που αφορούν τη διοίκηση και την τήρηση της νομοθεσίας την άσκηση του επαγγέλματος ο διευθυντής του σχολείου είναι κατάλληλος για να πραγματοποιεί την αξιολόγηση ενώ σε παιδαγωγικά θέματα ο σχολικός σύμβουλος είναι το πιο κατάλληλο άτομο</i> <i>Ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος είναι τα πιο κατάλληλα άτομα για να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση διότι έχουν πιο σφαιρική άποψη για τους εκπαιδευτικούς</i>
Διευθυντής, σχολικός σύμβουλος και κάποιος ανεξάρτητος	Δ2	<i>Θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο και από κάποιο ανεξάρτητο άτομο ώστε να υπάρχει διαφάνεια και αξιοκρατία.</i>
Κάποιος ανεξάρτητος αξιολογητής εκτός σχολικής μονάδας	Δ6	<i>Κάποιος ανεξάρτητος που δεν τον γνωρίζουν για να μην θεωρούν ότι ευνοούν κάποιον περισσότερο ή λιγότερο αν αξιολογεί ο διευθυντής</i>

Από τον παραπάνω πίνακα καθίσταται εμφανές πως οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν πως δεν θα πρέπει η αξιολόγηση να πραγματοποιείται μόνο από τον διευθυντή αλλά θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ανάμεσα στο διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο.

4.13. Παράμετροι αξιολόγησης

Ο τρίτος άξονας της ανάλυσης των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τις παραμέτρους που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή τα κριτήρια εκείνα βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό λοιπόν, το πλαίσιο επιδιώκεται να αναδειχθεί το κατά πόσο οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης τα προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτά τα προσόντα συμπεριλαμβάνονται εκτός από το βασικό πτυχίο, οι πρόσθετες γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα μεταπτυχιακά, τα διδακτορικά και τις επιμορφώσεις. Όσον αφορά λοιπόν, τα προσόντα των εκπαιδευτικών αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση όπως επισημαίνει το σύνολο των διευθυντών που συμμετείχε στην έρευνα. Όλοι οι διευθυντές συνηγορούν στο ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αναγκαίο να αξιολογούνται με βάση τα προσόντα που διαθέτουν. Ωστόσο, δυο διευθυντές επισημαίνουν πως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αλλά αυτό θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά διότι υπάρχουν πολλά πλαστά πτυχία τα οποία δεν έχουν αποκτηθεί με νόμιμο τρόπο. Στη συνέχεια, κατά τη διερεύνηση των κριτηρίων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης διερευνήθηκε αν θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, στην επιστημονική τους κατάρτιση, σε ζητήματα συνεργασίας. Το σύνολο των διευθυντών συμφωνούν στα κριτήρια που παρατίθενται στο ερώτημα της συνέντευξης ενώ κάποιοι από τους διευθυντές επισημαίνουν πρόσθετα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Τα κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των διευθυντών παρουσιάζονται συγκεντρωμένα στον ακόλουθο πίνακα 11:

Πίνακας 11. Κριτήρια αξιολόγησης.

Κριτήρια αξιολόγησης	
Διδακτική ικανότητα	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10
Επιστημονική κατάρτιση	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10
Συνεργασία	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10
Επικοινωνιακές δεξιότητες	Δ2, Δ4,
Κοινωνικές σχέσεις και συνεργασία με γονείς	Δ2, Δ4,
Οι σχέσεις με τους μαθητές	Δ6, Δ8, Δ9

Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι διευθυντές προσθέτουν και κάποια άλλα κριτήρια όπως είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικές σχέσεις και η συνεργασία που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών ενώ τέλος επισημαίνουν ότι θα πρέπει να αξιολογούνται και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με το μαθητικό δυναμικό.

4.14. Συνθήκες αξιολόγησης

Ο άξονας ανάλυσης που αφορά στις συνθήκες αξιολόγησης περιλαμβάνει τις τεχνικές αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιηθούν καθώς επίσης και στοιχεία για το πότε και το που θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Ειδικότερα, οι διευθυντές ερωτήθηκαν για το ποιες θεωρούν τις πιο κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης εστιάζοντας στο ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη και την παρατήρηση. Το σύνολο των συμμετεχόντων διευθυντών αναγνωρίζει πως για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της αξιολόγησής θα πρέπει να έχουν συλλεχθεί στοιχεία τα οποία προέρχονται από

ποικίλες πηγές. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να ακολουθείται μια συνδυαστική μέθοδος η οποία αξιοποιεί και τα τρία εργαλεία.

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί παρατίθενται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές καθώς και κάποιες από τις παρατηρήσεις που έκαναν:

Πίνακας 12. Τεχνικές αξιολόγησης.

Τεχνικές αξιολόγησης		
Ερωτηματολόγιο	-	
Συνέντευξη	-	
Παρατήρηση	-	
Συνδυαστική μέθοδος	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10	<p><i>Όλες μαζί, με έμφαση στην παρατήρηση όχι μόνο μία φορά αλλά ανά τακτά χρονικά διαστήματα</i></p> <p><i>Όλες μαζί και πιο πολύ την παρατήρηση του εκπαιδευτικού ακόμα και στα διαλείμματα για να διαπιστώνεται και η σχέση που έχει με τους μαθητές εκτός τάξης</i></p> <p><i>Μέσα από τη συνδυαστική μέθοδο φαίνεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ενώ μπορούν να γίνουν και ουσιαστικές ερωτήσεις</i></p>

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το πότε θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση, δηλαδή αν θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων οι εκπαιδευτικοί πως θα ακολουθήσει η αξιολόγηση ή να συντελείται σε ανύποπτο χρόνο. Το σύνολο των συμμετεχόντων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι και να το γνωρίζουν από πριν πως θα πραγματοποιηθεί αξιολόγηση. Τέλος, όσον αφορά στο πού θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση το σύνολο των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας. Κατά αυτό τον τρόπο της αξιολόγησης μπορεί κανείς να αντιληφθεί πολλά

στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού τα οποία αποτυπώνονται στον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένη η αίθουσα του.

4.15. Περίληψη Κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στην μεθοδολογία της έρευνας και το πώς γίνεται μια επιστημονική έρευνα. Επίσης απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων οι οποίοι ελεύθερα διατύπωσαν τις απόψεις τους ώστε οι αξιολόγησή να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική, ώστε να αυξήσει την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την χρόνια τριβή με τα καθημερινά προβλήματα, παθογένειες και καταστάσεις της σχολικής κοινωνίας. Η έρευνα μας είναι ποιοτική και όχι ποσοτική, με σκοπό να αναδείξει ποιοτικά το νόημα όσων θέλουν να εκφράσουν οι διευθυντές μέσα από τη συνέντευξη. Τέλος στο επόμενο κεφάλαιο κάνουμε ένα απολογισμό των αποτελεσμάτων της έρευνας και θα παραθέσουμε μέσα από την αναζήτηση και ανάγνωση ενός πολύ μεγάλου όγκου βιβλιογραφίας προσωπικές μας προτάσεις για μελλοντικές έρευνες για μια αξιοκρατική, αποτελεσματική και παραγωγική αξιολόγηση με μοναδικό σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής καθημερινής ζωής, αλλά και την αποτελεσματικότερη διδακτική απόδοση.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Ο τελευταίος άξονας της ανάλυσης των αποτελεσμάτων εστιάζει στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με το πώς μπορούν τα δεδομένα της αξιολόγησης να αναλυθούν και να αποδώσουν τα προσδοκώμενα οφέλη στην εκπαίδευση.

Τα δεδομένα της αξιολόγησης θα πρέπει να τίθενται υπό επεξεργασία και αξιοποίηση από κάποια ανεξάρτητη υπηρεσία όπως είναι για παράδειγμα το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις. Το σύνολο των διευθυντών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα συμφωνεί στην παραπάνω διατύπωση (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10). Ένα άλλο στοιχείο το οποίο φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών είναι το ζήτημα της προσεκτικής επεξεργασίας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων, ώστε στη συνέχεια να ετοιμάζεται μια έκθεση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο επισημαίνει το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10), αφορά στο γεγονός ότι κατόπιν εξαγωγής των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί. Κάποιοι μάλιστα από τους διευθυντές σημειώνουν ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο (Δ2, Δ3, Δ5, Δ8). Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα μια μερίδα διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα και υπογραμμίζει τη σημασία που ενέχει όχι μόνο η απλή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα αλλά η διεξαγωγή συζήτησης επί των αποτελεσμάτων (Δ4, Δ7, Δ9, Δ10), ώστε τα αποτελέσματα να αποτελέσουν βάση ανατροφοδότησης και βελτίωσης των εμπλεκόμενων (Δ1, Δ6).

5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί με βάση τις πέντε κατηγορίες που αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα που έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Μέσα από τη συζήτηση επιδιώκεται να αναδειχθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο, όσον αφορά στο ζήτημα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συμφωνούν πως συνιστά μια αναγκαία διαδικασία η οποία αποβλέπει στη βελτίωση και την

αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Το στοιχείο αυτό αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στο ελληνικό συγκεκριμένο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Ενδεικτική αξίζει να γίνει στις έρευνες της Πατεντάλη (2015), της Βαβουλίδου (2014), των Agar και Agar (2016) όπως επίσης, στην έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Abu-Hussai και Esswi (2014).

Στην έρευνα που διενεργήθηκε από την Πατεντάλη (2015) αναδείχθηκε μέσα από τα αποτελέσματα το γεγονός ότι οι διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας τονίζουν τα πολλαπλά οφέλη που συνοδεύουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Τα πλεονεκτήματα συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος ενώ παράλληλα προάγονται καλές πρακτικές με αναλυτικό τρόπο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πατεντάλη, 2015). Επίσης, από την έρευνα προέκυψε πως ο θετικός αντίκτυπος της αυτοαξιολόγησης αντανακλάται σε ζητήματα που αφορούν την ενδυνάμωση της αυτονομίας, τη διαμόρφωση ομαλών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων καθώς επίσης ενισχύεται η λογοδοσία και προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πατεντάλη, 2015).

Το στοιχείο της λογοδοσίας και η αύξηση του βαθμού υπευθυνότητας που διέπει όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προέκυψε και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Agar και Agar (2016). Άλλα σημαντικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας τα οποία συνδέονται με τη σημασία και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και συνακόλουθα η αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Agar & Agar, 2016). Αντίστοιχα και από την έρευνα των Abu-Hussai και Esswi (2014) προέκυψε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία εποικοδομητική και συνάμα διαδικασία, η οποία αποβλέπει στη συστηματική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφάνηκε πως ως ένα βαθμό με τον τρόπο που εφαρμόζεται διατηρεί τον ελεγκτικό της χαρακτήρα. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιείται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές οι οποίοι υπογράμμισαν το βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης ενώ δε θεωρούν πως αυτή ενέχει τιμωρητικό και ελεγκτικό προσανατολισμό. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα του Πίου (2013) υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση καθώς μέσω της διαδικασίας αυτής ενδυναμώνεται η ανάληψη ευθυνών και καταδικάζεται ο μύθος που κυριαρχεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τους ανεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οι

θετικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα συνδέονται και με το γεγονός της προώθησης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων προκειμένου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Στον Αθανασίου αναφέρεται ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη καθώς παρέχει στον εκπαιδευτικό όλες εκείνες τις χρήσιμες πληροφορίες που χρειάζεται ώστε να μπορεί να δει με καθαρά μάτια την όλη πορεία του έργου του. Του επισημαίνει δηλαδή τόσο τα θετικά του σημεία όσο και τις αδυναμίες του, με σκοπό τη βελτίωσή του (Ober, 1971). Πέρα από αυτό αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η απόδοση στο έργο τους (Dunnivant, 1948).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όσον αφορά στο ποιος θα πρέπει να είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντοπίζεται μια αρκετά μεγάλη διάσταση απόψεων, στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται τόσο μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς όσο και των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αν και οι περισσότεροι πρόταξαν το ζήτημα της εσωτερικής αξιολόγησης, δηλαδή από άτομα τα οποία εμπλέκονται μέσα στη σχολική μονάδα, υπήρχε και μια μερίδα, διόλου ευκαταφρόνητη η οποία πρότεινε τη διεξαγωγή αξιολογήσεων από άτομα τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έθεσαν και το ζήτημα της διαμόρφωσης μιας εξωτερικής μονάδας αξιολόγησης. Εξετάζοντας τα παραπάνω ευρήματα συγκριτικά με τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί διαπιστώνεται ότι δεν εντοπίζεται τόσο μεγάλη διάσταση στις εκφερόμενες απόψεις καθώς το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας συνηγορεί στο γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από τη στιγμή που επιτελείται από τα άτομα που έχουν άμεση εφαρμογή με τη σχολική μονάδα. Υπό αυτό το πρίσμα προτάσσεται η ανάγκη της εσωτερικής αξιολόγησης (Πίος, 2013; Βαβουλίδου, 2014; Αναστασίου, 2014). Οι Brinia, Tiokas και Argyriou (2015) από τη μεριά τους ανέδειξαν μέσα από την έρευνά τους πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η διαδικασία της αξιολόγησης να είναι συμμετοχική και να διενεργείται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα, η πλειοψηφία των διευθυντών της παρούσας έρευνας συμφώνησε πως το άτομο το οποίο θεωρείται ως το πιο κατάλληλο να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς είναι ο διευθυντής σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο. Μια

παράμετρος η οποία δεν θα πρέπει να αγνοηθεί σχετικά με τους υπεύθυνους της αξιολόγησης και αφορά στην ανησυχία που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το κατά πόσο αυτοί που θα αναλάβουν την αξιολόγηση διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία και τις γνώσεις. Κατά συνέπεια, τέθηκε το ζήτημα της εμπειρογνωμοσύνης που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τους αξιολογητές. Οι Brinia, Tiokas και Argyriou (2015) από τη μεριά τους ανέδειξαν μέσα από την έρευνά τους ότι το Υπουργείο Παιδείας για να διασφαλίσει την επιτυχή αξιολόγηση θα πρέπει να ενημερώνει όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που επρόκειτο να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία ενώ παράλληλα θα πρέπει να φροντίζει την εκπαίδευση των ατόμων εκείνων που θα αναλάβουν το ρόλο του αξιολογητή. Κατά αυτό τον τρόπο θα διασφαλιστεί πως οι αξιολογητές κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς και αποτελεσματικά στο δύσκολο αυτό έργο που συνεπάγεται η εφαρμογή της αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα αποτυπώθηκε ακόμα ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου όσο και σε επίπεδο, σχεδιασμού της εφαρμογής της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Brinia, Tiokas & Argyriou, 2015).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα της Βαβουλίδου (2014) από την οποία διαφάνηκε η έντονη επιφυλακτικότητα που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης που προωθείται από τη μεριά της κεντρικής διοίκησης. Η επιφυλακτικότητα αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής (Βαβουλίδου, 2014). Η επιφυλακτική και, ως ένα βαθμό, αρνητική στάση των εκπαιδευτικών διαφάνηκε και στην έρευνα του Πίου (2013). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας του Κρέκη (2012) τονίζεται από τη μεριά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ο καθοριστικός ρόλος που θα πρέπει να διαδραματίσουν αφενός το πανεπιστήμιο και αφετέρου το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προκειμένου να διασφαλιστεί η κατάρτιση των αξιολογητών (Κρεκης, 2012).

Στον Αθανασίου αναφέρεται ότι για το ποιος θα αξιολογεί στην Παιδαγωγική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλα ερωτήματα, όπως:

- 1) Την αξιολόγηση θα πρέπει να την αναλαμβάνουν οι ιεραρχικά ανώτεροι, (Van der Maren, 1978)
- 2) Η αξιολόγηση θα πρέπει να προκύπτει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση), από τους μαθητές και από τους συναδέλφους (Van der Maren, 1978),
- 3) Η αξιολόγηση να γίνεται με βάση τις επιδόσεις των

μαθητών, (Brophy, 1970) 4) Η αξιολόγηση να γίνεται σε σύντομα χρονικά διαστήματα με ειδικά τεστ, (Barr, 1984) 5) Η αξιολόγηση να γίνεται με μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση (Alfonso, Goldsberry, 1982)

Η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης σε συνδυασμό με τον τρόπο που επιδιώκεται η εφαρμογή της τροφοδοτούν τις επιφυλάξεις τους. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερος θετικοί απέναντι στην εφαρμογή μιας αξιολόγησης συλλογικής και εσωτερικής η οποία είναι προσανατολισμένη στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σε μία κατεύθυνση βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Πίος, 2013).

Σε ένα τρίτο επίπεδο διερευνήθηκαν οι παράμετροι που σχετίζονται με τα κριτήρια αξιολόγησης βάση των οποίων θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Το πρώτο κριτήριο στο οποίο εστίασε η έρευνα αφορούσε στα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό παρατηρήθηκε απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών διότι σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξέφρασαν ποικίλους προβληματισμούς, οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Ένας από τους κοινούς προβληματισμούς που εντοπίστηκε αφορούσε στα κατά πόσο είναι έγκυρα και νόμιμα τα πτυχία που έχουν στην κατοχή τους οι εκπαιδευτικοί. Άλλοι προβληματισμοί όμως οι οποίοι τέθηκαν από τη μεριά των εκπαιδευτικών αφορούν στο κατά πόσο η αξιολόγηση θα περιορίζεται σε αυτά τα προσόντα και δεν θα λαμβάνονται υπόψη και άλλα σημαντικά κριτήρια όπως είναι για παράδειγμα η εμπειρία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Οι Νιάουστας, Γκατζελάκη και Κωνσταντίνου (2014) επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης όπως αυτά αποτυπώνονται στο προεδρικό διάταγμα 152/2013 διότι θεωρούν ότι αυτά χαρακτηρίζονται από έντονη ασάφεια, αοριστία και γενικότητα, γεγονός που θέτει ζητήματα που αφορούν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αξιολογικού αποτελέσματος. Για το λόγο αυτό ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στην κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός αντικειμενικού και αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης. Ένα σύστημα δηλαδή, που θα στηρίζεται σε αποδεκτά κριτήρια τα οποία διακρίνονται για τη σαφήνεια τους και τα οποία έχουν βελτιωτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα.

Στη συνέχεια σε επίπεδο κριτηρίων αξιολόγησης εξετάστηκε το κατά πόσο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση κριτήρια όπως είναι για παράδειγμα η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία. Στην προκειμένη περίπτωση, υπήρχε συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών καθώς όλοι αναγνώρισαν πως αυτά τα κριτήρια θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη. Ωστόσο, προστέθηκαν και άλλα κριτήρια όπως είναι για παράδειγμα οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές το οποίο ήταν κοινό και για τους διευθυντές και για τους εκπαιδευτικούς. Η καταλληλότητα των εργαλείων που αξιοποιούνται αλλά και εν γένει ο τρόπος με τον οποίον πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση αποτελούν παραμέτρους οι οποίες ενισχύουν την καχυποψία των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό ισχύει και για τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση (Κρέκης, 2012).

Σε ένα τέταρτο επίπεδο αναφορικά με τις συνθήκες αξιολόγησης αναγνωρίστηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές η σημασία αξιοποίησης πολλαπλών εργαλείων και τεχνικών αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό προτάθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα η εφαρμογή μιας συνδυαστικής μεθόδου η οποία να αξιοποιεί το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη και την παρατήρηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι παρατηρήσεις της παρατήρησης ως τεχνικής. Ειδικότερα, επισημάνθηκε πως η παρατήρηση μπορεί να παρέχει σημαντικά στοιχεία τα οποία αναδεικνύουν βασικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου μέσα στη σχολική τάξη. Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης ο Χαρακόπουλος (1998) αναφέρει ότι σε αυτά θα πρέπει να συγκαταλέγονται ο κοινωνικός ρόλος της σχολικής μονάδας αλλά και η επάρκεια του εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη μεριά σε επίπεδο ατομικής αξιολόγησης η παιδαγωγική κατάρτιση, υπευθυνότητα, η συνέπεια και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο Κρέκης (2012) διαπιστώνει πως είναι αναγκαία η θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο να είναι έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν θα πρέπει να διαμεσολαβούν υποκειμενικές κρίσεις και προσωπικές παρεμβάσεις. Αντίθετα θα πρέπει να αξιοποιούνται επιστημονικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, ώστε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης να αποτελούν προϊόν επιστημονικής μελέτης (Κρέκης, 2012).

Αντίστοιχα και τα αποτελέσματα της έρευνας των Agar και Agar (2016) κατέδειξαν την ανάγκη η διαδικασία της αξιολόγησης να είναι έγκυρη και αξιόπιστη

στοιχείο το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα εργαλεία και τους τρόπους με τους οποίους αυτή επιτελείται. Συμπληρωματικά σε αυτό το πλαίσιο λειτουργούν τα αποτελέσματα της έρευνας του Casavant και των συνεργατών του (2012). Ένα στοιχείο που προέκυψε από την εν λόγω έρευνα σχετίζεται με το ρόλο τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης ανατροφοδότησης, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο της αξιολόγησης, με την έννοια ότι αποτελεί ένα βασικό εργαλείο και μέσο το οποίο θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Σε επίπεδο συνθηκών αξιολόγησης κοινή συνισταμένη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές αποτελεί και το γεγονός ότι η πλειοψηφία αναγνωρίζει πως η αξιολόγηση θα πρέπει να συντελείται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, διότι κατά αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση μπορεί να εστιάσει σε παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο είναι διαμορφωμένο το περιβάλλον της τάξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στον άξονα που αφορούσε στις συνθήκες αξιολόγησης συμπεριλήφθηκε ακόμα το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα πρέπει να αξιολογηθούν. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση εντοπίζεται συμφωνία ανάμεσα στις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές διότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπογράμμισε πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι.

Ο τελευταίος άξονας της ανάλυσης αφορούσε τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως την αξιοποίηση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να την αναλαμβάνουν ανεξάρτητοι ειδικοί, οι οποίοι διαθέτουν εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστούν αξιοκρατικές και αντικειμενικές διαδικασίες οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές τροποποιήσεις και βελτιώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές από τη μεριά τους τόνισαν ότι η επεξεργασία θα πρέπει να γίνεται από ανεξάρτητες υπηρεσίες όπως για παράδειγμα το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις. Το ζήτημα της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας που τέθηκε από τη μεριά των εκπαιδευτικών περιγράφηκε με πιο πρακτικούς όρους από τους διευθυντές. Ειδικότερα, οι διευθυντές της έρευνας τόνισαν τη σημασία διεξαγωγής συζητήσεων επί των αποτελεσμάτων προκειμένου να επιτευχθεί η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών εφόσον στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, από την

έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αναστασίου (2014) προέκυψε ότι αυτή θα πρέπει να αξιοποιείται στην κατεύθυνση λήψης μέτρων που αφορούν στη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του έργου του. Με άλλα λόγια τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να λειτουργούν ως ανατροφοδότηση. Το στοιχείο αυτό διαφάνηκε και από τα ευρήματα της έρευνας που διενεργήθηκε από την Βαβουλίδου (2014) σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης να αξιοποιούνται στην κατεύθυνση επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μεριά του Υπουργείου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ακόμα πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Αναστασίου (2014) ήταν αρνητικοί στο ζήτημα της σύνδεσης της διαδικασίας της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στοιχείο το οποίο αναδύθηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Κρέκη (2012). Τέλος, στον Αθανασίου (1990), αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων θα πρέπει να συζητώνται με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη συζήτηση που θα πρέπει να γίνεται σε κλίμα αλληλοσεβασμού και κατανόησης, θα διατυπώνονται οι απόψεις τόσο του αξιολογητή όσο και του αξιολογούμενου, προσπαθώντας να βρουν από κοινού λύσεις στα όποια προβλήματα προκύπτουν με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του έργου τους.

5.3. Προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές

Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα και τις κατευθύνσεις όσον αφορά την αξιολόγηση η νέα Υπουργός τον Ιούλιο του 2019, προανήγγειλε την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών «με στόχο τη βελτίωση και επιβράβευσή, αλλά και την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση θα συνδέεται με την αντιμετώπιση αδυναμιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα είναι εστιασμένη στις ανάγκες τους» ανέφερε, σημειώνοντας πως ο καθορισμός των κριτηρίων και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων θα γίνεται από την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Σύμφωνα με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί σε σχετικές έρευνες, αλλά και στη δική μας ποιοτική έρευνα η οποία καταγράφει απόψεις σημαντικών στελεχών εκπαίδευσης όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων, θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε στην συνέχεια προτάσεις για ένα όσο το δυνατό αξιοκρατικό, αντικειμενικό, αποτελεσματικό και παραγωγικό μοντέλο

αξιολόγησης, οι συντελεστές βαρύτητας και η ακριβής διαδικασία και διεργασίες του οποίου θα αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας και μελέτης μελλοντικών ερευνών.

Θα πρέπει να υλοποιηθεί ένας αλγόριθμος, οι συντελεστές βαρύτητας του οποίου θα είναι αντικείμενο μελέτης άλλως ερευνών ή και διαβούλευσης ο οποίος θα πολιτικοποιεί κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις παρακάτω παραμέτρους. Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι οι προτάσεις και απόψεις μας δεν εμπεριέχουν ούτε στο κατά ελάχιστο πολιτικές θέσεις, αλλά μέσα από την ίδια την εργασία μου στην σχολική εκπαιδευτική κοινότητα και η χρόνια ενασχόληση μου με την εκπαίδευση με οδηγούν να εκφράσω τις παρακάτω απόψεις:

- Θα πρέπει να υπολογίζονται στα αντικειμενικά κριτήρια μετρήσιμων όλων των ειδών πτυχία, συμμετοχές σε εκπαιδευτικές δράσεις, σεμινάρια, εισηγήσεις, συμμετοχές σε επιμορφώσεις, συγγραφικό έργο και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.
- Θα πρέπει να υπολογίζονται οι διοικητικές αρμοδιότητες και ευθύνες που έχει στην σχολική μονάδα κάθε εκπαιδευτικός. Έτσι θα ξεχωρίζουν οι ευθυνόφοβοι και αδιάφοροι από τους εργατικούς και επιμελείς εργαζόμενους.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογείται από τους ίδιους του μαθητές και από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η αξιολόγηση θα έχει την σημασία της ανατροφοδότησης ώστε ο εκπαιδευτικός να βελτιώσει τα σημεία στα οποία ενδεχομένως δεν έχει την μέγιστη ή την ιδανική για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που υπηρετεί «χημεία».
- Θα πρέπει να γίνονται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με αξιολόγηση, δηλαδή εξετάσεις οι οποίες θα είναι μη υποχρεωτικές. Οι επιμορφώσεις θα έχουν να κάνουν με εκπαιδευτικές και διοικητικές διεργασίες.
- Τέλος μέσα από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θα αξιολογείται με ένα συντελεστή βαρύτητας και ο εκπαιδευτικός. Θα πρέπει να δοθούν κίνητρα ώστε να προβάλουμε την βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μας κοινότητας, μέσα από την ομαδική και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση σε όλους τους τομείς του δημόσιου τομέα, είναι ένας θεσμός ο οποίος εφαρμόζεται σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Ιδιαίτερα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση που έχει να κάνει με το μέλλον των νέων της πατρίδας μας, όπου

γαλουχούνται προσωπικότητες και καθορίζετε και το επαγγελματικό μέλλον των νέων, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και ενδεχομένως και ένα ιδιαίτερο τρόπο αξιολόγησης από άλλους φορείς του δημοσίου. Παρόλα αυτά είναι κάτι το οποίο αργά ή γρήγορα θα εφαρμοστεί και θα γίνει αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εφαρμόζεται στον ιδιωτικό τομέα, εφαρμόζεται στις χρηματοδοτήσεις φορέων υγείας και στις εφορίες στην πατρίδα μας και σε όλους τους κοινωνικούς τομείς στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abu-Hussain, J., & Essawi, M. (2014). School Principals' Perceptions of Teacher Evaluation in the Arab Education System in Israel. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 31-43.

Alfonso R./Goldsberry L., «Collegueship in supervision», in Supervision of Teaching ASCD, 1982 Yearbook, 1982:99.

Arar, K. & Arar, O. (2016). Implications of principals' teacher performance appraisal and decision-making in Arab schools in Israel. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(2), 255-285.

Barr A.S., «Measurement and prediction of teacher efficiency», in Journal of Experimental Education, 1984, vol. 16:263-83.

Barr A. S., Burton W. H. & Brucckner, L. J. (1947). *Supervision: Democratic leadership in the improvement of learning* (2nd ed.). New York, NY: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Bilken S. K. (1985). Can elementary school teaching be a career? a search for new ways of undersanding women's work. *Issues in education*, 3(3), 5-6.

Brinia, V., Tiokas, T. & Argiriou, A. (2015). Teachers' Evaluation: Views of Secondary School Teachers in the Greek District of Pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1), 203-210

Brophy J., «Stability in teacher effectiveness», in American Educational Research Journal, 1970, vol.. 10:245-52

Casavant, C., Collins, W., Faginski-Stark, E. A., Mc Candless, J. & Tencza, M. (2012). *Perceptions of the Principal Evaluation Process and Performance Criteria: A Qualitative Study of the Challenge of Principal Evaluation* (Διδακτορική διατριβική, Lynch School of Education, 2012).

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων- εκδ. Έλλην.

Day, C., Pope, M. & Denicolo, P. (επιμ.). (1990). *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.

Dunnivant J.E., « Teacher evaluation: A positive approach to a negative situation», in *American Secondary Education*, 1984, vol. 14, no 1:10-11.

European Commission (1997). *Evaluating EU Expenditure Programmes: A Guide: Ex post and Intermediate Evaluation*. Brussels: European Commission.

Fitzpatrick, L., Sanders, R. & Worthen, R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.

Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation, perspective and beyond*. Buckingham, PA: Open University Press.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York, NY: Holt, Reinhart and Winston.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζήπαντελή). Αθήνα: Πατάκη.

Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis*. [διαδικτυακά] Διαθέσιμο στο: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].

Mialaret, G. (2006). *Sciences de l' e'ducation: Aspects historiques, Probl`emes e'piste'mologiques*. Paris: PUF.

Neagley, R., & Evans, N. (1970). *Handbook for Effective supervision and instruction* (2nd ed). N. Jersey: Prentice - Hall, Inc.

Ober R.L./Bentley E.L./Miller E., *Sustematic Observation of Teaching*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1971.

Rogers, C.R. (1951). *Client center therapy*. New York, NY: Houghton Mifflin Co.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Van der Maren J.M., « Ο διδάσκων και το πρόβλημα της παιδαγωγικής αξιολόγησης», *Νέα Παιδεία*, Αθήνα 1978, 4: 23-323.

Αθανασιάδης, Χ. (2001), «Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 146-153. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασίου Λ., «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο» στη «ΔΩΔΩΝΗ». Επιστημονική επετηρίδα του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τόμος ΙΘ΄, Ιωάννινα 1990: 83-130.

Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σσ. 229-254). Αθήνα: Γρηγόρη.

Αθανασίου, Λ. (1997), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο», στο: Χιωτάκης, Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, σσ. 229-254. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη, Π. (2006). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Πρακτικά του Ιου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (Ιωάννινα, 12-14/5/06)

Αναστασίου, Ε. (2017). «Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστημών Αγωγής.

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση

Ανδρέου, Α. (1992) (επιμ. και εισαγωγή), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

Ανδρέου, Α. – Μαντζούφας, Π. (1999), *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1986) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues, a (Unité 2)*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαβουλίδου, Μ. (2014). Η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Απόψεις και στάσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στα δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση.

Γέμτος, Π. (2004). Ελευθερία της βούλησης και κοινωνικές επιστήμες. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 25, 125-133. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.791>

Γκανάκας, Ι. (2006). « Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.», Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, ΑΠΘ.

Δεφαράνα, Β. (2014). «Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών», Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών των ανθρώπου.

Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, τ. 1. *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Διδασκαλικό Βήμα (1955), φ.285,σ.2.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (1998), 67^η Γενική Συνέλευση. ΔΟΕ, δελτίο Τύπου στις 19.4.2012

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

E-sos.gr (2018). *Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*. [διαδικτυακά] Διαθέσιμο στο: <<https://www.esos.gr/arthra/59118/ta-kathikonta-kai-oi-armodiotites-ton-syntoniston-ekpaideytikoy-ergoy>> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].

Ζαμπέτα, Ε. (1994). Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989), Αθήνα, Θεμέλιο σ. 414.

Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Καψάλη (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

ΙΕΠ, 2019. *Περιγραφική αξιολόγηση*. [διαδικτυακά] Διαθέσιμο στο: <<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi>> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].

Ιωάννου, Ε. & Καρακόλη, Ε. (2008). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως Αξιολογητής του Διδακτικού Προσωπικού* (Πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2008).

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). *Ο ρόλος και το έργο των σχολικών συμβούλων στο πλαίσιο του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2015).

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (1992), «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του», στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, σσ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα δράσης στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα

Κάτσικας, Χρήστος. Οδηγός προσλήψεων-διαγωνισμών δημοσίου και τεστ δεξιοτήτων / Χρήστος Κάτσικας, Κώστας Ν. Θεριανός. - 1η έκδ. - Αθήνα : Σαββάλας, 2008. - 335σ. · 24x17εκ.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1998). "Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική", Gutenberg 1998.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

KEMETE, 2010. *Σύστημα διορισμού στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Διαγωνισμός ΑΣΕΠ*. [διαδικτυακά] Διαθέσιμο στο: <<http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/01/asep2010.pdf>> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].

Κόκκος, Α. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουλαϊδής, Β. (1992). *Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα*. Στο: ΟΙΕΛΕ (επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ.71-85). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (1999), «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τόμος Γ'. Πάτρα: εκδόσεις ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.*

Κωνσταντίνου, Ι. (2015α). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2015).

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα», στο: Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 13, σσ. 75-87. Ιωάννινα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015β). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.

Κωτσίκης, Β. (1993). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην

Λέφας, Χ. (1942). Ιστορία της εκπαιδευσεως, (Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β.)

Λυμπερης, Α. (2012). «Συγκεντρωτισμός- αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός –πρακτικές δυτικών χωρών» στο Εκπαιδευτικά, τεύχος 103-104, σελ. 133-144. (Ανακτήθηκε στις 18/11/2018).

Ματσόπουλος και συνεργάτες, (2018). Ματσόπουλος Α. «Σχολική Ψυχολογία», Ιδιωτική Έκδοση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.

Μπελέσης Ι. (2012), Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/ση Π.Ε. Αθήνας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπέλλου, Σ. (2017). *Ο διορισμός των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2017).

Μπουζάκης, Σ. (1998). Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση. *Πρακτικά 12^ο Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Χίος, 22-23 Απριλίου*: Εκδόσεις ΔΟΕ.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Νιάουστας, Γ. Γκατζελάκη, Ε. & Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την Αξιολόγησή τους. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1983.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, 19.4.2012.
<http://www.alfavita.gr/artrog.php?id=62398/19.4.2012>.

ΟΟΣΑ (1997). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΟΟΣΑ.

Π. Δ. 152/5.11.2013 (2013). «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 31-64.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(2), 119-140.
- Πετούση, Κ. (2013). «Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών και Αγωγής.
- Πίος, Σ. (2013). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Ανακτήθηκε από [διαδικτυακά] Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/629> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].
- Πρίντζας, Γ. (2003). «Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο», Η διεύθυνση της σχολικής ομάδας: τάσεις και πρακτικές, Εκδ. Οίκος Α/φων Κυριακίδη, Θεσ/κη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 65-66, 175-183.
- Σιμόνη, Ρ. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2017).

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School. The sciences of Education Online*, 1, 2.

Σολομών, Ι. (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, ΕΚΚΕ (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στεργιόπουλος, Χ. (1975), *Διαλέξεις, Ομιλίες, Πανηγυρικοί*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Στραβάκου Π., (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

ΥΠΕΠΘ, Ν. 1304/1982, «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική κα τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 1566/20.9.1985 (ΦΕΚ 167) (1985). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 2525/1997 (1997). «Ενιαίο Λύκειο πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

ΥΠΕΠΘ, Ν. 30972/2013, «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

ΦΕΚ 4299/2018 (2018). «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου».

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. [διαδικτυακά]

<<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/1/mode/2up>> [Ανακτήθηκε στις 25.11.2019].

Χιωτάκης, Σ. (1993). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Χιωτάκης, Σ. (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 48-85). Αθήνα: Γρηγόρη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο απαντήσεων εκπαιδευτικών

ΕΡ1. Θεωρείται ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Απ1. Ναι, βεβαίως και χρειάζεται

Απ2. Βεβαίως θεωρείται απαραίτητη πλέον στις μέρες μας

Απ3. Βεβαίως και χρειάζεται για να επιτευχθεί μια βελτίωση των δημόσιων σχολείων έναντι των ιδιωτικών

Απ4. Ναι χρειάζεται να γίνει η αξιολόγηση αλλά θα πρέπει πρώτα να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης

Απ5. Ναι πρέπει να γίνει αλλά θα πρέπει να γίνει με προϋποθέσεις

Απ6. Είναι πλέον αναγκαία η αξιολόγηση, δεν ξέρω γιατί πρέπει να φοβόμαστε τη λέξη στο άκουσμά της

Απ7. Ναι πρέπει να γίνει η αξιολόγηση αλλά θα πρέπει να γίνει με αντικειμενικό τρόπο

Απ8. Πρέπει να γίνει για να έχουμε πλέον γιατί όχι δημόσια σχολεία ισάξια των ιδιωτικών. Υπάρχουν τόσο καλοί εκπαιδευτικοί και στα δημόσια σχολεία.

Απ9. Να γίνει γιατί όχι αλλά υπό προϋποθέσεις

Απ10. Να γίνει ναι γιατί όχι αλλά με αντικειμενικό τρόπο

Ερ2. Νομίζετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα προσόντα που διαθέτουν; (π.χ. πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά)

Απ1. Ναι, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν

Απ2. Βεβαίως και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν

Απ3. Φυσικά και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν έτσι ώστε να δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και να εξελίσσονται

Απ4. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αλλά ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα και η αποτελεσματικότητα κρίνονται και από άλλα στοιχεία και δεν θα πρέπει να περιορίζονται μόνο σε αυτά

Απ5. Βεβαίως και να λαμβάνονται υπόψη γιατί όχι από τη στιγμή που κάποιος κουράστηκε για να αποκτήσει κάποιο πτυχίο, βεβαίως ναι.

Απ6. Όχι, δε θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη

Απ7. Δε θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μετράει περισσότερο η εμπειρία

Απ8. Δε φαίνεται από τα πτυχία πόσο καλός είναι ένας εκπαιδευτικός. Όχι να μη λαμβάνονται υπόψη

Απ9. Εν μέρει θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Θα πρέπει δηλαδή να προσμετρώνται σε μικρότερο ποσοστό

Απ10. Τα τυπικά προσόντα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αλλά θα πρέπει να εξετάζεται η αξιοπιστία των τίτλων σπουδών ενώ δε θα πρέπει να παραληφθεί πως είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Ερ3. Ποιος πιστεύεται ότι είναι κατάλληλος για να πραγματοποιεί την αξιολόγηση;

Απ1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται από όλους όσους εμπλέκονται και μπορούν να έχουν γνώμη για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό καθώς επίσης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάποια μετρήσιμα ποσοτικά στοιχεία

Απ2. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τον προϊστάμενο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Απ3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας διότι ο διευθυντής μπορεί να παρέχει ουσιαστικά στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό του έργο καθώς έχει άμεση εμπλοκή και εικόνα των συνθηκών και των δεδομένων που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα

Απ4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς είναι αυτός που γνωρίζει καλύτερα από όλους τον εκπαιδευτικό μέσα από την καθημερινή τριβή και επαφή.

Απ5. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από κάποιο πρόσωπο που είναι ειδήμον και διαθέτει την κατάλληλη εμπειρία για να το κάνει

Απ6. Η αξιολόγηση να γίνεται μόνο από άτομα που διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν

Απ7. Η αξιολόγηση να γίνει από κάποια εξωτερική μονάδα που θα συσταθεί για αυτό το λόγο

Απ8. Να συσταθεί εξωτερική μονάδα αξιολόγησης που θα είναι αμερόληπτη και δεν θα επηρεάζεται από συμπάθειες και αντιπάθειες

Απ9. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από κάποιον ο οποίος να μην έχει σχέση με το σχολείο ενώ στη διαδικασία της αξιολόγησης μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών

Απ10. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από ανεξάρτητα με τη σχολική μονάδα άτομα ενώ θα μπορούν γιατί όχι να έχουν γνώμη και οι γονείς των μαθητών

Ερ4. Τι χρειάζεται να αξιολογεί κάποιος περισσότερο; (για παράδειγμα η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία, κ.α.)

Απ1. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και η ικανότητα συνεργασίας του με τους άλλους συναδέλφους

Απ2. Θα πρέπει να υπολογίζεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών καθώς και η προϋπηρεσία που διαθέτουν

Α3. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση που κατέχουν, η δυνατότητα συνεργασίας με τους άλλους καθώς και το επίπεδο των υπηρεσιών που παρέχουν στα παιδιά

Απ4. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Απ5. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον σύλλογο διδασκόντων

Απ6 . Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους. Θεωρώ είναι τα πιο σημαντικά

Απ7. . Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα τρία αυτά δηλαδή η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς αλλά δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και την ανθρωπιά που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί

Απ8. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η ικανότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους υπολοίπους

Απ9. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη

Απ10. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις τους με τους μαθητές καθώς και το τι μεθόδους χρησιμοποιούν καθημερινά για την κατανόηση της ύλης.

Ερ5. Πως μπορούν τα δεδομένα της αξιολόγησης να αναλυθούν και να αποδώσουν τα προσδοκώμενα οφέλη στην εκπαίδευση και από ποιους;

Απ1. Θεωρώ ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να τα αναλάβουν ανεξάρτητα άτομα (με το χώρο της σχολικής μοναδάς του καθενός) αλλά με γνώσεις πάνω στα ζητήματα της αξιολόγησης.Κι έπειτα το Υπουργείο να μας ανακοινώνει τα αποτελέσματα.

Απ2. Πιστεύω ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης πρέπει να τα αναλαμβάνουν ειδικοί εξωτερικοί συνεργάτες ώστε να τα αναλύουν και να τα επεξεργάζονται κατάλληλα. Το

Υπουργείο ή περιφερειακές διευθύνσεις θα πρέπει στη συνέχεια να αναλαμβάνει δράση δηλαδή να αξιολογεί και να ανακοινώνει τα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς.

Απ3. Αν θέλουμε να μιλάμε για μια αξιολόγηση αντικειμενική και δίκαιη θα πρέπει τα δεδομένα της αξιολόγησης να ανατίθενται σε ανεξάρτητα άτομα ειδικά σε θέματα αξιολόγησης και το Υπουργείο ή οι περιφέρειες στη συνέχεια να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς.

Απ4. Θεωρώ ότι μπορεί το Υπουργείο ή περιφερειακές διευθύνσεις να αναλάβουν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και στη συνέχεια να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς.

Απ5. Για να μην υπάρχουν γκρίνιες και «φαγομάρα» μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρώ ότι την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να την αναλαμβάνουν ανεξάρτητα άτομα με εμπειρία σε θέματα αξιολόγησης. Μετα το Υπουργείο να εξετάζει τα αποτελέσματα και να τα ανακοινώνει στους εκπαιδευτικούς.

Απ6. Τα δεδομένα της αξιολόγησης θα πρέπει να τα επεξεργάζεται το Υπουργείο ή οι περιφερειακές Διευθύνσεις εκπαίδευσης και στη συνέχεια να ανακοινώνονται στους εκπαιδευτικούς. Σε καμία περίπτωση να μην αναλαμβάνουν την επεξεργασία των δεδομένων οι διευθυντές ή ο σχολικός σύμβολός ή οποιοσδήποτε που μπορεί να μην είναι αντικειμενικός γιατί μπορεί να γνωρίζει τον εκπαιδευτικό. Θέλουμε μια αξιολόγηση και δίκαιη και αξιοκρατική.

Απ7. Θεωρώ ότι πρέπει να συσταθεί μια ομάδα ειδικών ανεξάρτητων από όλους με εμπειρία στην αξιολόγηση που θα αναλάβει την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στη συνέχεια το Υπουργείο να ή οι περιφέρειες να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα. Τι πιο δίκαιο και αντικειμενικό.

Απ8. Το Υπουργείο ή περιφερειακές διευθύνσεις μπορούν να αναλάβουν την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση. Θα μπορούν να προτείνουν τρόπους βελτίωσης των εκπαιδευτικών, να τονίζουν τα δυνατά σημεία του καθενός έτσι ώστε να τους προτρέπουν να γίνονται καλύτεροι. Σαφώς όταν πρόκειται για μια ανεξάρτητη έτσι αρχή θα είναι όσο το δυνατόν πιο δίκαιη η αξιολόγηση απαλλαγμένη από γνωριμίες και συμπάθειες.

Απ9. Γνώμη μου είναι ότι την αξιοποίηση και την επεξεργασία θα πρέπει να την αναλάβουν ανεξάρτητοι ειδικοί με γνώσεις και εμπειρία σε ζητήματα αξιολόγησης, αν θέλουμε η όλη διαδικασία της αξιολόγησης να συνδέεται με αντικειμενικές διαδικασίες

οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές τροποποιήσεις και βελτιώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών. Μέσω του Υπουργείου στη συνέχεια να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα.

Απ10. Τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να αναλυθούν από μια επιτροπή ειδικών που θα συσταθεί σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα τα αναλύσουν και θα προτείνουν τρόπους βελτίωσης και μέσω του Υπουργείου να μας ανακοινώνονται.

Ερ6. Θεωρείται ότι με την αξιολόγηση επιδιώκεται κάποια μορφή «ελέγχου» και «παρακολούθησης» των εκπαιδευτικών;

Απ1. Ναι, θεωρώ πως στόχος είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών

Απ2. Θεωρώ ότι ως απώτερος στόχος είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών και ο έλεγχος της απόδοσής τους

Απ3. Ναι, το μόνο σίγουρο είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών

Απ4. Είμαι απόλυτα σίγουρος ότι αυτός είναι ο στόχος

Απ5. Δεν πιστεύω ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών.

Θεωρώ ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά βελτιωτικό

Απ6. Όχι θεωρώ ότι σκοπός είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και η συνεχής εξέλιξή τους

Απ7. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι για να αξιολογήσει και δεν θα πρέπει να σχετίζεται με την έλεγχο, την παρακολούθηση και την τιμωρία

Απ8. Θεωρώ ότι σκοπός είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών ώστε να μην εφησυχάζονται και να δραστηριοποιούνται

Απ9. Θεωρώ ότι ο μόνος σκοπός της αξιολόγησης είναι για να δραστηριοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνει να βελτιώνονται συνεχώς

Απ10. Θεωρώ ότι ο στόχος της αξιολόγησης μπορεί να είναι ελεγκτικός μπορεί όμως και όχι, θα εξαρτηθεί από το εργαλείο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί

Ερ7. Ποιες θεωρείτε ως τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης;(ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση)

Απ1. Ως κατάλληλη τεχνική αξιολόγησης θεωρώ το ερωτηματολόγιο και μάλιστα όχι μόνο ένα αλλά πολλά ερωτηματολόγια γιατί έτσι εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της αξιολόγησης

Απ2. Τα πολλά ερωτηματολόγια θεωρώ ως την καταλληλότερη τεχνική αξιολόγησης αν θέλουμε να μιλάμε για αξιόπιστα αποτελέσματα τα οποία θα δίνονται σε διάφορες φάσεις

Απ3.Ως την κατάλληλη τεχνική αξιολόγησης θεωρώ τον συνδυασμό συνέντευξης και ερωτηματολογίου για να μπορείς έτσι μέσα από την συνέντευξη να διατυπώσεις και προτάσεις που σε ένα ερωτηματολόγιο δε φαίνονται

Απ4. Ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης είναι ο καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσεις κάποιον

Απ6. Θεωρώ την παρατήρηση ως την καλύτερη τεχνική αξιολόγησης. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση του έργου του εκπαιδευτικού μαθαίνεις και βλέπεις πολλά για το άτομό του. Επομένως, δε χρειάζονται τα υπόλοιπα

Απ6. Μέσα από την παρατήρηση. Την καθημερινή και συστηματική παρατήρηση. Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να αξιολογήσεις κάποιον και να τον κάνεις να είναι σε διαρκή επαγρύπνηση

Απ7. Για να μιλάμε για σωστή, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση θεωρώ ότι χρειάζονται όλα. Δηλαδή ο συνδυασμός όλων των μεθόδων που θα οδηγούν έτσι σε σωστά συμπεράσματα

Απ8 Νομίζω ότι όλα είναι απαραίτητα για μια σωστή αξιολόγηση. Όμως το πιο σημαντικό είναι η επεξεργασία, η ανάλυση και η σύνθεση των δεδομένων με ασφαλή και αντικειμενική κρίση

Απ9. Θεωρώ ότι χρειάζονται όλα για μια σφαιρική αξιολόγηση. Δεν μπορείς να αξιολογήσεις κάποιον μόνο με ένα ερωτηματολόγιο ή μια συνέντευξη. Χρειάζονται όλα δηλαδή και ερωτηματολόγιο και συνέντευξη και παρατήρηση κι ύστερα μια σωστή ανάλυση των αποτελεσμάτων

Απ10. Εννοείται πως χρειάζονται όλα για να γίνει μια αντικειμενική αξιολόγηση και να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα

Ερ8. Πότε θεωρείται ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση; Δηλαδή, να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εκ των προτέρων ή να γίνεται σε ανύποπτο χρόνο;

Απ1. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται χωρίς να έχουν λάβει πρότερη ενημέρωση οι εκπαιδευτικοί. Να γίνεται δηλαδή σε ανύποπτο χρόνο. Να μην γνωρίζει κανείς τίποτα από πριν

Απ2. Πιστεύω ότι καλό είναι να γίνεται η αξιολόγηση κάθε πέντε χρόνια Να μη γίνεται δηλαδή συνέχεια, κάθε χρόνο αλλά κάθε πέντε χρόνια είναι καλό ώστε να δίνεται χρόνος στους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνονται και σίγουρα να το γνωρίζουν από πριν

Απ3. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται τον δεύτερο μήνα της σχολικής χρονιάς. Έτσι ώστε καθώς είναι στην αρχή της σχολικής χρονιάς να προλαβαίνουν να διορθώνονται και να προχωρούν κατάλληλα μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς

Απ4. Σίγουρα θεωρώ ότι θα πρέπει να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί από πριν ότι θα αξιολογηθούν, αλλά δεν διαθέτω την κατάλληλη εμπειρία ώστε να κρίνω το πότε θα πρέπει να γίνεται. Αν δηλαδή θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο ή μια φορά την τριετία για παράδειγμα

Απ5. Πιστεύω ότι καλό είναι να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί από πριν ότι πρόκειται να αξιολογηθούν όποτε και να γίνει στη διάρκεια της χρονιάς η αξιολόγηση

Απ6. Σαφώς και πρέπει να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα αξιολογηθούν. Πρέπει να είναι ενημερωμένοι από πριν. Βέβαια

Απ7. Όποτε και να γίνει η αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι την συγκεκριμένη ημερομηνία θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση τους

Απ8. Εννοείται ότι πρέπει να είναι ενήμεροι οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση τους

Απ9. Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λάβει γνώση και ενημέρωση ότι πρόκειται να αξιολογηθούν, όποτε και να γίνει η αξιολόγηση

Απ10. Πρέπει να το γνωρίζουν από πριν οι εκπαιδευτικοί ότι πρόκειται να αξιολογηθούν. Ναι σίγουρα, πρέπει να τους είναι γνωστό

Ερ9. Πού θεωρείτε ως το κατάλληλο μέρος για να πραγματοποιείται η αξιολόγηση; (Στην αίθουσα διδασκαλίας που διδάσκουν ή σε κάποιο άλλο χώρο;)

Απ1. Θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνονται στο χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού για να διαπιστώνεται ο βαθμός οργάνωσης, η επίτευξη στόχων, η σχέση με τους μαθητές, το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, η μεθοδολογία της διδασκαλίας κ.α.

Απ2. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας προκειμένου να αξιολογηθούν και άλλες πτυχές που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη και το εκπαιδευτικό του έργο όπως για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει να διαμορφώσει και να οργανώσει το περιβάλλον της τάξης του ο κάθε εκπαιδευτικός

Απ3. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ώστε να φαίνεται το γενικότερο κλίμα που επικρατεί καθώς και οι σχέσεις με τους μαθητές

Απ4. Δεν έχει σημασία ο τόπος. Ο καλός ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο και να τον τοποθετήσει κανείς

Απ5. Γιατί όχι μπορεί να γίνεται και ηλεκτρονικά μέσω Skype, χωρίς τη φυσική παρουσία κάποιου που θα αξιολογεί

Απ6. Θα πρέπει να γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού γιατί από το πως έχει διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευτικός τον χώρο του καταλαβαίνεις πολλά για το πώς είναι ως εκπαιδευτικός και ως άνθρωπος

Απ7. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνεται στο χώρο διδασκαλίας του, στην τάξη του δηλαδή γιατί μόνο έτσι μπορείς να διαπιστώσεις πολλά γι' αυτόν και να τον αξιολογήσεις σωστά

Απ8. Θα πρέπει να γίνεται στο χώρο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού γιατί είναι καλό και για τους μαθητές. Η αλλαγή περιβάλλοντος έστω και για τη μέρα της αξιολόγησης μπορεί να έχει επιπτώσεις στην απόδοσή τους κι έτσι να μη φαίνεται το έργο του εκπαιδευτικού

Απ9. Αν θέλουμε μια σωστή και αντικειμενική αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού όπου μπορούμε να αξιολογήσουμε ολόπλευρα τον κάθε εκπαιδευτικό

Απ10. Μιας και ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας και των εξελίξεων θα μπορούμε να εφαρμόζουμε και την εξ' αποστάσεως αξιολόγηση μέσω Skype στην αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού

Απαντήσεις Διευθυντών

Ερ1. Θεωρείται ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Απ1. Ναι ναι ναι βεβαίως και χρειάζεται. Δε χρειάζεται να πω τίποτα άλλο. Επειγόντως

Απ2. Βεβαίως και χρειάζεται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση ώστε να βελτιώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς οι εκπαιδευτικοί

Απ3. Θεωρώ πως ναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία πλέον γιατί συμβάλει στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, στη βελτίωση του και στην αφύπνιση της αποτελεσματικότητάς του

Απ4. Είναι αναγκαία ναι γιατί είναι ένας τρόπος που βοηθάει στην εξέλιξή του

Απ5. Πιστεύω ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και πρέπει να εφαρμοστεί έτσι ώστε να ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς και να τους κινητοποιεί

Απ6. Νομίζω ότι είναι απαραίτητη για να τους δίνει κίνητρα να προχωρούν παρακάτω και να μη μένουν στάσιμοι

Απ7. Σε μια εποχή που διαρκώς εξελίσσεται και προχωράει με γρήγορους ρυθμούς θεωρώ επιτακτική ανάγκη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δεν σας κρύβω πως ναι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν νέες μεθόδους, είναι κοντά στα παιδιά, ψάχνουν διαρκώς καινούργια πράγματα και ιδέες για τους μαθητές τους αλλά αυτοί είναι πολλοί λίγοι δυστυχώς

Απ8. Θεωρώ πως χρειάζεται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ίσως είναι ένας τρόπος να τους κινητοποιήσει λίγο και να τους κάνει να ψαχτούν περισσότερο

Απ9. Πιστεύω πως πρέπει να εφαρμοστεί η αξιολόγηση ώστε να βελτιώνονται και να εξελίσσονται συνεχώς

Απ10. Θεωρώ πως χρειάζεται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ώστε να τους δραστηριοποιήσει και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν όπως γίνεται πλέον και σε όλους τους χώρους

Ερ2. Νομίζετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα προσόντα που διαθέτουν; (π.χ. πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά)

Απ1. Ναι βεβαίως και θα πρέπει να λαμβάνονται. Δεν μπορείς να αξιολογείς το ίδιο κάποιον που προσπαθεί και ψάχνει τρόπους για να εξελίσσεται με κάποιον που δεν ασχολείται τόσο

Απ2. Θεωρώ πως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Τον κόπο του καθενός πρέπει να τον αναγνωρίζουμε

Απ3. Για να κάνει κάποιος ένα δεύτερο πτυχίο, ένα μεταπτυχιακό ή διδακτορικό κοπιάζει αρκετά. Θυσιάζει πολλές στιγμές από την οικογένειά του, από την καλοπέραση του. Ξοδεύει χρόνο από την προσωπική του ζωή. Οπότε ναι θεωρώ ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να ανταμείβεται

Απ4. Θεωρώ πως πρέπει να προσέχουμε λίγο με τα μεταπτυχιακά. Υπάρχουν πολλά πλαστά στην αγορά, πολλά που τα αποκτούν συνάδελφοι μας χωρίς να ασχοληθούν καθόλου απλά γιατί τυγχάνει να έχουν την οικονομική δυνατότητα για να τα αποκτήσουν. Δεν λέω να μην λαμβάνονται υπόψη απλά να γίνεται κάποιος έλεγχος πρώτα

Απ5. Ναι ναι θεωρώ πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να μοριοδοτούνται με επιπλέον βαθμό.

Απ6. Σίγουρα και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αναγκαίο να αξιολογούνται με βάση τα προσόντα τους.

Απ7. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, αλλά θα πρέπει να κοιτάμε λίγο και την προέλευσή τους. Με κάποιο τρόπο δεν ξέρω πώς να κοιτάμε τον τρόπο απόκτησης των πτυχίων. Γιατί υπάρχουν πολλά που αποκτιούνται με καθόλου νόμιμο τρόπο, οπότε θα πρέπει λίγο να τα προσέχουμε

Απ8. Βεβαίως και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Είναι ένα κίνητρο κι αυτό για να κάνεις κάποιον να ενεργοποιηθεί και να ψάχνει τρόπους να εξελιχθεί. Όπως κι όταν είναι να κριθεί κάποιος για να εξελιχθεί σε μία

ανώτερη θέση λαμβάνονται υπόψη έτσι κι στην αξιολόγηση πρέπει να τα υπολογίζεις τα πτυχία του καθενός

Απ9. Είναι απαραίτητο και αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τα πτυχία κάποιου.

Βεβαίως ναι και θα πρέπει να μετράνε υπερ του εκπαιδευτικού

Απ10. Πιστεύω πως πρέπει να υπολογίζονται τα πτυχία που έχει αποκτήσει κάποιος.

Δεν μπορείς να τα παραλείψεις. Είναι ο κόπος του και πρέπει να ανταμειφθεί

Ερ3. Ποιος πιστεύεται ότι είναι κατάλληλος για να πραγματοποιεί την αξιολόγηση;

Απ1. Θεωρώ ότι ο διευθυντής αποτελεί το κατάλληλο πρόσωπο που μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς διότι είναι το άτομο που έχει πλήρη εικόνα των συνθηκών που επικρατούν μέσα στη σχολική μονάδα ενώ παράλληλα διαθέτει ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για τους εκπαιδευτικούς

Απ2. Πιστεύω ότι στα θέματα που αφορούν τη διοίκησή, την τήρηση της νομοθεσίας και την άσκηση του επαγγέλματος ο διευθυντής είναι κατάλληλος για να πραγματοποιεί την αξιολόγηση, ενώ σε παιδαγωγικά θέματα ο σχολικός σύμβουλος είναι το πιο κατάλληλο άτομο

Απ3. Ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος είναι τα πιο κατάλληλα άτομα για να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση διότι έχουν πιο σφαιρική άποψη για τους εκπαιδευτικούς

Απ4. Πιστεύω ότι θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο και από κάποιο ανεξάρτητο άτομο ώστε να υπάρχει διαφάνεια και αξιοκρατία

Απ5. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται από κάποιο ανεξάρτητο άτομο που δεν τον γνωρίζουν για να μην θεωρούν ότι ευνοούν κάποιον περισσότερο ή λιγότερο σε περίπτωση που αξιολογεί ο διευθυντής

Απ6. Θεωρώ ότι πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής καθώς είναι το άτομο που γνωρίζει καλύτερα από όλους τους εκπαιδευτικούς. Συναναστρέφεται μαζί

τους καθημερινά, έχει πλήρη εικόνα του τρόπου διδασκαλίας τους και των σχέσεων που έχουν με τους μαθητές

Απ7. Πιστεύω ότι χρειάζεται να γίνει συνδυασμός. Δηλαδή ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να παίρνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για πολλούς και διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα για να μη θεωρηθεί σε κάποιες περιπτώσεις ότι ο διευθυντής είναι ευνοϊκός σε κάποιους συναδέλφους και σε κάποιους όχι. Επομένως όσον αφορά την αξιοκρατία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται και από τους δυο

Απ8. Πέρα από τον διευθυντή νομίζω ότι δε γνωρίζει κανένας άλλος καλύτερα τους εκπαιδευτικούς. Είναι αυτός που τους ζει καθημερινά, τους γνωρίζει καλά, ξέρει τον τρόπο που διδάσκει ο καθένας, γνωρίζει αν είναι τυπικός ή όχι στις υποχρεώσεις του, αν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έχει σαφή και εμπειριστατωμένη άποψη για τον καθένα

Απ9. Νομίζω ότι χρειάζονται και οι δύο. Δηλαδή και ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος. Αν θέλουμε να υπάρχει αξιοκρατία και αντικειμενικότητα θα πρέπει να είναι και οι δυο

Απ10. Πιστεύω ότι ο διευθυντής με τον σχολικό σύμβουλο είναι τα κατάλληλα πρόσωπα για να πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς και έχουν επαφή με το χώρο του σχολείου

Ερ4. Τι χρειάζεται να αξιολογεί κάποιος; (για παράδειγμα η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία, κ.α.)

Απ1. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς

Απ2. Θεωρώ πολύ σημαντικά την διδακτική ικανότητα σαφώς, την επιστημονική κατάρτιση πλέον στις μέρες μας απαραίτητη γιατί και ο εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι επιστήμονας και πρέπει να τον σέβονται, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συνεργασία με τους γονείς και τέλος τις σχέσεις με τους μαθητές

Απ3. Πιστεύω ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα τρία αυτά που αναφέρονται, δηλαδή και η διδακτική ικανότητα είναι πολύ σημαντική και η επιστημονική κατάρτιση

αν θέλουμε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί το κύρος που έχασαν και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με τους γονείς και τους μαθητές

Απ4. Λοιπόν, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική ικανότητα που διαθέτουν που είναι το πιο σημαντικό για μένα κι έπειτα ακολουθούν η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι κοινωνικές σχέσεις και η συνεργασία με τους γονείς

Απ5. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η διδακτική τους ικανότητα, η επιστημονική τους κατάρτιση πρέπει να ξέρουν και να υποστηρίζουν τις τεχνικές που εφαρμόζουν επιστημονικά και η ικανότητα που διαθέτουν στο να συνεργάζονται με άλλους είτε είναι συνάδελφοι, είτε είναι γονείς

Απ6. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά τη γνώμη μου είναι η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές

Απ7. Πιστεύω ότι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλα αυτά που αναφέρονται. Δηλαδή, και η διδακτική ικανότητα και η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία είναι μια αλυσίδα και χρειάζεται να υπάρχουν σε έναν εκπαιδευτικό από δω και πέρα, σε έναν εκπαιδευτικό του σήμερα και του αύριο

Απ8. Θεωρώ πολύ σημαντικά αυτά που αναφέρεται δηλαδή την διδακτική ικανότητα, την επιστημονική κατάρτιση, τη συνεργασία αλλά έχω να προσθέσω και τις σχέσεις με τους μαθητές τις οποίες θεωρώ εξίσου σημαντικές

Απ9. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όπως πολύ σωστά το θέτετε η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία. Είναι τρεις άξονες που πρέπει να τους εξετάζουμε όταν μιλάμε για αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Απ10. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι η διδακτική ικανότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η ικανότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και τους συναδέλφους τους καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές. Πρέπει να την δούμε πολύπλευρα και να μη σταθούμε μόνο στο θέμα των βαθμών και την απόδοσης των παιδιών

Ερ5. Πως μπορούν τα δεδομένα της αξιολόγησης να αναλυθούν και να αποδώσουν τα προσδοκώμενα οφέλη στην εκπαίδευση και από ποιους;

Απ1. Θεωρώ ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν αναλυθούν από το Υπουργείο Παιδείας ή από τις περιφερειακές διευθύνσεις. Για να μπορούμε να μιλάμε για αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα. Κατόπιν βέβαια να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Απ2. Την ανάλυση των αποτελεσμάτων μπορεί να την αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να μην έχουν καμία εμπλοκή ούτε οι διευθυντές ούτε οι σχολικοί σύμβουλοι για παράδειγμα. Σίγουρα μετα θα πρέπει να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς ώστε να τα γνωρίζουν. Καλό θα είναι η ανάλυση να ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων.

Απ3. Γνώμη μου είναι ότι την ανάλυση μπορούν να την αναλάβουν οι περιφέρειες ή γιατί όχι και το Υπουργείο Παιδείας. Οσο πιο απρόσωπα γίνεται ώστε να μη θεωρείται ότι υπάρχει μεροληψία υπερ καποιου έναντι κάποιου άλλου. Όσον αφορά τα αποτελέσματα, σίγουρα θα πρέπει να γίνονται γνωστά στους εκπαιδευτικούς ώστε να βλέπουν που υστερούν και που υπερτερούν, και πολύ βοηθητικό γι' αυτούς θα είναι θεωρώ να γίνεται λεπτομερή ανάλυση.

Απ4. Τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορεί να τα αναλάβει κάποια ανεξάρτητη υπηρεσία. Είτε είναι Υπουργείο είτε περιφέρεια είτε οτιδήποτε άλλο. Τώρα από κει κι έπειτα, τα αποτελέσματα θα πρέπει να τα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και όχι απλά για παράδειγμα να παίρνουν μια έκθεση με τα αποτελέσματά τους αλλά να ακολουθεί συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα να τους βοηθούν να γίνονται καλύτεροι και να βελτιώνονται συνεχώς, να αποτελούν βάση ανατροφοδότησης γι' αυτούς.

Απ5. Κατ'εμέ την ανάλυση των αποτελεσμάτων να μπορεί να την αναλάβει το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Ύστερα όμως αφού βγουν τα αποτελέσματα θα πρέπει να ενημερώνονται γι αυτά οι εκπαιδευτικοί. Καλό είναι η ανάλυση των αποτελεσμάτων να ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο. Δηλαδή να γίνεται με λεπτομερή και αναλυτική περιγραφή των όσων πρέπει να ειπωθούν για τους εκπαιδευτικούς. Να αναφέρονται και τα θετικά σημεία αλλά και τα αρνητικά του καθενός.

Απ6. Τα δεδομένα της αξιολόγησης να τα επεξεργάζεται το Υπουργείο που είναι και απρόσωπο, σε καμία περίπτωση οι διευθυντές για να μην θεωρούν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ότι αδικούμε κάποιους κι ευνοούμε κάποιους άλλους. Κατόπιν, τα αποτελέσματα να γνωστοποιούνται στους εκπαιδευτικούς, να τα γνωρίζουν και να πράττουν ανάλογα.

Απ7. Για να μπορούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να αποδώσουν στην εκπαίδευση θα πρέπει αφού έχει γίνει μια πολύ προσεκτική επεξεργασία και ανάλυση να ετοιμάζεται μια έκθεση των αποτελεσμάτων. Κατόπιν να ενημερώνονται γι' αυτά οι εκπαιδευτικοί και να γίνεται μια συζήτηση πανω στα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τώρα είτε αναλαμβάνει το έργο αυτό το Υπουργείο είτε οι περιφερειακές διευθύνσεις είτε κάποιος άλλος το θέμα είναι να είναι κάποια ανεξάρτητη υπηρεσία και να έχουμε αποτέλεσμα.

Απ8. Ναι συμφωνώ ότι το δύσκολο αυτό έργο της ανάλυσης θα μπορεί να το αναλάβει το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις και στη συνέχεια να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Καλό θα ήταν βέβαια η ανάλυση να ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο. Στη συνέχεια ο κάθε εκπαιδευτικός να πράττει αναλόγως.

Απ9. Λοιπόν, τα δεδομένα που θα προκύπτουν από την αξιολόγηση μπορεί να τα επεξεργάζεται το Υπουργείο προσεκτικά με τα κατάλληλα άτομα που θα διαθέτει για αυτό το σκοπό, στη συνέχεια να συντάσσεται μια έκθεση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να γνωρίζουν κι αυτοί με τη σειρά τους που χρειάζεται να βελτιωθούν και που όχι. Έπειτα χρησιμό είναι νομίζω να ακολουθεί συζήτηση πανω στα αποτελέσματα και να προτείνονται τρόποι βελτίωσης. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει βελτίωση από αξιολόγηση σε αξιολόγηση σε κάποια άτομα θα πρέπει να λαμβάνονται πιο δραστικά μέτρα από το Υπουργείο.

Απ10. Πιστεύω πως μπορεί το Υπουργείο ή οι περιφερειακές διευθύνσεις να αναλάβουν την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Κι έπειτα να ανακοινώνουν στους εκπαιδευτικούς τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση. Βέβαια για να έχει αποτέλεσμα όλο αυτό δεν θα πρέπει να γίνεται μια απλή ενημέρωση και τέλος αλλά θα πρέπει να ακολουθεί συζήτηση και να προτείνονται τρόποι βελτίωσης και αλλαγής των λανθασμένων πρακτικών και συμπεριφορών.

Ερ6. Θεωρείται ότι με την αξιολόγηση επιδιώκεται κάποια μορφή «ελέγχου» και «παρακολούθησης» των εκπαιδευτικών;

Απ1. Σαφώς και όχι. Δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά βελτιωτικό.

Απ2. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και γιατί όχι να παράγουν έργο ανάλογο των ιδιωτικών σχολείων

Απ3. Όχι, θεωρώ πως η αξιολόγηση δεν ασκεί έλεγχο αν τα κριτήρια είναι εκπαιδευτικού περιεχομένου

Απ4. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν και να εξελίσσονται συνεχώς όχι να τους παρακολουθεί ή να τους ελέγχει

Απ5. Όχι, όχι. Αυτό που επιδιώκεται με την αξιολόγηση είναι να κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο δραστήριους στη δουλειά τους. Σαφώς όμως και τώρα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι πολύ δραστήριοι και κάνουν εξαιρετική δουλειά

Απ6. Θεωρώ πως με την αξιολόγηση επιδιώκεται η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Να τους κάνει να εξελίσσονται συνεχώς και να μη μένουν σε τακτικές που εφαρμόζουν επί χρόνια

Απ7. Όχι. Πιστεύω πως η αξιολόγηση σκοπό έχει την βελτίωση των εκπαιδευτικών

Απ8. Θεωρώ πως η αξιολόγηση στόχο έχει να κάνει τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται συνεχώς. Να εφαρμόζουν καινούργιες τακτικές, να βλέπουν τι λειτουργεί καλά και τι όχι, να πειραματίζονται και στο τέλος να κάνουν τον απολογισμό τους

Απ9. Δεν επιδιώκεται κάποια μορφή ελέγχου, αλλά είναι ένας τρόπος να αλλάξουν κάποιες τακτικές χρόνων. Να αρχίσουν δηλαδή λίγο και οι εκπαιδευτικοί να εξελίσσονται

Απ10. Όχι. Σκοπός είναι η εξέλιξη και η βελτίωση των εκπαιδευτικών σε μια κοινωνία που αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς

Ερ7. Ποιες θεωρείται ως τις κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης;(ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση)

Απ1. Θεωρώ ότι χρειάζονται και οι τρεις μέθοδοι μαζί να εφαρμόζονται με έμφαση όμως στην παρατήρηση η οποία θα πρέπει να γίνεται όχι μόνο μια φορά αλλά ανά τακτά χρονικά διαστήματα

Απ2. Όλες μαζί θεωρώ ότι χρειάζονται και πιο πολύ η παρατήρηση του εκπαιδευτικού που πρέπει να γίνεται ακόμα και στα διαλείμματα για να διαπιστώνεται και η σχέση που έχει με τους μαθητές εκτός τάξης

Απ3. Πιστεύω πως μέσα από τη συνδυαστική μέθοδο φαίνεται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ενώ μπορούν να γίνουν και ουσιαστικές ερωτήσεις

Απ4. Θεωρώ ότι χρειάζονται όλες μαζί οι τεχνικές. Δηλαδή μόνο από ένα ερωτηματολόγιο για παράδειγμα δεν μπορείς να βγάλεις συμπεράσματα ή μόνο από μια συνέντευξη. Χρειάζονται όλα μαζί για να έχεις μια ολοκληρωμένη εικόνα του κάθε εκπαιδευτικού

Απ5. Θεωρώ ότι όλες αυτές οι τεχνικές που αναφέρονται δηλαδή ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση χρειάζονται αν θέλουμε να κάνουμε μια σωστή, πλήρης και αντικειμενική αξιολόγηση

Απ6. Σαφώς και χρειάζονται όλες αυτές οι τεχνικές και κυρίως η συστηματική και καθημερινή παρατήρηση. Μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή μπορούμε να μιλάμε για συνεχή αξιολόγηση εκπαιδευτικών που να έχει ουσία και αξία και όχι να κοροιδευόμαστε

Απ7. Χρειάζονται όλες οι τεχνικές και όλες είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μπορούν να εφαρμόζονται όλες ανά τακτά χρονικά διαστήματα

Απ8. Ως την πιο κατάλληλη θεωρώ την παρατήρηση που γίνεται συστηματικά, μέσα από την παρατήρηση κατανοείς πολλά για τον εκπαιδευτικό που έχει απέναντί σου. Αλλά σίγουρα χρειάζονται όλες οι τεχνικές και το ερωτηματολόγιο δηλαδή και η συνέντευξη για να έχεις εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη εικόνα

Απ9. Σίγουρα τις θεωρώ όλες και όλες χρειάζονται και μπορείς να αξιολογείς και διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την κάθε τεχνική

Απ10. Πιστεύω πως όλες οι τεχνικές είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κυρίως μέσα από την παρατήρηση κατανοείς πολλά για τον κάθε εκπαιδευτικό, για την προσωπικότητα του, για τις σχέσεις του με τους μαθητές καθώς και για τις σχέσεις του με τους συνάδελφους του

Ερ8. Πότε θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση; Δηλαδή, να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εκ των προτέρων ή να γίνεται σε ανύποπτο χρόνο;

Απ1. Θεωρώ ότι καλό είναι να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί απο πριν ότι πρόκειται να αξιολογηθούν σε συγκεκριμένη ημερομηνία.

Απ2. Πρέπει να είναι ενημερωμένοι, ναι. Άλλωστε δεν είναι καλό να τους φέρνουμε προ εκπλήξεως.

Απ3. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν από πριν ότι προκειται να αξιολογηθούν. Αυτό είναι κάτι που τους βάζει σε μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης και βελτίωσης. Είναι κάτι που το χτίζει ο εκπαιδευτικός σιγα σιγά.

Απ4. Σαφώς, σαφώς και πρέπει να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί μας από πριν. Είπαμε. Δεν θέλουμε να τους κάνουμε να ακούν αξιολόγηση και να τρέμουν.Θέλουμε να τους βοηθήσουμε να βελτιώνονται συνεχώς και να προσαρμόζονται στις εξελίξεις της εποχής και της κοινωνίας μας.

Απ5.Βέβαια και πρέπει να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Και μάλιστα πρέπει να γνωρίζουν την ακριβή ημερομηνία, την ώρα και το μάθημα στο οποίο θα αξιολογηθούν.

Απ6.Πρέπει να το γνωρίζουν από πριν. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συνεχώς προγράμματα στους μαθητές τους. Θα πρέπει επομένως να γνωρίζουν ότι σε μια συγκεκριμένη ημερομηνία θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγησή τους ώστε να κανονίζουν κατάλληλα το πρόγραμμά τους.

Απ7. Εννοείται πως πρέπει να το γνωρίζουν από πριν και να είναι ενημερωμένοι.

Απ8. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται γνωστό στους εκπαιδευτικούς ότι θα αξιολογηθούν.Για να μην πω ότι θα πρέπει από την αρχή της χρονιάς να γνωρίζουν όλοι τις ημερομηνίες στις οποίες θα αξιολογηθούν.

Απ9. Πρέπει να το γνωρίζουν από πριν το ποτε θα αξιολογηθούν. Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί μας αξιολογούνται καθημερινά και το γνωρίζουν αυτό. Όμως όταν πρόκειται για αξιολόγηση που πρόκειται να γίνει από κάποιο αρμόδιο πρόσωπο, ναι θα πρέπει να να είναι ενημεροι πολύ καιρό πριν.

Απ10. Σίγουρα, σαφώς και πρέπει να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα αξιολογηθούν. Από πριν ναι να είναι ενήμεροι και γνώστες του ποτε θα γίνει η αξιολόγησή τους.

Ερ9. Πού θεωρείτε ως το κατάλληλο μέρος για να πραγματοποιείται η αξιολόγηση; (Στην αίθουσα διδασκαλίας που διδάσκουν ή σε κάποιο άλλο χώρο;)

Απ1. Στην αίθουσα διδασκαλίας θα αξιολογήσεις τον εκπαιδευτικό. Στο χώρο εργασίας του. Εκεί είναι το «βασίλειό του». Εκεί θα καταλάβεις πολλά.

Απ2. Στο χώρο εργασίας του, εννοείται. Ακόμη και με μια απλή, γρήγορη ματιά στην αίθυσά του κάθε εκπαιδευτικού μπορείς να κατανοήσεις πολλά γι' αυτόν. Για τον τρόπο που δουλεύει, ποσο αγαπάει αυτό που κάνει, τους μαθητές του, ποσο δραστήριος είναι και πολλά άλλα.

Απ3. Στην αίθουσα διδασκαλίας του. Η αίθουσα λειτουργεί σαν το σπίτι κάποιου. Πως όταν μπαίνεις στο σπίτι κάποιου για πρώτη φορά διαμορφώνεις μια πρώτη άποψη γι' αυτόν, έτσι και η αίθουσα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Καταλαβαίνεις αμέσως πεντε πράγματα για το άτομο που έχεις απεναντί σου.

Απ4. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Είναι κάτι που βοηθάει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές του. Σε κάποιον άλλο χώρο μπορεί να αποσυντονίσει τους μαθητές του, να χαλάσει τη ρουτίνα στην οποία έχουν συνηθίσει με αποτέλεσμα να επηρεάσει την όλη διαδικασία της αξιολόγησης. Μην ξεχνάτε ότι σε πολλά τμήματα φοιτούν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οπότε κάτι τέτοιο θα είχε αρνητικά αποτελέσματα.

Απ5. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Δεν υπάρχει λόγος να γίνεται κάπου αλλού. Ο σκοπός της αξιολόγησης εξάλλου δεν είναι να εκδικηθούμε ή να τιμωρήσουμε τους εκπαιδευτικούς αλλά να τους ενεργοποιήσουμε και να τους αφυπνίσουμε.

Απ6. Στην αίθουσα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Εκεί έχει ο κάθε εκπαιδευτικός όλο το υλικό του. Δε χρειάζεται να τους αναγκάζουμε να μετακινούνται σε άλλο χώρο. Όχι, όχι στην τάξη του. Είναι το καλύτερο για όλους.

Απ7. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Γιατί μόνο όταν κάποιος ξέρει ότι θα ρθει κάποιος να τον αξιολογήσει θα φροντίζει να φτιάχνει την τάξη του, να την προσέχει, να ψάχνει συνεχώς καινούριες δραστηριότητες, να τη στολίζει με

πρωτότυπες κατασκευές. Ενώ το να τον πας σε κάποιον άλλο χώρο, ξένο, δεν έχει ουσία.

Απ8. Στην αίθουσα διδασκαλίας του πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση, όπως γινόταν τoσα χρόνια και με τους συμβούλους που έμπαιναν μέσα στην τάξη και παρακολουθούσαν τους εκπαιδευτικούς την ώρα που έκαναν μάθημα. Έτσι και τώρα θα πρέπει να γίνεται την ώρα που κάνει το μάθημα του ο εκπαιδευτικός, να μπαίνει αυτός που είναι να τον αξιολογήσει, να κάθεται διακριτικά σε μια μεριά και να παρακολουθεί την πορεία διδασκαλίας, τους μαθητές, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και αναλόγως μετα να τον συμβουλεύει.

Απ9. Θεωρώ ως κατάλληλο μέρος την τάξη του κάθε εκπαιδευτικού. Δεν έχει νόημα να γίνεται κάπου αλλού. Να χαλάει όλο το πρόγραμμα, να δημιουργείται αναστάτωση με το να πηγαίνουν όλοι μαζί σε κάποιον άλλο χώρο. Νομίζω ότι δημιουργεί και περισσότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς αυτό και δεν χρειάζεται.

Απ10. Στην αίθουσα διδασκαλίας. Όχι, όχι γιατί να γίνεται σε κάποιο άλλο χώρο. Δε θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται κάπου αλλού. Στο χώρο εργασίας του καθενός.

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»