Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2015

þÿ — ± ¾ ¹ ¿ » Ì ³ · Ã · Ä ¿ Å µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ þÿ À ± Á ¬ ³ ¿ ½ Ä ± Â ¬ ³ Ç ¿ Å Â

Markidis, Nikolaos

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± " · ¼ Ì Ã ¹ ± Â " ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ & " ¿ ¯ º · Ã
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/6928

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΓΧΟΥΣ

Μαρκίδης Στ.Νικόλαος

Επιβλέπουσα: Δρ. Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου

Πάφος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου για την ευκαιρία που μου έδωσε να κάνω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, τους καθηγητές μου για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν και ιδιαίτερα την κυρία Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου γιατί χωρίς την πολύτιμη βοήθειά της και υπομονή δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύζυγό μου που ανέχτηκε τις παραξενιές μου όσο διάστημα διάρκεσαν οι σπουδές μου αυτές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 4
2. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ 5
3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ 6
3.1 Τι είναι αξιολόγηση 6
3.2 Ιστορική αναδρομή 10
3.2.1 Το σύστημα αξιολόγησης μέσα στο χρόνο. 10
3.2.2. Το νέο σύστημα αξιολόγησης 15
3.3 Επίδραση συστήματος αξιολόγησης 17
3.4 Αξιολόγηση: ένα κοινό ευρωπαϊκό ζήτημα. 17
3.4.1. Οικονομική παράμετρος 18
3.4.2. Κοινωνική παράμετρος 19
3.5. Στοιχεία κλειδιά για ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης 20
3.5.1. Αναπτύσσοντας μια νέα κουλτούρα για την αξιολόγηση 20
3.5.2. Καθορίζοντας ένα ενιαίο μοντέλο έγκυρης αξιολόγησης 20
3.5.3. Ο καθορισμός των όρων «ποιότητα» και «δείκτες ποιότητας». 21
3.5.4. Αναπτύσσοντας την εκπαίδευση των αξιολογητών 21
3.5.5. Παρέχοντας εξωτερική βοήθεια στα σχολεία 22
3.5.6. Παρέχοντας οικονομική στήριξη 23
3.5.7. Συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία. 24
3.6 Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών 24
3.6.1. Γενικές Τάσεις 24
3.6.2 Μέθοδοι που εφαρμόζονται 25
3.6.3. Οι επιπτώσεις της αξιολόγησης 25
3.6.4. Τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες. 26
1. Τσεχία 26
2. Γερμανία 26
3. Γαλλία 26
4. Ιρλανδία 27
5. Ολλανδία 28
6. Πολωνία 29
7. Ισπανία 30
8. Ιταλία 30

4.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ 31
4.1 Ορισμός του άγχους 31
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 35
5.1 Είδη έρευνας 35
5.2. Ερευνητικό Δείγμα 36
5.3. Χρόνος – Τόπος 37
5.4. Ερωτηματολόγιο έρευνας 38
5.5. Μέθοδοι έρευνας 38
5.7. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων 39
5.8. Διαδικασία έρευνας 39
6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 41
7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 46
8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ 48
9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ 49
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 52
Ερευνητικό υποκείμενο 1 52
Ερευνητικό υποκείμενο 2 53
Ερευνητικό υποκείμενο 3 54
Ερευνητικό υποκείμενο 4 55
Ερευνητικό υποκείμενο 5 56
Ερευνητικό υποκείμενο 6 57
Ερευνητικό υποκείμενο 7 58
Ερευνητικό υποκείμενο 8 59
Ερευνητικό υποκείμενο 9 59
ΑΝΑΦΟΡΕΣ 62

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θα παρουσιαστεί το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που προβλέπεται να εφαρμοστεί το σχολικό έτος 2014-15.
Η εργασία ξεκινάει με μια ιστορική αναδρομή, όπου γίνονται συγκριτικές αναφορές στα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εφαρμόζονται σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Ακολουθεί αναφορά στον ορισμό της αξιολόγησης και την επίδραση της εφαρμογής της στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών με βάση τη βιβλιογραφία και γίνεται αναφορά σε συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες. Γίνεται αναφορά στον ορισμό του άγχους και ορίζονται το είδος και η διαδικασία της έρευνας.

Με την έρευνα που πραγματοποιείται στη μελέτη αυτή γίνεται διερεύνηση στο ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, αν και κατά πόσο η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι πηγή άγχους γι αυτούς. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται με λέξεις κλειδιά οι αιτίες για τις αντιδράσεις που προκαλεί η προσπάθεια εισαγωγής του συστήματος αυτοαξιολόγησης τόσο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όσο και του εκπαιδευτικού. Η εργασία κλείνει με προτάσεις για τη θέσπιση και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, που βασιζόμενο στην αμεροληψία και τον καλό προγραμματισμό, θα αποτελέσει το εργαλείο που θα βοηθήσει τόσο στο αποδοτικότερο όσο και στο αποτελεσματικότερο έργο των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος

2. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Το πρόβλημα με το οποίο ασχολείται η Διπλωματική αυτή εργασία είναι το άγχος που προκαλεί η επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η εφαρμογή της αξιολόγησης έχει μια φανερή επίδραση στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης. Παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά των συναδέλφων και μια διάχυτη ανησυχία για την επερχόμενη αξιολόγηση-επιθεώρηση. Η εισαγωγή και εφαρμογή για πρώτη φορά του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης προκαλεί αντιδράσεις που εκφράζονται με απεργιακές κινητοποιήσεις. Στα σχολεία έρχονται οδηγίες από τα συνδικάτα για δυναμική άρνηση της διαδικασίας με τελικό σκοπό την απόσυρση του σχετικού νόμου και τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης. Από την πλευρά της πολιτείας, το Υπουργείο Παιδείας με συνεχόμενες υπαναχωρήσεις προσπαθεί τη σταδιακή εφαρμογή μετριάζοντας ή αμβλύνοντας τις αντιδράσεις.

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 Τι είναι αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με κύρια επιδίωξη την ωφέλεια του μαθητή. Σήμερα, όμως, η εκπαίδευση του μαθητή στο δυτικό κόσμο προσανατολίζεται στην ένταξή του στην αγορά εργασίας, παρά στην παροχή αληθινής παιδείας. Κατ' ακολουθία και η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια καλά συντονισμένη προσπάθεια επιβολής της ισχύουσας πολιτικής ιδεολογίας και διατήρησης των δεδομένων κοινωνικών θεσμών.

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τον ορισμό της αξιολόγησης με βάση τη βιβλιογραφία θα μπορούσαμε, αρχικά, να την ορίσουμε σαν μια εξέταση βασιζόμενη στην παρατήρηση.

Ορισμένοι κλασικοί ορισμοί της αξιολόγησης είναι χρήσιμοι στον καθορισμό του επιστημονικού πλαισίου των χρησιμοποιούμενων μεθόδων. Μπορεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση να ορισθεί ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, αλλά και προκαθορισμένους σκοπούς (Δημητρόπουλος, 1998). Ακριβέστερα, η αξιολόγηση μπορεί συνοπτικά να ορισθεί ως διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως αφετηρία και επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Στην εισαγωγή του οδηγού της αξιολόγησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012) για την ανάγκη εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και την πορεία στην Ελλάδα διαβάζουμε τα παρακάτω:

«Οι σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η οργάνωση του σχολείου, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα που παράγει, η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικά πεδία μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ειδικότερα, θέματα όπως η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αποτελούν κρίσιμα διακυβεύματα και προτεραιότητες των πολιτικών εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό και τον διεθνή χώρο».

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ας σημειωθεί ακόμη ότι στον διεθνή χώρο, τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών για την αξιολόγηση, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική, ειδικά στις χώρες που χαρακτηρίζονται από αποκε-

ντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ο ορισμός της έννοιας της αξιολόγησης ποικίλλει, ανάλογα με τον τρόπο που τον προσεγγίζει ο κάθε ειδικός. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση αντανακλά σε ποικιλία ορισμών, οι οποίοι σχετίζονται με αυτόν που ερευνά, τα κίνητρα και τις προθέσεις του και, βέβαια, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες (Πασιαρδής, Σαββίδης και Τσιάκκιρος, 2005). Οι Worthen & Sanders (1987), καθώς και οι Webster & Stufflebeam (1988), αναφέρουν ότι «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος». Παρεμφερή ορισμό δίνει και ο De Landsheere (1979) ο οποίος δηλώνει πως αξιολόγηση λέγεται η κοινωνική διεργασία που καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης. Ο Guba (1965), στην προσπάθειά του να καταγράψει τις κύριες τάσεις στον ορισμό της αξιολόγησης, με βάση την εμφάνισή της στη σχετική βιβλιογραφία, διαχωρίζει την αξιολόγηση σε: α) μέτρηση, β) συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων, και γ) επιστημονική κρίση. Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του ΑΠΘ (1998) συναντάμε τον εξής ορισμό: «Αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια». Ως αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του. (Ξωχέλλης, 2006).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την μη ικανοποιητική επίτευξή τους, με σκοπό μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται κάθε φορά η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2000), η αξιολόγηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με το αποτέλεσμα οποιασδήποτε δραστηριότητας που περιλαμβάνει σχεδιασμό, προγραμματισμό και υλοποίηση. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Mac Beath, Mortimore 1981). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του συνόλου των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου. Από αυτή την παραδοχή, απορρέουν και οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αρχική χρήση του ορισμού δήλωνε το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και η σημασία αυτή χρησιμοποιείται και σήμερα, καθώς τις περισσότερες φορές, ο όρος εκπαιδευτικό έργο εκλαμβάνεται ως το έργο του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, ανακύπτει ζήτημα μεθοδολογικής, εκπαιδευτικής ή ιδεολογικής υπόστασης όταν από το σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση επιλέγεται να εφαρμοστεί μόνο για τον εκπαιδευτικό, καθιστώντας τον, με τον τρόπο αυτό, ως έναν από της βασικούς υπεύθυνους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν και τον προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενό τους, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως αξιολόγηση είναι η συνήθης κοινωνική διεργασία, κατά την οποία εκφράζεται μια άποψη σχετικά με την αξία ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου. Στην εκπαίδευση, αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αφού εντοπίσει τις αδυναμίες που δεν επιτρέπουν την απόδοση του μέγιστου επιθυμητού αποτελέσματος, με δράσεις και παρεμβάσεις που θα προτείνει θα οδηγήσει όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία να βελτιώσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, ώστε το αποτέλεσμα να πλησιάζει στους στόχους που από την αρχή έχουν σαφώς καθοριστεί και προσδιοριστεί.

3.2 Ιστορική αναδρομή

3.2.1 Το σύστημα αξιολόγησης μέσα στο χρόνο.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, έχει μακρά ιστορία, από το 19^{ο} αιώνα, πριν ακόμη από τη γέννηση του θεσμού του μαζικού σχολείου στη νεότερη εποχή. Αφορούσε τον έλεγχο της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του έργου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και κυρίως των διδασκόντων, με ποικίλους τρόπους, όπως έμμεσο έλεγχο μέσω δημόσιων εξετάσεων των μαθητών, παρουσία εφόρων μέσα στα σχολεία, εκθέσεις από εποπτικά συμβούλια, επιθεωρητές. Εύκολα διαφαίνεται από τη μελέτη των αρχείων, η προσπάθεια επιβολής της κρατικής εξουσίας και της ομοιομορφίας στην εκπαίδευση, αλλά και συχνά η αδικαιολόγητη πολιτική και κομματική αυθαιρεσία που οδηγούσε στην επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων, όπως επίπληξη, πρόστιμα, παύσεις, μεταθέσεις ή ακόμη και απολύσεις εκπαιδευτικών.

Για να αναφέρουμε την πορεία του θεσμού του επιθεωρητή που ήταν από τους μακροβιότερους (150 χρόνια) και βασικότερους στη διοίκηση και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης, θα ξεκινήσουμε από το 1834 οπότε και καθιερώθηκε για πρώτη φορά στη Δημοτική Εκπαίδευση. Αρχικά ήταν ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, που επιθεωρούσε τους δασκάλους ασκώντας πειθαρχική εξουσία. Ακολούθησε ο θεσμός των εκτάκτων επιθεωρητών με καταγραφικό κυρίως ρόλο και στη συνέχεια το 1895 εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή. Όλη η διοικητική εξουσία καθώς και η εποπτεία συγκεντρώθηκαν στα χέρια των Επιθεωρητών, οι οποίοι είναι μόνιμοι από το 1911.

Η χώρα χωρίζεται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και οι Επιθεωρητές αυξάνονται σε αριθμό συνεχώς, ενώ ιεραρχικά δομούνται πολλαπλά επίπεδα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικής περιφέρειας, νομού, επαρχίας και συνολικής

επικράτειας με Γενικούς, Νομαρχιακούς Επιθεωρητές. Στη διάρκεια της δικτατορίας (1967-1974) αυξήθηκε ο αριθμός των επιθεωρητών και ο Παπανούτσος το 1976 στη Βουλή ανέφερε ότι η αύξηση του αριθμού των επιθεωρητών από το δικτατορικό καθεστώς έγινε με σκοπό την αστυνόμευση των εκπαιδευτικών, με πρόσχημα την καλύτερη αποδοτικότητα του σχολείου.

Η αρμοδιότητα των επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών σχεδόν αποκλειστικά με ιδεολογικά και πολιτικά κριτήρια, ήταν το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1974 μέχρι σήμερα). Ο ρόλος του επιθεωρητή ήταν ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής. Η επιθεώρηση, δηλαδή ο άμεσος έλεγχος του εκπαιδευτικού, είχε κριτήρια τόσο για την υπηρεσιακή εξέλιξη ή μονιμότητα, την υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα, την ευσυνειδησία, την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά του ακόμη και εκτός υπηρεσίας, όσο και τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις. (Βαγενάς, 2001). Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτούργησαν καταπιεστικά και εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης και πειθαρχίας, με σκοπό την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στην μεταπολεμική Ελλάδα. Και οι δάσκαλοι φοβούμενοι την αρνητική κρίση και δίωξη, περιορίζονταν στην κατά γράμμα εφαρμογή των αναχρονιστικών προγραμμάτων και οδηγιών, πνίγοντας κάθε αυτενέργεια και αυθορμητισμό είτε των ιδίων είτε των μαθητών (Καραφύλλης, 2001, 2002).

Η τελευταία χρονιά που προβλεπόταν διαδικασία αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν το 1982, οπότε στο πνεύμα της εποχής, αλλαγή σε όλα, καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαταστάθηκε με το θεσμό του σχολικού συμβούλου με αντικείμενο όχι την αξιολόγηση, αλλά την παιδαγωγική καθοδήγηση με σκοπό να συμβάλει στην προώθηση και

την επικράτηση της δημοκρατικής παιδείας στα σχολεία, και να τα απαλλάξει από τον αναχρονιστικό θεσμό του επιθεωρητή. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το θεσμό ήταν, από την αρχή, ο σχολικός σύμβουλος να μην είναι προϊστάμενός τους, αλλά επιστημονικός συνεργάτης, συνάδελφος και συμπαραστάτης τους στο καθημερινό δύσκολο έργο τους. Επίσης προσδοκούσαν την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών, την επίλυση σχολικών προβλημάτων, καθώς και τη συμβολή του συμβούλου στην επιμόρφωσή τους με οργάνωση σεμιναρίων. Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια θεσμοθετείται επίσης με το νόμο της αξιολόγησης και διαψεύδει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Τα κριτήρια για την επιλογή των συμβούλων, είναι η υπηρεσιακή κατάρτιση (15ετής προϋπηρεσία), η κοινωνική προσφορά, το αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, οι πανεπιστημιακές μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση, η αξιόλογη συγγραφική εργασία και η όλη συγκρότηση και προσωπικότητα του υποψήφιου.

Από τις αρχές της εφαρμογής του όμως ο θεσμός άρχισε να εξασθενεί γιατί δεν υποστηρίχτηκαν οι παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες στην τάξη, δεν έγινε σύνδεση της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης του θεσμού με τα παιδαγωγικά τμήματα. Δεν εφαρμόστηκαν προγράμματα για μια σωστή συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων και δεν έγινε σωστή εκτίμηση του έργου του σχολικού συμβούλου ώστε να βελτιωθεί ο θεσμός. Παρομοιάσθηκε, συχνά, το έργο του σχολικού συμβούλου με εκείνο των επιθεωρητών, που στόχο είχε το έλεγχο της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών σαν στοιχείο αξιολόγησής τους. Επίσης αμφισβητήθηκε έντονα ο μη κομματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης σε πολλές περιπτώσεις. Υπήρξαν, δηλαδή, πολιτικής και συνδικαλιστικής φύσης λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόσθηκε στην πράξη αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και συνολικά δεν

κατορθώθηκε να εξελιχθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου σε μια μορφή που να εμφανίζει και να συμπυκνώνει όλα τα αιτούμενα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής διοίκησης της εκπαίδευσης και, ταυτόχρονα, να διευκολύνει στην αλλαγή συσχετισμού δυνάμεων στο εποπτικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης. (Βαγενάς, 2001, Βαλμάς, Ευσταθίου, Κοράκης, Ντινοπούλου, Παγώνη, Μπουζάκης, 2000).

Αφού και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν είχε την αναμενόμενη επιτυχία, συνεχίζεται η «περιπέτεια» για την εγκαθίδρυση και στην Ελλάδα ενός συστήματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με το Νόμο 2525/97 περί Ενιαίου Λυκείου. Και πάλι προβλέπεται η θεσμοθέτηση μιας σειράς διαδικασιών και οργάνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οποία επιδιώκεται η εκτίμηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, της απόδοσης των σχολικών μονάδων και γενικότερα της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α. Σ.Μ.) συντονίζει την όλη διαδικασία, διορίζεται από τον Υπουργό (μετά από εισηγήσεις) και, με τριμελείς επιτροπές, αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων καθώς και των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Όλοι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οι Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ιεραρχική σειρά θα συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους υφισταμένους τους. Επίσης, ο νόμος προβλέπει την ίδρυση ενός τετρακοσιομελούς «Σώματος Μονίμων Αξιολογητών» (Σ.Μ.Α) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που μπορεί να προέρχονται και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και δεν είναι υποχρεωτικό να είναι Έλληνες πολίτες. Αυτοί θα ασκούν την αξιολόγηση με την αποκλειστική ευθύνη τους, αλλά χωρίς διευκρίνηση από το νόμο του χρόνου, του τρόπου και των μεθόδων, εκτός από την οδηγία για τη χρήση ερωτηματολογίων σχολικής

μονάδας που οι ίδιοι θα συντάσσουν. Θα ασκούν αξιολογικό αλλά και πειθαρχικό έργο, καθώς αυτοί θα παραπέμπουν τους εκπαιδευτικούς προς τα κατάλληλα όργανα για την επιβολή πειθαρχικών ποινών. Ο κίνδυνος της συγκρότησης ενός μηχανισμού νέου τύπου επιθεωρητών, ενός ξένου προς το εκπαιδευτικό σώμα οργάνου με υπερβολικές και ανεξέλεγκτες εξουσίες, ήταν ολοφάνερος. Για άλλη μια φορά φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τις σύγχρονες τάσεις για ένα νέο και δυναμικό ρόλο της αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης και αλλαγής, γίνεται μια προσπάθεια ανασυγκρότησης ενός μηχανισμού εξωτερικού ελέγχου, βασισμένου σε πρόσωπα εξουσίας και στην απειλή των υπηρεσιακών πειθαρχικών κυρώσεων (Βαγενάς, 2001, Καββαδίας και Τσιριγώτης, 1997, Μαυρακάνας, 1998).

Νέο μοντέλο διοίκησης αναπτύσσεται από το 2002 και μετά, το οποίο όμως δεν διασφαλίζει την επιζητούμενη αποκέντρωση αντί της συγκεντρωτικής δομής που είχε παλαιότερα. Δεν γίνεται μεταφορά εξουσίας προς τη βάση, δηλαδή προς τον εκπαιδευτικό και τους συλλόγους διδασκόντων, αλλά διατηρείται μια ιεραρχημένη δομή ελεγχόμενη από την κεντρική εξουσία, αφού οι Περιφερειακοί Διευθυντές εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι διορίζονται και παύονται από τον Υπουργό. Σ' αυτούς συγκεντρώνεται τώρα, τοπικά μεν αλλά πυραμιδικά, η εξουσία των σχολείων της περιφέρειας. Επίσης, κατακρίνονται από αρκετούς η μεγάλη συγκέντρωση εξουσίας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που ελέγχονται από το Υπουργείο, καθώς και η ποσοτικοποίηση της αξιολόγησης με 17 δείκτες (ανάλογα με τα πρότυπα του Οργανισμού Οικονομικης Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), που αντανακλούν την πλήρη αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Ακόμη, καταργούνται μεν οι μόνιμοι αξιολογητές, αλλά στη θέση τους έρχονται 100 πάρεδροι του Π.Ι. με τους υπεύθυνους των «ομάδων εργασίας» του Κ.Ε.Ε. Αρχίζει η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση, κάτι που είναι ιδιαίτερα θετικό, αλλά με στενό έλεγχο και εποπτεία από

παρέδρους και συμβούλους. Και επίσημα η αξιολόγηση συνδέεται πάλι με μονιμοποίηση και μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη. Φαίνεται ότι υπάρχει πολλύς δρόμος ακόμη για ένα απόλυτα δημοκρατικό και αποδεκτό πλαίσιο αξιολόγησης (Κασσωτάκης 2001, Καββαδίας, 2002, Ναξάκης, 2002, Ματθαίου, 2001).

3.2.2. Το νέο σύστημα αξιολόγησης

Το νέο σύστημα αξιολόγησης που περιγράφεται παρακάτω τέθηκε σε εφαρμογή με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 152/2013. Το πλαίσιο αξιολόγησης που εισάγεται για εφαρμογή στο ελληνικό σχολείο αποτελείται από δύο παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αφορά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδοσχολικά. Η δεύτερη παράμετρος αναφέρεται στην αξιολόγηση όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (διοίκηση σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχίας και των εκπαιδευτικών της τάξης).

Προσωπικά, ως Διευθυντής σε Δημοτικό σχολείο, θα αξιολογηθώ τόσο στα κριτήρια που αφορούν στο διδακτικό μέρος μέσα στην τάξη όπως ακριβώς οι απλοί εκπαιδευτικοί, όσο και στα στοιχεία διοίκησης και εφαρμογής της αξιολόγησης.

Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που συζητείται στη συγκεκριμένη εργασία, και όπως προαναφέρθηκε ενεργοποιήθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, που προβλέπει τη διπλή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: 1) διοικητική, που διενεργείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, και 2) εκπαιδευτική-παιδαγωγική, που υλοποιείται από τους σχολικούς συμβούλους. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται τετραβάθμια περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε κάθε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό: ελλιπής, επαρκής, πολύ καλός και εξαιρετικός. Οι

ποιοτικοί χαρακτηρισμοί αντιστοιχούν σε μια βαθμολογική κλίμακα 0 έως 100: (ελλιπής 0-30, επαρκής 31-60, πολύ καλός 61-80 και εξαιρετικός 81-100).

Στη βάση αυτής της διπλής αξιολόγησης και της τετραβάθμιας περιγραφικής κλίμακας, το Π.Δ 152/2013 προχωράει στη διαίρεση του εκπαιδευτικού και υπαλληλικού έργου σε πέντε διακριτά αξιολογικά πεδία που διαιρούνται σε επιμέρους υποκατηγορίες αξιολογικών κριτηρίων. Πρόκειται για μια μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόζεται και στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπου έχουμε τομείς που εξειδικεύονται σε δείκτες και κάθε δείκτης αποτιμάται σε επιμέρους κριτήρια.

Τη στιγμή που πραγματοποιείται η έρευνα και γράφεται αυτή η εργασία, το νέο σύστημα αξιολόγησης βρίσκεται στο σημείο αξιολόγησης των Διευθυντών των σχολείων ως προς συγκεκριμένους δείκτες. Δεν έχει εφαρμοστεί σε πλήρη ανάπτυξη αλλά έχει ήδη οδηγήσει σε απεργιακές κινητοποιήσεις και αντιδράσεις τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας. Στο νόμο υπ' αριθμό 4250 ΦΕΚ Α 74-26.03.2014 και στο άρθρο 20 που ακολουθεί και καθορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης εμπεριέχονται τα εξής:

Το άρθρο 7 του Π.Δ. 318/1992 αντικαθίσταται ως εξής: Άρθρο 7: Ανώτατα ποσοστά ανά κλίμακα βαθμολόγησης. Τα ανώτατα ποσοστά υπαλλήλων που είναι δυνατόν να βαθμολογούνται με την κλίμακα βαθμών του άρθρου 8 καθορίζονται ως εξής:

α. Με τους βαθμούς 9 έως 10 βαθμολογείται ποσοστό έως και 25 % των υπαλλήλων.

β. Με τους βαθμούς 7 έως 8 βαθμολογείται ποσοστό έως και 60% των υπαλλήλων.

γ. Με τους βαθμούς 1 έως 6 βαθμολογείται ποσοστό 15% των υπαλλήλων.

Το σημείο αυτό, του ορισμού των ποσοστών, αποτέλεσε την κυριότερη αιτία αντιπαράθεσης. Επίσης, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι δε φαίνεται πουθενά στο νόμο η αξιολόγηση να

συνδέεται με κάποια μορφή ανατροφοδότησης ή με διαδικασίες που θα οδηγούσαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

3.3 Επίδραση συστήματος αξιολόγησης

Η εφαρμογή της πρώτης φάσης του συστήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας πυροδότησε αντιδράσεις και απεργιακές κινητοποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την αποτροπή της εφαρμογής της σαν προάγγελο της εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ οι επιμορφώσεις των αξιολογητών που ακυρώθηκαν στην πράξη με απεργιακές κινητοποιήσεις που απέτρεψαν τη δια ζώσης ενημέρωση και εκπαίδευση. Η διαδικασία της ενημέρωσης πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

Η αξιολόγηση, φαίνεται να προκαλεί προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση και επηρεάζει δυσμενώς τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων. Κάποια στιγμή θα ζητηθεί από τους Διευθυντές να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και τότε θα παρουσιαστεί το μεγαλύτερο πρόβλημα μια και η τελική αξιολόγηση έχει συνδεθεί με μισθολογική και βαθμολογική ανέλιξη/εξέλιξη ή στασιμότητα αλλά και σε πιθανή απώλεια της θέσης εργασίας, ανάλογα με το πως θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα από την πολιτεία.

3.4 Αξιολόγηση: ένα κοινό ευρωπαϊκό ζήτημα.

Η αξία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ή συστήματος δεν μπορεί να τεκμηριωθεί όταν δεν υπάρχουν και αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης και κοινώς αποδεκτές διαδικασίες ελέγχου της αποτελεσματικότητάς της. Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία συλλογής και εκτίμησης πληροφοριών σχετικά με το αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή συστήματος, με στόχο την βελτίωση του. Προφανώς, ο βαθμός επίτευξης των προκαθορισμένων

στόχων της εκπαίδευσης δείχνει και την αποτελεσματικότητά της. Μιλώντας, λοιπόν, για ένα σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ουσιαστικά περιγράφουμε το μηχανισμό μέσω του οποίου μετράται και προωθείται η ποιότητα της εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός και ανάπτυξη ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνεται στους στόχους και τις ανάγκες της σύγχρονης παιδείας, προϋποθέτει την εξέταση και τον καθορισμό των βασικών χαρακτηριστικών του, την ιστορική εμπειρία από τις προσπάθειες εφαρμογής αντίστοιχων συστημάτων, αλλά και τις εκπαιδευτικές και τις στρατηγικές εκπαιδευτικές επιλογές που καλείται να υπηρετήσει.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι βασικό μέλημα της κάθε πολιτείας γενικότερα και της Ελληνικής πολιτείας, η οποία υποφέρει από κρίση οικονομικής και κοινωνικής μορφής, ειδικότερα, καθώς διαπιστώνεται ότι μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ενισχυθεί ο εθνικός οικονομικός ανταγωνισμός και η κοινωνική συνοχή. Σε όλες τις χώρες της Ευρώπης η αξιολόγηση της παιδείας και των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με δύο κυρίως παραμέτρους: οικονομική και κοινωνική.

3.4.1. Οικονομική παράμετρος

Σε μια περίοδο μείωσης των εσόδων και των δημόσιων επενδύσεων, η χρηματοδότηση της παιδείας δεν είναι πλουσιοπάροχη. Έτσι, είναι απαραίτητο να αποδεικνύεται ότι οι οικονομικοί πόροι της κυβέρνησης επενδύονται ορθολογικά και επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι. Η συνεχής αξιολόγηση επιβεβαιώνει την καλή λειτουργία του συστήματος, εξασφαλίζει τη διαφάνεια στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και συντελεί στην διατήρηση ενός αξιόπιστου συστήματος αποτελεσματικής εποπτείας.

3.4.2. Κοινωνική παράμετρος

Η ποιότητα της εκπαίδευσης προκαλεί ανησυχία σε πολλές χώρες. Η δημόσια διαμάχη στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών δείχνει ότι το σχολείο έχει χάσει την αξία και τη φήμη του, γι' αυτό και η εποπτεία και αξιολόγηση αποτελούν ευρύτερο κοινωνικό αίτημα. Στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, ο στόχος της ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η δυσκολία εύρεσης εργασίας για τους απόφοιτους και η ανάγκη αύξησης της παραγωγικότητας σε ένα πλαίσιο ταχύτατων τεχνολογικών αλλαγών οδήγησαν στο να δοθεί έμφαση στην μέτρηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας. Το σύνολο, λοιπόν, των χωρών εκφράζει την ίδια ανησυχία: να διατηρήσουν υψηλή ποιότητα και αποτελέσματα παρά την κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων που σχετίζεται με την αύξηση του κόστους της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πρόβλημα, τα διάφορα κράτη προσπάθησαν να δώσουν διαφορετικές λύσεις. Κάποια κράτη επέλεξαν την τυποποίηση των δεξιοτήτων με την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου τύπου αξιολόγησης, ενώ άλλα κράτη προέκριναν την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων ή την ανάθεση σχετικών καθηκόντων σε τοπικές κοινωνικοπολιτικές ενότητες (π.χ. τοπική αυτοδιοίκηση) οι οποίες εφάρμοσαν διαφορετικές μορφές αξιολόγησης. Επομένως, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων ξεπερνά τα εθνικά σύνορα και αποκτά πανευρωπαϊκό χαρακτήρα.

Η ποιότητα κατέστη κεντρικό ζήτημα της Ευρώπης. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η κοινότητα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Πριν από μερικά χρόνια, η Ευρωπαϊκή Ένωση καθόρισε τους στρατηγικούς της στόχους, κυρίως μετά τη Σύνοδο Αρχηγών Κρατών της Λισσαβόνα (2000) για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση και τη Διάσκεψη της Κοπεγχάγης για την επαγγελματική κατάρτιση. Στη στρατηγική που διαμορφώθηκε στη Λισσαβόνα, η Ευρωπαϊκή

Ένωση υιοθέτησε το στόχο να καταστήσει την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά της συστήματα «σημεία αναφοράς για την ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο ως το 2010. Κατόπιν, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2001 υπέδειξε στα κράτη μέλη να αντιμετωπίζουν θετικά τη βελτίωση της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και να υποστηρίζουν την οικοδόμηση συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας που βασίζονται στη διαφάνεια.

3.5. Στοιχεία κλειδιά για ένα επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης

Οι χώρες που έχουν μια πολιτική ανάπτυξης της νέας προσέγγισης για την αξιολόγηση (καθολική προσέγγιση που αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας) έχουν δώσει απαντήσεις στα κενά και στις νέες προκλήσεις που έχουν προκύψει με τις παρακάτω παρεμβάσεις.

3.5.1. Αναπτύσσοντας μια νέα κουλτούρα για την αξιολόγηση

Φαίνεται ότι τα συστήματα αξιολόγησης που προχωρούν είναι εκείνα που συνοδεύονται από μια νέα νοοτροπία αξιολόγησης. Για παράδειγμα, αναφορικά στην εσωτερική αξιολόγηση, εάν τα σχολεία δεν είναι ακόμα ανοικτά στις διαδικασίες αλλαγής και οι δάσκαλοι είναι αρνητικοί στην αλλαγή ως βασική επαγγελματική απαίτηση, μπορεί να αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση το να εξετάσουν την ποιότητα της εργασίας τους. Είναι επιτακτική ανάγκη η συνεργασία των δασκάλων, προκειμένου να παρακινηθούν και να δεσμευθούν οι διευθυντές και το προσωπικό.

3.5.2. Καθορίζοντας ένα ενιαίο μοντέλο έγκυρης αξιολόγησης

Τα προτεινόμενα μοντέλα από κάποιες χώρες είναι χρήσιμα για να προάγουν αυτήν τη νέα νοοτροπία αξιολόγησης για να υποστηρίξουν την απαραίτητη εξέλιξη της μεθοδολογίας. Εάν αυτά τα πρότυπα είναι κώδικες πρακτικής για τις εξωτερικές επιθεωρήσεις και αξιολογήσεις,

είναι γενικά μόνο «οδηγοί» στη διάθεση των εσωτερικών αξιολογητών. Δίνουν, επομένως, τη δυνατότητα στο κάθε σχολείο να καθορίσει το δικό του βηματισμό για τη διαχείριση της ποιότητας και της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Αυτά τα πρότυπα δεν είναι αμετάβλητα, εφόσον η πλειοψηφία αυτών υπόκειται σε αξιολόγηση.

3.5.3. Ο καθορισμός των όρων «ποιότητα» και «δείκτες ποιότητας».

Η ανάπτυξη μιας νέας νοοτροπίας αξιολόγησης και της καθολικής ποιότητας περνά από τον καθορισμό των εννοιών «ποιότητας» και «δεικτών ποιότητας».

Είναι απαραίτητο όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην αξιολόγηση να έχουν κοινή αντίληψη της «ποιότητας». Εάν υπάρχουν παράμετροι, μέτρα σύγκρισης (benchmarks), καθίσταται ευκολότερο να γίνει κατανοητό τι θα μπορούσε να θεωρηθεί πρότυπο. Έτσι εξηγείται η τάση των ανώτερων αρχών να καθιερώσουν έγκυρους καταλόγους κριτηρίων και δεικτών για την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Δικαιολογείται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στις διοικητικές πλευρές ή ζήτημα της νομιμότητας αλλά επιθυμεί να θίξει ποιοτικότερες πλευρές. Γι' αυτές τις πλευρές, τα κριτήρια μπορούν να είναι πράγματι πολύ μεταβλητά και μπορούν να καλύψουν ένα σύνολο πολύ υποκειμενικών στοιχείων και γι' αυτό είναι σημαντικό να τα καθορίσουν. Η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων των σχολείων σε περιφερειακό επίπεδο ή σε εθνικό, η πιθανή σύγκρισή τους, αλλά και η ισότητα των σχολείων μπροστά στην αξιολόγηση, απαιτεί τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι ίδια και οι δείκτες να είναι ίδιοι για όλους.

3.5.4. Αναπτύσσοντας την εκπαίδευση των αξιολογητών

Η κατάρτιση είναι απαραίτητη για τους μη επαγγελματίες αξιολογητές, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης. Είναι πολύ σημαντικό το ότι ο σχολικός ηγέτης εκπαιδεύεται στη φιλοσοφία (ποιοτική αξιολόγηση, συνεχής στρατηγική βελτίωσης) και τις μεθόδους της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην ηγεσία αξιολόγησης, στον τομέα διαχείρισης των δεικτών και στο σχεδιασμό των οργάνων αξιολόγησης, στη διαχείριση των δοκιμών ή των ερωτηματολογίων και στην ανάλυση και την ερμηνεία των στοιχείων. Η κατάρτιση είναι, επίσης, ένας τρόπος για να προάγει τον εσωτερικό βηματισμό της εσωτερικής αξιολόγησης και να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητά του.

Η διαθεσιμότητα σχετικής εκπαίδευσης ποικίλλει ανά τις χώρες. Στην Αγγλία, παραδείγματος χάριν, προβλέπεται εκπαίδευση για τους επικεφαλής καθηγητές και τους προϊσταμένους που είναι μέλη των σχολικών συμβουλίων ώστε να τους βοηθήσουν να εκπληρώνουν το ρόλο τους αποτελεσματικά. Διάφορες αρχές αξιολόγησης παρέχουν ένα σύνολο κατάλληλων εργαλείων για την εφαρμογή της και είναι πολύ χρήσιμα, ιδιαίτερα για την αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας που είναι οι πλέον δύσκολοι τομείς στο να καταγραφούν στοιχεία.

3.5.5. Παρέχοντας εξωτερική βοήθεια στα σχολεία

Είναι προφανές ότι η συνεργασία μεταξύ της αρχής επιθεώρησης/αξιολόγησης και των σχολικών αρχών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική. Εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να εξυπηρετήσουν στη βελτίωση της ποιότητας, πρέπει να υπάρξει μια βοήθεια για την παρακολούθηση των συμπερασμάτων της. Στη Σουηδία, η σουηδική εθνική αρχή οικονομικής διαχείρισης (ESV) ανέλυσε, σε μια έκθεση το 2006, τα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων που πραγματοποιήθηκαν από την εθνική αντιπροσωπεία για την εκπαίδευση και θεωρεί ότι οι επιθεωρήσεις δεν έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική ανάπτυξη. Οι υπεύθυνοι της έρευνας δήλωσαν ότι ήταν επιθυμητή η υποστήριξη μετά από την

επιθεώρηση. Η ESV θεωρεί ότι τα σχολεία δεν μπορούν από μόνα τους να επιφέρουν τις απαραίτητες αλλαγές.

3.5.6. Παρέχοντας οικονομική στήριξη

Σε μερικές χώρες, η τάση είναι τώρα να προωθηθεί η αυτοαξιολόγηση και η ποιοτική διαχείριση με την παροχή κινήτρων. Στη Δανία, για παράδειγμα, οι φορείς που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εκπληρώσουν τους συγκεκριμένους πολιτικούς στόχους προκειμένου να λάβουν τις καθορισμένες οικονομικές επιχορηγήσεις. Το Δανικό Υπουργείο Παιδείας διευκρινίζει τους τομείς ποιοτικής προτεραιότητας και προσφέρει στους συγκεκριμένους φορείς πρόσθετη χρηματοδότηση εάν επιτυγχάνουν τους στόχους που τίθενται σε αυτούς τους τομείς. Στο τέλος του χρόνου, τα σχολεία της χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να τεκμηριώσουν ότι εκπλήρωσαν τις τοπικές ποιοτικές δραστηριότητες που είχαν αναλάβει, προκειμένου να απελευθερωθούν οι επιχορηγήσεις ποιότητας. Η τεκμηρίωση πρέπει να δημοσιευθεί στον ιστοχώρο του οργανισμού, και μια αναφορά πρέπει να σταλεί στο Υπουργείο. Το 2004, το Υπουργείο καθόρισε τέσσερις τομείς προτεραιότητας σχετικούς με την ποιότητα:

1. Συστηματική ποιοτική ανάπτυξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία της χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας συγκεκριμένα στην ικανότητα και την ευελιξία.
2. Στρατηγική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των δασκάλων, που στοχεύει στη δραστηριοποίησή τους, προκειμένου να ανανεώσουν τις επαγγελματικές δεξιότητές τους και να αξιοποιήσουν τις νέες μορφές διδασκαλίας και εργασίας.
3. Η επαγγελματικοποίηση της σχολικής διαχείρισης.
4. Η ενίσχυση της επαφής των ιδρυμάτων με τις επιχειρήσεις και την τοπική κοινωνία.

Στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το Φινλανδικό σύστημα έχει καθιερώσει ένα

σύστημα χρηματοδότησης που στηρίζεται στην επίτευξη στόχων ποιότητας, στο οποίο οι ποιοτικές επιδόσεις των σχολείων που αξιολογούνται με τη χρήση προκαθορισμένων δεικτών, παίζουν ρόλο στη χρηματοδότησή τους.

3.5.7. Συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία.

Η προώθηση αυτής της συνεργασίας οργανώνεται γενικά από την κεντρική εξουσία, μέσω συναντήσεων, φόρουμ, διαδίκτυο. Σκοπός της συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία είναι η ανάπτυξη καλύτερων πρακτικών.

3.6 Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών

3.6.1. Γενικές Τάσεις

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι διαδικασία που συναντάται στο σύνολο των κρατών της Ε.Ε. Για παράδειγμα, στη Δανία, Σκωτία και Σουηδία, χώρες που έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δεν προβλέπεται ατομική διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αφού έχουν καταλάβει τη θέση τους. Κάποια συστήματα προβλέπουν ότι ο επικεφαλής του σχολείου αξιολογεί την εργασία των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του ως συντονιστής (π.χ. Δανία, Αυστρία). Σε αυτά τα κράτη, η αξιολόγηση έχει τη μορφή συμβουλευτικής συζήτησης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του διευθυντή. Για παράδειγμα, στη Φινλανδία δεν προβλέπεται ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή του έργου του. Τα περισσότερα, όμως, σχολεία εφαρμόζουν συγκεκριμένο σύστημα ποιότητας το οποίο προβλέπει ετήσιες συζητήσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού για την εξέλιξη και για την πορεία και επαγγελματική εξέλιξη του τελευταίου. Ως γενική τάση,

πάντως, διαπιστώνεται πως η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ατονεί και ενσωματώνεται στη γενικότερη αξιολόγηση του σχολείου, εκτός περιπτώσεων όπως: αξιολόγηση πριν κάποιου είδους προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη.

3.6.2 Μέθοδοι που εφαρμόζονται

Η αξιολόγηση μπορεί να έχει εσωτερικό χαρακτήρα (από τον διευθυντή ή όργανο διοίκησης του σχολείου, όπως στην Αγγλία και την Ολλανδία) ή να γίνεται από εξωτερικό επιθεωρητή (Γαλλία, Ιρλανδία). Η τάση, πάντως, είναι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από κάποιο φορέα με στόχο τη διευκόλυνση του διευθυντή που έχει την τελική ευθύνη (Αυστρία). Η συνήθης μορφή είναι μέσω συνεντεύξεων με τον εκπαιδευτικό αλλά και παρατήρησης της διδασκαλίας του στη τάξη. Πολύ σπάνια, μαθητές ή γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης αυτής. Εξαίρεση αποτελεί η Πολωνία και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ολλανδίας όπου γονείς και μαθητές συμμετέχουν μέσω της ερευνητικής μεθόδου της συνέντευξης).

3.6.3. Οι επιπτώσεις της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση μπορεί να καταλήγει σε κάποιες διαπιστώσεις και σχόλια ή ακόμη και σε κάποιου είδους βαθμολόγηση (Πολωνία και Γαλλία). Συνήθως, η αξιολόγηση βοηθά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (π.χ. πρόταση για προαγωγή) ή απλά την εκτίμηση της απόδοσης που μπορεί να οδηγεί σε συμβουλευτικές παραινέσεις σχετικά με πιθανή αλλαγή των μεθόδων, πρόσθετη εκπαίδευση/επιμόρφωση. Σε μερικές περιπτώσεις, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να παίξουν ρόλο στην αμοιβή ή τις γενικότερες απολαβές (Τσεχία, Αγγλία και Ολλανδία) και σε περιπτώσεις προφανούς ανεπάρκειας ή διαπίστωσης σοβαρού προβλήματος, μπορεί να εφαρμοσθούν ποινές όπως επίπληξη, προσωρινή παύση ή και απόλυση.

3.6.4. Τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες.

1. Τσεχία

Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, επαγγελματική) αξιολογούνται από τους διευθυντές, χωρίς όμως σαφή και αντικειμενικά κριτήρια και μεθόδους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να παίξουν ρόλο στη λήψη πρόσθετου επιδόματος επί της κανονικής αμοιβής.

2. Γερμανία

Η επαγγελματική επίδοση του εκπαιδευτικού εξετάζεται πριν την οποιαδήποτε αλλαγή της δημοσιοϋπαλληλικής υπηρεσιακής κατάστασής του, όπως, για παράδειγμα, στη περίπτωση προαγωγής του. Σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια προβλέπεται επιπλέον αξιολόγηση σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σε κάθε περίπτωση, ο αρμόδιος Υπουργός εκδίδει απόφαση στην οποία ορίζεται το πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης, όπως ποιος διενεργεί την αξιολόγηση, με ποιο σκοπό, τα κριτήρια και η διαχείριση των αποτελεσμάτων αυτής. Συνήθης πρακτική, πάντως, είναι να γίνεται από το διευθυντή του σχολείου μέσω παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη και τη σύνταξη έκθεσης που περιλαμβάνει αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου, της μεταδοτικότητας, της επαγγελματικής συμπεριφοράς. Πέραν της γενικής διαπίστωσης για την επίδοση του εκπαιδευτικού, η έκθεση αξιολόγησης περιλαμβάνει και πρόταση για την επαγγελματική εξέλιξή, ανέλιξή του.

3. Γαλλία

Επιθεωρητές σε εθνικό επίπεδο είναι κυρίως οι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται κατά μέσο όρο κάθε τέσσερα χρόνια, παρ' όλο που αυτό εξαρτάται αρκετά από την περιοχή και τη διαθεσιμότητα του επιθεωρητή, ο οποίος, κατά μέσο όρο, αντιστοιχεί σε περίπου 350 εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συχνά ζητούν οι ίδιοι την αξιολόγηση ως μέσο προώθησης της επαγγελματικής τους καριέρας, καθώς οι επιθεωρητές είναι τυπικά οι άμεσα ιεραρχικά ανώτεροί τους. Ο Επιθεωρητής αξιολογεί κάθε εκπαιδευτικό με βαθμολογία που βασίζεται στην εκτίμηση τόσο παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών αλλά και διοικητικών κριτηρίων. Η επίσημη αξιολόγηση συντίθεται από ένα «διδακτικό» βαθμό (με άριστα το 60) ο οποίος δίνεται από τον Επιθεωρητή και ένα «διοικητικό» βαθμό (με άριστα το 40) που δίνεται από το διευθυντή βάσει κριτηρίων όπως απουσίες, ακρίβεια, κύρος, επίδραση στους μαθητές. Στην πράξη, η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μικρή σημασία στην εξέλιξή τους, και μόνο στην περίπτωση εμφάνισης σοβαρού προβλήματος.

4. Ιρλανδία

Στην Ιρλανδία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με δύο διαφορετικούς τρόπους: ατομική αξιολόγηση και πρακτική αξιολόγηση. Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από επιθεωρητή ο οποίος ετοιμάζει ξεχωριστή αναφορά για τον καθένα. Η πρακτική αυτή έχει μακριά παράδοση στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιθεωρητές είναι αυτοί που εξετάζουν το έργο των καθηγητών ανά εκπαιδευτικό αντικείμενο. στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου όπου ένα σύνολο διαφορετικών παραμέτρων της σχολικής κοινότητας εκτιμάται και αξιολογείται. Αυτού του είδους η αξιολόγηση είναι που αποκτά βαρύτητα με το πέρασμα του χρόνου. Η αξιολόγηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές δεν έχει καμία επίδραση στις απολαβές του. Αν διαπιστωθεί σοβαρή ανεπάρκεια, ακολουθούν προειδοποιήσεις, επιπλήξεις και περαιτέρω έλεγχοι. Αν δεν διαπιστωθεί βελτίωση,

ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστεί παύση ή/και απόλυση αν και ο αριθμός τέτοιου είδους φαινομένων είναι ελάχιστος.

5. Ολλανδία

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται από τα Σχολικά Συμβούλια τα οποία και έχουν την πλήρη ευθύνη διαχείρισης προσωπικού σε θέματα επιλογής, εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει δύο ειδών συνεντεύξεις. Η πρώτη αφορά στην επαγγελματική επίδοση, όπου η συζήτηση με τον διευθυντή του σχολείου ή κάποιον άλλο υπεύθυνο αφορά σε θέματα επαγγελματικής επάρκειας, δυνατοτήτων, προοπτικών εξέλιξης. Η δεύτερη αφορά στον απολογισμό της περιόδου που πέρασε και την αξιολόγησή της. Σύμφωνα με σχετική έρευνα του 2005, συνεντεύξεις για την επαγγελματική επίδοση γίνονται περίπου κάθε δύο χρόνια και οι πληροφορίες βαθμολογούν την απόδοση του εκπαιδευτικού, ενώ λαμβάνεται, επίσης, υπόψη η γνώμη των συναδέλφων του αλλά και των μαθητών. Συνεντεύξεις απολογισμού και ανασκόπησης για την περίοδο που πέρασε γίνονται συνήθως μια φορά το χρόνο και συχνά συνδυάζονται με την συνέντευξη επαγγελματικής επίδοσης. Τα κριτήρια που αξιολογούνται περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση προς τους συναδέλφους και την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συχνά οι Διευθυντές των σχολείων αξιοποιούν μετρήσιμους δείκτες απόδοσης, τόσο για κάθε εκπαιδευτικό, όσο και για το σύνολο του προσωπικού. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις για κάθε εκπαιδευτικό υπάρχει ένα «προφίλ επάρκειας» το οποίο αποτυπώνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και χρησιμοποιείται έντονα στην αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να έχουν άμεσες επαγγελματικές συνέπειες. Για το προσωπικό με μη μόνιμη θέση εργασίας, τα αποτελέσματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συνέχιση, διακοπή ή μονιμοποίηση

της θέσης εργασίας. Καθώς τα σχολικά συμβούλια έχουν την ευθύνη διαχείρισης του προϋπολογισμού του σχολείου, συχνά η αξιολόγηση έχει και οικονομικές συνέπειες με τη μορφή κάποιου πρόσθετου επιδόματος ή άλλου είδους απολαβής.

6. Πολωνία

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αξιολογούνται από το Διευθυντή του σχολείου, με πρωτοβουλία των ίδιων, των περιφερειακών αρχών, του σχολικού συμβουλίου ή του συμβουλίου των γονέων. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, μπορεί να ζητηθεί και η γνώμη των επίσημων οργάνων της μαθητικής κοινότητας. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται εντός τριών μηνών από την υποβολή του αντίστοιχου αιτήματος και δεν μπορεί να επαναληφθεί σε διάστημα μικρότερο του ενός χρόνου. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική και καταλήγει σε ένα γενικό συμπέρασμα για την επίδοση του εκπαιδευτικού με τρία χαρακτηριστικά: πολύ καλός, καλός, ανεπαρκής.

Αξιολόγηση των επαγγελματικών προσόντων γίνεται από το διευθυντή σε περίπτωση επικείμενης προαγωγής (εκπαιδευόμενοι ή μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί) λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό υλοποίησης ενός σχεδίου επαγγελματικής εξέλιξης που έχει διαμορφωθεί. Στις περιπτώσεις αυτές, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η άποψη των γονέων. Το αποτελέσματα αξιολόγησης δεν έχουν διαβαθμίσεις, μπορεί να είναι μόνο θετικά ή αρνητικά. Σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει επανεξέταση, εντός 14 ημερών, από ανώτερη παιδαγωγική εποπτική αρχή, της οποίας η απόφαση είναι οριστική και αμετάκλητη.

7. Ισπανία

Σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο που ισχύει από το 2002 (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE - Organic Act on the Quality of Education), προβλέπεται ως βασική αρχή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Με σκοπό την βελτίωση των πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, οι υπεύθυνοι εκπαίδευσης των αυτόνομων κοινοτήτων (περιφερειών) είναι υποχρεωμένοι να οργανώνουν σχέδια για την αξιολόγηση της διδασκαλίας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με έμφαση στον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους. Τα σχέδια για την αξιολόγηση του τρόπου διδασκαλίας προβλέπουν την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, την επιμόρφωση, την έρευνα και την καινοτομία. Επίσης, τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη για τις υπηρεσιακές μετακινήσεις και προαγωγές.

8. Ιταλία

Στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του δεν προβλέπεται, εκτός της πρώτης δοκιμαστικής περιόδου πρόσληψης του εκπαιδευτικού. Εξαίρεση αποτελούν οι εξής δύο περιπτώσεις:

1. αξιολόγηση που προκαλείται από το διευθυντή του σχολείου και αποβλέπει στην εξέταση της παύσης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, όταν διαπιστωθεί προφανής ανικανότητα και αδυναμία άσκησης των καθηκόντων.
2. αξιολόγηση μετά από αίτηση του εκπαιδευτικού για την αξιολόγησή του από σχολικό συμβούλιο.

4.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ

4.1 Ορισμός του άγχους

Για να ορίσουμε το άγχος, μπορούμε να το θεωρήσουμε σαν το συναίσθημα που εκδηλώνεται σαν αποτέλεσμα της αδυναμίας. Σύμφωνα με τον McGrath (1970) το άγχος αφορά στην αδυναμία ανταπόκρισης του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, ιδιαίτερα όταν το άτομο αυτό, θεωρεί ότι η αδυναμία του αυτή θα έχει σοβαρές συνέπειες για το ίδιο, (Κάντας, 1995). Οι Maes, Vingerhoets και Van Heck (1987) ορίζουν το άγχος ως μία κατάσταση έλλειψης ισορροπίας που προκύπτει από μία πραγματική ή αντιλαμβανόμενη ανισότητα μεταξύ των απαιτήσεων του περιβάλλοντος και της ικανότητας αυτού του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές. Το άγχος αποτελεί ένα μέρος της καθημερινότητας και μια φυσιολογική αντίδραση κάθε ζωντανού οργανισμού και, φυσικά, του ανθρώπινου. Στα ζώα, το άγχος συναντάται σε καταστάσεις που συνδέονται με την επιβίωσή τους και εκδηλώνεται με τη φυγή ή την επίθεση στον εχθρό. Στον άνθρωπο, το άγχος δημιουργείται από διάφορες αγχογόνες καταστάσεις που συναντά το άτομο στο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά. Το κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά στις πιέσεις που δέχεται από το περιβάλλον, συνεπώς οι ίδιες καταστάσεις μπορεί για μερικούς να είναι αγχογόνες ενώ για άλλους όχι.

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το άγχος και οι άνθρωποι, το εννοούν διαφορετικά, γιατί το βιώνουν με ποικίλους τρόπους (Gold & Roth, 1993). Κατά τον Fisher (1986), το άγχος είναι μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος, ενώ ο Cox (1983) θεωρεί ότι το άγχος εμφανίζεται και συνεχίζει να υπάρχει σε καταστάσεις που αναπτύσσεται η σχέση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον στο οποίο υπάρχει, π.χ. στο επαγγελματικό περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί το επαγγελματικό άγχος. Το επαγγελματικό άγχος είναι οι αγχογόνες εκείνες

καταστάσεις, που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας 1995).

Ο άνθρωπος, στη σύγχρονη εποχή, αντιμετωπίζει όλο και περισσότερες πιεστικές ανάγκες και, συνεπώς, διαρκώς περισσότερο άγχος ή στρες, ιδιαίτερα στο χώρο εργασίας. Η εμφάνιση όλο και περισσότερων ασθενειών, όπως είναι οι νευρώσεις, τα έλκη, οι πονοκέφαλοι, έχει συσχετιστεί με την επίδραση στρεσογόνων παραγόντων. Επιπλέον, πολλές απουσίες από την εργασία οφείλονται στο στρες και όχι σε καθαρά σωματικές ασθένειες (Burke & Richardsen, 1996). Ο ορισμός του στρες εξαρτάται πολύ από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Ο Selye (1956) μίλησε για την αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική κατάσταση και για τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με κάποιον περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα. Το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού, έχει να κάνει με το πως αντιμετωπίζει τη δουλειά του και πως ανταποκρίνεται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις αυτής. Οι Kyriacou & Sutcliffe (Αρέθας, 1998), αναφέρονται σε τέσσερις παράγοντες που συντελούν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών:

1) Η συμπεριφορά των μαθητών.

2) Εργασιακοί παράγοντες (π.χ. μισθός, εξέλιξη/ανέλιξη, έλλειψη εποπτικού υλικού, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων).

3) Η πίεση του χρόνου στην επιτέλεση του έργου τους.

4) Το χαμηλό σχολικό ήθος (πειθαρχία, αξίες επιδόσεις, διοίκηση).

Η σχέση του άγχους με την αξιολόγηση φαίνεται να αντιμετωπίζεται θετικά από κάποιους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει στην έρευνά της η Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου (2013), η αξιολόγηση αποτελεί δυνατό κίνητρο για επένδυση ενέργειας, χρόνου και προσπάθειας στο

κοινωνικό σύνολο του σχολείου. Αποτελεί κίνητρο για ανάληψη, από μέρους του εκπαιδευτικού, πρωτοβουλίας για εμπλοκή ή συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και για εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και καλύτερη προετοιμασία της διδακτικής δραστηριότητας. Το άγχος, με την έννοια αυτή, έχει θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, είναι δημιουργικό άγχος. Στην ίδια εργασία αναφέρεται ότι η επιθεώρηση λειτουργεί ως μέσο που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να περιέλθουν σε απάθεια, αρνητικό συναίσθημα που συνδέεται με το stress του εκπαιδευτικού (Konstantinides-Vladimirou, 2013). Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε στη Δευτεροβάθμια εκπάιδευση της Κύπρου με ερευνητικό δείγμα 12 καθηγητών με 11-20 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και 6 διευθυντές που εργάζονταν σε 6 λύκεια της Κύπρου. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί επιθεωρούνται, για πρώτη φορά, για αξιολόγηση που επιφέρει βαθμολόγηση όταν διανύουν τον ενδέκατο χρόνο υπηρεσίας τους. Επιθεωρούνται με τη μέθοδο της παρατήρησης σε δυο διδακτικές περιόδους και αυτή η πρακτική επαναλαμβάνεται κάθε δυο χρόνια. Η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά σε τέσσερα κριτήρια: 1) επαγγελματική κατάρτιση, 2) επάρκεια στην εργασία, 3) οργάνωση, διοίκηση, ανθρώπινες σχέσεις, 4) γενική συμπεριφορά και δράση.

Ακόμη, στην έρευνα των Κασιμάτη, Γιαλαμά (2003), τα συμπεράσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η έρευνα δημοσιεύθηκε το 2003 και καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, πρότειναν τη δημιουργία ενός ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών που θα συγκροτείται διακομματικά. Όσοι δέχονται την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν, μεταξύ άλλων, ως ευκαιρία για ανατροφοδ ότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη. Η αξιολόγηση συνδέθηκε, μεταξύ άλλων, με

την υποστήριξη των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία, ως προς την αξιοκρατία, και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική επάρκεια και η διδακτική ικανότητα. Πιθανόν να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται διαρκώς και θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα επηρεάσει αρνητικά τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Είδη έρευνας

Οι έρευνες ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούν και τον τρόπο που επεξεργάζονται οι ερευνητές τα δεδομένα για να οδηγηθούν στα συμπεράσματα χωρίζονται σε ποιοτικές και ποσοτικές.

Με την ποιοτική έρευνα που έχει σαν εργαλεία, ανάμεσα σε άλλα, τη μη δομημένη και ημιδομημένη συνέντευξη, την παρατήρηση, τις ομάδες εστίασης, οι ερευνητές δίνουν αξία στα λόγια, παρά στους αριθμούς, και στις απόψεις του δείγματος. Στην περίπτωση της μη δομημένης ή ημιδομημένης συνέντευξης, σκοπός του ερευνητή είναι να αποφύγει να επιβάλει ή να υποβάλει στον ερωτώμενο τις απαντήσεις και γι' αυτό η συνέντευξη δεν έχει αυστηρή δομή. Ο ερευνητής δημιουργεί έναν κατάλογο από ορισμένα σημεία, τα οποία θέλει οπωσδήποτε να καλύψει. Καταγράφει αυτά τα κύρια σημεία έτσι ώστε να αποφύγει να παρασυρθεί από τη συνέντευξη που έχει μορφή αφήγησης και να βγει εκτός θέματος. Τα σημεία αυτά παίζουν το ρόλο ενός χάρτη που υπενθυμίζει στον ερευνητή κάθε φόρα το θέμα του αλλά και το που θέλει να φτάσει, είναι ο οδηγός του ερευνητή.

Με την ποσοτική έρευνα που μπορεί να γίνεται με ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους, οι ερευνητές μετρούν το βαθμό στον οποίο οι πτυχές του προβλήματος και οι καταστάσεις παρουσιάζονται στο δείγμα. Τα αριθμητικά δεδομένα που συλλέγονται, επιδέχονται επεξεργασία με μαθηματικά μοντέλα, στατιστικές μεθόδους. Η στατιστική μέθοδος, συνήθως, χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει ποσοτικά αυτά που αναζητούμε. Στην προκειμένη περίπτωση μια ποσοτική έρευνα θα μπορούσε να μετρήσει ποσοστιαία τη συχνότητα των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών για να υποστηρίξει τα ευρήματα

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιώ ποιοτική έρευνα γιατί με ενδιαφέρει να καταγράψω τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα που προκαλεί η εφαρμογή της αξιολόγησης και να διερευνήσω την αιτία των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στο προγράμμα αξιολόγησης. Θεωρώντας ότι η αλήθεια είναι υποκειμενική, προσπαθώ με την έρευνα αυτή να καταγράψω την αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού για τον ορισμό της έννοιας της αξιολόγησης όπως αυτός την αντιλαμβάνεται και τη στάση του απέναντι στη αναγκαιότητα καθώς και τη σκοπιμότητα εφαρμογής της. Στη συνέχεια, προαπαθώ να καταγράψω πως ο καθένας αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις και στάσεις συνολικά της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα ομαδικά συναισθήματα που προκάλεί η εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στα πλαίσια εφαρμογής του Ποεδρικού Διατάγματος που την έθεσε σε εφαρμογή. Τέλος προσπαθώ να καταγράψω τα ατομικά συναισθήματα του δείγματος και τις πιθανές αιτίες που τα προκαλούν. Προσδοκώ ότι αυτά (συναισθήματα, αιτίες συναισθημάτων) θα αποκαλυφθούν μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης.

5.2. Ερευνητικό Δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από 9 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με προϋπηρεσία από 8 μέχρι 25 χρόνια. Ο λόγος για την επιλογή αυτή είναι ότι δεν έχουν γίνει πρόσφατοι διορισμοί και σπάνια συναντούνται στα σχολεία εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Αποφεύχθηκε ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων για να μη χαθούν τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά που θέλει να καταγράψει η έρευνα και να αποφευχθεί η έννοια του κορεσμού αναφορικά με τις πληροφορίες. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, φαίνονται τα στοιχεία του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο.

Πίνακας 1: Το ερευνητικό δείγμα.

Ερευνητικό Υποκείμενο	Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Φύλο
1	24	ΑΝΔΡΑΣ
2	9	ΓΥΝΑΙΚΑ
3	9	ΓΥΝΑΙΚΑ
4	16	ΓΥΝΑΙΚΑ
5	24	ΑΝΔΡΑΣ
6	8	ΓΥΝΑΙΚΑ
7	16	ΑΝΔΡΑΣ
8	24	ΓΥΝΑΙΚΑ
9	8	ΓΥΝΑΙΚΑ

5.3. Χρόνος – Τόπος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2015. Χρακτηριστικό της έρευνας είναι ότι οι πρώτες 5 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις αρχές Ιανουαρίου και οι επόμενες 4 στο τέλος του μήνα, αφού προηγήθηκαν οι κοινοβουλευτικές εκλογές στην Ελλάδα. Κατά τις εκλογές, εξελέγει κυβέρνηση από το κόμμα που είχε πάρει θέση, όλο τον προηγούμενο καιρό, κατά του συγκεκριμένου τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης και από τις πρώτες εξαγγελίες της νέας ηγεσίας του Υπουργείου, αρμόδιου για την εκπαίδευση, δηλώθηκε ότι σταματάει η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης.

Τόπος της έρευνας είναι το σχολείο όπου υπηρετώ στο Δήμο Πυλαίας Χορτιάτη μια και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σ’ αυτό το σχολείο πληρούν τις προϋποθέσεις της επιλογής του δείγματος. Γι αυτό 9 από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αποτέλεσαν το ενδεδειγμένο δείγμα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το σχολείο βρίσκεται σε ένα προάστιο της Θεσσαλονίκης και λειτουργεί σε ένα συγκρότημα δυο σχολείων. Είναι εξαθέσιο ολοήμερο σχολείο και λειτουργεί με το κλασικό πρόγραμμα. Στο σχολείο φοιτούν 123 μαθητές.

5.4. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν μια αρχική ερώτηση για να προσδιορίσει τα χρόνια προϋπηρεσίας και τρείς ερωτήσεις που αποτέλεσαν το κύριο κορμό της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν και τον κορμό της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

1. Τι είναι για σας αξιολόγηση;
2. Ποιά συναισθήματα προκαλεί η επικείμενη αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς;
3. Τι συναισθήματα προκαλεί σε σας προσωπικά η επικείμενη αξιολόγηση;

5.5. Μέθοδοι έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία καταγράφηκε πρώτα στο σκληρό δίσκο του φορητού μου υπολογιστή και στη συνέχεια ακολούθησε απομαγνητοφώνηση και μετατροπή του ηχητικού λόγου σε κείμενο με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν μικρές βοηθητικές ερωτήσεις που βοήθησαν την έκφραση του ομιλητή και την συνέχιση της συζήτησης.

Αναφορικά σε θέματα ηθικής, οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα ενημερώθηκαν γραπτά, με επιστολή (Παράρτημα 1) και προφορικά για το σκοπό της και για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα του περιεχομένου της συνέντευξης και ότι τα δεδομένα της επεξεργασίας καθώς και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα είναι στη διάθεσή τους για έλεγχο. Επίσης έδειξαν εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου λόγω της συνεργασίας που έχουμε αναπτύξει δουλεύοντας από κοινού στον ίδιο χώρο τα τελευταία 4 χρόνια.

5.7. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων επεξεργάστηκαν με κωδικοποίηση. Κωδικοποιήθηκαν τα συναισθήματα για τα οποία γίνεται διερεύνηση και σε κάθε συνέντευξη διερευνήθηκε αν αναφέρονται αυτά τα συναισθήματα ή αν αναδύονται από το λόγο χωρίς παρερμηνείες και αποτέλεσαν θεματικές ενότητες που στην ουσία δηλώνουν τα συναισθήματα που αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες.

Τυπώθηκαν τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση και με διαφορετικά χρώματα σημειώθηκαν οι λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα. Έγινε αντιπαραβολή και σημειώθηκαν οι συγκεντρώσεις των συγκεκριμένων λέξεων στη συνέχεια έγινε αναζήτηση για αναφορές στις αιτίες που προκαλούν τα συναισθήματα στα οποία γίνεται αναφορά. Για παράδειγμα, η λέξη άγχος αναφέρεται σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις. Λέξεις όπως φόβος, ανασφάλεια παρουσιάζονται στις περισσότερες συζητήσεις.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση «τι είναι για σας αξιολόγηση;» απαντήθηκαν με λέξεις όπως: απαραίτητη διαδικασία, χρήσιμη διαδικασία, δείχνοντας πως κατά βάθος στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εφαρμογή της αξιολόγησης μια διαδικασία απαραίτητη και χρήσιμη. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώθηκαν όλα τα στοιχεία για να ολοκληρωθεί η επεξεργασία.

5.8. Διαδικασία έρευνας

Εννέα εκπαιδευτικοί, 3 άντρες και 6 γυναίκες, με 8 έως και 24 χρόνια υπηρεσίας έδωσαν συνέντευξη αφού πρώτα ενημερώθηκαν για το πλαίσιο της εργασίας στο οποίο με τις απαντήσεις τους συμμετέχουν και το θέμα που αφορούσε στη συνέντευξη. Προσήλθαν

εθελοντικά μετά από τη σχετική ενημέρωση και οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές σε περιορισμένο χώρο και στον ελεύθερό τους χρόνο και έγιναν σε ένα κενό γραφείο κοντά στο σχολείο.

Το ηχητικό περιεχόμενο είναι αποθηκευμένο σε ψηφιακό αρχείο και το περιεχόμενο της απομαγνητοφώνησης παρατίθεται στο παράρτημα 2 της εργασίας της οποίας αποτελεί και το προσάρτημα 2.

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί αναφέρονται οι διατυπώσεις που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στις απαντήσεις των ερωτήσεων της συνέντευξης και γίνεται προσπάθεια αποκωδικοποίησης

Ερώτηση 1: Τι σημαίνει για σας η αξιολόγηση;

Στη ερώτηση αυτή μερικοί είπαν ότι, η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διαδικασία, θετική διαδικασία, έναυσμα για αυτοβελτίωση και εργαλείο για ενίσχυση της αυτογνωσίας. Σε μια περίπτωση, η αξιολόγηση ορίστηκε σαν μια μέθοδος που ακολουθείται για να ξεχωρίσουν οι ικανοί από τους λιγότερα ικανούς. Συγκεκριμένα μέσα από τις απαντήσεις δηλώνεται ότι η αξιολόγηση, καταρχήν σαν διαδικασία, είναι θετικά αποδεκτή.

Η επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων όσον αφορά το πρώτο αυτό ερώτημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όχι μόνο δεν είναι αντίθετοι οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά στο σύνολό τους θεωρούν την αξιολόγηση ως ένα απαραίτητο εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, την αναβάθμιση του μαθήματος καθώς, επίσης, και σαν εργαλείο αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού. Αυτό απορρίπτει τυχόν υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν την αξιολόγηση. Οι ενστάσεις που δικαιολογούν την αρνητική στάση κατά την προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης αφορούν στο σκέλος ότι η επιχειρούμενη εφαρμογή της συνδέθηκε με την προσπάθεια της κυβερνητικής ηγεσίας να χρησιμοποιηθεί η χρήσιμη και επιθυμητή αυτή διαδικασία, σύμφωνα με τα λεγόμενα του δείγματος, σαν εργαλείο τιμωρίας και απώλειας θέσεων εργασίας και σαν μέσο πίεσης και απειλής.

Προϋπόθεση για να λειτουργήσει η αξιολόγηση, σύμφωνα πάντα με το δείγμα, είναι να έχει σαν σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, να γίνεται από αδιάβλητους κατάλληλα εκπαιδευμένους αξιολογητές, και να προβλέπει διαδικασίες ανατροφοδότησης και παροχής ευκαιριών βελτίωσης.

Στη συνέχεια, οι επόμενες δύο ερωτήσεις έγιναν για να διερευνηθούν οι αιτίες που οδήγησαν την εκπαιδευτική κοινότητα στις αντιδράσεις όπως αυτές εκδηλώθηκαν και εκφράστηκαν μέσα από τα συλλογικά όργανα και συνοδεύτηκαν από τις απεργιακές κινητοποιήσεις, τις στάσεις εργασίας, τα συλλαλητήρια και τις αρνητικές αποφάσεις συλλόγων διδασκόντων, ως αντίδραση στην προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης.

Ερώτηση 2: Ποιά συναισθήματα προκαλεί η επικείμενη αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς;

Στη δεύτερη ερώτηση, ποια συναισθήματα αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς γενικά, επαναλαμβάνονται στις απαντήσεις τα ακόλουθα συναισθήματα: φόβος, άγχος, αγωνία, αβεβαιότητα, οργή, αρνητισμός και καχυποψία. Επίσης, επισημαίνεται η διατάραξη των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων μέσα στους συλλόγους διδασκόντων. Τα συναισθήματα αυτά αποδίδονται στην έλλειψη σωστής πληροφόρησης, τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη διαθεσιμότητα και την απώλεια θέσεων εργασίας, καθώς και με την υποψία για το διαβλητό της διαδικασίας. Σε μια συνέντευξη αναφέρεται η αξιολόγηση με τον όρο παραδειγματική τιμωρία και αυτός ο χαρακτηρισμός εξηγεί και δικαιολογεί τα συναισθήματα που η αξιολόγηση προκαλεί στους εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, η εφαρμογή της αξιολόγησης κρύβει τιμωρητική διάθεση, που σε συνδυασμό με την βεβαιότητα ότι η

διαδικασία δεν είναι αξιοκρατική και αδιάβλητη, αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς με αρνητικά συναισθήματα όπως: άγχος, φόβος, αβεβαιότητα, αγωνία, αγανάκτηση. Τα συναισθήματα αυτά οδήγησαν και στις ανάλογες αντιδράσεις (π.χ. απεργιακές κινητοποιήσεις) των εκπαιδευτικών. Τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών πηγάζουν όχι από την αναγκαιότητα της διαδικασίας αλλά από τον αδιευκρίνιστο σκοπό που επιλέγηκε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία. Σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ενημερωμένοι ακριβώς για την αξιολόγηση. Η ενημέρωση είναι απαραίτητη για την αποδοχή νέου συστήματος αξιολόγησης.

Ερώτηση 3: Τι συναισθήματα προκαλεί σε σας προσωπικά η επικείμενη αξιολόγηση;

Στην τρίτη ερώτηση «Τι συναισθήματα προκαλεί σε σας προσωπικά η αξιολόγηση;», που είχε ως σκοπό να εκφράσει ο εκπαιδευτικός τα προσωπικά του συναισθήματα. επανέρχεται η έκφραση των ίδιων συναισθημάτων όπως στη δεύτερη ερώτηση. Εδώ πάλι τα συναισθήματα περιγράφονται με τις λέξεις: άγχος, φόβος , θυμός και αγανάκτηση. Σε μια περίπτωση η αξιολόγηση συνδέεται καθαρά με το μέλλον της οικογένειας αν οδηγήσει σε απώλεια της θέσης εργασίας και ανεργία.

Στην ερώτηση αυτή, καταγράφηκε η μεταστροφή των συναισθημάτων μετά τις εκλογές σε συνδυασμό με το πάγωμα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Στις συνεντεύξεις που έγιναν μετά τις εκλογές, στα προσωπικά συναισθήματα δεν φαίνεται ο φόβος και οι απαντήσεις είναι πιο αισιόδοξες. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση όπως προσπάθησε να επιβληθεί συνδέθηκε και αυτή τη φορά με συγκεκριμένες πολιτικές όπως αυτές εκφράζονταν από την πλειοψηφία της βουλής και πως για να γίνει αποδεκτή μια διαδικασία αξιολόγησης δεν θα πρέπει να είναι μόρφωμα μιας χρονικά τυχαίας πλειοψηφίας αλλά αποτέλεσμα στρατηγικής πολιτικής

που θα χαραχτεί διακομματικά και θα προωθεί τη βελτίωση της εκπαίδευσης συνδυάζοντας την ενδυνάμωση και την αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευτικών. Μιά διαδικασία για την βελτίωση της εκπαίδευσης και όχι για την επιβολή της κυβερνητικής πειθαρχίας και πίεσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έγινε με σκοπό να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η έρευνα συνέπεσε με τις εκλογές στην Ελλάδα (25.01.2015) και την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού στη διακυβέρνηση της χώρας που αμέσως συνοδεύτηκε από την αλλαγή της στάσης του Υπουργείου απέναντι στον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης. Το πρώτο μέτρο που αφορούσε στην αξιολόγηση, ήταν να ανασταλεί η εφαρμογή της μέχρι μέσα από διεργασίες και επεξεργασία να βελτιωθεί ο τρόπος και ο σκοπός της αξιολόγησης. Στο χρονικό σημείο αυτό, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της τρίτης ερώτησης στις τέσσερες τελευταίες συνεντεύξεις, καταγράφεται άμβλυνση των συναισθημάτων. Δεν αναφέρεται ούτε καταγράφεται σ' αυτές τις περιπτώσεις τόσο έντονα το αίσθημα του άγχους και του φόβου, αισθήματα που καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις που έγιναν πριν τις εκλογές.

Σήμερα, Φεβρουάριος 2015, που ολοκληρώνεται η διαδικασία του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης που άρχισε με την προηγούμενη κυβέρνηση, έχει ανασταλεί από τη νέα κυβέρνηση. Το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων προσανατολίζεται να αναπροσαρμόσει, μετά από διάλογο, το πλαίσιο της αξιολόγησης. Η εργασία αυτή αποτυπώνει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το άγχος τους εξ' αιτίας της αξιολόγησης σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Σκόπιμο θα είναι στην προσπάθειά της η

πολιτική ηγεσία πριν προχωρήσει στην εκ νέου εφαρμογή μιας νέας διαδικασίας αξιολόγησης να λάβει υπ' όψιν της τα πιο κάτω πορίσματα, όπως αυτά έχουν προκύψει από την έρευνά μου:

1. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση σαν μια διαδικασία αυτοβελτίωσής τους.
2. Επιθυμούν να είναι μια αδιάβλητη διαδικασία με δίκαιους υπερκομματικούς αξιολογητές.
3. Να είναι μια διαδικασία που θα λειτουργεί παράλληλα με δομές επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης.
4. Να μη χρησιμοποιηθεί σαν διαδικασία εκβιασμού και εργαλείο για εύκολη απώλεια της θέσης εργασίας.
5. Να πληρεί όλες τις προϋποθέσεις εκείνες που θα εξασφαλίσουν ότι δεν θα είναι μια ακόμα πηγή άγχους για τους ήδη συναισθηματικά επιβαρημένους εκπαιδευτικούς.

Τα πορίσματα της έρευνάς αυτής συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Κασιμάτη, Γιαλαμά (2003). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Οι λέξεις που δηλώνουν τα συναισθήματα που προκαλεί η εφαρμογή της αξιολόγησης συνοψίζεται στις λέξεις: άγχος, αναξιοκρατία, έλεγχος, κομματικότητα, κριτήρια, σκοπιμότητα, υποκειμενικότητα.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία αποδεκτή και επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά για να εδραιωθεί στη συνείδησή τους σαν μια διαδικασία που θα στοχεύει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

Εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων του σχολικού συστήματος και όλων των μέσων που συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό έργο. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης να προωθεί εκπαιδευτικές διαδικασίες βελτίωσης των σχολείων, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να υποστηρίξει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών αναφορικά με το πλαίσιο αξιολόγησής τους. Δεν είναι δυνατή η αξιολόγηση όταν πολιτεία και εκπαιδευτικοί αισθάνονται και συμπεριφέρονται ως αντίπαλα μέρη εξαιτίας της αξιολόγησης.

Οι σκοποί, τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να έχουν ευθυγραμμισθεί με τους ευρύτερους σκοπούς της εκπαίδευσης. Να καθοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός της αξιολόγησης, οι άξονες αναφοράς, τα ειδικά κριτήρια, οι μέθοδοι, οι τεχνικές, οι διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν. Αυτά όλα θα πρέπει να προκαθορίζονται μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, να είναι γνωστά και αποδεκτά από την αρχή.

Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να ολοκληρώνεται με την άμεση ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, συνδεδεμένη άμεσα με το σύστημα επιμόρφωσης, προκειμένου να αντισταθμίζονται οι ελλείψεις που διαπιστώθηκαν με την αξιολόγησή του.

Για να λειτουργήσει σωστά ως αξιολογούμενος ένας εκπαιδευτικός πρέπει και ο αξιολογητής να αξιολογείται από κάποιους άλλους και από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Να ισχύει δηλαδή η αρχή της αμφιδρομικότητας.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να είναι τέτοιες που να εξασφαλίζουν το σεβασμό στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, να καλλιεργούν την ανεξαρτησία μέσα από τη συνέπεια, τη συνυπευθυνότητα, την ομαδικότητα και τη συμμετοχή. Επίσης, να προασπίζεται η αξιοπρέπεια και η ακεραιότητα του εκπαιδευτικού και να αποφεύγονται ενέργειες που τον μειώνουν ή τον διασύρουν.

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να σχετίζεται με τη βαθμολογική και μισθολογική προαγωγή του εκπαιδευτικού. Για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, πρέπει πρώτα να αποκατασταθεί η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία και την εκπαιδευτική κοινότητα, δεδομένου ότι η δυσπιστία και η καχυποψία είναι διάχυτες στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Και, τέλος, η αξιολόγηση, για να γίνει αποδεκτή στον παιδαγωγικό της ρόλο, απαιτεί πειστικότητα, εγκυρότητα, αξιοπιστία, αξιοκρατία και δικαιοσύνη τόσο στις προθέσεις, τις διαδικασίες, τα κριτήρια, τα αντικείμενα και τους σκοπούς της, όσο και στα πρόσωπα που θα την εφαρμόσουν.

8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και ήταν δύσκολο γιατί ο χρόνος αυτός αποτελούσε μέρος της ξεκούρασής τους (διάλειμμα, κενή περίοδος), .

Η συνέντευξη δεν ήταν και τόσο αυθόρμητη. Τα υποκείμενα είχαν ενημερωθεί για την πρόθεση να συμπεριλάβω και να επεξεργαστώ στην εργασία μου τις απόψεις τους, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης. Γνωρίζοντας το θέμα της έρευνας, ίσως να προσπάθησαν να κάνουν κάποια προετοιμασία για τις απαντήσεις τους.

Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη, προηγήθηκε συζήτηση για να ξεκαθαριστεί από μέρους μου ότι, οι συμμετοχή τους στην εργασία μου και οι απαντήσεις τους δεν πρόκειται να παίξουν κανένα ρόλο στην διαδικασία της προσωπικής τους αξιολόγησης καθώς είμαι ο άμεσος διοικητικός τους προϊστάμενος.

Η συμμετοχή τους στη διαδικασία της έρευνας τους έδωσε την ευκαιρία να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και τις επιφυλάξεις τους απέναντι στην αξιολόγηση και ίσως αυτό να αποκάλυψε και τα πολιτικά τους πιστεύω.

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης με τη συγκεκριμένη μορφή επηρέασε την προσωπική ζωή και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών προσθέτοντας επιπλέον άγχος.

Είναι καιρός, όπως υποστηρίζει ο Wilkinson (1988), να επιδείξουμε την ίδια ευαισθησία και το ενδιαφέρον που δείχνουμε για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Όπως τονίζει ο Farber (1991) είναι καιρός επιτέλους να καταλάβει η κοινωνία ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την εθνική της προτεραιότητα και θα πρέπει να τους αντιμετωπίζει με σοβαρότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να φροντίσουν να δημιουργηθεί στα σχολεία ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αισθάνονται επιτυχημένοι, να μπορούν να διαχειριστούν το επαγγελματικό άγχος και το ενδεχόμενο σύστημα αξιολόγησης να κινείται με βάση αυτή τη φιλοσοφία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας που σκοπό είχε να αποκαλύψει τα συναισθήματα που η εφαρμογή της αξιολόγησης προκαλεί στους εκπαιδευτικούς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος στον στη Δημόσια Διοίκηση και συγκεκριμένα στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης εκπονείται εκ μέρους μου μελέτη με τίτλο: «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παράγοντας άγχους»

Η συγκεκριμένη έρευνα που αποτελείται από συνέντευξη επιδιώκει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα αυτό.

Ως εκ τούτου, η συμβολή σας στη μελέτη αυτή με τη συμμετοχή σας στη συνέντευξη αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, διότι χωρίς αυτήν η διεξαγωγή της έρευνας καθίσταται πρακτικά αδύνατη. Η συνέντευξη στην οποία θα σας ζητηθεί να λάβεται μέρος δεν απαιτεί καταγραφή προσωπικών στοιχείων, επομένως η ανωνυμία των συμμετεχόντων είναι δεδομένη. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και συγκεκριμένα για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων της εν λόγω έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο και τη συμμετοχή σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Συνέντευξη: Οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον κορμό της συνέντευξης ήταν 3 όπως αυτές παρουσιάζονται και στο κύριο σώμα της εργασίας.

1. Τι σημαίνει για σας ο όρος «αξιολόγηση»;

---

2. Τι συναισθήματα, κατά τη γνώμη σας, προκάλεσε η επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης στο σύνολο των εκπαιδευτικών;

---

3. Τι συναισθήματα προκαλεί σε σας προσωπικά;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

(Οι αριθμοί μπροστά από τις ερωτήσεις προσδιορίζουν την ερώτηση στην οποία αντιστοιχεί η απάντηση κάθε φορά).

Ερευνητικό υποκείμενο 1

Φύλο : Άνδρας

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 22

1. Η πρώτη ερώτηση είναι να μου πείτε τι είναι η αξιολόγηση για σας, τι αισθάνεστε όταν ακούτε τη λέξη αξιολόγηση, όταν ακούτε τη λέξη αυτή τι έρχεται στο μυαλό σας.

-Για μένα αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διαδικασία αλλά θα πρέπει να εξασφαλίζει ορισμένες προϋποθέσεις. Αυτές είναι οι προϋποθέσεις : να είναι αμερόληπτη, να γίνεται από αποδεκτούς αξιολογητές και να έχει σαν σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, της σχολικής μονάδας.

2. Ποιά συναισθήματα νομίζετε ότι προκαλεί γενικά στους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή ή η προσπάθεια για εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

-Πιστεύω ότι στους περισσότερους εκπαιδευτικούς προκαλεί φόβο, θυμό, αγανάκτηση, αγωνία και αβεβαιότητα. Αυτά τα συναισθήματα φαίνονται από τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και του συνδικάτου ως προς την προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης.

3. Τί συναισθήματα προκαλεί η αξιολόγηση σε σας προσωπικά;

-Σε μένα προσωπικά, προκαλεί αγωνία, φόβο και αβεβαιότητα γιατί όλοι έχουμε παιδιά και όλοι θέλουμε γι' αυτά το μέλλον τους να είναι σίγουρο και βέβαιο δηλαδή να μπορούμε να τους προσφέρουμε τα στοιχειώδη δηλαδή στέγη, τροφή και μόρφωση, τίποτα περισσότερο τίποτα λιγότερο και δεν ξέρω ακόμα πως θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αν θα οδηγήσουν σε βελτίωση ή σε απόλυση. (έχει ξεκαθαριστεί που θα χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση από το υπουργείο;). Δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμα και γι' αυτό υπάρχει ακόμα αυτή η αβεβαιότητα για το μέλλον.

Ερευνητικό υποκείμενο 2

Φύλο: Γυναίκα

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 9

1. τι αισθάνεστε όταν ακούτε τη λέξη αξιολόγηση, όταν ακούτε τη λέξη αυτή τι έρχεται στο μυαλό σας;

-Σαν ιδέα είναι μια θετική διαδικασία για όλες τις δομές,για όλα τα επίπεδα ενός κράτους και το Σχολείο και αρκεί να γίνει με έναν αξιοκρατικό τρόπο και να υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και η κατάλληλη εκπαίδευση για μας.

Θεωρείται δηλαδή σαν μια απαραίτητη διαδικασία. Ναι μεν αλλά κάτω από κάποιες προϋποθέσεις.

2. Ποιά συναισθήματα προκαλεί η αξιολόγηση σε σας προσωπικά; Γίνεται μια προσπάθεια να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς εδώ στην Ελλάδα, αυτή η προσπάθεια ποιά συναισθήματα νομίζετε ότι προκαλεί στους εκπαιδευτικούς;

Στρες, αβεβαιότητα, οργή, φόβο και φαίνεται από τις αντιδράσεις τους.

3. Τί συναισθήματα προκαλεί η αξιολόγηση σε σας προσωπικά;

-Και μένα μου προκαλεί παρόμοια συναισθήματα, δηλαδή άγχος άμα είναι μια αξιοκρατική διαδικασία αυτή που θα ακολουθηθεί,άμα θα είμαι κατάλληλα προετοιμασμένη για να ανταποκριθώ στα κριτήρια στα οποία θα με αξιολογήσουν και τι επιπτώσεις αυτό θα έχει στο μέλλον μου και στην καριέρα μου. Κατά τα άλλα αν ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να προετοιμαστούμε και αν υπάρχει το ενδιαφέρον από μας τότε θα ήταν πράγματι μια θετική διαδικασία που θα βοηθούσε και τι χώρα μας και όλες τις δομές.

Ερευνητικό υποκείμενο 3

Φύλο: γυναίκα

Χρόνια εκπαιδευτικής προυπηρεσίας: 9

1. -Η αξιολόγηση όπως είναι αυτή τη στιγμή;

-Ναι όπως είναι στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή και γενικά για την έννοια αξιολόγηση.

-Αυτή τη στιγμή όπως θέλουνε να την εφαρμόσουνε θεωρώ ότι γίνεται με προχειρότητα και δε γίνεται με το σωστό τρόπο.Και από τη στιγμή που δε γίνεται όπως θα έπρεπε θεωρώ ότι δεν είναι σοβαρή αξιολόγηση με σκοπό να βελτιώσει τη διδασκαλία αλλά ότι είναι κάτι άλλο έτσι για να λένε ότι γίνεται αξιολόγηση ας το πούμε

-Επειδή το αναφέρατε πώς θα έπρεπε να είναι η αξιολόγηση για να είναι αποδεκτή;

-Χμ, πως θα έπρεπε αυτό είναι μια μεγάλη κουβέντα γιατί εγώ, ως Ελλάδα εδώ στη χώρα μου δεν εμπιστεύομαι την αξιολόγηση λόγω των θεσμών επειδή δεν υπάρχει αντικειμενικότητα και αξιοκρατία. Επομένως δεν μπορώ να δεχτώ αξιολόγηση όταν γίνεται σε μένα και όπως ξέρουμε όλοι από τον πιο πάνω μέχρι το πιο κάτω μπαίνουνε με κομματικούς λόγους δεν είναι τόσο αντικειμενικά τα κριτήρια οπότε ξέρω ότι δε θα με αξιολογήσουν αντικειμενικά και όπως πρέπαι

και αυτό το είδαμε από την αξιολόγηση που έγινε στους σχολικούς συμβούλους οιν οποίοι όσοι ήτανε του κόμματος πήραν άριστα και οι υπόλοιποι πήραν χαμηλότερο βαθμό. Από εκεί ξεκινάνε όλα οπότε δε νομίζω ότι δεν είναι αντικειμενική και αξιοκρατική. Αν ήξερα ότι όντως είναι αντικειμενική και αξιοκρατική ίσως να συμφωνούσα πιο εύκολα.

2. -Γενικά στους εκπαιδευτικούς απ'ότι είδαμε από τις αντιδράσεις που ειχαν είναι όλοι αρνητικοί, οι περισσότεροι τουλάχιστον όχι όλοι είναι αρνητικοί, φαντάζομαι επειδή φοβούνται, δεν έχουν ενημερωθεί και νιώθουν όπως εγώ, ότι δεν υπάρχει αξιοκρατία, και μέσα σε 2 - 3 ώρες που θα σε δει ο Σύμβουλος, δεν ξέρω πόσες δεν είναι δυνατόν να φανεί η δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού και αγχώνονται.

3. -Το βασικό όταν άκουσα για την αξιολόγηση, πάρα πολύ άγχος, αγωνία,φόβο και αρχισε να υπάρχει από εκεί που ένιωθα μια ασφάλεια για το επάγγελμά μου άρχισε να υπάρχει μια ανασφάλεια.

Ερευνητικό υποκείμενο 4

Φύλο: άνδρας

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 16

1. -Αξιολόγηση για μένα είναι αναστοχασμός, είναι το έναυσμα για βελτίωση για κάτι καινούριο, για κάτι νέο, είναι η ευκαιρία να γνωρίσω κα΄τι διαφορετικό, να έρθω σε επαφή με τα λάθη μου , να τα ξαναδώ , να τα επεξεργαστώ , να τα βελτιώσωκαι κυρίως να επαναπροσδιορίσω τους στόχους μου.

-Θεωρείτε την διαδικασία απαραίτητη;

-Πιστεύω ότι προσφέρει. Αρκεί να γίνει με σωστό τρόπο.

2. -Η αξιολόγηση προκάλεσε ανάμεικτα συναισθήματα νομίζω, άγχος, στρες,καχυποψία ως προς τον τρόπο που θα γίνει, αγανάκτηση γιατί περιορίζει το πεδίο δράσης των εκπαιδευτικών

και τους υποχρεώνει περιορίζοντας το πεδίο όπου κινούνται και είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς το ενδιαφέρον του κάθε δασκάλου επικεντρώνεται στην ατομική επιτυχία και την προβολή.

3. -Μου προκαλεί άγχος, ανασφάλεια,συναισθηματική συστολή,έχω ενδιασμό για τον τρόπο αξιολόγησης, πιστεύω ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει αλλά να είναι πιο ...

Θα ήθελα να είναι σα βελτίωση και όχι σα παραδειγματική τιμωρία, έτσι τη θεωρώ, ότι, επειδή συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη και με τη θέση εργασίας πιστεύω ότι προκαλεί άγχος και δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό.

Πιστεύω ότι ως προς τα πρόσωπα που θα την κάνουν είναι υποκειμενική και μου προκαλεί ιδιαίτερο άγχος αυτό.

Ερευνητικό υποκείμενο 5

Φύλο: άνδρας

Χρόνια υπηρεσίας: 24

1. -Πιστεύω ότι αξιολόγηση σημαίνει αυτοβελτίωση, να γίνεις καλύτερος και να εξελιχτείς,αυτό είναι.

- Αναφέρεστε στην ατομική αξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

-Και την ατομική αξιολόγηση και της σχολικής μονάδας.

2. -Πιστεύω ότι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν ότι η αξιλόγηση είναι αναγκαία τους διακατέχει όμως ένας φόβος και μια αγωνία γιατί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα υλοποιηθεί υπό το πνεύμα της τιμωρίας κατά μεγάλο βαθμό. Επίσης δε γνωρίζουνε ακριβώς με ποιό τρόπο θα γίνει και με ποιά κριτήρια.

3. - Μου προκαλεί, αγωνία, δυσπιστία και επιφυλακτικότητα γιατί δεν μπορώ να γνωρίζω αν θα είναι αδιάβλητη και αντικειμενική.

Ερευνητικό υποκείμενο 6

Φύλο: γυναίκα

Χρόνια εκπαιδευτικής προυπηρεσίας: 8

-Φέτος το 2015 κλείνω τον όγδοο χρόνο υπηρεσίας.

1. -Μια διαδικασία με την οποία ο αξιολογητής μου αντιλαμβάνετε με βάση κάποια κριτήρια κατα πόσο πετυχαίνω τους στόχους της δουλειάς μου στην καθημερινότητα, στα μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών και σε όλα τα υπόλοιπα που κάνω και βάζω στα παιδια.

-Θεωρείτε πως είναι απαραίτητο να υπάρχει αυτή η διαδικασία;

- Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη γιατί βοηθάει και να είμαι προετοιμασμένη κατά την προετοιμασία των μαθημάτων μου και να εφευρίσκω νέους τρόπους ωστε να γίνομαι καλύτερη στη δουλειά μου και να κινώ το ενδιαφέρον των παιδιών.

2. Ήταν έντονες οι αντιδράσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο μέρος, υπήρξαν αντιδράσεις με απεργίες, συλλαλητήρια,μαλώματα, καυγάδες μέσα στους συλλόγους, υπήρξαν φωνές που λέγανε ότι θα έπρεπε να τη δεχτούμε σαν ένα νέο μέτρο στην καθημερινότητά μας, αλλά υπήρχαν και αυτοί που ήταν αρνητικοί απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή πάνω στην εργασία μας.

3. Ανάμεικτα από τη μια μεριά γιατί οι περισσότεροι έχουμε να αξιολογηθούμε σε φάση εξετάσεων από το πανεπιστήμιο από την άλλη είναι ένα κίνητρο για να εργαστώ περισσότερο στον ελεύθερό μου χρόνο για τη δουλειά μου και να μπορέσω να εμπλουτίσω περισσότερο τις γνώσεις μου. Από την άλλη ο φόβος για το άγνωστο είναι μπροστά σε κάθε άνθρωπο για κάτι καινούριο ως αναφορά τη δουλειά του όπου οι περισσότεροι έχουμε μάθει ειδικά στο δημόσιο

τομέα να είμαστε πιο χαλαροί, επαγγελματίες μεν αλλά πιο χαλαροί χωρίς να έχουμε κάποιο από πάνω μας. Νομίζω ότι μπορεί να μας βοηθήσει αρκεί να γίνει από τους κατάλληλους ανθρώπους που θα έχουν την κατάλληλη κατάρτηση.

Ερευνητικό υποκείμενο 7

Φύλο: άνδρας

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 16

-Θα ήθελα να κάνουμε μια συνέντευξη για το θέμα της αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί σε μια ερευνητική εργασία που κάνω. Αρχίζοντας θα ήθελα να μου πείτε πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε.

- 16 χρόνια.

1. -Για μένα είναι μια μέθοδος για να ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί από αυτούς που είναι λιγότερο ικανοί και δεν αξίζουν να είναι στον κλάδο.

-Είναι μια απαραίτητη διαδικασία ή καλά είναι να μην υπάρχει;

-Είναι μια απαραίτητη διαδικασία.

2. -Αναστάτωση προκάλεσε, φόβο προκάλεσε, αγωνία προκάλεσε, γιατί ακούστηκε και υπήρχε κίνδυνος να χάσουν οι εκπαιδευτικοί τη δουλειά τους. Να τεθούν σε διαθεσιμότητα σε πρώτη φάση και να χάσουν τη δουλειά τους. Συνδέθηκε με τη θέση εργασίας.

3. -Άγχος, και προκάλεσε άγχος γιατί δεν ενημερώθηκα για το πως θα γίνεται, από ποιούς θα γίνεται, αν υπάρχουν οι δικλείδες ασφαλείας και με τι θα συνδέεται τι θα συνεπάγεται, είτε αξιολογηθώ θετικά είτε αρνητικά.

Ερευνητικό υποκείμενο 8

Φύλο: γυναίκα

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 24

1. ΄Η αξιολόγηση έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό έργο και για μένα έχει το νόημα του να γίνω καλύτερη να μπορέσω να βελτιώσω τόσο τις τεχνικές μου της διδασκαλίας όσο και τον τρόπο που προσεγγίζω τα παιδιά και μεταδίδω τις γνώσεις που έχω.
2. -Μεγάλο άγχος, πρώτον για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Για το τι μέλλει γενεσται επειρεάστηκαν λίγο πολύ οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αρχίσαμε να βλέπουμε ο ένας τον άλλο ανταγωνιστικά, το θετικό βέβαια που ίσως προσπαθήσαμε να βρούμε τρόπους να γίνουμε κάπως καλύτεροι είτε προσκομίζοντας κάποια χαρτιά ή διαβάζοντας κάτι επιπλέον.
3. -Όχι νομίζω ότι δεν είχα άγχος γιατί έχω αρκετά χρόνια υπηρεσίας, όχι ότι είμαι καλή δασκάλα αλλά ότι μπορώ να ανταπεξέλθω σε μια αξιολόγηση χωρίς να φοβάμαι ή να έχω άγχος για το τι πρόκειται να συμβεί.

Ερευνητικό υποκείμενο 9

Φύλο: γυναίκα

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας: 8

1. -Την εκπαιδευτική αξιολόγηση την αντιλαμβάνομαι ως μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα,μέσα πλαίσια ή αποτελέσματα εκτιμόνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και με βάση προκαθορισμένους στόχους. Σκοπός μιας τέτοιας αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτηση και τη διδακτική του ικανότητα.Μέσα από τη διαδικασία αυτή το ζητούμενο θα πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός να επισημαίνει πιθανές αδυναμίες του και να προσπαθήσει να τις εξαλείψει. Οπωσδήποτε την ορίζω

ως διαδικασία αυτοβελτίωσης και όχι σα μια τιμωρητική διαδικασία. Βέβαια δεν μπορώ να μην αναφέρω εδώ και την πιθανή σύνδεσή της με μια μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη για την οποία πρέπει να σημειώσω ότι δε συμφωνώ τουλάχιστον όχι χωρίς να υπολογίσω τον παράγοντα χρόνο. Μιά διαδικασία αξιολόγησης οφείλει να ολοκληρωθεί σε στάδια και σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια πράγμα που συνεπάγεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα είναι μακρά διαδικασία.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης καταλήγω στα εξής σημαντικά.

- Την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές
- Τη διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα.
- Την υπευθυνότητα, καθώς και
- την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτηση.

Η κοινωνική δράση – από τη στιγμή που θέλουμε ένα ανοιχτό προς την κοινωνία σχολείο- είναι πάντα επιθυμητή, δεν θεωρώ όμως ότι πρέπει να να το συμπεριλάβουμε στα κριτήρια αυτά.

Σε γενικές γραμμές η αξιολόγηση μετρά τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι οι οποίοι ελέγχηκαν αρχικά ως σωστοί παιδαγωγικά και ως προς την δυνατότητα κατάκτησης του διδακτικού αντικειμένου.

2. -Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι βλέπουν θετικά την αξιολόγηση. Είναι όμως καχυποπτοι για τον τρόπο που θα γίνει. Ανησυχούν τόσο για τα κτιτήρια αξιολόγησης όσο και για το ποιοί θα είναι οι αξιολογητές τους.

Μια ανησυχία δικαιολογημένη ίσως όταν πλανάται ο φόβος ότι η αξιολόγηση πιθανά συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη και ενδεχόμενη απώλεια θέσης εργασίας.

Υπάρχει μια έλλειψη εμπιστοσύνης ως προς την αντικειμενικότητα των αξιολογητών.

Πάντως πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ανασφάλεια για τους ίδιους για το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αξιολογητών.

3. -Βλέπω τη διαδικασία αυτή με επιφύλαξη κυρίως όσον αφορά την πραγμάτωσή της από τη θεωρεία στην πράξη.

Ταυτόχρονα με περιέργεια αλλά και κάποια καχυποψία για τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996) Stress, burnout and health. In C. L. Cooper (Ed.), Handbook of Stress, Medicine and Health (pp. 101-117). Bocaraton FL: CRC Press.

Gilbert de Landsheere (1979) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français par Bernard Maître, Presses universitaires de France.

Gold, Y., & Roth, R. A. (1993) *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Washington,DC: The Falmer Press.

Egon G. Guba (1965) Methodological strategies for educational change: Paper Presented to the Conference on strategies for educational change, Washington.

Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), Research in personnel and human resources management (Vol. 4, pp. 101–145). Greenwich, CT: JAI Press.

Farben, B.(1991).Crisis in education- stressand bernout in the american teacher. San Francisco. Jossey-Bass.
Mac Beath.J. Mortimore.P. (1981) *School effectiveness and improvement*. Buckingham: Open University Press.

Maes, Vingerhoets και Van Heck (1987) The study of stress and disease: some developments and requirements. Department of Psychology, Tilburg University: The Netherlands

Selye, H. (1956) *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.

Katerina Konstantinides–Vladimirou (2013) Mid-career teacher motivation and implications for leadership practices in secondary schools in cyprus. Nottingham: University of Nottingham.

Stufflebeam, Webster (1988) HYPERLINK "http://citeseerx.ist.psu.edu/showciting?cid=9446593" Evaluation as an administrative function . In N. Boyan (Ed.), Handbook of research on educational administration (pp. 569-601). White Plains, NY: Longman.

Wilkinson,G. (1988) Teacher stress and coping stress strategies : A stady of Eastlake comprehersive. School Organisation. 8(2). 185-195.

Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987) *Educational evaluation*. New York: Longman

Αρέθας (1998), Επιστημονική επετηρίδα, τ. Ι, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Πάτρα.
Βαγενάς Γ. (2001) Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο. Θέματα Παιδείας , τχ. 7, σελ. 29-32.

Βαλμάς Θ., Ευσταθίου Ν., Κοράκης Σ., Ντινοπούλου Γ., Παγώνη Κ., Μπουζάκης Σ. (2000) «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος»,

Βασιλάκη, Ε. & Βαμβουκας, Μ. (1997) Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27,Αθήνα, 43-60.

Δημητρόπουλος Ε. (1998) «Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολογηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου». Αθήνα. Εκδόσεις Μ.Π.Γρηγόρη, 4η έκδοση.

Καββαδίας Γ.(2002) «Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί», Εκδ.Σαββάλας, Αθήνα, σελ. 173-186.

Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ.(1997) «Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ.47, σελ. 26-32.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία* (9η εκδ.). (Τόμος 3: Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα επαγγελματικό άγχος).
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρακώστα, Α. (2013) Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη
http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6201#sthash.ucfbjaf5.N31aJCw1.dpuf
http://hdl.handle.net/10889/ 6201#sthash.ucfbjaf5.dpuf /1.2015

Καραφύλλης Α. (2001) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκθέσεις επιθεωρηθέντων σχολείων και δημοδιδασκάλων στη δεκαετία του 1950-1960. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης , τχ. 58, σελ. 77-82.

Καραφύλλης Α. (2002) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974), σύμφωνα με τις 'Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης , τχ. 60-61, σελ. 104-109.

Κασιμάτη Α., Γιαλαμάς Β. (2003) Αξιολογηση εκπαιδευτικών: αποψεις ελλήνων εκπαιδευτικών. http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf 12.2014

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β.(2003) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών.
Στα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κασσωτάκης, Μ. (1992) Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70.
Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, No 13, σ. 75-87.

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). http://www.doe.gr/. Ανάκτηση Νοέμβριος 28, 2014, από http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797

Ματθαίου Δ.(2001). «Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Υπουργείο Παιδείας και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρακάνας Φ. (1998). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το Σχολείο Και το Σπίτι, τχ.8, σελ.396-398.
Μήνας, Α. http://iarvanitis.blogspot.gr/2013/01/blog-post_19.html Ανάκτηση 8/1/2015.

Ναξάκης, Α. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί, Εκδ.Σαββάλας, Αθήνα 2002. σελ. 213- 229

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

Παπακωνσταντίνου Π. (1993) Αξιολόγηση του (Εκπαιδευτικού) Έργου των Εκπαιδευτικών και Κοινωνικός Έλεγχος. Περιλαμβάνεται στο βιβλίο του ίδιου Εκπαιδευτικό Εργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο. Κριτική ανάλυση και υλικό στήριξης. Εκδ. Έκφραση, Αθήνα, σ. 154-189.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ. και Τσιάκκιρος, Α. (2005) Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (2010) Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται αναφορά σε πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση στοιχείων και δεδομένων που περιλαμβάνονται στο κύριο μέρος της μελέτης, σχετικά με τα μοντέλα και συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι αναφορές παρέχονται επίσης για τη διευκόλυνση στη αναζήτηση εξειδικευμένων πληροφοριών, σε περίπτωση που αυτές χρειασθεί να αναζητηθούν Οργανισμός Χώρα Κατηγορία Web-site

Ministry of Education Γαλλία Υπουργείο, εκπαιδευτικές αρχές www.eduscol.education.fr
Δικτυακός τόπος σχετικός με εκπαιδευτική υποστήριξη Ministry of Education (portal for evaluation) Γαλλία Υπουργείο, εκπαιδευτικές αρχές http://educ-eval.education.fr/
Ministry of Education (Inspection générale de l'éducation nationale) Γαλλία επιθεώρηση, αρχές Αξιολόγησης http://www.education.gouv.fr/

Center for Educational Quality and Evaluation Γερμανία Ερευνά, ίδρυμα
Fachportal-Pedagogik Γερμανία βάση δεδομένων http://www.fachportalpaedagogik.de
Παρέχεται από τον φορέα German Institute for International Educational Research
Institut für Qualitätssicherung an Schulen Γερμανία Ερευνά, ίδρυμα http://www.iqsh.de/
Council of Europe Διεθνής διεθνής οργανισμός
http://www.coe.int/T/F/Coop%C3%A9ration%5Fculturelle/education/
Συνδέσεις με Υπουργεία Παιδείας:
http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_c
ulturelle/Education/Ministeres.asp
ERIC Education Resources
Information Centre Διεθνής βάση δεδομένων http://eric.ed.gov/
ETV (European Training Village) Διεθνής βάση δεδομένων http://www.trainingvillage.gr/
INCA - International Review of Curriculum and Assessment Framework Διεθνής
http://www.inca.org.uk
International Labour Organisation Διεθνής διεθνής οργανισμός
International Bureau of Education Διεθνής Ερευνά, ίδρυμα http://www.ibe.unesco.org/
Ίδρυμα της UNESCO's που εξειδικεύεται στο περιεχόμενο, μεθόδους και δομή της εκπαίδευσης με δεδομένα ανά χώρα
International Review of Curriculum and Assessment
Frameworks Internet Archive. Διεθνής βάση δεδομένων OECD - Directorate for Education Διεθνής διεθνής οργανισμός http://www.oecd.org/department
The International Institute for Educational Planning Διεθνής Ερευνά, ίδρυμα
www.unesco.org/iiep
Οργανισμός της UNESCO για έρευνα και εκδόσεις σε διεθνές επίπεδο
UNESCO Διεθνής διεθνής οργανισμός http://portal.unesco.org/education/en/ev.php
National Foundation for Educational Research EB Ερευνά, ίδρυμα
http://www.nfer.ac.uk/index.cfm
Education and Training Inspectorate (ETI) in Northern Ireland EB – Βόρεια Ιρλανδία υπουργείο, εκπαιδευτικές αρχές http://www.deni.gov.uk/inspection_services/index.htm
School Development Planning
Support (Primary Education) Ιρλανδία προγράμματα http://www.sdps.ie

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Ισπανία Ερευνά, ίδρυμα

http://www.mec.es/cide/indexIn.htm
Instituto de Evaluación Ισπανία υπουργείο,εκπαιδευτικές αρχές
http://www.institutodeevaluacion.mec.es/

National Institute for the Evaluation of the Education
System Ιταλία Ερευνά, ίδρυμα www.invalsi.it
Ministry of Education, Universities and Research Ιταλία
υπουργείο, εκπαιδευτικές αρχές www.miur.it
National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research Ιταλία Ερευνά, ίδρυμα www.indire.it

CITO Κάτω Χώρες Ερευνά, ίδρυμα www.cito.nl
Information for school leaders/heads, school boards,parents etc. Κάτω Χώρες προγράμματα
http://www.kwaliteitsring.nl
Inspectorate of Education in the Netherlands Κάτω Χώρες
http://www.onderwijsinspectie.nl/english
Recognition and International
Exchange - Poland
Central Examination Commission Πολωνία υπουργείο, εκπαιδευτικές αρχές
http://www.cke.edu.pl/
Czech School Inspection Τσεχία
επιθεώρηση, αρχές αξιολόγησης www.csicr.cz
Ministry of Education, Youth and Sports Τσεχία
υπουργείο,εκπαιδευτικές αρχές www.msmt.cz