ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

MASTER IN PUBLIC ADMINISTRATION – MPA

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

του

Δημητρίου Κυριαζίδη

Υπεύθυνος καθηγητής: Χριστόδουλος Ακρίβος

Πάφος, Αύγουστος, 2015

Εκπονηθείσα Διπλωματική Εργασία απαραίτητη
για τη λήψη του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

MASTER IN PUBLIC ADMINISTRATION – MPA

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

του

Δημητρίου Κυριαζίδη

Υπεύθυνος καθηγητής: Χριστόδουλος Ακρίβος

Πάφος, Αύγουστος, 2015

Εκπονηθείσα Διπλωματική Εργασία απαραίτητη
για τη λήψη του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Η παρούσα διπλωματική εργασία εγκρίνεται για παράδοση στη Γραμματεία του Τμήματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Ονοματεπώνυμο καθηγητή: Χριστόδουλος Ακρίβος

Υπογραφή καθηγητή: ……

Ημερομηνία: ……

Δήλωση Αυθεντικότητας:

Βεβαιώνω ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου δικό μου έργο και συμφωνώ με τη χρήση των ηλεκτρονικών ακαδημαϊκών μηχανισμών ανίχνευσης παραπτώματος. Δεν έχει υποβληθεί με την ίδια μορφή για την απονομή πτυχίου ή άλλου τίτλου και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Για τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας δεν έχω χρησιμοποιήσει ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού, χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης. Έχω πλήρη επίγνωση των δυνητικά σοβαρών συνεπειών για την υποβολή εργασίας που δεν είναι απόλυτα δική μου.

Ονοματεπώνυμο φοιτητή: Δημήτριος Κυριαζίδης

Υπογραφή φοιτητή: ……

Ημερομηνία: 24 Αυγούστου 2015

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας και της Θράκης απέναντι στην αξιολόγηση

Περίληψη:

Η παρούσα πτυχιακή εργασία στοχεύει να αναλύσει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει τις στάσεις που οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδεικνύουν απέναντι στην αξιολόγηση. Ερευνάται επίσης εάν και σε ποιο βαθμό καταγράφεται συσχέτιση μεταξύ της στάσης ων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και του φύλου και του επιπέδου σπουδών τους. Εφαρμόστηκε συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση που περιελάμβανε μία εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκειμένου να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να συγκροτηθεί το ερωτηματολόγιο και να συγκεντρωθούν τα πρωτογενή δεδομένα. Τα δεδομένα προέκυψαν από τις απαντήσεις που έδωσαν 243 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικούς οργανισμούς της Μακεδονίας και της Θράκης. Τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους. Επιπλέον, όπως προέκυψε από την έρευνα, το φύλο δεν διαφοροποιεί σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Τέλος, καταδείχτηκε ότι το επίπεδο σπουδών συσχετίζεται με τη στάση που οι εκπαιδευτικοί τηρούν έναντι της αξιολόγησης. Συνεπώς, η παρούσα διπλωματική αφενός ασχολείται με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ευελπιστώντας να συνεισφέρει στη θεωρία και έρευνα και αφετέρου παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση για το ζήτημα σε όλους όσοι λαμβάνουν τις κρίσιμες αποφάσεις στα θέματα της εκπαίδευσης.

Λέξεις - Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών - στάσεις - φύλο - επίπεδο σπουδών

The evaluation of teachers and their work. Attitudes of secondary school teachers of Macedonia and Thrace towards evaluation

Abstract:

This thesis aims to analyze the issue of teacher evaluation and explore the attitude that teachers of secondary education exhibit towards evaluation. Another aspect of this research is whether and to what extent gender and education level correlate regarding the attitude teachers show towards evaluation. In order to formulate research questions, set up the questionnaire and collect primary data, a methodological approach with extensive literature review was used. Answers given by 243 teachers working in school organizations of Macedonia and Thrace provided the necessary data and the findings indicate that secondary school teachers adopt a positive attitude towards the evaluation and assessment of their work. Moreover, as the investigation showed, although gender did not significantly differentiate the attitude of teachers, the level of education correlates with the attitude that teachers adhere against the assessment. Therefore, this thesis deals with the issue of teacher evaluation, hopes to contribute to theory and research and provides the necessary information on the matter to all who take critical decisions in matters of education.

Keywords: teacher assessment - attitude - gender - education level

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το προς διερεύνηση πρόβλημα 2

1.2. Ο σκοπός της έρευνας και τα κίνητρα της συγγραφής 2

1.3. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας 3

1.4. Η δομή της παρούσας μελέτης 4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή 6

2.2. Ορισμός και Σκοποί της Αξιολόγησης 7

2.3 Κοινωνιολογική προσέγγιση της Αξιολόγησης 10

2.4 Βασικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους .. 15

2.4.1 Η Επιστημονική Προσέγγιση 15

2.4.2. Η Διοίκηση μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων 16

2.4.3. Η Νεοεπιστημονική Προσέγγιση 17

2.5. Τυπολογία των Μοντέλων Αξιολόγησης 19

2.5.1. Διαμορφωτική - Απολογιστική / Τελική Αξιολόγηση 20

2.5.2. Εξωτερική - Εσωτερική Αξιολόγηση 23

2.5.3. Ποσοτική - Ποιοτική Αξιολόγηση 25

2.5.4. Δευτερεύουσες κατηγοριοποιήσεις 26

2.6. Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης εκπαιδευτικών 27

2.6.1. Παρατήρηση στην τάξη 27

2.6.2. Μέντορας 30

2.6.3. Συναδελφική καθοδήγηση - Συμμετοχή σε ομάδα συναδέλφων 31

2.6.4. Ατομικός φάκελος υλικού – Portfolio 32

2.7. Η αξιολόγηση στην Ευρώπη 34

2.7.1. Οι κυρίαρχες τάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρώπης 35

2.7.2. Συστήματα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης ... 39

2.8. Αξιολόγηση και ελληνική πραγματικότητα 43

2.8.1. Ο Επιθεωρητισμός 44

2.8.1.1. Κριτική προσέγγιση – Συμπεράσματα 48

2.8.2. Από τον Σχολικό Σύμβουλο στις ρούμπρικες 49

2.8.2.1. Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου 49

2.8.2.2. Το ΠΔ 320/93 52

2.8.2.3. Το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο των ετών 1997 – 1998 54

2.8.2.4. Ο Νόμος 2986 του 2002 57

2.8.2.5. Το ΠΔ 152 του 2013 59

2.8.2.5.1. Το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο 59

2.8.2.5.2. Η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική 60

2.8.2.5.3. Το περιεχόμενο 62

2.8.2.5.4. Οι αντιδράσεις 65

2.8.3. Επίλογος 67

2.9. Εμπειρική Έρευνα 68

2.9.1.Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση 68

2.9.2. Στάσεις: εννοιολογικό περιεχόμενο και θεωρητικό πλαίσιο 68

2.9.2.1. Οι Λειτουργίες των στάσεων 69

2.9.2.2. Κοινωνικές λειτουργίες των στάσεων 70

2.9.2.3. Ανακεφαλαίωση 71

2.9.3. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών 71

2.10. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων 80

2.11. Ανακεφαλαίωση 81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Εισαγωγή 82

3.2. Χαρακτηρισμός της έρευνας 82

3.3. Περιγραφή του δείγματος - Μέθοδος συλλογής στοιχείων 84

3.4. Κατασκευή του ερωτηματολογίου 86

3.5. Ανακεφαλαίωση 89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή 91

4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος 91

4.3. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων 101

4.4. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα 102

4.4.1. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους και στην αξιολόγηση του έργου τους 102

4.4.1.1. Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους 103

4.4.1.2. Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών 105

4.4.1.3. Μορφές αξιολόγησης και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός 119

4.4.1.4. Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης 127

4.4.1.5. Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης 130

4.4.2. Συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους με το φύλο 132

4.4.3. Συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους με το επίπεδο σπουδών 139

4.5. Ανακεφαλαίωση 154

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή 155

5.2. Συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση 155

5.3. Συμπεράσματα από την εμπειρική έρευνα..... 158

5.3.1. Απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα 158

5.3.2. Απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα..... 160

5.3.3. Απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα 161

5.4. Επιπτώσεις της έρευνας – Προτάσεις..... 162

5.5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα 165

5.6. Ανακεφαλαίωση 167

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1: Προσεγγίσεις αξιολόγησης και κριτήρια διάκρισης..... 20

Πίνακας 2.2: Βασικά χαρακτηριστικά της Διαμορφωτικής και της Απολογιστικής αξιολόγησης 22

Πίνακας 2.3: Αρμοδιότητες ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης..... 38

Πίνακας 3.1: Αριθμός σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα..... 84

Πίνακας 3.2: Δόμηση Κυρίως Ερωτηματολογίου..... 88

Πίνακας 4.1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο 92

Πίνακας 4.2: Ηλικιακή κατανομή δείγματος..... 93

Πίνακας 4.3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας 95

Πίνακας 4.4: Κατανομή δείγματος με βάση τον τρόπο διορισμού 96

Πίνακας 4.5: Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα..... 97

Πίνακας 4.6: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών.....99

Πίνακας 4.7: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής 100

Πίνακας 4.8: Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Α1 και Β1.....115

Πίνακας 4.9: Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Α1 και Β2..... 115

Πίνακας 4.10: Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Γ3.β και Γ4γ 126

Πίνακας 4.11: Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Β2.ζ..... 133

Πίνακας 4.12: Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Γ3.η.....134

Πίνακας 4.13: Συντελεστής συσχέτισης Φύλου και μεταβλητών Γ4.β και Γ4.δ 134

Πίνακας 4.14: Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Δ.δ 135

Πίνακας 4.15: Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Γ4.β, Γ4.δ και Δ.δ 136

Πίνακας 4.16: Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Ε.στ 137

Πίνακας 4.17: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Α1 140

Πίνακας 4.18: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.α 143

Πίνακας 4.19: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.β 143

Πίνακας 4.20: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.θ 144

Πίνακας 4.21: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β2.γ 145

Πίνακας 4.22: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β2.ζ 146

Πίνακας 4.23: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β3.α 147

Πίνακας 4.24: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ1.α 148

Πίνακας 4.25: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ3.η 148

Πίνακας 4.26: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.α 149

Πίνακας 4.27: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.δ..... 150

Πίνακας 4.28: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.ε..... 150

Πίνακας 4.29: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.α 152

Πίνακας 4.30: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.β 152

Πίνακας 4.31: Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.γ 153

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ / ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 2.1. Ο κύκλος της παρατήρησης στην τάξη / Κλινικής Επιθεώρησης.....30

Γράφημα 2.2: Συστήματα αξιολόγησης στις χώρες της Ευρώπης 39

Γράφημα 4.1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο..... 92

Γράφημα 4.2: Ηλικιακή κατανομή δείγματος..... 94

Γράφημα 4.3: Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.....95

Γράφημα 4.4: Κατανομή δείγματος με βάση τον τρόπο διορισμού 96

Γράφημα 4.5: Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα 98

Γράφημα 4.6: Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών.....99

Γράφημα 4.7: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής 100

Γράφημα 4.8: Α1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;..... 103

Γράφημα 4.9 Β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 106

Γράφημα 4.10: Β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία.....107

Γράφημα 4.11: Β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό 108

Γράφημα 4.12: Β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς..... 109

Γράφημα 4.13: Β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης..... 110

Γράφημα 4.14: Β2.δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος 111

Γράφημα 4.15: Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων 112

Γράφημα 4.16: Β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης 113

Γράφημα 4.17: Β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών 114

Γράφημα 4.18: Β3. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει οι παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης 117

Γράφημα 4.19: Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα 119

Γράφημα 4.20: Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
γ. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης 120

Γράφημα 4.21: Γ2. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι θα έπρεπε να συνεκτιμώνται και οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου..... 121

Γράφημα 4.22: Γ3. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους / τεχνικές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό . 124

Γράφημα 4.23: Γ4. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του;

γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση 125

Γράφημα 4.24: Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;
α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός 128

Γράφημα 4.25: Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;
δ. Ο σχολικός σύμβουλος 129

Γράφημα 4.26: Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;
η. Κάθε ενδιαφερόμενος 129

Γράφημα 4.27: Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;
ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί 131

Γράφημα 4.28: Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;
στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς 131

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Α.Ε.Ε.: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Α.Σ.Ε.Π.: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Γ.Σ.Ε.Ε.: Γενική Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας

Δ.Δ.Ε.: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δ.Α.Δ.: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού

Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

Ε.Α.Σ.Μ.: Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.ΑΝ.Ε.Π.: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ο.Λ.Μ.Ε.: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Μ.Α.: Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

Σ.Π.Δ.: Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού, Αθλητισμού

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Στην οικογένεια και

στους γονείς μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Παρόλο που η συγγραφή μιας διπλωματικής εργασίας αποτελεί έργο μοναχικό, ωστόσο η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την αμέριστη στήριξη αρκετών ανθρώπων τους οποίους θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω δημόσια.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Χριστόδουλο Ακρίβο για την αμέριστη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε αλλά και την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλλε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, φίλους και συναδέλφους που μου πρόσφεραν τη στήριξή τους και τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω και όλους τους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας με την προθυμία που επέδειξαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η ανάμνηση μιας δασκάλας από το 1899 δείχνει με παραστατικό τρόπο ότι η αξιολόγηση ήταν συχνά σωφρονιστική και ενδιαφερόταν περισσότερο να ελέγξει παρά να προτείνει πιο ευαίσθητες και υπεύθυνες πρακτικές. Πρόκειται για την ιστορία μιας νεαρής δασκάλας αξιολογούμενης από έναν προϊστάμενο, που ήρθε στην τάξη της για να παρατηρήσει αν ακολουθούσε το «μοναδικό σωστό τρόπο» διδασκαλίας. Αφού ζήτησε από ένα μαθητή να του διαβάσει δυνατά, ο προϊστάμενος δυσαρεστήθηκε από την επίδοση τόσο της δασκάλας όσο και των μαθητών της και εξέφρασε αυτή τη δυσαρέσκειά του. Ακολουθεί η περιγραφή της αξιολόγησης από τη δασκάλα:

Ο κατάλληλος τρόπος να διαβάσει ένας μαθητής στα δημόσια σχολεία της Βοστώνης ήταν να πει «σελίδα 35, κεφάλαιο τέσσερα» και κρατώντας το βιβλίο με το δεξί χέρι, με τις μύτες των ποδιών να σχηματίζουν γωνία 45 μοιρών, το κεφάλι ψηλά και τα μάτια να κοιτάνε κατευθείαν μπροστά, να υψώσει τη φωνή του και να προσπαθήσει σε έναν τόνο δυνατό και αφύσικο. Είχα φροντίσει τις μύτες των ποδιών, το δεξί χέρι και τη μύτη, αλλά είχα αποτύχει να επιβάλω την αναφορά της σελίδας και του κεφαλαίου.

Η δασκάλα ήταν αρκούντως τρομοκρατημένη. Κινδύνευε να χάσει τη δουλειά της. Η αξιολογική διαδικασία σε αυτή την περίπτωση ήταν μέρος ενός συστήματος επιβολής μιας αίσθησης καθήκοντος, ηθικής, σωματικού ελέγχου και πολιτισμικής ορθότητας τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Michael W. Apple
«Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το προς διερεύνηση πρόβλημα

Η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του έργου των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης, εμφανίζεται ταυτόχρονα με τη γενίκευση της λειτουργίας του μαζικού σχολείου στη νεότερη εποχή (Broadfoot, 1996, Σολομών, 1998). Τις τελευταίες όμως δεκαετίες οι αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο επηρεάζουν καίρια και τον τομέα της εκπαίδευσης που, εξαιτίας αυτών, πρέπει διαρκώς να αναμορφώνεται μέσα από μια συστηματική διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εκδηλώνεται και μέσω του μεγάλου ενδιαφέροντος αλλά και των αντιπαραθέσεων που έχει προκαλέσει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς, και αποτελεί στοιχείο έντονου προβληματισμού στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζουγανέλη & συν., 2007).

Η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον προβληματισμό που έχει αναπτυχθεί αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Εστιάζει στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι της αξιολόγησής τους καθώς και στη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του φύλου και του επιπέδου σπουδών με τη διαμορφωθείσα στάση.

1.2. Ο σκοπός της έρευνας και τα κίνητρα της συγγραφής

Ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει τις παραμέτρους που συναρθρώνουν το ζήτημα της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση του θέματος θα στηριχθεί, σε πρώτο επίπεδο, στην υφιστάμενη βιβλιογραφία προκειμένου να τεθεί το εννοιολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου θα εξαχθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την παρούσα ερευνητική εργασία. Στόχος της βιβλιογραφικής

ανασκόπησης είναι η αποσαφήνιση του θεωρητικού πλαισίου της αξιολόγησης ώστε να καταστεί δυνατή η διερεύνηση των ακόλουθων ζητημάτων:

- Ποιος αξιολογεί;
- Για ποιον σκοπό αξιολογεί;
- Με ποιον τρόπο αξιολογεί;
- Με ποια εργαλεία αξιολογεί;
- Για ποιον γίνεται η αξιολόγηση;

Τα ζητήματα αυτά θα επανέλθουν και στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας όταν, δια μέσου των συμπερασμάτων που θα έχουν προκύψει από την εμπειρική έρευνα, θα επιχειρηθεί η αναπλαισίωσή τους μέσω των καταγεγραμμένων στάσεων των εκπαιδευτικών.

Περαιτέρω, η εμπειρική έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τη στάση έναντι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας και της Θράκης καθώς και την πιθανή συσχέτιση αυτής της στάσης με παραμέτρους όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Το ζητούμενο της εργασίας είναι να συνεισφέρει στην παροχή της αναγκαίας πληροφόρησης για το συγκεκριμένο ζήτημα, τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Το κίνητρο του γράφοντος για την ανάληψη αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος προέκυψε αφενός από την αναγνώριση της σημασίας που έχει η ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για την προαγωγή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και αφετέρου από προσωπικό ενδιαφέρον για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης τον οποίον υπηρετεί τα τελευταία είκοσι έτη.

1.3. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας

Φιλοδοξία της παρούσας έρευνας αποτελεί η συνεισφορά της αφενός στην πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που απαρτίζουν το πλαίσιο της αξιολόγησης σε επίπεδο προσεγγίσεων, μεθόδων και τεχνικών σε μια εποχή που ο χώρος της εκπαίδευσης

χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές και αφετέρου στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης.

Όμως, δεν διαφεύγουν της προσοχής και οι περιορισμοί της έρευνας.

Καταρχάς, το περιορισμένο σε μέγεθος δείγμα της έρευνας και το γεγονός ότι αντλείται από δύο συγκεκριμένα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας και δεν καλύπτει το σύνολο της επικράτειας. Άλλωστε οι αναλόγου θεματολογίας εμπειρικές έρευνες που διεξήχθηκαν με πανελλαδικό δείγμα είναι εξαιρετικά περιορισμένες.

Επίσης, η γενικότερη απροθυμία συμμετοχής που καταγράφεται στις περισσότερες εμπειρικές έρευνες, καθώς και τα στενά χρονικά πλαίσια υλοποίησής της ήταν αντικειμενικές δυσκολίες που είχε να αντιμετωπίσει η παρούσα έρευνα.

1.4. Η δομή της παρούσας μελέτης

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαιρείται σε πέντε κεφάλαια που το καθένα περιλαμβάνει ενότητες και υποενότητες.

Το πρώτο κεφάλαιο που είναι εισαγωγικό, απαντά σε τέσσερα ερωτήματα. Στην πρώτη ενότητα αποσαφηνίζεται το υπό διερεύνηση πρόβλημα. Στη δεύτερη, εξηγούνται τα κίνητρα του γράφοντος για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου, καθώς και οι σκοποί και οι στόχοι που επιδιώκονται. Στην τρίτη ενότητα καταγράφονται η συνεισφορά και οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ η παρούσα τέταρτη ενότητα περιγράφει τη δομή της διπλωματικής εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η διάσταση που αποκτά ο όρος «αξιολόγηση» στο χώρο της εκπαίδευσης και επιχειρείται η αποτύπωση των σκοπών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στη συνέχεια, η έννοια της αξιολόγησης προσεγγίζεται κοινωνιολογικά και μεθοδολογικά ενώ επιπροσθέτως καταγράφονται η τυπολογία των μοντέλων της και οι σύγχρονες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, επιχειρείται η παρουσίαση των τάσεων που αποτυπώνονται στην ευρωπαϊκή ήπειρο σχετικά με το θέμα και η διαχρονική εξέλιξη του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των προηγούμενων εμπειρικών ερευνών και των ευρημάτων τους

και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εμπειρικής έρευνας της παρούσας εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία. Χαρακτηρίζεται η έρευνα που διενεργείται, περιγράφεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας αλλά και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, περιλαμβάνει την περιγραφή του τρόπου κατάρτισης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού παρουσιαστούν τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος και η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, στη συνέχεια απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα: συγκεκριμένα, διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της διαμορφωθείσας στάσης και των παραμέτρων του φύλου και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας, διατυπώνονται τα συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εμπειρική έρευνα. Στη συνέχεια αναφέρονται οι πρακτικές επιπτώσεις της έρευνας στη εκπαίδευση και διατυπώνονται οι προτάσεις που συνήχθησαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας. Το κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά στους περιορισμούς που αντιμετώπισε η έρευνα και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα καίρια σημεία της βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της αξιολόγησης - τόσο γενικά όσο, κυρίως, στα πλαίσια στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας - ενώ παράλληλα καταγράφονται και οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, η έννοια της αξιολόγησης προσεγγίζεται σε κοινωνιολογικό επίπεδο σε μια απόπειρα καταγραφής της μακροκοινωνικής λειτουργίας της.

Περαιτέρω, καταγράφονται τα διάφορα στάδια εξέλιξης της μεθοδολογικής προσέγγισης της αξιολόγησης μέσα από την παρουσίαση της εξέλιξης των τάσεων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Παρουσιάζονται επίσης τα βασικά μοντέλα αξιολόγησης και καταδεικνύεται η μεταξύ τους διαφοροποίηση ανάλογα με τους σκοπούς, τις τεχνικές, τα αντικείμενα, τις μεθόδους έρευνας και τους άξονες αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, ξεχωριστή αναφορά γίνεται στις σύγχρονες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίες διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές λόγω της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία.

Στην επόμενη ενότητα, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται στις χώρες της Ευρώπης σε μια απόπειρα καταγραφής των κυρίαρχων τάσεων.

Ακολουθεί η εκτενής καταγραφή της διαχρονικής εξέλιξης του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα που διαιρείται σε δύο μέρη: στο πρώτο, παρουσιάζεται ο θεσμός της επιθεώρησης, ο μακροβιότερος θεσμός αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο, και στο δεύτερο μέρος, περιγράφονται οι (ατελέσφορες) προσπάθειες της πολιτείας να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης από το 1982, που καταργήθηκε η επιθεώρηση, έως τις μέρες μας.

Το τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφέρεται στις εμπειρικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα (κυρίως) αλλά και στο εξωτερικό με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών, αναφύονται και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας που η διαπραγμάτευσή τους θα αποτελέσει το αντικείμενο των επόμενων κεφαλαίων.

Επίσης, στην ενότητα αυτή, αποσαφηνίζεται η έννοια της «στάσης» στη διάσταση που προσλαμβάνει στις Κοινωνικές Επιστήμες και ειδικότερα στην Κοινωνική Ψυχολογία.

2.2. Ορισμός και Σκοποί της Αξιολόγησης

Η πολυσημία που αποκτά ο όρος *Αξιολόγηση* στο χώρο της εκπαίδευσης καθιστά δύσκολη την προσπάθεια εννοιολογικής διασάφησής της, ειδικά εάν ληφθεί υπόψη η πληθώρα ορισμών που έχουν προταθεί και που προφανώς οφείλονται στη διαφορετική θεωρητική αφετηρία από την οποία εκκινεί ο κάθε ερευνητής προκειμένου να την προσεγγίσει.

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία απαντώνται ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης: σύντομες και περιεκτικές, ανεπτυγμένες και περιγραφικές (Κακανά, 2006). Το σημείο σύγκλισης των περισσοτέρων ορισμών είναι ότι θεωρούν πως η αξιολόγηση, αν και αποτελεί συστατικό της μέτρησης, ωστόσο δεν ταυτίζεται με αυτήν (Παπαναούμ - Τζίκα, 1985).

Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ένας ικανός αριθμός από τους ορισμούς της αξιολόγησης που, εκτός από τη συμβολή τους στη σημασιολογική αποσαφήνιση της έννοιάς της, ταυτόχρονα θα αποτελέσει, στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των παραμέτρων που τους απαρτίζουν.

Ένας γενικός ορισμός της αξιολόγησης είναι αυτός που προτείνεται από τον Scriven (1991) ότι η αξιολόγηση είναι «η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου».

Για τον Κασσωτάκη (1990), αξιολόγηση είναι η απόδοση ορισμένης αξίας και ορισμένης ιδιότητας (αρνητικής ή θετικής) σε ό,τι αξιολογείται.

Παρόμοιος, αλλά εστιασμένος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ο ορισμός του Keeves (1997), που θεωρεί ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος και κυρίως μιας δραστηριότητας που σχετίζεται με την έρευνα ή την ανάπτυξη.

Έμφαση στην αποτίμηση της αξίας δίνει και ο Κουλαϊδής (1992), ορίζοντας την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι στον εκπαιδευτικό χώρο, που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και στα αποτελέσματά τους.

Η έννοια της μέτρησης της αξίας, με άλλα λόγια η απόδοση αξίας στα αξιολογούμενα υποκείμενα (Λάμνιας, 2002) καθώς επίσης και η συσχέτιση της αξιολόγησης με την έρευνα, οδηγούν τον Βεργίδη (1993) να επισημάνει τη διαφορά μεταξύ της αξιολόγησης ως ελεγκτικής και ως ερευνητικής διαδικασίας.

Η πρώτη, είναι μια κλειστή διαδικασία που λαμβάνει υπόψη της ένα εξωτερικό μοντέλο αναφοράς, είναι δομημένη ιεραρχικά αφού υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων και καταλήγει σε επιβραβεύσεις ή κυρώσεις.

Στον αντίποδα, η αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιεί ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές για τη διερεύνηση της πολιτικοκοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δίνοντας έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών της αξιολόγησης.

Την ερευνητική διάσταση της αξιολόγησης φαίνεται να προτάσσει και ο Ξωχέλλης (2006), ορίζοντάς την ως την αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου με μεθόδους επιστημονικές. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αξιολόγηση εκτείνεται τόσο σε θεσμικό - οργανωτικό (μακροδιδακτικό) επίπεδο, που περιλαμβάνει ενέργειες και παρεμβάσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σε ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο, που σχετίζεται με τους έμψυχους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Κωνσταντίνου (2002), επισημαίνει το ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας και ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει την

καταλληλότητα και το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με τρόπο συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό.

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), από την πλευρά τους, εστιάζουν στο σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας που πρέπει να είναι η βελτίωση του αξιολογούμενου (εκπαιδευτικό σύστημα, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικός) μέσα από μια συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων.

Ως συστηματική συλλογή πληροφοριών ορίζει την αξιολόγηση και ο Παλαιοκρασάς (1997), οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων που σχετίζονται με την επιλογή ή τροποποίηση μιας μεθόδου ή μιας διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), κάθε σύστημα αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να επιδιώκει την ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με ταυτόχρονη ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών αλλά και την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται στα σχολεία.

Τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση για τον εκπαιδευτικό επισημαίνει και ο Ingvarson (2001), που ορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

Αναφορικά τώρα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι μια απλή διαδικασία μια και αποτελεί παράμετρο της γενικότερης διαδικασίας αποτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν ληφθεί υπόψη η συστημική θεωρία των Hoy & Miskel (2001) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία της αφού το σχολείο νοείται ως ένας ανοιχτός οργανισμός που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο είναι ενταγμένο.

Οι Πασιαρδής (1994, 1996) και Πασιαρδής & Σαββίδης (2014), περιγράφουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από την ηγεσία σχετικά με τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον με στόχο τη βελτίωσή τους αλλά και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού (πχ προαγωγές) και τη βελτίωση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του θα πρέπει να στοχεύει στα ακόλουθα (Πασιαρδής, 1996):

- ποιοτική βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
- επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.
- ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε παρόμοιο συλλογιστικό πλαίσιο, ο Παπασταμάτης (2001) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, δεν πρέπει να περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά να λαμβάνει υπόψη της το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους αποτελεί μία σημαντική ένδειξη της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στο επίπεδο υλοποίησης γενικών σκοπών και στόχων όσο και σε επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θα πρέπει να στοχεύει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και, συνακόλουθα, να μην αποτελεί μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα. Βασικές επιδιώξεις κάθε συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.

2.3. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Αξιολόγησης

Ο ριζικός μετασχηματισμός της παραγωγικής διαδικασίας, είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου και σχετίζεται με τον τρόπο θεώρησης των εισροών. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή οικονομική θεωρία όπου ως εισροές νοούνταν το κεφάλαιο και η εργασία και στη συνέχεια, στη μεταβιομηχανική εποχή, προστέθηκε στις εισροές και η τεχνολογία, με τη διατύπωση της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Becker, 1964, 1993, Schultz, 1993) το ανθρώπινο δυναμικό αντιμετωπίζεται ως υλικός πόρος ή κεφάλαιο που πρέπει να αναπτυχθεί (Λαμπρόπουλος, 2004, Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, το *ανθρώπινο κεφάλαιο* αφορά τις γνώσεις, την εκπαίδευση, τις δεξιότητες και την ειδίκευση των εργαζομένων. Μέσα από τη βελτίωση του ανθρώπινου

κεφαλαίου με τη δημιουργία γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ένας οργανισμός μπορεί να πετύχει διατηρήσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Crowford, 1991, Dessler, 2012).

Σε παρόμοιο συλλογιστικό πλαίσιο, ο Drucker (1993) μίλησε για την παραγωγικότητα της γνώσης ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μετα-καπιταλιστικής κοινωνίας. Επεσήμανε ότι ζητούμενο σήμερα αποτελεί η παραγωγικότητα της γνώσης και όχι η παραγωγικότητα της εργασίας και μάλιστα η αποτελεσματική γνώση, δηλαδή αυτή που μπορεί να καταστήσει το σύστημα πιο παραγωγικό. Έτσι, η γνώση, με τη μετατροπή της σε παραγωγικό προϊόν, αποκτά εμπορευματική διάσταση (Δούκας, 1996).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Foucault (1989), κράτος και γνώση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες που η μία συνεπάγεται την άλλη αφού «δεν υπάρχει εξουσία χωρίς τη συγκρότηση ενός πεδίου γνώσης και γνώση που δεν διαμορφώνει σχέσεις εξουσίας» (Δούκας, 1996). Σύμφωνα με τον Carnoy (1986) οι σχέσεις εξουσίας, όπως διαμορφώνονται μέσα από τις συγκρούσεις των ομάδων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συμφερόντων, είναι αυτές που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Ο Bernstein (1996) έκανε λόγο για την «αρένα» του εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι ομάδες συμφερόντων, ως φορείς εξουσίας, προσπαθούν να καθορίσουν τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω του ελέγχου του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και των μηχανισμών που θεσπίζουν τα κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των δομών της, με στόχο να εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα (Σολομών, 1998).

Στο πεδίο αυτής της διαπάλης, σύμφωνα με τον Apple (2002), δύο είναι οι κύριες προσεγγίσεις που αντιπαρατίθενται:

- Η *νεοφιλελεύθερη*, όπου ο δημόσιος τομέας είναι κακός και αναποτελεσματικός σε αντίθεση με τον ιδιωτικό τομέα που είναι καλός και αποτελεσματικός. Ως απόρροια αυτής της συλλογιστικής, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν καλύτεροι και αποδοτικότεροι εάν η εκπαίδευση ενστερνιστεί και λειτουργήσει με τους νόμους της ελεύθερης αγοράς.

- Η *νεοσυντηρητική,* όπου ο δημόσιος τομέας μπορεί να είναι καλός μόνο κάτω από τη στενή επιτήρηση και τον έλεγχο του κράτους, γι αυτό και απαιτείται ο έλεγχος των αναλυτικών προγραμμάτων, του τρόπου διδασκαλίας και γενικά όλων των παραμέτρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στα κράτη που επικρατεί η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικές πολιτικές ακολουθούν μια τακτική εναρμονισμένη με τις απαιτήσεις συσσώρευσης κεφαλαίου: περικοπές του κόστους της εκπαίδευσης με ταυτόχρονη αύξηση της αποδοτικότητάς της (Μαυρογιώργος, 2002).

Με τη νεοσυντηρητική προσέγγιση, από την άλλη, προβάλλεται ως αναγκαιότητα η «κουλτούρα» του αυστηρού κρατικού ελέγχου σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σολομών, 1998).

Και στις δύο περιπτώσεις, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους αναπτύσσεται ως μορφή κοινωνικού ελέγχου από τους φορείς της κρατικής εξουσίας, με κύρια επιδίωξη τη διαμόρφωση ενός συμμορφωτικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2002) που φαίνεται να νομιμοποιείται από τις λογικές της ανάγκης αποτίμησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σκούφη & Χαϊδεμενάκου, 2005), της προώθησης της *ποιότητας* της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αναγκαιότητας για *λογοδοσία* (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η λογοδοσία αυτή, κατά τον Δούκα (1999), μπορεί να έχει τη μορφή:

- της δημόσιας λογοδότησης (σε μοντέλα που δίνουν έμφαση στην ισχυρή κρατική επίβλεψη).
- της επαγγελματικής λογοδότησης (σε μοντέλα που δίνουν έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών).
- της λογοδότησης στον καταναλωτή (σε μοντέλα που εφαρμόζουν τις συνθήκες της ελεύθερης αγοράς στο χώρο της εκπαίδευσης).

Ο έλεγχος λοιπόν του εκπαιδευτικού μηχανισμού μέσω της αξιολόγησης, ανάγεται σε βασική προτεραιότητα των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) και προσομοιάζει με τον ιδανικό μηχανισμό εξουσίας που παρουσίασε ο Bentham, το 1791, με τη μορφή του οικοδομήματος του *Πανοπτικού.*

Η φιλοσοφία του *Πανοπτισμού* στηρίζεται στις αρχές της «Ιεραρχικής επιτήρησης», της «κανονιστικής κύρωσης» και της «εξέτασης» (Foucault, 1989, Μαυρογιώργος, 1993, 2002, Δούκας, 1996).

Οι αρχές του Πανοπτισμού, προσαρμοσμένες στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι οι ακόλουθες (Μαυρογιώργος, 2002):

- Ιεραρχική παρατήρηση και επιτήρηση

Μέσα από τη δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος υποδηλώνεται ότι όλα τελούν υπό επιτήρηση είτε μέσω της παραδοσιακής ιεραρχικής επιτήρησης είτε μέσω της ενσωμάτωσης της επιτήρησης στην εργασιακή ρουτίνα. Δημιουργείται έτσι ένα δίκτυο επιτηρητών που είναι συνάμα και επιτηρούμενοι, όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι οδηγίες οι εγκύκλιοι κοκ με σκοπό την επίρρωση δύο επιδιώξεων: της ποιότητας (ικανός εκπαιδευτικός) και της πολιτικής (υπάκουος εκπαιδευτικός).

- Η Κανονιστική Κρίση και Κύρωση

Η αξιολόγηση έχει κανονικοποιητική διάσταση. Η διαφοροποίηση είναι ποινικά κολάσιμη ενώ η συμμόρφωση ανταμείβεται. Ως κανονιστική διαδικασία, η αξιολόγηση εμπεριέχει και επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες:

- κανονικοποιεί τη διδακτική συμπεριφορά και πρακτική,
- διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς,
- μετράει και ταξινομεί τις ικανότητες με ποσοτικούς όρους,
- ορίζει το όριο μεταξύ του ικανού και του μη ικανού εκπαιδευτικού.

- Η Έκθεση Αξιολόγησης

Η αξιολογική έκθεση εμπεριέχει ουσιαστικά τις άλλες δύο αρχές: την ιεραρχική επιτήρηση και την κανονιστική κρίση. Μέσω αυτής, κατά τον Δούκα (1996), επιδιώκεται η επαλήθευση της ηγεμονικής θέσης που έχει το κράτος απέναντι σε αυτούς που ελέγχει. Οι εκθέσεις αξιολόγησης, συνήθως πολύ λεπτομερειακές με πλήθος στοιχείων που αφορούν τον αξιολογούμενο, μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό σε «ατομική περίπτωση». Για τον Foucault (1989), η εξατομίκευση των ατόμων αποτελεί επιδίωξη της εξουσίας με στόχο την υποταγή τους.

Συγκεφαλαιώνοντας τα βασικότερα σημεία όσων αναφέρθηκαν θα πρέπει να επισημανθούν τα ακόλουθα:

- Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου επέδρασε καταλυτικά στο μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνοντας στις εισροές το ανθρώπινο δυναμικό και τονίζοντας τη σημασία βελτίωσής του, με τη δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων.

- Ως απόρροια του παραπάνω, στη μετα-καπιταλιστική κοινωνία βασικό ζητούμενο αποτελεί η παραγωγικότητα της γνώσης και όχι της εργασίας.

- Ο έλεγχος της παραγόμενης γνώσης καθίσταται σημείο αντιπαράθεσης των αντιμαχόμενων κοινωνικών ομάδων συμφερόντων με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός χώρος να έχει μετατραπεί σε πεδίο σύγκρουσης των ομάδων αυτών.

- Τόσο για τη νεοφιλελεύθερη όσο και για τη νεοσυντηρητική προσέγγιση, ο έλεγχος της παραγόμενης γνώσης περνά μέσα από τον έλεγχο των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και την πειθάρχηση των εκπαιδευτικών.

- Η πειθάρχηση επιτυγχάνεται με τη λογική της ανάγκης αποτίμησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, της προώθησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αναγκαιότητας για λογοδοσία και πραγματώνεται μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με άλλα λόγια, αποτελεί τη μορφή κοινωνικού ελέγχου που ασκείται από την κρατική εξουσία με στόχο τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις επιταγές για ποιοτικότερη εκπαίδευση, όπως αυτή ορίζεται από τις απαιτήσεις συσσώρευσης κεφαλαίου.

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής αναφοράς, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα μοντέλα αξιολόγησης που υπηρετούν την παραπάνω συλλογιστική καθώς και οι πρακτικές που επιδιώκουν τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου όχι μέσα από μια διαδικασία «ελέγχου» αλλά μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Πρόκειται κυρίως για τα μοντέλα εκείνα που μετατοπίζουν τον φορέα αποτίμησης / αξιολόγησης από το εξωτερικό, στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1998).

2.4. Βασικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους

Όπως ειπώθηκε και προηγούμενα, ο τρόπος μεθοδολογικής προσέγγισης της αξιολόγησης, έχοντας μέχρι σήμερα περάσει από διάφορα στάδια διαφέρει και ακολουθεί, εν πολλοίς, διαδρομή ανάλογη με αυτή της εξέλιξης των τάσεων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Sergiovanni & Starratt, 2002). Στις ενότητες που ακολουθούν θα επιχειρηθεί η σύνδεση των μοντέλων αξιολόγησης με τις αντίστοιχες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης.

2.4.1. Η Επιστημονική Προσέγγιση

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η *Επιστημονική Προσέγγιση* και το *Γραφειοκρατικό Μοντέλο*, με κύριο εκπρόσωπο τον Taylor, θεωρεί ότι στη διοίκηση σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει η πιστή τήρηση της ιεραρχίας, των κανόνων και των κανονισμών. Ο εργαζόμενος για να θεωρείται παραγωγικός θα πρέπει να ακολουθεί τις οδηγίες των προϊσταμένων του χωρίς ο ίδιος να σκέφτεται.

Με βάση την Επιστημονική Προσέγγιση, αναπτύχθηκε το πρώτο χρονικά μοντέλο αξιολόγησης, το *επιθεωρητικό σύστημα.* Η φιλοσοφία του επιθεωρητικού συστήματος είναι ότι ο επιθεωρητής γνωρίζει τι και πώς πρέπει να διδαχτεί και διαπιστώνει κατόπιν ελέγχου εάν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί το εφαρμόζουν (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Η αξιολόγηση περιορίζεται στην τυπική παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές και στη σύνταξη μίας αξιολογικής έκθεσης. Με βάση το περιεχόμενο της έκθεσης ο αξιολογούμενος κρίνεται αν είναι καλός στο λειτούργημά του και σε αντίθετη περίπτωση, του επιβάλλονται κυρώσεις. Πρόκειται λοιπόν για ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης που εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν προσπαθεί να ερμηνεύσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου και επομένως δεν συντελεί στη βελτίωσή του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (1996), στη βιβλιογραφία του επιθεωρητικού συστήματος πουθενά δεν αναφέρεται η λέξη «βοήθεια» αφού ο σκοπός του είναι αποκλειστικά ελεγκτικός.

Η νομιμοποίηση του επιθεωρητικού συστήματος προέρχεται από τη λογική της παροχής ίσων ευκαιριών (Λουκέρης & συν., 2009) με το σκεπτικό ότι το επιθεωρητικό σύστημα εξασφαλίζει την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Σύμφωνα όμως με

τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), οι «ίσες ευκαιρίες είναι μια επινόηση για την κάλυψη των ανισοτήτων κάτω από ένα δημοκρατικό μανδύα». Η εξομοίωση μάλλον οδηγεί σε ισοπέδωση αφού παραβλέπονται οι ιδιαιτερότητες τόσο των τοπικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών όσο και των μαθητικών πληθυσμών αλλά και η διαφορετική συγκρότηση του κάθε εκπαιδευτικού.

Οι νεότερες προσεγγίσεις θεωρούν τις διαδικασίες επιθεωρητισμού αναχρονιστικές, μηχανιστικές και μη παραγωγικές (Κασσωτάκης, 1989, Αθανασίου, 1990).

2.4.2. Η Διοίκηση μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων

Σύμφωνα με τη θεωρία της *Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων*, που εισηγήθηκε στη δεκαετία του ’30 ο Mayo και βρίσκεται στον αντίποδα της Επιστημονικής Προσέγγισης, η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων στο χώρο εργασίας, η ανθρώπινη μεταχείριση και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της παραγωγικότητας (Σαΐτης, 2005). Στην ουσία πρόκειται για μια στροφή προς τις ανθρώπινες σχέσεις στο περιβάλλον εργασίας. Πλέον, δίνεται έμφαση στην άτυπη οργάνωση του περιβάλλοντος εργασίας σε αντίθεση με τη βαρύτητα που δινόταν από το προηγούμενο μοντέλο στις διαδικασίες και στην τυπική οργάνωσή του (Πασιαρδής, 1996).

Η ριζική διαφοροποίηση της θεωρίας της Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων από την Επιστημονική Προσέγγιση επηρεάζει, όπως είναι φυσικό, και τον τρόπο θέασης της αξιολόγησης. Ξεκινώντας από την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, γνωρίζουν πώς να κάνουν σωστά τη δουλειά τους, ο σκοπός του αξιολογητή δεν είναι ελεγκτικός αλλά, μέσω της επαφής του με τον αξιολογούμενο, να του δείξει ότι φροντίζει να του εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας ώστε αυτός να επιδοθεί απρόσκοπτα στα καθήκοντά του. Έτσι έχουμε μια «Laissez - Faire supervision» μία χαλαρού δηλαδή τύπου αξιολόγηση που παραπέμπει σε «πλήρη ελευθερία» όπως επισημαίνουν οι Πασιαρδής & Σαββίδης (2014).

Επειδή λοιπόν θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει απόλυτα τι πρέπει να κάνει για να εργαστεί δημιουργικά, ο αξιολογητής δεν ελέγχει τον αξιολογούμενο και δεν του κάνει υποδείξεις με αποτέλεσμα όμως από το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης ο

αξιολογούμενος να μην παίρνει καμία βοήθεια ή καθοδήγηση που θα μπορούσε να τον βελτιώσει (Πασιαρδής, 1996).

2.4.3. Η Νεοεπιστημονική Προσέγγιση - Διοίκηση μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού

Το μοντέλο της *Νεοεπιστημονικής Προσέγγισης - Διοίκησης μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)* εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του ’50 και σηματοδοτεί μια στροφή προς το συνδυασμό της ικανοποίησης των ανθρωπίνων σχέσεων σε συνάρτηση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2005). Η ικανοποίηση των εργαζομένων προκύπτει από την επαγγελματική τους επιτυχία γεγονός που τους παρέχει, εκτός από υλική ανταμοιβή, και ηθική ικανοποίηση μέσα από την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους και της υπευθυνότητάς τους.

Η Νεοεπιστημονική Προσέγγιση παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με την αντίστοιχη της Επιστημονικής, στην έμφαση που δίνεται στην *απόδοση λόγου*, στην *αποδοτικότητα* και στον έλεγχο, μόνο που τώρα ο έλεγχος είναι περισσότερο απρόσωπος (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Η αξιολόγηση του προσωπικού δεν βασίζεται στην - εν πολλοίς υποκειμενική - κρίση του επιθεωρητή αλλά γίνεται με αντικειμενικά εργαλεία από την κεντρική διοίκηση, μέσω γραπτών σταθμισμένων κριτηρίων γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και ερωτηματολογίων για τους εκπαιδευτικούς (Λουκέρης & συν. 2009). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η αποτίμηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της μέτρησης της επίδοσης των μαθητών του αφού τα τεστ είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν συγκρίσεις.

Άρα, στην Νεοεπιστημονική Προσέγγιση η παρώθηση του εκπαιδευτικού δεν προέρχεται ούτε από ένα συγκεκριμένο άτομο, τον επιθεωρητή στην επιστημονική προσέγγιση, ούτε από την ικανοποίηση που του παρέχει το περιβάλλον εργασίας όπως υποστηρίζει το μοντέλο των ανθρωπίνων σχέσεων, αλλά από την πίεση που ασκούν οι θεσμοθετημένοι από το σύστημα στόχοι (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014).

Τα βασικά σημεία του αντίλογου που ασκήθηκε στη συγκεκριμένη προσέγγιση μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα σημεία:

- Τα σταθμισμένα τεστ συχνά αγνοούν σημαντικές πτυχές της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και τις σύνθετες ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές (Potham, 1998).
- Στην εκπαίδευση δεν είναι όλα τα μεγέθη άμεσα μετρήσιμα αφού κάποιες ποιότητες μπορούν να διακριθούν μόνο μακροπρόθεσμα (Bonniol & Vial, 2007).
- Εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν υπηρετούν τους θεσμοθετημένους στόχους μπορούν να έχουν αξία όταν περικλείουν εσωτερική ποιότητα (Stenhouse, 2003).
- Μια ιεραρχική και ελεγκτική αξιολόγηση αποκτά τιμωρητικό χαρακτήρα αφού μπορεί να οδηγήσει σε συρρίκνωση σχολείων και μαθητική διαρροή (Goldenring Fine, & Davis, 2003).

Ο προβληματισμός και οι επιφυλάξεις που προκλήθηκαν στην επιστημονική κοινότητα οδήγησαν σε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αποδοτικότητα που πρέσβευε αυτή η προσέγγιση προς την *ποιότητα* και τη συμμετοχικότητα.

Έτσι, προς τα τέλος της δεκαετίας του ’80, προβάλλεται ένα μοντέλο αξιολόγησης εσωγενές, που θέτει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του, μέσα από τη συμμετοχική δράση (Kelly, 1999) και ενδιαφέρεται περισσότερο για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σε μια αξιολόγηση αυτού του τύπου, ο αξιολογητής - που πολύ συχνά προέρχεται από το σχολικό περιβάλλον και δεν είναι εξωτερικός - κατέχει τη θέση του *κριτικού φίλου* (Mac Beath, 2001) και έχει ως σκοπό να αναπτύξει στον αξιολογούμενο την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει αρχικά να συλλεχθούν δεδομένα με ποικίλους τρόπους (παρατήρηση, συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσεις κλπ) και μέσω της ερμηνείας αυτών των δεδομένων (Eisner, 1991) να εντοπιστούν οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του αξιολογούμενου. Στη συνέχεια, συντάσσεται μία αναφορά των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην οποία αποφεύγονται οι μετρήσεις και χρησιμοποιείται περιγραφική παρουσίαση των δυνατών και αδύνατων σημείων του αξιολογουμένου (Κωνσταντίνου, 2000). Βασικό επίσης χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία την οποία,

εξελισσόμενη μαζί της, την ανατροφοδοτεί και τη βελτιώνει (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Χαρακτηρίζεται λοιπόν από τη θέαση της εκπαίδευσης ως *αυτοαναφορικό σύστημα,* εστιάζοντας στη δυναμική και στην ανάπτυξη του ίδιου του συστήματος σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα που θεωρούν την εκπαίδευση ως *παραγωγικό σύστημα* ταυτίζοντας τις εισροές με το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scheerens, 2004).

Η κριτική που δέχεται αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, εδράζεται κυρίως στην υποκειμενικότητά του αφού δεν χρησιμοποιούνται προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και ο αξιολογητής δεν έχει την επαρκή απόσταση από τον αξιολογούμενο ώστε να θεωρείται αντικειμενικός. Άλλες αιτιάσεις σχετίζονται με το πλήθος δεξιοτήτων που απαιτείται από τους αξιολογητές για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας αξιολόγησης καθώς και με τη μεγάλη χρονική διάρκεια που είναι αναγκαία για την ολοκλήρωσή της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.5. Τυπολογία των Μοντέλων Αξιολόγησης

Τα μοντέλα αξιολόγησης αποτελούν εξειδικευμένες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν θεωρητικό πλαίσιο και προτάσεις που, μεταξύ άλλων, σχετίζονται με τους σκοπούς, τις τεχνικές, τα αντικείμενα, τις μεθόδους έρευνας και τους άξονες της αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Σύμφωνα με τον Καραλή (2006), η γενέθλια πράξη της αξιολόγησης ως αυτόνομης επιστημονικής περιοχής ξεκινά με την εισαγωγή από τον Scriven (1967) της διάκρισης της αξιολόγησης σε *διαμορφωτική* - formative και *απολογιστική* - summative (συχνά, η απολογιστική αξιολόγηση στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται με τον όρο, *τελική*. Για τον λόγο αυτό στο εξής, για τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, θα χρησιμοποιείται ο όρος απολογιστική / τελική).

Προϊόντος του χρόνου, προτάθηκαν αρκετές τυπολογικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης που κατασκευάστηκαν με βάση διαφορετικά κριτήρια διάκρισης. Οι σημαντικότερες από αυτές καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2.1: **Προσεγγίσεις αξιολόγησης και κριτήρια διάκρισης**	
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	**ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ**
Διαμορφωτική - Απολογιστική / Τελική	Σκοπός της αξιολόγησης
Εξωτερική - Εσωτερική	Προέλευση αξιολογητή
Ποιοτική - Ποσοτική	Φύση δεδομένων
Συμμετοχική - Μη συμμετοχική	Βαθμός συμμετοχής συντελεστών
Αυτοαξιολόγηση - Ετεροαξιολόγηση	Ρόλος του αξιολογούμενου
Με βάση τους Στόχους - Ανεξάρτητα από τους Στόχους	Επικέντρωση στον σκοπό
Διαδικασίας - Αποτελέσματος	Εστίαση έμφασης

Πηγή: Βεργίδης & Καραλής, 1999 (προσαρμογή)

2.5.1. Διαμορφωτική - Απολογιστική / Τελική Αξιολόγηση

Το κριτήριο πάνω στο οποίο δομείται αυτή η διάκριση είναι ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Ενώ δηλαδή στη διαμορφωτική ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αξιολογούμενου, στην απολογιστική / τελική ο σκοπός είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν την αξία του εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, το επαγγελματικό του μέλλον.

Αναλυτικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται με τη διαρκή αποτίμηση και διάγνωση των δυνατοτήτων ή αδυναμιών του αξιολογούμενου με σκοπό, με τις παρεμβάσεις που θα προτείνει, να βελτιώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο Ματσαγγούρας (2004, 2014) τη θεωρεί ως τη σημαντικότερη, από παιδαγωγικής πλευράς, μορφή αξιολόγησης αφού ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Βασικό της προτέρημα είναι ότι, επειδή στηρίζεται στη συνεργασία, δεν συνιστά απειλή για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό (Φλουρής, 1995, Πασιαρδής, 1996). Επίσης, είναι πολύ σημαντική η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που, λόγω της απειρίας τους, έχουν χαμηλό αίσθημα διδακτικής επάρκειας (Tschannen - Moran, Woolfolk - Hoy & Hoy, 1998). Εξαιτίας των δυνατοτήτων επαγγελματικής βελτίωσης που παρέχει η διαμορφωτική αξιολόγηση καθίσταται πιο αποδεκτή από την απολογιστική / τελική (Avalos & Assael, 2006).

Στον αντίποδα της διαμορφωτικής, η απολογιστική / τελική αξιολόγηση λειτουργεί ως «διαπιστωτική πράξη» (Ματσαγγούρας, 2014) αποτιμώντας με αριθμητικό τρόπο το τελικό αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, αποτιμά την αποτελεσματικότητα του αξιολογούμενου η οποία συνδέεται με τους στόχους και τις προσδοκίες που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα από τον εκπαιδευτικό. Η απολογιστική / τελική αξιολόγηση αξιοποιείται κυρίως σε διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης, συνδέεται δηλαδή με μισθολογικές αυξήσεις, βαθμολογικές προαγωγές, τις επιλογές των στελεχών διοίκησης, τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ενώ συνδέεται άμεσα και με την πρακτική της *απόδοσης λόγου* των δημόσιων φορέων (Ματσαγγούρας, 2014).

Η κριτική που δέχεται ο τύπος αυτός αξιολόγησης επισημαίνει τα εξής σημεία: αν και επιδίωξη της μεθόδου είναι η αντικειμενικότητα των πληροφοριών που θα συλλεγούν για τον αξιολογούμενο, υπάρχει πάντα μια μορφή υποκειμενισμού σε αυτές ενώ δεν απουσιάζει και η αυταρχικότητα εξαιτίας του εξουσιαστικού ρόλου του αξιολογητή απέναντι στον αξιολογούμενο (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2014).

Παρά την κριτική που έχει δεχτεί η απολογιστική / τελική αξιολόγηση υπάρχουν και απόψεις που τονίζουν τη σημασία της. Σύμφωνα με τον Scriven (1981), με τη «δικαστική» δύναμη της απολογιστικής / τελικής αξιολόγησης είναι δυνατόν να προσδιοριστεί αν η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν καλή ή κακή και αν χρειάζεται βελτίωση σε κάποιον τομέα. Για το λόγο αυτό μάλλον, η Isoré (2009), εκτιμώντας την αναγκαιότητά της και συνυπολογίζοντας τα αδύνατα σημεία της, τη θεωρεί ως «αναγκαίο κακό».

Παραλλάσσοντας ελαφρά την αρχική τοποθέτηση για το σκοπό της κάθε μεθόδου, μπορεί να ειπωθεί ότι στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού ενώ στην απολογιστική / τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής & συν., 2014).

Αν και λόγω του διαφορετικού σκοπού τους, που επηρεάζει τόσο τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε κάθε μοντέλο όσο και τη μέθοδο αποτίμησης των αποτελεσμάτων (Brown, 1991), δεν είναι δυνατή η παράλληλη χρήση τους εντός ενός συστήματος αξιολόγησης, είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με την ανάπτυξη δύο διαφορετικών συστημάτων διαμορφωτικής και απολογιστικής / τελικής αξιολόγησης (Torrance, 1993). Δηλαδή, και ξεκινώντας από την αφετηρία ότι το ένα σύστημα εξυπηρετεί τους στόχους του εκπαιδευτικού και το άλλο τους στόχους του

συστήματος, προτείνεται η ύπαρξη δύο παράλληλων συστημάτων αξιολόγησης που θα συνδέονται μεταξύ τους και θα χρησιμοποιούνται κατά περίσταση. Για να καταστεί δυνατή η σύνδεση των δύο διαδικασιών πρέπει, σύμφωνα με τον Harris (1986), να λαμβάνονται υπόψη οι εξής περιορισμοί:

- Πρέπει να προηγείται η διαμορφωτική και να έπεται η απολογιστική / τελική αξιολόγηση.
- Οι δύο διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να είναι απομονωμένες μεταξύ τους.
- Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται δεδομένα της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τους σκοπούς της απολογιστικής / τελικής.
- Κατά τη λήψη των τελικών αποφάσεων πρέπει να συλλέγονται πρόσθετες πληροφορίες.
- Η απολογιστική / τελική αξιολόγηση πρέπει να αποφεύγεται όταν δεν είναι αναγκαία.
- Πρέπει να προστατεύονται οι εκπαιδευτικοί που δεν θέλουν να συμμετάσχουν σε απολογιστική / τελική αξιολόγηση.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής και της απολογιστικής αξιολόγησης μέσω των οποίων αποτυπώνονται και οι μεταξύ τους διαφορές:

Πίνακας 2.2:
Βασικά χαρακτηριστικά της Διαμορφωτικής και της Απολογιστικής αξιολόγησης

	Διαμορφωτική	**Απολογιστική**
Σκοπός	βελτίωση αξιολογούμενου	διατύπωση τελικών κρίσεων και προτάσεων πολιτικής
Κυρίως επωφελούμενοι	οι συντελεστές του προγράμματος	διαμορφωτές πολιτικής / εποπτεύοντες φορείς
Ρόλος συντελεστών του προγράμματος	συνεργάτες	πηγές πληροφόρησης
Ρόλος αξιολογητή	κριτικός φίλος / συνεργάτης	ειδικός / σύμβουλος υπεύθυνων λήψης αποφάσεων
Συλλογή δεδομένων	συνεχής	εντοπισμένη σε συγκεκριμένες φάσεις

Πηγή: Καραλής, 2006

2.5.2. Εξωτερική - Εσωτερική Αξιολόγηση

Το κριτήριο διάκρισης μεταξύ *εξωτερικής* και *εσωτερικής* αξιολόγησης έγκειται στην προέλευση του αξιολογητή και τη θεσμική του θέση σε σχέση με τον αξιολογούμενο.

Στην περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, η εξωτερική αξιολόγηση τείνει να ταυτίζεται με τον θεσμό της επιθεώρησης (Nevo, 2001). Όπως έχει ήδη λεχθεί πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, ιεραρχικής μορφής, που εστιάζει στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη Σαΐτη (2008), τα πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Εξασφαλίζει τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.
- Παρουσιάζει την αξιοπιστία του «ουδέτερου» παρατηρητή.
- Αποτελεί αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου προς την πολιτεία και τους κοινωνικούς φορείς.
- Διευκολύνει τις διοικητικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αντίθετα, ως μειονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν τα ακόλουθα:

- Συχνά πρόκειται για αυταρχικό μηχανισμό μονόπλευρων εκπαιδευτικών αντιλήψεων.
- Προωθεί την ομοιομορφία σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό.
- Είναι αναποτελεσματική και δημιουργεί άγχος στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

Η εσωτερική αξιολόγηση απαντάται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι διενεργείται από παράγοντες που ανήκουν στην ίδια σχολική μονάδα με τον αξιολογούμενο (Scriven, 1991). Διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Κατά τη διαδικασία της *ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης,* οι ιεραρχικά ανώτεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν τους υφισταμένους τους (πχ οι διευθυντές αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής τους μονάδας). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται συνήθως ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης συνδυαζόμενη κυρίως με το επιθεωρητικό μοντέλο. Στοχεύει στον έλεγχο μέσω της υπακοής στο νόμο και ελέγχεται

εξαιτίας του βαθμού υποκειμενικότητας που παρουσιάζουν οι αξιολογικές της κρίσεις (Μαντάς & συν., 2009).

Η *αυτοαξιολόγηση*, ως μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, βασίζει τη σημασία της στο γεγονός ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή του διατυπώνοντας τις απόψεις του σχετικά με την απόδοσή του. Ο εκπαιδευτικός, μέσω του αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής που εφαρμόζει, επισημαίνει τα λάθη και τις αδυναμίες του και έτσι επιτυγχάνει την προσωπική βελτίωσή του (Σαββίδης, 2014). Λειτουργεί δηλαδή ως *αναστοχαζόμενος επαγγελματίας* (Schön , 1983).

Το μείζον στην προσέγγιση αυτή είναι ότι ο εκπαιδευτικός θέτει σε διαρκή αμφισβήτηση την πρακτική του προσπαθώντας να ανακαλύψει τρόπους για τη βελτίωσή της. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα είδος αυτοκριτικής του εκπαιδευτικού απέναντι στις πρακτικές του, αντανακλώντας τη θέση των Hargreaves & Fullan (1995) ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και οφείλουν να επιδιώκουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε σχέση με την *ετεροαξιολόγηση*, που μορφές της αποτελούν τόσο η εξωτερική όσο και η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση που εξετάστηκαν παραπάνω, ο Κασσωτάκης (2006) επισημαίνει τα παρακάτω πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης:

- Δεν δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης και ματαίωσης.
- Περιορίζεται η υποτίμηση πτυχών του έργου του εκπαιδευτικού.
- Καλλιεργεί την κριτική στάση του εκπαιδευτικού.

Στον αντίποδα, ως μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, οι Λουκέρης & συν. (2009), επισημαίνουν:

- Στην αυτοαξιολόγηση εμπεριέχεται μεγάλος βαθμός υποκειμενικότητας.
- Η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί δεν του επιτρέπουν να αντιληφθεί τις ενδεχόμενες αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάζουν.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται εύκολα τους αδυναμίες τους, ιδιαίτερα αυτές που βασίζονται σε επιστημολογικές θεωρήσεις που οι ίδιοι αγνοούν.

Στο πλαίσιο των τεχνικών αυτοαξιολόγησης εντάσσονται επίσης, μεταξύ άλλων, το *ημερολόγιο αναστοχασμού*, ο *ατομικός φάκελος υλικού* - *Portfolio* (Barkley & Cohn, 1999) και η *συναδελφική καθοδήγηση* - *Συμμετοχή σε ομάδα συναδέλφων* (Sergiovanni & Starratt, 2002). Για τις τεχνικές αυτές θα γίνει αναφορά στη συνέχεια.

2.5.3. Ποσοτική - Ποιοτική Αξιολόγηση

Όπως ήδη ειπώθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, η έννοια της αξιολόγησης ως διαδικασία αποτίμησης της αξίας του αξιολογούμενου υποκειμένου, εμπεριέχεται σε πολλές απόπειρες σημασιολογικής αποσαφήνισης του όρου. Η αποτίμηση αυτή μπορεί να γίνει είτε με ποσοτικά κριτήρια, οπότε εκφράζεται μέσω μιας βαθμολογικής κλίμακας, είτε με ποιοτικά κριτήρια και τότε εκφράζεται με τρόπο περιγραφικό.

Η *ποσοτική αξιολόγηση* επικεντρώνεται στην καταγραφή του τελικού αποτελέσματος, της τελικής επίδοσης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Επιδιώκει τη διάταξη των δεδομένων της μέτρησης αξιολόγησης σε βαθμονομημένη κλίμακα με βάση αντικειμενικά κριτήρια υπηρετώντας διαδικασίες ιεράρχησης. Αποτυπώνοντας το τελικό αποτέλεσμα, σχετίζεται άμεσα με το τεχνοκρατικό μοντέλο (Κατσαρού, 2005) και την απολογιστική / τελική αξιολόγηση.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην ποσοτική αξιολόγηση μπορεί να συνοψιστεί, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), στα ακόλουθα σημεία:

- Η ποσοτική αποτίμηση δίνει ελάχιστες πληροφορίες για τα σημεία τα οποία υπερέχει ή υστερεί ο αξιολογούμενος. Έτσι, μια τόσο ασαφής και γενικευμένη εκτίμηση δεν μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά.
- Η ποσοτική αξιολόγηση αποτελεί μια προσπάθεια αντικειμενοποίησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπου, όμως, δεν μπορούν όλες οι παράμετροί της να ποσοτικοποιηθούν.
- Πρόκειται για μία προσέγγιση που, αν και στηρίζεται στην αντικειμενικότητα των μετρήσεών της, στις μετρήσεις αυτές παρεμβάλλεται η υποκειμενικότητα του αξιολογητή.

Λόγω της κριτικής που ασκήθηκε στη μέθοδο της ποσοτικής αξιολόγησης, εξαιτίας της αριθμητικής απόδοσης των αξιολογικών κρίσεων, σταδιακά άρχισε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ποιοτική αποτίμησή τους μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης. Η *ποιοτική αξιολόγηση* έρχεται να απαντήσει στις αδυναμίες της ποσοτικής και ιδιαίτερα στα σημεία εκείνα που συγκέντρωσαν το βάρος της κριτικής. Συγκεκριμένα, μέσω της περιγραφής, η ποιοτική αξιολόγηση δεν αποτιμά τα αποτέλεσμα αλλά προσπαθεί να περιγράψει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του αξιολογούμενου ώστε να ενισχυθεί η ανατροφοδότησή του και να βελτιωθεί. Επίσης, προσπαθεί να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Επειδή ως μέθοδος αξιολόγησης δεν λειτουργεί συγκριτικά αποσκοπεί, μέσα από εξατομικευμένες διαδικασίες, να επενεργήσει επανορθωτικά (Κωνσταντίνου, 2000).

Η ποιοτική αξιολόγηση, δίνοντας βαρύτητα στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με την πλουραλιστική προσέγγιση (Κατσαρού, 2008).

2.5.4. Δευτερεύουσες κατηγοριοποιήσεις

Σύμφωνα με τον Καραλή (2006), με βάση δευτερεύοντα κριτήρια μπορούν να προκύψουν και οι εξής κατηγοριοποιήσεις:

Με βασικό κριτήριο διαχωρισμού την έμφαση που δίνει ο αξιολογητής στις φάσεις και στις παραμέτρους της αξιολόγησης προκύπτει ο διαχωρισμός σε αξιολόγηση *διαδικασίας* και αξιολόγηση *αποτελέσματος.* Σύμφωνα με τον Schalok (2001), μια αξιολόγηση αποτελέσματος δίνει έμφαση στο είδος, την επάρκεια και την ποιότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αντίθετα, σε μια αξιολόγηση διαδικασίας δίνεται έμφαση στη σχέση μεταξύ των αρχικών συνθηκών και του αποτελέσματος, επιχειρώντας να εντοπίσει τους παράγοντες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Εάν το κριτήριο κατηγοριοποίησης είναι ο βαθμός συμμετοχής των συντελεστών της αξιολόγησης στη διαδικασία προκύπτει ο διαχωρισμός σε *συμμετοχικές* και *μη συμμετοχικές* αξιολογήσεις (Cousins & Whitmore, 1998).

Με βάση την επικέντρωση στο σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης προκύπτουν, η *αξιολόγηση με βάση τους στόχους* και η *ανεξάρτητη από τους στόχους αξιολόγηση.* Η πρώτη

από τις δύο αυτές μορφές θεωρεί τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης ως δεδομένους, δεν τους επαναδιαπραγματεύεται κατά της διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας και επικεντρώνεται στον βαθμό επίτευξης των στόχων. Αντίθετα, σε μια ανεξάρτητη από τους στόχους αξιολόγηση οι αρχικοί στόχοι της αξιολόγησης δεν είναι δεδομένοι και αδιαπραγμάτευτοι οπότε αποτελούν και αυτοί αντικείμενο της αξιολόγησης (Cuba & Lincoln, 1981).

2.6. Σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται ορισμένες από τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης όπως πχ. η επιθεώρηση, όπου ο ρόλος του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού ήταν παθητικός, στις σύγχρονες προσεγγίσεις προάγεται η συμμετοχικότητα και η συνεργασία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου με αποτέλεσμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι ενεργητικός. Στις τεχνικές αυτές επιπλέον αναγνωρίζεται η αποτελεσματικότητα εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού καθώς και η ποικιλομορφία των μαθητών της τάξης (Conley & Glasman, 2008).

2.6.1. Παρατήρηση στην τάξη - Κλινική Επιθεώρηση

Η μέθοδος αυτή δεν θα πρέπει να συγχέεται με την παραδοσιακή μορφή της αξιολόγησης μέσω του επιθεωρητικού συστήματος καθώς υφίσταται μεταξύ τους ένα πλήθος διαφοροποιητικών παραμέτρων.

Κατ’ αρχάς, το ρόλο του αξιολογητή - παρατηρητή μπορεί να αναλάβει οποιοδήποτε πρόσωπο δικαιούται θεσμικά να έχει την αντίστοιχη ιδιότητα: ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο σχολικός σύμβουλος, ο μέντορας (ο θεσμός του μέντορα θα εξηγηθεί στην επόμενη ενότητα) ή ένας συνάδελφος του αξιολογούμενου. Επίσης, αν και είναι μια σχέση δυαδική, δεν πρόκειται για μία σχέση ιεραρχικής φύσεως του τύπου επιθεωρών - επιθεωρούμενος, αλλά βασίζεται στη συνεργατικότητα και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Βασικός της στόχος είναι, μέσω της συμβουλευτικής, η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και, συνακόλουθα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Άρα, η μέθοδος της παρατήρησης στην τάξη εντάσσεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση σε αντίθεση με την παραδοσιακή επιθεώρηση που ο «δικαστικός» της λόγος (Scriven, 1981) την κατατάσσει στην απολογιστική / τελική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014), αν και η αρχική προσέγγιση του Cogan (1973) έκανε λόγο για οκτώ επιμέρους στάδια για την ολοκλήρωση του κύκλου της κλινικής επιθεώρησης στη συνέχεια, οι Sergiovanni & Starratt (2002) πρότειναν τα εξής πέντε στάδια που παρουσιάζονται συνοπτικά:

- <u>Πρώτο Στάδιο: Συνάντηση πριν από την παρατήρηση στην τάξη</u>

Κατά το στάδιο αυτό οριοθετείται η σχέση μεταξύ του παρατηρητή - αξιολογητή και του εκπαιδευτικού. Καταβάλλεται προσπάθεια να οικοδομηθούν σχέσεις συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης και να αρθούν οι οποιεσδήποτε επιφυλάξεις συνοδεύουν συνήθως τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, οργανώνεται από κοινού το μάθημα ή η σειρά μαθημάτων (στοχοθεσία, διδακτική μεθοδολογία, εποπτικά και άλλα μέσα διδασκαλίας κλπ), καθορίζεται από κοινού η διαδικασία (μέθοδος, εργαλεία, διάρκεια παρατήρησης κλπ), και τέλος, επειδή συνήθως η μέθοδος επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας, επιλέγεται το αντικείμενο μελέτης κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Με τον από κοινού καθορισμό όλων αυτών των παραμέτρων καθορίζεται ουσιαστικά ένα *συμβόλαιο αξιολόγησης* μεταξύ του αξιολογητή - παρατηρητή και του εκπαιδευτικού.

- <u>Δεύτερο Στάδιο: Παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη</u>

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο αξιολογητής - παρατηρητής παραμένοντας όσο το δυνατόν πιο αθέατος και διακριτικός κρατά περιγραφικές σημειώσεις που αφορούν στη δράση του εκπαιδευτικού, στην αντίδραση των μαθητών και σε ό,τι συμβαίνει στην τάξη κατά της διάρκεια της διδασκαλίας. Εάν πρόκειται για εστιασμένη παρατήρηση καταγράφονται μόνο όσα στοιχεία αφορούν το προς μελέτη αντικείμενο. Στο στάδιο αυτό, με τη σύμφωνη γνώμη των εμπλεκομένων, θα μπορούσε να γίνει και κινηματογράφηση της διδασκαλίας.

- <u>Τρίτο Στάδιο: Ανάλυση και στρατηγική</u>

Στο τρίτο στάδιο, με βάση το συμβόλαιο που συνήφθη μεταξύ του αξιολογητή - παρατηρητή και του εκπαιδευτικού, του σκοπού της παρατήρησης και του βαθμού επίτευξής του, γίνεται η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Η ανάλυση μπορεί να γίνει είτε χωριστά από τον κάθε εμπλεκόμενο είτε από κοινού και καταλήγει στην ερμηνεία των δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση των φάσεων αυτών ο αξιολογητής - παρατηρητής προχωρά στον καθορισμό της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί κατά τη συζήτηση. Τίθενται οι στόχοι, σχεδιάζεται το περιεχόμενο της συζήτησης, διαμορφώνεται ο χώρος και προετοιμάζονται τα υλικά μέσα που πιθανώς να χρειαστούν.

- Τέταρτο Στάδιο: Συνάντηση μετά από την παρατήρηση στην τάξη

Στην αρχή της συνάντησης γίνεται αναφορά στους στόχους του μαθήματος και σε αυτά που συνέβησαν στην τάξη. Ο αξιολογητής - παρατηρητής παραθέτει τα στοιχεία που συνέλεξε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του μαθήματος με σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναλύσει το μάθημα. Αποφεύγει τις αξιολογικές κρίσεις και την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά ενθαρρύνει τον αξιολογούμενο να το κάνει. Διατηρεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης ένα υποστηρικτικό κλίμα, αποφεύγοντας τόσο τις επιπλήξεις και τις νουθεσίες όσο και τους υπερβολικούς επαίνους.

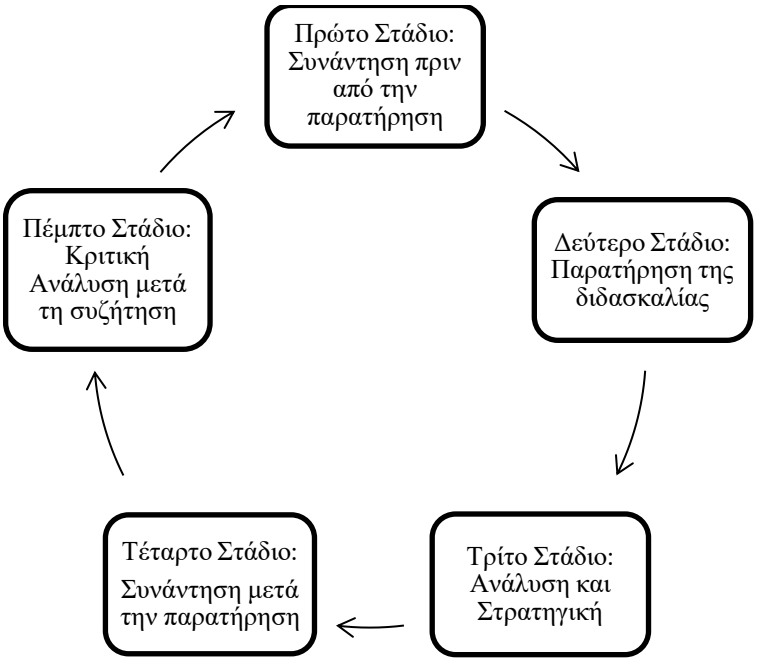
- Πέμπτο Στάδιο: Κριτική ανάλυση μετά τη συζήτηση

Είναι το στάδιο που αφορά στον αναστοχασμό αυτών που συνέβησαν στα προηγούμενα στάδια. Συνεξετάζονται η μορφή, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και, αν χρειάζεται, συναποφασίζονται βελτιώσεις που θα εφαρμοστούν στον επόμενο κύκλο. Ουσιαστικά, το πέμπτο και τελευταίο στάδιο μιας παρατήρησης, αποτελεί ταυτόχρονα και το πρώτο στάδιο ενός καινούριου κύκλου συνεργασίας του αξιολογητή - παρατηρητή και του εκπαιδευτικού.

Η κριτική που ασκείται στη μέθοδο, σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014), επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

- Είναι χρονοβόρα διαδικασία.
- Η συνεχής χρήση της μεθόδου ενέχει τον κίνδυνο μετατροπής της σε τελετουργία.
- Δεν ενδείκνυται για εκπαιδευτικούς που δεν χρειάζονται εντατική παρακολούθηση της διδασκαλίας τους.
- Δεν ταιριάζει στο μαθησιακό στιλ και στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 2.1: Ο κύκλος της παρατήρησης στην τάξη / Κλινικής Επιθεώρησης



Πηγή: Σαββίδης, 2014

2.6.2. Μέντορας

Πρόκειται για την παροχή άμεσης βοήθειας και υποστήριξης που παρέχεται από έναν εμπειρότερο εκπαιδευτικό σε έναν νεότερο, συχνά νεοδιόριστο, και στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής. Η αρωγή και στήριξη που παρέχει ο *Μέντορας,* μπορεί να πάρει, σύμφωνα με τους Glickman et al. (2010), διάφορες μορφές:

- Παρατήρηση στην τάξη - Κλινική Επιθεώρηση.
- Συμβουλευτική.
- Δειγματική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία.
- Παροχή διδακτικού υλικού.
- Αρωγή στην αντιμετώπιση προβλημάτων.
- Αρωγή σε θέματα αξιολόγησης μαθητών.

Οι Sergiovanni & Starratt (2007) επισημαίνουν πως η σχέση μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού βασίζεται στην εμπιστοσύνη ενώ βασική επιδίωξη της μεντορικής πρέπει να αποτελεί η γρήγορη εξέλιξη του εκπαιδευτικού που θα οδηγήσει στην ανεξαρτητοποίησή του και τη μετατροπή της σχέσης από μονόδρομη σε αμφίδρομη. Η

θετική επίδραση που ασκεί ο μέντορας στους νεοδιόριστους συναδέλφους του αποδεικνύεται και ερευνητικά. Οι Freiberg et al. (1996) επισημαίνουν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έτυχαν της βοήθειας ενός μέντορα υιοθέτησαν καλές πρακτικές και βελτίωσαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από συναδέλφους τους που δεν είχαν ανάλογη στήριξη ενώ παρόμοιες επισημάνσεις γίνονται και από τον Hale (1992).

Εξίσου όμως ευεργετικά είναι τα αποτελέσματα και για τον ίδιο τον μέντορα ο οποίος, λόγω αυτής της ιδιότητας, διακατέχεται από αίσθημα ικανοποίησης για την προσφορά και την αναγνώριση που αυτή τυγχάνει στον επαγγελματικό του χώρο (Haipt, 1990).

Εξαιτίας της θετικής επίδρασης που ασκεί ο θεσμός του μέντορα, τόσο στον ίδιο όσο και στους νέους εκπαιδευτικούς, είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και μάλιστα η συνεργασία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με έναν μέντορα αποτελεί προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίηση τους (Λουκέρης & συν., 2009).

2.6.3. Συναδελφική καθοδήγηση - Συμμετοχή σε ομάδα συναδέλφων

Ως συναδελφική καθοδήγηση ορίζεται η ισότιμη σχέση αρωγής που αναπτύσσεται μεταξύ δύο (ή περισσότερων) εκπαιδευτικών και στοχεύει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για αναστοχασμό, στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους, την ενίσχυση της συναδελφικότητας, αλλά και στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Sullivan & Glanz, 2009). Το γεγονός ότι η συναδελφική καθοδήγηση βασίζεται σε μια σχέση ισοτιμίας είναι ο παράγοντας που διαφοροποιεί τη μέθοδο από τη μεντορική όπου, όπως ειπώθηκε, αναπτύσσεται μία σχέση εξάρτησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους εμπειρότερους συναδέλφους τους (Σαββίδης, 2014).

Η ομάδα συναδέλφων, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, βασίζεται στη σύσταση μιας ομάδας υποστήριξης η οποία θέτει στόχους συλλογικά και προσφέρει βοήθεια, μεταξύ άλλων, στη σύνταξη των αυτοαξιολογήσεων και τη συμπλήρωση του *ατομικού φακέλου* - *Portfolio* (για τον οποίο θα γίνει λόγος στην επόμενη ενότητα). Σύμφωνα με τους Barkley & Cohn (1999), μια μορφή αξιολόγησης όπως αυτή της ομάδας συναδέλφων μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της αφού ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί ο εξωτερικός αξιολογητής και δεν αισθάνεται να απειλείται

αλλά αντίθετα, νιώθει ότι μετέχει σε μια διαδικασία που συντελεί στην ατομική βελτίωσή του. Επίσης, η ανάπτυξη του συναδελφικού διαλόγου αναιρεί τη μοναχικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθοδηγεί και εμπλουτίζει τις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Batchelor, 2008).

Σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008), το βασικό όφελος από μια τέτοια αξιολογική διαδικασία έγκειται στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που επιτυγχάνεται μέσω της συνειδητοποίησης της συνθετότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στις διδακτικές τεχνικές και στις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και στη συνέχεια τις μοιράζονται με τους συναδέλφους τους προκειμένου να προβληματιστούν και να πειραματιστούν και αυτοί (Peterson, 2000).

2.6.4. Ατομικός φάκελος υλικού - Portfolio

Ο *ατομικός φάκελος υλικού - Portfolio* συνίσταται στη μεθοδική συγκέντρωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που θα τον βοηθήσει να αποτιμήσει την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών του μεθόδων αλλά και το βαθμό που οι διδακτικοί στόχοι που είχε θέσει επιτεύχθηκαν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο ατομικός φάκελος δίνει την εικόνα της πορείας του εκπαιδευτικού και για το λόγο αυτό είναι χρήσιμη η τήρησή του από την αρχή της σταδιοδρομίας του (Strudler & Wertzel, 2008). Πρόκειται για μια απεικόνιση της προσωπικής του προσέγγισης στα θέματα της διδασκαλίας και της μάθησης που αντανακλάται στην επιλογή του υλικού που θα περιέχει ο φάκελος (Σαββίδης, 2014).

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008) επισημαίνουν ότι, επειδή το υλικό του φακέλου δεν είναι προσωπικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναστοχαστεί και να αποφασίσει ποιο υλικό θα συμπεριλάβει, με άλλα λόγια, ποιο μέρος του υλικού που έχει χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεωρεί ότι είναι αυτό που τον αντιπροσωπεύει ως δάσκαλο. Η αναστοχαστική αυτή διερεύνηση θα τον βοηθήσει να αντιληφθεί τι δάσκαλος είναι ενώ εξίσου σημαντική είναι και η συμπερίληψη στον φάκελο ερωτηματολογίων αυτοαξιολόγησης ή και αυτοαξιολογικών σχολίων (Isoré, 2009).

Ο ατομικός φάκελος συμβάλλει στην εξυπηρέτηση των στόχων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους αφού μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο επιπρόσθετης πληροφόρησης σε ποικίλες μορφές αξιολόγησης. Πρόκειται για μία μορφή αυτοαξιολόγησης που καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο για τον εντοπισμό των αδυναμιών του και την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων του με στόχο την επαγγελματική του εξέλιξη (Smith & Tillema, 1998). Υπό το πρίσμα αυτό, καθώς ο ατομικός φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης και ανατροφοδότησης, είναι δυνατόν να έχει καθοριστική συμβολή στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Λουκέρης & συν., 2009) μπορεί όμως να αποτελέσει και μια επιπρόσθετη πηγή πληροφόρησης στα πλαίσια μιας απολογιστικής / τελικής αξιολόγησης υποβοηθώντας τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1996).

Σύμφωνα με τον Σαββίδη (2014), το περιεχόμενου του φακέλου υλικού εξαρτάται από τον σκοπό του εάν δηλαδή χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς μιας διαμορφωτικής ή μιας απολογιστικής / τελικής αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίος ο καθορισμός σαφών κριτηρίων αξιολόγησης και η κατανόησή τους από τον εκπαιδευτικό. Αφού καθοριστούν τα κριτήρια και αφού ο εκπαιδευτικός αναστοχαστεί, μέσα από μια διαδικασία ενδοσκόπησης σχετικά με τη διδακτική του φιλοσοφία, αποφασίζει ποιο μέρος της δουλειάς του είναι αυτό που την αντανακλά και την αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Το υλικό που μπορεί να συμπεριληφθεί στον φάκελο μπορεί να περιλαμβάνει: δείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, φύλλα εργασίας ομαδικών εργασιών, δείγματα μαθητικών εργασιών, οπτικοακουστικό ή έντυπο υλικό που χρησιμοποίησε ή κατασκεύασε ο ίδιος, δείγματα από διορθωμένα γραπτά μαθητών και προσωπικά σχόλια σε σχέση με την αξιολόγηση τους, δείγματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς, άρθρα που έχει συγγράψει και δημοσιεύτηκαν σε επιστημονικά περιοδικά, βραβεία, συμμετοχή σε επιτροπές. Βασικές αρχές για τη δημιουργία του φακέλου υλικού είναι να περιλαμβάνονται τα πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς του εκπαιδευτικού αλλά και δείγματα από την πρώιμη εργασία του ώστε να είναι εμφανής η εξέλιξή του και η αναπτυξιακή του πορεία (Danielson & McGreal, 2000).

Ενδεικτικά, οι Stone & Mata (1996), καταγράφουν τα ακόλουθα οφέλη της αξιοποίησης του φακέλου υλικού:

- Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την τήρηση του ατομικού φακέλου υλικού ως αναστοχασμό και ως τον καλύτερο τρόπο προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η εποικοδομητική κριτική που δέχονται, ως μέρος του διαλόγου με τους συναδέλφους, λειτουργεί ενδυναμωτικά και υποστηρικτικά.

Επίσης, οι Tucker & al. (2003), επισημαίνουν ότι η τήρηση φακέλου υλικού συμβάλλει:

- Στη σκιαγράφηση μιας διευρυμένης εικόνας του έργου του εκπαιδευτικού.
- Στην επίτευξη της βελτίωσης του στόχου, αφού αποτελεί το μέσο για να συνδεθεί το πρόγραμμα σπουδών με το διδακτικό σχεδιασμό, ο διδακτικός σχεδιασμός με τη διδακτική πράξη, η διδακτική πράξη με την μαθητική αξιολόγηση και η αξιολόγηση του μαθητή με αυτό που πραγματικά έχει μάθει.

Ωστόσο, η χρήση του ατομικού φακέλου υλικού με σκοπούς που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, συχνά συνοδεύεται από επιφυλάξεις:

- Ο χρόνος για αναστοχασμό, για τη συνεπή τήρηση του φακέλου και για την αξιολόγηση του περιεχομένου του, είναι μια διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα (Tucker & al. 2003).
- Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι συνήθως αργή και σταδιακή, οπότε δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν άμεσα αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).
- Δεν υπάρχουν ευρήματα που να καταδεικνύουν ότι οι φάκελοι υλικού αντιπροσωπεύουν πραγματικά αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα και ότι η τήρησή τους μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Σαββίδης, 2014).

2.7. Η αξιολόγηση στην Ευρώπη

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και των σύγχρονων τεχνικών μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, στην παρούσα ενότητα θα καταγραφούν οι κυρίαρχες τάσεις για την αξιολόγηση στις χώρες της Ευρώπης. Επιπλέον, θα γίνει ενδεικτικά μια εκτενέστερη

αναφορά στα συστήματα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες.

2.7.1. Οι κυρίαρχες τάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρώπης

Κατατοπιστικές πληροφορίες για το πλαίσιο που διέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στις χώρες της Ευρώπης μπορούν να αντληθούν από το *Δίκτυο Ευρυδίκη* που αποτελεί το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την εκπαίδευση και παρέχει ενημέρωση και αναλύσεις για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές. Για τις ανάγκες της παρούσας ενότητας, ελήφθη πληροφοριακό υλικό από εκδόσεις του Δικτύου.

Πρόκειται για τις εκθέσεις με τίτλο: «Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe» (Eurydice, 2008), «Key Data on Education in Europe 2012» (Eurydice, 2012) καθώς και την ελληνική έκδοση «Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη» (Ευρυδίκη, 2013).

Στις παραπάνω εκθέσεις επισημαίνεται ότι την τελευταία εικοσαετία παρατηρείται στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα μια αυξητική τάση των ελεγκτικών διαδικασιών σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Αυτή η αυξανόμενη λογοδοσία, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Απαντάται σε ποικίλες μορφές, που κυμαίνονται από τη συμβατική ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς Επιθεωρητές μέχρι τις συνεντεύξεις εσωτερικής αξιολόγησης που πραγματοποιούνται από το Διευθυντή του σχολείου.
- Αυτές οι μορφές αξιολόγησης δεν περιορίζονται μόνο στην παρατήρηση και περιγραφή της διαδικασίας αλλά χαρακτηρίζονται και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της.
- Ενώ η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίστηκε από τη διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας, μέσω της συλλογικής αξιολόγησης, από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας εμφανίζεται μια ενίσχυση των μηχανισμών ατομικής λογοδοσίας.

Σήμερα, τα ευρωπαϊκά συστήματα αξιολόγησης φαίνεται να παλινδρομούν μεταξύ της συλλογικής και της εξατομικευμένης διάστασής τους.

- Ενώ όμως παρατηρείται μια αύξηση των ευθυνών και της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών, στην πλειονότητα των χωρών αυτή η τάση δεν συνδέεται με την αντίστοιχη ανάπτυξη κινήτρων.

Από τις παραπάνω γενικές επισημάνσεις, είναι κατανοητό ότι οι ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν διάφορα μοντέλα αξιολόγησης αν και τα τελευταία χρόνια, λόγω των ευρωπαϊκών δεσμεύσεων που πηγάζουν από τις συνομολογούμενες συμφωνίες στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), διακρίνεται μια τάση σύγκλισης των συστημάτων αξιολόγησης (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Παρόλο που στο παρελθόν το μοντέλο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από έναν εξωτερικό ή εσωτερικό αξιολογητή (Επιθεωρητή ή Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά περίπτωση) ήταν σχεδόν η αποκλειστική μέθοδος που χρησιμοποιούταν στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, σήμερα αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν και άλλες μορφές αξιολόγησης που τείνουν να το επικαλύψουν.

Στην Αυστρία, όπου η αξιολόγηση τελούταν από τον Επιθεωρητή και τον Διευθυντή, και στη Δημοκρατία της Τσεχίας, όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ευθύνη μόνο του Διευθυντή, η ατομική αξιολόγηση έχει συμπληρωθεί από ένα εθνικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης με κεντρικά δομημένα κριτήρια. Παρόμοια, η Σουηδία, αν και διατηρεί το θεσμό των επιθεωρήσεων από τις εθνικές και τις τοπικές αρχές, έχει παράλληλα αναπτύξει και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μέσω μιας ετήσιας έκθεσης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα τυποποιημένα πεδία της έκθεσης έχει συντάξει η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης και καλύπτουν τομείς όπως η επιμόρφωση και τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς του, την οργάνωση της διδακτικών δραστηριοτήτων κλπ.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο επίσης, η επόπτευση των σχολείων από το Σώμα Επιθεωρητών Εκπαίδευσης περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση που βασίζεται σε προκαθορισμένους δείκτες ποιότητας καθώς και σε ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Παρόμοιες προσεγγίσεις έχουν υιοθετηθεί στη Σλοβενία όπου η εστίαση μετατοπίζεται από τον επιθεωρητισμό προς την αυτοαξιολόγηση, αλλά και στην Ιρλανδία όπου το

Εκπαιδευτικό συμβούλιο - που η πλειοψηφία των μελών του είναι εκπαιδευτικοί - εξέδωσε Κώδικα Επαγγελματικής Συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ανοίγοντας το δρόμο για αυτόν τον τύπο αξιολόγησης.

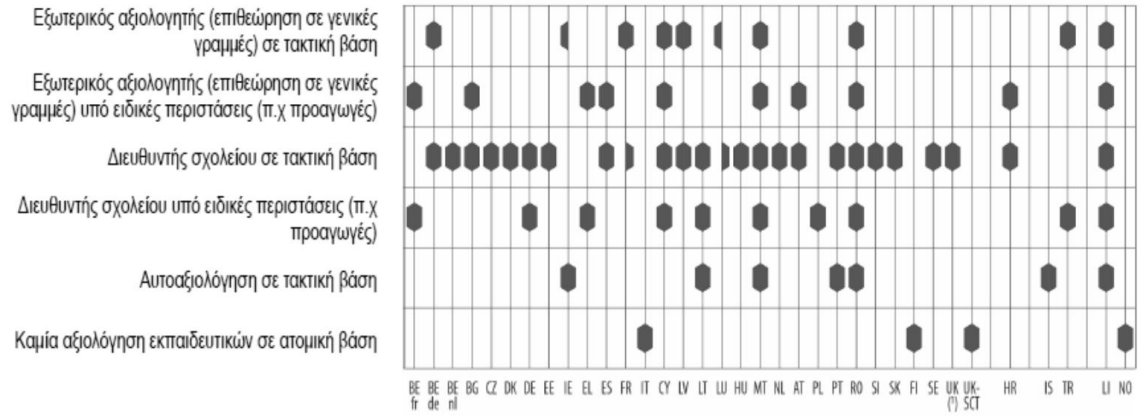
Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν χώρες στις οποίες το μοναδικό σύστημα λογοδοσίας που εφαρμόζεται είναι αυτό της αυτοαξιολόγησης και δεν συνοδεύεται από καμία μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Η Ισλανδία, καθιέρωσε το σύστημα αυτό το 1995 ενώ προηγουμένως δεν υπήρχε στο εκπαιδευτικό της σύστημα κανένα πλαίσιο αξιολόγησης της απόδοσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Κάτι παρόμοιο παρατηρείται και στην Ουγγαρία στην οποία μετά την κατάργηση της εξωτερικής αξιολόγησης από σώμα επιθεωρητών εισήγαγε, το 2000, την αυτοαξιολόγηση.

Στις περισσότερες χώρες στης Ευρώπης η σχολική ηγεσία είναι επιφορτισμένη και με τα καθήκοντα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της μονάδας. Αυτό συμβαίνει για παράδειγμα, στις τρεις κοινότητες του Βελγίου, την Τσεχική Δημοκρατία, τη Λιθουανία, την Αυστρία, τη Ρουμανία και τη Σλοβενία. Στις Κάτω Χώρες, η ατομική αξιολόγηση από τον Διευθυντή του σχολείου αποτελεί τη μοναδική μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη Λετονία, η αξιολόγηση είναι ευθύνη του επικεφαλής του τμήματος διδασκαλίας ή του υπεύθυνου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ομοειδές γνωστικό αντικείμενο. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην περίπτωση μεγάλων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί τον υπεύθυνο προσωπικού και αυτός με τη σειρά του αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Στη Γαλλία, ενώ οι Διευθυντές των σχολείων εμπλέκονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους Επιθεωρητές, δεν θεωρούνται πάντως ανώτεροι των εκπαιδευτικών στη σχολική ιεραρχία.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας ορισμένες χώρες έχουν υιοθετήσει μηχανισμούς αξιολόγησης για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την υπηρεσιακή και μισθολογική τους εξέλιξη. Στην Πορτογαλία λόγου χάρη, έχει από το 2007 αναπτυχθεί ένα μοντέλο ατομικής αξιολόγησης που ακολουθεί αυτήν τη συλλογιστική. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως «εκπαιδευτικοί με ικανότητες» και διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους και μισθολογικά και στον τομέα της υπηρεσιακής εξέλιξης. Οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται είναι τα 18 έτη υπηρεσίας, η υψηλότερη ατομική αξιολόγηση κατά πέντε μονάδες από τον μέσο όρο, η συμμετοχή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η επιτυχής αξιολόγηση στις σχετικές εξετάσεις.

Μια συνολική αποτίμηση των μοντέλων ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται στις χώρες του Δικτύου Ευρυδίκη αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2.3:
Αρμοδιότητες ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



Πηγή: Ευρυδίκη, 2013

Συμπερασματικά, αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών που μετέχουν στο Δίκτυο Ευρυδίκη προβλέπεται κάποια μορφή ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Στις περισσότερες χώρες, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είτε αυτή διεξάγεται σε τακτική βάση είτε σε ειδικές περιστάσεις (πχ προαγωγές).
- Στις περισσότερες χώρες υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση, μέσω επιθεωρήσεων σε τακτική συχνότητα ή περιστασιακά, στην πλειονότητα όμως των περιπτώσεων, η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά με κάποια άλλη αξιολογική διαδικασία, συχνά της αξιολόγησης από τον Διευθυντή.
- Σε ορισμένες χώρες, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από πολύπλοκο σύστημα στο οποίο εμπλέκονται εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογικές διαδικασίες.

- Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι ευρέως διαδεδομένη και όπου ισχύει συνήθως συνδυάζεται και με κάποια άλλη μορφή αξιολόγησης.

Μια συνολική εικόνα των συστημάτων αξιολόγησης στις ευρωπαϊκές χώρες αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 2.2:
Συστήματα αξιολόγησης στις χώρες της Ευρώπης

Πηγή: Eurydice , 2012 (προσαρμογή)

2.7.2. Συστήματα ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε χώρες της Ευρώπης

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν με συντομία τα μοντέλα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης. Το πληροφοριακό υλικό αντλήθηκε από την έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη: «Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe», (Eurydice, 2015).

Αγγλία

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι υποχρεωτική και διεξάγεται από σώμα ανεξάρτητων εξωτερικών Επιθεωρητών που υπάγονται είτε σε εθνικούς φορείς είτε σε τοπικές αρχές στα πλαίσια της υποχρέωσης λογοδοσίας του σχολείου απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα, την κοινωνία και την κυβέρνηση.

Για το σκοπό αυτό ιδρύθηκαν, ήδη από το 1992, δύο ανεξάρτητοι κυβερνητικοί φορείς, ένας για την Αγγλία και ένας για την Ουαλία, με σκοπό την οργάνωση της επιθεώρησης, τον ορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και των διαδικασιών που θα πρέπει να ακολουθούνται. Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η επιθεώρηση στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται εμφανής και από τη σύσταση του θεσμού των «ειδικών μέτρων» που λαμβάνονται για τα σχολεία που υστερούν και κρίνονται ως μη αποτελεσματικά: στα πλαίσια της απόδοσης λόγου αλλά και της ενημέρωσης των γονέων προβλέπεται η δημοσίευση των αποτελεσμάτων των επιθεωρήσεων των σχολείων (βλ. και ενότητα 4.4.1.4).

Από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να δοθεί έμφαση στην ανατροφοδότηση με στόχο τη βελτίωση των σχολικών μονάδων ενώ, από το 2009, οι τακτικές μέχρι τότε επιθεωρήσεις συναρτώνται πλέον από τα αποτελέσματα που πέτυχε το σχολείο στην τελευταία έκθεση αξιολόγησης, η οποία όμως στηρίζεται και στα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών του σχολείου αλλά και στη γνώμη μαθητών και γονέων για το σχολείο, μέτρο που εισήχθη το 2010.

Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία με υψηλές επιδόσεις απαλλάσσονται από την υποχρέωση της πλήρους επιθεώρησης και αξιολογούνται μόνο στους τομείς που παρατηρήθηκε υστέρηση. Σε γενικές γραμμές, η συχνότητα επιθεώρησης των σχολείων με υψηλές επιδόσεις στις εκθέσεις αξιολόγησης είναι κάθε πέντε χρόνια.

Ισπανία

Αν και με βάση τον Οργανικό Νόμο για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης, που ψηφίστηκε το 2002 από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί βασική αρχή, ωστόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συντελείται με ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών κάθε αυτόνομης

περιφέρειας. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχει ένα ενιαίο πλαίσιο αξιολόγησης που να ισχύει στο σύνολο της επικράτειας.

Σε κάποιες περιφέρειες η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στη φάση του σχεδιασμού ενώ σε άλλες υφίσταται σε εθελοντική βάση και συχνά συνοδεύεται από μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών που θα αξιολογηθούν θετικά.

Στις περιφέρειες που η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική, υλοποιείται συνήθως με τη μορφή της εξωτερικής επιθεώρησης των διδακτικών πρακτικών του αξιολογούμενου και προβλέπεται η αξιοποίηση των πορισμάτων της αξιολόγησης ώστε να προαχθεί η επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Ολλανδία

Η πλήρης ευθύνη για τα ζητήματα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων ανήκει στα Σχολικά Συμβούλια τα οποία και είναι αρμόδια για την πρόσληψη, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αρκετές όμως φορές τα Σχολικά Συμβούλια μεταβιβάζουν μέρος των αρμοδιοτήτων τους αναφορικά με το ανθρώπινο δυναμικό, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων που αναλαμβάνουν την υλοποίησή της.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει δύο συνεντεύξεις:

- Η πρώτη αφορά στην υπηρεσιακή και διδακτική / παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού.
- Η δεύτερη έχει το χαρακτήρα του απολογισμού και της αξιολόγησης του σχολικού έτους που πέρασε.

Αρκετές φορές χρησιμοποιούνται, συμπληρωματικά με τις συνεντεύξεις, και στοιχεία που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης στην τάξη καθώς και οι απόψεις των συναδέλφων και των μαθητών τού αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό δομείται ένα «προφίλ επάρκειας» του εκπαιδευτικού που αποτυπώνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του.

Μια αρνητική αξιολόγηση μπορεί να συνοδεύεται και από μισθολογικές περικοπές για τον εκπαιδευτικό. Η απόφαση αυτή μπορεί να ληφθεί από το Σχολικό Συμβούλιο το οποίο έχει την ευθύνη της οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας.

Πολωνία

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αρμοδιότητα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και μπορεί να διεξαχθεί όταν συντρέχει μία από τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Εάν ζητηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τις περιφερειακές αρχές ή το Σχολικό Συμβούλιο. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση είναι περιγραφική, τριών βαθμίδων: «ανεπαρκής», «καλός», «πολύ καλός».

- Σε ζητήματα υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Εδώ η εισήγηση αξιολογεί το βαθμό επαγγελματικής εξέλιξης του αξιολογούμενου και μπορεί να είναι είτε θετική, είτε αρνητική. Στις αξιολογήσεις αυτής της μορφής, ζητείται και η γνώμη του Συλλόγου Γονέων.

Ιταλία

Στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μόνο κατά τη φάση της μονιμοποίησής τους. Σε διαφορετική περίπτωση το έργο των εκπαιδευτικών δεν αξιολογείται ατομικά παρά μόνο στις ακόλουθες περιστάσεις:

- Κατόπιν αιτήματος του ίδιου του εκπαιδευτικού προς τον Σχολικό Σύμβουλο της ειδικότητάς του.
- Κατόπιν αιτήματος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στις περιπτώσεις που θεωρεί ότι ένας εκπαιδευτικός ασκεί πλημμελώς ή αδυνατεί να ασκήσει τα καθήκοντά του.

Γαλλία

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τελείται από τον Επιθεωρητή (αξιολόγηση της παιδαγωγικής / διδακτικής ικανότητας) και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (αξιολόγηση της υπηρεσιακής ικανότητας).

Η αξιολόγηση της παιδαγωγικής / διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού από τον Επιθεωρητή γίνεται μέσω παρατήρησης στην τάξη. Στη φάση αυτή παρίσταται και ο Διευθυντής του σχολείου χωρίς όμως να αξιολογεί. Μετά το πέρας της αξιολόγησης ο Επιθεωρητής συντάσσει μια αξιολογική έκθεση της οποίας τελικός παραλήπτης είναι ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός. Η έκθεση περιλαμβάνει παρατηρήσεις και προτάσεις και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Ο Διευθυντής από την πλευρά του αξιολογώντας την υπηρεσιακή ικανότητα του εκπαιδευτικού, λαμβάνει υπόψη του παραμέτρους όπως η συνέπεια, η συμμετοχή σε δράσεις, η αποδοτικότητα, το κύρος, η θετική επιρροή στους μαθητές κλπ.

Η παιδαγωγική / διδακτική ικανότητα βαθμολογείται σε 60βαθμη κλίμακα ενώ η υπηρεσιακή ικανότητα σε 40βαθμη.

Η έκβαση της αξιολόγησης μπορεί ως ένα βαθμό να καθορίσει την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά είναι πλήρως αποσυνδεδεμένη από τη μισθολογική του εξέλιξη που εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας. Παρόλα αυτά οι περιπτώσεις χαμηλής βαθμολογίας στις αξιολογήσεις είναι σπάνιες.

2.8. Αξιολόγηση και ελληνική πραγματικότητα

Ενώ στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, όπως καταδείχτηκε στην προηγούμενη ενότητα, ισχύει κάποιο σύστημα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η κατάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει τη δική της ιδιομορφία.

Σε γενικές γραμμές, η ιστορία της αξιολόγησης στην Ελλάδα μπορεί να διαιρεθεί σε δύο φάσεις:

- η πρώτη, εκτείνεται από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους έως το 1982 και χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή του επιθεωρητικού συστήματος.
- η δεύτερη, που καλύπτει την περίοδο από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και τη (μερική, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων) αντικατάστασή του από τον Σχολικό Σύμβουλο, έως τις μέρες μας. Χαρακτηρίζεται από τις ατελέσφορες προσπάθειες της πολιτείας να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης

του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Η διαχρονική λοιπόν εξέλιξη του ζητήματος της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελέσει το αντικείμενο μελέτης της παρούσας ενότητας.

2.8.1. Ο Επιθεωρητισμός

Ο θεσμός του Επιθεωρητή υπήρξε ο μακροβιότερος στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η γενέθλια πράξη της εισαγωγής ενός διοικητικού - εποπτικού μηχανισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την υπογραφή από τον Ιωάννη Καποδίστρια, το 1830, του διατάγματος 1394/8 με το οποίο διορίζεται ο Ι. Κοκκώνης, ως «Επιθεωρητής των κατά την Πελοπόννησο διδακτικών καταστημάτων», αφού με το διάταγμα αυτό ορίζεται για πρώτη φορά Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων. Το βασικότερο όμως νομοθέτημα της περιόδου αυτής, μέχρι το 1895, είναι ο Οργανικός Νόμος του 1834. Με το νόμο αυτό ορίζονται επιτόπιες, επαρχιακές και νομαρχιακές επιθεωρητικές επιτροπές, η εποπτεία των οποίων ασκείται από το κράτος. Συνάμα, προβλέπεται και ο ορισμός Γενικού Επιθεωρητή, ρόλο που αναλαμβάνει ο Διευθυντής του Βασιλικού Διδασκαλείου (Γιαννόπουλος, 2010).

Το κύριο χαρακτηριστικό του συστήματος επιθεώρησης αυτής της πρώτης περιόδου οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η ανάθεση της εποπτείας σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες - μέσω των επιθεωρητικών επιτροπών - με συνεργασία πολιτικής και δικαστικής εξουσίας (Ζαμπέτα, 1994). Πράγματι, οι επιτροπές σε νομαρχιακό επίπεδο, απαρτίζονταν από τον Νομάρχη ως πρόεδρο, τον Πρόεδρο του δικαστηρίου του νομού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστημίου ή Γυμνασίου και δύο έως τέσσερις κατοίκους διορισμένους από το Νομαρχιακό Συμβούλιο (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006).

Ουσιαστική διαφοροποίηση στη θεσμική συγκρότηση της επιθεώρησης συντελείται το 1895. Με τον Νόμο ΒΤΜΘ΄ που τίθεται σε εφαρμογή, καταργούνται όλες οι επιθεωρητικές επιτροπές του Οργανικού Νόμου του 1834 εκτός των επιτόπιων και στη θέση τους εισάγεται ο μόνιμος Νομαρχιακός Επιθεωρητής με αυξημένες αρμοδιότητες και

καθήκοντα (Γιαννόπουλος, 2010). Το 1905, το μέτρο επεκτείνεται με το διορισμό Επιθεωρητών και στη Μέση Εκπαίδευση.

Σε επίπεδο ουσίας, η αλλαγή θεωρείται πολύ σημαντική γιατί με την κατάργηση των επιθεωρητικών επιτροπών περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό οι αυθαιρεσίες των μελών τους, ιδιαίτερα των τοπικών αρχόντων (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006). Ακόμη σημαντικότερη ως επίπτωση, είναι ο αποκλεισμός της τοπικής εξουσίας από τη μελλοντική συμμετοχή της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ως απόρροια της οικονομικής στήριξης της εκπαίδευσης από την κεντρική εξουσία.

Έτσι, δημιουργείται και παγιώνεται το ιεραρχικό και συγκεντρωτικό μοντέλο εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος που, μέχρι το 1982, θα έχει ως κύριο φορέα ελέγχου τον Επιθεωρητή (Τζήκας & Φασφαλής, 2009).

Η καθιέρωση της μονιμότητας των Επιθεωρητών το 1911, με το νόμο 3828, και η συγκέντρωση όλων των αρμοδιοτήτων στο πρόσωπο τους, σηματοδοτούν και τον τυπικό τερματισμό της εποπτείας των σχολείων από τοπικά συλλογικά όργανα. Οι Επιθεωρητές λειτουργούν πλέον ως εντολοδόχοι του Υπουργείου Παιδείας και ως εκφραστές της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Οι Αθανασίου & Χαμπηλομάτη (2006) θεωρούν ότι οι δύσκολες συνθήκες τις οποίες έπρεπε να αντιπαρέλθει το ελληνικό κράτος σε όλους τους τομείς, και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, υπαγόρευσαν την ανάγκη να επιφορτιστούν οι Επιθεωρητές με ρόλους πολλαπλούς:

- Σε επίπεδο οργανωτικό, ανέλαβαν την ανέγερση και τη συντήρηση των σχολείων, την εξεύρεση πόρων, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού· σε διοικητικό επίπεδο, επιφορτίστηκαν με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν κατά τη λειτουργία των διδακτηρίων.
- Σε εποπτικό επίπεδο, στα καθήκοντα των επιθεωρητών περιλαμβάνονταν ο έλεγχος της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της παρακολούθησης της διδασκαλίας, της συμπεριφοράς και του επιπέδου γνώσεων των μαθητών αλλά και της διαγωγής του εκπαιδευτικού και των μαθητών, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (Γιαννόπουλος, 2010).

Στα χρόνια που ακολούθησαν ο θεσμός του Επιθεωρητή, επηρεασμένος από τις πολιτικές μεταβολές και τα συνεχή εκπαιδευτικά νομοθετήματα, διαφοροποιήθηκε ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής, τα προσόντα, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες. Παρ' όλες όμως τις μεταβολές ο Επιθεωρητής εξακολουθεί να παραμένει το κύριο πρόσωπο της λειτουργίας των σχολείων, όντας εντεταλμένος από την πολιτεία να ασκεί παράλληλα διοικητικό και εποπτικό έργο. Πράγματι, ο Επιθεωρητής κατά την επίσκεψή του στο σχολείο «ήλεγχε», σύμφωνα με τον Αρχιμανδρίτη (1957), «τα πάντα»: από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και το ήθος και τις γνώσεις των μαθητών έως την υπηρεσιακή ικανότητα των λειτουργών της εκπαίδευσης. Η συγκέντρωση όλων αυτών των αρμοδιοτήτων στο πρόσωπο του Επιθεωρητή, του προσδίδει μία αίσθηση αυθεντίας και η έκθεση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ενισχύει το κύρος και την εξουσία του (Ιορδανίδης, 2004).

Προϊόντος του χρόνου, η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών και η κριτική που ασκείται στο θεσμικό πλαίσιο του επιθεωρητισμού, εδράζεται σε δύο ζητήματα:

Το πρώτο πηγάζει από τον διπολικό, και πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενο, χαρακτήρα των αρμοδιοτήτων των Επιθεωρητών, διοικητικό από τη μια και καθοδηγητικό - παιδαγωγικό από την άλλη, που σε συνάρτηση με τον όγκο των υποχρεώσεων που αυτές δημιουργούν, οδηγεί τους Επιθεωρητές στην ετεροβαρή άσκηση των καθηκόντων τους μια και εστιάζουν στον διοικητικό τους ρόλο παραμελώντας τον παιδαγωγικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Ζαμπέτα, 1994). Εξάλλου μια τέτοια επιλογή, υπηρετεί τον γραφειοκρατικό, ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης που δίνει βαρύτητα στον υπηρεσιακό έλεγχο από τον πολιτικά ελεγχόμενο Επιθεωρητή που αξιολογεί τον εκπαιδευτικό τόσο εντός, όσο και εκτός υπηρεσίας, μέσω των *Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας* (Παναγόπουλος, 2013a).

Οι εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας που βάσει των αρμοδιοτήτων τους έπρεπε να συντάσσουν οι Επιθεωρητές, αποτελούν το δεύτερο σημείο δυσαρέσκειας και κριτικής που ασκείται στον επιθεωρητικό θεσμό. Μάλιστα, το Κανονιστικό Διάταγμα της 16^{ης} Απριλίου 1915, ορίζει με ακρίβεια τα σημεία στα οποία έπρεπε να εστιάζουν οι Επιθεωρητές κατά τη διάρκεια του εποπτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών. Στη σύνταξη της έκθεσης έπρεπε να αποφεύγονται οι γενικότητες και οι αοριστολογίες, να καταγράφονται με σαφήνεια τα συμπεράσματα σχετικά με τη σωματική και πνευματική κατάσταση, την επιμέλεια, την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, την

παιδαγωγική ικανότητα και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού όπως αυτός εκδηλωνόταν όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο τέλος μάλιστα της έκθεσης, ο Επιθεωρητής έπρεπε να εκφράζει με τρόπο κατηγορηματικό την τελική κρίση του για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό (Ιορδανίδης, 2004).

Οι εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας σταδιακά αναδεικνύονται σε παράγοντα δυσαρέσκειας και αντιδικίας μεταξύ εκπαιδευτικών και Επιθεωρητών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκθέσεις είναι σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικές και διαστρεβλώνουν την πραγματική εικόνα της εκπαίδευσης. Οι Επιθεωρητές, δίνοντας έμφαση στον τύπο και όχι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, εγκαλούνται για μονομερή παρακολούθηση του διδακτικού έργου των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών ενώ και ο χρόνος της μίας διδακτικής ώρας που διατίθεται για την παρακολούθηση της διδασκαλίας πριν τη σύνταξη της έκθεσης, δεν θεωρείται επαρκής (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006).

Ο μεγάλος φόρτος εργασίας των επιθεωρητών, η έλλειψη χρόνου, η κατά βούληση ερμηνεία και εφαρμογή της νομοθεσίας και των διαταγμάτων, σε συνάρτηση με το γεγονός ότι ο Επιθεωρητής δεν έφερε καμία ευθύνη για την παράλειψη στοιχείων που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό ενώ και το περιεχόμενο των εκθέσεων δεν γνωστοποιούταν στον αξιολογούμενο (Ιορδανίδης, 2004), οδηγούσε πολλές φορές σε εσφαλμένες ή ανεπαρκείς κρίσεις που χαρακτηρίζονταν σε μεγάλο βαθμό από έλλειψη αντικειμενικότητας.

Αν στις παραμέτρους αυτές συνυπολογιστεί και η υπεροπτική στάση των επιθεωρητών που υπογράμμιζε την «απόσταση βάθους», κατά τον Αρχιμανδρίτη (1957), μεταξύ Επιθεωρητή και εκπαιδευτικού γίνεται εύκολα κατανοητός ο λόγος που οι Επιθεωρητές είναι πρόσωπα τουλάχιστον ανεπιθύμητα αφού αντιπροσωπεύουν τον έλεγχο και την απειλή για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006).

Υπό αυτές τις συνθήκες πίεσης και εποπτείας, άρχισε ήδη από την εποχή του μεσοπολέμου να ωριμάζει και να τίθεται προς συζήτηση το αίτημα του διαχωρισμού του παιδαγωγικού / καθοδηγητικού ρόλου από το διοικητικό έργο των Επιθεωρητών. Το αίτημα, αν και περιοδικά υιοθετήθηκε τόσο από μερίδα Επιθεωρητών όσο και από πρόσωπα της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, δεν ικανοποιήθηκε ούτε μεταπολεμικά (Παναγόπουλος 2013a). Αντίθετα ο αυταρχικός, διοικητικός και εποπτικός μηχανισμός στον χώρο της εκπαίδευσης

αναπτύχθηκε ακόμα περισσότερο (Τσουκαλάς, 1986) με αποκορύφωμα την περίοδο της δικτατορίας όταν η επιλογή των επιθεωρητών έγινε με κριτήριο την προσήλωσή τους στο καθεστώς (Παναγόπουλος 2013a).

Μεταπολιτευτικά, η αντίδραση των εκπαιδευτικών στο θεσμό του επιθεωρητή διογκώθηκε. Από τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ, και μέσα στα πλαίσια εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, τίθεται επιτακτικά το αίτημα του διαχωρισμού του σκέλους της διοίκησης από αυτό της εποπτείας και της αντικατάστασης των επιθεωρητών με έναν φορέα που θα αναλάβει το ρόλο της παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Παναγόπουλος, 2013b). Η ΟΛΜΕ καταγγέλλει σε συνέδριό της το θεσμό του Επιθεωρητή - «αστυνόμου» (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006) ενώ η ΔΟΕ καταλογίζει στον επιθεωρητισμό «βεβαρημένη κληρονομικότητα» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Τελικά, το 1982, το χρόνιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας ικανοποιείται με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και τη θέσπιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

2.8.1.1. Κριτική προσέγγιση - Συμπεράσματα

Ο θεσμός του Επιθεωρητή καθιερώθηκε κάτω από δυσμενείς συνθήκες και λειτούργησε μέσα σ' ένα περιβάλλον πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά ασταθές. Αν και αρχικά η συγκέντρωση πολλαπλών αρμοδιοτήτων και ρόλων στο πρόσωπο του Επιθεωρητή μπορεί να εξυπηρέτησε μιαν αναγκαιότητα, προϊόντος του χρόνου το γεγονός αυτό αποτέλεσε τροχοπέδη στην άσκηση των καθηκόντων του με αποτέλεσμα τα διοικητικά του καθήκοντα να υπερκεράσουν τον παιδαγωγικό / καθοδηγητικό του ρόλο που μοιραία πέρασε σε δεύτερη μοίρα.

Ο Επιθεωρητής, ως στέλεχος ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, εξαρτιόταν από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία και λειτουργούσε ως σύνδεσμος μεταβίβασης εντολών από αυτήν προς τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί της τάξης και οι μαθητές τους.

Το κύρος και η εξουσία που απέπνεε η θέση, σε συνδυασμό με τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας, λειτούργησαν ως μέσο πειθαναγκασμού και συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται και για το ήθος, το χαρακτήρα, τα φρονήματα και τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός του περιβάλλοντος εργασίας τους.

Η πολιτική εξάρτηση των Επιθεωρητών, η κατάχρηση εξουσίας, το χάσμα που καλλιέργησαν με τους εκπαιδευτικούς και οι ανεπαρκώς αιτιολογημένες κρίσεις που στερούνταν αντικειμενικότητας, δημιούργησαν την αρνητική εικόνα του επιθεωρητισμού που διατηρείται ακόμα και σήμερα, τριάντα και πλέον χρόνια μετά την κατάργησή του θεσμού, στην ελληνική εκπαίδευση και ωθεί ορισμένους ερευνητές να συσχετίζουν την επιφυλακτικότητα με την οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις μεταγενέστερες απόπειρες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης, με τη δυσάρεστη εικόνα που έχει διαμορφωθεί για το θεσμό του Επιθεωρητή (Δημητρόπουλος, 2002, Ανδρέου, 2005, Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006).

2.8.2. Από τον Σχολικό Σύμβουλο στις ρούμπρικες

Η δεύτερη φάση ανασκόπησης της εξέλιξης του ζητήματος της αξιολόγησης στην Ελλάδα, εκτείνεται από το 1982 έως και τις μέρες μας. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει μια εκτενής αναφορά στα τεκταινόμενα αυτής της περιόδου που, κατά τη γνώμη τους γράφοντος, θα βοηθήσει στην κατανόηση όλων των πτυχών του ζητήματος αλλά και της σημαντικής διάστασης που λαμβάνει στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2.8.2.1. Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου

Ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου* καθιερώνεται με τον *Νόμο 1304* του 1982. Είχε προηγηθεί η έκδοση Εγκυκλίου από το Υπουργείο Παιδείας η οποία περιόριζε τον ελεγκτικό ρόλο των Επιθεωρητών και ουσιαστικά προετοίμαζε την αντικατάστασή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους (Δούκας, 2000).

Στο άρθρο 1 του εν λόγω νόμου ορίζεται ότι «έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» κάνοντας εμφανή την πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας

του υπουργείου να απεμπλέξει το νεοσύστατο θεσμό από τον διοικητικό και πειθαρχικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, αρμοδιότητα που περιέρχεται στον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης που αποτελεί, σύμφωνα με το άρθρο 2 του ίδιου νόμου, «διοικητικό και πειθαρχικό Προϊστάμενο των εκπαιδευτικών, δημόσιων και ιδιωτικών».

Ειδικότερα, στις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται:

- Η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την αντιμετώπιση προβλημάτων διδακτικής και αγωγής.
- Η καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών με θεωρητικές αλλά κυρίως πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας.
- Η διοργάνωση σεμιναρίων με σκοπό την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και την ενίσχυση της ερευνητικής τους προσπάθειας.
- Η συμμετοχή του στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το 1984, με την ψήφιση του *Προεδρικού Διατάγματος 214/1984*, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου προβαίνει, μεταξύ άλλων, στον αναλυτικότερο προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων (Π.Δ. 214/1984, παρ. 1 έως και 13). Ειδικότερα, στην παράγραφο 13 αναφέρεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος του διδακτικού έτους «σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στη διάρκεια του διδακτικού έτους και σχεδιάζουν την εργασία της επόμενης χρονιάς». Στη συνέχεια, συντάσσουν και υποβάλλουν στο Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) συνοπτική έκθεση στην οποία αξιολογούν το έργο που επιτελέστηκε, επισημαίνουν τα προβλήματα και προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η έκθεση αυτή κοινοποιείται επίσης στον Νομάρχη και την οικεία Διεύθυνση (Π.Δ. 214/1984, παρ.13).

Σύμφωνα με τον Δούκα (2000), οι συνδικαλιστικές παρατάξεις των εκπαιδευτικών, αρχικά ήταν σύμφωνες με τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αν και δεν είχαν διαμορφώσει συγκεκριμένη πρόταση για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Σταδιακά όμως, η θέση της ΟΛΜΕ μετακυλίεται προς την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν ταυτίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφού το εκπαιδευτικό έργο, ως ευρύτερη έννοια, εξαρτάται από μια σειρά ποικίλων παραγόντων όπως η υλικοτεχνική υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα,

τα βιβλία κλπ (Γ.Σ. ΟΛΜΕ, 1984) και τελικά προς τη θέση ότι «ο Σχολικός Σύμβουλος δεν πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση - κρίση των εκπαιδευτικών» (2ο Συνέδριο ΟΛΜΕ, 1985). Ένα νέο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος που προωθείται το 1986 και αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τριμελή επιτροπή (Προϊστάμενος Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής σχολικής μονάδας) οδηγεί την ΟΛΜΕ στην απόρριψη όλου του θεσμικού πλαισίου που συνδέει τον Σχολικό Σύμβουλο με την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων του Ν.1304/82 και του ΠΔ 214/86 αλλά και του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως αυτό περιέχεται στο *Νόμο 1566/85* για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Δούκας, 2000). Έτσι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι περιορίζονται στην υποβολή της απολογιστικής συνοπτικής έκθεσης για τα σχολεία ευθύνης τους βάσει των προβλεπομένων στην παρ.13 του ΠΔ 214/84.

Η προσπάθεια της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει τις αποφάσεις που είχαν ληφθεί, την οδήγησε σε ευθεία αντιπαράθεση με τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι κατηγορούν την ηγεσία του Υπουργείου για μονομέρεια που αδικεί «κατάφωρα» τους εκπαιδευτικούς φορτώνοντάς τους όλες τις κακοδαιμονίες της ελληνικής εκπαίδευσης χωρίς «να γίνεται πουθενά αναφορά στις ευθύνες του ΥΠΕΠΘ» (ΟΛΜΕ, 1986). Απορρίπτουν, μεταξύ άλλων αιτημάτων, κάθε συζήτηση σχετικά με την επαναφορά της αξιολόγησης και μέσω ενός κλίματος γενικευμένης εκπαιδευτικής αναταραχής και απεργιακών κινητοποιήσεων - για πρώτη φορά μέσα σε περίοδο γενικών εξετάσεων, το 1988, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας οδηγείται σε παραίτηση.

Είναι αλήθεια, επιχειρώντας μια κριτική αποτίμηση της πρώτης περιόδου εφαρμογής του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, ότι η κατάργηση του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του από τον Σύμβουλο, χαιρετίστηκε ως ένα σημαντικό βήμα προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (Φράγκος, 1983) και δημιούργησε θετικές προσδοκίες στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο Σχολικός Σύμβουλος φαινόταν να έχει πρωταρχικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ παράλληλα είχε τους ρόλους του άμεσου βοηθού και συνεργάτη των εκπαιδευτικών της τάξης και του καθοδηγητή του έργου τους. Επιπρόσθετα, επιφορτίστηκε με το σημαντικό ρόλο του επιμορφωτή που έπρεπε να επικοινωνεί στους εκπαιδευτικούς τα πορίσματα των σύγχρονων επιστημών της αγωγής

και να ενισχύει την ερευνητική τους προσπάθεια ενώ θα συμμετείχε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Για το θέμα αυτό ο Δούκας (2000) επισημαίνει ότι, όπως προκύπτει από πρακτικά ημερίδων της ΔΟΕ (1987) και της ΟΛΜΕ (1987), οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούσαν τη μη επίλυση του προβλήματος της αξιολόγησης ως ένα από τα κεντρικά προβλήματα που αντιμετώπιζε ο θεσμός αφού το πλαίσιο της αξιολόγησης δεν ολοκληρώθηκε νομοθετικά μια και τα Προεδρικά Διατάγματα δεν εκδόθηκαν ποτέ ούτε ο θεσμός υποστηρίχθηκε στην εφαρμογή του.

Έτσι, αν και αρχικά η αντικατάσταση των Επιθεωρητών από τους Σχολικούς Συμβούλους θεωρήθηκε ως μια καθοριστική «δομική αλλαγή», στην πράξη δεν κατόρθωσε να αλλάξει τους μηχανισμούς του δύσκαμπτου γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εξακολούθησε να κρατά τους εκπαιδευτικούς μακριά από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων να παραμείνει ένας «περιθωριοποιημένος» θεσμός (Καζαμίας, 1995).

2.8.2.2. Το ΠΔ 320/93

Μετά την κυβερνητική αλλαγή, το 1990, η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, επιχειρεί την εφαρμογή ενός ευρέος φάσματος μεταρρυθμίσεων που αποτελούν και το έναυσμα ενός νέου κύκλου αναταραχής στο χώρο της εκπαίδευσης. Το *ΠΔ 320 του 1993* είναι ουσιαστικά το πρώτο, μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, που επιχειρεί τη δημιουργία και εφαρμογή ενός μηχανισμού αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Έχει προηγηθεί, ένα χρόνο πριν, η ψήφιση του Νόμου 2043/92 για την «Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» όπου, στην παράγραφο 6 του άρθρου 6, αναφέρεται ότι μέρος των καθηκόντων των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την επιχειρούμενη, με το ΠΔ 320, εφαρμογή της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους αξίζει να επισημανθούν τα εξής: η ευθύνη της αξιολόγησης επιμερίζεται ανάμεσα στον Σχολικό Σύμβουλο και στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ενώ ταυτόχρονα εισάγεται και αριθμητικός προσδιορισμός των στοιχείων της αξιολογικής έκθεσης πέραν του περιγραφικού της μέρους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 3, ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί: α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και β) την παιδαγωγική - διδακτική του ικανότητα (παρ. 3). Ο κάθε επιμέρους τομέας αποτιμάται σε κλίμακα εύρους από 10 έως 50 μόρια (παρ. 5). Για τη σύνταξη της Έκθεσης Αξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος συνεκτιμά την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις, τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του εκπαιδευτικού που παρακολούθησε ο Σχολικός Σύμβουλος αλλά και την Ατομική Έκθεση που συντάσσει ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός (παρ. 2).
Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και β) τη συνεργασία του με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (παρ. 4) όπου ο κάθε επιμέρους τομέας αποτιμάται, όπως και στην περίπτωση των τομέων που αξιολογούνται από τον Σχολικό Σύμβουλο, σε κλίμακα εύρους από 10 έως 50 μόρια (παρ. 5).

Οι Εκθέσεις Αξιολόγησης συντάσσονται στο τέλος της πρώτης διετίας για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, κάθε τέσσερα χρόνια μέχρι τη συμπλήρωση του 22ου έτους υπηρεσίας και κάθε πέντε χρόνια για όσους εκπαιδευτικούς έχουν περισσότερα από 22 έτη υπηρεσίας (παρ. 6).

Το Προεδρικό Διάταγμα προκάλεσε, για μία ακόμη φορά, την οξεία αντίδραση των συνδικαλιστικών παρατάξεων των εκπαιδευτικών. Η ΟΛΜΕ (Σεπτέμβριος, 1993) καταγγέλλει το πλαίσιο αστυνόμευσης που επιβάλλει κάνοντας λόγο για έμμεση επαναφορά του Επιθεωρητισμού, για υποκειμενικά και αυθαίρετα αξιολογικά κριτήρια, για σύνδεση της αξιολόγησης με τις αμοιβές και τις προαγωγές καθώς και για τη δημιουργία «επίλεκτου σώματος» αξιολογητών με υπερεξουσίες - Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων και Διευθυντών - ενώ από την άλλη μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε «υποταγμένους υπαλλήλους» (Δούκας, 2000).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να τονιστούν δύο σημεία του Προεδρικού Διατάγματος τα οποία συγκέντρωσαν τα πυρά των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών:

Το πρώτο, σχετίζεται με την ενίσχυση της θέσης του Διευθυντή που μετατρέπει την εκπαιδευτική ιεραρχία σε σχέση εξουσίας, διασαλεύοντας το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας.

Το δεύτερο, αφορά στην «αναβάθμιση» του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος, αν και δεν αποκτά διοικητικές αρμοδιότητες όπως αυτές του Επιθεωρητή, ανακτά όμως τον ρόλο του ελεγκτή - αξιολογητή του εκπαιδευτικού και του έργου του (Δούκας, 2000).

Το ΠΔ 320/93 δεν εφαρμόστηκε. Η κυβερνητική αλλαγή, λίγους μήνες μετά την έκδοσή του, θα παγώσει την εφαρμογή του.

2.8.2.3. Το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο των ετών 1997 - 1998

Η επόμενη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συντελείται κατά τη διετία 1997 - 98. Αποτελεί μέρος μιας ευρύτατης μεταρρυθμιστικής απόπειρας που επιχειρεί να επιφέρει σημαντικές τομές στις δομές όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί, κατά τη γνώμη του γράφοντος, ως η πρώτη συστηματική παρέμβαση της πολιτικής ηγεσίας στην κατεύθυνση του εναρμονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης με τους άξονες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτοί συνομολογήθηκαν με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992, αλλά και τις προτάσεις διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ.

Πράγματι, το 1995, ο Οργανισμός συνέταξε, ανταποκρινόμενος στο αίτημα της ελληνικής κυβέρνησης, την «Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα». Στην έκθεση αυτή καταγράφονται τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης: έλλειψη πόρων, προβληματική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της ελληνικής οικονομίας, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης, γνωσιοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, κακές συνθήκες εργασίας και ελλιπής επιμόρφωση των διδασκόντων, δυσλειτουργικό σύστημα προσλήψεων, έλλειψη συστήματος ποιοτικής αποτίμησης και αξιολόγησης.

Μέσα στις προτάσεις που κατέθεσαν οι εμπειρογνώμονες του οργανισμού για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και των τριών βαθμίδων περιλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, η κατάργηση της επετηρίδας που ίσχυε για το διορισμό των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος «με αυστηρά κριτήρια για την εξασφάλιση υπευθυνότητας και καινοτομίας» (ΟΟΣΑ, 1995).

Με γνώμονα τις παραπάνω τεχνοκρατικές επισημάνσεις αλλά και τις δεσμεύσεις της πολιτικής ηγεσίας για τη σύγκλιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, υποβάλλονται στο κοινοβούλιο και ψηφίζονται μια σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις που έχουν ως στόχο την υλοποίηση ευρέων μεταρρυθμίσεων και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ψηφίζονται οι Νόμοι *2525/97* και *2640/98* ενώ παράλληλα εκδίδονται η *Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998* και το *ΠΔ 140/1998.*

Για το ζήτημα της κατάργησης της επετηρίδας και της αξιολόγησης, ο Νόμος 2525 του 1997 θεσπίζει ένα νέο σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την παράλληλη κατάργηση της επετηρίδας διοριστέων, η οποία κλείνει οριστικά την 31η Δεκεμβρίου του 1997 (άρθρο 6, παρ. 1). Μετά το πέρας μιας μεταβατικής περιόδου - από το 1998 έως το 2002 κατά την οποία ένα ποσοστό (μειούμενο κατά έτος) εκπαιδευτικών θα συνεχίσει να διορίζεται μέσω επετηρίδας - οι διορισμοί θα γίνονται αποκλειστικά από πίνακες επιτυχόντων που θα καταρτίζονται με βάση γραπτό διαγωνισμό που προκηρύσσει και διενεργεί το *Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού* (Α.Σ.Ε.Π.) ανά διετία (άρθρο 6, παρ. 2 και 3).

Με το άρθρο 8 του Ν.2525, καθιερώνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μια «διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (παρ. 1). Φορείς άσκησης της αξιολόγησης είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, που συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης του σχολείου που διευθύνουν και των εκπαιδευτικών που προΐστανται (παρ. 4, εδαφ. α), ο Σχολικός Σύμβουλος, που αξιολογεί την παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών (παρ. 4, εδαφ. γ) και το *Σώμα* (των τετρακοσίων) *Μονίμων Αξιολογητών* (Σ.Μ.Α.) που για πρώτη φορά συγκροτείται (παρ. 4, εδαφ. δ). Θεσμοθετείται επίσης, ως εποπτεύουσα αρχή της διαδικασίας της αξιολόγησης, η *Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων* (Ε.Α.Σ.Μ.) η οποία υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας (παρ. 4, εδαφ. ζ).

Με την Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» διευκρινίζονται σε επτά άρθρα:

- Η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης (άρθρο 1).
- Τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, όπως καθορίζονται και στο Ν. 2525 (άρθρο 2).

- Η σύσταση τριμελών επιτροπών που απαρτίζονται από μέλη του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, που θα έχουν την ευθύνη της τελικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της απόδοσης της σχολικής μονάδας και θα υποβάλλουν εκθέσεις αξιολόγησης στην Ε.Α.Σ.Μ., το υπερκείμενο εποπτεύον όργανο που προβλέπεται να συσταθεί. Προβλέπεται επίσης η χρήση δεικτών αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου τους οποίους τα μέλη του Σ.Μ.Α. μπορούν να προσαρμόζουν στις ιδιαιτερότητες της αξιολογούμενης εκπαιδευτικής μονάδας (άρθρο 3).
- Ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος της αξιολόγησης από το Σ.Μ.Α. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για τη μονιμοποίησή τους, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης καθώς και σε περιπτώσεις ενστάσεων ή ύπαρξης διάστασης μεταξύ των αξιολογικών εκθέσεων εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας. Οι εκθέσεις αξιολόγησης περιέχουν περιγραφικό και αριθμητικό μέρος κλίμακας 10 έως 50 (άρθρο 4).
- Η σύσταση της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας η οποία είναι επταμελής και «έχει αποκλειστική ευθύνη επί όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης» (άρθρο 5).
- Ο έλεγχος του έργου των Μονίμων Αξιολογητών που επιμερίζεται στους Συντονιστές Αξιολόγησης και την Ε.Α.Σ.Μ. (άρθρο 6).

Το ΠΔ 140/1998, που εκδίδεται μερικούς μήνες αργότερα, προσθέτει σε όσα προβλέπονται στην προαναφερθείσα Υπουργική Απόφαση και την υποχρέωση των προς μονιμοποίηση εκπαιδευτικών της εκπόνησης επιστημονικής εργασίας σε αντικείμενο της ειδικότητάς τους καθώς και τη σύνταξη ενός υποδειγματικού σχεδίου διδασκαλίας που θα αξιολογηθούν από τριμελή επιτροπή του Σ.Μ.Α. (άρθρο 1, παρ.5).

Με βάση το περιεχόμενο των νομοθετικών ρυθμίσεων που αναλύθηκαν παραπάνω μπορούν να γίνουν οι ακόλουθες επισημάνσεις:

- καταδεικνύεται η πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να εισάγει ένα συνδυαστικό, αλλά στην πράξη ετεροβαρές, μοντέλο αξιολόγησης όπου συνυπάρχει η εσωτερική με την εξωτερική η οποία όμως μέσω του Σ.Μ.Α

και της Ε.Α.Σ.Μ. επιφορτίζεται με την καθοριστική ευθύνη επί των θεμάτων της αξιολόγησης.

- διαφαίνεται μια «μετακίνηση» στη στόχευση της αξιολόγησης - σε σχέση με τα προγενέστερα νομοθετήματα: η βαρύτητα δίνεται πλέον στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και όχι του εκπαιδευτικού όπως συνέβαινε μέχρι τότε.
- για πρώτη φορά γίνεται λόγος για αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με τη χρήση δεικτών ποιότητας - με αρκετή πάντως ασάφεια - τους οποίους θα καθορίζει η Ε.Α.Σ.Μ. και θα μπορεί να εξειδικεύει η τριμελής επιτροπή του Σ.Μ.Α.
- για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διατηρούνται οι εκθέσεις αξιολόγησης των Διευθυντών και των Σχολικών Συμβούλων αλλά πλέον στις περιπτώσεις της μονιμοποίησης, της υπηρεσιακής εξέλιξης και της κατάληψης θέσης ευθύνης, απαιτείται αξιολογική έκθεση και από το Σ.Μ.Α.
- εν κατακλείδι, πρόκειται για ένα πολύπλοκο, συγκεντρωτικό, πυραμιδικά διαρθρωμένο και με σαφή ιεραρχική δομή γραφειοκρατικό σύστημα αξιολόγησης.

Το εύρος των μεταρρυθμιστικών αλλαγών που επιχείρησε η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου, οι οποίες δεν αφορούσαν μόνο την κατάργηση της επετηρίδας και την αξιολόγηση αλλά και σαρωτικές αλλαγές στη γενική και τεχνική εκπαίδευση και στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια, προκάλεσαν έναν νέο κύκλο αναταραχής στο χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι κινητοποιήσεις κλιμακώνονται και αποκτούν κοινωνική διάσταση με τη συμμετοχή μαθητών, συλλόγων γονέων και επαγγελματικών ενώσεων και βασικό αίτημα την κατάργηση των Ν.2525/97 και Ν.2640/98 (Θεριανός & Κάτσικας, 2009).

Η γενικευμένη αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση οδήγησαν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου σε αναδίπλωση. Στα πλαίσια λοιπόν της αναζήτησης συναίνεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, για μια ακόμη φορά, δεν εφαρμόστηκε.

2.8.2.4. Ο Νόμος 2986 του 2002

Τον Φεβρουάριο του 2002, δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 24, τ.Α) ο *Ν. 2986/2002* με θέματα την «Οργάνωση των Περιφερειακών Διευθύνσεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και

των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 4) και των εκπαιδευτικών (άρθρο 5) οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο της μεταρρύθμισης των ετών 1997-98, μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- Καταργείται το Σ.Μ.Α. και οι αρμοδιότητές του - αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών - μεταβιβάζονται στο *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (Π.Ι.) (άρθρο 4, παρ.2, εδαφ. β). Για το σκοπό αυτό στο Π.Ι. «συνιστώνται εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία» (άρθρο 4, παρ. 4).
- Η Ε.Α.Σ.Μ καταργείται και το ρόλο της «ανάπτυξης και εφαρμογής προτύπων δεικτών και κριτηρίων» αναλαμβάνει το *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Κ.Ε.Ε). Επίσης, το Κ.Ε.Ε. επιφορτίζεται με την αρμοδιότητα της συγκέντρωσης και επεξεργασίας των Εκθέσεων Αυτοαξιολόγησης που συντάσσει ο σύλλογος διδασκόντων των σχολικών μονάδων (άρθρο 4, παρ. 2, εδαφ. α).
- Αναφορικά με το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν παρατηρούνται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις σε σχέση με το προηγούμενο νομοθετικό πλαίσιο της διετίας 1997 - 98, αφού ο νόμος περιορίζεται μόνο στη ρύθμιση των αλλαγών που επέφερε στην ιεραρχική αξιολογική πυραμίδα η σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (άρθρο 5).

Τις λεπτομέρειες που αφορούσαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το Υπουργείο Παιδείας θέλησε να ρυθμίσει με πρόταση για Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος (Σ.Π.Δ.) το οποίο όμως δεν πήρε ποτέ τη μορφή Προεδρικού Διατάγματος και η έκδοσή του παρέμεινε σε εκκρεμότητα, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης.

Πάντως, αν και διατηρούσε κοινά χαρακτηριστικά με τα προηγούμενα συστήματα αξιολόγησης (διατήρηση της ιεραρχικής, πυραμιδικής μορφής αξιολόγησης ως χαρακτηριστικού της γραφειοκρατικής δομής της ελληνικής εκπαίδευσης) ήταν σαφής η πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου για την εφαρμογή μιας ηπιότερης μορφής αξιολόγησης. Η παρατήρηση αυτή εδράζεται στα ακόλουθα σημεία:

- Εισήγαγε έναν χαρακτήρα προαιρετικότητας στην αξιολόγηση αφού έδινε προτεραιότητα στην αξιολόγηση ορισμένων κατηγοριών εκπαιδευτικών: των στελεχών εκπαίδευσης και όσων επιθυμούσαν την κάλυψη θέσεων ευθύνης, των εκπαιδευτικών προς μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη και των εκπαιδευτικών που ήθελαν να αξιολογηθούν. Βέβαια, η συγκεκριμένη διάταξη επικρίθηκε έντονα γιατί θεωρήθηκε ότι αποτελεί έμμεση σύνδεση της υπηρεσιακής με τη μισθολογική εξέλιξη και ότι στοχοποιεί την πιο ευάλωτη ομάδα εκπαιδευτικών, τους νεοδιόριστους.
- Μεριμνούσε για την κάλυψη των αδυναμιών των εκπαιδευτικών που κρίνονταν ανεπαρκείς με βάση την αξιολογική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός που συγκέντρωνε χαμηλή βαθμολογία «επιβάλλεται να ενταχθεί σε ανάλογη επιμορφωτική διαδικασία που θα υποδειχθεί από τον κατά περίπτωση αξιολογητή του και θα υλοποιηθεί μέσα από τους προβλεπόμενους από την Πολιτεία φορείς».

2.8.2.5. Το ΠΔ 152 του 2013

2.8.2.5.1. Το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο

Η τελευταία χρονολογικά απόπειρα του Υπουργείου να θεσπίσει (και να εφαρμόσει) ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιήθηκε εν μέσω βαθιάς κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Αποτελούσε παράμετρο μίας ευρύτερης προσπάθειας από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας, εφαρμογής ριζικών δομικών αλλαγών και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό, κατά τη γνώμη του γράφοντος, αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο εγχείρημα μεταρρύθμισης μετά από αυτό της διετίας 1997 - 1998.

Ο καταιγισμός των αλλαγών περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, την καθολική εφαρμογή της *Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου* (Α.Ε.Ε.) σε όλες τις σχολικές μονάδες, με την Υπουργική απόφαση Υ.Α. Γ1 / 190089 / 10-12-2013, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το *ΠΔ. 152/13*, αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών Λυκείου με την εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων στις προαγωγικές εξετάσεις αλλά και αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με το *Ν. 4186/13.*

Η ταυτόχρονη όμως με τις επιδιωκόμενες αλλαγές, εφαρμογή πολιτικής περικοπών στο χώρο της εκπαίδευσης λόγω της οικονομικής κρίσης, δημιούργησε μια κατάσταση εκρηκτική με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και ένα μεγάλο σώμα εκπαιδευτικών να τάσσονται αντιμέτωποι στις εξαγγελθείσες μεταρρυθμίσεις.

Πράγματι, ο χώρος της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί επλήγησαν άμεσα από τις περικοπές που επέβαλε η λιτότητα. Σε επιστολή που απέστειλε η ΟΛΜΕ προς τα μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στηλιτεύει τις επιπτώσεις της εφαρμοσθείσας πολιτικής: μείωση των δαπανών για την παιδεία κατά 33% την τετραετία 2009-13, κλείσιμο 1200 σχολείων και κατάργηση των εκπαιδευτικών υποστηρικτικών δομών, μείωση κατά 30% του συνόλου των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατάργηση τομέων στην επαγγελματική εκπαίδευση με παράλληλη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων τομέων, μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών κατά 33% μεσοσταθμικά, αύξηση του διδακτικού ωραρίου κατά δύο ώρες εβδομαδιαίως, αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα από 25 στους 30, ψήφιση ενός νέου, πιο αυταρχικού πλέγματος νόμων (νέο πειθαρχικό δίκαιο, ηλεκτρονικό παρουσιολόγιο, αξιολόγηση κλπ.) που δημιουργούν φόβο και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς (ΟΛΜΕ, 2013b).

2.8.2.5.2. Η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική

Όπως και στη μεταρρύθμιση των ετών 1997 - 1998, έτσι και σε αυτή τη μεταρρύθμιση το κλειδί της κατανόησης του εύρους των επιδιωκόμενων αλλαγών φαίνεται να βρίσκεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα που εκπονήθηκε, μετά από εισήγηση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.), το 2011.

Η έκθεση επισημαίνει ότι το πρόβλημα της (χαμηλής) αποδοτικότητας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί επείγουσες διαρθρωτικές αλλαγές στους εξής τομείς:

- <u>ανάπτυξη και χρήση ανθρωπίνων πόρων.</u>

Ο ΟΟΣΑ θεωρεί πως η αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, είναι ανεπαρκής και μεταξύ άλλων προτείνει την αύξηση του φόρτου εργασίας, ιδιαίτερα των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών κατά 4-5 ώρες εβδομαδιαίως, την ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας μέσω επιμορφώσεων και αύξησης αρμοδιοτήτων, την αποκέντρωση της

διαχείρισης των προσλήψεων προσωπικού ώστε τα σχολεία να έχουν λόγο στην επιλογή των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υποχρέωση ανανέωσης της βεβαίωσης εκπαιδευτικής και διδακτικής επάρκειας.

- εξορθολογισμός του σχολικού δικτύου.

Η έκθεση επισημαίνει ότι το σχολικό δίκτυο είναι αναποτελεσματικό λόγω της μικρής δυναμικότητας των σχολικών μονάδων, του μικρού αριθμού μαθητών ανά δάσκαλο και του μικρού μεγέθους της τάξης. Ως εκ τούτου προτείνει τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου με συμπράξεις - συνενώσεις των μικρών σχολικών μονάδων.

- διακυβέρνηση και διαχείριση του συστήματος.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «από τα πιο συγκεντρωτικά στην Ευρώπη». Η εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολό της, είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των κεντρικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Παρά την ύπαρξη πολλών «στρωμάτων» μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και της σχολικής μονάδας (γραφεία εκπαίδευσης, διευθύνσεις εκπαίδευσης και περιφερειακές διευθύνσεις) οι αποκεντρωμένες αυτές μονάδες διοίκησης δεν έχουν ως αποστολή τη λήψη αποφάσεων «αλλά τη διασφάλιση της συμμόρφωσης των υφιστάμενων μονάδων». Ως απόρροια αυτής της κατάστασης ο ΟΟΣΑ προτείνει την ενοποίηση των διοικητικών δομών και τη μεταβίβαση μέρους των αρμοδιοτήτων τους στους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

- αξιολόγηση και αποτίμηση του έργου.

Η έκθεση επισημαίνει την απουσία αξιόπιστων δεικτών ποιότητας, αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και την απουσία εξωτερικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Θεωρεί ότι κεντρική προτεραιότητα του Υπουργείου θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» και η επίτευξη συναίνεσης στην επιδιωκόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης. Το θετικό βήμα που έγινε με την ψήφιση του Ν.3848, το 2010, για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα», θα μείνει ημιτελές αν δεν συνδυαστεί με την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή σε τυποποιημένα τεστ εθνικού επιπέδου.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η έκθεση προτείνει τη διεξαγωγή της από τη σχολική ηγεσία και από εξωτερικό αξιολογητή, με στόχους την προσωπική βελτίωση του αξιολογούμενου αλλά και τη λογοδοσία. Μέσω της αξιολόγησης θα

ανταμείβονται οι ικανοί εκπαιδευτικοί ενώ θεωρείται «πρωταρχικής σημασίας» να συνδέεται η αξιολόγηση με «ουσιώδεις συνέπειες» για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλές επιδόσεις, ώστε να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σοβαρότητα.

2.8.2.5.3. Το περιεχόμενο

Το ΠΔ 152/13 (ΦΕΚ 240/τ.Α) αποτελεί προφανώς το πιο μακροσκελές νομοθέτημα της ελληνικής εκπαίδευσης που αφορά στην αξιολόγηση αφού στις 28 σελίδες από τις οποίες απαρτίζεται το σχετικό ΦΕΚ, περιγράφεται με τη δέουσα λεπτομέρεια ο τρόπος αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών που κατέχουν θέσεις ευθύνης και των εκπαιδευτικών της τάξης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο, το άρθρο 3 του Προεδρικού Διατάγματος αναφέρεται στις κατηγορίες παραμέτρων με τα αντίστοιχα κριτήρια και τους συντελεστές βαρύτητας. Για τους εκπαιδευτικούς, στην αξιολόγηση των οποίων αφιερώνεται και το μεγαλύτερο μέρος του ΦΕΚ, προβλέπονται πέντε κατηγορίες παραμέτρων που αναλύονται σε δεκαπέντε κριτήρια (άρθρο 3, παρ. 10). Αναλυτικότερα:

α) Κατηγορία Ι - Εκπαιδευτικό περιβάλλον (Συντελεστής βαρύτητας 0,75):
αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες.
ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.
γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

β) Κατηγορία ΙΙ - Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (Συντελεστής βαρύτητας 0,50):
αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας.
ββ) Στόχοι και περιεχόμενο.
γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γ) Κατηγορία ΙΙΙ - Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (Συντελεστής βαρύτητας 1,25):
αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία.
ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.
γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης.

δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

δ) Κατηγορία IV - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):
αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.
ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της.
γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

ε) Κατηγορία V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Συντελεστής βαρύτητας 1):
αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.
ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Αναλυτικότερη εξειδίκευση του ποιοτικού αξιολογικού χαρακτηρισμού των κριτηρίων των πέντε κατηγοριών, με τη χρήση διαβαθμισμένης κλίμακας αποτύπωσης της ποιοτικής βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού (ρούμπρικας), γίνεται στο άρθρο 14 του Προεδρικού Διατάγματος (άρθρο 14, παρ. 1-5).

Σύμφωνα με το άρθρο 4, όργανο της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (κατηγορίες I και IV) ορίζεται ο Διευθυντής της οικείας σχολικής μονάδας ενώ της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (κατηγορίες II, III και V) ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας (άρθρο 4, παρ. 1, εδαφ. ιβ).

Οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται με βάση την τελική τους βαθμολογία, που προκύπτει με τη χρήση ενός (πολύπλοκου) αλγορίθμου (άρθρο 16, παρ. 1-2), σε 100βαθμη κλίμακα που αντιστοιχεί στους ακόλουθους ποιοτικούς χαρακτηρισμούς:
α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί
δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί (άρθρο 5, παρ. 1 -3).

Εκτός από την περίπτωση που ο αξιολογούμενος συγκεντρώνει βαθμολογία από 0 - 30 βαθμούς, ελλιπής χαρακτηρίζεται και στο ενδεχόμενο που χαρακτηριστεί ελλιπής σε δύο από τα κριτήρια της ίδιας κατηγορίας άσχετα από τη συνολική του βαθμολογία (άρθρο 16, παρ. 4). Σύμφωνα με την παράγραφο 5 του ίδιου άρθρου, στις περιπτώσεις αυτές, οι χαρακτηριζόμενοι ως «ελλιπείς» εκπαιδευτικοί, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του Ν. 4024 / 2011 όπου

αναφέρεται πως «οι υπάλληλοι που περιλαμβάνονται σε πίνακα μη προακτέων στερούνται του δικαιώματος για προαγωγή για τα επόμενα δυο (2) έτη».

Το συγκεκριμένο νομοθέτημα, αν και δεν ξεφεύγει από πρακτικές που είχαν υιοθετηθεί και στο παρελθόν αφού πρόκειται, όπως και τα προηγούμενα, για ένα πυραμιδωτό και αυστηρά συγκεντρωτικό ιεραρχικό σύστημα (Κάτσικας, 2013) που συνδυάζει την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, Διευθυντή - Σχολικού Συμβούλου, ωστόσο, παρουσιάζει κάποιες διαφοροποιήσεις που μπορούν να εστιαστούν στα ακόλουθα σημεία, σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα, πρόεδρο της Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ), και εκ των συντακτών του επιμορφωτικού υλικού για την αξιολόγηση:

- Τα προηγούμενα νομοθετήματα εστίαζαν στην αξιολόγηση που γινόταν στους εκπαιδευτικούς ενώ το παρόν νομοθέτημα κάνει λόγο για μια αξιολόγηση που γίνεται με τους εκπαιδευτικούς δηλαδή με τη συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησης. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από προ-αξιολογικές και μετα-αξιολογικές συναντήσεις του αξιολογούμενου με τον αξιολογητή.
- Κύριο εργαλείο αξιολόγησης είναι μεν η παρατήρηση στην τάξη αλλά συμπληρωματικά μπορούν να αξιοποιηθούν και άλλες σύγχρονες μορφές αξιολόγησης όπως οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου αλλά και ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio).
- Η χρήση της ρούμπρικας. Η πρακτική στα προηγούμενα νομοθετήματα για την αξιολόγηση προέβλεπε τη χρήση μιας αριθμητικής κλίμακας για τη βαθμονόμηση των επιμέρους τομέων της αξιολόγησης. Οι ρούμπρικες, που χρησιμοποιούνται στο σύστημα αξιολόγησης του ΠΔ 152, «περιγράφουν άμεσα τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διαδοχικά επίπεδα ποιοτικής εξέλιξης, καθένα από τα οποία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προηγουμένου και τα αναπτύσσει, τα εμπλουτίζει ή/και τα διευρύνει». Τα διαδοχικά σκαλοπάτια της ρούμπρικας, μπορούν να αποτυπώσουν την ποιοτική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 2014).

2.8.2.5.4. Οι αντιδράσεις

Το ΠΔ 152 προκάλεσε την οξεία αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών. Η ΟΛΜΕ κατηγορεί την κυβέρνηση και την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ότι «έχει κηρύξει τον πόλεμο στους εκπαιδευτικούς» και ότι το πλαίσιο της αξιολόγησης «συνδέεται απόλυτα με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη αλλά και με τις απολύσεις εκπαιδευτικών» (ΟΛΜΕ, 2013a). Η επιχειρούμενη επίσης σύνδεση των μαθητικών αποτελεσμάτων με την αξιολόγηση καταδεικνύει την πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας να μεταθέσει την ευθύνη για τα αδιέξοδα της εκπαίδευσης στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Επισημαίνει ότι στερείται νομιμοποίησης, ως προϊόν διοικητικού καταναγκασμού, απειλών και εκφοβισμού και καλεί τους εκπαιδευτικούς να μην συναινέσουν στην εφαρμογή της αντιεκπαιδευτικής πολιτικής (ΟΛΜΕ, 2014b).

Δριμύτατη όμως κριτική δέχτηκε και από μια μεγάλη μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο σε σχέση με τη φιλοσοφία του πλαισίου αξιολόγησης όσο και με την επιχειρούμενη πρακτική της εφαρμογής του.

Κατ' αρχάς, η επιλογή της πολιτικής ηγεσίας να εξειδικεύσει τα ζητήματα της αξιολόγησης μέσω ΠΔ, παρακάμπτοντας τον στοιχειώδη κοινοβουλευτικό έλεγχο, αποτελεί ένα πρώτο σημείο αυταρχικότητας και αντιδημοκρατικότητας που άλλωστε διαπνέει όλο το νομοθέτημα που αποτελεί σημείο μετάβασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον απόλυτο διοικητικό και πολιτικό έλεγχο (Διαμαντής, 2014).

Ο Αθανασιάδης (2013) θεωρεί το νομοθέτημα «δαιδαλώδες και σκοτεινό» που βρίθει από ακυριολεξίες, πλατειασμούς, βερμπαλισμούς και ηχηρές λέξεις που σκοπεύουν στη δημιουργία μιας «αίσθησης υψηλού και επιστημονικού» με σκοπό την άσκηση μιας ιδιότυπης τρομοκρατίας που θα οδηγήσει στην υποταγή του εκπαιδευτικού. Επισημαίνει επίσης ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογηθεί για ζητήματα που θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων ή των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων και με κριτήρια αυστηρότερα απ' ό,τι των στελεχών εκπαίδευσης. Άλλωστε, κατά τον Διαμαντή (2014), ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι ο στόχος του πλαισίου της αξιολόγησης αφού το μεγαλύτερο μέρος του ΠΔ αφορά στη δική του αξιολόγησή και όχι στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης.

Στο ίδιο σκεπτικό, ο Καλημερίδης (2013) θεωρεί ότι η αξιολόγηση έπρεπε να ξεκινήσει από τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι από τη σχολική μονάδα και τον

εκπαιδευτικό ενώ, σε πρακτικό επίπεδο, επισημαίνει ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ποιοτικών χαρακτηρισμών είναι περισσότερο φραστικές παρά ουσιαστικές και αναδεικνύει την ύπαρξη αντιφατικών μεταξύ τους παιδαγωγικών κριτηρίων που αυτοαναιρούνται - ειδικά όταν η εκτίμησή τους βασίζεται στην κρίση ενός και μόνο αξιολογητή. Εντοπίζει επίσης την αντίφαση ότι ενώ απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική σύνθεση των μαθητών του, στο πλαίσιο της αξιολόγησης δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση της αξιολόγησης, ανάλογα με την κοινωνική σύνθεση της τάξης.

Από την πλευρά του ο Καββαδίας (2013), θεωρεί ότι το ΠΔ 152 είναι προϊόν μιας τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση που στοχεύει στην πολιτική χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση των μαθητών, σε κυρίαρχες αξίες και πρότυπα. Προβάλλοντας το εκπαιδευτικό έργο ως προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών, αγνοεί τους αμέτρητους κοινωνικούς παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο κατακερματισμός, τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε κατηγορίες και κριτήρια έχει ως σκοπό να επικυρώσει ότι τα παραπάνω μπορεί να είναι αντικειμενικά μετρήσιμα. Επισημαίνει τέλος ότι η επιχειρούμενη αξιολόγηση θα κατηγοριοποιήσει οριστικά το εκπαιδευτικό σώμα σε στελέχη - αξιολογητές και εκπαιδευτικούς - αξιολογούμενους και ο ανταγωνισμός θα προκαλέσει συγκρούσεις και εντός του σχολικού χώρου.

Η αναστολή της εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης έγινε με Δελτίο Τύπου που εκδόθηκε από τη νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.), στις 31 Ιανουαρίου 2014, λίγες ημέρες μετά την κυβερνητική αλλαγή που προέκυψε από τις βουλευτικές εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου. Το Δελτίο Τύπου, στην πέμπτη παράγραφο, ανέφερε: «Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου είναι απαραίτητη και οφείλει να διεξάγεται με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο ως λειτουργία γνωστικής ανατροφοδότησης και αναστοχασμού και σκοπό την ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Με δεδομένο ότι οι τρέχουσες διαδικασίες αξιολόγησης δεν υπηρετούν τον εν λόγω σκοπό, αυτές αναστέλλονται προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος όλοι οι συναφείς παράγοντες. Πάντοτε μέσα από ουσιαστικό διάλογο με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους φορείς τους».

2.8.3. Επίλογος

Η ιστορία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους στην Ελλάδα, μετά το 1982, μοιάζει να ταυτίζεται με την ιστορία των αποτυχημένων προσπαθειών από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας, να εφαρμόσει στην πράξη ένα σύστημα αξιολόγησης. Παρόλη την παραγωγή ενός πλούσιου νομοθετικού έργου προς αυτήν την κατεύθυνση και την εξαγγελθείσα πρόθεση - και από τους δύο κομματικούς σχηματισμούς που εναλλάσσονταν στην εξουσία τα τελευταία τριάντα χρόνια - για την εφαρμογή της, η αξιολόγηση παραμένει κενό γράμμα.

Η έλλειψη ουσιαστικής πολιτικής βούλησης από την πλευρά της πολιτείας και η ικανοποίηση συντεχνιακών συμφερόντων για λόγους μικροπολιτικής από την πλευρά των κομματικών μηχανισμών, ίσως να αποτελεί ικανή αλλά όχι επαρκή αιτιολόγηση.

Ακόμη και στις περιπτώσεις που η πολιτεία επέδειξε τον απαραίτητο ζήλο στην υπεράσπιση όσων νομοθέτησε, συνάντησε τη σφοδρή αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών ατομικά, διότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία επρόκειτο για πρακτικές αξιολόγησης που εκπορεύονταν από πάνω προς τα κάτω, μέσα σ' ένα αυστηρά δομημένο ιεραρχικό σύστημα και χωρίς να έχει προηγηθεί ο αναγκαίος κοινωνικός διάλογος μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Άλλωστε, στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης ποτέ δεν καταβλήθηκε προσπάθεια δημιουργίας και εμπέδωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην παράμετρο αυτή εάν συνυπολογιστεί και το βεβαρυμμένο παρελθόν της αξιολόγησης εξαιτίας του επιθεωρητισμού που είναι εγγεγραμμένος με αρνητικό τρόπο στη συλλογική συνείδηση του κλάδου, αιτιολογούνται οι ανακλαστικές αντιδράσεις που προκαλούνται και η δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζεται κάθε νομοθετική απόπειρα από την πλευρά της πολιτείας προς την κατεύθυνση της εφαρμογής της αξιολόγησης.

Η δυσπιστία αυτή γίνεται εντονότερη εξαιτίας της αποσπασματικότητας με την οποία ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική και της απουσίας αξιολόγησης του συνόλου των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, που δημιουργούν στον εκπαιδευτικό της τάξης την αίσθηση ότι με την αξιολόγηση επιχειρείται να μετατραπεί σε «αποδιοπομπαίο τράγο», που θα του φορτωθούν όλες οι παραλείψεις της πολιτικής ηγεσίας και όλα τα (χρονίζοντα) προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ξεχωριστή ίσως περίπτωση να αποτελεί η τελευταία χρονολογικά προσπάθεια για την εφαρμογή της αξιολόγησης, με το ΠΔ 152. Η υλοποίησή της έφτασε εγγύτερα από ποτέ - και λόγω εξωτερικών πιέσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Οι διεθνείς θεσμοί που δανειοδότησαν τη χώρα απαιτούσαν την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων στο δημόσιο τομέα, ως προαπαιτούμενων για τη συνέχιση του δανειακού προγράμματος και η ελληνική πολιτική ηγεσία έδειχνε αποφασισμένη να προχωρήσει. Η ανατροπή όμως του πολιτικού σκηνικού, μετά τις βουλευτικές εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, ανέστειλε για μια ακόμη φορά την εφαρμογή της.

2.9. Εμπειρική έρευνα

2.9.1.Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση

Στο σημείο αυτό, πριν την παρουσίαση των σχετικών ερευνών που διερεύνησαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση του περιεχομένου που προσδίδουν οι Κοινωνικές Επιστήμες στην έννοια της «στάσης» και ειδικότερα στον τρόπο που προσεγγίζεται ο όρος από την Κοινωνική Ψυχολογία.

2.9.2. Στάσεις: εννοιολογικό περιεχόμενο και θεωρητικό πλαίσιο

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που στις κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιούνται, ως επιστημονικοί όροι, λέξεις που απαντώνται και στην καθομιλουμένη. Η έννοια «στάση» είναι μια από αυτές: χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Ψυχολογία με εννοιολογικό όμως χρωματισμό διαφοροποιημένο απ' ό,τι στην καθημερινή ζωή.

Ο ορισμός που κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια μεταξύ των κοινωνικών ψυχολόγων, είναι αυτός που ορίζει τις στάσεις ως *αξιολογήσεις* που φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο ένα πρόσωπο τοποθετείται απέναντι σε ένα σημείο αναφοράς: στάση είναι η κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου ή ερεθίσματος σε μια διάσταση αξιολογική. Για να γίνει η κατηγοριοποίηση, το άτομο βασίζεται στις εξής κατηγορίες πληροφοριών: γνωστικές, συναισθηματικές και πληροφορίες από προηγούμενες συμπεριφορές (Zanna & Rempel, 1988).

Ο ορισμός της στάσης ως αξιολόγησης, λειτουργεί ως εναλλακτικός στο προϋπάρχον «*τριμερές μοντέλο*» που θεωρούσε ότι οι στάσεις προδιαθέτουν το άτομο να αντιδρά προς ένα ερέθισμα με τρεις μορφές αντιδράσεων: *γνωστικές,* που προκαλούνται από τις γνώσεις που έχει το άτομο για το συγκεκριμένο ερέθισμα, *θυμικές,* που προκαλούνται από τον τρόπο που αισθάνεται το ερέθισμα και *συμπεριφορικές,* που είναι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται (Rosenberg & Hovland, 1960).

2.9.2.1. Οι Λειτουργίες των στάσεων

Οι πρώτες ερμηνείες για τη λειτουργία των στάσεων δόθηκαν στις δεκαετίες του ’50 και του ’60.

Ο Katz (1960), μίλησε για τέσσερις λειτουργίες:

- *Γνωσιακή,* που βοηθά το άτομο να καταλάβει τον κόσμο.
- *Χρησιμοθηρική,* που βοηθά το άτομο να εξασφαλίζει αμοιβές και να αποφεύγει τιμωρίες.
- *Έκφραση Αξιών,* που οδηγεί το άτομο να εκφράσει δημόσια τις αξίες του.
- *Άμυνας του Εγώ*, που είναι εχθρικά διακείμενες προς το ερέθισμα.

Το μοντέλο του Katz, εμπλουτίζει το αντίστοιχο των Smith, Bruner, & White (1956), που έκανε λόγο για τρεις λειτουργίες της στάσης:

- *Αποτίμησης του αντικειμένου*, που ταυτίζεται με τη Γνωσιακή του Katz.
- *Εξωτερίκευσης*, που είναι αντίστοιχη με την Άμυνα του Εγώ του Katz.
- *Κοινωνικής προσαρμογής*, που περιλαμβάνει τις άλλες δύο λειτουργίες του Katz, τη Χρησιμοθηρική και την Έκφραση Αξιών.

Αρκετά χρόνια αργότερα, η Shavit (1989) συνδύασε τις τυπολογίες που αναφέρθηκαν σε ένα νέο σχήμα: Η Shavit, έκανε λόγο για τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Την *ωφελιμιστική*, που ενσωματώνει τη λειτουργία Αποτίμησης του Αντικειμένου των Smith et al και τις Γνωσιακές και Χρησιμοθηρικές λειτουργίες του Katz.
- Της *Κοινωνικής Ταυτότητας,* που περιλαμβάνει τη λειτουργία της Κοινωνικής Προσαρμογής των Smith et al και της Έκφρασης Αξιών του Katz.

- Της *συντήρησης της Αυτοεκτίμησης*, που συνδυάζει τη λειτουργία Εξωτερίκευσης των Smith et al και της Άμυνας του Εγώ του Katz.

Από τη μεριά του ο Herek (1986, 1987), απλοποιεί περεταίρω των τυπολογία λειτουργίας των στάσεων, κάνοντας λόγο για δύο διακριτά είδη:

- Τις *αξιολογικές*, στις οποίες το αντικείμενο/ερέθισμα είναι αυτοσκοπός και η στάση καθιστά δυνατή την πρόσβαση του ατόμου προς αυτό.
- Τις *εκφραστικές*, στις οποίες το αντικείμενο/ερέθισμα είναι το μέσο προκειμένου το άτομο να εξασφαλίζει κοινωνική υποστήριξη, αυτοεκτίμηση ή μείωση του άγχους.

Σε όλες τις προσεγγίσεις που εξετάστηκαν, κοινή συνισταμένη αποτελεί η ανάλυση των στάσεων σε ατομικό επίπεδο: πώς λειτουργούν δηλαδή οι στάσεις προς όφελος του ατόμου που τις υιοθετεί. Πέρα, όμως, από την ατομική τους λειτουργία, οι στάσεις επιτελούν και ορισμένες κοινωνικές.

2.9.2.2. Κοινωνικές λειτουργίες των στάσεων

Σύμφωνα με τους Augoustinos & Walker (1995), ως κοινωνικές λειτουργίες των στάσεων μπορούν να επισημανθούν οι ακόλουθες:

- Οι στάσεις βοηθούν στον προσδιορισμό της θέσης του ατόμου στην κοινωνία. Συνήθως οι κοινωνικές ομάδες επιτάσσουν από τα άτομα να εκφράσουν τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα που θεωρούνται σημαντικά, μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού ελέγχου που απαιτεί από το άτομο να δείξει την αφοσίωση του στην ομάδα.
- Μέσω των στάσεων μεταδίδονται πεποιθήσεις και ιδεολογίες από την κοινωνική ομάδα προς το άτομο. Η δημόσια έκφραση μιας στάσης είναι δυνατό να προκαλέσει αντίδραση από την κοινωνική ομάδα, η οποία με τη σειρά της, μπορεί να οδηγήσει το άτομο να αναθεωρήσει την αρχική του στάση και να υιοθετήσει μια νέα, που να είναι εγγύτερα με τη στάση της ομάδας.
- Οι στάσεις βοηθούν το άτομο να τοποθετήσει το αντικείμενο/ερέθισμα στον κοινωνικό χώρο. Έτσι με τον τρόπο αυτό, δικαιολογείται και αναπαράγεται το

κοινωνικό σύστημα που παρήγαγε την κοινωνική θέση του αντικειμένου / ερεθίσματος.

2.9.2.3. Ανακεφαλαίωση

Οι στάσεις είναι αξιολογήσεις που δείχνουν τον τρόπο που το άτομο τοποθετείται απέναντι σε ένα ερέθισμα/αντικείμενο. Για την αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιούνται πληροφορίες που προέρχονται από τις γνώσεις του ατόμου για το ερέθισμα / αντικείμενο, τα συναισθήματά του γι αυτό και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα προσέγγισης της λειτουργίας των στάσεων προκειμένου να αποσαφηνιστεί η χρησιμότητά τους σε ατομικό επίπεδο. Τα μοντέλα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τα επίπεδα λειτουργιών που προτείνουν. Πιο πρόσφατες προσεγγίσεις είναι αυτή της Shavit - που προσπαθεί να συνδυάσει τις προϋπάρχουσες τυπολογίες σε ένα πιο λιτό σχήμα - και του Herek - που απλοποιεί ακόμα περισσότερο το μοντέλο λειτουργίας των στάσεων - και κάνει λόγο για δύο λειτουργίες, την αξιολογική και την εκφραστική. Εκτός όμως από τις ατομικές λειτουργίες, οι στάσεις επιτελούν και κοινωνικές που σε γενικές γραμμές υποβοηθούν την αποδοχή του ατόμου από την κοινωνική ομάδα που ανήκει ενώ παράλληλα ενισχύουν την αναπαραγωγή των αξιών του κοινωνικού συστήματος.

2.9.3. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημοσιοποιηθεί αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό και διεθνή χώρο με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Για τις ανάγκες της βιβλιογραφικής επισκόπησης θα παρατεθεί ένας σημαντικός αριθμός από αυτές:

Το 1997, ο *Χαρακόπουλος (1998)* διερεύνησε στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1059 εκπαιδευτικών, που κάλυπταν γεωγραφικά το σύνολο των γεωγραφικών διαμερισμάτων και το ήμισυ των νομών της χώρας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 69,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πρέπει να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενώ παράλληλα, σε ποσοστό 60,6% δεν είναι ικανοποιημένοι

από το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Μάλιστα, σε ποσοστό 32,5 % αποδίδουν τη δυσαρέσκειά τους αυτή στην απουσία αξιολόγησης. Σχετικά με το ζήτημα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ένα ποσοστό 57,1 % απάντησαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται κατά τακτά χρονικά διαστήματα ενώ ένα 23,1% απάντησε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται μόνο με την υπηρεσιακή εξέλιξη και την ανάληψη θέσεων ευθύνης στην εκπαίδευση. Η άθροιση των δύο ποσοστών καταδεικνύει πως, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, το 80,2% των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την ύπαρξη ατομικής αξιολόγησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το στοιχείο της έρευνας όπου μόλις το 3,8% συμφωνεί με τον τρόπο που γινόταν η αξιολόγηση μέχρι το 1982 (Επιθεωρητής). Η αντίφαση που φαίνεται να υφίσταται μεταξύ του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την αξιολόγηση και του πολύ μικρού ποσοστού που αποδέχεται το θεσμό του Επιθεωρητή, αποδίδεται από τον ερευνητή στο αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί για τον επιθεωρητισμό και τον τρόπο που διενεργούταν η αξιολόγηση μέχρι το 1982.

Λίγα χρόνια πριν, το 1994, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996), έλαβαν μέρος 681 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αριθμός που αποτελούσε το 19% του συνολικού αριθμού των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη μεγαλόνησο. Το 95% των εκπαιδευτικών μέσης / τεχνικής εκπαίδευσης τάχθηκε υπέρ της υιοθέτησης αλλαγών στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης (Επιθεωρητής). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως υπέρ των αλλαγών τάχθηκε και το σύνολο - 100% - των Επιθεωρητών της κυπριακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί τάσσονται με μεγάλα ποσοστά υπέρ της συμμετοχής του Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας στην αξιολόγησή τους ενώ θεωρούν ότι πρέπει να συνυπολογίζονται τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην τάξη, η ενεργός συμμετοχή στη σχολική ζωή, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα και η γενικότερη πνευματική, συγγραφική και πολιτιστική δράση του εκπαιδευτικού.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω αξίζει να αναφερθεί ότι σε μελέτες που έχουν γίνει σε άλλες χώρες όπου εφαρμόζεται η αξιολόγηση μέσω της επιθεώρησης, δεν βρέθηκε ισχυρή επίδραση μεταξύ των αξιολογήσεων και της ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο *Robinson (1978),* οι λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του Κονέκτικατ είπαν ότι οι αξιολογήσεις τους ήταν χρήσιμες γι' αυτούς και τους βοήθησαν να μεταβάλουν την πρακτική τους κατά τις επόμενες διδασκαλίες. Επίσης, ο *Wolf (1973),* επισημαίνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση από τους Επιθεωρητές, δεν εξυπηρετεί τα δικά τους συμφέροντα και δεν αποσκοπεί στην επαγγελματική τους βελτίωση.

Οι *Sullivan & Glanz (2000),* μετά από ανάλυση πέντε μελετών περίπτωσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό κάτι που επιτυγχάνεται με σύγχρονες εναλλακτικές μεθόδους όπως η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας ή η χρήση ατομικού φακέλου - Portfolio (βλ. ενότητα 2.6.4).

Το 2002, με αφορμή την ψήφιση του Ν.2586 (Βλ. ενότητα 2.8.2.4) για την αξιολόγηση, οι *Αθανασίου & Ξηντάρας (2002),* διερεύνησαν τις απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης για το ζήτημα. Το δείγμα αποτελούταν από 108 εκπαιδευτικούς των νομών Μεσσηνίας και Αργολίδας που κατείχαν θέσεις Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων. Η έρευνα κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία - 99,1% του δείγματος - θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία. Παρόλα αυτά, το 53,7% πιστεύει ότι δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα το απαραίτητο θετικό κλίμα για την αποδοχή της. Το πόρισμα αυτό, επιβεβαιώνεται και σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι *Peterson & Comeaux (1990)* σε 48 εκπαιδευτικούς της πολιτείας της Φλόριδας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση συναρτώνται σε σημαντικό βαθμό από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει από την εφαρμογή της, εμπειρία που συντελεί στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008).

Επιστρέφοντας στην έρευνα των Αθανασίου & Ξηντάρα, οι ερωτώμενοι με μεγάλα ποσοστά φαίνεται να συμφωνούν ότι κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας, το επίπεδο των μαθητών και η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού. Ασφαλιστική δικλείδα για την έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, αποτελεί η συστηματική επιμόρφωση των αξιολογητών.

Η έρευνα των *Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003),* κατ' αντιστοιχία, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε ένα πανελλαδικό δείγμα 358 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αφορμή και πάλι την ψήφιση του Ν. 2986 / 2002. Σύμφωνα με τα πορίσματα της στατιστικής ανάλυσης, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης σε ποσοστό 67%. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι μέσω της αξιολόγησης αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό τους κύρος και στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης. Προτείνουν επίσης τη συγκρότηση ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών που όμως θα πρέπει να αξιολογείται και αυτό. Θετικότεροι στην αξιολόγηση εμφανίζονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται περίπου στο μέσο της σταδιοδρομίας τους (11-20 έτη υπηρεσίας). Αντίθετα, κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί (13,22% του δείγματος) με λίγα χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι αμφισβητούν τα παραπάνω και συνδέουν την αξιολόγηση με έννοιες, όπως «Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Σκοπιμότητα», «Υποκειμενικότητα». Επίσης δηλώνουν την αντίθεσή τους με την αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειάς τους.

Αντίστοιχα, σε έρευνα που διεξήγαν οι *Zepeda & Ponticell (1998),* στις πολιτείες της Οκλαχόμα και του Τέξας και με δείγμα 114 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επεχείρησαν να διερευνήσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση. Με βάση την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων, στα θετικά της αξιολόγησης καταγράφονται: η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση και ενδυνάμωση, ως ορατή παρουσία και καθοδήγηση και η αξιολόγηση ως όχημα για τον επαγγελματισμό. Στα αρνητικά, επισημαίνονται ότι η αξιολόγηση είναι μια ανούσια παράσταση και μια ρουτίνα χωρίς νόημα. Άλλοι εκπαιδευτικοί τη χαρακτηρίζουν ως όπλο στα χέρια των αξιολογητών, ως λίστα διορθώσεων και ως ανεπιθύμητη παρέμβαση.

Το 2003 - 2004, οι *Παμουκτσόγλου και συν. (2006)* κατέγραψαν τις απόψεις 38 στελεχών εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο χειρισμού των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις συνάγεται ότι η πάγια τακτική που ακολουθούσαν σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η μεταφορά των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών - που τα στελέχη υποστηρίζουν ότι καλύπτουν ένα ποσοστό 5,4% του συνόλου - από τη μία θέση στην άλλη, επειδή με βάση το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο δεν είχαν τη δυνατότητα να λάβουν κάποιο άλλο μέτρο. Θεωρούν όμως πολύ σημαντική τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης. Φαίνεται επίσης από την εν λόγω έρευνα ότι τα στελέχη εκπαίδευσης

εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους (4,24 σε 5βαθμη κλίμακα) σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σχετική έρευνα μπορεί να θεωρηθεί αυτή των *Singh & Shifflette (1996),* η οποία διερεύνησε τους τρόπους βελτίωσης των εκπαιδευτικών που κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής τους εμφάνισαν αδυναμίες. Η έρευνα κατέδειξε ότι η συνεργασία αυτών των εκπαιδευτικών με τους αξιολογητές τους, τους βοήθησε να βελτιωθούν στους τομείς που παρουσίαζαν υστέρηση (Καπαχτσή, 2008).

Η έρευνα που διενέργησαν οι *Μουτζούρη - Μανούσου & Δασκαλόπουλος (2005),* συναρτάται ως ένα βαθμό με την ερευνητική εργασία των Παμουκτσόγλου και συν. που προαναφέρθηκε. Σε ένα δείγμα 542 εκπαιδευτικών συγκεκριμένων ειδικοτήτων (Θεολόγων, Φιλολόγων, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Γαλλικής και Αγγλικής γλώσσας), διερευνώνται μεταξύ άλλων οι απόψεις για την ικανότητα του Σχολικού Συμβούλου να αξιολογεί και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί για να θεωρείται κατάλληλος. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, το 56% του δείγματος θεωρεί τους Σχολικούς Συμβούλους ικανούς ως αξιολογητές με τις περισσότερες από τις αρνητικές απαντήσεις να προέρχονται από τους μαθηματικούς, τους φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη υπηρεσίας. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις καταλληλότητας των Σχολικών Συμβούλων για το ρόλο του αξιολογητή αναφέρονται κατά σειρά ο σεβασμός στον εκπαιδευτικό και στις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντός του, η καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, η επιλογή του με αξιοκρατικές διαδικασίες, η τακτική επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό. Σημειώνεται ότι και η έρευνα αυτή διεξήχθη με αφορμή το Ν. 2986 / 2002, όπως αναφέρουν οι ερευνητές.

Το ίδιο έτος οι *Σκούφη & Χαϊδεμενάκου (2005),* διεξήγαγαν έρευνα με δείγμα 50 εκπαιδευτικούς, σε σύνολο 240 εκπαιδευτικών του νομού Θεσπρωτίας, με στόχο να καταγράψουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να γίνεται με τη χρήση επιστημονικά έγκυρων δεικτών ποιότητας. Η στάση τους απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί επιφυλακτική αφού, σύμφωνα με τους ερευνητές, κινείται από «την άρνηση έως τη θετική αποδοχή της» με τις επιφυλάξεις να επικεντρώνονται κυρίως στους στόχους, την εφαρμογή και την τελική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Θετικότερη εμφανίζεται η στάση τους απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση με κύριο φορέα

υλοποίησής της τον Σύλλογο Διδασκόντων με τις επιφυλάξεις να αφορούν στις δυνατότητες του Συλλόγου να την υλοποιήσει χωρίς η αξιολόγηση να χάσει το νόημά της ή να διαστρεβλωθεί.

Σε δείγμα 104 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Ηπείρου, διεξήχθη η έρευνα των *Αθανασίου & Γεωργούση (2006),* με σκοπό να καταγράψει τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Την αναγκαιότητά της φαίνεται να αποδέχεται το 76% του δείγματος ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι πρέπει να τελείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο. Ως προς το περιεχόμενο της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν κυρίως ότι πρέπει να αξιολογείται η επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα και η διδακτική προετοιμασία.

Η έρευνα των *Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006),* διεξήχθη σε δείγμα 422 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν στην Περιφέρεια Κρήτης και με στόχο να καταγράψει τις απόψεις τους σε ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αξιοσημείωτο στοιχείο της έρευνας αποτελεί το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό του δείγματος που δηλώνει την απόλυτη συμφωνία του με την αξιολόγηση (4,9%), ενώ ο βαθμός αποδοχής της διαμορφώνεται στο 36,9% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν αρκετά. Αντίθετα, τη διαφωνία του (μερική ή απόλυτη) με την αξιολόγηση, δηλώνει το 42,3% του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση φαίνεται να αποδέχονται την υποστηρικτική της λειτουργία, το διαπιστωτικό της χαρακτήρα και τις δυνατότητες ενημέρωσης των ομάδων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, προϊστάμενοι κλπ). Στον αντίποδα, όσοι διαφωνούν εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με το βαθμό που ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της αξιολόγησης θα γίνει με γνώμονα το σεβασμό της προσωπικότητας, των συνθηκών εργασίας και του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών - ακόμα και αυτών που διαφωνούν - αντιμετωπίζουν θετικά τη λειτουργία εκείνη της αξιολόγησης που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα σχεδόν μοιρασμένα αποτελέσματα της έρευνας ανάμεσα στην αποδοχή ή μη αποδοχή της αξιολόγησης καθώς και το σχετικά υψηλό ποσοστό (20,8%) που δεν τοποθετείται υπέρ της μιας ή της άλλης θέσης,

εκφράζουν τον έντονο σκεπτικισμό που επικρατεί στις τάξεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους.

Το ίδιο έτος, οι *Χαραλάμπους & Γκανάκας (2006)* διερεύνησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούταν από 184 Διευθυντές σχολείων της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Από τα πορίσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι Διευθυντές θεωρούν, σε μεγάλο ποσοστό, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως σημαντικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείου (92,4%) και ότι η αξιολόγησή του μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (92%). Επίσης, το 66,4% του δείγματος θεωρεί ότι η έλλειψη αξιολόγησης στα σχολεία ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη μη ικανοποιητική λειτουργία τους. Όσον αφορά τους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το 72,4% του δείγματος απαντά ότι ο πιο σημαντικός στόχος πρέπει να είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού και έπονται η χάραξη νέων στρατηγικών επιμόρφωσης και η επιλογή στελεχών. Για την παράμετρο της επιλογής στελεχών, το 58,2% των ερωτηθέντων φαίνεται να συμφωνεί ότι η διαδικασία αξιολόγησης που στοχεύει στην επιλογή τους πρέπει να διαφοροποιείται από εκείνη που αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το 75% του δείγματος θεωρεί ότι πρέπει να διαμορφώνονται ανάλογα με την επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού ενώ σχετικά με τους τομείς που πρέπει να αξιολογούνται από τους Διευθυντές, η συντριπτική πλειοψηφία απαντά την υπηρεσιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών και έπονται η ποιότητα διδασκαλίας και η ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να επισημανθεί, όπως επισημαίνεται και από τους ερευνητές, ότι οι δύο τελευταίες παράμετροι δεν ανήκουν, σύμφωνα με τη νομοθεσία, στις αρμοδιότητες των Διευθυντών. Τέλος, αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης, το 62,9% του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο ενώ το 22,8% από τον Διευθυντή και έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ομοειδούς ειδικότητας με τον αξιολογούμενο.

Σε πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Π.Ι., με στόχο την Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι *Ζουγανέλη και συν. (2008)*, διερεύνησαν σε ποιοτική / ποσοτική έρευνα, μεταξύ άλλων, και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην

αξιολόγηση. Την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποδέχεται το 61% του δείγματος. Θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση έχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Λύκεια (71%), ενώ πιο επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι δάσκαλοι (51%). Αναφορικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα μεγαλύτερα ποσοστά καταλαμβάνουν η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, η υπηρεσιακή συνέπεια, η επιστημονική κατάρτιση και η συνεργασία με γονείς και συναδέλφους. Σχετικά με το θέμα των φορέων που θα αναλάβουν την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι φαίνεται πως αποτελεί το ζήτημα που απασχολεί εντονότερα τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότερες απαντήσεις κατατείνουν προς την κατεύθυνση ότι οι αξιολογητές πρέπει να διακρίνονται για την εμπειρία τους και την υψηλή επιστημονική τους κατάρτιση: έμπειροι συνάδελφοι, Διευθυντές ή Σχολικοί Σύμβουλοι ενώ κατεγράφησαν και απόψεις που πρότειναν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Η έρευνα της *Καπαχτσή (2008),* διενεργήθηκε το 2006, στα διοικητικά όρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, σε δείγμα 482 εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, η συνολική στάση απέναντι στην αξιολόγηση κυμαίνεται μεταξύ ουδέτερης και θετικής (Μ.Τ. 3,48). Η συνολική στάση δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σε συνάρτηση με το φύλο του δείγματος και τα έτη υπηρεσίας, Αντίθετα, παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη στάση από τους έγγαμους, οι επιπλέον σπουδές, η κατοχή επιπλέον πτυχίων συνδέεται με πιο θετική στάση, το είδος της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης είναι ευνοϊκότερα διακείμενοι στην αξιολόγηση απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας, η ηλικία, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 40 ετών είναι περισσότερο επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών, φαίνεται πως επηρεάζουν τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Με δείγμα 277 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο νομό Λάρισας, πραγματοποιήθηκε η έρευνα που διεξήγαγαν οι *Κουτούζης & Γκέκας (2011).* Η θετική λειτουργία της αξιολόγησης (Μ.Τ. 4,37), η σύνδεση της αξιολόγησης με το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού (Μ.Τ. 4,41) και η αμφισβήτηση του Διευθυντή ως του μοναδικού αξιολογητή (Μ.Τ. 4,41), είναι οι ερωτήσεις της έρευνας που καταγράφουν τις υψηλότερες τιμές. Θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση έχουν οι εκπαιδευτικοί με διοικητική εμπειρία, πολλά χρόνια υπηρεσίας και ακαδημαϊκά προσόντα.

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο *Κρέκης (2012), είχε* ως δείγμα 55 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Πρέβεζας και αφορούσε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Οι ερωτώμενοι φαίνεται να διάκεινται θετικά ως προς την αξιολόγηση (69,1%), την ειδική κατάρτιση των αξιολογητών (89,1%) και την υλοποίηση της αξιολόγησης από τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή. Σχετικά με τους σκοπούς της, η αξιολόγηση συνδέεται με τον εντοπισμό των αδυναμιών και την αυτοβελτίωση - ανατροφοδότηση ενώ απορρίπτεται η σύνδεσή της με απολύσεις, μισθολογική ή υπηρεσιακή εξέλιξη.

Ως κατακλείδα, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε διαδικτυακά το Υπουργείο Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.) στα πλαίσια της διαβούλευσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που λίγους μήνες αργότερα υλοποιήθηκε με το Π.Δ. 152 (βλ. ενότητα 2.8.2.5). Το 90σέλιδο πόρισμα που συνέταξε η Επιτροπή Διαβούλευσης με τη μορφή «Πρότασης για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» και τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου, δημοσιοποιήθηκαν στις 12/11/2012.

Σύμφωνα με αυτά, στην έρευνα συμμετείχαν 12.402 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπέρ της αξιολόγησης (αρκετά ή πολύ) του εκπαιδευτικού συστήματος με την ευρεία του έννοια (δομές, υπηρεσίες, χρηματοδότηση, βιβλία κλπ) τάσσεται το 96,7% των συμμετεχόντων ενώ υπέρ της αξιολόγησης (αρκετά ή πολύ) των εκπαιδευτικών, το 82,4% των συμμετεχόντων. Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά αποδοχής εμφανίζονται στις ερωτήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης καθώς και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ανάδειξη «καλών πρακτικών» και στελεχών εκπαίδευσης, την επιμόρφωση, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ενώ δεν φαίνεται να επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη. Ως φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να προτιμώνται ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης μπορούν, κατά τη γνώμη του γράφοντος, να εξηγηθούν από το φορτισμένο κλίμα που επικρατούσε στις σχέσεις Υπουργείου - εκπαιδευτικών κατά το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, για τον εξής λόγο: τόσο η Ο.Λ.Μ.Ε. όσο και Δ.Ο.Ε. με ανακοινώσεις τους που εκδόθηκαν στις 2/10/2012, καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να μην συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ενώ αντίστοιχες ανακοινώσεις εξέδωσαν και 58 συνδικαλιστικοί σύλλογοι και φορείς. Η Ο.Λ.Μ.Ε. μάλιστα θεωρούσε το εγχείρημα του Υπουργείου «προκλητικό» ενώ από τη μεριά της η Δ.Ο.Ε. κατήγγειλε ότι η έρευνα «αποτελεί το όχημα για τη λήψη νέων αντιεκπαιδευτικών μέτρων», θίγοντας παράλληλα και ζητήματα αξιοπιστίας.

Δεν είναι λοιπόν άτοπη η υπόθεση ότι οι 12.402 εκπαιδευτικοί που έκαναν χρήση του προσωπικού κλειδάριθμου που χορηγούσε το Υπουργείο για την είσοδο στη διαδικτυακή φόρμα, προέρχονταν από τους εκπαιδευτικούς που έβλεπαν με θετική ματιά την αξιολόγηση ενώ οι εκπαιδευτικοί που ήταν αντίθετοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν.

2.10. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Θεωρώντας ότι οι προβληματισμοί που τέθηκαν εξαρχής απαντήθηκαν, στο μέτρο του δυνατού, μέσω της εκτεταμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε, το ζήτημα που τίθεται προς διερεύνηση μέσω της εμπειρικής έρευνας που ακολουθεί είναι αυτό της στάσης που τηρούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί έναντι της αξιολόγησης και των παραμέτρων που την αποτελούν. Έτσι, εξάγονται προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ε1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους και στις παραμέτρους που την αποτελούν;

Ε2. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και των παραμέτρων της και του φύλου τους;

Ε3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και των παραμέτρων της και του επιπέδου σπουδών τους;

Απάντηση στα ερευνητικά αυτά ερωτήματα θα κληθεί να δώσει η εμπειρική έρευνα που θα επακολουθήσει.

2.11. Ανακεφαλαίωση

Στις σελίδες της ανασκόπησης που προηγήθηκαν, παρουσιάστηκαν τα καίρια σημεία της βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μέσω της εννοιολογικής αποσαφήνισης της έννοιας της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της προσέγγισής της σε κοινωνιολογικό επίπεδο, της παρουσίασης των εξελικτικών σταδίων της μεθοδολογίας, των βασικών μοντέλων αξιολόγησης και των σύγχρονων προσεγγίσεων, της σύντομης αναφοράς στα συστήματα αξιολόγησης σε άλλες χώρες, της εκτενούς παρουσίασης της διαχρονικής εξέλιξης της αξιολόγησης στην Ελλάδα και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των σχετικών ερευνών, επιχειρήθηκε να περιγραφεί η φύση των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν την έρευνα και να προσδιοριστεί το προτεινόμενο εννοιολογικό της πλαίσιο. Ως εκ τούτου, εξήχθησαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Στο πρώτο, διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και των παραμέτρων που την αποτελούν. Στο δεύτερο και στο τρίτο, αναζητείται αν και σε ποιο βαθμό μεταβλητές όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας. Ειδικότερα, δίδεται ο χαρακτηρισμός της έρευνας, καταγράφεται το ερευνητικό δείγμα, οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων, αλλά και η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για την κατασκευή του ερωτηματολογίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Εισαγωγή

Μετά την παρουσίαση στο προηγούμενο κεφάλαιο της θεωρητικής ανασκόπησης αναφορικά με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά και στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, ακολουθεί η παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε.

Στο εν λόγω κεφάλαιο, κατατίθεται η περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας έτσι όπως αυτοί τέθηκαν με την έναρξή της. Αρχικά, γίνεται μία σύντομη αναφορά σε στοιχεία μεθοδολογικής φύσης (χαρακτηρισμός της έρευνας) και στη συνέχεια παρουσιάζεται το πεδίο στο οποίο διεξήχθη η εμπειρική έρευνα (περιγραφή του δείγματος). Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων και μέτρησης των ερευνητικών μεταβλητών ενώ γίνεται λόγος για τον τρόπο δόμησης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε.

3.2. Χαρακτηρισμός της έρευνας

Η κοινωνιολογική έρευνα είναι άμεσα συνυφασμένη με το σκοπό της κοινωνιολογικής επιστήμης να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), η *κοινωνιολογική έρευνα* εκφράζει το διάλογο μεταξύ των θεωριών που προτείνονται για την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων και των εμπειρικών δεδομένων που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, οι διατυπωμένες θεωρίες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρείται η ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων.

Στην κοινωνιολογική έρευνα, η σύνδεση θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου γίνεται με δύο μορφές που καθορίζονται από τον τρόπο χρήσης των εμπειρικών δεδομένων:

- Στην πρώτη, που έχει ως στόχο την επιβεβαίωση μιας προκαθορισμένης θεωρίας, τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαραβάλλονται με τη θεωρία αυτή.

- Στη δεύτερη, τα εμπειρικά δεδομένα αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας (Κυριαζή, 2011).

Μεθοδολογικά, η ερευνητική διαδικασία ενδέχεται να προσλάβει *ποσοτικό* ή *ποιοτικό* χαρακτήρα (Βάμβουκας, 1988).

Όταν ο στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων ή ερωτημάτων που διατυπώθηκαν πριν την έναρξη της έρευνας, τότε η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι η ποσοτική και, κυρίως, η δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2011). Η ποσοτική μέθοδος αποσκοπεί στη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την εξέταση μεγάλου όγκου περιπτώσεων που θεωρείται ότι εξισορροπούν τις μεμονωμένες ώστε οι τάσεις που αποκαλύπτονται να εκλαμβάνονται ως ισχύουσες. Τα δεδομένα της έρευνας δεν εξετάζονται στο σύνολό τους αλλά μόνο σε σχέση με τις παραμέτρους - που παίρνουν τη μορφή μεταβλητών - των οποίων η συσχέτιση ερευνάται εμπειρικά (Τσιώλης, 2011).

Αντίθετα, στην ποσοτική προσέγγιση οι ερευνητές φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διερεύνηση των υπό εξέταση φαινομένων «εκ των έσω», μέσα από την οπτική των υποκειμένων της έρευνας. Ενώ η ποσοτική μέθοδος ενδιαφέρεται για τις γενικές τάσεις, η ποιοτική ενδιαφέρεται εξίσου και για τις «αποκλίνουσες». Επειδή ενδιαφέρει η ολιστική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων αποφεύγεται η διάσπασή τους σε μεταβλητές ενώ, παράλληλα, σκοπός της έρευνας είναι η ανακάλυψη νέων πτυχών του φαινομένου που εξετάζεται και για το λόγο αυτό δεν διατυπώνονται εκ των προτέρων ερευνητικές υποθέσεις (Τσιώλης, 2011).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την κριτική διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μακεδονία και τη Θράκη, απέναντι στην αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του έργου τους ώστε να συμβάλλει στη σαφέστερη και ασφαλέστερη αντίληψη της υφιστάμενης κατάστασης. Για τον έλεγχο των θεωρητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο Δεύτερο Κεφάλαιο - στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και συσχέτιση της στάσης με το φύλο και το επίπεδο σπουδών τους - διεξήχθη δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση τυποποιημένου κλειστού ερωτηματολογίου. Για την ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν, ακολουθήθηκε εξειδικευμένη ερευνητική μεθοδολογία.

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα που διεξήχθη με τη χρήση τυποποιημένου ερωτηματολογίου. Για τους ανωτέρω λόγους, μπορεί να χαρακτηρισθεί και ως επιστημονική.

3.3. Περιγραφή του δείγματος - Μέθοδος συλλογής στοιχείων

Η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση τυποποιημένων ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων και στατιστικής ανάλυσης των ευρημάτων είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος μελέτης των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2011). Η αναγκαιότητα της χρήσης της σχετίζεται με ζητήματα όπως το κόστος, ο διαθέσιμος χρόνος, η δυσχέρεια πρόσβασης, που οδηγούν τους ερευνητές να αποκομίσουν πληροφορίες από μια μικρότερη ομάδα του ευρύτερου πληθυσμού ενδιαφέροντος με γνώμονα όμως ότι η γνώση που αποκτάται από το δείγμα είναι αντιπροσωπευτική του συνολικότερου πληθυσμού (Cohen et al., 2008).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους με πληθυσμό αναφοράς τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της βόρειας Ελλάδας, δηλαδή στη Μακεδονία και στη Θράκη.

Για το σκοπό αυτό, συνελέγησαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων από τους δικτυακούς τόπους των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) των εν λόγω γεωγραφικών διαμερισμάτων. Στη συνέχεια, με τη μέθοδο της *απλής τυχαίας δειγματοληψίας* (simple random sampling), επιλέχθηκαν ορισμένα σχολεία από κάθε Δ.Δ.Ε. με γνώμονα την αντιπροσωπευτική κατανομή όλων των τύπων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια - και την ισόρροπη κατανομή αστικών και ημιαστικών περιοχών.

Αναλυτικά, ο αριθμός των σχολείων που έλαβαν το ερωτηματολόγιο ανά Δ.Δ.Ε. έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 3.1:
Αριθμός σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Έβρου	8
Ροδόπης	5
Ξάνθης	5
Καβάλας	6
Σερρών	8
Ανατολικής Θεσσαλονίκης	12
Δυτικής Θεσσαλονίκης	12
Ημαθίας	5
Κοζάνης	8
Καστοριάς	3
Φλώρινας	3
Πέλλας	5
ΣΥΝΟΛΟ	80

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων που επιλέχθηκαν. Το ηλεκτρονικό μήνυμα συνοδευόταν από μια περιγραφική επιστολή στην οποία αναφερόταν το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, η σημασία που έχει για τη διεκπεραίωση της έρευνας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, το απόρρητο των απαντήσεων καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματά της εάν αυτό ζητηθεί. Δηλωνόταν επίσης, το όνομα και η ιδιότητα του ερευνητή. Μέσω ενός υπερσυνδέσμου παρέπεμπε στην ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου που για το σκοπό αυτό είχε δημιουργηθεί στον ακόλουθο δικτυακό τόπο:
https://docs.google.com/forms/d/1Ab9wPykBnNSpkgEkFn5cDE6rkVUBg90U1cC9Rm1ESFQ/viewform
με την παράκληση προς τους Διευθυντές να προωθήσουν το ηλεκτρονικό μήνυμα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Η αποστολή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα από τις 26 Απριλίου 2015 έως τις 28 Μαΐου 2015. Ο αρχικός στόχος που ετέθη, ήταν η συλλογή ενός αριθμού περί των διακοσίων (200) συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και τελικά συνελέγησαν διακόσια σαράντα τρία (243), αριθμός που κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός λαμβανομένης υπ' όψιν και της γενικότερης απροθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες. Πιθανόν, το αντικείμενο της έρευνας που αφορούσε

την αξιολόγηση και η επικαιρότητα του ζητήματος, να λειτούργησαν παρωθητικά. Οι παράμετροι της επικαιρότητας και του ενδιαφέροντος του ερευνητικού θέματος αναφέρονται και στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που συντελούν στη συλλογή μεγαλύτερου αριθμού ερωτηματολογίων (Κυριαζή, 2011).

3.4. Κατασκευή του ερωτηματολογίου

Όπως ήδη ειπώθηκε, το *τυποποιημένο ερωτηματολόγιο* αποτελεί το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Προσφέρει τις δυνατότητες της συλλογής στοιχείων από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, της σύγκρισης, της ποσοτικοποίησης και της στατιστικής τους ανάλυσης καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μετατρέπονται σε δείκτες των κοινωνικών φαινομένων που τελούν υπό διερεύνηση (Κυριαζή, 2011). Με άλλα λόγια, το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο είναι ένα όργανο για τη συγκέντρωση πληροφοριών το οποίο αποβλέπει στη συλλογή των αναγκαίων δεδομένων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Cohen et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον ερωτώμενο, ως *αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο*, μπορεί είτε να αποσταλεί ταχυδρομικώς, όπως συνέβη στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, είτε να διανεμηθεί σε ομαδικό πλαίσιο σε άτομα που βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Κυριαζή, 2011).

Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που αποστέλλεται ταχυδρομικά προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα όπως τη δυνατότητα κάλυψης μεγαλύτερου αριθμού ερωτώμενων σε ευρύτερο γεωγραφικό χώρο, χαμηλό κόστος και πρόσβαση σε άτομα που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα προσφέρονταν. Τα προβλήματα της μεθόδου εντοπίζονται στην αδυναμία του ερευνητή να ελέγξει ποιος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και στο χαμηλό ποσοστό συμμετοχής (Κυριαζή, 2011).

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της ηλεκτρονικής αποστολής αυτοσυμπληρούμενου τυποποιημένου ερωτηματολογίου με τη διαδικασία που περιγράφηκε στην ενότητα 3.3.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελούταν από δύο μέρη: Α. Ατομικά Στοιχεία και Β. Κυρίως Ερωτηματολόγιο.

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν οι ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, στον τρόπο διορισμού, στα έτη υπηρεσίας, στην ειδικότητα, στο επίπεδο σπουδών και στον τόπο διαμονής του συμμετέχοντος. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιλέχθηκαν προκειμένου να αποτελέσουν δείκτες - μεταβλητές, βάσει των οποίων θα διακριβωθούν οι συσχετίσεις που είναι δυνατό να παρουσιάζουν με τη διαμορφωθείσα στάση των υποκειμένων απέναντι στην αξιολόγηση.

Η συγκρότηση του Κυρίως Ερωτηματολογίου έγινε με βάση βιβλιογραφικές αναφορές και συγκεκριμένα τους άξονες, στους οποίους σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2005), επικεντρώνεται ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι άξονες αυτοί είναι:

- Η αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.
- Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
- Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.
- Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Έτσι, το ερωτηματολόγιο που δομήθηκε με βάση τους παραπάνω άξονες, περιλάμβανε 74 ερωτήσεις κλειστού τύπου, κατανεμημένες στις ακόλουθες μεταβλητές που τελούσαν υπό διερεύνηση:

Α. Η αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, (ερώτηση Α1).

Β. Έννοια, στόχοι, λειτουργίες (ερωτήσεις Β1α έως Β1ι και Β2α έως και Β2ια) και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, (ερωτήσεις Β3α έως Β3ια).

Γ. Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις Γ3α έως Γ3η και Γ4α έως Γ4ε) και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, (ερωτήσεις Γ1α έως Γ1η και Γ2α έως Γ2ε).

Δ. Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, (ερωτήσεις Δα έως Δε).

Ε. Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, (ερωτήσεις Εα έως Εζ).

Σχηματικά, η δόμηση του Κυρίως Ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί όπου απεικονίζονται οι Παράγοντες / Μεταβλητές του ερωτηματολογίου, οι Ενότητες του ερωτηματολογίου που αναλογούν σε αυτούς και οι αντίστοιχες Ερωτήσεις:

Πίνακας 3.2:
Δόμηση Κυρίως Ερωτηματολογίου

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ / ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	**ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑ-ΛΟΓΙΟΥ**	**ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**
Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και του έργου τους	Α	Α1
Έννοια, στόχοι, λειτουργίες αξιολόγησης	Β	Β1α - Β1ι Β2α - Β2ια)
Αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Β	Β3α - Β3ια
Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Γ	Γ1α - Γ1η Γ2α - Γ2ε
Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Γ	Γ3α - Γ3η Γ4α - Γ4ε
Προσβασιμότητα αποτελεσμάτων αξιολόγησης	Δ	Δα - Δε
Τρόποι αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης,	Ε	Εα - Εζ

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Η καθεμιά από τις ενότητες του Κυρίως Ερωτηματολογίου περιείχε - όπως φαίνεται και παραπάνω - έναν αριθμό κλειστών ερωτήσεων στις οποίες ο ερωτώμενος καλούταν να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του, με βάση μια προκαθορισμένη *πεντάβαθμη κλίμακα κατάταξης* (Likert Scale) που κυμαινόταν από την απόλυτη διαφωνία (κλίμακα 1) έως την απόλυτη συμφωνία (κλίμακα 5). Το Ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα Ι της εργασίας.

Οι ποσοτικού τύπου έρευνες στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε *κλειστού τύπου ερωτήσεις* για λόγους που σχετίζονται με την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τον συμμετέχοντα αλλά και την ευχέρεια ποσοτικοποίησης των στοιχείων. Από την άλλη όμως, ως αρνητικά της μεθόδου επισημαίνονται ότι ο ερευνητής επιβάλλει στον ερωτώμενο ένα συγκεκριμένο φάσμα απαντήσεων που μπορεί να μην τον καλύπτει ενώ επίσης πολλές φορές σύνθετα ζητήματα εμφανίζονται απλοποιημένα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακά αποτελέσματα (Κυριαζή, 2011).

Μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου και πριν την ηλεκτρονική διανομή του, διενεργήθηκε *πιλοτική έρευνα* (pilot testing). Σύμφωνα με τον Zikmund (2000), πιλοτική έρευνα μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε τεχνική διερεύνησης που χρησιμοποιεί δείγμα και εφαρμόζεται σε μικρή κλίμακα. Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε από τις 20 έως τις 23 Απριλίου 2015. Διανεμήθηκε σε πέντε εκπαιδευτικούς του νομού Δράμας προκειμένου να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις ή αν κάποια ερώτηση κρινόταν ασαφής ή επιδεχόταν πολλαπλές ερμηνείες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας έγινε με την παρουσία του ερευνητή, ώστε οι όποιες αναφυόμενες ερωτήσεις να απαντώνται άμεσα αλλά και οι όποιες παρατηρήσεις των συμμετεχόντων να σημειώνονται και να λαμβάνονται υπ' όψιν. Στη συνέχεια, μετά από τη γόνιμη αξιοποίηση των ερωτήσεων - παρατηρήσεων που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή και επακολούθησε η ηλεκτρονική ταχυδρόμησή του.

3.5. Ανακεφαλαίωση

Σε αυτό το κεφάλαιο, περιγράφηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, έτσι όπως αυτοί τέθηκαν με την έναρξή της. Αρχικά, έγινε μια σύντομη αναφορά σε στοιχεία μεθοδολογικής φύσης που συνετέλεσαν στο χαρακτηρισμό της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή του πληθυσμού που θα αποτελούσε το δείγμα της έρευνας καθώς και ο τρόπος που τα ερωτηματολόγια αξιολογήθηκαν, απεστάλησαν και συνελέγησαν. Έγινε επίσης αναφορά στην αρχική επιδίωξη για τη συλλογή δεδομένων, που σχετιζόταν με τη συγκέντρωση ενός ικανού αριθμού

ερωτηματολογίων με τη βοήθεια των οποίων θα ήταν δυνατό να ελεγχθούν και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και στον τελικό αριθμό απαντημένων ερωτηματολογίων που κρίθηκε αρκετά ικανοποιητικός. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, περιγράφηκε εκτενώς ο τρόπος δόμησης του ερωτηματολογίου και ο έλεγχός του μέσω της πιλοτικής έρευνας που διενεργήθηκε.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η λεπτομερής στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που προκύπτουν βάσει των συμπληρωμένων δομημένων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας και της Θράκης και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ζητούμενο αποτελεί, η επίτευξη των ερευνητικών στοχεύσεων, έτσι όπως αυτές καθορίστηκαν στην Εισαγωγή και εξειδικεύτηκαν στο Δεύτερο Κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Στο τέταρτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιείται η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος.

Πιο συγκεκριμένα:

Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Ακολουθεί η ανάλυση της στατιστικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά τέθηκαν δια μέσου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ελήφθη υπόψη η πιθανή διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης που μπορεί να προκύψει σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών των υποκειμένων του δείγματος.

4.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν αναλυτικά και θα επιχειρηθεί η ερμηνεία των *δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος* μέσω των πινάκων της *περιγραφικής στατιστικής.*

Η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

<u>Φύλο:</u> Στην έρευνα συμμετείχαν:

- 97 άνδρες, ποσοστό 30,9%
- 146 γυναίκες, ποσοστό 60,1%.

Το ποσοστό αυτό αντικατοπτρίζει τη γενική εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης αφού σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη, το συνολικό ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ανέρχεται

στο 59,7% (Ευρυδίκη, 2009). Παρόμοια στοιχεία προκύπτουν και από την έκθεση αποτύπωσης των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης, του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Γ.Σ.Ε.Ε.), για το 2010. Σύμφωνα με την εν λόγω έκθεση, στα Γυμνάσια της χώρας το 66,2% του διδακτικού προσωπικού ήταν γυναίκες, παρουσιάζοντας αύξηση 1% την τελευταία τετραετία. Αντίστοιχα, στα Γενικά Λύκεια το ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών ανερχόταν στο 52,8% παρουσιάζοντας αύξηση 4% την τελευταία τετραετία (Κ.ΑΝ.Ε.Π. / Γ.Σ.Ε.Ε., 2013).

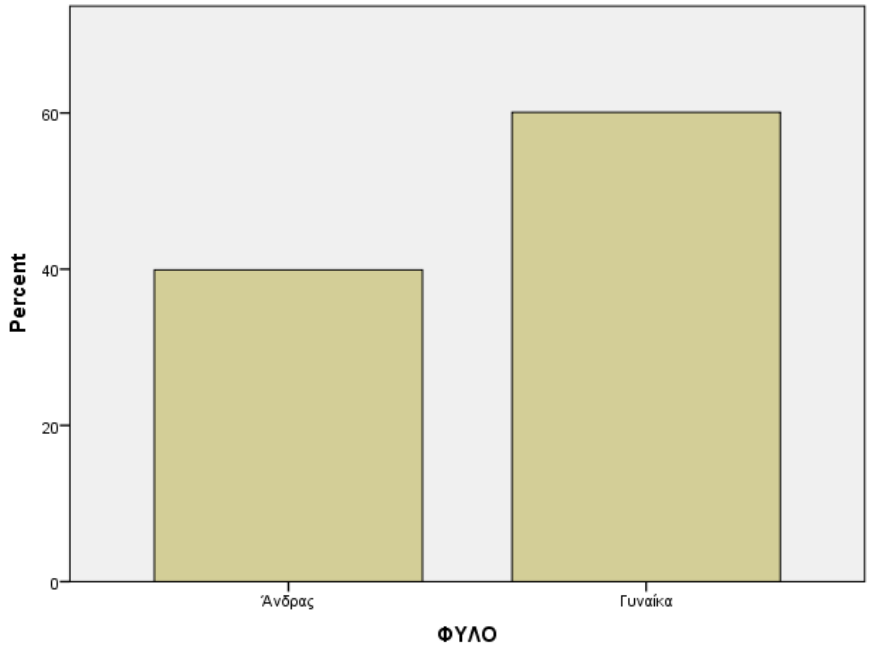
Η κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο. αποτυπώνονται στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 4.1:
Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	97	39,9	39,9	39,9
	Γυναίκα	146	60,1	60,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.1:
Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Ηλικία: Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή του δείγματος:

- την ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών αντιπροσώπευσαν 19 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 7,8%·
- την ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών, 86 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 35,4% του δείγματος·
- τις ηλικίες 46-55 ετών, 109 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 44,9% και
- τις ηλικίες άνω των 56 ετών, 29 εκπαιδευτικοί, αποτελώντας το 11,9% του δείγματος.

Τα στοιχεία αυτά φαίνεται πως απεικονίζουν ικανοποιητικά την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη, η Ελλάδα είναι μία από τις τρεις χώρες του Δικτύου (οι άλλες δύο είναι η Σλοβενία και η Βουλγαρία) με τον μεγαλύτερο ηλικιακό μέσο όρο, αφού το 72,5% των Ελλήνων εκπαιδευτικών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 30-39 και 40-49 ετών (με το 41,3% να ανήκει στην ομάδα 40-49) ενώ το 14,4% έχει ηλικία άνω των 50 ετών. Αντίθετα, στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών εντάσσεται μόλις το 5,4% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2009).

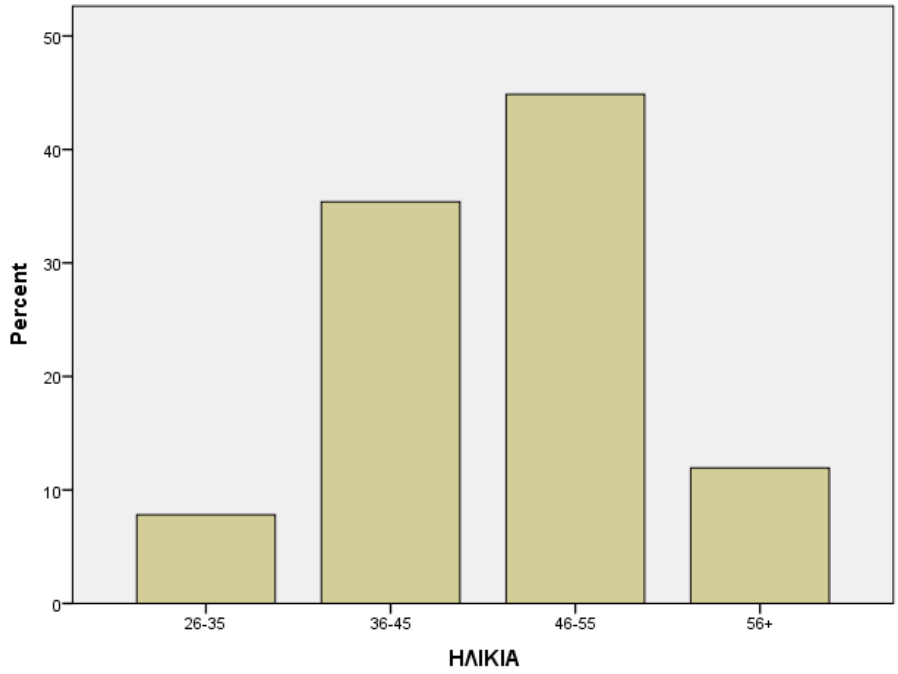
Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος, αποτυπώνονται στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 4.2:
Ηλικιακή κατανομή δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26-35	19	7,8	7,8	7,8
	36-45	86	35,4	35,4	43,2
	46-55	109	44,9	44,9	88,1
	56+	29	11,9	11,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.2:
Ηλικιακή κατανομή δείγματος



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

<u>Έτη υπηρεσίας:</u> Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, το δείγμα παρουσίασε την ακόλουθη κατανομή:

- Έως 10 έτη υπηρεσίας είχαν 63 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 25,9%·
- προϋπηρεσία 11-20 ετών, 112 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 46,1% και
- προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη είχαν 68 εκπαιδευτικοί ή 28% του δείγματος.

Με άλλα λόγια, τη δυναμικότερη εκπροσώπηση στο δείγμα έχουν οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αφενός από την ικανοποιητική ροή διορισμών που υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια και τώρα έχει ανακοπεί με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας και αφετέρου από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται περίπου στο μέσον της σταδιοδρομίας τους, έχοντας μπροστά τους πολλά χρόνια υπηρεσίας μέχρι τη συνταξιοδότηση, ενδιαφέρονται πιο ενεργά για τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται εγγύτερα στη συνταξιοδότηση. Επίσης, είναι προφανές ότι η παράμετρος αυτή συναρτάται άμεσα με την προηγούμενη (της ηλικιακής κατανομής): όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών, κατ' αναλογία αυξάνονται και τα έτη υπηρεσίας.

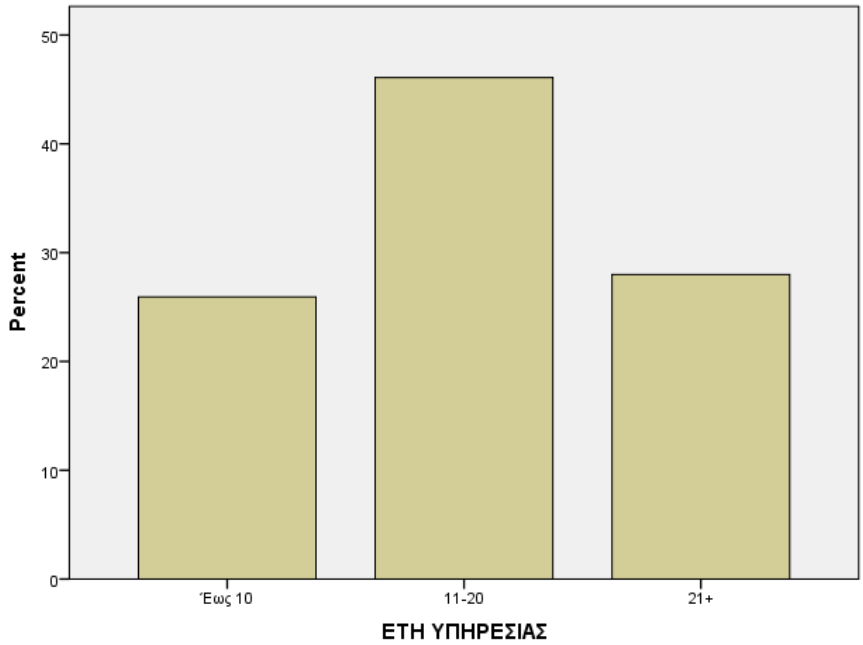
Στο πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας:

Πίνακας 4.3:
Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 10	63	25,9	25,9	25,9
	11-20	112	46,1	46,1	72,0
	21+	68	28,0	28,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.3:
Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

<u>Τρόπος διορισμού:</u> Όσον αφορά τον τρόπο διορισμού, το δείγμα έχει την ακόλουθη κατανομή:

- διορισμένοι με την επετηρίδα είναι 143 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 58,8% του δείγματος, ενώ
- διορισμένοι μέσω του γραπτού διαγωνισμού που προκηρύσσεται από το Α.Σ.Ε.Π., 100 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 41,2%.

Η αναλογία του δείγματος ερμηνεύεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες που διαμόρφωσαν - και εξακολουθούν να διαμορφώνουν - το καθεστώς προσλήψεων που ισχύει στο χώρο της εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς, όλοι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 17 έτη υπηρεσίας, είναι διορισμένοι με το σύστημα διορισμών της επετηρίδας αφού ο πρώτος διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη εκπαιδευτικών διενεργήθηκε το 1998 και οι επιτυχόντες ανέλαβαν υπηρεσία τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Για τα επόμενα χρόνια, διατηρήθηκε ένα μεικτό καθεστώς διορισμών (επιτυχόντες Α.Σ.Ε.Π. και επετηρίδα) που στη συνέχεια, μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων, αντικαταστάθηκε με ένα καινούριο μεικτό σύστημα, που περιλάμβανε διορισμούς μέσω Α.Σ.Ε.Π. αλλά και αναπληρωτών εκπαιδευτικών μέσω της καταγεγραμμένης προϋπηρεσίας τους.

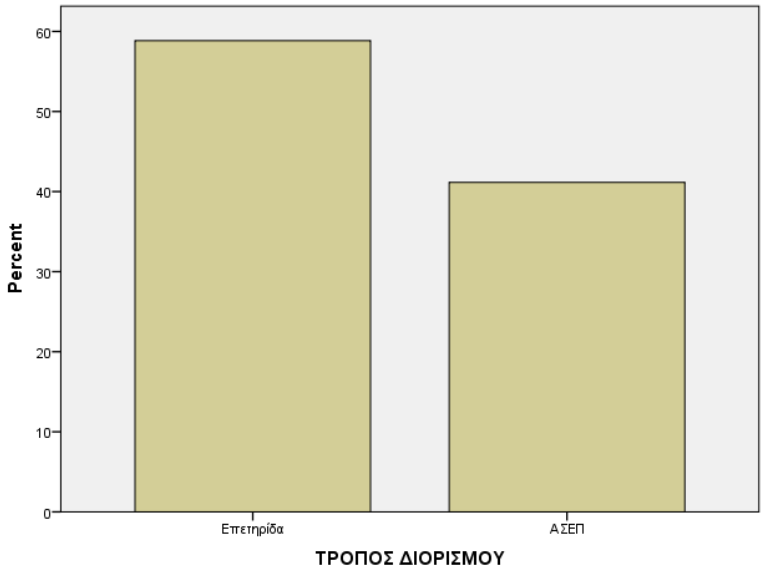
Η κατανομή του δείγματος με βάση τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στον πίνακα και γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 4.4:
Κατανομή δείγματος με βάση τον τρόπο διορισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επετηρίδα	143	58,8	58,8	58,8
	ΑΣΕΠ	100	41,2	41,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.4:
Κατανομή δείγματος με βάση τον τρόπο διορισμού



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Ειδικότητες: Το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί ότι κατανέμεται αρκετά ορθολογικά καλύπτοντας ένα σύνολο 22 βασικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φιλόλογοι, Μαθηματικοί, εκπαιδευτικοί του κλάδου των Φυσικών Επιστημών (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι κλπ.) αντιπροσωπεύονται στο δείγμα με αυξημένα ποσοστά σε σχέση με άλλους κλάδους κάτι που δεν απέχει από την πραγματικότητα αφού οι ειδικότητες αυτές καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος του Ωρολογίου Προγράμματος στα σχολεία.

Επίσης, τα ποσοστά των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος, προσομοιάζουν με τα αντίστοιχα που καταγράφονται στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης του Κ.ΑΝ.Ε.Π. / Γ.Σ.Ε.Ε. κατά το 2010, το 31% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ήταν Φιλόλογοι, το 16,4% καθηγητές Φυσικών Επιστημών, το 15,3% Μαθηματικοί, το 4,7% Θεολόγοι και το 8,4% καθηγητές ξένων γλωσσών (Κ.ΑΝ.Ε.Π. / Γ.Σ.Ε.Ε., 2013).

Η κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα, αποτυπώνονται στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθεί:

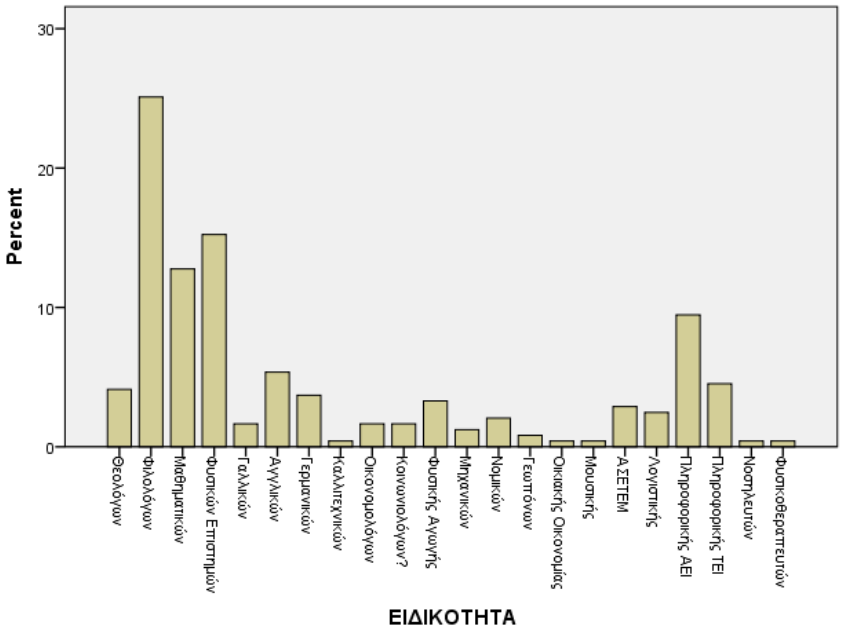
Πίνακας 4.5:
Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θεολόγων	10	4,1	4,1	4,1
	Φιλολόγων	61	25,1	25,1	29,2
	Μαθηματικών	31	12,8	12,8	42,0
	Φυσικών Επιστημών	37	15,2	15,2	57,2
	Γαλλικών	4	1,6	1,6	58,8
	Αγγλικών	13	5,3	5,3	64,2
	Γερμανικών	9	3,7	3,7	67,9
	Καλλιτεχνικών	1	,4	,4	68,3
	Οικονομολόγων	4	1,6	1,6	70,0
	Κοινωνιολόγων	4	1,6	1,6	71,6
	Φυσικής Αγωγής	8	3,3	3,3	74,9
	Μηχανικών	3	1,2	1,2	76,1
	Νομικών	5	2,1	2,1	78,2
	Γεωπόνων	2	,8	,8	79,0
	Οικιακής Οικονομίας	1	,4	,4	79,4

Μουσικής	1	,4	,4	79,8
ΑΣΕΤΕΜ	7	2,9	2,9	82,7
Λογιστικής	6	2,5	2,5	85,2
Πληροφορικής ΑΕΙ	23	9,5	9,5	94,7
Πληροφορικής ΤΕΙ	11	4,5	4,5	99,2
Νοσηλευτών	1	,4	,4	99,6
Φυσικοθεραπευτών	1	,4	,4	100,0
Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.5:
Κατανομή δείγματος με βάση την ειδικότητα



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

<u>Επίπεδο Σπουδών:</u> Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα, η κατανομή του δείγματος είναι η εξής:

- 140 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 57,6% του δείγματος είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών·
- 91 εκπαιδευτικοί ποσοστό 37,4%, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών·
- 12 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4,9%, είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Τα στοιχεία που αποτυπώνονται στο δείγμα, προσεγγίζουν την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης αποτύπωσης

των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης, του Κ.ΑΝ.Ε.Π. / Γ.Σ.Ε.Ε. για το 2010, πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα διέθετε το 28,7% των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και το 32,1% των εκπαιδευτικών των Γενικών Λυκείων. Μάλιστα στην έκθεση επισημαίνεται η σημαντική αύξηση των μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων (36,8% και 15,9% αντίστοιχα) κατά την τελευταία τετραετία (Κ.ΑΝ.Ε.Π. / Γ.Σ.Ε.Ε., 2013).

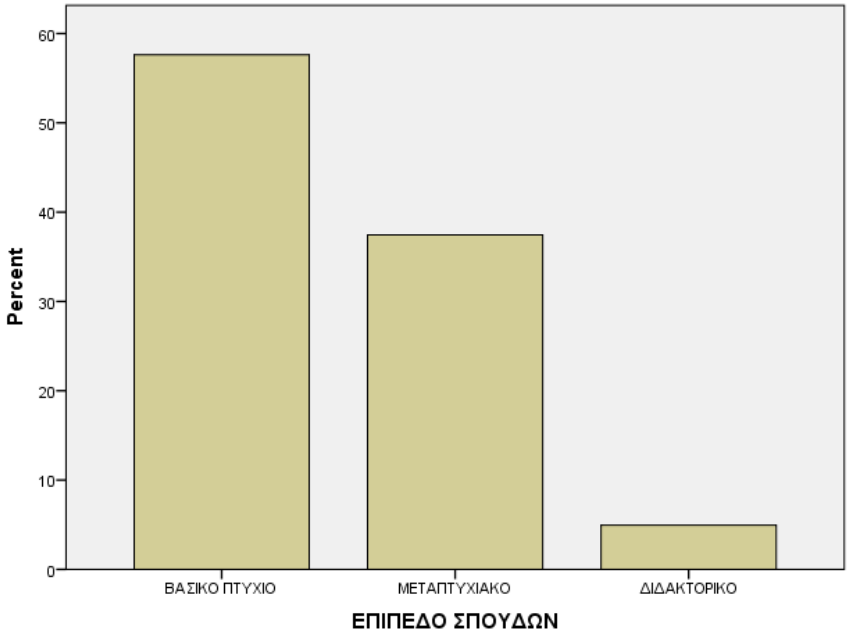
Η κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών καταγράφεται στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 4.6:
Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	140	57,6	57,6	57,6
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	91	37,4	37,4	95,1
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	12	4,9	4,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.6:
Κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Τόπος διαμονής: Η τελευταία δημογραφική παράμετρος που χρησιμοποιήθηκε για την κατανομή του δείγματος, ήταν ο τόπος διαμονής. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, 125 εκπαιδευτικοί ή ποσοστό 51,4%, δήλωσε ότι διαμένει σε αστικό κέντρο με πληθυσμό άνω των 50.000 κατοίκων, γεγονός που κρίνεται λογικό αν ληφθεί υπόψη ότι στη βόρεια Ελλάδα υπάρχουν αρκετά αστικά κέντρα με ανάλογο πληθυσμό, όπως η Θεσσαλονίκη, η Αλεξανδρούπολη, η Καβάλα, οι Σέρρες, η Κατερίνη κλπ. Κάτοικοι αστικής περιοχής με πληθυσμό έως 50.000 κατοίκους, δηλώνουν 74 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 30,5% και κάτοικοι ημιαστικής περιοχής, με πληθυσμό έως 10.000 κατοίκους, 44 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 18,1%.

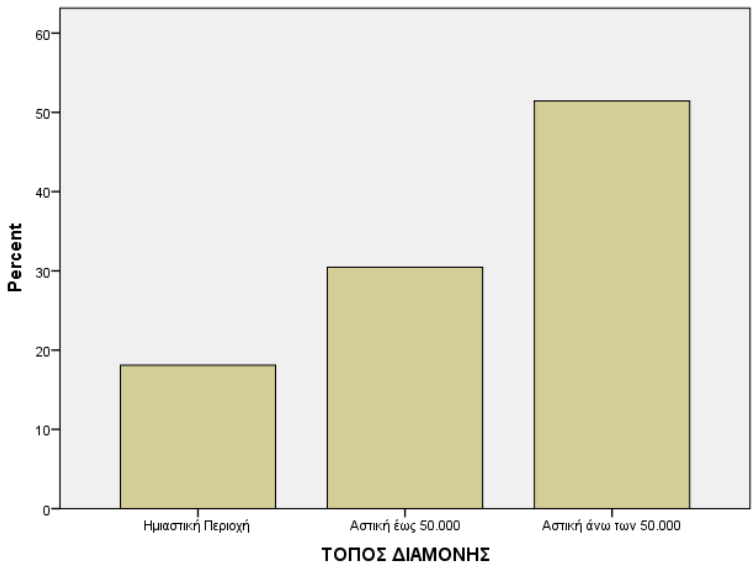
Η κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής, αποτυπώνονται στον και στο γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 4.7:
Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ημιαστική Περιοχή	44	18,1	18,1	18,1
	Αστική έως 50.000	74	30,5	30,5	48,6
	Αστική άνω των 50.000	125	51,4	51,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.7:
Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

4.3. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων. Αρχικά, έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων και εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες», SPSS Statistics, version 22.0 της IBM.

Οι μεταβλητές, κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες, στις ανεξάρτητες και στις εξαρτημένες. Την πρώτη κατηγορία, των *ανεξάρτητων μεταβλητών*, απετέλεσαν τα Ατομικά Στοιχεία, του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου: Φύλο, Ηλικία, Τρόπος Διορισμού, Έτη Υπηρεσίας, Ειδικότητα, Επίπεδο Σπουδών και Τόπος Διαμονής. Η δεύτερη κατηγορία, των *εξαρτημένων μεταβλητών*, απαρτίστηκε από όλες της ερωτήσεις του Κυρίως Ερωτηματολογίου.

Σε *περιγραφικό επίπεδο*, η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, πίνακες συχνοτήτων.

Σε *επίπεδο επαγωγικής στατιστικής*, ο έλεγχος της ύπαρξης (ή όχι) συσχέτισης ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή με όλες τις εξαρτημένες, πραγματοποιήθηκε με τον *μη παραμετρικό Συντελεστή Συνάφειας* Spearman's rho. Ο δείκτης συνάφειας Spearman μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν η μέτρηση των μεταβλητών έχει γίνει σε τακτική κλίμακα γι' αυτό θεωρείται από τους πλέον κατάλληλους για τη μέτρηση συσχέτισης μεταβλητών στο χώρο της εκπαίδευσης (Τσοπάνογλου, 2012). Στην παρούσα εργασία, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που ερευνήθηκε η συσχέτισή τους με όλες τις εξαρτημένες. είναι το Φύλο και το Επίπεδο Σπουδών.

Ο δείκτης συνάφειας Spearman εκφράζει τη σχέση που έχουν μεταξύ τους οι μεταβλητές δύο ομάδων δεδομένων και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συν-μεταβάλλονται. Πρόκειται για ένα σταθμισμένο δείκτη που το εύρος των τιμών του κυμαίνεται από -1 έως +1, όπου το αρνητικό πρόσημο δηλώνει αρνητική συσχέτιση, δηλαδή αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ το θετικό πρόσημο δηλώνει θετική, δηλαδή ευθέως ανάλογη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Η τιμή 0, δηλώνει μηδενική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Για την κατηγοριοποίηση του μεγέθους της τιμής που λαμβάνει ο δείκτης Spearman μεταξύ των δύο ορίων του εύρους τιμών που μπορεί να πάρει (-1 έως +1), έχουν προταθεί

διάφορες κατηγοριοποιήσεις, μία από τις οποίες είναι και η ακόλουθη (Εμβαλωτής & συν., 2006):

- 0.00 - 0.20: Μηδενική σχέση·
- 0.20 - 0.40: Μικρή σχέση·
- 0.41- 0.60: Μέτρια σχέση·
- 0.61- 0.80: Δυνατή σχέση·
- > 0.81: Εξαιρετικά δυνατή σχέση.

Μία εναλλακτική κατηγοριοποίηση, η οποία και θα ακολουθηθεί στην παρούσα εργασία, εκφράζεται ως εξής (Ζαφειρόπουλος, 2012):

- -1 έως -0,5: Υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης·
- -0,5 έως -0,2: Χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης·
- -0,2 έως 0,2: Μηδενικός συντελεστής συσχέτισης·
- 0,2 έως 0,5: Χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης·
- 0,5 έως 1: Υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι για τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης p = 0,05 που σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1990), η χρήση του είναι γενικευμένη στις Επιστήμες της Αγωγής και ο δείκτης p = 0,01 που εκφράζει πιο υψηλό επίπεδο σημαντικότητας.

4.4. Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

4.4.1. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους και στην αξιολόγηση του έργου τους

Όπως ήδη ειπώθηκε στην ενότητα 3.4, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους μετρήθηκαν σε συνάρτηση με τις ακόλουθες μεταβλητές:

- Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους·
- Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών·

- Μορφές αξιολόγησης και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός·
- Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης·
- Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Προκειμένου η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας να είναι εκτενέστερη και αναλυτικότερη, η καθεμιά από τις παραπάνω μεταβλητές θα αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε ξεχωριστή υποενότητα της εργασίας.

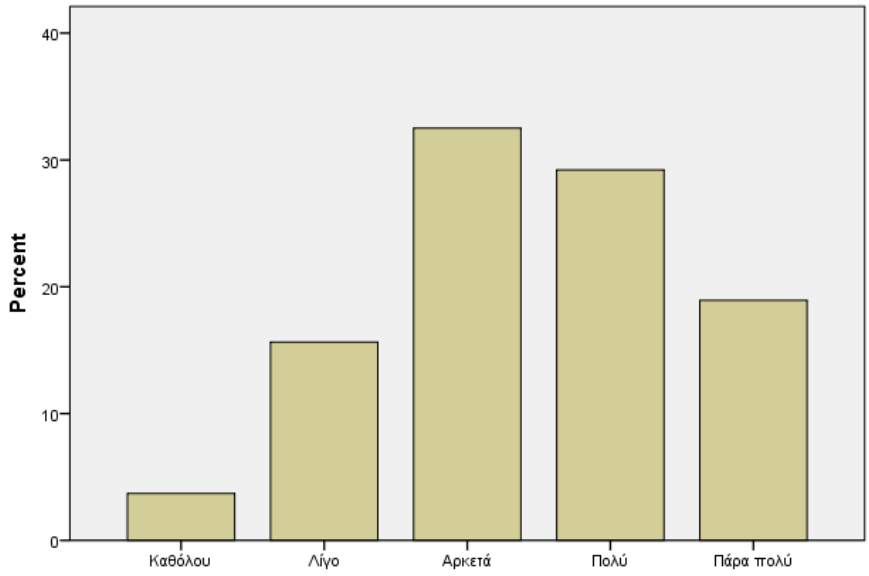
4.4.1.1. Αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους

Αρχικά, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν κατά πόσο θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης δηλώνοντας, ουσιαστικά, και το βαθμό συμφωνίας τους με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. «Καθόλου» αναγκαία θεώρησε την αξιολόγηση το 3,7% του δείγματος, «Λίγο» αναγκαία το 15,6%, «Αρκετά» αναγκαία το 32,5%, «Πολύ» αναγκαία το 29,2% και «Πάρα πολύ» αναγκαία το 18,9%.

Μία πρώτη παρατήρηση που μπορεί να εξαχθεί είναι τα χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Με την άποψη αυτή («καθόλου» και «λίγο») φαίνεται ότι τάσσεται το 19,3% του δείγματος. Αντίθετα, υπέρ της άποψης ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, («πολύ» και «πάρα πολύ») τάσσεται το 48,1% των ερωτηθέντων. Υπάρχει επίσης ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών - 32,5% - που έχει την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει αρκετά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης που, σύμφωνα με τη γνώμη του γράφοντος, φαίνεται να είναι εγγύτερα στην αποδοχή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρά στην απόρριψή της.

Συνολικά, τα ποσοστά των απαντήσεων στην ερώτηση απεικονίζονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 4.8:
Α1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Παρόμοια αποτελέσματα, θετικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, έχουν καταγραφεί και σε άλλες συναφείς έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), το 57,1% του δείγματος απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα ενώ αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση εξέφρασε το 14,8%.

Στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τάσσεται το 67% των ερωτηθέντων ενώ κατά της αξιολόγησης το 13,22%.

Ακόμη υψηλότερα ποσοστά αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου, καταγράφονται στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006), όπου θετικά απαντά το 76% και αρνητικά το 21,4%.

Θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση εκφράζει επίσης, το 67% του δείγματος στην έρευνα των Ζουγανέλη & συν. (2008) και στην έρευνα των Κουτούζη & Γκέκα (2011), όπου η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 4,37.

Συντηρητικότερη στάση φαίνεται να τηρούν οι ερωτώμενοι στην έρευνα της Καπαχτσή (2008), όπου η μέση τιμή βρίσκεται μεταξύ ουδέτερης και θετικής, στο 3,48.

Στον αντίποδα, στάση κατά της αξιολόγησης εκφράζει το δείγμα στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), όπου τη διαφωνία του (μερική ή απόλυτη) με την

αξιολόγηση, δηλώνει το 42,3% του δείγματος, ενώ την απόλυτη συμφωνία του με την αξιολόγηση εκφράζει μόλις το 4,9%, με το συνολικό ποσοστό θετικών στάσεων να διαμορφώνεται στο 36,9% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν αρκετά.

4.4.1.2. *Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*

Οι παράμετροι που απαρτίζουν τις παραπάνω μεταβλητές εξετάστηκαν σε τρεις ομάδες ερωτήσεων. Η μέτρηση των στάσεων σχετικά με την έννοια, τους στόχους και τις λειτουργίες της αξιολόγησης, επιχειρήθηκε να μετρηθεί μέσα από τις ομάδες ερωτήσεων Β1 και Β2. Στην ομάδα ερωτήσεων Β1 (ερωτήσεις Β1α έως Β1ι), ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με μια σειρά κατηγορικών προτάσεων που εκφράζουν θετικές απόψεις για την έννοια, τους στόχους και τις λειτουργίες της αξιολόγησης. Αντίστοιχα στην ομάδα ερωτήσεων Β2 (ερωτήσεις Β2α έως Β2ια) ζητήθηκε, κατ' αναλογία, να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με μια σειρά αρνητικών απόψεων που έχουν διατυπωθεί για τις ίδιες παραμέτρους.

Όσον αφορά τις θετικές κρίσεις για την αξιολόγηση, αυτές που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας είναι κατά σειρά οι ακόλουθες:

<u>Β1.β. «Η αξιολόγηση προωθεί την επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»</u>.

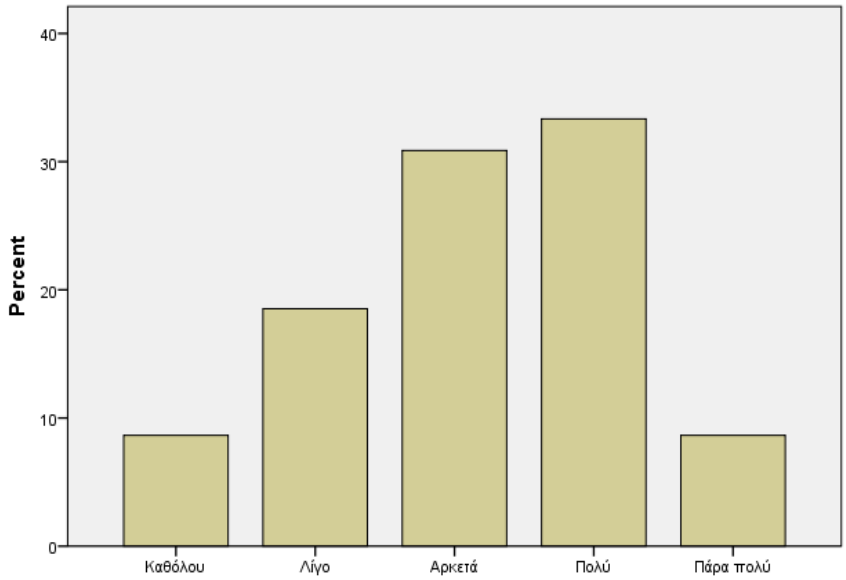
Το 41,9% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» με τη συγκεκριμένη μεταβλητή ενώ υπάρχει και ένα υψηλό ποσοστό 30,9% που συμφωνεί «αρκετά». Τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας που καταγράφονται, αναδεικνύουν, κατά τη γνώμη του γράφοντος, την επιθυμία των εκπαιδευτικών για σύνδεση της αξιολόγησής τους με ανατροφοδοτικές διαδικασίες που θα ενισχύουν και θα βελτιώνουν τον εκπαιδευτικό και το έργο του (Ingvarson, 2001).

Με τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης φαίνεται να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Καπαχτσή (2008) με 46% θετική στάση αλλά και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) όπου οι εκπαιδευτικοί

τάσσονται υπέρ της υποστηρικτικής λειτουργίας της αξιολόγησης μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μ.Τ. 4,08).

Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζει και η έρευνα των Σκούφη & Χαϊδεμενάκου (2005), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αξιολόγησή τους ως μια ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες.

Γράφημα 4.9:
Β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

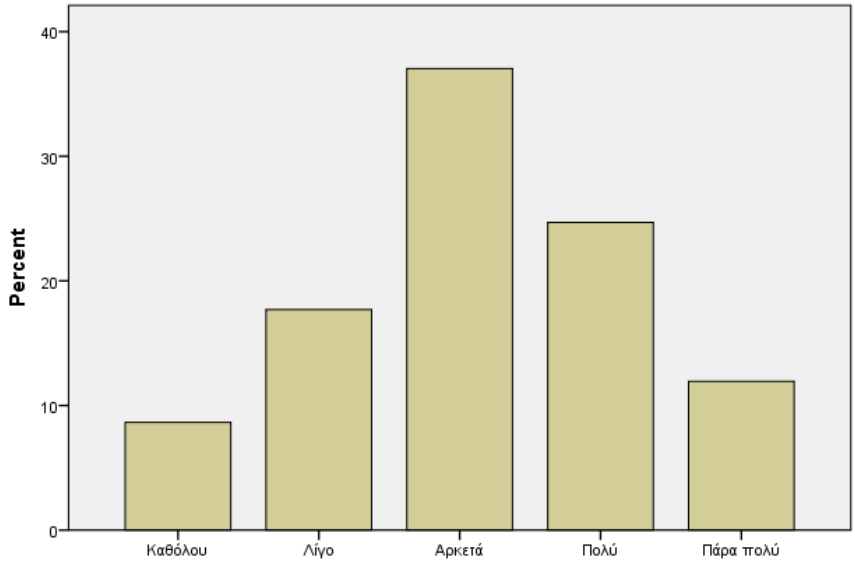
<u>Β1.α. «Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία»</u>.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη συμφωνία τους σε ποσοστό 36,6% ενώ συμφωνεί «αρκετά» το 30,9% των ερωτηθέντων. Το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται, σύμφωνα με τον Δούκα (1999), με το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων που εμφανίστηκε στη δεκαετία του ’70. Κατά την επόμενη δεκαετία πήρε τη μορφή της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και συνδέθηκε άμεσα με τις έννοιες της «διασφάλισης της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου». Οι δύο αυτές παράμετροι προϋποθέτουν την εφαρμογή «*δεικτών απόδοσης*» που διαμορφώνονται είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε εθνικό επίπεδο. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της εκπαίδευσης μέσα από ποιοτικές διαδικασίες είναι η αποδέσμευση από

τις παραδοσιακές αξιολογικές διαδικασίες εξωτερικών επιθεωρήσεων και η πρόταξη της αυτοαξιολόγησης που συντελείται βάσει των δεικτών απόδοσης.

Η χρήση επιστημονικά έγκυρων δεικτών ποιότητας και η έμφαση σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, συγκεντρώνει τις θετικές κρίσεις των εκπαιδευτικών και στην έρευνα των Σκούφη & Χαϊδεμενάκου (2005).

Γράφημα 4.10:
Β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Β1.ε. «Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό».

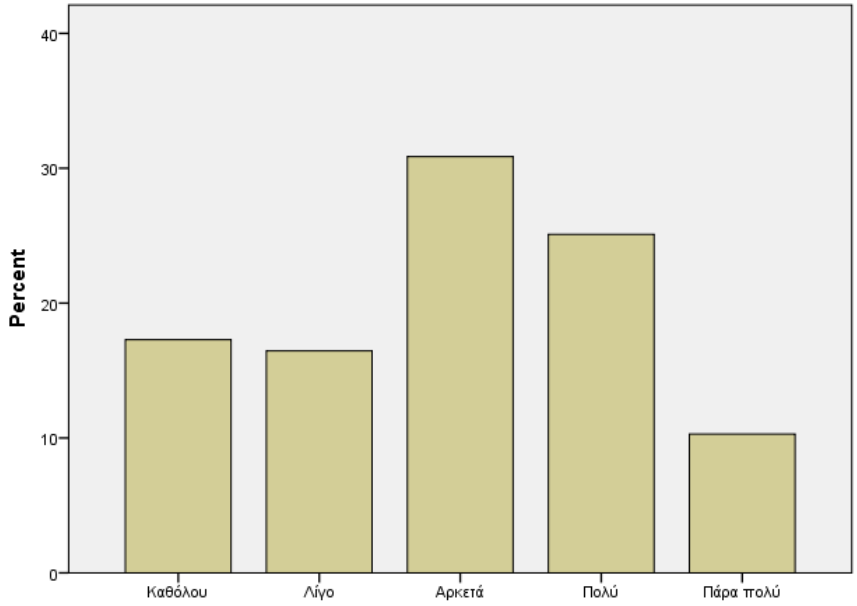
Ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγκεκριμένη παράμετρο γιατί τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας εμφανίζονται σχεδόν ισόποσα. Οι θετικές στάσεις μετρώνται στο 35,4%, τα αντίστοιχα ποσοστά διαφωνίας είναι 33,8% ενώ αυτοί που συμφωνούν αρκετά ανέρχονται στο 30,9% του δείγματος. Με άλλα λόγια, το δείγμα φαίνεται να είναι μοιρασμένο σε τρία σχεδόν ισοδύναμα τμήματα.

Σε μια απόπειρα ερμηνείας των απόψεων που βλέπουν την αξιολόγηση και ως ηθική ανταμοιβή για τον καλό εκπαιδευτικό, αξίζει να επισημανθεί ότι η στάση αυτή συνάδει με τη Νεοεπιστημονική Προσέγγιση - Δ.Α.Δ. που υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων προκύπτει από την επαγγελματική τους επιτυχία γεγονός που τους παρέχει, εκτός από υλική ανταμοιβή, και ηθική ικανοποίηση μέσα από την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους και της υπευθυνότητάς τους (βλ. ενότητα 2.4.3).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008), ο έπαινος, είναι πολύτιμος για τον εκπαιδευτικό τόσο στην αρχή της σταδιοδρομίας του, λόγω της πεποίθησής του ότι η διδακτική του επάρκεια είναι χαμηλή, όσο και στη συνέχεια όταν η αλλαγή θέσης ή καθηκόντων του προκαλεί αισθήματα ανασφάλειας.

Αντίστοιχα ευρήματα με της παρούσας έρευνας, καταγράφονται και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998).

Γράφημα 4.11:
Β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Αναφορικά τώρα με την ομάδα ερωτήσεων Β2, που περιέχει κατηγορικές προτάσεις που εκφράζουν αρνητικές κρίσεις για την αξιολόγηση, μία πρώτη ουσιαστική παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι ότι εμφανίζονται μεγάλα ποσοστά συμφωνίας με το περιεχόμενο των προτάσεων, σε μεγάλο μέρος των ερωτήσεων. Αυτό, κατά τη γνώμη του γράφοντος, εκφράζει τη διαφωνία των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που η πολιτεία προσπάθησε να υλοποιήσει την αξιολόγηση και όχι με την ίδια την αξιολόγηση ως θεσμό. Άλλωστε κάτι ανάλογο διαφάνηκε και από τη θετική τοποθέτηση του δείγματος στο ερώτημα για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι η αρνητική στάση του μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών στο ΠΔ 152 (βλ. ενότητα 2.8.2.5) ήταν πρόσφατη όταν διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα και δεν είναι αυθαίρετη η υπόθεση ότι οι ερωτώμενοι απάντησαν, έχοντας στο νου τους το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα.

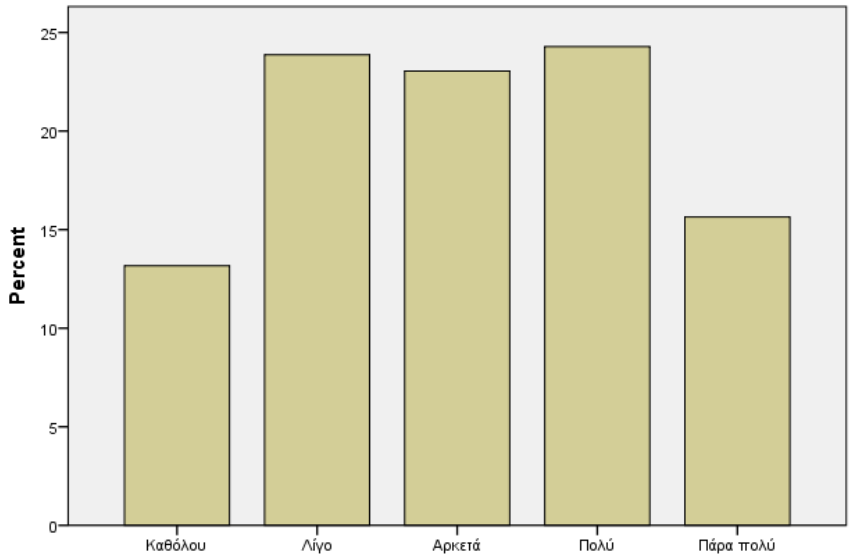
Παρακάτω, θα εξεταστούν ορισμένες από τις ερωτήσεις - αυτές που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Κρίθηκε μάλιστα σκόπιμο κάποιες να ομαδοποιηθούν και να συνεξεταστούν, μια και το περιεχόμενό τους παρουσιάζει μια σχετική συνάφεια.

Β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς.

Το 39,9% του δείγματος θεωρεί ότι, παρά τις περί του αντιθέτου διαβεβαιώσεις αλλά και τις προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση συνδέεται περισσότερο με το μοντέλο της απολογιστικής / τελικής αξιολόγησης παρά με εκείνο της διαμορφωτικής. Στη διαμορφωθείσα άποψη του δείγματος πιθανόν να συνετέλεσε και η σύνδεση του ΠΔ 152 με τον Ν. 4024 / 2011 όπου προβλέπεται υπηρεσιακή και μισθολογική στασιμότητα για τους εκπαιδευτικούς που κατά την αξιολογική διαδικασία κρίνονται «ελλιπείς» (βλ. ενότητα 2.8.2.5.3). Παράλληλα και η ΟΛΜΕ με ανακοινώσεις της συνέδεσε ευθέως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με απολύσεις (ΟΛΜΕ, 2013α). Αξίζει, πάντως, να επισημανθεί και το αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών, 37,1%, που δεν φαίνεται να θεωρεί ότι η αξιολόγηση συνδέεται με απολύσεις.

Η κατανομή των απαντήσεων αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 4. 12:
Β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνους για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

Β2.δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ).

Οι προτάσεις Β2.γ και Β2.δ δύναται να συνεξεταστούν μια και το περιεχόμενό τους μπορεί να θεωρηθεί συναφές υπό την έννοια ότι αφού δεν αξιολογούνται οι υπόλοιπες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (Β2.δ), στόχος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να θεωρηθούν εκείνοι υπεύθυνοι για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης (Β2γ). Με το περιεχόμενο της Β2.δ, δηλώνει τη συμφωνία του το 66,3% του δείγματος ενώ με τη Β2.γ, το 44,4%.

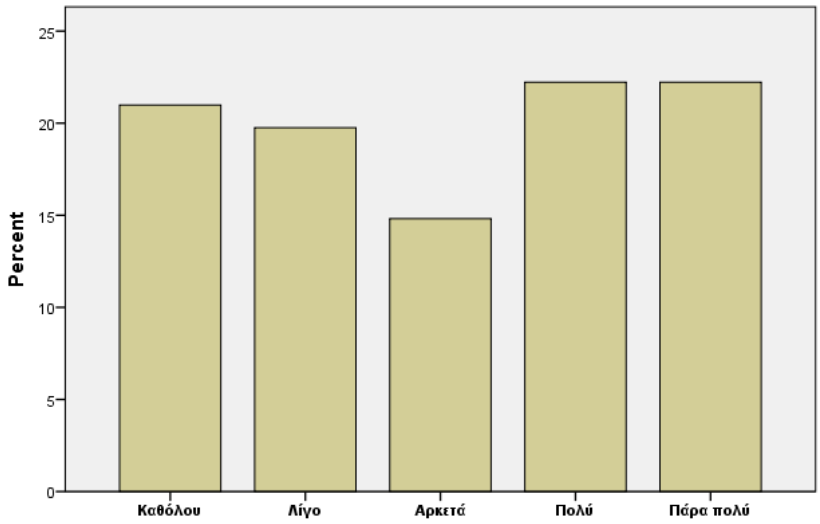
Στην έρευνα των Ζουγανέλη & συν. (2008), με την άποψη ότι η αξιολόγηση έχει σκοπό να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για τις αδυναμίες του συστήματος, εκφράζει τη συμφωνία του (πολύ ή αρκετά) το 48% του δείγματος.

Σχετικά με το ζήτημα, ο Καββαδίας (2013) αναφέρει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να τους ενοχοποιήσει, θεωρώντας τους υπεύθυνους για τη σχολική αποτυχία από τη στιγμή που δεν λαμβάνονται υπόψη οι «αμέτρητοι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο». Για προσπάθεια ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για όλα τα δεινά της εκπαίδευσης κάνει λόγο και η ΟΛΜΕ σε ανακοινώσεις της (ΟΛΜΕ, 2011, 2013α).

Επίσης, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2003), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μοναδικού παράγοντα που αξιολογείται στην εκπαίδευση χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι άλλες παράμετροι που διαμορφώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας, αφορμάται από την αντίληψη ότι η διδασκαλία αποτελεί «ιδιωτική υπόθεση» του κάθε εκπαιδευτικού.

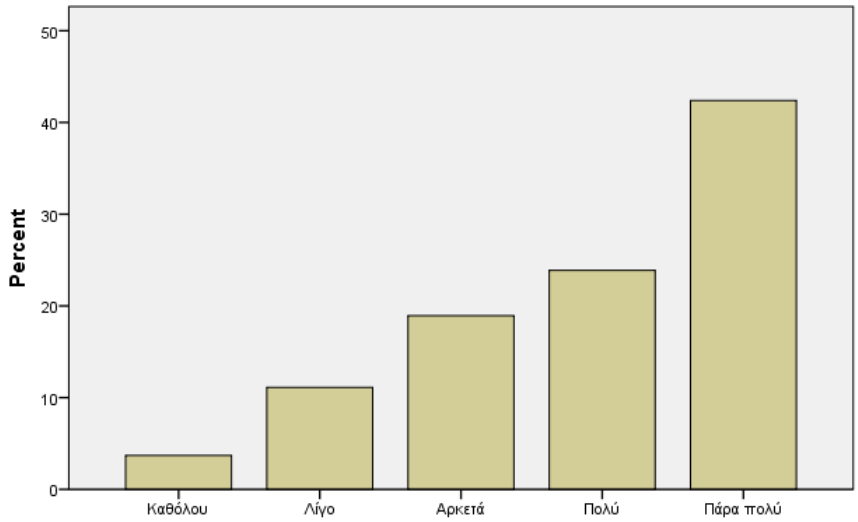
Η κατανομή των απαντήσεων στα δύο ερωτήματα αποτυπώνεται στα γραφήματα που ακολουθούν:

Γράφημα 4.13:
Β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνους για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.14:
Β2.δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων.

Β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης.

Και οι δύο αυτές παράμετροι μπορούν επίσης να συνεξεταστούν, υπό το πρίσμα ότι τα ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών στους αξιολογητές των οποίων η υποκειμενική κρίση είναι δυνατόν, εν πολλοίς, να διαμορφώσει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Με την άποψη ότι η αξιολόγηση δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης αξιολογητή - αξιολογούμενου συμφωνεί το 60,1% των

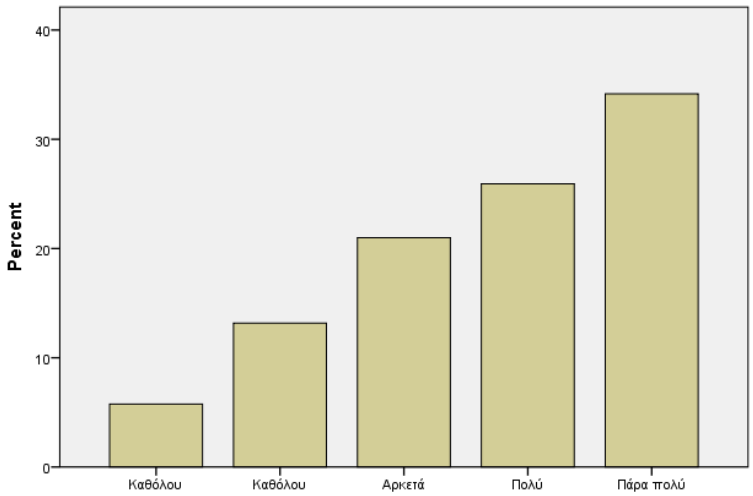
ερωτηθέντων ενώ με τη θέση ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης είναι ασαφή και μη αντικειμενικά εκφράζει τη συμφωνία του το 56,8%.

Το θέμα της υποκειμενικότητας της αξιολόγησης έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία. Ακόμα και στα ποσοτικά μοντέλα αξιολόγησης στις αντικειμενικές μετρήσεις που πραγματοποιούνται, παρεμβάλλεται η υποκειμενικότητα του αξιολογητή (Κωνσταντίνου, 2000). Σύμφωνα με τους Ζουγανέλη & συν. (2008), για να αρθεί η επιφυλακτικότητα και δυσπιστία με την οποία αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργηθεί μια αδιάβλητη και αντικειμενική διαδικασία αξιολόγησης.

Είναι προφανές - λόγω της χρονικής συγκυρίας που πραγματοποιήθηκε η έρευνα - ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν το πλαίσιο αξιολόγησης του ΠΔ 152, ως αντικειμενικό και αδιάβλητο. Άλλωστε, ένα μέρος της κριτικής που δέχθηκε επικεντρώθηκε στον τομέα αυτό, αφού κατηγορήθηκε για αντιφατικότητα (Καλημερίδης, 2013) και κατακερματισμό (Καββαδίας, 2013) που οδηγούν στην υποκειμενική θεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους αξιολογητές.

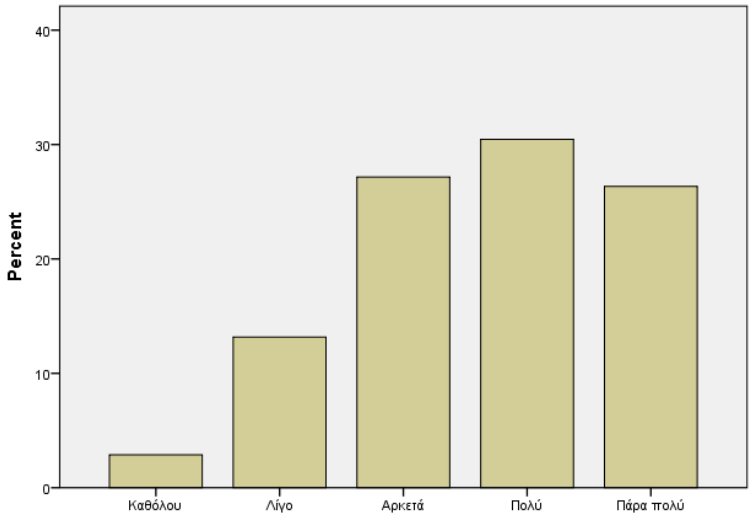
Στα γραφήματα που ακολουθούν, αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων στις συγκεκριμένες μεταβλητές:

Γράφημα 4.15:
Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.16:
Β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

<u>Β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών.</u>

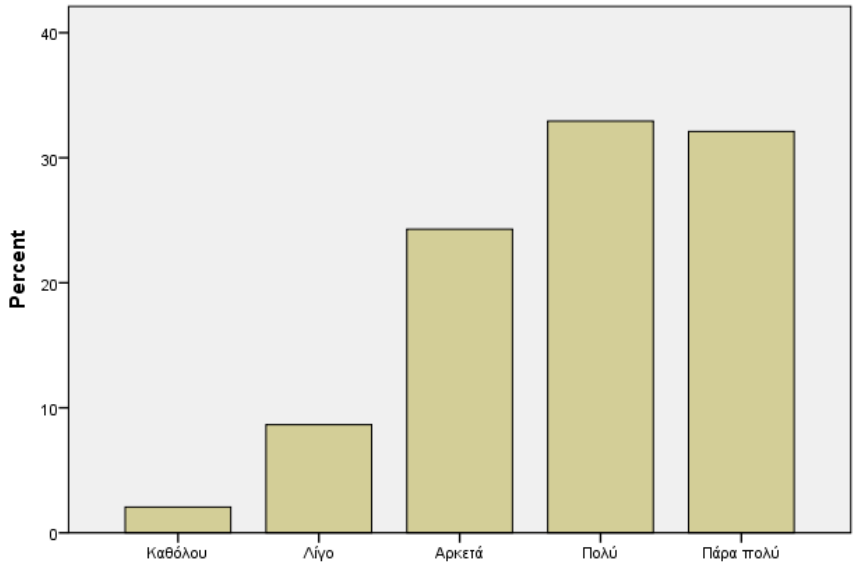
Η παραπάνω κρίση ουσιαστικά αποτελεί κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών αφού το ποσοστό αυτών που διαφωνούν με το περιεχόμενό της είναι μόλις 10,7%. Στο ερώτημα που προκύπτει αβίαστα, για ποιους λόγους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν επιδιώκεται η συναίνεσή τους για το σύστημα αξιολόγησης που τους αφορά αφού θα τους αξιολογήσει, η απάντηση πιθανόν να βρίσκεται στη στάση που τηρεί διαχρονικά η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στο ζήτημα.

Στις πλείστες προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που έλαβαν χώρα μετά το 1982 και περιγράφηκαν εκτενώς στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, δεν επιδιώχθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών. Τα προτεινόμενα μοντέλα αξιολόγησης ήταν αυστηρά ιεραρχικά που προσπαθούσαν να επιβάλλουν την αξιολόγηση από πάνω προς τα κάτω. Θα χρησιμοποιηθεί, και πάλι, ένα παράδειγμα από την τελευταία νομοθετική ρύθμιση για την αξιολόγηση. Το 90σέλιδο πόρισμα για την αξιολόγηση που συνέταξε η αρμόδια επιτροπή, που για το λόγο αυτό είχε θεσπίσει το υπουργείο, δόθηκε σε δημόσια διαβούλευση σε ένα πολύ στενό χρονικό πλαίσιο, από την 13η Νοεμβρίου 2012 έως την 20η Νοεμβρίου 2012.

Η σπουδή την οποία η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου είχε επιδείξει σε παλιότερα νομοθετήματα για την αξιολόγηση, ώθησε τον ΟΟΣΑ (2011) στην έκθεσή του για την ελληνική εκπαίδευση, να επισημαίνει στις προτάσεις του πως, πριν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για την εμπέδωση κουλτούρας αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς τονίζοντας επιπρόσθετα ότι «μια μακροχρόνια διαπραγμάτευση ενδέχεται να είναι προτιμότερη από μια πιο δυναμική εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών».

Γράφημα 4.17:

Β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να σχολιαστεί, είναι ο θετικός συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της ερώτησης Α1 και των ερωτήσεων της ομάδας Β1 και ο αντίστοιχος αρνητικός συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της ερώτησης Α1 και των ερωτήσεων της ομάδας Β2. Έτσι, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσοι απάντησαν θετικά στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης που ετίθετο στο ερώτημα Α1, εξέφρασαν και τη συμφωνία τους με τις θετικές απόψεις για την αξιολόγηση που εμπεριέχονταν στην ομάδα ερωτήσεων Β1. Με ανάλογο τρόπο διαφώνησαν με το περιεχόμενο των αρνητικών κρίσεων για την αξιολόγηση των ερωτήσεων της ομάδας Β2.

Αναλυτικότερα, ο συντελεστής συσχέτισης της μεταβλητής Α1 - στάση απέναντι στην αξιολόγηση - και των μεταβλητών της ομάδας ερωτήσεων Β1, εμφανίζει θετικό

συντελεστή συσχέτισης και στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Συγκεντρωτικά, οι συντελεστές συσχέτισης στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.8:
Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Α1 και Β1

Correlations

			Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	β1.α. Η αξιολόγηση στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής
Spearman's rho	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	1,000	,817**	,732**	,684**	,524**	,664**	,561**	,568**	,614**	,581**	,504**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Αντίστοιχα, ο συντελεστής συσχέτισης της μεταβλητής Α1 - στάση απέναντι στην αξιολόγηση - και των μεταβλητών της ομάδας ερωτήσεων Β2, εμφανίζει αρνητικό συντελεστή συσχέτισης και στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Συγκεντρωτικά, οι συντελεστές συσχέτισης στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.9:
Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Α1 και Β2

Correlations

			Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς	β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	β2.δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κ.λπ)	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών
Spearman's rho	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	1,000	-,573**	-,334**	-,532**	-,303**	-,221**	-,549**	-,424**	-,377**	-,281**	-,465**	-,314**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

<u>Αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών</u>

Η ομάδα ερωτήσεων Β3, εξέταζε το ζήτημα των φορέων που, σύμφωνα με τη γνώμη του δείγματος, θα έπρεπε (ή δυνητικά θα μπορούσαν) να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών. Έτσι, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας (ή διαφωνίας τους) με τη συμμετοχή των ακόλουθων φορέων ή προσώπων στην αξιολόγηση:

- Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης
- Περιφερειακός Διευθυντής
- Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης
- Σχολικός Σύμβουλος
- Διευθυντής Εκπαίδευσης
- Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
- Σύλλογος Διδασκόντων
- Μαθητές
- Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου
- Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονιστεί ότι ορισμένοι από τους φορείς αξιολόγησης που προτάθηκαν στο δείγμα, μπορεί να είναι ανοίκειοι με την ελληνική πραγματικότητα όμως η συμμετοχή τους στις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών είναι κατοχυρωμένη σε άλλες χώρες, όπως διαφάνηκε και στην ενότητα 2.7 της παρούσας εργασίας. Επί παραδείγματι, ανεξάρτητοι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν στην Αγγλία, την Ισπανία, τη Δανία, τη Γαλλία και αλλού. Σε ορισμένες χώρες, οι μαθητικές επιδόσεις και οι απόψεις γονέων και μαθητών χρησιμοποιούνται, άμεσα ή έμμεσα, σε διαδικασίες αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2013), όπως πχ στην Πολωνία, όπου σε κάποιες περιπτώσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχουν λόγο και οι γονείς, ή ακόμα και οι μαθητές όπως συμβαίνει στην Ολλανδία, ενώ στις χώρες που τα σχολεία ανήκουν στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι τοπικές αρχές συμμετέχουν στις διαδικασίες πρόσληψης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά, τώρα, τις απαντήσεις του δείγματος, άξια επισήμανσης είναι τα ακόλουθα σημεία:

- Η συμμετοχή των ανωτέρων στελεχών της εκπαίδευσης στην αξιολόγηση συγκεντρώνει πολύ χαμηλά ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να επιθυμούν τη συμμετοχή σε αξιολογικές διαδικασίες του Περιφερειακού Διευθυντή

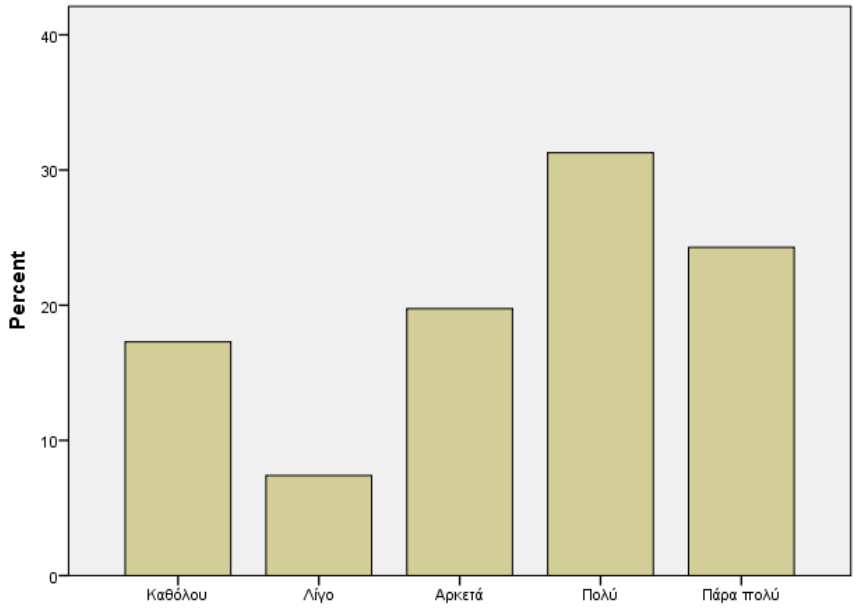
Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου Επιστημονικής Καθοδήγησης και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

- Εξίσου χαμηλά ποσοστά αποδοχής συγκεντρώνουν και οι άλλοι εξωτερικοί φορείς που προτάθηκαν, δηλαδή οι εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης και οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών όπως και η συμμετοχή στην αξιολόγηση των γονέων και κηδεμόνων αλλά και των ίδιων των μαθητών.
- Ασφαλώς μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής συγκεντρώνει η συμμετοχή στην αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων (39,5% και 69,5% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά») και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (34,2% και 66,7% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά»).
- Με ποσοστό 55,6% (και 75,4% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά») οι ερωτώμενοι φαίνεται να επιθυμούν τη σύσταση μιας ανεξάρτητης αρχής που θα αναλάβει το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Υπενθυμίζεται ότι η σύσταση ανεξάρτητης αρχής επιφορτισμένης με το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, προβλεπόταν στο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο της διετίας 1997 - 98 (Ε.Α.Σ.Μ. και Σ.Μ.Α.) αλλά τότε είχε συναντήσει τη σφοδρή αντίδραση του εκπαιδευτικού κλάδου με αποτέλεσμα τη ματαίωσή της (βλ. ενότητα 2.8.2.3).

Στο γράφημα που ακολουθεί, αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση που κατέγραψε τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικής αποδοχής:

Γράφημα 4.18:
Β3. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει οι παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Όσον αφορά τη συσχέτιση των ευρημάτων της έρευνας, στη συγκεκριμένη ερώτηση, με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών, επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Η Κασιμάτη & Γιαλαμάς (2003) χωρίζοντας το δείγμα σε συστάδες ανάλογα με το βαθμό αποδοχής της αξιολόγησης, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης προκρίνουν τη σύσταση μια ειδικής επιστημονικής ομάδας που να εστιάζει στην αξιολόγηση της επιστημονικής κατάρτισης και της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Εναλλακτικά, προτείνεται επίσης η σύσταση μονίμου σώματος αξιολογητών. Αντίθετη άποψη με τους παραπάνω, έχουν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διαμορφώσει σαφή στάση απέναντι στην αξιολόγηση καθώς και εκείνοι που τάσσονται σαφώς εναντίον της.

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν, με μεγάλο ποσοστό (75%) την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και έπονται η αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο (61%), τον Διευθυντή (57,8%) και τους μαθητές της τάξης (41,7%). Η συμμετοχή στην αξιολόγηση επιτροπών είτε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είτε ομάδας Πανεπιστημιακών είτε Σώματος Αξιολογητών, συγκεντρώνουν μικρότερα ποσοστά.

Παρόμοια ευρήματα παρατηρούνται και στις έρευνες του Χαρακόπουλου (1998), των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) και Ζουγανέλη & συν. (2008), όπου η πλειονότητα του

δείγματος πιστεύει πως οι πιο κατάλληλοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

4.4.1.3. Μορφές αξιολόγησης και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός

Οι μεταβλητές των κριτηρίων με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός εξετάστηκαν μέσα από το περιεχόμενο δύο ομάδων ερωτήσεων (Γ1 και Γ2). Αντίστοιχα, οι μεταβλητές των μορφών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν από τις ομάδες ερωτήσεων Γ3 και Γ4.

Σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής καταλαμβάνουν:

- η υπηρεσιακή συνέπεια (83,2%),
- το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (77,4%),
- η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (63,8%) και
- η συνεργασία με συναδέλφους (57,2%).

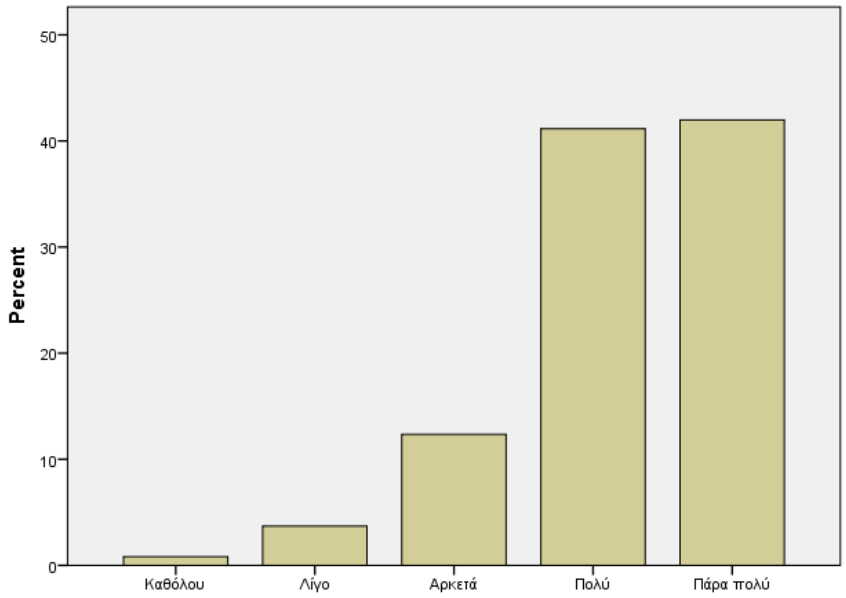
Έπονται η συνεργασία με γονείς (44,9%) και τον Διευθυντή (43,6%), η ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα (42%) και η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο (33,7%).

Σε αντίστοιχο ερώτημα στην έρευνα των Ζουγανέλη & συν. (2008), οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν αρκετά σημεία σύγκλισης με τις προαναφερθείσες και ήταν οι ακόλουθες: παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα (68%), υπηρεσιακή συνέπεια (67%), επιστημονική κατάρτιση (41%), συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (32%), με τους συναδέλφους (29%), με τον Διευθυντή (20%), τον Σχολικό Σύμβουλο (13%) και η ανταπόκριση στα εξωδιδακτικά καθήκοντα (17%).

Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), ως σημαντικότερα κριτήρια αναφέρονται η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, η συνέπεια και η υπευθυνότητα, η συμπεριφορά προς τους μαθητές και οι σχέσεις μαζί τους.

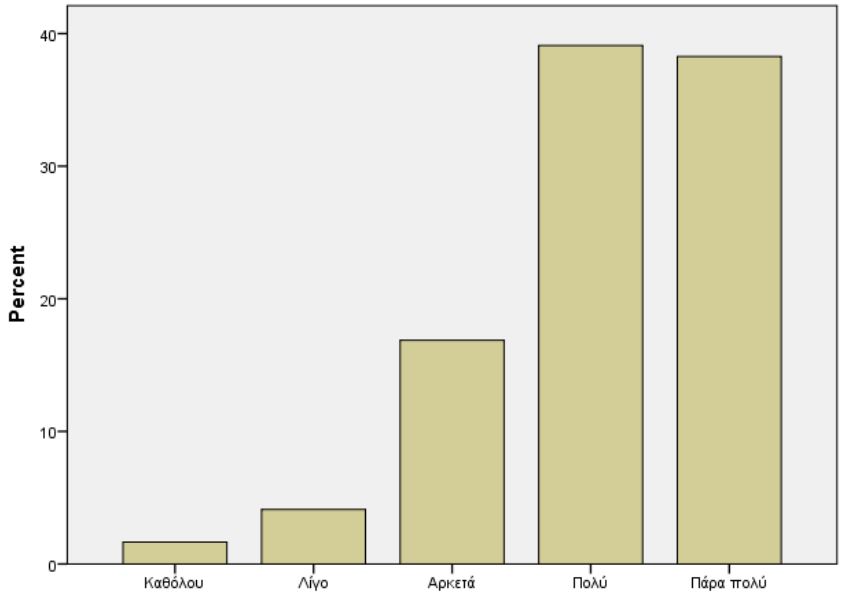
Η κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις που καταγράφονται τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικής αποδοχής, αποτυπώνεται στα γραφήματα που ακολουθούν:

Γράφημα 4.19:
Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.20:
Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
γ. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

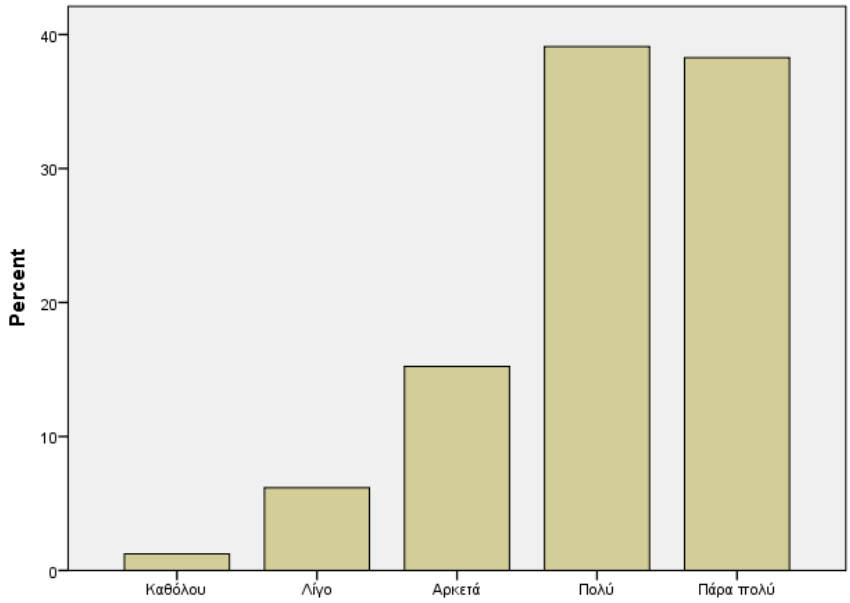
Η μεταβλητή Γ2 περιείχε κριτήρια τα οποία τέθηκαν στην κρίση του δείγματος, εάν θα έπρεπε να συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα κριτήρια αυτά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τα αποδέχονται στο σύνολό τους αφού όλα συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά αποδοχής.

Αναλυτικότερα, με τη συνεκτίμηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου συμφωνεί το 77,4%, του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της τάξης το 76,2%, της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων το 76,1%, των ωρών διδασκαλίας του εκπαιδευτικού το 58,8% και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών το 58,1%.

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, ως παράγοντες που πρέπει να συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση, αναφέρουν κατά σειρά τους ακόλουθους: την παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές (Μ.Τ. 4,76), το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (Μ.Τ. 4,70), την ενεργοποίηση των μαθητών (Μ.Τ. 4,62), την ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών (Μ.Τ. 4,61) και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Μ.Τ. 4,58).

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τη συνεκτίμηση στη διαδικασία της αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου:

Γράφημα 4.21:
Γ2. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι θα έπρεπε να συνεκτιμώνται και οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Η ερώτηση Γ3 του ερωτηματολογίου, ζητούσε από το δείγμα να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του με μια σειρά από τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (οι τεχνικές αυτές έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφική

ανασκόπηση της εργασίας οπότε δεν κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ανάλυσή τους στην παρούσα ενότητα).

Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές αξιολόγησης που τέθηκαν στην κρίση του δείγματος, ήταν οι παρακάτω:

- Παρατήρηση στην τάξη·
- Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)·
- Συνέντευξη·
- Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του·
- Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή·
- Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο·
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ·
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio).

Με βάση τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, οι μοναδικές τεχνικές που συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά θετικής αποδοχής («πολύ» και «πάρα πολύ») από τα ποσοστά διαφωνίας («λίγο» και «καθόλου») είναι η περιγραφική έκθεση αυτοαξιολόγησης (41,6%) και η παρατήρηση στην τάξη (38,2%).

Η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσα από τη δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους διδασκαλία και να την τροποποιήσουν αναλόγως. Το βασικό όμως ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό αυτοαξιολόγηση παράγει αλλαγές στις πρακτικές διδασκαλίας. Ο Neely (1972) μελέτησε τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών του Όρεγκον σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. Αυτές κυμαίνονται από ουδέτερες έως ελαφρώς ευνοϊκές. Με άλλα λόγια, ο Neely δεν συνάντησε μεγάλο ενθουσιασμό για την αυτοαξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ενώ παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Popham & McNeil (1973). Στον αντίποδα, ο Balzer (1973) αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να προκαλέσει μεταβολές στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά ότι οι αλλαγές αυτές δεν ήταν πάντοτε στατιστικά σημαντικές.

Αναφορικά τώρα με τη μέθοδο της παρατήρησης στην τάξη, μια σημαντική παράμετρος που διερευνήθηκε είναι η υποκειμενικότητα του αξιολογητή. Επί παραδείγματι, ο Tuckman (1977) αναφέρει ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά την παρατήρηση στην τάξη, διαφέρουν μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια, οι αξιολογητές τείνουν να εκτιμούν τη ζεστασιά, τη δημιουργικότητα, και την οργάνωση, ενώ στη δευτεροβάθμια τη συστηματική, στοχευμένη, δομημένη διδασκαλία. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Wilcox (1976), βρήκε ότι οι επιθεωρητές και οι μαθητές, χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κάτι που, σύμφωνα με τον Chan (1973), εξηγείται από το γεγονός ότι οι επιθεωρητές, μέσω της αξιολόγησης, αναπαράγουν την ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην παρούσα έρευνα τώρα, τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας μεταξύ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ (64,2%), η αξιολόγηση μέσω του ατομικού φακέλου επιτευγμάτων (39,9%), η συνέντευξη (39,5%) και το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του (37,1%).

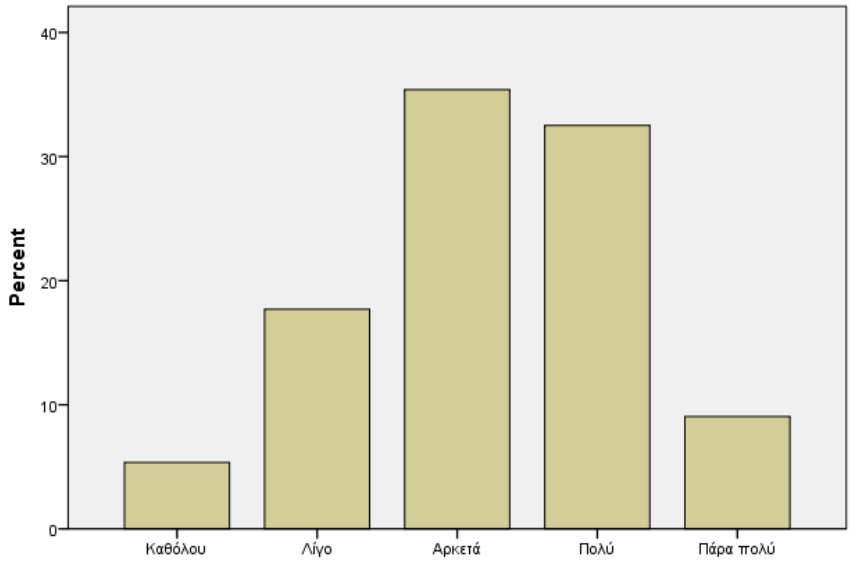
Σχετικά με τη μέθοδο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ, οι ερευνητές επισημαίνουν ως μειονέκτημα της μεθόδου ότι η εστίαση στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι μαθητές σ' αυτά, δεν επιτρέπει τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου. Άλλωστε, καταγράφοντας την επίδοση μιας ομάδας μαθητών σε ένα συγκεκριμένο σχολικό έτος δεν λαμβάνεται υπόψη η διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που είναι δυνατό να επιτευχθεί από τον ίδιο εκπαιδευτικό με άλλους μαθητές ή σε άλλο σχολικό έτος. Η χαμηλή αξιοπιστία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη χρήση αυτής της μεθόδου, επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Soar & Soar, 1975, Shavelson & Dempsey, 1975).

Αναφορικά τώρα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του, η χρήση της μεθόδου ξεκίνησε από το χώρο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στις Η.Π.Α. και σταδιακά πέρασε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές είναι συνεπείς στις αξιολογήσεις τους: διαφορετικές ομάδες μαθητών τείνουν να δίνουν παρόμοιες βαθμολογίες για τους ίδιους εκπαιδευτικούς και οι ίδιοι μαθητές να βαθμολογούν τους καθηγητές ομοίως σε δύο διαφορετικούς χρόνους (Lehman,

1974). Ωστόσο, υπάρχουν μερικοί παράγοντες που επιδρούν στις αξιολογήσεις: το μέγεθος της τάξης και η φήμη του δασκάλου επηρεάζει τις αξιολογήσεις που αυτός λαμβάνει (Abrami et al., 1976). Οι αξιολογήσεις επίσης σχετίζονται, όπως θα ήταν αναμενόμενο, με το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο διδασκαλίας καθώς και τη γενική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Οι βαθμοί είναι επίσης ένας άλλος παράγοντας: οι μαθητές που παίρνουν υψηλότερη βαθμολογία, δίνουν υψηλότερη αξιολόγηση. Ωστόσο, δεν έχει διακριβωθεί εάν ο υψηλός βαθμός προκαλεί την υψηλή βαθμολογία ή το αντίστροφο (Costin, 1971).

Στο γράφημα που ακολουθεί, αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην ερώτηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής:

Γράφημα 4.22:
Γ3. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους / τεχνικές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;
β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Οι απαντήσεις του δείγματος στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006), παρουσιάζονται ελαφρά διαφοροποιημένες σε σχέση με τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα μεγαλύτερα ποσοστά αποδοχής συγκεντρώνουν η παρατήρηση στην τάξη (51,9%), το ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές (47,1%), η συνέντευξη (41,8%) και η περιγραφική έκθεση αυτοαξιολόγησης (40,1%).

Η κατηγορία ερωτήσεων Γ4 του ερωτηματολογίου, ζητούσε από το δείγμα να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του με μια σειρά από μορφές ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

(οι μορφές αξιολόγησης έχουν παρουσιαστεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση της εργασίας οπότε δεν κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ανάλυσή τους στην παρούσα ενότητα).

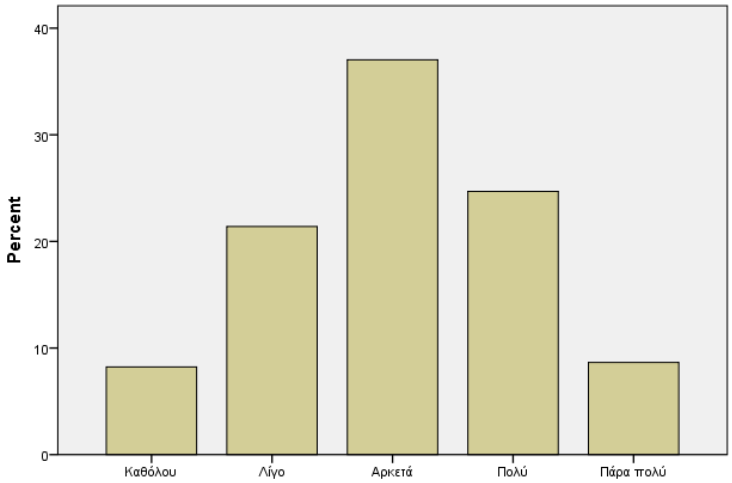
Πιο συγκεκριμένα, στην κρίση του δείγματος τέθηκαν οι ακόλουθες μορφές αξιολόγησης (παρουσιάζονται με τις διευκρινίσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο ώστε να γίνουν ευκολότερα κατανοητές από τους ερωτώμενους):

- Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)·
- Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)·
- Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)·
- Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης·
- Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)·

Τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής συγκεντρώνει η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση με 33,3% του δείγματος να συμφωνούν «πολύ» και «πάρα πολύ» ενώ το ποσοστό διαμορφώνεται στο 70,3% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά». Ακολουθεί ο συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με ποσοστό 62,9% (με την άθροιση και της μερικής συμφωνίας). Οι άλλες μορφές αξιολόγησης που τέθηκαν στην κρίση των ερωτώμενων, συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας από ό,τι συμφωνίας.

Στο γράφημα που ακολουθεί, καταγράφεται η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος στην ερώτηση που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικής αποδοχής:

Γράφημα 4.23:
Γ4. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του;
γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Ένα αξιοπρόσεκτο σημείο είναι η θετική συσχέτιση r = ,373 και p value ,000 στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 που παρουσιάζουν οι μεταβλητές Γ3β και Γ4γ, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.10:
Συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών Γ3.β και Γ4γ

Correlations

			Γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	Γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)
Spearman's rho	Γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	Correlation Coefficient	1,000	,373**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	243	243
	Γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)	Correlation Coefficient	,373**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Παρόμοια αποτελέσματα, καταγράφονται και στην έρευνα των Ζουγανέλη & συν. (2008), όπου την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση προκρίνει το 73% του δείγματος και έπεται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με 46%.

Επίσης, στην έρευνα των Σκούφη & Χαϊδεμενάκου (2005), καταγράφεται η επιφυλακτική στάση του δείγματος απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση ενώ θετικότερη εμφανίζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εσωτερική, με φορέα υλοποίησής της τον Σύλλογο Διδασκόντων.

4.4.1.4. Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης

Με τις μεταβλητές στην ομάδα ερωτήσεων Δ, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν στο ζήτημα της προσβασιμότητας τρίτων στα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με την πρόσβαση των παρακάτω:

- του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού·
- του Συλλόγου Διδασκόντων·
- του Διευθυντή του σχολείου·
- του Σχολικού Συμβούλου·
- του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης·
- του Διευθυντή Εκπαίδευσης·
- των μαθητών και των γονέων τους·
- κάθε ενδιαφερόμενου.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν την πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των υψηλά ισταμένων στελεχών της εκπαίδευσης, πιθανόν επειδή θεωρούν ότι βρίσκονται εκτός της σχολικής κοινότητας, δηλαδή του Περιφερειακού Διευθυντή και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Απορρίπτουν, επίσης, με μεγάλα ποσοστά (85,2%) την πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης κάθε ενδιαφερομένου. Υπενθυμίζεται ότι η πρακτική της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης εφαρμόζεται και στη χώρα μας με την ανάρτηση στο διαδίκτυο της αναλυτικής βαθμολογίας των υποψηφίων στελεχών εκπαίδευσης στα πλαίσια του προγράμματος «ΔΙΑΥΓΕΙΑ».

Διαφωνούν ακόμα με την πρόσβαση στα αποτελέσματα, σε ποσοστό 70,4%, των μαθητών και των γονέων τους αν και η πρακτική της πρόσβασης τρίτων δεν είναι ασυνήθης σε άλλες χώρες.

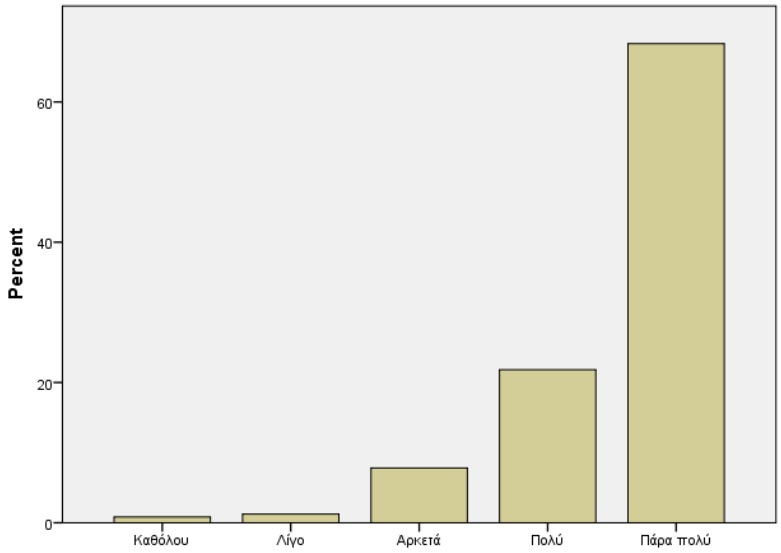
Στην Αγγλία, και στα πλαίσια αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα στοιχεία που συνάγονται από τις μετρήσεις που διεξάγει η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην εκπαίδευση (OFSTED), καταχωρούνται σε δικτυακό τόπο (http://reports.ofsted.gov.uk/) όπου ο κάθε γονέας ή ενδιαφερόμενος μπορεί να έχει πρόσβαση και να δει άμεσα τα συγκριτικά στοιχεία της αξιολόγησής τους.

Στο ζήτημα της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της ατομικής αξιολόγησης στον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, η στάση του δείγματος παρουσιάζεται μοιρασμένη, με ποσοστό διαφωνίας 48,2%.

Τέλος, όσον αφορά τις θετικές κρίσεις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται - εκτός από την πρόσβαση του ίδιου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού - και την πρόσβαση του Σχολικού Συμβούλου (75,3% με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά») και του Διευθυντή (73,7 % με την άθροιση και αυτών που συμφωνούν «αρκετά»). Παρόμοια αποτελέσματα κατεγράφησαν και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006).

Στα γραφήματα που ακολουθούν καταγράφονται ενδεικτικά οι στάσεις του δείγματος σε ορισμένες από τις μεταβλητές που συζητήθηκαν:

Γράφημα 4.24:
Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;
α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός

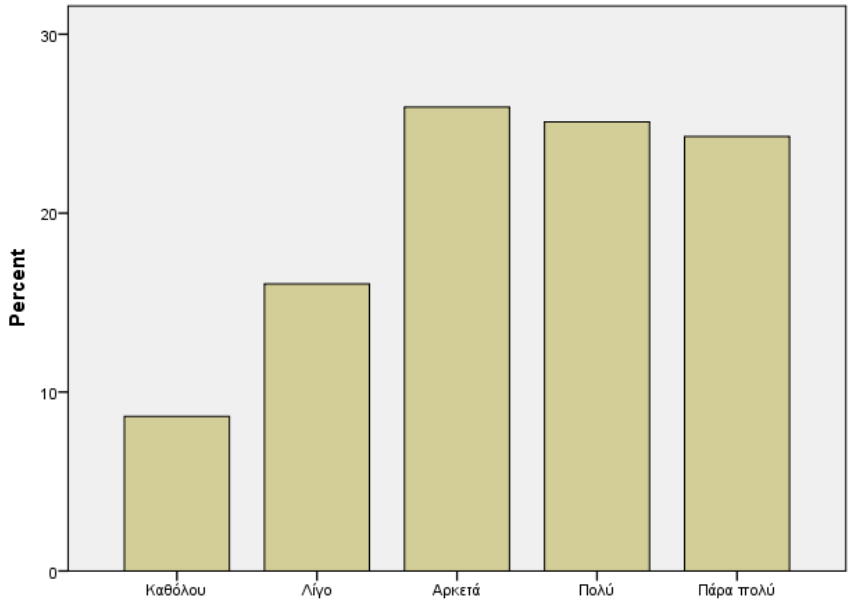


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.25:

Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;

δ. Ο σχολικός σύμβουλος

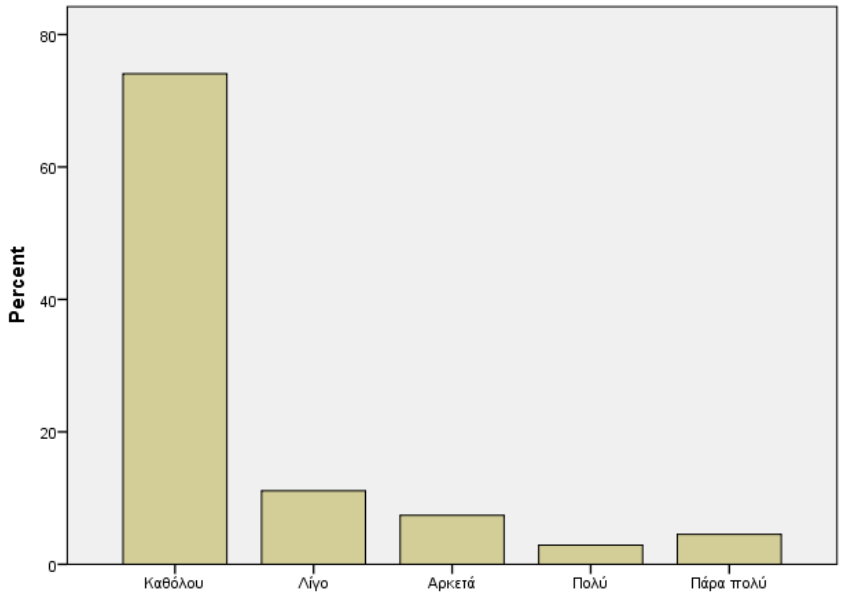


Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.26:

Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;

η. Κάθε ενδιαφερόμενος



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

4.4.1.5. Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, διαπραγματευόταν τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ζητώντας από το δείγμα να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του με τις ακόλουθες μεταβλητές:

- Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού·
- Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού·
- Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών·
- Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας·
- Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί·
- Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς·
- Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς·

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, καθίσταται σαφής η επιθυμία του δείγματος για αποσύνδεση της αξιολόγησης από οποιαδήποτε αρνητική συνέπεια θα μπορούσε να επιφέρει στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (69,1% ποσοστό διαφωνίας) ενώ διίστανται οι απόψεις για τη σύνδεση με την υπηρεσιακή εξέλιξη (39,9% το ποσοστό όσων διαφωνούν και 32,5% το ποσοστό όσων συμφωνούν).

Επίσης, είναι εμφανής η διαφωνία του δείγματος με τη σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση των «ανεπαρκών» εκπαιδευτικών (87,7%) ενώ ένα ποσοστό 37,1% φαίνεται να αποδέχεται τη μετακίνησή τους σε διοικητικές θέσεις.

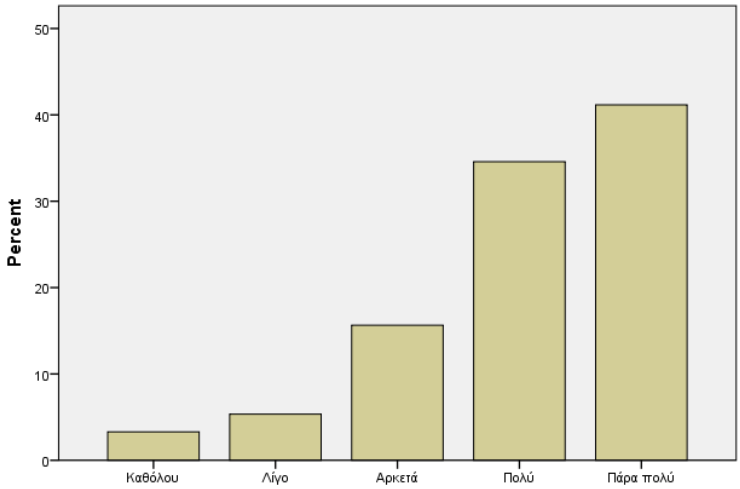
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνονται να συγκλίνουν - όπως φάνηκε και στην ενότητα 4.4.1.2 - στον ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης αφού το 91,4% του δείγματος φαίνεται ότι συμφωνεί με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης και το 83,6% με την αξιοποίησή τους για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Σε σχέση με τα πορίσματα συναφών ερευνών, οι Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2006), επικεντρώθηκαν στις συνέπειες που μπορεί να έχει η αξιολόγηση στο εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Το 55,5% του δείγματος απάντησε ότι δεν θα πρέπει να έχει καμία συνέπεια. Από το υπόλοιπο 44,5% που απάντησε θετικά, το 60,8% θεωρεί ότι η

αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική εξέλιξη, το 53% ότι πρέπει να οδηγεί σε μετάταξη, ενώ ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά η οικονομική εξέλιξη, η μονιμοποίηση, η μετάθεση - απόσπαση και η απόλυση των εκπαιδευτικών.

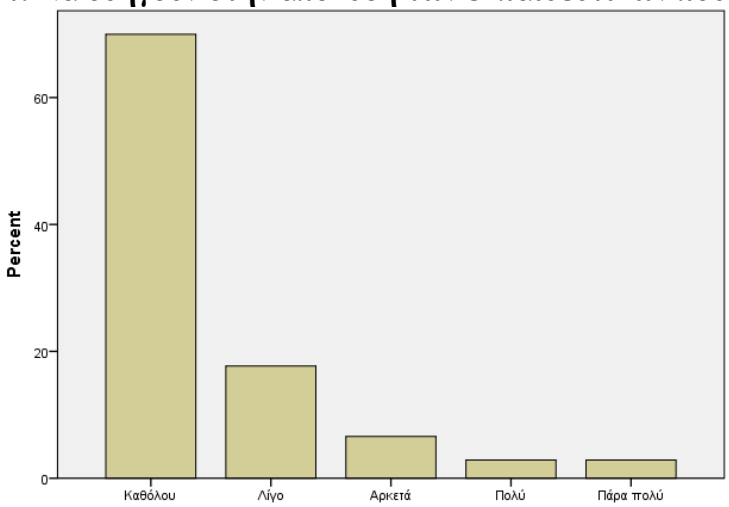
Στα γραφήματα που ακολουθούν καταγράφονται ενδεικτικά οι στάσεις του δείγματος σε ορισμένες από τις μεταβλητές που συζητήθηκαν:

Γράφημα 4.27:
Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;
ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Γράφημα 4.28:
Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;
στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

4.4.2. Συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους με το φύλο

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα εργασία, σχετιζόταν με τη διερεύνηση της πιθανότητας ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και του φύλου τους. Για την ανίχνευση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Φύλο» και των εξαρτημένων μεταβλητών που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός Συντελεστής Συνάφειας Spearman's rho (βλ. ενότητα 4.3).

Ο στατιστικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε, δεν απέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης στη στάση απέναντι στην αξιολόγηση των ανδρών και των γυναικών του δείγματος. Μια ελαφρά διαφοροποίηση που καταγράφεται στη μεταβλητή Α1, σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, με τους άνδρες να εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή απ' ό,τι οι γυναίκες, δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική.

Στα σχετικά πορίσματα άλλων ερευνών που διερεύνησαν τη συσχέτιση του φύλου με τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση, καταγράφονται τα ακόλουθα:

Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), ανιχνεύτηκε σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων σε ορισμένα επιμέρους ζητήματα για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια της εργασίας.

Στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) δεν καταγράφηκε συσχέτιση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση και του φύλου ενώ, παρόμοια ήταν τα ευρήματα στις έρευνες των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) και Καπαχτσή (2008).

Αντίθετα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών βρέθηκε στην έρευνα του Bilken (1985). Οι γυναίκες, εμφανίζονται να τηρούν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση λόγω των δυσανάλογα μεγάλων οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν (Καπαχτσή, 2008).

Παρ' όλο που στην παρούσα έρευνα δεν εξακριβώθηκε συσχέτιση στάσης και φύλου, σε ορισμένες μεμονωμένες μεταβλητές, παρατηρείται συσχέτιση και διαφοροποίηση της στάσης σε συνάρτηση με το φύλο.

Στη συνέχεια, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά σε αυτές:

Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων

Η μεταβλητή Β2.ζ, παρουσιάζει θετική συσχέτιση (r = ,177 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,006) με το φύλο, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.11:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Β2.ζ

Correlations

			ΦΥΛΟ	Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων
Spearman's rho	**ΦΥΛΟ**	Correlation Coefficient	1,000	,177**
		Sig. (2-tailed)	.	,006
		N	243	243
	Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	Correlation Coefficient	,177**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,006	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους ότι η αξιολόγηση μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Μια πιθανή ερμηνεία της συσχέτισης αυτής, καθώς και των άλλων που θα παρουσιαστούν, θα επιχειρηθεί να δοθεί στη συνέχεια και συνολικά.

Γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)

Η μεταβλητή Γ3.η, παρουσιάζει θετική συσχέτιση (r = ,173 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,007) με το φύλο, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.12:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Γ3.η

Correlations

			ΦΥΛΟ	Γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)
Spearman's rho	**ΦΥΛΟ**	Correlation Coefficient	1,000	,173**
		Sig. (2-tailed)	.	,007
		N	243	243
	Γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)	Correlation Coefficient	,173**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,007	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio).

Γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)

Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης

Η μεταβλητή Γ4.β παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση (r = -,141 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,027) με το φύλο και η μεταβλητή Γ4.δ αρνητική συσχέτιση ((r = -,129 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,045) με το φύλο και οι δύο στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 όπως καταγράφεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4.13:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Γ4.β και Γ4.δ με τη μεταβλητή Φύλο

Correlations

			ΦΥΛΟ	γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης
Spearman's rho	**ΦΥΛΟ**	Correlation Coefficient	1,000	-,141*	-,129*
		Sig. (2-tailed)	.	,027	,045

	N	243	243	243
γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	Correlation Coefficient	-,141*	1,000	,463**
	Sig. (2-tailed)	,027	.	,000
	N	243	243	243
γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Correlation Coefficient	-,129*	,463**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,045	,000	.
	N	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Ο πίνακας που προηγήθηκε, παρουσιάζει τη διαφοροποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τις γυναίκες. Οι άνδρες, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες με την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση, είτε αυτή τελείται ως αποκλειστική μορφή αξιολόγησης είτε σε συνδυασμό με την εξωτερική.

Δ.γ. Πρόσβαση του Διευθυντή στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η μεταβλητή Δ.δ, παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση (r = -,182 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,004) με το φύλο, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.14:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Δ.δ

Correlations

			ΦΥΛΟ	Δ.γ. Ο Διευθυντής του σχολείου
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,182**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	243	243
	Δ.γ. Ο Διευθυντής του σχολείου	Correlation Coefficient	-,182**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Με βάση τον πίνακα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο την πρόσβαση των Διευθυντών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Η κοινή συνισταμένη των τριών μεταβλητών στις οποίες οι άνδρες παρουσιάζουν διαφοροποίηση από τις γυναίκες του δείγματος, είναι η αναφορά τους στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο από τις γυναίκες τον Διευθυντή, γι' αυτό και επιθυμούν τη συμμετοχή του στις αξιολογικές διαδικασίες. Μάλιστα, οι τρεις αυτές μεταβλητές, παρουσιάζουν και θετική συσχέτιση μεταξύ τους, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.15:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Γ4.β, Γ4.δ και Δ.δ

Correlations

			Γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου
Spearman's rho	Γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	Correlation Coefficient	1,000	,463**	,542**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	243	243	243
	Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Correlation Coefficient	,463**	1,000	,278**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	243	243	243
	Δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου	Correlation Coefficient	,542**	,278**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Παρόμοια ευρήματα καταγράφονται και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998). Στην εν λόγω έρευνα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των Διευθυντών στην αξιολόγηση απ' ό,τι οι γυναίκες. Ανάλογα αποτελέσματα καταγράφονται και στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον Διευθυντή, περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Ε.στ. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς

Η μεταβλητή Ε.στ, παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση (r = -,145 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,023) με το φύλο, στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.16:
Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητών Φύλου και Ε.στ

Correlations

			ΦΥΛΟ	Ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,145*
		Sig. (2-tailed)	.	,023
		N	243	243
	Ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	-,145*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,023	.
		N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος, εμφανίζονται να αποδέχονται περισσότερο από τις γυναίκες τη σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς.

Από την εξέταση των ανωτέρω μεταβλητών εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου.

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη χρήση του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων, ως μέσου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, περισσότερο από τους άνδρες.
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους τη συμμετοχή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στις διαδικασίες της αξιολόγησης.
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση των αξιολογούμενων που κρίνονται ανεπαρκείς.

Συγκεφαλαιώνοντας τα παραπάνω στοιχεία, παρατηρείται μια τάση των γυναικών εκπαιδευτικών προς μια συλλογική και ανατροφοδοτική διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και μια επιφυλακτική στάση προς τις απολογιστικού τύπου αξιολογήσεις εξαιτίας των σχέσεων εξάρτησης που προκαλούν. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση προς τις ιεραρχικές αξιολογήσεις και προς το πρόσωπο του Διευθυντή ενώ αποδέχονται τις απολύσεις των ανεπαρκών εκπαιδευτικών.

Η αιτιολόγηση των ανωτέρω, πιθανόν να βρίσκεται στην υπο - αντιπροσώπευση των γυναικών σε θέσεις ευθύνης. Ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως γυναικείο επάγγελμα, οι ανώτερες διευθυντικές θέσεις καταλαμβάνονται από άνδρες (Eurydice, 2013). Σύμφωνα με τις Limerick & Andersen (1999), η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο όπου είναι σαφής η αποτυχία των γυναικών να διεκδικήσουν και να καταλάβουν ανώτερες διοικητικές θέσεις.

Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στην Ελλάδα: ενώ, σύμφωνα με τα στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκη, το συνολικό ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ανέρχεται στο 59,7% (Ευρυδίκη, 2009), το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαίδευση, βαίνει διαρκώς μειούμενο όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης και διαμορφώνεται στο 27,7% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 21,97 στα Γενικά Λύκεια (Ευρυδίκη, 2010).

Σε έρευνα της Παγούνη (2012), σχετικά με την «έμφυλη διάσταση στη διοίκηση μονάδων α/βάθμιας εκπαίδευσης στο ν. Αργολίδας», το 54,5% του δείγματος πιστεύει ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν περισσότερες αρνητικές στάσεις στην προσπάθεια τους για

ιεραρχική ανέλιξη και το 63,6% ότι οι γυναίκες έρχονται αντιμέτωπες με προκαταλήψεις και στερεότυπα στην προσπάθειά τους αυτή. Το φαινόμενο αυτό, σήμερα έχει καθιερωθεί να περιγράφεται με τον όρο «γυάλινη οροφή».

Όσον αφορά τα στερεότυπα που έχουν αντιμετωπίσουν οι γυναίκες στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, η Χατζηπαναγιώτου (1997), επισημαίνει τα ακόλουθα:

- Η επαγγελματική ανέλιξη δεν αποτελεί επιδίωξη των γυναικών γιατί δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα.
- Οι γυναίκες δεν διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτεί η διεύθυνση και δεν μπορούν να επιβληθούν στους μαθητές.
- Οι γυναίκες είναι ασταθείς και δεν παίρνουν γρήγορα αποφάσεις.
- Οι γυναίκες δεν μπορούν να αφοσιωθούν πλήρως στο επάγγελμα.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την άποψη του γράφοντος, τα ανωτέρω δεδομένα, σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατική και συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς περισσότερο ανασφαλείς: προβληματίζονται από τις σχέσεις εξάρτησης που μπορεί να δημιουργήσει μία, επιθεωρητικής μορφής, αξιολόγηση ενώ είναι επιφυλακτικές με τη συμμετοχή των, ανδρών ως επί το πλείστον, Διευθυντών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Παράλληλα, νιώθουν πιο έντονη την απειλή της απόλυσης, γι' αυτό και απορρίπτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς.

4.4.3. Συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση του έργου τους με το επίπεδο σπουδών

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα εργασία, συνδεόταν με τη διερεύνηση της πιθανότητας ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και του επιπέδου σπουδών τους.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας απέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Επίπεδο Σπουδών» και της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, θα συζητηθούν ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας ώστε να αιτιολογηθεί η ύπαρξη της ανωτέρω συσχέτισης.

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Στην μεταβλητή Α1, που αναφέρεται στην αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αν και η στάση δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο και των κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων, εντούτοις η διαφοροποίηση των θετικών στάσεων υπέρ της αξιολόγησης είναι εμφανής στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Αναλυτικά, υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησης (σε επίπεδο «πολύ» και «πάρα πολύ») τάσσεται το 45% των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, το 47,3% των κατόχων μεταπτυχιακών ενώ, το αντίστοιχο ποσοστό για τους κατόχους διδακτορικού ανέρχεται στο 91,6%, χωρίς μάλιστα να καταγράφεται ποσοστό στα επίπεδα της διαφωνίας («καθόλου» και «λίγο»).

Σε επίπεδο συσχετίσεων, μεταξύ του επιπέδου σπουδών (περιλαμβάνονται μόνο οι κάτοχοι βασικού τίτλου και οι κάτοχοι διδακτορικού) παρατηρείται η ύπαρξη θετικής συσχέτισης (r = ,225 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0.005), στατιστικά σημαντικής σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 που αναδεικνύει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός θετικότερη στάση στο ζήτημα της αξιολόγησής του.

Η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών (περιλαμβάνονται μόνο οι κάτοχοι βασικού πτυχίου και οι κάτοχοι διδακτορικού) και της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.17:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Α1

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Α1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,225**
		Sig. (2-tailed)	.	,005

	N	152	152
Α1. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	,225**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,005	.
	N	152	152

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), η διαφοροποίηση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος, γινόταν με κριτήριο την ύπαρξη ή μη επιμόρφωσης. Για το ζήτημα της αναγκαιότητας της αξιολόγησης η έρευνα καταγράφει μια διαφοροποίηση στην αποδοχή της με βάση αυτό το κριτήριο, αφού υπέρ της αξιολόγησης τάσσεται το 61,1% αυτών που έχουν επιμόρφωση και το 51,7% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επιμορφωθεί. Ο ερευνητής αποδίδει αυτή τη διαφοροποίηση στο γεγονός ότι, μέσω της επιμόρφωσης, «οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις νέες τάσεις της διδακτικής και της παιδαγωγικής και η ευρύτητα γνώσεων που αποκτούν τούς δίνει τη δυνατότητα να βλέπουν θετικότερα την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους».

Διαφοροποίηση στη στάση έναντι της αξιολόγησης με βάση το επίπεδο σπουδών καταγράφεται και στην έρευνα της Καπαχτσή (2008). Η στάση των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, είναι θετικότερη από των εκπαιδευτικών που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο. «Οι περαιτέρω σπουδές, γεννούν ένα μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας, πληρότητας και ίσως καλύτερη ενημέρωση για το θεσμό», επισημαίνει η ερευνήτρια.

Αντίθετα, στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), δεν ανιχνεύεται σημαντική επίδραση των μηνών επιμόρφωσης και των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

Έννοια, στόχοι και λειτουργίες της αξιολόγησης

Οι ομάδες ερωτήσεων Β1 και Β2, περικλείουν ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας: όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών, παρατηρείται μεγαλύτερη αποδοχή των θετικών κρίσεων σχετικά με την έννοια, τους στόχους και τις λειτουργίες της αξιολόγησης που εμπεριέχονται στην ομάδα ερωτήσεων Β1. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου, παρατηρείται μεγαλύτερη αποδοχή των αρνητικών κρίσεων που εμπεριέχονται στην κατηγορία ερωτήσεων Β2.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με τίτλους σπουδών πέραν του βασικού, παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με το περιεχόμενο των ακολούθων μεταβλητών:

α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία.

β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης.

ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ εντοπίζοντας τις αδυναμίες τους στην πράξη.

θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Με βάση το περιεχόμενο των ανωτέρω μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο στις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης σε πολλαπλά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλλει, όχι μόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού - αφού θα αποτελέσει κίνητρο εξέλιξης -αλλά και ότι, μέσω αυτής, θα βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Επίσης, θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση του διοικητικού τομέα της εκπαίδευσης με τη συμβολή της στην επιλογή των ικανότερων στελεχών. Τέλος, πιστεύουν ότι θα συνδράμει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των λεγόμενων καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ αφού, μέσω της αξιολόγησης, θα διαγνωστούν προβλήματα στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των αυριανών εκπαιδευτικών και θα αντιμετωπιστούν με τρόπο ώστε τα ΑΕΙ να αποδίδουν ικανότερους εκπαιδευτικούς για εργασία στα σχολεία.

Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), όπου οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην αυτοβελτίωση και στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης καθώς και στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ενδεικτικά, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι συσχετίσεις ορισμένων μεταβλητών της ομάδας ερωτήσεων Β1 με το επίπεδο σπουδών:

Πίνακας 4.18:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.α

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,152*
		Sig. (2-tailed)	.	,018
		N	243	243
	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	Correlation Coefficient	,152*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,018	.
		N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β1.α (r = ,152 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0.018), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4.19:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.β

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,184**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	243	243
	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,184**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β1.β (r = ,184 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0.004), στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 4.20:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β1.θ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,211**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	243	243
	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.	Correlation Coefficient	,211**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β1.θ, (r = ,211 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0.001) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Όπως ήδη ειπώθηκε, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μεταβλητές της ομάδας ερωτήσεων Β2, που περιέχουν αρνητικές κρίσεις που έχουν εκφραστεί για την αξιολόγηση, παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση, σε πολλές περιπτώσεις στατιστικά σημαντική, με το επίπεδο σπουδών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου, είναι πιο ευεπίφοροι στην υιοθέτηση τέτοιων κρίσεων σε σχέση με τους συναδέλφους τους που κατέχουν πρόσθετους τίτλους σπουδών.

Αναλυτικά, οι μεταβλητές της ομάδας ερωτήσεων Β2 που παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών, είναι οι παρακάτω:

<u>α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους.</u>

<u>β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς.</u>

γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων.

θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών.

ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό.

ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών.

Με βάση το περιεχόμενο των παραπάνω μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο φαίνεται να αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους ότι η αξιολόγηση είναι ένα αυστηρά δομημένο σύστημα εποπτείας που έχει ως στόχο να απομακρύνει από τα διδακτικά καθήκοντα όσους κριθούν ανεπαρκείς, να κατηγοριοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να υποβαθμίσει την παιδαγωγική τους αυτονομία, οδηγώντας σε περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους. Ταυτόχρονα, υλοποιούμενη χωρίς τη συναίνεση του κλάδου, χρησιμοποιεί τους εκπαιδευτικούς ως εξιλαστήρια θύματα, θεωρώντας τους υπεύθυνους για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενδεικτικά, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι συσχετίσεις ορισμένων μεταβλητών της ομάδας ερωτήσεων Β2 με το επίπεδο σπουδών:

Πίνακας 4.21:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β2.γ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	-,212**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	243	243

Β2.γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,212**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β2.γ (r = -,212 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,001) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 4.22:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β2.ζ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	-,171**
		Sig. (2-tailed)	.	,008
		N	243	243
	Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	Correlation Coefficient	-,171**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β2.ζ (r = -,171 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,008) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

<u>Φορείς της αξιολόγησης</u>

Στην κατηγορία ερωτήσεων Β3, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της μεταβλητής Β3.α, που προτείνει τη δημιουργία μιας Ανεξάρτητης Αρχής που θα είναι επιφορτισμένη με το έργο της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους

τίτλους σπουδών φαίνεται να αποδέχονται τη δημιουργία της σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς βασικού πτυχίου.

Αντίθετα, στην έρευνα των Κουτούζη & Γκέκα (2011), οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή διδακτορικό εμφανίζουν στατιστικά, σημαντικά θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 4.23:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Β3.α

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,136*
		Sig. (2-tailed)	.	,034
		N	243	243
	Β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης	Correlation Coefficient	,136*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,034	.
		N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Β3.α (r = ,136 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,034) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

<u>Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών</u>

Στην ομάδα ερωτήσεων Γ1, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της μεταβλητής Γ1.α που αναφέρεται στην επιστημονική κατάρτιση ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό, όπως άλλωστε θεωρείται αναμενόμενο, επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση τα ακαδημαϊκά προσόντα που πιστοποιούν την επιστημονική κατάρτιση.

Πίνακας 4.24:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ1.α

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,330**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	243	243
	Γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση	Correlation Coefficient	,330**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Γ1.α (r = ,330 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,000) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τεχνικές αξιολόγησης

Στην ομάδα ερωτήσεων Γ3, που αναφέρεται στις τεχνικές αξιολόγησης, παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της μεταβλητής Γ3.η που προτείνει την αξιολόγηση μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών φαίνεται να αποδέχονται αυτήν την τεχνική αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι βασικού τίτλου.

Πίνακας 4.25:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ3.η

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,150*
		Sig. (2-tailed)	.	,019
		N	243	243

Γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)	Correlation Coefficient	,150*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,019	.
	N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Γ3.η (r = ,150 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,019) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Μορφές αξιολόγησης

Στην ομάδα ερωτήσεων Γ4, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των μεταβλητών Γ4.α, Γ4.δ, και Γ4.ε. Κοινή συνισταμένη των μεταβλητών αυτών είναι η εξωτερική αξιολόγηση που εμπεριέχεται ως παράμετρος σε όλες. Οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών, οι οποίοι είχαν εκδηλώσει - όπως ειπώθηκε παραπάνω - την προτίμησή τους στη δημιουργία μίας Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης, στο ίδιο πνεύμα σκέψης, φαίνεται να επιθυμούν την εξωτερική αξιολόγηση, είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με άλλη μορφή.

Αναλυτικά, οι μεταβλητές της κατηγορίας ερωτήσεων Γ4 που παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών, είναι οι παρακάτω:

α. Εξωτερική αξιολόγηση

δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης

ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης

Πίνακας 4.26:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.α

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,141*
		Sig. (2-tailed)	.	,028

		N	243	243
	Γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	Correlation Coefficient	,141*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,028	.
		N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Γ4.α (r = ,141 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,028) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4.27:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.δ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,157*
		Sig. (2-tailed)	.	,014
		N	243	243
	Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Correlation Coefficient	,157*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,014	.
		N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Γ4.δ (r = ,157 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,014) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4.28:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Γ4.ε

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,143*

	Sig. (2-tailed)	.	,026
	N	243	243
Γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)	Correlation Coefficient	,143*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,026	.
	N	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Γ4.ε (r = ,143 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,026) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Η ομάδα ερωτήσεων Ε, που παρουσιάζει τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παρουσιάζει ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον διότι παρατηρείται διαφοροποίηση, σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, στις πέντε από τις έξι μεταβλητές της ομάδας. Συγκεκριμένα, οι πέντε αυτές μεταβλητές, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση που καταδεικνύει το μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής του περιεχομένου τους από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.

Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές αυτές, είναι οι ακόλουθες:

α. Η αξιολόγηση να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

β. Η αξιολόγηση να συνδέεται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

γ. Η αξιολόγηση να συνδέεται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

δ. Η αξιολόγηση να αξιοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

ε. Η αξιολόγηση να αξιοποιείται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί.

στ. Η αξιολόγηση να οδηγεί στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς.

Με βάση το περιεχόμενο των παραπάνω μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών έχοντας εκφραστεί θετικά υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, φαίνεται να συμφωνούν και με το σύνολο των τρόπων που προτάθηκαν για την

αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Εκτός από την αξιοποίησή της ως μέσου αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού και βελτίωσης της σχολικής μονάδας, αποδέχονται τη σύνδεσή της με τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη ενώ πιστεύουν ότι θα πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση μονιμοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συνάμα, φαίνεται να συμφωνούν με την απόλυση των εκπαιδευτικών που η αξιολογική διαδικασία θα κρίνει ανεπαρκείς.

Ενδεικτικά, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι συσχετίσεις ορισμένων μεταβλητών της ομάδας ερωτήσεων Ε, με το επίπεδο σπουδών:

Πίνακας 4.29:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.α

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,189**
		Sig. (2-tailed)	.	,003
		N	243	243
	Ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	,189**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε.α (r = ,189 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,003) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 4.30:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.β

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,194**

		Sig. (2-tailed)	.	,002
		N	243	243
	Ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)	Correlation Coefficient	,194**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε.β (r = ,194 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,002) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 4.31:
Συσχέτιση επιπέδου σπουδών και μεταβλητής Ε.γ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,174**
		Sig. (2-tailed)	.	,006
		N	243	243
	Ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,174**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,006	.
		N	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων έρευνας

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε.β (r = ,174 και επίπεδο σημαντικότητας p Value 0,006) στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Ανακεφαλαιώνοντας, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου σπουδών και στης στάσης που η εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναντι της αξιολόγησης και των παραμέτρων που τη διαμορφώνουν.

Οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών εμφανίζουν θετικότερη αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησής τους ενώ διαφοροποιούνται και σε ένα πλήθος από τις συνθετικές παραμέτρους που την απαρτίζουν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι του βασικού τίτλου σπουδών είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση και φαίνεται να αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αρνητική επιχειρηματολογία που έχει διατυπωθεί, από όσους την αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό.

4.5. Ανακεφαλαίωση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν ως απόληξη της βιβλιογραφικής παρουσίασης που προηγήθηκε.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν: α) στη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, β) στη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ της στάσης έναντι της αξιολόγησης και του φύλου και γ) στη διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης της στάσης έναντι της αξιολόγησης και του επιπέδου σπουδών.

Προκειμένου, λοιπόν, να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα διενεργήθηκε ποσοτική εμπειρική έρευνα και διανεμήθηκαν, μέσω διαδικτύου, ψηφιακά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της Μακεδονίας και της Θράκης. Με τη μέθοδο αυτή, συνελέγησαν 243 ερωτηματολόγια που απετέλεσαν το πρωτογενές υλικό της εμπειρικής έρευνας.

Στη συνέχεια για τα δεδομένα που συνελέγησαν πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ενώ για την εξέταση του δεύτερου και τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ανάλυση συσχέτισης των εξαρτημένων μεταβλητών του Κυρίως ερωτηματολογίου με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Φύλο» και «Επίπεδο Σπουδών».

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα επακολουθήσει η συζήτηση των συμπερασμάτων που συνάγονται από τη διενεργηθείσα εμπειρική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία.

Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση που φιλοδοξούσε να καλύψει όλο το πλαίσιο που σχετίζεται με το ζήτημα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: την εννοιολογική της αποσαφήνιση, την κοινωνιολογική της διάσταση, αλλά και τη διαχρονική μεθοδολογική της εξέλιξη που συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη διαφοροποιημένων τύπων και τεχνικών αξιολόγησης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιελάμβανε επίσης μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζονται στις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και εκτεταμένη παρουσίαση της διαχρονικής πορείας του ζητήματος της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα από την εμπειρική έρευνα. Αφορά τα πορίσματα από την εμπειρική διερεύνηση των ζητημάτων που τέθηκαν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

5.2. Συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εννοιολογικά, η αξιολόγηση, στη γενική της σημασία, συχνά προσλαμβάνει την έννοια του προσδιορισμού της αξίας (Scriven, 1991) ή της ιδιότητας (Κασσωτάκης, 1990) ενός αντικειμένου. Συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση ως διαδικασία αποτίμησης και κατανόησης της αξίας τού προς αξιολόγηση αντικειμένου, δύναται να αποκτήσει ερευνητική ή ελεγκτική διάσταση (Βεργίδης, 1993). Συνάμα, στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της εκπαιδευτικής διάστασης της αξιολόγησης, οι ερευνητές επισημαίνουν το ζήτημα της αναγκαιότητας της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2002) τη σύνδεσή της με το στόχο της ποιοτικής βελτίωσης του αξιολογούμενου (Πασιαρδής, 1996) μέσω του ανατροφοδοτικού της χαρακτήρα (Ingvarson, 2001) και της συστηματικότητας στη συλλογή πληροφοριών (Παλαιοκρασάς, 1997). Αναφορικά με την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού τονίζεται πως δεν θα πρέπει να νοείται ως μια μεμονωμένη διαδικασία αλλά να θεωρείται παράμετρος της γενικότερης αποτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Hoy & Miskel, 2001) και πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών και την ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Πασιαρδής, 1996).

Κοινωνιολογικά, η θεώρηση της γνώσης ως παραγωγικού αγαθού (Drucker 1993), κατέστησε τον εκπαιδευτικό χώρο πεδίο αντιπαράθεσης των αντιμαχόμενων κοινωνικών ομάδων συμφερόντων με αντικείμενο τον έλεγχο της παραγόμενης γνώσης (Carnoy,1986, Bernstein, 1996). Η διαδικασία αυτή απαιτεί τον έλεγχο των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και την πειθάρχηση των εκπαιδευτικών κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησής τους. Με βάση την παραπάνω συλλογιστική έχουν αναπτυχθεί μοντέλα αξιολόγησης που την υπηρετούν, όμως τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν και πρακτικές που προσβλέπουν στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαδικασίες που αποσκοπούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σολομών, 1998).

Μεθοδολογικά, η προσέγγιση της αξιολόγησης ακολουθεί, εν πολλοίς, διαδρομή ανάλογη των τάσεων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (Sergiovanni & Starratt, 2002). Έτσι, η Επιστημονική Προσέγγιση στη διοίκηση συνδέεται με το επιθεωρητικό σύστημα αξιολόγησης που αποτελεί το πρώτο μοντέλο που εμφανίζεται χρονικά (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Η προσέγγιση της Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων συνδέεται με πιο χαλαρού τύπου αξιολογήσεις που δεν βασίζονται στη λογική του ελέγχου αλλά στην εξασφάλιση στον αξιολογούμενο των κατάλληλων συνθηκών εργασίας (Πασιαρδής, 1996, Σαΐτης, 2005). Τέλος, η Νεοεπιστημονική Προσέγγιση υιοθετεί την αξιολόγηση μέσω γραπτών σταθμισμένων κριτηρίων με γνώμονα την απόδοση λόγου, την αποδοτικότητα και τον έλεγχο που είναι πλέον απρόσωπος, αφού ασκείται από τους θεσμοθετημένους από το σύστημα στόχους ((Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Προς το τέλος της δεκαετίας του ’80, στους κόλπους της Νεοεπιστημονικής Προσέγγισης παρουσιάζεται μια διαφοροποίηση στους σκοπούς της αξιολόγησης που θέτει τώρα ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και συνοδεύεται από στροφή προς τα εσωγενή μοντέλα αξιολόγησης και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Kelly, 1999).

Τυπολογικά, τα μοντέλα αξιολόγησης δύναται να διαφοροποιηθούν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τις προσεγγίσεις που σχετίζονται με τους σκοπούς, τις τεχνικές, τα

αντικείμενα, τις μεθόδους έρευνας και τους άξονες της αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Κατ' αυτόν τον τρόπο, προκύπτουν ζεύγη μοντέλων αξιολόγησης με βάση διαφορετικά κριτήρια διάκρισης: Διαμορφωτική - Απολογιστική με κριτήριο διάκρισης το σκοπό που επιτελείται η αξιολόγηση, Εξωτερική - Εσωτερική με κριτήριο την προέλευση του αξιολογητή, Ποιοτική - Ποσοτική με κριτήριο τη φύση των δεδομένων, Συμμετοχική - Μη Συμμετοχική με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών, Αυτοαξιολόγηση - Ετεροαξιολόγηση με κριτήριο τον ρόλο του αξιολογούμενου (Καραλής, 2006).

Στα πλαίσια της κριτικής αποτίμησης των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες *σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης* των εκπαιδευτικών, που ως κοινό παρονομαστή έχουν την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου και αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού καθώς και την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης (Conley & Glasman, 2008). Τέτοιες τεχνικές είναι, μεταξύ άλλων, η Παρατήρηση στην τάξη / Κλινική Επιθεώρηση (Sergiovanni & Starratt, 2002, Σαββίδης, 2014), η Μεντορική (Glickman et al., 2010), η Συναδελφική Καθοδήγηση / Συμμετοχή σε ομάδα συναδέλφων (Sullivan & Glanz, 2009, Barkley & Cohn, 1999) και ο Ατομικός φάκελος υλικού - Portfolio (Strudler & Wertzel, 2008, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Όσον αφορά την *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία στον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής της καθώς κινείται εντός ενός ευρέως φάσματος: από την αξιολόγηση από εξωτερικούς Επιθεωρητές μέχρι την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση που τελείται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια στροφή στην ενίσχυση των μηχανισμών ατομικής λογοδοσίας που αντιστρέφει το κλίμα διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας που είχε εμπεδωθεί κατά τη δεκαετία του '90 με τη συλλογική αξιολόγηση (Eurydice, 2008, 2012, 2013, 2015).

Σχετικά με την *αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο*, η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, το 1982, δύναται να θεωρηθεί η απαρχή ενός ατέρμονος κύκλου που σηματοδοτείται από τις αποτυχημένες προσπάθειες της πολιτείας να εφαρμόσει στην πράξη τις νομοθετημένες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Στο πεδίο της *εμπειρικής έρευνας*, η επικαιρότητα του ζητήματος της αξιολόγησης που η εφαρμογή της επανερχόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα από την πολιτική ηγεσία του αρμόδιου υπουργείου, προσέλκυσε το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών, οι οποίοι διενήργησαν εμπειρικές έρευνες με σκοπό να διερευνήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα. Στη μεγάλη πλειονότητα των ερευνών αυτών, καταγράφεται η θετική στάση του δείγματος απέναντι στην αξιολόγηση με τις ενστάσεις να αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύεται η εφαρμογή της.

5.3. Συμπεράσματα από την εμπειρική έρευνα

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος, με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS, version 22.0), το πρώτο ερώτημα που τέθηκε προς διερεύνηση αφορούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης και των παραμέτρων που την αποτελούν. Διαφάνηκε η αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης από το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. Στο δεύτερο ερώτημα που διερευνούσε τη συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης και του φύλου, προέκυψε αρνητική συσχέτιση. Ειδικότερα, αναδείχθηκε ότι το φύλο δεν συναρτάται με τη γενικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση με εξαίρεση ορισμένες παραμέτρους που θα συζητηθούν στη συνέχεια. Τέλος, στο τρίτο ερώτημα που ερευνούσε τη συσχέτιση της στάσης έναντι της αξιολόγησης και του επιπέδου σπουδών, προέκυψε θετική συσχέτιση. Ειδικότερα, αναδείχθηκε η διαφοροποίηση της στάσης του δείγματος που κατέχει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα σε συσχέτιση με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους, υιοθετούν θετικότερη στάση για την αξιολόγηση ενώ, παράλληλα, διαφοροποιούν τη στάση τους σε μια σειρά από τις παραμέτρους της.

5.3.1. Απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Για τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν πέντε επιμέρους παράμετροι (βλ. ενότητα 4.4.1) στους οποίους κατεγράφησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν θετική στάση έναντι της αναγκαιότητας της αξιολόγησής τους αφού οι αρνητικές κρίσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα καταγράφονται στο 19,3%, οι θετικές στο 48,1% ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 32,5% που συμφωνεί αρκετά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Παρόμοια ευρήματα θετικής στάσης απέναντι στην αξιολόγηση, καταγράφονται και στην πλειονότητα των διενεργηθεισών ερευνών με αντίστοιχο θέμα.

Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις στάσεις σχετικά με την έννοια, τους στόχους και τις λειτουργίες της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει τόσο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά, ένα μέρος του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι άδικη επειδή είναι μονομερής και χρησιμοποιεί ασαφή κριτήρια και στοχεύει να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με τους φορείς που θα αναλάβουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι τάσσονται υπέρ της δημιουργίας μιας ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης ενώ εκφράζονται θετικά και με τη συμμετοχή των Διευθυντών και των Σχολικών Συμβούλων στις αξιολογικές διαδικασίες. Αντίθετα, είναι αρνητικοί με τη συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή, του Διευθυντή Εκπαίδευσης, των μαθητών και των γονέων τους, των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συνδικαλιστικών οργάνων.

Μορφές αξιολόγησης και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.

Τα κριτήρια τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση και συγκεντρώνουν την υψηλότερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς είναι η υπηρεσιακή συνέπεια, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η συνεργασία με συναδέλφους. Παράλληλα, υψηλά ποσοστά αποδοχής συγκεντρώνουν και τα κριτήρια που θα μπορούσαν να συνεκτιμώνται κατά την

αξιολόγηση: η παιδαγωγική συμπεριφορά προς τους μαθητές, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, η ενεργοποίηση των μαθητών και η ενίσχυση της υπευθυνότητάς τους.

Σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης, δύο είναι αυτές που συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς: α) η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση που συσχετίζεται με την επιλογή, από πλευράς τους δείγματος, της τεχνικής της περιγραφικής έκθεσης αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και β) ο συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης, που συνάδει με την τεχνική της παρατήρησης στην τάξη που αποδέχεται το δείγμα αλλά και με την επιλογή της δημιουργίας ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης όπως καταγράφηκε νωρίτερα.

Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Στο ζήτημα της προσβασιμότητας στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται μάλλον επιφυλακτικοί καθώς δεν επιθυμούν την πρόσβαση άλλων, πέραν του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου. Ακόμα και στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου οι κρίσεις του δείγματος παρουσιάζονται μοιρασμένες.

Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνονται να συγκλίνουν στον ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης αφού προκρίνεται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της προς τις κατευθύνσεις: α) της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών, μέσω της επιμόρφωσης, και β) της βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα απορρίπτεται η σύνδεση της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και, σχεδόν καθολικά, η σύνδεσή της με απολύσεις.

5.3.2. Απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε τη συσχέτιση της στάσης απέναντι στην αξιολόγηση με το φύλο, όπως ήδη έχει λεχθεί δεν ανιχνεύτηκε η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων.

Διαφοροποίηση καταγράφηκε σε ορισμένες επιμέρους στάσεις που συνοψίζονται ως ακολούθως: α) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τηρούν επιφυλακτικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση β) Προτιμούν τις μορφές αυτοαξιολόγησης καθώς προβληματίζονται από τις σχέσεις εξάρτησης που μπορεί να δημιουργήσει μια εξωτερική ή ιεραρχική αξιολόγηση γ) Για τον ίδιο πιθανόν λόγο, δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των Διευθυντών στις αξιολογικές διαδικασίες δ) Απορρίπτουν τη σύνδεση αξιολόγησης και απολύσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Σε μια απόπειρα αιτιολόγησης των ανωτέρω καταγεγραμμένων στάσεων, η διαφοροποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών αποδόθηκε στο χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησής τους στις διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων και της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που τις καταστούν περισσότερο ανασφαλείς.

5.3.3. Απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ της στάσης έναντι της αξιολόγησης και του επιπέδου σπουδών του δείγματος. Για τις δύο αυτές παραμέτρους ανιχνεύτηκε η ύπαρξη συσχέτισής τους καθώς η άνοδος του επιπέδου σπουδών συνοδεύεται από την υιοθέτηση θετικότερης στάσης προς την αξιολόγηση και από διαφοροποίηση σε επιμέρους στάσεις που σχετίζονται με τους διαμορφωτικούς παράγοντες του πλαισίου της. Αναλυτικά:

<u>Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.</u>

Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης. Στους κατόχους διδακτορικού τίτλου σπουδών τα ποσοστά είναι σχεδόν καθολικά.

<u>Έννοια, στόχοι, λειτουργίες και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.</u>

Η κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών συνοδεύεται με μεγαλύτερη αποδοχή των θετικών κρίσεων σχετικά με την έννοια, τους στόχους και τις λειτουργίες της αξιολόγησης.

Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου παρατηρείται μεγαλύτερη αποδοχή των αρνητικών κρίσεων.

Σχετικά με τους φορείς της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών φαίνεται να αποδέχονται τη δημιουργία της ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς βασικού πτυχίου.

Μορφές αξιολόγησης και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.

Αναφορικά με τις μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους τάσσονται υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης ειτε ως μοναδικής μορφής αξιολόγησης ειτε σε συνδυασμό με εσωτερική ιεραρχική ειτε με εσωτερική συλλογική. Θεωρούν όμως, ούτως ή άλλως, απαραίτητη την ύπαρξη εξωτερικής αξιολόγησης. Εάν η τοποθέτησή τους στο συγκεκριμένο ερώτημα συνδυαστεί με εκείνη για τους φορείς της αξιολόγησης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετους τίτλους σπουδών τάσσονται υπέρ της ύπαρξης εξωτερικής αξιολόγησης που θα είναι έργο μιας ανεξάρτητης αρχής.

Διαφοροποίηση παρατηρείται και στα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο, όπως άλλωστε θεωρείται αναμενόμενο, επιθυμούν να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση τα ακαδημαϊκά προσόντα που πιστοποιούν την επιστημονική κατάρτιση.

Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Και στους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης παρατηρείται διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με πρόσθετους τίτλους σπουδών καθώς αποδέχονται τη σύνδεσή της με τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη, με απολύσεις των ανεπαρκών εκπαιδευτικών, ενώ θεωρούν ότι θα πρέπει να αποτελεί προαπαιτούμενο μονιμοποίησης. Όλες αυτές τις παραμέτρους τις απορρίπτουν οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου.

5.4. Επιπτώσεις της έρευνας - Προτάσεις

Από τη λεπτομερή καταγραφή των παραμέτρων της αξιολόγησης και της ιστορικής διαδρομής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφενός και αφετέρου από τα

πορίσματα των εμπειρικών ερευνών που παρουσιάστηκαν, αλλά και της παρούσας έρευνας, προκύπτει μία εύκολα διακριτή αντίφαση: ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διάκειται θετικά στην εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως μαρτυρούν τα εμπειρικά δεδομένα, εντούτοις, η πολιτεία και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχουν κατορθώσει να ομονοήσουν ώστε να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους που να το αποδέχονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς.

Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2007), τα αίτια της μη εφαρμογής της αξιολόγησης μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Καπαχτσή, 2008):

- Η εσφαλμένη εφαρμογή της αξιολόγησης στο παρελθόν. Η εφαρμοσθείσα αξιολόγηση είχε ως στόχο τον έλεγχο και την πειθάρχηση του εκπαιδευτικού σε ένα γραφειοκρατικό και αυταρχικό σύστημα που προωθούσε την ομοιομορφία (Ανδρέου, 2005).
- Η πρόθεση εφαρμογής της αξιολόγησης από τα υψηλά επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2005).
- Η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και η έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας (Κουτούζης, 2003).
- Η ασάφεια στους στόχους, τα κριτήρια και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Δεληγιάννη, 2002).
- Η αποσπασματική θεώρηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι άλλοι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο (Μαυρογιώργος, 2003).
- Η απουσία του στοιχείου της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού μέσα από την αξιολογική διαδικασία από τα περισσότερα νομοθετήματα για την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2002).

Με γνώμονα τις ανωτέρω παρατηρήσεις και τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε, κρίνεται ότι η δημιουργία ενός δίκαιου συστήματος αξιολόγησης που να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα.

Με τον τρόπο αυτό, η συζήτηση επανέρχεται στα αρχικά ζητήματα που είχαν τεθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας:

- Ποιος αξιολογεί;
- Για ποιον σκοπό αξιολογεί;
- Με ποιον τρόπο αξιολογεί;
- Με ποια εργαλεία αξιολογεί;
- Για ποιον γίνεται η αξιολόγηση;

Η πρόταση που θα παρατεθεί στη συνέχεια, βασίζεται στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και, κατά κύριο λόγο, από τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας. Με άλλα λόγια, εδράζεται στις στάσεις, τις παραδοχές και τις πεποιθήσεις της βάσης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγησή τους. Με το σκεπτικό αυτό, θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως πρόταση προς τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας για να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα ώστε να λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) εμπλέκοντάς τον σε μια διαρκή αποτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, με απώτερο σκοπό την αυτοβελτίωσή του. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μπορεί να συντελέσει και στη βελτίωση της παρερχόμενης εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν μια απολογιστικού χαρακτήρα αξιολόγηση καθώς αρνούνται τη σύνδεσή της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή και βαθμολογική τους εξέλιξη.
- Ως μοντέλο αξιολόγησης, προτείνεται η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση που συμβαδίζει με τις διαμορφωτικού χαρακτήρα αξιολογήσεις. Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή του διατυπώνοντας τις απόψεις του σχετικά με την απόδοσή του και να λειτουργεί ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Schön, 1983). Βασική όμως προϋπόθεση για τη λειτουργία της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης, αποτελεί η διεύρυνση της σχολικής

αυτονομίας. Αυτό απαιτεί την αποκέντρωση τού συγκεντρωτικά και ιεραρχικά δομημένου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

- Συνδυαστικά με την εσωτερική συλλογική αξιολόγηση θα μπορούσε να εφαρμόζεται και η εξωτερική, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να την απορρίπτουν, στη μορφή μιας Ανεξάρτητης (άρα αντικειμενικής) Αρχής ή στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου που θα έχει ρόλο καθοδηγητικό, του κριτικού φίλου που θα έχει το κύριο βάρος υποστήριξης και συντονισμού (Λουκέρης και συν., 2009). Απαραίτητη προϋπόθεση η εξωτερική αξιολόγηση να λειτουργεί επικουρικά με την εσωτερική και να μην λαμβάνει τελικό / απολογιστικό χαρακτήρα. Αξίζει να επισημανθεί ότι η διαμορφωτική και η απολογιστική αξιολόγηση, μπορούν να συνδυαστούν με την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο παράλληλων μοντέλων αξιολόγησης που θα λειτουργούν συμπληρωματικά (Torrance, 1993).
- Κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η επιστημονική κατάρτιση καθώς και διδακτικά, παιδαγωγικά και υπηρεσιακά κριτήρια. Παράλληλα όμως θα πρέπει να συνεκτιμώνται και άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Πέρα όμως από τις θεωρητικές στοχεύσεις, για την εφαρμογή ενός κοινά αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να αποφευχθούν οι αγκυλώσεις του παρελθόντος και να απαλειφθεί η αμοιβαία καχυποψία που χαρακτηρίζει τις σχέσεις του Υπουργείου Παιδείας και του σώματος των εκπαιδευτικών. Ένα σύστημα αξιολόγησης για να εφαρμοστεί και να μην ακυρωθεί στην πράξη - όπως συνέβη με τα προηγούμενα - θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να μην έχει τιμωρητική διάθεση και να προτάσσει τους στόχους του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, δεν θα πρέπει να ιδωθεί ξεκομμένα αλλά στα πλαίσια μια συνολικής αξιολογικής αποτίμησης όλων των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

5.5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της εκτέλεσης της έρευνας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Ωστόσο, η έρευνα είχε να αντιμετωπίσει και συγκεκριμένους περιορισμούς.

Αρχικά, οι περιορισμοί σχετίζονταν με την επιλογή του πληθυσμού και του δείγματος που προέκυψε. Ο δειγματοληπτικός χαρακτήρας της έρευνας και ο σχετικά μεγάλος πληθυσμός που απαρτίζουν το σώμα των εκπαιδευτικών της Μακεδονίας και της Θράκης, καθιστά το δείγμα των 243 ερωτηματολογίων που συνελέγησαν, ικανοποιητικό μεν, αλλά σχετικά μικρό.

Ο επόμενος περιορισμός σχετίζεται με το στενό χρονικό ορίζοντα στη διάρκεια του οποίου έπρεπε να διεξαχθεί η εμπειρική έρευνα. Τα στενά χρονικά πλαίσια, η έλλειψη χρηματικών πόρων και η αδυναμία φυσικής παρουσίας στις περιοχές όπου εστάλη το ερωτηματολόγιο, ήταν αντικειμενικές δυσκολίες με τις οποίες είχε να αναμετρηθεί η παρούσα εργασία.

Για να επιτευχθεί μεγαλύτερος βαθμός αντικειμενικότητας, η δόμηση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που είχαν προηγουμένως χρησιμοποιηθεί στις ανάλογες ερευνητικές εργασίες των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου, 2006 και Ζουγανέλη και συν., 2008.

Παράλληλα, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, τονίσθηκε στους συμμετέχοντες η σημασία της προσεκτικής συμπλήρωσής των ερωτηματολογίων, ενώ τους παρασχέθηκαν διαβεβαιώσεις για την τήρηση του απορρήτου των απαντήσεων.

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω, κατά τον στατιστικό έλεγχο των ερωτηματολογίων δεν παρατηρήθηκαν ανακολουθίες, αντιφάσεις ή ασυνέπεια στις απαντήσεις του δείγματος.

Σε σχέση τώρα με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, η διεξαγωγή της έρευνας σε έναν ευρύτερο πληθυσμό αποτελεί μια πρόταση για μελλοντική έρευνα. Για παράδειγμα, ένας επόμενος ερευνητής μπορεί να συμπεριλάβει στην έρευνά του το σύνολο της επικράτειας.

Επίσης, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει του εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

Εξάλλου, επωφελής μπορεί να αποβεί και ο εμπλουτισμός του εννοιολογικού πλαισίου με την προσθήκη νέων, προς διερεύνηση, μεταβλητών: ο τρόπος διορισμού, η ηλικία των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία, ο τόπος διαμονής, είναι μεταβλητές που καταχωρήθηκαν

στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αλλά δεν εξετάστηκαν για λόγους οικονομίας της παρούσας εργασίας.

5.6. Ανακεφαλαίωση

Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφηκαν τα συμπεράσματα που προέκυψαν στην ερευνητική εργασία. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν αφενός τα συμπεράσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφετέρου από τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας. Στη συνέχεια, εκτέθηκαν οι προτάσεις που είναι δυνατόν να εξαχθούν από τα ευρήματα της έρευνας ώστε να αποκτήσει η ερευνητική διαδικασία και έναν πρακτικό χαρακτήρα - προσανατολισμό. Τονίστηκε μάλιστα ότι οι προτάσεις αυτές θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφού απηχούν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα. Τέλος, έγινε αναφορά στους περιορισμούς που αντιμετώπισε η έρευνα και κατατέθηκαν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο μέλλον από μελλοντικούς ερευνητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abrami, P. L. & Perry, R. (1976). Do Teacher Evaluation Forms Reveal as Much About Students as About Teachers? *Journal of Educational Psychology* 68(4), 441-445.

Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). *Social Cognition. An Integrated Introduction.* California: Sage Publications. Από: http://www.hse.ru/data/2011/04/03/1211638031/Augoustinos,%20Walker%20_%20Social%20cognition.pdf

Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254-266.

Balzer, L. (1973). *A Review of Research on Teacher Behavior*. (ed.). Ohio: ERIC / SMEAC.

Barkley, S., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The school administrator Web Edition.* Από: http://www.aasa.org.

Batchelor, J. A. (2008). *Does standards - based teacher evaluation improve schools? An investigation of teacher perceptions of appraisal systems.* Unpublished master' s thesis, Cedarville University, Cedarville, Ohio.

Becker, G. S. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education.* New York: National Bureau of Economic Research.

Becker, G. S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education.* Chicago: N.B.E.R.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research and Critique.* London: Taylor and Francis.

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

Broadfood, P. (1996). *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis.* Buckingham: Open University Press.

Brown, M. (1991). Problematic issues in national assessment. *Cambridge Journal of Education*, 21 (2), 215 - 229.

Carnoy, M. (1986). Education for Alternative Development. Στο: P. G. Altbach & Kelly G. P. *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: University of Chicago Press.

Chan, P. (1973). *A Study of the Relationship Between Principals' Philosophies and Teachers' Philosophies in Educational Practices and Teacher Evaluation.* Doctoral dissertation, University of Michigan.

Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision.* Boston: Houghton Mifflin.

Conley, S. & Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization and teacher evaluation. *Educational policy*, 22 (1), 63 - 85.

Costin, F. (1971). *Student Ratings of College Teaching*. Review of Educational Research. 41(5): 511-35.

Crowford, R. (1991). *In the era of human capital.* New York: Harper Business.

Cuba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey - Bass.

Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory Evaluation. Στο E. Whitmore (ed.). *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. San Francisco: Jossey - Bass.

Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: McMillan.

European Commission / Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe.* Brussels: Eurydice.

European Commission / EACEA / Eurydice / Eurostat. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012.* Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission / EACEA / Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Freiberg, M., Zbikowski, J. & Canser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Goldenring Fine, J. & Davis, J. (2003). Grade retention and enrollment in post –secondary education. *Journal of School Psychology,* 41 (6), 401 – 411.

Hale, M. (1992). *Perceptions of participants in the orientation buddy program in Area 10 (Research report No 91/9210).* Ontario: Scarborough Board of Education.

Haipt, M. (1990). A guide for the voyage. *Momentum,* 21 (4), 16 - 19.

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* (Π. Χατζηπαντελή, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.

Herek, G.M. (1986). The instrumentality of attitudes: Toward a neofunctional theory. *Journal of Social Issues,* 42 (2), 99-114.

Herek, G.M. (1987). Can functions be measured? A new perspective on the functional approach to attitudes. *Social Psychology Quarterly*. 50, 285-303.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice (6th ed.).* New York: McGraw - Hill, Inc.

Ingvarson, L.C. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and UK. Στο D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal.* London: Routledge.

Isoré, M. (2009). "Teacher evaluation: Current practices in OECD Countries and a literature review". *OECD Education Working Papers, no 23.* Paris: OECD Publishing.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*. Vol 24(2), 163-204.

Keeves J.P. (1997). *Educational research, methodology and measurement an international handbook*, Australia: Pergamon Press.

Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. *Journal of Personal Evaluation in Education.* 12, 309 - 326.

Limerick, B. & Andersen, C. (1999). "Go out there and go for broke": senior women and promotion in Education Queensland, Australia. *Women in Management Review,* 14 (2), 37 - 43.

Neely, J. (1974). Evaluating Teachers for Professional Growth. *ERIC ED.* 91, 846.

Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation,* 27 (2), 95-106.

Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices.*Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Peterson, P. & Comeaux, M. (1990). Evaluating the systems: Teachers' Perspectives on Teachers' Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis Issue.* 12, 3-24.

Popham, J. & McNeil, J. (1973). The Assessment of Teacher Competence. Στο: Travers, R. (ed.). *Second Handbook of Research on Teaching.* Chicago: Rand McNally.

Potham, J. (1998). *Your school should not be evaluated by standardized test scores!* The School Administrator Web Edition. Από: http://www.aasa.org.

Robinson, J. (1978). The Observation Report - A Help or a Nuisance? *NASSP Bulletin.* 62(416), 22-26.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. Στο Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components.* New Haven: Yale University Press.

Schalok, R. I. (2001). *Outcome - Based Evaluation.* Boston: Kluwer - Nijhoff .

Scheerens, J. (2004). *The Quality of Education at the beginning of thw 21st century.* Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Scriven, M.S. (1967). The methodology of Evaluation. Στο R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. S. Scriven (Eds). *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rand McNally, 39 - 83.

Scriven, M.S. (1981). Summative teacher evaluation. Στο J. Millman (ed.), *Handbook of teacher evaluation.* Beverly Hills, CA: Sage, 244 -271

Scriven, M.S. (1991). *Evaluation Thesaurus.* Newbury Park: Sage.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). New York: McGraw - Hill, Inc.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1998). *Supervision: A redefinition* (6th ed.). Boston: McGraw - Hill, Inc.

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

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw - Hill Publishing Company.

Shavelson, R. & Dempsey, N. (1975). Generalizability of Measures of Teacher Effectiveness and Teaching Process. *Far West Laboratory for Educational Research and Development.*

Shavitt, S. (1989). Operationalizing functional theories of attitude. Στο Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. & Greenwald A. G. (Eds.). *Attitude structure and function.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Shultz, T.W. (1993). The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics,* Vol. 1, No 1, pp. 13-19.

Singh, K. & Shifflette, L. (1996). Teachers Perspectives on Professional Development. *Journal of Personal Evaluation in Education.* 10, 145 - 160.

Smith, K. & Tillema, H. (1998). Evaluating Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals, *Scandinavian Journal of Educational Research,* 42 (2), 183 - 203.

Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R.W. (1956). *Opinions and personality.* NewYork: JohnWiley.

Soar, R. & Soar, R. (1975). *Problems in Using Pupil Outcomes for Teacher Evaluation*. Washington, D.C.: National Education Association.

Stone, B. & Mata, S. (1996). *Capturing the whole picture: Portfolios and professional conversations in teacher evaluation.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και στην ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος.* (μετ. Α. Τσάπελης). Αθήνα: Σαββάλας.

Strudler, N. & Wertzel, K. (2008). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: Faculty perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education,* 24 (4), 135 - 142.

Sullivan, S. & Glanz, J. 2009. *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques (3rd ed.).* New York: Corwin Press.

Torrance, H. (1993). Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education,* 23, 333 - 343.

Tschannen - Moran, M., Woolfolk - Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research,* 68 (2), 202 - 248.

Tucker, P., Stronge, J., Gareis, C., & Beers, C. (2003). The efficiency of portfolios for teacher evaluation and professional development: do they make the difference? *Educational Administration Quarterly,* 39 (5), 572 - 602.

Wilcox, R. (1976). A *Comparison of Secondary School Teachers Judged Most Effective by Principals, Current Students, and Graduates. ERIC ED.* 139, 103.

Wolf, R. (1973). *How Teachers Feel Toward Evaluation.* Στο: Haus, E. (ed.). *School Evaluation.* Berkeley, California: Mc Cutchan.

Zanna, M., & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. Στο Bar-Tal, D. & Kruglanski, A. W. (eds.), *The social psychology of knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zepeda, J. S. & Ponticell, A. J. (1998). At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get from Supervision? *Journal of Curriculum and Supervision.* 14 (1). Από:*http://www.ascd.org/publications/jcs/fall1998/At_Cross-Purposes@_What_Do_Teachers_Need,_Want,_and_Get_from_Supervision¢.aspx*

Zikmund, G.W. (2000). *Business Research Methods.* Chicago: The Dryden Press Harcourt College Publishers.

Αθανασιάδης, Χ. (2013). *Αξιολογώντας την αξιολόγηση. Μια εσωτερική κριτική του Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.* Από: http://www.alfavita.gr/apopsi/αξιολογώντας-την-αξιολόγηση

Αθανασίου Λ. & Ξηντάρας Π. (2002). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Ερευνητικά δεδομένα).* Από: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (σσ. 11-22). Ιωάννινα, 12 - 14 Μαΐου 2006.

Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη Π. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνέδριο: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σσ. 2 -10). Ιωάννινα, 12 - 14 Μαΐου 2006.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»,* Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.

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

Apple, M. W. (2002). Αν η αξιολόγηση είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; Στο: Χ. Κάτσικας & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας.

Βάμβουκας, Μ.(1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Υλοποίηση Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bonniol, J & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης.* (μετ. Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου, Γ. Στεργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννόπουλος, Κ. (2010). *Από το δάσκαλο στον Επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914 - 1949).* Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Ιωάννινα.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια των σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* 33, 28 - 44.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Διαμαντής, Κ. (2014). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μια κριτική του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος.* Από: http://www.alfavita.gr/apopsin/αξιολόγηση-εκπαιδευτικών-μια-κριτική-του-σχετικού-προεδρικού-διατάγματος

Dessler G. (2012). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού - Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις.* Αθήνα: Κριτική.

Δ.Ο.Ε. (2012). Ερωτηματολόγιο Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. για την αξιολόγηση. Από: http://www.alfavita.gr/arthra/να-μη-συμπληρώσει-κανείς-το-ερωτηματολόγιο-για-την-αξιολόγηση

Δούκας, Χ. (1996). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982 - 1994).* Διδακτορική Διατριβή.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* 1, 172 - 185.

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982 - 1994).* Αθήνα: Γρηγόρης.

Εμβαλωτής, Α., Κάτσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας.* Ιωάννινα. Από: ftp://ftp.soc.uoc.gr/Psycho/Zampetakis/%C5%F1%E3%E1%F3%F4%DE%F1%E9%EF%20SPSS/%D3%E7%EC%E5%E9%FE%F3%E5%E9%F2/Embalotis%20et%20al_%20Stat_Notes.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009.* Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα.* Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη.* Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζαμπέτα, Ε. (1994) . *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974-1989.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Έρευνα και δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων.* Αθήνα: Κριτική.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* 13, 135 - 151.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών.* Από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Θεριανός, Κ. & Κάτσικας, Χ. (2009). *Σύντομη ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Από: http://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1679

Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.* Πάτρα, 1 - 3 Οκτωβρίου 2004.

Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.* 103, 31 - 35.

Καζαμίας, Α. (1995), Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού.* (σσ. 40-72). Αθήνα: Σείριος.

Κακανά, Δ. Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την αξιολόγηση.* (σσ. 31 - 41). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Καλημερίδης, Γ. (2013). Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.* 103, 44 - 50.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Καραλής, Θ. (2006). Τυπολογίες Αξιολόγησης. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προϋποθέσεις Εφαρμογής. *Νέα Παιδεία,* 120, 98 - 108.

Καρατζιά - Σταυλιώτη Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών.* Από: http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση διδασκαλίας. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 2ος , 617 - 620. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Συνεδρίου: «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας».* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Κατσαρού, Ε. (2005). «Αναζητώντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο». Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Στο πλαίσιο του Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1. στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ. (2013). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Ένα σύστημα επιτήρησης και χειραγώγησης. Ποιος, ποιον και γιατί; *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.* 103, 30.

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. (2013). *2012 - 2013. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α. Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς.* Αθήνα: Καμπύλη Adv.

Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΟΣΚ.

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

Κουτούζης, Μ & Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.* Από: http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1252-apopseis-kai-antilipseis-ekpaideytikon-deyterovathmias

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 6^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο: «Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς».* Αθήνα, 5 - 7 Οκτωβρίου 2012.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαμπρόπουλος, Χ. (2004). Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων και Προώθηση της Αλλαγής στην Εκπαίδευση. *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης.* Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: 1-3 Οκτωβρίου 2004.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 15, 180 - 194.

Mac Beath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. (μετ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 15, 195 - 209.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων: Κριτική ανάλυση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας.* Σημειώσεις στο Π.Μ.Σ., Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Φ.Π.Ψ. - Ε.Κ.Π.Α

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Εισαγωγή στις Θεωρητικές Αρχές, τι Διαδικασίες και τα Εργαλεία του Πλαισίου Αξιολόγησης. Στο Η. Ματσαγγούρας, Π. Γιαλούρης, & Α. Κουλουμπαρίτση, *Προκαταρκτικές Ενέργειες για την Εφαρμογή Συστήματος Αξιολόγησης.* Αθήνα: ΙΝ.Ε.Π.

Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή - προοπτικές. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνέδριο: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»,* (σσ. 2 -10). Ιωάννινα, 12 - 14 Μαΐου 2006.

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

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας.

Μουτζούρη - Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 10, 34 - 45.

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

ΟΛΜΕ. (2011). *Μελέτη στοιχείων για την Εκπαίδευση και τους Εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες.* Από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/01/meleti-kemete-olme40112.pdf

ΟΛΜΕ. (2012). *Σχετικά με τα ερωτηματολόγια του Υπ. Παιδείας για την αξιολόγηση.* Από: http://www.alfavita.gr/arthra/να-μη-συμπληρώσει-κανείς-το-ερωτηματολόγιο-για-την-αξιολόγηση

ΟΛΜΕ. (2013a). *Οι επιπτώσεις της πολιτικής των μνημονίων στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση.*
Από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2013/03/mnim080313.pdf

ΟΛΜΕ. (2013b). *Επιστολή προς τα μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Οι σημαντικότερες επιπτώσεις της πολιτικής των μνημονίων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=567&paged=4

ΟΛΜΕ. (2014a). *Υπόμνημα ΟΛΜΕ για τα επείγοντα προβλήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.* Από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=567&paged=3

ΟΛΜΕ. (2014b). *Ανακοίνωση για αξιολόγηση. (Απολογισμός - Εκτιμήσεις).* Από: http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=7613

ΟΟΣΑ. (1995). *Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΟΟΣΑ.

ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.* Αθήνα: ΟΟΣΑ.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής.* Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α., Καλούρη, Ο., & Λαγός, Δ. (2006). Στάσεις και Απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνέδριο: «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»,* (σσ. 2 -10). Ιωάννινα, 12 - 14 Μαΐου 2006.

Παναγόπουλος, Α. (2013a). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα Εκπαιδευτικά,* 105 - 106, 189 - 205.

Παναγόπουλος, Α. (2013b). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά,* 107 - 108, 163 - 174.

Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37 - 64.

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία,* 72, 15 - 33.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης Γ. (2014). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (Τομ. Β).* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., & Τσιάκκιρος, Α. (2014). Το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (Τομ. Β).* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Σαββίδης, Γ. (2014). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, (επιμ.). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών (Τομ. Β).* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.* Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΚΠΑ

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σολομών Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998.* Από: http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html

Τζήκας Δ. & Φασφαλής Ν. (2009) Η εποπτεία και η διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα - Μικρό ιστορικό του θεσμού των Επιθεωρητών. *Ρόπτρο,* 25, 22-27.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο: Σαματάς, Μ., Δαφέρμος, Μ. & Χιωτάκης, Σ. (επιμ.). *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα Θέματα και Προκλήσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Τσοπάνογλου Α. (2012). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα,* Αθήνα: Θεμέλιο.

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2014). Δελτίο Τύπου, 31-01-15. Διευκρινίσεις για τις εξεταστικές διαδικασίες του λυκείου κατά το τρέχον σχολικό έτος. Από: http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy/12856-31-01-15-διευκρινίσεις-για-τις-εξεταστικές-διαδικασίες-του-λυκείου-κατά-το-τρέχον-σχολικό-έτος

Φλουρής, Γ. Σ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης

Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής.* (Κ. Χατζηδήμου & Ράλλη Ι., μετάφ.) Αθήνα: Κέδρος - Ράππα.

Φράγκος, Χ. (1983). Από τον επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Στο *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.* σελ. 256. Αθήνα, 26 - 29 Μαΐου 1983.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2005). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Θεσπρωτίας.* Διπλωματική Διατριβή Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ε.Α.Π. , Πάτρα.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την*

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο: Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΝΟΜΟΙ - ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ - ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Ν.1304/1982. *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 144/τ. Α/7-12-1982.

ΠΔ 214 /1984. *Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων.* ΦΕΚ 77/τ.Α/29-5-1984.

Ν.1566/1985. *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/τ.Α/ 30-9-1985.

Ν.2043/1992. *Εποπτεία και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 79/τ.Α/ 19-05-1992.

ΠΔ 320/1993. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* ΦΕΚ 138/τ.Α/25-8-1993.

Ν. 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 188/τ.Α/ 23-9-1997.

Υ.Α. Δ2/1938. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.* 26-2-1998.

ΠΔ 140/1998. *Όροι και διαδικασίες της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακή εξέλιξη αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.* ΦΕΚ/107/τ.Α/8-5-1998.

Ν. 2640/1998. *Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 206/τ.Α/3-9-1998.

Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 24/τ.Α/13-2-2002.

Ν. 4024 / 2011. *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο − βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012−2015.* ΦΕΚ 226/τ.Α/27-10-2011.

Υ.Α. Γ1 / 37100. *Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*. 31-03-2010.

Υ.Α. Γ1 / 14841. *Προετοιμασία - δράσεις γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου - Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων.* 13-12-2012.

Ν. 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* ΦΕΚ 193/τ.Α/17-9-2013.

ΠΔ. 152/2013. *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* ΦΕΚ 240/τ.Α/5-11-2013.

Υ.Α. Γ1 / 190089. *Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013 - 14- Διαδικασίες.* 10-12-2013.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

MASTER IN PUBLIC ADMINISTRATION – MPA

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,
Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, με θέμα:

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.
Στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας και της Θράκης απέναντι στην αξιολόγηση»

στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, θα επιθυμούσα τη συνεργασία και βοήθειά σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά στα πλαίσια ερευνητικής εργασίας.

Η παρούσα έρευνα για να υλοποιηθεί εξαρτάται άμεσα από τη δική σας ανταπόκριση και συνεργασία.

Παρακαλώ αφού διαβάσετε προσεκτικά το ερωτηματολόγιο, σημειώστε στην κλίμακα 1 - 5 την απάντηση που σας εκφράζει.

Σας ευχαριστώ, εκ των προτέρων, θερμά για τη συμμετοχή σας και για το χρόνο που θα αφιερώσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση

Κυριαζίδης Δημήτρης

Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02

3ο Γενικό Λύκειο Δράμας

Ι. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ☐ **ΓΥΝΑΙΚΑ** ☐

ΗΛΙΚΙΑ: 26 - 35 ☐ **36 - 45** ☐ **46 - 55** ☐ **56+** ☐

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ: ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ☐ **ΑΣΕΠ** ☐

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: ΕΩΣ 10 ☐ **11 - 20** ☐ **21 +** ☐

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΕ ☐ **(Παρακαλώ συμπληρώστε)**

ΕΙΣΤΕ ΚΑΤΟΧΟΣ : ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ: ΝΑΙ ☐ **ΟΧΙ** ☐

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ: ΝΑΙ ☐ **ΟΧΙ** ☐

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ: ΝΑΙ ☐ **ΟΧΙ** ☐

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ: ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΩΣ 10.000 ☐

ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ 10.000 -50.000 ☐

ΑΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΝΩ ΤΩΝ 50.000 ☐

ΙΙ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας σας με βάση την κλίμακα:
1 = Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;					
Β1. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θετικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία					
β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης					
δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης					
ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό					

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας σας με βάση την κλίμακα: 1 = Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ					
στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους					
ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ εντοπίζοντας τις αδυναμίες τους στην πράξη					
η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του					
θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.					
ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής					
Β2. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω επικριτικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους					
β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς					
γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης					
δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)					
ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει					
στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση					
ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων					
η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης					
θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών					
ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό					
ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών					
Β3. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει οι παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης					
β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής					

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με βάση την κλίμακα: 1 = Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ					
γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης					
δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος					
ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης					
στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας					
ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων					
η. Οι Μαθητές					
θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου					
ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης					
ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών					

Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Η επιστημονική του κατάρτιση					
β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης					
γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο					
δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του					
ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου					
στ. Η συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών					
ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα					
η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα					
Γ2. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι θα έπρεπε να συνεκτιμώνται και οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου					
β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης					
γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών					
δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού					
ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει					
Γ3. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους / τεχνικές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Παρατήρηση στην τάξη					
β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)					
γ. Συνέντευξη					
δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του					
ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή					
στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο					
ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ					

Για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις επιλέξτε το βαθμό συμφωνίας σας με βάση την κλίμακα: 1 = Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5=Πάρα πολύ					
η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)					

Γ4. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)					
β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)					
γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)					
δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης					
ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)					
Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός					
β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων					
γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου					
δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος					
ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής					
στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης					
ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους					
η. Κάθε ενδιαφερόμενος					
Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ. προαγωγή)					
γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών					
δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας					
ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί					
στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς					
ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς					

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

Βασικά Στατιστικά Μέτρα

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	97	39,9	39,9	39,9
	Γυναίκα	146	60,1	60,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26-35	19	7,8	7,8	7,8
	36-45	86	35,4	35,4	43,2
	46-55	109	44,9	44,9	88,1
	56+	29	11,9	11,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Επετηρίδα	143	58,8	58,8	58,8
	ΑΣΕΠ	100	41,2	41,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 10	63	25,9	25,9	25,9
	11-20	112	46,1	46,1	72,0
	21+	68	28,0	28,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θεολόγων	10	4,1	4,1	4,1
	Φιλολόγων	61	25,1	25,1	29,2
	Μαθηματικών	31	12,8	12,8	42,0
	Φυσικών Επιστημών	37	15,2	15,2	57,2

	Γαλλικών	4	1,6	1,6	58,8
	Αγγλικών	13	5,3	5,3	64,2
	Γερμανικών	9	3,7	3,7	67,9
	Καλλιτεχνικών	1	,4	,4	68,3
	Οικονομολόγων	4	1,6	1,6	70,0
	Κοινωνιολόγων	4	1,6	1,6	71,6
	Φυσικής Αγωγής	8	3,3	3,3	74,9
	Μηχανικών	3	1,2	1,2	76,1
	Νομικών	5	2,1	2,1	78,2
	Γεωπόνων	2	,8	,8	79,0
	Οικιακής Οικονομίας	1	,4	,4	79,4
	Μουσικής	1	,4	,4	79,8
	ΑΣΕΤΕΜ	7	2,9	2,9	82,7
	Λογιστικής	6	2,5	2,5	85,2
	Πληροφορικής ΑΕΙ	23	9,5	9,5	94,7
	Πληροφορικής ΤΕΙ	11	4,5	4,5	99,2
	Νοσηλευτών	1	,4	,4	99,6
	Φυσικοθεραπευτών	1	,4	,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΕΙ-ΤΕΙ	140	57,6	57,6	57,6
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	91	37,4	37,4	95,1
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	12	4,9	4,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ημιαστική Περιοχή	44	18,1	18,1	18,1
	Αστική έως 50.000	74	30,5	30,5	48,6
	Αστική άνω των 50.000	125	51,4	51,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	3,7	3,7	3,7
	Λίγο	38	15,6	15,6	19,3
	Αρκετά	79	32,5	32,5	51,9
	Πολύ	71	29,2	29,2	81,1
	Πάρα πολύ	46	18,9	18,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θετικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης;

Β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	21	8,6	8,6	8,6
	Λίγο	43	17,7	17,7	26,3
	Αρκετά	90	37,0	37,0	63,4
	Πολύ	60	24,7	24,7	88,1
	Πάρα πολύ	29	11,9	11,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	21	8,6	8,6	8,6
	Λίγο	45	18,5	18,5	27,2
	Αρκετά	75	30,9	30,9	58,0
	Πολύ	81	33,3	33,3	91,4
	Πάρα πολύ	21	8,6	8,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	46	18,9	18,9	18,9
	Λίγο	53	21,8	21,8	40,7
	Αρκετά	67	27,6	27,6	68,3
	Πολύ	55	22,6	22,6	90,9
	Πάρα πολύ	22	9,1	9,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	46	18,9	18,9	18,9
	Λίγο	87	35,8	35,8	54,7
	Αρκετά	69	28,4	28,4	83,1
	Πολύ	33	13,6	13,6	96,7
	Πάρα πολύ	8	3,3	3,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	42	17,3	17,3	17,3
	Λίγο	40	16,5	16,5	33,7
	Αρκετά	75	30,9	30,9	64,6
	Πολύ	61	25,1	25,1	89,7
	Πάρα πολύ	25	10,3	10,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	71	29,2	29,2	29,2
	Λίγο	74	30,5	30,5	59,7
	Αρκετά	55	22,6	22,6	82,3
	Πολύ	36	14,8	14,8	97,1
	Πάρα πολύ	7	2,9	2,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	17,7	17,7	17,7
	Λίγο	53	21,8	21,8	39,5
	Αρκετά	81	33,3	33,3	72,8
	Πολύ	50	20,6	20,6	93,4
	Πάρα πολύ	16	6,6	6,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	71	29,2	29,2	29,2
	Λίγο	73	30,0	30,0	59,3
	Αρκετά	45	18,5	18,5	77,8
	Πολύ	36	14,8	14,8	92,6
	Πάρα πολύ	18	7,4	7,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	14,8	14,8	14,8
	Λίγο	57	23,5	23,5	38,3
	Αρκετά	64	26,3	26,3	64,6
	Πολύ	60	24,7	24,7	89,3
	Πάρα πολύ	26	10,7	10,7	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	48	19,8	19,8	19,8
	Λίγο	63	25,9	25,9	45,7
	Αρκετά	71	29,2	29,2	74,9
	Πολύ	42	17,3	17,3	92,2
	Πάρα πολύ	19	7,8	7,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω επικριτικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης;

Β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	17,7	17,7	17,7
	Λίγο	85	35,0	35,0	52,7
	Αρκετά	47	19,3	19,3	72,0
	Πολύ	51	21,0	21,0	93,0
	Πάρα πολύ	17	7,0	7,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	13,2	13,2	13,2
	Λίγο	58	23,9	23,9	37,0
	Αρκετά	56	23,0	23,0	60,1
	Πολύ	59	24,3	24,3	84,4
	Πάρα πολύ	38	15,6	15,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	51	21,0	21,0	21,0
	Λίγο	48	19,8	19,8	40,7
	Αρκετά	36	14,8	14,8	55,6
	Πολύ	54	22,2	22,2	77,8
	Πάρα πολύ	54	22,2	22,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	3,7	3,7	3,7
	Λίγο	27	11,1	11,1	14,8
	Αρκετά	46	18,9	18,9	33,7
	Πολύ	58	23,9	23,9	57,6
	Πάρα πολύ	103	42,4	42,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	10,7	10,7	10,7
	Λίγο	52	21,4	21,4	32,1
	Αρκετά	63	25,9	25,9	58,0
	Πολύ	69	28,4	28,4	86,4
	Πάρα πολύ	33	13,6	13,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	33	13,6	13,6	13,6
	Λίγο	65	26,7	26,7	40,3
	Αρκετά	77	31,7	31,7	72,0
	Πολύ	48	19,8	19,8	91,8
	Πάρα πολύ	20	8,2	8,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	5,8	5,8	5,8
	Καθόλου	32	13,2	13,2	18,9
	Αρκετά	51	21,0	21,0	39,9
	Πολύ	63	25,9	25,9	65,8
	Πάρα πολύ	83	34,2	34,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	32	13,2	13,2	16,0
	Αρκετά	66	27,2	27,2	43,2
	Πολύ	74	30,5	30,5	73,7
	Πάρα πολύ	64	26,3	26,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,1	2,1	2,1
	Λίγο	21	8,6	8,6	10,7
	Αρκετά	59	24,3	24,3	35,0
	Πολύ	80	32,9	32,9	67,9
	Πάρα πολύ	78	32,1	32,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	27	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	41	16,9	16,9	28,0
	Αρκετά	56	23,0	23,0	51,0
	Πολύ	68	28,0	28,0	79,0
	Πάρα πολύ	51	21,0	21,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	40	16,5	16,5	21,8
	Αρκετά	52	21,4	21,4	43,2
	Πολύ	85	35,0	35,0	78,2
	Πάρα πολύ	53	21,8	21,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει οι παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

Β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	42	17,3	17,3	17,3
	Λίγο	18	7,4	7,4	24,7
	Αρκετά	48	19,8	19,8	44,4
	Πολύ	76	31,3	31,3	75,7
	Πάρα πολύ	59	24,3	24,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	148	60,9	60,9	60,9
	Λίγο	75	30,9	30,9	91,8
	Αρκετά	15	6,2	6,2	97,9
	Πολύ	4	1,6	1,6	99,6
	Πάρα πολύ	1	,4	,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	50	20,6	20,6	20,6
	Λίγο	75	30,9	30,9	51,4
	Αρκετά	72	29,6	29,6	81,1
	Πολύ	36	14,8	14,8	95,9
	Πάρα πολύ	10	4,1	4,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	12,8	12,8	12,8
	Λίγο	43	17,7	17,7	30,5
	Αρκετά	73	30,0	30,0	60,5
	Πολύ	62	25,5	25,5	86,0
	Πάρα πολύ	34	14,0	14,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	114	46,9	46,9	46,9
	Λίγο	85	35,0	35,0	81,9
	Αρκετά	34	14,0	14,0	95,9
	Πολύ	8	3,3	3,3	99,2
	Πάρα πολύ	2	,8	,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	30	12,3	12,3	12,3
	Λίγο	51	21,0	21,0	33,3
	Αρκετά	79	32,5	32,5	65,8
	Πολύ	57	23,5	23,5	89,3
	Πάρα πολύ	26	10,7	10,7	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	47	19,3	19,3	19,3
	Λίγο	60	24,7	24,7	44,0
	Αρκετά	62	25,5	25,5	69,5
	Πολύ	52	21,4	21,4	90,9
	Πάρα πολύ	22	9,1	9,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.η. Οι Μαθητές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	26,3	26,3	26,3
	Λίγο	57	23,5	23,5	49,8
	Αρκετά	51	21,0	21,0	70,8
	Πολύ	46	18,9	18,9	89,7
	Πάρα πολύ	25	10,3	10,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	96	39,5	39,5	39,5
	Λίγο	67	27,6	27,6	67,1
	Αρκετά	52	21,4	21,4	88,5
	Πολύ	20	8,2	8,2	96,7
	Πάρα πολύ	8	3,3	3,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	196	80,7	80,7	80,7
	Λίγο	35	14,4	14,4	95,1
	Αρκετά	10	4,1	4,1	99,2
	Πάρα πολύ	2	,8	,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Β3.ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	193	79,4	79,4	79,4
	Λίγο	37	15,2	15,2	94,7
	Αρκετά	10	4,1	4,1	98,8
	Πολύ	2	,8	,8	99,6
	Πάρα πολύ	1	,4	,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

Γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	15	6,2	6,2	7,4
	Αρκετά	70	28,8	28,8	36,2
	Πολύ	86	35,4	35,4	71,6
	Πάρα πολύ	69	28,4	28,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	1,6	1,6	1,6
	Λίγο	10	4,1	4,1	5,8
	Αρκετά	41	16,9	16,9	22,6
	Πολύ	95	39,1	39,1	61,7
	Πάρα πολύ	93	38,3	38,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	7,0	7,0	7,0
	Λίγο	67	27,6	27,6	34,6
	Αρκετά	77	31,7	31,7	66,3
	Πολύ	61	25,1	25,1	91,4
	Πάρα πολύ	21	8,6	8,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	24	9,9	9,9	13,2
	Αρκετά	72	29,6	29,6	42,8
	Πολύ	90	37,0	37,0	79,8
	Πάρα πολύ	49	20,2	20,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	4,9	4,9	4,9
	Λίγο	33	13,6	13,6	18,5
	Αρκετά	92	37,9	37,9	56,4
	Πολύ	77	31,7	31,7	88,1
	Πάρα πολύ	29	11,9	11,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	18	7,4	7,4	7,4
	Λίγο	45	18,5	18,5	25,9
	Αρκετά	78	32,1	32,1	58,0
	Πολύ	68	28,0	28,0	86,0
	Πάρα πολύ	34	14,0	14,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ1.η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	,8	,8	,8
	Λίγο	9	3,7	3,7	4,5
	Αρκετά	30	12,3	12,3	16,9
	Πολύ	100	41,2	41,2	58,0
	Πάρα πολύ	102	42,0	42,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ2. Σε ποιον βαθμό νομίζετε ότι θα έπρεπε να συνεκτιμώνται και οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

Γ2.α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	15	6,2	6,2	7,4
	Αρκετά	37	15,2	15,2	22,6
	Πολύ	95	39,1	39,1	61,7
	Πάρα πολύ	93	38,3	38,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ2.β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	3,7	3,7	3,7
	Λίγο	15	6,2	6,2	9,9
	Αρκετά	34	14,0	14,0	23,9
	Πολύ	74	30,5	30,5	54,3
	Πάρα πολύ	111	45,7	45,7	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ2.γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	28	11,5	11,5	11,5
	Λίγο	27	11,1	11,1	22,6
	Αρκετά	47	19,3	19,3	42,0
	Πολύ	57	23,5	23,5	65,4
	Πάρα πολύ	84	34,6	34,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ2.δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	6,2	6,2	6,2
	Λίγο	34	14,0	14,0	20,2
	Αρκετά	51	21,0	21,0	41,2
	Πολύ	79	32,5	32,5	73,7
	Πάρα πολύ	64	26,3	26,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ2.ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	4,1	4,1	4,1
	Λίγο	7	2,9	2,9	7,0
	Αρκετά	41	16,9	16,9	23,9
	Πολύ	78	32,1	32,1	56,0
	Πάρα πολύ	107	44,0	44,0	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους / τεχνικές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

Γ3.α. Παρατήρηση στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	25	10,3	10,3	10,3
	Λίγο	39	16,0	16,0	26,3
	Αρκετά	86	35,4	35,4	61,7
	Πολύ	80	32,9	32,9	94,7
	Πάρα πολύ	13	5,3	5,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	5,3	5,3	5,3
	Λίγο	43	17,7	17,7	23,0
	Αρκετά	86	35,4	35,4	58,4
	Πολύ	79	32,5	32,5	90,9
	Πάρα πολύ	22	9,1	9,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.γ. Συνέντευξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	13,2	13,2	13,2
	Λίγο	64	26,3	26,3	39,5
	Αρκετά	83	34,2	34,2	73,7
	Πολύ	53	21,8	21,8	95,5
	Πάρα πολύ	11	4,5	4,5	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	41	16,9	16,9	16,9
	Λίγο	49	20,2	20,2	37,0
	Αρκετά	74	30,5	30,5	67,5
	Πολύ	44	18,1	18,1	85,6
	Πάρα πολύ	35	14,4	14,4	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	68	28,0	28,0	36,2
	Αρκετά	92	37,9	37,9	74,1
	Πολύ	49	20,2	20,2	94,2
	Πάρα πολύ	14	5,8	5,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	35	14,4	14,4	14,4
	Λίγο	57	23,5	23,5	37,9
	Αρκετά	85	35,0	35,0	72,8
	Πολύ	54	22,2	22,2	95,1
	Πάρα πολύ	12	4,9	4,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ3.ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	71	29,2	29,2	29,2
	Λίγο	85	35,0	35,0	64,2
	Αρκετά	62	25,5	25,5	89,7
	Πολύ	17	7,0	7,0	96,7
	Πάρα πολύ	8	3,3	3,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ4. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του;

Γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	74	30,5	30,5	30,5
	Λίγο	79	32,5	32,5	63,0
	Αρκετά	52	21,4	21,4	84,4
	Πολύ	27	11,1	11,1	95,5
	Πάρα πολύ	11	4,5	4,5	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	28	11,5	11,5	11,5
	Λίγο	72	29,6	29,6	41,2
	Αρκετά	83	34,2	34,2	75,3
	Πολύ	45	18,5	18,5	93,8
	Πάρα πολύ	15	6,2	6,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	20	8,2	8,2	8,2
	Λίγο	52	21,4	21,4	29,6
	Αρκετά	90	37,0	37,0	66,7
	Πολύ	60	24,7	24,7	91,4
	Πάρα πολύ	21	8,6	8,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	42	17,3	17,3	17,3
	Λίγο	78	32,1	32,1	49,4
	Αρκετά	69	28,4	28,4	77,8
	Πολύ	39	16,0	16,0	93,8
	Πάρα πολύ	15	6,2	6,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	29	11,9	11,9	11,9
	Λίγο	61	25,1	25,1	37,0
	Αρκετά	89	36,6	36,6	73,7
	Πολύ	45	18,5	18,5	92,2
	Πάρα πολύ	19	7,8	7,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οι παρακάτω;

Δ.α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	,8	,8	,8
	Λίγο	3	1,2	1,2	2,1
	Αρκετά	19	7,8	7,8	9,9
	Πολύ	53	21,8	21,8	31,7
	Πάρα πολύ	166	68,3	68,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	66	27,2	27,2	27,2
	Λίγο	51	21,0	21,0	48,1
	Αρκετά	67	27,6	27,6	75,7
	Πολύ	38	15,6	15,6	91,4
	Πάρα πολύ	21	8,6	8,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	25	10,3	10,3	10,3
	Λίγο	39	16,0	16,0	26,3
	Αρκετά	69	28,4	28,4	54,7
	Πολύ	51	21,0	21,0	75,7
	Πάρα πολύ	59	24,3	24,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	21	8,6	8,6	8,6
	Λίγο	39	16,0	16,0	24,7
	Αρκετά	63	25,9	25,9	50,6
	Πολύ	61	25,1	25,1	75,7
	Πάρα πολύ	59	24,3	24,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	85	35,0	35,0	35,0
	Λίγο	68	28,0	28,0	63,0
	Αρκετά	46	18,9	18,9	81,9
	Πολύ	20	8,2	8,2	90,1
	Πάρα πολύ	24	9,9	9,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	68	28,0	28,0	28,0
	Λίγο	66	27,2	27,2	55,1
	Αρκετά	56	23,0	23,0	78,2
	Πολύ	26	10,7	10,7	88,9
	Πάρα πολύ	27	11,1	11,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	123	50,6	50,6	50,6
	Λίγο	48	19,8	19,8	70,4
	Αρκετά	44	18,1	18,1	88,5
	Πολύ	18	7,4	7,4	95,9
	Πάρα πολύ	10	4,1	4,1	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Δ.η. Κάθε ενδιαφερόμενος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	180	74,1	74,1	74,1
	Λίγο	27	11,1	11,1	85,2
	Αρκετά	18	7,4	7,4	92,6
	Πολύ	7	2,9	2,9	95,5
	Πάρα πολύ	11	4,5	4,5	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε. Σε ποιον βαθμό, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους παρακάτω τρόπους;

Ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	113	46,5	46,5	46,5
	Λίγο	55	22,6	22,6	69,1
	Αρκετά	37	15,2	15,2	84,4
	Πολύ	22	9,1	9,1	93,4
	Πάρα πολύ	16	6,6	6,6	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	55	22,6	22,6	22,6
	Λίγο	42	17,3	17,3	39,9
	Αρκετά	67	27,6	27,6	67,5
	Πολύ	50	20,6	20,6	88,1
	Πάρα πολύ	29	11,9	11,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	26,3	26,3	26,3
	Λίγο	53	21,8	21,8	48,1
	Αρκετά	63	25,9	25,9	74,1
	Πολύ	40	16,5	16,5	90,5
	Πάρα πολύ	23	9,5	9,5	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	7,0	7,0	7,0
	Λίγο	23	9,5	9,5	16,5
	Αρκετά	51	21,0	21,0	37,4
	Πολύ	76	31,3	31,3	68,7
	Πάρα πολύ	76	31,3	31,3	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	13	5,3	5,3	8,6
	Αρκετά	38	15,6	15,6	24,3
	Πολύ	84	34,6	34,6	58,8
	Πάρα πολύ	100	41,2	41,2	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	170	70,0	70,0	70,0
	Λίγο	43	17,7	17,7	87,7
	Αρκετά	16	6,6	6,6	94,2
	Πολύ	7	2,9	2,9	97,1
	Πάρα πολύ	7	2,9	2,9	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

Ε.ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	52	21,4	21,4	21,4
	Λίγο	46	18,9	18,9	40,3
	Αρκετά	55	22,6	22,6	63,0
	Πολύ	42	17,3	17,3	80,2
	Πάρα πολύ	48	19,8	19,8	100,0
	Total	243	100,0	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:

Συντελεστές συσχέτισης

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής Α1 και μεταβλητών της Β1

Correlations

			Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής
Spearman's rho	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	1,000	,817**	,732**	,684**	,524**	,664**	,561**	,568**	,614**	,581**	,504**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	Correlation Coefficient	,817**	1,000	,773**	,684**	,596**	,611**	,627**	,612**	,600**	,628**	,483**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,732**	,773**	1,000	,696**	,531**	,656**	,590**	,594**	,584**	,716**	,465**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,684**	,684**	,696**	1,000	,572**	,666**	,584**	,560**	,590**	,636**	,492**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,524**	,596**	,531**	,572**	1,000	,587**	,585**	,508**	,507**	,441**	,366**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	Correlation Coefficient	,664**	,611**	,656**	,666**	,587**	1,000	,638**	,586**	,636**	,648**	,452**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	Correlation Coefficient	,561**	,627**	,590**	,584**	,585**	,638**	1,000	,637**	,578**	,510**	,459**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	Correlation Coefficient	,568**	,612**	,594**	,560**	,508**	,586**	,637**	1,000	,569**	,527**	,434**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	Correlation Coefficient	,614**	,600**	,584**	,590**	,507**	,636**	,578**	,569**	1,000	,644**	,458**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.	Correlation Coefficient	,581**	,628**	,716**	,636**	,441**	,648**	,510**	,527**	,644**	1,000	,461**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής	Correlation Coefficient	,504**	,483**	,465**	,492**	,366**	,452**	,459**	,434**	,458**	,461**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής Α1 και μεταβλητών Β2

Correlations

			Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ.)	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	β2.κα. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών
Spearman's rho	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	1,000	-,573**	-,334**	-,532**	-,303**	-,221**	-,549**	-,424**	-,377**	-,281**	-,465**	-,314**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου	Correlation Coefficient	-,573**	1,000	,447**	,664**	,501**	,388**	,519**	,539**	,545**	,468**	,665**	,481**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	-,334**	,447**	1,000	,537**	,347**	,349**	,316**	,456**	,330**	,418**	,484**	,502**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της	Correlation Coefficient	-,532**	,664**	,537**	1,000	,568**	,501**	,474**	,637**	,570**	,546**	,733**	,576**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα,	Correlation Coefficient	-,303**	,501**	,347**	,568**	1,000	,336**	,373**	,617**	,558**	,494**	,526**	,460**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	Correlation Coefficient	-,221**	,388**	,349**	,501**	,336**	1,000	,225**	,406**	,278**	,452**	,486**	,536**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	Correlation Coefficient	-,549**	,519**	,316**	,474**	,373**	,225**	1,000	,453**	,390**	,318**	,451**	,327**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	Correlation Coefficient	-,424**	,539**	,456**	,637**	,617**	,406**	,453**	1,000	,649**	,557**	,635**	,538**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	Correlation Coefficient	-,377**	,545**	,330**	,570**	,558**	,278**	,390**	,649**	1,000	,526**	,607**	,468**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,281**	,468**	,418**	,546**	,494**	,452**	,318**	,557**	,526**	1,000	,691**	,564**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	Correlation Coefficient	-,465**	,665**	,484**	,733**	,526**	,486**	,451**	,635**	,607**	,691**	1,000	,615**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.κα. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,314**	,481**	,502**	,576**	,460**	,536**	,327**	,538**	,468**	,564**	,615**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητής Α1

Correlations

			ΦΥΛΟ	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,040
		Sig. (2-tailed)		,538
		N	243	243
	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	-,040	1,000
		Sig. (2-tailed)	,538	
		N	243	243

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Β1

Correlations

			ΦΥΛΟ	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. [Επιλέξτε:]	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής [Επιλέξτε:]
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,078	,065	-,050	-,054	-,077	-,129*	-,026	-,115	-,001	-,083
		Sig. (2-tailed)		,227	,316	,435	,403	,230	,045	,687	,074	,982	,196
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	Correlation Coefficient	-,078	1,000	,773**	,684**	,596**	,611**	,627**	,612**	,600**	,628**	,483**
		Sig. (2-tailed)	,227		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,065	,773**	1,000	,696**	,531**	,656**	,590**	,594**	,584**	,716**	,465**
		Sig. (2-tailed)	,316	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,050	,684**	,696**	1,000	,572**	,666**	,584**	,560**	,590**	,636**	,492**
		Sig. (2-tailed)	,435	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,054	,596**	,531**	,572**	1,000	,587**	,585**	,508**	,507**	,441**	,366**
		Sig. (2-tailed)	,403	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	Correlation Coefficient	-,077	,611**	,656**	,666**	,587**	1,000	,638**	,586**	,636**	,648**	,452**
		Sig. (2-tailed)	,230	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	Correlation Coefficient	-,129*	,627**	,590**	,584**	,585**	,638**	1,000	,637**	,578**	,510**	,459**
		Sig. (2-tailed)	,045	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	Correlation Coefficient	-,026	,612**	,594**	,560**	,508**	,586**	,637**	1,000	,569**	,527**	,434**
		Sig. (2-tailed)	,687	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	Correlation Coefficient	-,115	,600**	,584**	,590**	,507**	,636**	,578**	,569**	1,000	,644**	,458**
		Sig. (2-tailed)	,074	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	-,001	,628**	,716**	,636**	,441**	,648**	,510**	,527**	,644**	1,000	,461**
		Sig. (2-tailed)	,982	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	-,083	,483**	,465**	,492**	,366**	,452**	,459**	,434**	,458**	,461**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,196	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Β2

Correlations

			ΦΥΛΟ	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	,007	-,097	,042	,097	,049	,011	,177**	,032	,074	,014	,067
		Sig. (2-tailed)		,911	,130	,511	,131	,449	,869	,006	,615	,250	,824	,298
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους	Correlation Coefficient	,007	1,000	,447**	,664**	,501**	,388**	,519**	,539**	,545**	,468**	,665**	,481**
		Sig. (2-tailed)	,911		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	-,097	,447**	1,000	,537**	,347**	,349**	,316**	,456**	,330**	,418**	,484**	,502**
		Sig. (2-tailed)	,130	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,042	,664**	,537**	1,000	,568**	,501**	,474**	,637**	,570**	,546**	,733**	,576**
		Sig. (2-tailed)	,511	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)	Correlation Coefficient	,097	,501**	,347**	,568**	1,000	,336**	,373**	,617**	,558**	,494**	,526**	,460**
		Sig. (2-tailed)	,131	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	Correlation Coefficient	,049	,388**	,349**	,501**	,336**	1,000	,225**	,406**	,278**	,452**	,486**	,536**
		Sig. (2-tailed)	,449	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	Correlation Coefficient	,011	,519**	,316**	,474**	,373**	,225**	1,000	,453**	,390**	,318**	,451**	,327**
		Sig. (2-tailed)	,869	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	Correlation Coefficient	,177**	,539**	,456**	,637**	,617**	,406**	,453**	1,000	,649**	,557**	,635**	,538**
		Sig. (2-tailed)	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	Correlation Coefficient	,032	,545**	,330**	,570**	,558**	,278**	,390**	,649**	1,000	,526**	,607**	,468**
		Sig. (2-tailed)	,615	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,074	,468**	,418**	,546**	,494**	,452**	,318**	,557**	,526**	1,000	,691**	,564**
		Sig. (2-tailed)	,250	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	Correlation Coefficient	,014	,665**	,484**	,733**	,526**	,486**	,451**	,635**	,607**	,691**	1,000	,615**
		Sig. (2-tailed)	,824	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,067	,481**	,502**	,576**	,460**	,536**	,327**	,538**	,468**	,564**	,615**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,298	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Β3

Correlations

			ΦΥΛΟ	β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης	β3.β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	β3.γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	β3.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	β3.ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	β3.στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	β3.ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	β3.η. Οι Μαθητές	β3.θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου	β3.ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	β3.ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,055	,005	-,134*	-,036	-,041	-,112	-,064	,094	-,010	-,110	-,121
		Sig. (2-tailed)		,397	,937	,037	,573	,530	,081	,323	,146	,878	,086	,059
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης	Correlation Coefficient	-,055	1,000	,020	,156*	,097	-,019	-,022	-,087	,154*	,096	-,061	-,089
		Sig. (2-tailed)	,397		,760	,015	,131	,770	,728	,174	,016	,135	,346	,167
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	Correlation Coefficient	,005	,020	1,000	,296**	,131*	,562**	,143*	,126*	,144*	,217**	,291**	,200**
		Sig. (2-tailed)	,937	,760		,000	,041	,000	,026	,050	,025	,001	,000	,002
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	Correlation Coefficient	-,134*	,156*	,296**	1,000	,501**	,461**	,228**	-,003	,107	,131*	,115	,124
		Sig. (2-tailed)	,037	,015	,000		,000	,000	,000	,960	,096	,042	,074	,054
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	Correlation Coefficient	-,036	,097	,131*	,501**	1,000	,353**	,510**	,101	,077	,103	,021	,103
		Sig. (2-tailed)	,573	,131	,041	,000		,000	,000	,115	,231	,109	,740	,111
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,041	-,019	,562**	,461**	,353**	1,000	,340**	,155*	,101	,226**	,322**	,279**
		Sig. (2-tailed)	,530	,770	,000	,000	,000		,000	,016	,118	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	Correlation Coefficient	-,112	-,022	,143*	,228**	,510**	,340**	1,000	,418**	,057	,170**	,185**	,135*
		Sig. (2-tailed)	,081	,728	,026	,000	,000	,000		,000	,376	,008	,004	,035
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Correlation Coefficient	-,064	-,087	,126*	-,003	,101	,155*	,418**	1,000	,344**	,440**	,341**	,256**
		Sig. (2-tailed)	,323	,174	,050	,960	,115	,016	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.η. Οι Μαθητές	Correlation Coefficient	,094	,154*	,144*	,107	,077	,101	,057	,344**	1,000	,637**	,223**	,083
		Sig. (2-tailed)	,146	,016	,025	,096	,231	,118	,376	,000		,000	,000	,198
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου	Correlation Coefficient	-,010	,096	,217**	,131*	,103	,226**	,170**	,440**	,637**	1,000	,493**	,194**
		Sig. (2-tailed)	,878	,135	,001	,042	,109	,000	,008	,000	,000		,000	,002
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	Correlation Coefficient	-,110	-,061	,291**	,115	,021	,322**	,185**	,341**	,223**	,493**	1,000	,370**
		Sig. (2-tailed)	,086	,346	,000	,074	,740	,000	,004	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,121	-,089	,200**	,124	,103	,279**	,135*	,256**	,083	,194**	,370**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,059	,167	,002	,054	,111	,000	,035	,000	,198	,002	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Γ1

Correlations

			ΦΥΛΟ	γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση	γ1.β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	γ1.γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο	γ1.δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του	γ1.ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου	γ1.στ. Η συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών	γ1.ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα	γ1.η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	,074	,037	-,043	-,072	-,124	-,111	-,056	-,071
		Sig. (2-tailed)		,254	,565	,507	,262	,053	,084	,387	,272
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση	Correlation Coefficient	,074	1,000	,489**	,300**	,311**	,346**	,294**	,379**	,434**
		Sig. (2-tailed)	,254		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	Correlation Coefficient	,037	,489**	1,000	,375**	,468**	,396**	,465**	,506**	,461**
		Sig. (2-tailed)	,565	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο	Correlation Coefficient	-,043	,300**	,375**	1,000	,418**	,538**	,426**	,423**	,306**
		Sig. (2-tailed)	,507	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του	Correlation Coefficient	-,072	,311**	,468**	,418**	1,000	,645**	,547**	,494**	,433**
		Sig. (2-tailed)	,262	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου	Correlation Coefficient	-,124	,346**	,396**	,538**	,645**	1,000	,660**	,583**	,458**
		Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.στ. Η συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών	Correlation Coefficient	-,111	,294**	,465**	,426**	,547**	,660**	1,000	,605**	,454**
		Sig. (2-tailed)	,084	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα	Correlation Coefficient	-,056	,379**	,506**	,423**	,494**	,583**	,605**	1,000	,518**
		Sig. (2-tailed)	,387	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα	Correlation Coefficient	-,071	,434**	,461**	,306**	,433**	,458**	,454**	,518**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,272	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Γ2

Correlations

			ΦΥΛΟ	γ2.α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	γ2.β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης	γ2.γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών	γ2.δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	γ2.ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	,129*	,078	-,041	,068	,073
		Sig. (2-tailed)		,045	,224	,521	,291	,260
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Correlation Coefficient	,129*	1,000	,621**	,516**	,494**	,605**
		Sig. (2-tailed)	,045		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης	Correlation Coefficient	,078	,621**	1,000	,693**	,581**	,581**
		Sig. (2-tailed)	,224	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών	Correlation Coefficient	-,041	,516**	,693**	1,000	,636**	,516**
		Sig. (2-tailed)	,521	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	,068	,494**	,581**	,636**	1,000	,613**
		Sig. (2-tailed)	,291	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει	Correlation Coefficient	,073	,605**	,581**	,516**	,613**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,260	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Γ3

Correlations

			ΦΥΛΟ	γ3.α. Παρατήρηση στην τάξη	γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	γ3.γ. Συνέντευξη	γ3.δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του	γ3.ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή	γ3.στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο	γ3.ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ	γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,020	,004	,001	,100	-,061	-,022	-,032	,173**
		Sig. (2-tailed)		,758	,945	,988	,121	,341	,732	,617	,007
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.α. Παρατήρηση στην τάξη	Correlation Coefficient	-,020	1,000	,205**	,392**	,252**	,436**	,385**	,118	,336**
		Sig. (2-tailed)	,758		,001	,000	,000	,000	,000	,065	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	Correlation Coefficient	,004	,205**	1,000	,228**	,257**	,267**	,251**	,135*	,227**
		Sig. (2-tailed)	,945	,001		,000	,000	,000	,000	,035	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.γ. Συνέντευξη	Correlation Coefficient	,001	,392**	,228**	1,000	,270**	,422**	,385**	,252**	,408**
		Sig. (2-tailed)	,988	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του	Correlation Coefficient	,100	,252**	,257**	,270**	1,000	,268**	,173**	,344**	,279**
		Sig. (2-tailed)	,121	,000	,000	,000		,000	,007	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή	Correlation Coefficient	-,061	,436**	,267**	,422**	,268**	1,000	,627**	,213**	,328**
		Sig. (2-tailed)	,341	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο	Correlation Coefficient	-,022	,385**	,251**	,385**	,173**	,627**	1,000	,217**	,394**
		Sig. (2-tailed)	,732	,000	,000	,000	,007	,000		,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ	Correlation Coefficient	-,032	,118	,135*	,252**	,344**	,213**	,217**	1,000	,356**
		Sig. (2-tailed)	,617	,065	,035	,000	,000	,001	,001		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)	Correlation Coefficient	,173**	,336**	,227**	,408**	,279**	,328**	,394**	,356**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Γ4

Correlations

			ΦΥΛΟ	γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)	γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,055	-,141*	-,048	-,129*	-,061
		Sig. (2-tailed)		,396	,027	,452	,045	,344
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	Correlation Coefficient	-,055	1,000	,225**	,218**	,651**	,547**
		Sig. (2-tailed)	,396		,000	,001	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	Correlation Coefficient	-,141*	,225**	1,000	,396**	,463**	,336**
		Sig. (2-tailed)	,027	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)	Correlation Coefficient	-,048	,218**	,396**	1,000	,293**	,526**
		Sig. (2-tailed)	,452	,001	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Correlation Coefficient	-,129*	,651**	,463**	,293**	1,000	,623**
		Sig. (2-tailed)	,045	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)	Correlation Coefficient	-,061	,547**	,336**	,526**	,623**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,344	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Δ

Correlations

			ΦΥΛΟ	δ.α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός	δ.β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου	δ.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	δ.ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	δ.στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	δ.ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους	δ.η. Κάθε ενδιαφερόμενος
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,054	-,104	-,182**	-,053	,023	-,071	-,056	-,070
		Sig. (2-tailed)		,401	,107	,004	,415	,725	,272	,389	,279
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός	Correlation Coefficient	-,054	1,000	-,002	,301**	,284**	,058	,037	-,042	-,078
		Sig. (2-tailed)	,401		,973	,000	,000	,367	,566	,513	,225
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Correlation Coefficient	-,104	-,002	1,000	,395**	,266**	,263**	,250**	,465**	,376**
		Sig. (2-tailed)	,107	,973		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου	Correlation Coefficient	-,182**	,301**	,395**	1,000	,709**	,501**	,491**	,208**	,124
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,054
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	Correlation Coefficient	-,053	,284**	,266**	,709**	1,000	,561**	,600**	,145*	,056
		Sig. (2-tailed)	,415	,000	,000	,000		,000	,000	,024	,385
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	Correlation Coefficient	,023	,058	,263**	,501**	,561**	1,000	,863**	,217**	,238**
		Sig. (2-tailed)	,725	,367	,000	,000	,000		,000	,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,071	,037	,250**	,491**	,600**	,863**	1,000	,186**	,251**
		Sig. (2-tailed)	,272	,566	,000	,000	,000	,000		,004	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους	Correlation Coefficient	-,056	-,042	,465**	,208**	,145*	,217**	,186**	1,000	,506**
		Sig. (2-tailed)	,389	,513	,000	,001	,024	,001	,004		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.η. Κάθε ενδιαφερόμενος	Correlation Coefficient	-,070	-,078	,376**	,124	,056	,238**	,251**	,506**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,279	,225	,000	,054	,385	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητής ΦΥΛΟΥ και μεταβλητών Ε

Correlations

			ΦΥΛΟ	ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)	ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	ε.δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	ε.ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί	ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	ε.ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς
Spearman's rho	ΦΥΛΟ	Correlation Coefficient	1,000	-,074	-,050	-,082	-,048	,065	-,145*	-,076
		Sig. (2-tailed)		,250	,438	,201	,459	,316	,023	,240
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	-,074	1,000	,655**	,569**	,276**	,273**	,461**	,430**
		Sig. (2-tailed)	,250		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)	Correlation Coefficient	-,050	,655**	1,000	,562**	,324**	,297**	,396**	,399**
		Sig. (2-tailed)	,438	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,082	,569**	,562**	1,000	,286**	,299**	,400**	,398**
		Sig. (2-tailed)	,201	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	-,048	,276**	,324**	,286**	1,000	,637**	,171**	,303**
		Sig. (2-tailed)	,459	,000	,000	,000		,000	,008	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί	Correlation Coefficient	,065	,273**	,297**	,299**	,637**	1,000	,081	,357**
		Sig. (2-tailed)	,316	,000	,000	,000	,000		,208	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	-,145*	,461**	,396**	,400**	,171**	,081	1,000	,403**
		Sig. (2-tailed)	,023	,000	,000	,000	,008	,208		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	-,076	,430**	,399**	,398**	,303**	,357**	,403**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,240	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητής Α1

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,114
		Sig. (2-tailed)		,077
		N	243	243
	Α. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	Correlation Coefficient	,114	1,000
		Sig. (2-tailed)	,077	
		N	243	243

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Β1

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. [Επιλέξτε:]	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής [Επιλέξτε:]
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,152*	,184**	,160*	,042	,091	,032	,126*	,052	,211**	,120
		Sig. (2-tailed)		,018	,004	,013	,519	,159	,622	,049	,417	,001	,063
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.α. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στα σχολεία	Correlation Coefficient	,152*	1,000	,773**	,684**	,596**	,611**	,627**	,612**	,600**	,628**	,483**
		Sig. (2-tailed)	,018		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.β. Η αξιολόγηση προωθεί τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,184**	,773**	1,000	,696**	,531**	,656**	,590**	,594**	,584**	,716**	,465**
		Sig. (2-tailed)	,004	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.γ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων εκπαιδευτικών για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,160*	,684**	,696**	1,000	,572**	,666**	,584**	,560**	,590**	,636**	,492**
		Sig. (2-tailed)	,013	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.δ. Η αξιολόγηση επιμερίζει στους εκπαιδευτικούς τις ευθύνες που τους αναλογούν για τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,042	,596**	,531**	,572**	1,000	,587**	,585**	,508**	,507**	,441**	,366**
		Sig. (2-tailed)	,519	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ε. Η αξιολόγηση αποτελεί ηθική επιβράβευση για τον καλό εκπαιδευτικό	Correlation Coefficient	,091	,611**	,656**	,666**	,587**	1,000	,638**	,586**	,636**	,648**	,452**
		Sig. (2-tailed)	,159	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.στ. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους	Correlation Coefficient	,032	,627**	,590**	,584**	,585**	,638**	1,000	,637**	,578**	,510**	,459**
		Sig. (2-tailed)	,622	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ζ. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των καθηγητικών σχολών των ΑΕΙ	Correlation Coefficient	,126*	,612**	,594**	,560**	,508**	,586**	,637**	1,000	,569**	,527**	,434**
		Sig. (2-tailed)	,049	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.η. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει την κοινωνική θέση τού εκπαιδευτικού και του έργου του	Correlation Coefficient	,052	,600**	,584**	,590**	,507**	,636**	,578**	,569**	1,000	,644**	,458**
		Sig. (2-tailed)	,417	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.θ. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	,211**	,628**	,716**	,636**	,441**	,648**	,510**	,527**	,644**	1,000	,461**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β1.ι. Είναι δικαίωμα της πολιτείας, μέσω της αξιολόγησης, να ελέγξει τον βαθμό εφαρμογής τής εκπαιδευτικής της πολιτικής [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	,120	,483**	,465**	,492**	,366**	,452**	,459**	,434**	,458**	,461**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,063	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Β2

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους [Επιλέξτε:]	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς [Επιλέξτε:]	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	-,138*	-,140*	-,212**	-,072	-,038	-,196**	-,171**	-,112	-,134*	-,161*	-,125
		Sig. (2-tailed)		,032	,029	,001	,262	,560	,002	,008	,081	,037	,012	,052
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.α. Η αξιολόγηση περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην περαιτέρω υποβάθμιση του ρόλου τους [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	-,138*	1,000	,447**	,664**	,501**	,388**	,519**	,539**	,545**	,468**	,665**	,481**
		Sig. (2-tailed)	,032		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.β. Η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απομάκρυνση από τα διδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών που θα κριθούν ανεπαρκείς [Επιλέξτε:]	Correlation Coefficient	-,140*	,447**	1,000	,537**	,347**	,349**	,316**	,456**	,330**	,418**	,484**	,502**
		Sig. (2-tailed)	,029	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ. Η αξιολόγηση έχει στόχο να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας τους υπεύθυνος για όλες τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,212**	,664**	,537**	1,000	,568**	,501**	,474**	,637**	,570**	,546**	,733**	,576**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ. Η αξιολόγηση είναι άδικη αφού δεν αξιολογούνται και οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος (πχ αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κλπ)	Correlation Coefficient	-,072	,501**	,347**	,568**	1,000	,336**	,373**	,617**	,558**	,494**	,526**	,460**
		Sig. (2-tailed)	,262	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ε. Η αξιολόγηση επιδιώκει τη συμμόρφωση όλων στο πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού που θέλει να δημιουργήσει	Correlation Coefficient	-,038	,388**	,349**	,501**	,336**	1,000	,225**	,406**	,278**	,452**	,486**	,536**
		Sig. (2-tailed)	,560	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.στ. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από μόνοι τους ευσυνείδητα και δεν είναι αναγκαία η παρώθησή τους από την αξιολόγηση	Correlation Coefficient	-,196**	,519**	,316**	,474**	,373**	,225**	1,000	,453**	,390**	,318**	,451**	,327**
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ζ. Η αξιολόγηση θα δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων	Correlation Coefficient	-,171**	,539**	,456**	,637**	,617**	,406**	,453**	1,000	,649**	,557**	,635**	,538**
		Sig. (2-tailed)	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.η. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί ασαφή και μη αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης	Correlation Coefficient	-,112	,545**	,330**	,570**	,558**	,278**	,390**	,649**	1,000	,526**	,607**	,468**
		Sig. (2-tailed)	,081	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.θ. Η αξιολόγηση σχεδιάζεται και επιδιώκεται η υλοποίηση της χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,134*	,468**	,418**	,546**	,494**	,452**	,318**	,557**	,526**	1,000	,691**	,564**
		Sig. (2-tailed)	,037	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ι. Η αξιολόγηση είναι δομημένη ως ένα σύστημα εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αυταρχισμό	Correlation Coefficient	-,161*	,665**	,484**	,733**	,526**	,486**	,451**	,635**	,607**	,691**	1,000	,615**
		Sig. (2-tailed)	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β2.ια. Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται σε ομάδες πολύ καλών, καλών και κακών εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,125	,481**	,502**	,576**	,460**	,536**	,327**	,538**	,468**	,564**	,615**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,052	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Β3

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης	β3.β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	β3.γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	β3.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	β3.ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	β3.στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	β3.ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	β3.η. Οι Μαθητές	β3.θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου	β3.ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	β3.ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,136	,037	-,007	-,102	-,062	-,022	-,095	,073	,045	-,003	-,172**
		Sig. (2-tailed)		,034	,569	,912	,113	,339	,736	,141	,254	,486	,965	,007
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.α. Μια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολόγησης	Correlation Coefficient	,136*	1,000	,020	,156*	,097	-,019	-,022	-,087	,154*	,096	-,061	-,089
		Sig. (2-tailed)	,034		,760	,015	,131	,770	,728	,174	,016	,135	,346	,167
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.β. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	Correlation Coefficient	,037	,020	1,000	,296**	,131*	,562**	,143*	,126*	,144*	,217**	,291**	,200**
		Sig. (2-tailed)	,569	,760		,000	,041	,000	,026	,050	,025	,001	,000	,002
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.γ. Ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	Correlation Coefficient	-,007	,156*	,296**	1,000	,501**	,461**	,228**	-,003	,107	,131*	,115	,124
		Sig. (2-tailed)	,912	,015	,000		,000	,000	,000	,960	,096	,042	,074	,054
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	Correlation Coefficient	-,102	,097	,131*	,501**	1,000	,353**	,510**	,101	,077	,103	,021	,103
		Sig. (2-tailed)	,113	,131	,041	,000		,000	,000	,115	,231	,109	,740	,111
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ε. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,062	-,019	,562**	,461**	,353**	1,000	,340**	,155*	,101	,226**	,322**	,279**
		Sig. (2-tailed)	,339	,770	,000	,000	,000		,000	,016	,118	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.στ. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	Correlation Coefficient	-,022	-,022	,143*	,228**	,510**	,340**	1,000	,418**	,057	,170**	,185**	,135*
		Sig. (2-tailed)	,736	,728	,026	,000	,000	,000		,000	,376	,008	,004	,035
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ζ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Correlation Coefficient	-,095	-,087	,126*	-,003	,101	,155*	,418**	1,000	,344**	,440**	,341**	,256**
		Sig. (2-tailed)	,141	,174	,050	,960	,115	,016	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.η. Οι Μαθητές	Correlation Coefficient	,073	,154*	,144*	,107	,077	,101	,057	,344**	1,000	,637**	,223**	,083
		Sig. (2-tailed)	,254	,016	,025	,096	,231	,118	,376	,000		,000	,000	,198
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.θ. Οι Γονείς και οι Κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου	Correlation Coefficient	,045	,096	,217**	,131*	,103	,226**	,170**	,440**	,637**	1,000	,493**	,194**
		Sig. (2-tailed)	,486	,135	,001	,042	,109	,000	,008	,000	,000		,000	,002
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ι. Εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	Correlation Coefficient	-,003	-,061	,291**	,115	,021	,322**	,185**	,341**	,223**	,493**	1,000	,370**
		Sig. (2-tailed)	,965	,346	,000	,074	,740	,000	,004	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	β3.ια. Εκπρόσωποι του Συνδικαλιστικού Φορέα των Εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	-,172**	-,089	,200**	,124	,103	,279**	,135*	,256**	,083	,194**	,370**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,007	,167	,002	,054	,111	,000	,035	,000	,198	,002	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Γ1

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση	γ1.β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	γ1.γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο	γ1.δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του	γ1.ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου	γ1.στ. Η συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών	γ1.ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα	γ1.η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,330**	,078	-,007	,052	,041	,056	,055	,076
		Sig. (2-tailed)		,000	,228	,913	,423	,529	,387	,392	,235
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.α. Η επιστημονική του κατάρτιση	Correlation Coefficient	,330**	1,000	,489**	,300**	,311**	,346**	,294**	,379**	,434**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.β. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	Correlation Coefficient	,078	,489**	1,000	,375**	,468**	,396**	,465**	,506**	,461**
		Sig. (2-tailed)	,228	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.γ. Η συνεργασία του με τον Σχολικό Σύμβουλο	Correlation Coefficient	-,007	,300**	,375**	1,000	,418**	,538**	,426**	,423**	,306**
		Sig. (2-tailed)	,913	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.δ. Η συνεργασία του με τους συναδέλφους του	Correlation Coefficient	,052	,311**	,468**	,418**	1,000	,645**	,547**	,494**	,433**
		Sig. (2-tailed)	,423	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.ε. Η συνεργασία του με τον Διευθυντή του σχολείου	Correlation Coefficient	,041	,346**	,396**	,538**	,645**	1,000	,660**	,583**	,458**
		Sig. (2-tailed)	,529	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.στ. Η συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών	Correlation Coefficient	,056	,294**	,465**	,426**	,547**	,660**	1,000	,605**	,454**
		Sig. (2-tailed)	,387	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.ζ. Η ανταπόκριση του στα εξωδιδακτικά καθήκοντα	Correlation Coefficient	,055	,379**	,506**	,423**	,494**	,583**	,605**	1,000	,518**
		Sig. (2-tailed)	,392	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ1.η. Η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα	Correlation Coefficient	,076	,434**	,461**	,306**	,433**	,458**	,454**	,518**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,235	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Γ2

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	γ2.α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	γ2.β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης	γ2.γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών	γ2.δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	γ2.ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,010	-,011	,011	,063	-,014
		Sig. (2-tailed)		,878	,868	,861	,332	,827
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.α. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Correlation Coefficient	,010	1,000	,621**	,516**	,494**	,605**
		Sig. (2-tailed)	,878		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.β. Το γνωστικό επίπεδο της τάξης	Correlation Coefficient	-,011	,621**	1,000	,693**	,581**	,581**
		Sig. (2-tailed)	,868	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.γ. Η κοινωνική / οικονομική προέλευση των μαθητών	Correlation Coefficient	,011	,516**	,693**	1,000	,636**	,516**
		Sig. (2-tailed)	,861	,000	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.δ. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	,063	,494**	,581**	,636**	1,000	,613**
		Sig. (2-tailed)	,332	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ2.ε. Η ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων που καλείται να διδάξει	Correlation Coefficient	-,014	,605**	,581**	,516**	,613**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,827	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Γ3

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	γ3.α. Παρατήρηση στην τάξη	γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	γ3.γ. Συνέντευξη	γ3.δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του	γ3.ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή	γ3.στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο	γ3.ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ	γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,098	,031	,103	,069	,047	-,010	-,019	,150*
		Sig. (2-tailed)		,129	,635	,109	,286	,467	,882	,765	,019
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.α. Παρατήρηση στην τάξη	Correlation Coefficient	,098	1,000	,205**	,392**	,252**	,436**	,385**	,118	,336**
		Sig. (2-tailed)	,129		,001	,000	,000	,000	,000	,065	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.β. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση)	Correlation Coefficient	,031	,205**	1,000	,228**	,257**	,267**	,251**	,135*	,227**
		Sig. (2-tailed)	,635	,001		,000	,000	,000	,000	,035	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.γ. Συνέντευξη	Correlation Coefficient	,103	,392**	,228**	1,000	,270**	,422**	,385**	,252**	,408**
		Sig. (2-tailed)	,109	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.δ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του	Correlation Coefficient	,069	,252**	,257**	,270**	1,000	,268**	,173**	,344**	,279**
		Sig. (2-tailed)	,286	,000	,000	,000		,000	,007	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.ε. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Διευθυντή	Correlation Coefficient	,047	,436**	,267**	,422**	,268**	1,000	,627**	,213**	,328**
		Sig. (2-tailed)	,467	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.στ. Περιγραφική έκθεση αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο	Correlation Coefficient	-,010	,385**	,251**	,385**	,173**	,627**	1,000	,217**	,394**
		Sig. (2-tailed)	,882	,000	,000	,000	,007	,000		,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.ζ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω των επιδόσεων των μαθητών του σε σταθμισμένα τεστ	Correlation Coefficient	-,019	,118	,135*	,252**	,344**	,213**	,217**	1,000	,356**
		Sig. (2-tailed)	,765	,065	,035	,000	,000	,001	,001		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	γ3.η. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του Προσωπικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Portfolio)	Correlation Coefficient	,150*	,336**	,227**	,408**	,279**	,328**	,394**	,356**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Γ4

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)	γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,141*	,096	,083	,157*	,143*
		Sig. (2-tailed)		,028	,135	,200	,014	,026
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.α. Εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. από φορείς εκτός σχολικής μονάδας)	Correlation Coefficient	,141*	1,000	,225**	,218**	,651**	,547**
		Sig. (2-tailed)	,028		,000	,001	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.β. Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση (πχ ο Δντης να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό)	Correlation Coefficient	,096	,225**	1,000	,396**	,463**	,336**
		Sig. (2-tailed)	,135	,000		,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.γ. Εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (δηλ. η σχολική μονάδα να αυτοαξιολογείται)	Correlation Coefficient	,083	,218**	,396**	1,000	,293**	,526**
		Sig. (2-tailed)	,200	,001	,000		,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.δ. Συνδυασμός εξωτερικής και ιεραρχικής αξιολόγησης	Correlation Coefficient	,157*	,651**	,463**	,293**	1,000	,623**
		Sig. (2-tailed)	,014	,000	,000	,000		,000
		N	243	243	243	243	243	243
	γ4.ε. Συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης)	Correlation Coefficient	,143*	,547**	,336**	,526**	,623**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,026	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Δ

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	δ.α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός	δ.β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου	δ.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	δ.ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	δ.στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	δ.ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους	δ.η. Κάθε ενδιαφερόμενος
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,025	-,034	,032	-,019	-,057	-,054	,028	,066
		Sig. (2-tailed)		,697	,600	,622	,765	,379	,406	,664	,302
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.α. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός	Correlation Coefficient	,025	1,000	-,002	,301**	,284**	,058	,037	-,042	-,078
		Sig. (2-tailed)	,697		,973	,000	,000	,367	,566	,513	,225
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Correlation Coefficient	-,034	-,002	1,000	,395**	,266**	,263**	,250**	,465**	,376**
		Sig. (2-tailed)	,600	,973		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.γ. Ο Διευθυντής τους σχολείου	Correlation Coefficient	,032	,301**	,395**	1,000	,709**	,501**	,491**	,208**	,124
		Sig. (2-tailed)	,622	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,054
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.δ. Ο Σχολικός Σύμβουλος	Correlation Coefficient	-,019	,284**	,266**	,709**	1,000	,561**	,600**	,145*	,056
		Sig. (2-tailed)	,765	,000	,000	,000		,000	,000	,024	,385
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.ε. Ο Περιφερειακός Διευθυντής	Correlation Coefficient	-,057	,058	,263**	,501**	,561**	1,000	,863**	,217**	,238**
		Sig. (2-tailed)	,379	,367	,000	,000	,000		,000	,001	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.στ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,054	,037	,250**	,491**	,600**	,863**	1,000	,186**	,251**
		Sig. (2-tailed)	,406	,566	,000	,000	,000	,000		,004	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.ζ. Οι μαθητές και οι γονείς τους	Correlation Coefficient	,028	-,042	,465**	,208**	,145*	,217**	,186**	1,000	,506**
		Sig. (2-tailed)	,664	,513	,000	,001	,024	,001	,004		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243
	δ.η. Κάθε ενδιαφερόμενος	Correlation Coefficient	,066	-,078	,376**	,124	,056	,238**	,251**	,506**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,302	,225	,000	,054	,385	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συντελεστής συσχέτισης μεταβλητής ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ και μεταβλητών Ε

Correlations

			ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)	ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	ε.δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	ε.ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί	ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	ε.ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς
Spearman's rho	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	Correlation Coefficient	1,000	,189**	,194**	,174**	,216**	,128*	,128*	,103
		Sig. (2-tailed)		,003	,002	,006	,001	,047	,046	,110
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.α. Να συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	,189**	1,000	,655**	,569**	,276**	,273**	,461**	,430**
		Sig. (2-tailed)	,003		,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.β. Να συνδέονται με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού (πχ προαγωγή)	Correlation Coefficient	,194**	,655**	1,000	,562**	,324**	,297**	,396**	,399**
		Sig. (2-tailed)	,002	,000		,000	,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.γ. Να συνδέονται με τη μονιμοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,174**	,569**	,562**	1,000	,286**	,299**	,400**	,398**
		Sig. (2-tailed)	,006	,000	,000		,000	,000	,000	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.δ. Να αξιοποιούνται ως μέσο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,216**	,276**	,324**	,286**	1,000	,637**	,171**	,303**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000		,000	,008	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.ε. Να αξιοποιούνται ως μέσο για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του στους τομείς που, πιθανόν, υστερεί	Correlation Coefficient	,128*	,273**	,297**	,299**	,637**	1,000	,081	,357**
		Sig. (2-tailed)	,047	,000	,000	,000	,000		,208	,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.στ. Να οδηγούν στην απόλυση των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	,128*	,461**	,396**	,400**	,171**	,081	1,000	,403**
		Sig. (2-tailed)	,046	,000	,000	,000	,008	,208		,000
		N	243	243	243	243	243	243	243	243
	ε.ζ. Να οδηγούν στη μετάταξη σε διοικητικές θέσεις των εκπαιδευτικών που κρίνονται ανεπαρκείς	Correlation Coefficient	,103	,430**	,399**	,398**	,303**	,357**	,403**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,110	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
		N	243	243	243	243	243	243	243	243

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).