

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις

*Μ. Κελπανίδης, Φ. Αντωνιάδη,
Σ. Παπαδοπούλου, Δ. Ποιμενίδου*

1.0 Εισαγωγή

Για διάφορους λόγους, που προέκυψαν στην περίοδο της μεταπολίτευσης και οι οποίοι δεν μπορούν να αναλυθούν στο παρόν πλαίσιο, η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απενεργοποιήθηκε και η κατάσταση αυτή συνεχίζεται ως σήμερα παρά τα νομοθετικά μέτρα που εισήγαγε στο μεταξύ η πολιτεία. Οι κοινωνικοί, οικονομικοί και τεχνολογικοί μετασχηματισμοί, όπως και οι ταχύρρυθμες πληθυσμιακές μεταβολές που άρχισαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990, είχαν ως συνέπεια την αύξηση της συνθετότητας του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται από το σχολείο και οδήγησαν στη θεσμική και παιδαγωγική κρίση του σχολείου (Ξωχέλλης, 1997-98: 8-9). Παράλληλα αυξήθηκαν οι κοινωνικές απαιτήσεις που απευθύνονται στο σχολείο, καθώς έγινε και στα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα κατανοητό ότι το σχολείο ανοίγει τις οδούς της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε εκείνους τους μαθητές που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και εκπληρώνουν τα κριτήριά του. Το γεγονός ωστόσο ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται σε μεγάλα ποσοστά από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίθετα σε μικρότερα ποσοστά από τα χαμηλά στρώματα, αποτέλεσε από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα το καίριο σημείο στο οποίο εστιάστηκε η κοινωνική κριτική και η αμφισβήτηση του σχολείου (Husin, 1992). Στο πλαίσιο της πολιτικής της ανακατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών που ακολούθησε το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας, το σχολείο κατηγορήθηκε για αναποτελεσματικότητα και για ανεπαρκή αντιστάθμιση των άνισων μαθησιακών προϋποθέσεων των μαθητών, που καθορίζονται από τη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση.

Στο πλαίσιο αυτό τέθηκε επανειλημμένα το ερώτημα σχετικά με τις αιτίες της αναποτελεσματικότητας του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευ-

τικούς στόχους της ισότητας και της ανακατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών που έθεσε η πολιτεία. Καίριο επιμέρους ερώτημα ήταν, πώς εκτελούν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους. Από αυτό το ερώτημα ακριβώς απορρέει το αίτημα μιας ορθολογικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική και μεθοδευμένη διαδικασία, μέσω της οποίας επιδιώκεται να διαπιστωθεί αντικειμενικά με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα κάθε διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας ή και της εκπαίδευσης συνολικά, σε σχέση με τον αρχικά καθορισμένο στόχο (Κωνσταντίνου, 2000: 78-79? (Παπασταμάτης, 2001: 38).

Παρά τις δυσκολίες που ενέχει η έγκυρη εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης και την κριτική που έχει ασκηθεί κατά καιρούς και συνεχίζει να ασκείται και σήμερα, αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητά της για οικονομικούς, παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς λόγους (Αθανασίου, 1990: 25? Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 42? Δημητρώπουλος, 1998: 33-36? Κασσωτάκης, 1989: 634-637? Πασιαρδής, 1996: 19).

1.1 Σκοποί και μορφές αξιολόγησης

Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002¹ για την αξιολόγηση ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, η επισήμανση τυχόν αδυναμιών και η απάλειψή τους μέσω της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης, καθώς επίσης και η παροχή κινήτρων για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Το νομοθετικό πλαίσιο κινείται επομένως κατά κύριο λόγο προς την υιοθέτηση ενός αναπτυξιακού μοντέλου αξιολόγησης, που δίνει έμφαση στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου τους και συνάδει με την ανάλογη τάση που παρατηρείται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ξωχέλλης, 2006: 47).

Από τις διάφορες μορφές της αξιολόγησης, η *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση δεν εμπίπτει στο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας και δεν θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Από τις άλλες δύο μορφές αξιολόγησης εκείνη που υποστηρίζεται ότι συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού είναι η *διαμορφωτική*, κα-

θώς πρόκειται για μία διαδικασία συνεργατικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, στο πλαίσιο της οποίας θωρακίζεται ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια για επιτυχή διεξαγωγή του έργου του, χωρίς να αισθάνεται ότι απειλείται (Πασιαρδής, 1996: 12-14).

1.2 Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης

Λόγω της ιδιαίτερης βαρύτητας της διαδικασίας της αξιολόγησης, το ζήτημα των φορέων έχει απασχολήσει ευρύτατα την εκπαιδευτική κοινότητα. Στο πλαίσιο της εν λόγω συζήτησης γίνεται επανειλημμένα λόγος για ετεροαξιολόγηση² και αυτοαξιολόγηση³ του έργου του εκπαιδευτικού.

1.3 Προϋποθέσεις της αξιολόγησης

Βασική προϋπόθεση για να αποβεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μία λειτουργική διαδικασία, είναι η *ex ante* πραγματοποίηση των συνθηκών εκείνων που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων (Κωνσταντίνου, 2000: 78). Επειδή στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, συγκεντρωτικά ή αποκεντρωμένα, δίνεται βαρύτητα στην αξιολόγηση υφισταμένων από προϊστάμενους, επιβάλλεται κατά την επιλογή των αξιολογητών να εφαρμόζονται αξιοκρατικά κριτήρια αντικειμενικής καταλληλότητας και όχι κριτήρια, όπως η «αρχαιότητα στην υπηρεσία», που σε όλες τις περιπτώσεις υποτίθεται ότι προκύπτει «αυτοδίκαια» και ουσιαστικά μειώνει το κύρος των φορέων της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000: 83? Παπασταμάτης, 2001: 59). Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να διεξάγεται με τρόπο διαισθητικό, κατά τον οποίο η αξιολογική κρίση για την επάρκεια ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από την υποκειμενική άποψη του αξιολογητή, τις δικές του διδακτικές εμπειρίες, την επιστημονική του ενημέρωση σχετικά με το μάθημα που παρακολουθεί και τις προσδοκίες που έχει από τον αξιολογούμενο (Αθανασίου, 1990: 43-44). Αντίθετα θα πρέπει να αποτελεί έναν πλήρη κύκλο οργάνωσης και σχεδιασμού, με σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους, που θα έχουν τεκμηριωθεί και θα έχουν γίνει αποδεκτοί από αξιολογητές και αξιολογούμενους (Βαϊνάς, 2001: 490-491? Παπασταμάτης, 2001: 59).

2.0 Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, παράμετρος ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση ενός ορθολογικού συστήματος αξιολόγησης. Πραγματολογικοί περιορισμοί εντούτοις δεν επέτρεψαν τη λήψη ενός στατιστικά τυχαίου δείγματος από το σύνολο του πληθυσμού των Ελλήνων δασκάλων και καθηγητών. Ωστόσο, με τη λήψη ενός διαστρωματώμενου κατά κατηγορίες εκπαιδευτικών δείγματος έγινε προσπάθεια να ελεγχθούν οι σημαντικότερες ανεξάρτητες μεταβλητές που, όπως είναι γνωστό, επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Η σύνθεση του δείγματος αναλύεται παρακάτω.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με δομημένο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε τον Ιανουάριο του 2005 σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Ανατολικής, Κεντρικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης και της Ανατολικής Μακεδονίας⁴.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί διορίζονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας ανεξάρτητα από τον τόπο προέλευσής τους, ο περιορισμός αυτός στην περιφέρεια της Μακεδονίας, δεν συνεπάγεται αναγκαστικά μία «τοπική μεροληψία», με την έννοια της λήψης ενός δείγματος εκπαιδευτικών με στενή τοπική προέλευση. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 461 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 229 (51%) υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 219 (49%) στη δευτεροβάθμια. Η σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη βαθμίδα, τη διευθυντική θέση, την ειδικότητα, τις σπουδές και τη συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικές οργανώσεις παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, παράλληλα με τα αντίστοιχα διαθέσιμα ποσοστά του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος και του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών⁵

Εκπαιδευτικοί	Δείγμα		Συνολικός Πληθυσμός	
	Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό %	Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό %
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	449	100	96.414	100
Άντρες	188	41,9	41.218	42,8
Γυναίκες	261	58,1	55.196	57,2
Σύνολο Πρωτοβάθμιας	228	51,1	41.947	43,5
Άντρες	87	38,2	18.721	44,6
Γυναίκες	141	61,8	23.226	55,4
Σύνολο Δευτεροβάθμιας	218	48,9	54.467	56,5
Άντρες	101	46,3	22.497	41,3
Γυναίκες	117	53,7	31.970	58,7
Ηλικία				
22-30	20	4,7	5.620	5,8
31-35	26	6,1	23.470	24,3
36-40	86	20,1	19.335	20,1
41-45	88	20,6	19.694	20,4
46-50	100	23,4	18.437	19,1
51 και άνω	107	25,1	13.458	13,9
Χρόνια υπηρεσίας				
1-5	60	13,4		
6-10	73	16,3		
11-20	146	32,5		
21-35	170	37,9		
Διευθυντική Θέση	33	7,9		
Ειδικότητα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης				
Θεολόγοι/Φιλολόγοι	73	35,9	21.627	39,7
Μαθηματικοί/Φυσικοί/Πληροφορικής	52	25,6	16.386	30,1
Καθηγητές Ξένων Γλωσσών	19	9,4	6.436	11,8
Άλλες ειδικότητες	59	29,1	9.961	18,3
Σπουδές				
Πτυχίο/α χωρίς επιμόρφωση ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	131	29,6		
Πτυχίο/α με επιμόρφωση αλλά χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	263	39,4		
Πτυχίο/α με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή διδακτορική διατριβή	49	11,1		
Συμμετοχή σε συνδικαλιστικές οργανώσεις	63	14,5		

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή ερωτήσεις στάσεων και απόψεων κλειστού τύπου, σε ορισμένες από τις οποίες υπάρχει επιπλέον και η δυνατότητα ανοιχτής απάντησης («άλλο»)? στην έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο τυποποιημένο όργανο μέτρησης των στάσεων απέναντι στην αξιολόγηση⁶.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες είναι τα ατομικά στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση, την κατάσταση απασχόλησης, την κατοχή διευθυντικής θέσης ή όχι, τη σχολική βαθμίδα, τον τομέα εκπαίδευσης, την ειδικότητα, τα τυπικά προσόντα και την ενεργό συμμετοχή σε συνδικαλιστικές οργανώσεις.

2.1 Αποτελέσματα

Από τις κατανομές συχνότητας των μεταβλητών παρατίθενται εκείνες που έχουν ιδιαίτερη σημασία σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Όσον αφορά τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις διασταυρώσεις των κυριότερων ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες, παρουσιάζονται στη συνέχεια εκείνες, στις οποίες διαπιστώθηκε μία μέτρια τουλάχιστον έως υψηλή συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές.

■ **Ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχετικό νόμο περί αξιολόγησης του έργου τους** [Ερώτηση 1: Γίνεται σήμερα πολύς λόγος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι απόψεις διίστανται. Γνωρίζετε σε γενικές γραμμές το νόμο 2986/13-02-2002 σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;]

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60%) δήλωσε ότι γνωρίζει τον σχετικό με την αξιολόγηση Ν. 2986/13-02-2002, ωστόσο το 83,4 %, θεωρεί ότι η ενημέρωσή τους για το θέμα της αξιολόγησης δεν είναι επαρκής.

■ **Στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** [Ερώτηση 3: Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και θα πρέπει με κάποιο τρόπο να γίνεται ή όχι;]

Τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (68%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους είναι αναγκαία και πρέπει με κάποιο τρόπο να διεξάγεται. Η στάση τους αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά και τη βαθμίδα τους. Το ποσοστό της αποδοχής της α-

ξιολόγησης ως αναγκαίας αυξάνει από 56,1% στη νεότερη ηλικιακή ομάδα (με τριχοτόμηση των μεταβλητών «ηλικία» και «χρόνια υπηρεσίας») σε 79,2% στη μεγαλύτερη ομάδα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» είναι 61,4% και 77,5%. Οι τιμές του συντελεστή συνάφειας είναι σε σχέση με την ηλικία: Cramer's $V=0,21$, $p<0,000$ και σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας: Cramer's $V=0,15$, $p<.007$. Όσον αφορά τη βαθμίδα, μολονότι και οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση, το ποσοστό των δασκάλων που την θεωρεί αναγκαία είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας: 59,6% έναντι 77,6% αντίστοιχα ($\Phi = 0,19$, $p<0,000$).

Η στάση απέναντι στην αξιολόγηση μετρήθηκε με 7 ερωτήσεις, από τις οποίες συγκροτήθηκε ένας αθροιστικός «δείκτης εκτίμησης των συνεπειών της αξιολόγησης». Αυτές οι ερωτήσεις αφορούσαν το αν η αξιολόγηση (1) θα ενθαρρύνει ή θα περιορίσει την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, (2) θα αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των διδακτικών μεθόδων, (3) θα οδηγήσει σε παθητική συμμόρφωση, (4) θα υποβαθμίσει τη διδακτική πράξη σε διαδικασία εκτέλεσης εντολών, (5) θα οδηγήσει σε ιδεολογική χειραγωγή, (6) θα οδηγήσει σε ευνοιοκρατία και νεποτισμό, (7) θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους στο σχολείο. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (91,4%? βλ. Πίνακα 2) εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που καταλαμβάνουν χαμηλό επίπεδο στο δείκτη και άρα κάνουν θετική εκτίμηση των συνεπειών της αξιολόγησης, θεωρούν την αξιολόγηση ως αναγκαία. Εκείνοι που καταλαμβάνουν μεσαίο επίπεδο στο δείκτη θεωρούν σε μικρότερο ποσοστό (82,4%) την αξιολόγηση ως αναγκαία. Τέλος αυτοί που καταλαμβάνουν υψηλό επίπεδο στο δείκτη, που σημαίνει ότι κάνουν αρνητική εκτίμηση των συνεπειών, θεωρούν την αξιολόγηση μόνο σε ποσοστό 33,6% ως αναγκαία.

Πίνακας 2: Σχέση ανάμεσα στον «Δείκτη εκτίμησης συνεπειών αξιολόγησης» και στην «Στάση απέναντι στην αξιολόγηση»

		Στάση απέναντι στην αξιολόγηση		ΣΥΝΟΛΟ
Δείκτης εκτίμησης συνεπειών αξιολόγησης		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
	Θετική	8,6% (14)	91,4% (148)	100% (162)
	Μεσαία	17,6% (23)	82,4% (108)	100% (131)
	Αρνητική	66,4% (99)	33,6% (50)	100% (149)
ΣΥΝΟΛΟ		30,8% (136)	69,2% (306)	100% (442)

Cramer's V=0,56 p <0,000

Σκοποί και μορφές της αξιολόγησης

Αναφορικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις (με δυνατότητα περισσότερων της μίας απαντήσεων) παρατίθεται στον παρακάτω Πίνακα 3:

Πίνακας 3: Σκοποί αξιολόγησης

		Στάση απέναντι στην αξιολόγηση		ΣΥΝΟΛΟ
Δείκτης εκτίμησης συνεπειών αξιολόγησης		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
	Θετική	8,6% (14)	91,4% (148)	100% (162)
	Μεσαία	17,6% (23)	82,4% (108)	100% (131)
	Αρνητική	66,4% (99)	33,6% (50)	100% (149)
ΣΥΝΟΛΟ		30,8% (136)	69,2% (306)	100% (442)

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, η επισήμανση των αδυναμιών και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης, τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (80,2%) όσο και από τους διευθυντές (84%)? σε ανάλογα αποτελέσματα (72,4%) καταλήγει και η έρευνα του Γκανάκα, που απευθυνόταν σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γκανάκας, 2005: 106).

Σε σχέση με τη μορφή που θα πρέπει να προσλάβει η αξιολόγηση, προκύπτει ότι οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης και θεωρούν ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή επιβράβευσης (58,9%) ή «τιμωρίας» (51,1%), αλλά θα πρέπει να παρέχεται ειδική βοήθεια (βιβλιογραφία, σεμινάρια, επιμόρφωση κ.λπ.) σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν αδυναμίες σε κάποιον τομέα της αξιολόγησης (91,9%). Αυτό σημαίνει ότι οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί απορρίπτουν οποιοσδήποτε – θετικές ή αρνητικές – κυρώσεις για τη διαφορετική απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους, που ενδέχεται να φέρει στο φως η αξιολόγηση. Όχι μόνο δεν αποδέχονται την επιβράβευση της υψηλής απόδοσης και κάποιες αρνητικές κυρώσεις για την χαμηλή, αλλά απαιτούν τουναντίον την ιδιαίτερη μέριμνα για εκείνους που θα αξιολογηθούν αρνητικά. Αυτό εκ των πραγμάτων δε συμβαίνει σε κανένα λειτουργικό χώρο οποιασδήποτε κοινωνίας, στον οποίο υψηλή απόδοση συνεπάγεται κοινωνικό όφελος, ενώ χαμηλή απόδοση κοινωνική ζημία: στην οικονομία, στο στρατό, στην τεχνολογία και στην ιατρική τα αποδοτικότερα άτομα προωθούνται προς όφελος της κοινωνίας σε υψηλότερες θέσεις με μεγαλύτερες ευθύνες και με υψηλότερες απολαβές. Καμία κοινωνία, είτε σοσιαλιστική είτε καπιταλιστική, δεν προώθησε ποτέ στις ίδιες θέσεις τους στρατηγούς που έχαναν τις μάχες με εκείνους που κέρδιζαν τις μάχες: ούτε προώθησε στις ίδιες θέσεις τους διευθυντές επιχειρήσεων που οδηγούσαν τις επιχειρήσεις σε χρεοκοπία με εκείνους που διεύρυναν τις επιχειρήσεις. Για τους εκπαιδευτικούς ωστόσο, κατά την άποψη των μισών και πλέον εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν θα πρέπει να ισχύει αυτό που ισχύει σε όλους τους άλλους λειτουργικούς χώρους της κοινωνίας (Broadfoot, 1996? Ξωχέλλης, 2006: 43). Πώς θα μπορούσε να στηριχθεί αυτή η άποψη; Είναι ο χώρος της εκπαίδευσης λιγότερο σημαντικός από τους άλλους χώρους; Συμβάλλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί παιδαγωγικά εξίσου καλά στην ανάπτυξη των μαθητών που τους ανατέθηκαν; Η στάση αυτή αποδεικνύεται με βά-

ση όλα τα ισχύοντα κοινωνικά δεδομένα ως μη-ρεαλιστική και ως εσωτερικά ασυνεπής, διότι απαιτεί από την κοινωνία περισσότερες παροχές εφοδίων (βιβλιογραφία, σεμινάρια, επιμόρφωση κ.λπ.) για όσους υστερούν, αλλά αρνείται την επιβράβευση εκείνων των ατόμων που είναι παραγωγικότερα. Από μακροκοινωνική σκοπιά είναι όμως φύσει αδύνατο για ένα κοινωνικό σύστημα να διαθέτει περισσότερους κοινωνικούς πόρους για ενισχυτικούς και αντισταθμιστικούς σκοπούς, εάν δεν προωθεί τις ενέργειες για την παραγωγή περισσότερων κοινωνικών πόρων, εάν δηλαδή δεν δίνει προτεραιότητα στα παραγωγικά άτομα ή μονάδες.

Πίνακας 4: Σχέση ανάμεσα στην «Ύπαρξη κάποιων μορφών επιβράβευσης για εκείνους, οι οποίοι κατέλαβαν υψηλές θέσεις στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης» και στην «Στάση απέναντι στην αξιολόγηση»

		Επιβράβευση		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση: Η αξιολόγηση είναι αναγκαία	ΟΧΙ	81,8% (108)	18,2% (24)	100,0% (132)
	ΝΑΙ	48,7% (145)	51,3% (153)	100,0% (298)
ΣΥΝΟΛΟ		58,8% (253)	41,2% (177)	100,0% (430)

Cramer's V=0,31 p<0,000

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, μία σχετική πλειοψηφία – αν και όχι τόσο μεγάλη, όσο θα περίμενε κανείς – των εκπαιδευτικών που παίρνει θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (51,3%) είναι πρόθυμη να αποδεχθεί και τις συνέπειες με την έννοια της επιβράβευσης των εκπαιδευτικών που είναι αποδοτικότεροι στο παιδαγωγικό τους έργο. Από την άλλη πλευρά, η μεγάλη πλειοψηφία (81,8%) του υποσυνόλου των εκπαιδευτικών που απορρίπτουν την αξιολόγηση δεν αποδέχεται και κανένα είδος επιβράβευσης. Εδώ διαπιστώνεται μία ασυμμετρία. Ενώ μία μεγάλη πλειοψηφία, όπως αναφέρθηκε, αυτών που απορρίπτουν την αξιολόγηση δεν αποδέχεται

ούτε την επιβράβευση, δεν συμβαίνει το ακριβώς αντίστροφο με αυτούς που αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης: μόνο οι μισοί από αυτούς (51,3%) αποδέχονται και την επιβράβευση. Μία παρόμοια εικόνα αυτής της ασυμμετρίας εμφανίζεται, με κάποια άμβλυνση των ποσοστών, και στον επόμενο Πίνακα 5, που αφορά την αποδοχή των επιπτώσεων των ενδεχόμενων αρνητικών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, από το υποσύνολο των εκπαιδευτικών που απορρίπτουν την αξιολόγηση έ-να ποσοστό 71,1% αντιτίθεται και στην ύπαρξη επιπτώσεων, ενώ οι εκπαι-δευτικοί που αποδέχονται την αξιολόγηση απορρίπτουν σε μικρότερο πο-σοστό (42,2%), όπως είναι αναμενόμενο, από τους προηγούμενους την ύ-παρξη επιπτώσεων και αποδέχονται συνακόλουθα σε ποσοστό 57,8% την ύπαρξη επιπτώσεων. Για μια σύγκριση με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς, βλ. τα ευρήματα του Πασιαρδή (1996: 71)

Πίνακας 5: Σχέση ανάμεσα στην «Ύπαρξη κάποιων επιπτώσεων για εκείνους, οι οποίοι είχαν μια συνεχή συσσώρευση χαμηλών αποτελεσμά-των αξιολόγησης» και στην «Στάση απέναντι στην αξιολόγηση»

		Επιπτώσεις		ΣΥΝΟΛΟ
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
Στάση: Η αξιολόγησ η είναι Αναγκαία	ΟΧΙ	71,1% 91	28,9% 37	100,0% 128
	ΝΑΙ	42,2% 125	57,8% 171	100,0% 296
ΣΥΝΟΛΟ		50,9% 216	49,1% 208	100,0% 424

Cramer's V=0,26 p<0,000

Τρόποι αξιολόγησης

Το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως για να πραγματοποιηθεί μία α-ντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση, πρέπει η διεξαγωγή της να βασίζεται στην παρατήρηση της διδασκαλίας από τον/τους αξιολογητή/ές, ενώ πολύ λιγότεροι επιθυμούν να αξιολογούνται με κριτήριο την επίδοση

των μαθητών, τα προσόντα τους ή τη συνέντευξη (26,7% ,29,5% και 29,5% αντίστοιχα).

Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τάσσονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό υπέρ της υιοθέτησης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης (41,9%), ενώ οι απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διεξαχθεί η ετεροαξιολόγηση φανερώνουν τον σχετικό προβληματισμό. Ένα μεγάλο ποσοστό (βλ. Πίνακα 6) θεωρεί ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι σε θέση να αξιολογήσει την επιστημονική (47,2%) και την παιδαγωγική τους κατάρτιση (44%), καθώς και τη διδακτική τους ικανότητα (46,6%), γεγονός που φαίνεται να προκύπτει από το ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι ο παιδαγωγικός και επιστημονικός σύμβουλος των εκπαιδευτικών και στόχος του είναι να συμβάλει στη βελτίωση του έργου τους. Ειδικότερα, αναφορικά με την παιδαγωγική κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να αναλάβει τη διαδικασία της αξιολόγησης (57,6%, Cramer's V= 0,27. $p < 0,000$).

Ο προϊστάμενος δεν θεωρείται ότι μπορεί να διατυπώσει αξιολογικές κρίσεις για τους εκπαιδευτικούς σε κανέναν τομέα? χαρακτηριστικό είναι μάλιστα το γεγονός ότι μόνο ένα ποσοστό 18,1% υποστηρίζει ότι ο προϊστάμενος μπορεί να αξιολογήσει τη διοικητική τους ικανότητα, στοιχείο που αντιτίθεται με τις αρμοδιότητές του και ενδεχομένως σχετίζεται με την απόσταση που τον χωρίζει από την καθημερινή πραγματικότητα της συγκεκριμένης σε κάθε περίπτωση σχολικής μονάδας.

Λιγότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών φαίνεται ακόμη να προτιμούν τη διενέργεια αξιολόγησης από μόνιμο σώμα αξιολογητών. Επιπρόσθετα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν περιορισμένη θητεία (91,6%), πιθανότατα για να αποφευχθούν φαινόμενα πελατειακών σχέσεων, που υπήρξαν αιτία να τραυματιστεί στο παρελθόν το κύρος του θεσμού.

Αναφορικά με τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αξιολογικές του κρίσεις θα πρέπει να αφορούν τομείς, όπως η διοικητική τους ικανότητα (37,7%), την οποία μάλιστα φαίνεται να θεωρούν ότι μπορεί να αξιολογήσει αποτελεσματικότερα από τον προϊστάμενο, η ανάληψη από μέρους τους πρωτοβουλιών (44%), η ικανότητα συνεργασίας με τους

γονείς και τους υπόλοιπους συναδέλφους (43%) και το ήθος τους (42,5%). Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ικανότητα του διευθυντή να διενεργήσει την αξιολόγηση για τη διοικητική τους ικανότητα αυξάνεται σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους? με εξαίρεση δηλαδή τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με 1 έως 5 χρόνια υπηρεσίας που έχουν επίσης πιο αυξημένο ποσοστό (34,5%), το ποσοστό αυξάνεται σταδιακά, με κορύφωση τους εκπαιδευτικούς με 26 έως 30 χρόνια υπηρεσίας (58,3%, Cramers' $V = 0,32$, $p < 0,000$). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα επομένως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπιστεύονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό την κρίση του διευθυντή σε ζητήματα που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το εργασιακό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων, όχι όμως και σε ζητήματα που σχετίζονται με το κατεξοχήν διδακτικό τους έργο. Η στάση αυτή εξηγείται κατά ένα μέρος, τουλάχιστον για τους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης, από την αντικειμενική αδυναμία του διευθυντή να κρίνει καθηγητές διαφορετικής ειδικότητας. Ως ένα βαθμό ωστόσο φανερώνει και τη γενική δυσπιστία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εγκυρότητα και αντικειμενικότητα των κρίσεων των διευθυντών, η οποία ενισχύεται από την έλλειψη προηγούμενης κατάρτισης για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Επίσης είναι ενδεικτική για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή⁷.

Στο ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν επίσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους από τους ίδιους τους μαθητές, στις οποίες παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές τους μπορούν να αξιολογήσουν τη διδακτική τους ικανότητα (20%), τη μεταδοτικότητά τους (32,9%) και το κλίμα (32,9%) που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από τους καθηγητές της μέσης? αναφορικά με τη μεταδοτικότητα μόνο ένα ποσοστό 19% θεωρεί ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό (Cramers' $V = 0,30$, $p < 0,000$). Η ηλικία των μαθητών είναι πιθανώς ένας από τους παράγοντες που εξηγούν τις μικρές διαφοροποιήσεις.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς μπορούν να εκφέρουν αξιολογικές κρίσεις μόνο σε ότι αφορά τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών και πάλι όμως σε αρκετά μικρό ποσοστό (20,5%), ενώ οι ίδιοι οι εκ-

παιδευτικοί μόνο στον τομέα της συνεργασίας στο εργασιακό πλαίσιο του σχολείου (34,5%) και σε ζητήματα ήθους (28,5%), και όχι σε ζητήματα που άπτονται άμεσα της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, στοιχείο ενδεικτικό του απομονωτισμού και της έλλειψης συνεργασίας που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα⁸.

Απαιτούμενες προϋποθέσεις από πλευράς των αξιολογητών

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι συνθήκες διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία του θεσμού. Ειδικότερα, η διδακτική εμπειρία (90,8%) αναφέρεται ως κύριο προσόν των αξιολογητών και ακολουθούν η σχετική επιμόρφωση (75,7%), η παιδαγωγική κατάρτιση (71,2%) και η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (41,2%). Μία μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται στην ομάδα των διευθυντών, οι οποίοι αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχετική επιμόρφωση των αξιολογητών (84,4%), στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την προαναφερθείσα έρευνα του Γκανάκα (2005: 157-158) για τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (68,9%).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων της εκτίμησης της καταλληλότητας των φορέων αξιολόγησης κατά τομέα

Για την: Τον:	Επιστημονική Κατάρτιση	Παιδαγωγική Κατάρτιση	Διδακτική ικανότητα	Μεταδοτι- κότητα	Διαμόρφωση Μαθησιακού Κλίματος	Διοικητική ικανότητα	Ανάλυση πρωτοβου- λών	Συνεργασία/ Επικοινωνία με συναδ./γον.	Ήθος/ Προσω- πικότητα
Σχολικό Σύμβουλο	47,2% (195)	44% (182)	46,6% (193)	31,9% (132)	25,1% (104)	3,4% (14)	14% (58)	7% (29)	10,4% (43)
Προϊστάμενο Γραφείου	1,2% (5)	0,7% (3)	0,7% (3)	0,7% (3)	1% (4)	18,1% (75)	5,8% (24)	14% (3,4)	18% (4,3)
Μόνιμο σόμα αξιολογητών	29,7% (123)	27,3% (113)	23,9% (99)	20,8% (86)	14,3% (59)	8% (33)	10,1% (42)	7,2% (30)	8,7% (36)
Διευθυντή	7,5% (31)	12,8% (53)	13% (54)	9,4% (39)	18,1% (75)	37,7% (156)	44% (182)	43% (178)	42,5% (176)
Εκπαιδευτικούς του σχολείου	10,1% (42)	10,4% (43)	12,8% (53)	9,4% (39)	12,3% (51)	8,7% (36)	15,5% (64)	34,5% (143)	28,5% (118)
Μαθητές	7% (29)	7,5% (31)	20% (83)	32,9% (136)	26,8% (111)	1,4% (6)	7,5% (31)	7% (29)	19,6% (81)
Γονείς	1% (4)	1,9% (12)	2,9% (12)	3,9% (16)	4,6% (19)	0,5% (2)	5,6% (23)	20,5% (85)	14,5% (60)

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι την ευθύνη της διαδικασίας της αξιολόγησης θα πρέπει να αναλάβουν από κοινού το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (62,7%) ή οι σχολικές μονάδες (49,3%); φαίνεται λοιπόν να προτιμούν ένα περισσότερο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου θα υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και στο οποίο θα τους εκχωρηθούν μεγαλύτερες αρμοδιότητες και ευθύνες – οι οποίες ωστόσο για να υλοποιηθούν απαιτούν την υιοθέτηση πνεύματος συνευθύνης και συνεργασίας σε όλους τους τομείς (Γκανάκας, 2005: 157-158).

Τέλος, στη μέγιστη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να κοινοποιούνται στους ενδιαφερόμενους (97,1%) και να ακολουθεί σχετική συζήτηση (97,9%), στοιχείο που συνάδει με τη γενικότερη άποψή τους για την υιοθέτηση μιας διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης? το γεγονός βέβαια ότι ένα μεγάλο ποσοστό τάσσεται υπέρ της επανάληψης της διαδικασίας κάθε 4 έτη (40,5%), σε διάστημα δηλαδή πολύ μεγάλο, ακυρώνει στην ουσία τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και την ενίσχυση της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού από την εφαρμογή του θεσμού.

2.2 Συμπεράσματα και προτάσεις

Όπως προέκυψε, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών – τα δύο τρίτα του δείγματος – αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης. Θεωρεί πως αυτή θα πρέπει να είναι διαμορφωτική, δηλαδή να ενισχύει την αυτογνωσία τους, να επισημαίνει τις αδυναμίες τους και να συντελεί στη βελτίωση της διδακτικής πράξης μέσω της παροχής κατάλληλης επιμόρφωσης. Το σημείο εκείνο που εγείρει το μεγαλύτερο προβληματισμό σχετίζεται με τους φορείς της αξιολόγησης. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την αυτοαξιολόγηση ως μια χρήσιμη και γόνιμη διαδικασία, ενώ αναφορικά με την ετεροαξιολόγηση εμφανίζονται να μην θεωρούν κανέναν από τους άμεσα προϊσταμένους τους κατάλληλο να αξιολογήσει όλες τις πτυχές του έργου τους. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ούτε τους συναδέλφους τους αρμόδιους να τους κρίνουν σε θέματα που σχετίζονται άμεσα με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, στοιχείο που φαίνεται να εκφράζει την έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που κυ-

ριαρχεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και λειτουργεί ανασταλτικά σε σχέση με το στόχο της μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητάς τους.

Η ασάφεια, ο προβληματισμός και η καχυποψία που επικρατούν στην εκπαιδευτική κοινότητα γύρω από τον «πραγματικό» σκοπό της αξιολόγησης και τη μορφή που αυτή θα προσλάβει, φαίνεται να οδηγούν σε μία σχετική αντίφαση με την έννοια ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης δεν συμφωνούν σχετικά με τα πιθανά αποτελέσματά της. Ενώ δηλαδή όσοι δεν θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία είναι συγχρόνως και πεπεισμένοι ότι αυτή θα πάρει τέτοια μορφή, ώστε να τους οδηγήσει σε παθητική συμμόρφωση, αντίθετα όσοι τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αμφιταλαντευόμενοι σχετικά με τα αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει.

Προκειμένου λοιπόν να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες για το θεσμό και να λειτουργήσει η αξιολόγηση ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού που θα συμβάλει στην βελτίωση του έργου του, θα πρέπει αυτή στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης και σχεδιασμού. Με βάση την παραπάνω θέση και τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν οι ακόλουθες προτάσεις:

- Υιοθέτηση αντικειμενικών κριτηρίων επιλογής των αξιολογητών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους· ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην ύπαρξη διδακτικής εμπειρίας, στοιχείο που εξασφαλίζει τη γνώση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
- Συστηματική, συνεχής και ολόπλευρη ενημέρωση και κατάρτιση των φορέων της αξιολόγησης αναφορικά με το έργο που πρόκειται να αναλάβουν, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα του θεσμού.
- Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς και δυνατότητα συζήτησής τους, ώστε να λειτουργήσουν ως πηγή ανατροφοδότησης και βελτίωσης του έργου τους.
- Εφαρμογή τόσο της ετεροαξιολόγησης όσο και της αυτοαξιολόγησης? η τελευταία είναι δυνατό να εφαρμοστεί πριν από τη διαδικασία της ετε-

ροαξιολόγησης και να ενισχύσει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, με απαραίτητη προϋπόθεση την προηγούμενη κατάρτισή τους σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης.

- Μεγαλύτερη εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερόμενων μερών (γονέων – μαθητών) στη διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο ενός περισσότερο αποκεντρωμένου συστήματος.
- Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανεύρεση τρόπων βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών τους μεθόδων. Η παρατήρηση του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η συνακόλουθη ρεαλιστική αποτίμησή της από τους συναδέλφους του, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Διεξαγωγή της αξιολόγησης σε εύλογα χρονικά διαστήματα, προκειμένου να παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό.
- Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος θετικών κινήτρων με την έννοια της επιβράβευσης της υψηλής απόδοσης στο παιδαγωγικό έργο είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Ν. 2986/2002, άρθρο 5 §1 (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002).
2. Κατά την ετεροαξιολόγηση, το συγκεκριμένο έργο υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να αναλάβουν είτε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι και άλλοι, είτε οι άμεσα εμπλεκόμενοι, όπως οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού, οι γονείς ή ακόμη και οι μαθητές.
3. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, πρόκειται για μία διαδικασία ενδοσκοπήσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός στοχάζεται κριτικά και επεξεργάζεται τη διδασκαλία του, για να εντοπίσει θετικά ή αρνητικά στοιχεία της και να μπορέσει στη συνέχεια να εφαρμόσει νέες μεθόδους, προκειμένου να βελτιώσει τις παιδαγωγικές και διδακτικές του δεξιότητες και να καταστεί πιο αποτελεσματικός (Παπασταμάτης, 2001: 45). Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει επομένως, την αυτογνωσία και τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006: 48). Η αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού προκύπτει από πολλούς ερευνητές, καθώς συνάδει με το πρότυπο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, βλ. σχετικά, Τρούλης, 1989: 623.
4. Στη συλλογή των δεδομένων συνεργάστηκαν οι ακόλουθοι μεταπτυχιακοί φοι-

τητές: Αλμαλιώτη Σουσάνα, Αποστολάκης Νίκος-Χρήστος, Γκαρλή Ελευθερία, Δαρβούδη Καλλιόπη, Δρόντσου Αικατερίνη, Θεοδωρίδου Ελπίδα, Ιωαννίδου Κυριακή, Καταρτζής Φώτιος, Κογκούλη Πελαγία, Κτενιαδάκη Αθηνά, Μάνθου Ιφιγένεια, Μπλέτσου Περιστέρα, Σίντος Βασίλειος, Συμεωνίδου Άννα και Τριανταφύλλου Αλεξάνδρα.

5. ΕΣΥΕ, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1994/95 – 1997/98*, Αθήνα, 2002. Όπως είναι γνωστό, η ΕΣΥΕ δημοσιεύει δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος με πολυετή καθυστέρηση. Έτσι, τα τελευταία σήμερα διαθέσιμα δεδομένα αναφέρονται στο σχολικό έτος 1997/98.
6. Οι ερωτήσεις καλύπτουν τους παρακάτω θεματικούς άξονες: 1) Ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχετικό νόμο περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, 2) Στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία ή όχι), 3) Σκοποί και μορφές της αξιολόγησης, 4) Τρόπος αξιολόγησης, 5) Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης και 6) Απαιτούμενες προϋποθέσεις από πλευράς των αξιολογητών.
7. Στην προαναφερθείσα έρευνα του Πασιαρδή (1996: 40, 55, 85) οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πολύ πιο θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγησή τους (96%).
8. Ωστόσο, η κριτική αποτίμηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του και η παροχή ανατροφοδότησης θα μπορούσε να αποβεί πολύ αποδοτική (Goldstein & Noguera, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (1990). «Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού” στο σχολείο», στο *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα», στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Βαϊνιάς, Κ. (2001). «Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Γκανάκας, Ι. (1997). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Αγγλία*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.

- Γκανάκας, Ι. (2005). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, μέρος πρώτο, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΕΣΥΕ (2002). *Στατιστική της Εκπαιδευσεως 1994/95 – 1997/98*. Αθήνα.
- Goldstein, J. & Noguera, P.A. (2006). "A Thoughtful Approach to Teacher Evaluation", *Educational Leadership*, 63(6), 31-37.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). «Αξιολόγησης αναγκαιότητα», στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 634-637.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Α. (2001). «Παρουσίαση έρευνας: "Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών"», στο *Αξιολόγηση και Λογοδότηση του Εκπαιδευτικού*. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Kyriakides, L. (2005). "Drawing from Teacher Effectivess [i.e. Effectiveness] Research and Research into Teacher Interpersonal Behavior to Establish a Teacher Evaluation System: A Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behavior", *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 44-66.
- Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, Ch. (2006). "Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research", *Educational Research*, 48 (1), 1 – 20.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα», στο *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Lewy, A. (1990). "Formative and Summative Evaluation", in H.J. Walberg & G.D. Haertel (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press plc.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (1997-98). «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διεξοδος και προοπτική;», *Μακεδόν*, 4, 3-19.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2006). «Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.

- Παπασταμάτης, Α. (2001). «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). «Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών», στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Peterson, K.D., Wahlquist, Ch. & Bone, K. (2000). "Student Surveys for School Teacher Evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (2), 135-153.
- Scriven, M. (1994²). "Evaluation: Formative, Summative, and Goal-free", in T. Husin & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Great Britain: Elsevier Science Ltd.
- Τρούλης, Γ.Μ. (1989). «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών», στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 621-625.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. & Καψάλης, Α. (2002). «Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-36.
- Husin, T. (1992²). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.

Abstract

The paper presented probes into recent research data concerning teachers' opinions/perceptions about the controversial institutionalization of a system of teacher evaluation of their work in Greece our country. The research was carried out in January 2005 by from a group of postgraduate students of the Department of Education of the Aristotle University of Thessaloniki under the guidance of Prof. Kelpanides. The sample included 461 educators from primary and secondary schools in Eastern, Central and Western Thessalonicia and as well as Eastern (Greek) Macedonia. Data were collected using a written questionnaire comprising a wide range of questions concerning evaluation. Among the general findings of the research project was the finding that two thirds of the respondents approve the institutionalization of a system of teacher evaluation but express reservations concerning the modalities of the evaluation procedure.

Μιχάλης Κελπανίδης

Καθηγητής

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Παλιό Κτήριο της Φιλοσοφικής

54124 Θεσσαλονίκη

Τηλ.& Φαξ: 30 2310 997364

e-mail: kelpanid@edlit.auth.gr

Φωτιάνα Αντωνιάδη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Αρ. Βαλαωρίτη 2

8011 Πάφος, Κύπρος

Τηλ.: 35 799 320424

e-mail: afotiana@cytanet.com.cy

Σοφία Παπαδοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Γρηγορίου Ε' 30, Ντεπώ

54248 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 30 2310 306114

e-mail: pdsafia@yahoo.gr

Δέσποινα Ποιμενίδου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ

Κρήτης 77, Ντεπώ

54655 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 30 2310 317439

e-mail: dpoimeni@edlit.auth.gr