

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους διευθυντές τους: απόψεις διευθυντών για τον προτεινόμενο αναβαθμισμένο ρόλο τους

Σοφία Παπαντωνίου Ζορπά, Αλεξάνδρα Πετρίδου

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, κρίνονται ως εκπαιδευτικά ζητήματα πρώτης προτεραιότητας διεθνώς αλλά και στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurydice, 2004). Και αυτό γιατί, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί πλέον με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφού μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ελέγχου και ανατροφοδότησης για τη συνεχή βελτίωσή της (Danielson, 2001).

Η Ευρώπη έχει θέσει πλέον ως βασικό στόχο τη διασφάλιση παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου ή κοινωνικής ομάδας. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο αφού αποτελέσματα διεθνών ερευνών (όπως η TIMSS, η PISA, η PIRLS κτλ.) αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές κατέδειξαν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, δεν παράγουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο και αδικούν συστηματικά συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Για την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τέθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο 16 δείκτες ποιότητας. Ανάμεσα στους δείκτες αυτούς περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καταδεικνύοντας έτσι το σημαντικό ρόλο που κατέχει η αξιολόγηση στη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλά κράτη στον ευρωπαϊκό χώρο προχώρησαν τα τελευταία χρόνια σε μεταρρυθμίσεις και αναθεώρηση των αξιολογικών τους πρακτικών (με σκοπό πάντα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης). Μια κοινή παράμετρος στις μεταρρυθμίσεις αυτές, είναι η μετατόπιση της ευθύνης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε άτομα στη σχολική μονάδα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ακολουθώντας την τάση που παρατηρείται στον ευρωπαϊκό χώρο για αναθεώρηση των αξιολογικών πρακτικών, στην Κύπρο κατατέθηκε πρόταση για ένα Νέο Σύστημα Αξιολόγησης (ΝΣΑ) του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Με βάση το ΝΣΑ, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει αναβαθμισμένο ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου του που ενδιαφέρονται για προαγωγή (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), 2010). Συγκεκριμένα, προτείνεται όπως ο διευθυντής συνεισφέρει κατά 20% στον τελικό βαθμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Το υπόλοιπο 80% της βαθμολογίας θα προκύπτει από την αξιολόγηση που θα διενεργούν δύο Σχολικοί Σύμβουλοι-Αξιολογητές. Ο νέος αυτός ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι διευθυντές της Κύπρου αποτελεί καινοτομία για το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού μέχρι τώρα η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ήταν κατά βάση έργο των επιθεωρητών (ΥΠΠ, 2010).

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην αξιολόγηση. Ενώ η σημαντικότητα του ρόλου του δεν αμφισβητείται (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005· Harris & Sass, 2009), εντούτοις τα ευρήματα για την ετοιμότητά του και τα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται, βρίσκονται σε ασυμφωνία. Συγκεκριμένα, σε διάφορες έρευνες έχει επισημανθεί η ανάγκη κατάλληλης κατάρτισης σε διαδικασίες αξιολόγησης και χρήσης εργαλείων αξιολόγησης, τόσο από τους ίδιους τους διευθυντές (Bezzina, 2001· Brandt, Mathers, Oliva, Brown-Sims & Hess, 2007· Wilson & Wood, 1996), όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003· Πασιαρδής, 1996· Pashiardis & Orphanou, 1999). Επίσης, ερευνητικά αποτελέσματα (Painter, 2000a) υποστηρίζουν ότι πέραν από την έλλειψη κατάρτισης, ο περιορισμένος χρόνος και το άγχος αποτελούν εμπόδια για την πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης. Από την άλλη, σε έρευνα επισκόπησης της Painter (2000b) για τις αντιλήψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. αναφορικά με την επάρκειά τους στην αξιολόγηση του προσωπικού, οι διευθυντές που συμμετείχαν πιστεύουν ότι έχουν τα εφόδια για να πραγματοποιήσουν κάτι τέτοιο. Ομοίως, σε έρευνα του Γκανάκα (2006) με δείγμα 184 Έλληνες διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ισχυρή μειοψηφία (44%) αναφέρει ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση βασιζόμενοι στην πολυετή πείρα τους στο επάγγελμα και στη θέση του διευθυντή.

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού γενικά (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006· Κυριακίδης, 2001· Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002·

Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006· Kyriakides & Demetriou, 2007· Πασιαρδής, 1996). Αντίθετα, οι έρευνες με συμμετέχοντες διευθυντές αναφορικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο διευθυντής στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, είναι περιορισμένες (Epstein, 1985· Harris & Sass, 2009· Margolin, Forsbach & Griesemer, 1998· Yariv, 2009).

Στον κυπριακό χώρο ειδικότερα, δεν έχει εντοπιστεί έρευνα που να διερευνά τις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με τα πιο πάνω θέματα, αφού άλλωστε η εμπλοκή των διευθυντών στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού όπως αυτή προτείνεται στο ΝΣΑ, αποτελεί καινοτομία για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαίο να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή του ΝΣΑ και συγκεκριμένα, με την αναβαθμισμένη εμπλοκή των διευθυντών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των απόψεων αυτών, συνεισφέρει στο να εντοπιστεί η αποδοχή της πρότασης, να εντοπιστούν τα σημεία στα οποία οι διευθυντές διαφοροποιούνται και να αναδειχτούν οι όποιες προσδοκίες και ανησυχίες έχουν. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μπορούν να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της πρότασης αυτής και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την ενεργή εμπλοκή τους στην τελική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Ειδικότερα, η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- α) Πόσο έτοιμοι αισθάνονται οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τη διενέργεια τελικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού;
- β) Ποιες θεωρούν ως σημαντικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της τελικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού από το διευθυντή;
- γ) Ποια κριτήρια θεωρούν ως τα πιο σημαντικά για την τελική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το διευθυντή;

2. Μεθοδολογία

2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

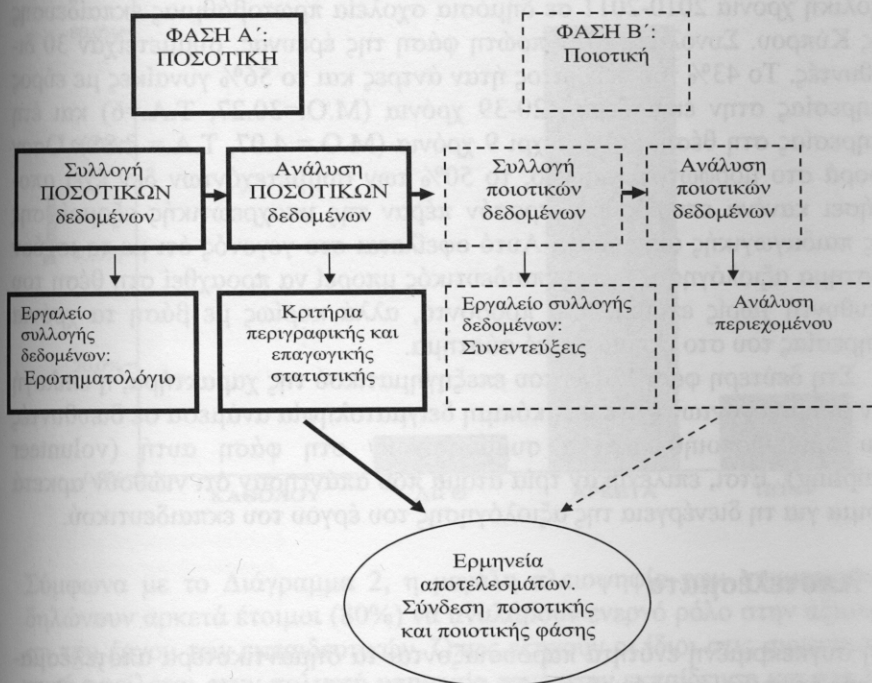
Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολούθησε η παρούσα έρευνα είναι ο διαδοχικός επεξηγηματικός σχεδιασμός μικτής μεθοδολογίας

(sequential explanatory mixed methods design), που περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση πρώτα ποσοτικών και στη συνέχεια ποιοτικών δεδομένων, σε δύο διαδοχικές φάσεις (Teddle & Tashakkori, 2009). Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει το μεθοδολογικό σχεδιασμό που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Η πρώτη φάση αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για την αναβαθμισμένη εμπλοκή τους στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα των απόψεων τους για την ετοιμότητά τους, τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική της λειτουργία και τα κριτήρια αξιολόγησης. Η δεύτερη φάση αποσκοπούσε στην εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τις πιο πάνω παραμέτρους. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η προτεραιότητα στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας δόθηκε στην ποσοτική φάση. Η σύνδεση των δύο φάσεων έγινε κατά την ερμηνεία και συζήτηση των τελικών αποτελεσμάτων της έρευνας. Ως εκ τούτου, τα αριθμητικά (ποσοτικά) δεδομένα και τα αφηγηματικά (ποιοτικά) δεδομένα, χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό, επιτρέποντας έτσι μια πιο δυναμική ανάλυση, εκμεταλλευόμενοι τα πλεονεκτήματα της κάθε προσέγγισης (Denscombe, 2007).

Για τη συλλογή των δεδομένων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις. Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε μετά από εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και απαρτιζόταν από δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών για την καταλληλότητά τους ως φορέα αξιολόγησης, το σκοπό της αξιολόγησης, την ετοιμότητά τους για τη διενέργεια τελικής αξιολόγησης, τα κριτήρια που θεωρούν σημαντικά για την τελική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τους ίδιους και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διενέργεια της τελικής αξιολόγησης από τους διευθυντές. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ταχυδρομικώς στους συμμετέχοντες, το Φεβρουάριο του 2011, αφού πρώτα εξασφαλίστηκε άδεια για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας από το ΥΠΠ. Η επιστροφή των ερωτηματολογίων έγινε ταχυδρομικώς με τη χρήση φακέλων με προπληρωμένα τέλη.

Διάγραμμα 1.

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας.



Το κύριο μέσο συλλογής δεδομένων της δεύτερης φάσης ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το πρωτόκολλο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για περαιτέρω εμβάθυνση στις απόψεις των διευθυντών αναφορικά με την ετοιμότητά τους να αναλάβουν ρόλο αξιολογητή, τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης και τα κριτήρια που θεωρούν σημαντικά να ληφθούν υπόψη κατά τη διενέργειά της. Οι συνεντεύξεις έγιναν το Μάρτιο του 2011 και ηχογραφήθηκαν αφού πρώτα λήφθηκε η έγκριση των συμμετεχόντων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές ανάλυσης. Για τα ποσοτικά δεδομένα έγινε χρήση περιγραφικών αναλύσεων αλλά και απαραμετρικών στατιστικών κριτηρίων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 18.0. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

2.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν διευθυντές που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Συνολικά, στην πρώτη φάση της έρευνας, συμμετείχαν 30 διευθυντές. Το 43% του δείγματος ήταν άντρες και το 56% γυναίκες με εύρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση 20-39 χρόνια (Μ.Ο.=30.27, Τ.Α.=6) και έτη υπηρεσίας στη θέση από 1 μέχρι 9 χρόνια (Μ.Ο.= 4.07, Τ.Α.= 2.88). Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, το 50% των συμμετεχόντων δεν έχει αποκτήσει κανένα επιπρόσθετο προσόν πέραν της υποχρεωτικής εξομοίωσης της παιδαγωγικής ακαδημίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προαχθεί στη θέση του διευθυντή χωρίς επιπρόσθετα προσόντα, αλλά κυρίως με βάση τα χρόνια υπηρεσίας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη δεύτερη φάση, λόγω του επεξηγηματικού της χαρακτήρα, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία ανάμεσα σε διευθυντές που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στη φάση αυτή (volunteer sampling). Έτσι, επιλέγηκαν τρία άτομα που απάντησαν ότι νιώθουν αρκετά έτοιμα για τη διενέργεια της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.

3. Αποτελέσματα

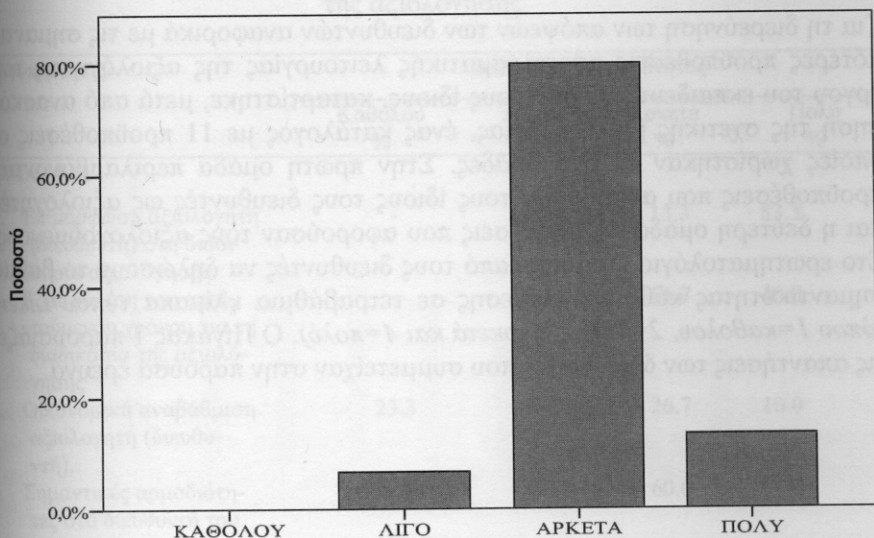
Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα η ενότητα αυτή χωρίζεται σε τρία μέρη, το καθένα από τα οποία παρουσιάζει αποτελέσματα σχετικά με κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

3.1 Ετοιμότητα του διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, ζητήθηκε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου *Likert* (όπου 1=καθολού, 2=λίγο, 3=αρκετά και 4=πολύ), το βαθμό ετοιμότητάς τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην τελική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Διάγραμμα 2:

Βαθμός ετοιμότητας των διευθυντών για τη διενέργεια τελικής αξιολόγησης



Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνουν αρκετά έτοιμοι (80%) να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Όπως εξηγούν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις, αυτό οφείλεται στην πολυετή υπηρεσία τους στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή ή του βοηθού διευθυντή, καθώς και στο προσωπικό τους ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση.

Έχω προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα, ενημερώνομαι. Έμουν πολλά χρόνια βοηθός διευθυντής και έχω αρκετή εμπειρία για να ξεχωρίσω το βαθμό εργατικότητας, προθυμίας και συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών.

(Διευθυντής 1)

Είμαι οκτώ χρόνια διευθυντής. Δεν δηλώνω ότι θα είμαι αλάνθαστος. Είμαι σίγουρος όμως ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχω θα με βοηθήσουν. Ένας διευθυντής ο οποίος θέλει και ενδιαφέρεται, μπορεί να το κάνει.

(Διευθυντής 3)

3.2 Σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης

Για τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τις σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού από τους ίδιους, καταρτίστηκε, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ένας κατάλογος με 11 προϋποθέσεις οι οποίες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονταν προϋποθέσεις που αφορούσαν τους ίδιους τους διευθυντές ως αξιολογητές και η δεύτερη ομάδα προϋποθέσεις που αφορούσαν τους αξιολογούμενους. Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους διευθυντές να δηλώσουν το βαθμό σημαντικότητας κάθε προϋπόθεσης σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου *Likert* (όπου 1=καθολον, 2=λίγο, 3=αρκετά και 4=πολύ). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1

Σημαντικότητα των προϋποθέσεων αποτελεσματικής λειτουργίας
της αξιολόγησης

Προϋποθέσεις	Βαθμός σημαντικότητας			
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %
ΟΜΑΔΑ Α'				
1. Επιμόρφωση αξιολογητή (διευθυντή) στη διαδικασία αξιολόγησης.	-	3.3	13.3	83.3
2. Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	-	3.3	56.7	40.0
3. Οικονομική αναβάθμιση αξιολογητή (διευθυντή).	23.3	40.0	26.7	10.0
4. Σημαντικές αρμοδιότητες στο διευθυντή του σχολείου.	3.3	6.7	60.0	30.0
5. Μείωση του διδακτικού χρόνου του διευθυντή.	-	3.3	30.0	66.7
6. Παραμονή του διευθυντή στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα (πέραν των πέντε χρόνων).	-	13.3	33.3	53.3
ΟΜΑΔΑ Β'				
7. Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων αξιολόγησής τους.	-	3.3	56.7	40.0
8. Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησής τους.	-	6.7	43.3	50.0
9. Εξασφάλιση της αποδοχής του διευθυντή ως αξιολογητή.	-	-	53.3	46.7
10. Επιμόρφωση αξιολογούμενου στη διαδικασία αξιολόγησης.	-	13.3	40.0	46.7
11. Σχετική σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.	-	-	34.5	65.5

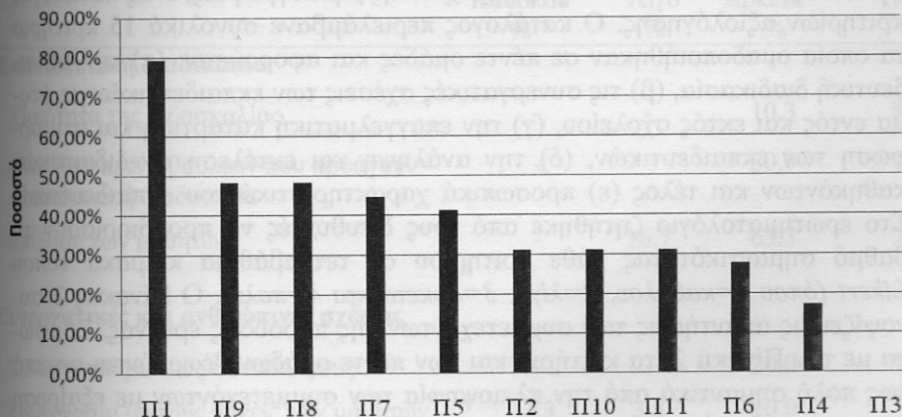
Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι προϋποθέσεις και των δύο ομάδων θεωρούνται αρκετά έως πολύ σημαντικές από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Εξαίρεση αποτελεί η προϋπόθεση «οικονομική αναβάθμιση του αξιολογητή (διευθυντή)» η οποία θεωρείται σε μικρό βαθμό σημαντική από το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ενώ αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό που δηλώνει ότι η συγκεκριμένη προϋπόθεση δεν είναι καθόλου σημαντική (23%).

Θεωρήθηκε σημαντικό επίσης να διερευνηθεί κατά πόσον το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή και το μορφωτικό επίπεδο σχετίζονται ή διαφοροποιούν, αντίστοιχα, το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι διευθυντές σε κάθε προϋπόθεση. Οι απόψεις των διευθυντών για τη σημαντικότητα των προϋποθέσεων για τη διενέργεια αποτελεσματικής αξιολόγησης βρέθηκαν να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο ως προς τη μεταβλητή φύλο. Συγκεκριμένα, με τη χρήση του παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U Test, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών ως προς το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στις προϋποθέσεις «ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων αξιολόγησής τους» ($U=59, p<0.05$), «ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησής τους» ($U=53, p<0.05$), «σχετική σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού» ($U=60.5, p<0.05$) και «παραμονή του διευθυντή στο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα» ($U=63.5, p<0.05$). Η σημαντικότητα που αποδίδουν οι γυναίκες στις τέσσερις αυτές προϋποθέσεις είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των αντρών.

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν και να ιεραρχήσουν τις τέσσερις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης (Διάγραμμα 3). Το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμπεριέλαβε τη συγκεκριμένη προϋπόθεση στις τέσσερις επιλογές του, ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση που της έδωσε. Όπως προκύπτει, η επιμόρφωση του αξιολογητή (διευθυντή) στη διαδικασία αξιολόγησης συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (79,3%) και ακολουθούν η εξασφάλιση της αποδοχής του διευθυντής στο ρόλο του αξιολογητή από τους εκπαιδευτικούς (48,3%), η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο καθορισμό των κριτηρίων (48,3%) και στόχων της αξιολόγησης (44,8%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η προϋπόθεση «οικονομική αναβάθμιση του διευθυντή» δεν συμπεριλήφθηκε από κανένα συμμετέχοντα στις τέσσερις σημαντικότερες.

Διάγραμμα 3:

Ιεράρχηση των προϋποθέσεων αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης ανάλογα με βάση το βαθμό σημαντικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών.



Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας αξιολόγησης

Τα σχόλια των διευθυντών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συνάδουν με τις απόψεις όπως αυτές διατυπώθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, τόνισαν το σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης και την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης τους.

Επιμόρφωση για τη χρήση των κατάλληλων εντύπων ώστε να βοηθηθούμε να είμαστε αντικειμενικοί.

(Διευθυντής 2)

Επιμόρφωση για την παρατήρηση στην τάξη. Πώς μπορώ να αξιοποιήσω τις πληροφορίες που συγκεντρώνω στο έπακρο; Για να είναι κάποιος αξιολογητής πρέπει να ειδικευτεί πάνω στην αξιολόγηση.

(Διευθυντής 3)

Η συμμετοχή των αξιολογούμενων είναι σημαντική. Όταν η απόφαση έρθει μετά από διαβούλευση τότε είναι ευκολότερο να γίνει αποδεκτή και να ανταποκριθούν όλοι.

(Διευθυντής 1)

3.3 Κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού

Για τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού από τους ίδιους, καταρτίστηκε και πάλι μέσα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ένας κατάλογος κριτηρίων αξιολόγησης. Ο κατάλογος περιελάμβανε συνολικά 15 κριτήρια τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε πέντε ομάδες και αφορούσαν: (α) την εκπαιδευτική διαδικασία, (β) τις συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με άτομα εντός και εκτός σχολείου, (γ) την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (δ) την ανάληψη και εκτέλεση εξωδιδακτικών καθηκόντων και τέλος (ε) προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους διευθυντές να προσδιορίσουν το βαθμό σημαντικότητας κάθε κριτηρίου σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου *Likert* (όπου 1=καθολού, 2=λίγο, 3=αρκετά και 4=πολύ). Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, τα κριτήρια και των πέντε ομάδων θεωρούνται αρκετά έως πολύ σημαντικά από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων με εξαίρεση το κριτήριο «χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού». Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι σημαντικό ποσοστό (17%) θεωρεί ότι τα κριτήρια «διεκπεραίωση εξωδιδακτικών εργασιών» και «επίδοση των μαθητών της τάξης του» είναι λίγο σημαντικά.

Όπως και προηγουμένως, έτσι και εδώ διερευνήθηκε κατά πόσον το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση και το μορφωτικό επίπεδο σχετίζονται ή διαφοροποιούν, αντίστοιχα, το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδεται στο κάθε κριτήριο παρατηρήθηκαν και πάλι μόνο ως προς τη μεταβλητή φύλο. Συγκεκριμένα, με τη χρήση του απαραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U Test, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών ως προς το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στο κριτήριο «υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του» ($U=68$, $p<0.05$). Ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδουν οι γυναίκες (Mean Rank=18) στο κριτήριο αυτό είναι σημαντικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αντρών (Mean Rank=12,23).

Πίνακας 2
Σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης

Κριτήρια Αξιολόγησης	Βαθμός σημαντικότητας			
	Καθόλου %	Λίγο %	Αρκετά %	Πολύ %
A. Εκπαιδευτική διαδικασία				
1. Ποιότητα της διδασκαλίας	-	-	10.3	89.7
2. Ανάλυση πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία	-	-	30.0	70.0
3. Επίδοση των μαθητών	-	16.7	63.3	20.0
B. Συνεργατικές και ανθρώπινες σχέσεις				
4. Συνεργασία με τους συναδέλφους	-	-	20.0	80.0
5. Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	3.3	3.3	20.0	73.3
6. Συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου	-	3.3	16.7	80.0
7. Συμπεριφορά προς τους μαθητές	-	-	13.3	86.7
Γ. Επαγγελματική κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση				
8. Επιστημονική κατάρτιση	-	3.3	76.7	20.0
9. Παιδαγωγική γνώση	-	-	41.4	58.6
10. Συνεχής επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη	-	3.3	40.0	56.7
Δ. Εξωδιδακτικά καθήκοντα				
11. Διεκπεραίωση εξωδιδακτικών εργασιών	-	16.7	53.3	30.0
12. Υπηρεσιακή συνέπεια	-	-	41.4	58.6
13. Υπευθυνότητα στην άσκηση των καθη- κόντων του	-	-	16.7	83.3
Ε. Προσωπικά χαρακτηριστικά				
14. Προσωπικότητα εκπαιδευτικού	-	10.0	50.0	40.0
15. Χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού	3.3	56.7	30.0	10.0

Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν και να ιεραρχήσουν τα πέντε σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού από τους ίδιους (Διάγραμμα 4). Σύμφωνα με το Διάγραμμα 4, οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τους ίδιους την ποιότητα διδασκαλίας (86%), την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους (62%), τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους (59%), την ανάληψη πρωτοβουλιών που στόχο έχουν να προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία (55%) και τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη (55%). Όπως φαίνεται από Διάγραμμα 4, στην ιεράρχηση αυτή περιλαμβάνονται κριτήρια από τις τέσσερις κυρίως ομάδες κριτηρίων δηλώνοντας έτσι, μια σφαιρική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Αξιοσημείωτο είναι το πολύ χαμηλό ποσοστό που καταλαμβάνει το κριτήριο «χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού» (3%), το πλέον καθοριστικό κριτήριο στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Χαμηλό ποσοστό αποδόθηκε, επίσης, στην «επίδοση των μαθητών της τάξης του» (21%) κάτι που εγείρει ερωτηματικά, αφού ο κύριος σκοπός του σχολείου είναι η ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των πρωταρχικών πελατών του, δηλαδή των μαθητών (Deming, 2000).

Διάγραμμα 4:

Ιεράρχηση των κριτηρίων αξιολόγησης με βάση το βαθμό σημαντικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών.



4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την ετοιμότητά τους για τη διενέργεια τελικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, καθώς επίσης και των απόψεων τους αναφορικά με τα κριτήρια και τις απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ο υψηλός βαθμός ετοιμότητας που φαίνεται να έχουν οι διευθυντές του δείγματος αφού η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει έτοιμη να λάβει μέρος στην τελική αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Αυτό συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Γκανάκας, 2006· Painter, 2000b) στις οποίες οι διευθυντές δηλώνουν έτοιμοι αλλά και ικανοί να αναλάβουν την αξιολόγηση του προσωπικού τους, βασιζόμενοι στην πολυετή πείρα τους στο επάγγελμα και στη θέση του διευθυντή, καθώς και στο προσωπικό τους ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση. Η αίσθηση αυτοεπάρκειας¹, η οποία διαφάνηκε μέσα από την έρευνα, αποτελεί σύμφωνα με τον Bandura (1991) σημαντικό παράγοντα και απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή αξιολόγηση.

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διενέργεια της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία που οι διευθυντές αποδίδουν στις ικανότητες του αξιολογητή. Η ανάγκη κατάλληλης κατάρτισης σε διαδικασίες και εργαλεία αξιολόγησης ώστε να επιτυγχάνεται όσον το δυνατόν η αντικειμενικότητα, έχει επισημανθεί σε διάφορες έρευνες τόσο από τους ίδιους τους διευθυντές (Bezzina, 2001· Brandt et al., 2007· Wilson & Wood, 1996), όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003· Πασιαρδής, 1996). Από όσα προέκυψαν, οι διευθυντές αποζητούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης. Μια επιμόρφωση όμως περισσότερο πρακτικής φύσεως, η οποία θα οργανωθεί από τον επίσημο φορέα πριν την εφαρμογή της πρότασης, ώστε αυτή να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Πέραν της επιμόρφωσης, η εξασφάλιση της αποδοχής του διευθυντή ως αξιολογητή έχει επισημανθεί ως σημαντική προϋπόθεση. Σε έρευνα του Πασιαρδή (1996) και της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006) έχει διαφανεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο αποδέχονται και θεωρούν κατάλληλο το διευθυντή τους ως αξιολογητή. Ο διευθυντής βρίσκεται σε καθημερινή επαφή και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και παρακολουθεί συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στα διδακτικά τους καθήκοντα (Hoy & Miskel, 2008). Θεωρείται, λοιπόν, ότι είναι σε θέση να προβεί σε έγκυρη κρίση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η κρίση του έχει

ίσως μεγαλύτερη σημασία και αξία σε σχέση με τις κρίσεις άλλων αξιολογητών (Harris & Sass, 2009).

Επίσης, ως σημαντικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης αναδείχτηκαν, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα του Γκανάκα (2006) σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησής τους, σκιαγραφώντας με αυτό τον τρόπο μια διαδικασία δημοκρατικού χαρακτήρα. Μια τέτοια συμμετοχή εξάλλου, επιτρέπει το διάλογο και συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας για την υλοποίηση της πρότασης (Duke, 1990). Η επιλογή αυτών των τεσσάρων προϋποθέσεων ως των σημαντικότερων από τους συμμετέχοντες απορρέει, ίσως, από την απογοήτευσή τους από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η έλλειψη εκπαίδευσης και συστηματικής επιμόρφωσης των επιθεωρητών, της σημαντικότερης πηγής αξιολόγησης στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης, αποτελεί ίσως την κύρια αιτία αμφισβήτησης της αξιοπιστίας των αξιολογήσεων τους (Πασιαρδής, 1996). Επιπλέον, η αναποτελεσματικότητα του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον κυπριακό χώρο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη σαφώς καθορισμένων κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους, που να είναι γνωστά σε αξιολογητή και αξιολογούμενο (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002), ενώ τελικά στην πράξη, το πιο καθοριστικό στοιχείο είναι η αρχαιότητα.

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, αυτά αποτελούν ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα και δύσκολα ζητήματα γιατί σχετίζονται άμεσα με τον καθορισμό του σκοπού της διαδικασίας (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002). Οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν ως σημαντικότερα κριτήρια τελικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού από τους ίδιους, την ποιότητα διδασκαλίας, την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, την ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, η ποιότητα διδασκαλίας η οποία τοποθετήθηκε ως πρώτη επιλογή από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αναγνωρίζεται από τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα ως παράγοντας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση (Education Trust, 1998).

Τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών (Γκανάκας, 2006· Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006) και καταδεικνύουν το γεγονός ότι το ζητούμενο είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικών που δεν περιορίζονται στο διδακτικό τους ρόλο μέσα στην τάξη αλλά αναλαμβάνουν έναν πιο διευρυμένο και ενεργό ρόλο στη σχολική μονάδα, παίρνουν ρίσκα, συνεργάζονται και χαρακτηρίζονται από κριτική διάθεση και αναστοχασμό

(extended professionals) (Kyriakides & Campbell, 2004). Άλλωστε, σε έρευνα του Πασιαρδή (1996), οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι στην αξιολόγηση τους, πέραν από την εργασία τους στην τάξη, πρέπει να συνυπολογίζεται και η συμμετοχή τους στη ζωή της σχολικής μονάδας.

Αξίζει να συζητηθεί το χαμηλό ποσοστό σημαντικότητας που αποδόθηκε στην επίδοση των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, κάτι που διαφάνηκε και σε άλλες έρευνες (Γκανάκας, 2006· Κυριακίδης, 2001· Yariv, 2009). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία ορίζει την επίδοση των μαθητών ως έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αξιολογούνται συστηματικά οι επιδόσεις των μαθητών ή στο γεγονός ότι είναι δύσκολο να αποδοθεί σε ένα μόνο εκπαιδευτικό η επίδοση των μαθητών, γιατί η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τι θα μάθουν (Sinnema & Robinson, 2007). Το τελευταίο, όμως, θα μπορούσε να ξεπεραστεί με την προσθετική/αθροιστική αξιολόγηση (value-added), σύμφωνα με την οποία το αναμενόμενο από έναν εκπαιδευτικό είναι να εξασφαλίζει ένα καλό ρυθμό προόδου για όλους τους μαθητές του (Creemers, 2006· Sanders & Horn, 1998).

Τα ευρήματα συναφών ερευνών αναφορικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Harris & Sass, 2009· Margolin, Forsbach & Griesemer, 1998· Yariv, 2009), αποκαλύπτουν ένα μακρύ κατάλογο κριτηρίων στον οποίο περιλαμβάνονται και αυτά που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την πολυφωνία που υπάρχει. Ακριβώς γι' αυτό, είναι αναγκαίο να καθοριστούν ξεκάθαρα, λειτουργικά και μετρήσιμα κριτήρια (Desander, 2000) τα οποία θα ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός (Danielson & McGreal, 2000· Harden & Crosby, 2000). Κριτήρια τα οποία θα καθοριστούν εκ των προτέρων με τη συμμετοχή των αξιολογητών και των αξιολογούμενων ώστε να θεωρούνται εξίσου σημαντικά και να είναι αποδεκτά και από τις δύο πλευρές. Έρευνες στον κυπριακό χώρο (Kyriakides et al., 2002· Kyriakides et al., 2006· Kyriakides & Demetriou, 2007), φανερώουν τη δυνατότητα ανάπτυξης κριτηρίων αξιολόγησης μέσα από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, ισχύουν μόνο για το συγκεκριμένο δείγμα, αφού λόγω της μη τυχαίας επιλογής του και του μικρού αριθμού συμμετεχόντων σε σχέση με το σύνολο του

πληθυσμού, δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Θεωρείται όμως, ως το πρώτο βήμα στην προσπάθεια για διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ενεργή εμπλοκή τους στην τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για τη διενέργεια έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα. Κρίνεται, επίσης, σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο των διευθυντών ως αξιολογητών, αφού οι απόψεις των ατόμων που θα βιώσουν την αλλαγή είναι σημαντικές για την επιτυχή εφαρμογή της (Fullan, 1991).

Σημειώσεις

¹ Ο όρος αυτοεπάρκεια αναφέρεται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου για το βαθμό ικανότητάς του να επιτύχει ένα στόχο ή να ολοκληρώσει μια εργασία (Bandura, 1991).

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). «Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α΄/θμιας». Ανακτήθηκε Νοέμβριος 13, 2010, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/andreadakismagg.php>
- Bandura, A. (1991). «Social cognitive theory of self-regulation», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bezzina, G. C. (2001). «The professional development of headteachers in Malta: trends and developments», *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 138-144.
- Brandt, C., Mathers, C., Oliva, M., Brown-Sims, M., & Hess, J. (2007). *Examining district guidance to schools on teacher evaluation policies in the Midwest Region* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 030). Washington, DC: U.S. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 23, 2010, από <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Γκανάκας, Γ. Ι. (2006). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14135#page/1/mode/2up>
- Creemers, B. P. M. (2006). «The importance and perspectives of international studies in educational effectiveness», *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 499 – 511.
- Danielson, C. (2001). «New Trends in Teacher Evaluation», *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.

- Danielson, C., & McGreal, L. T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deming, E. W. (2000). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Press.
- Desander, M. K. (2000). «Teacher evaluation and merit pay: Legal considerations, practical concerns», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 307-317.
- Denscombe, M. (2007³). *The good research guide: for small-scale social research projects*. London: Open University Press, McGraw-Hill Companies.
- Duke, D. L. (1990). «Developing teacher evaluation systems that promote professional growth», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.
- Education Trust. (1998). «Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap», *Thinking K-16*, 3(2), 3-5.
- Epstein, L. J. (1985). «A Question of Merit: Principals' and Parents' Evaluations of Teachers», *Educational Researcher*, 14, 3-10.
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. A close-up on the evaluation of schools*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 12, 2010, από http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060EN.pdf
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Zimmerman, S., & Deckert-Pelton, M. (2003). «Evaluating the evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation», *National Association of Secondary School Principals (NASPP Bulletin)*, 87(636), 28-37.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Σ., & Τσάφος, Β. (2007). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών», ανακτήθηκε Οκτώβριος 19, 2010, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/_ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf
- Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). «AMEE Guide No. 20: The good teacher is more than a lecturer- the twelve roles of the teacher», *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Harris, N. D., & Sass, R. T. (2009, September). «What makes for a good teacher and who can tell?», *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)*.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008⁸). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Κοινοπραξία Αθηνά. (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). «Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονιών». *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2002). «Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησής τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό», *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 31-46.

- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). «School evaluation and school improvement: A critique of values and procedures», *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-26.
- Kyriakides L., Campbell, R. J., & Christofidou, E., (2002). «Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness», *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). «Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 43-64.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, Ch. (2006). «Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research», *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Margolin, E. M., Forsbach, A. T., & Griesemer, A. B. (1998, April). «Conceptions of Teacher Evaluation Criteria: A Principal Components Analysis», Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Painter, R. S. (2000a). «Principals' Perceptions of Barriers to Teacher Dismissal», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(3), 253-264.
- Painter, R. S. (2000b). «Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation», *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). «An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective», *The International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Sanders, L. W., & Horn, P. S. (1998). «Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Sinnema, C., & Robinson, V. (2007). «The leadership of teaching and learning: implications for teacher evaluation», *Leadership and Policy in Schools*, 6, 319-343.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications Inc.
- Yariv, E. (2009). «Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers», *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 283-298.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Αναθεωρημένη πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών*. Λευκωσία.
- Wilson, B., & Wood, J. (1996). «Teacher Evaluation: A National Dilemma», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 75-82.

Abstract

The current research study aimed to explore primary school headteachers' views regarding their increased involvement in teacher evaluations, as proposed in the New Teacher Evaluation Scheme. For this purpose, this study employed a mixed-methods design consisting of two distinct phases. The first phase was a quantitative study which collected data through questionnaires regarding headteachers' readiness to undertake teacher evaluations and their views on necessary conditions for effective implementation of teacher evaluations and evaluation criteria. The second phase was a qualitative study and aimed to provide more in-depth data regarding headteachers' views. Results suggested that the majority of participants feel quite ready to undertake such an endeavor. They consider, though, their training in evaluation methods and practices, the acceptance of their role as an assessor by the teachers and the participation of the teachers in the process of determining the evaluation criteria and goals as necessary conditions for implementing effective teacher evaluations. In relation to evaluation criteria, the participants indicated the quality of teaching, high levels of accountability when performing duties and responsibilities, cooperative relationships with colleagues, undertaking initiatives which promote the educational process and ongoing training and professional development as the most important ones. Surprisingly, student academic performance was not considered important when evaluating teachers' work. The implications of findings are discussed in the paper.

Σοφία Παπαντωνίου Ζορπά

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης

Email: sophiapz@cytanet.com.cy

Δρ Αλεξάνδρα Πετρίδου

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Email: alexandra.petridou@ouc.ac.cy